



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

ALFABETIZACION CIBERDIDÁCTICA
PARA FORMADORES

Tesis que presenta
Dulce María Gilbón Acevedo
para obtener el grado de
Doctor en Pedagogía

Tutor: DR. ENRIQUE RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ



Agosto, 2008.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

COMITÉ DE TUTORES:
DRA. LETICIA BARBA MARTIN $\frac{1}{1}$
DRA. MARIA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO
DRA. PATRICIA GUADALUPE VELASCO MAR
DRA. JULIETA VALENTINA GARCIA MENDEZ
DRA. ROSA ESTHER DELGADILLO MACIAS

Agradecimientos

Al Dr. Enrique Ruiz Velasco Sánchez, por haberme brindado una tutoría eminentemente constructorista y ánimo constante.

Al Comité de tutores por incitarme a vislumbrar otras perspectivas y por su cuidadosa revisión de este escrito.

Al cuerpo directivo del CELE por su apoyo constante a la realización de mis estudios

A las tutoras que me brindaron parte de su valioso tiempo y me permitieron ser partícipe de sus reflexiones y experiencia.

A los compañeros de la línea de investigación “Enseñanza de lenguas y formación docente y de lingüistas aplicados” por su profesionalismo y cuyas críticas me ayudaron siempre a mantener ‘los pies sobre la tierra’.

A la Dirección General de Asuntos del Personal Académico por la beca que me otorgaron durante la primera etapa de mis estudios.

Al equipo de la Coordinación de Educación a Distancia del CELE por su entusiasmo, creatividad, colaboración experta y lealtad.

A los estudiantes/profesores que me hicieron partícipe de sus dudas e inquietudes académicas y me obligaron a dar celeridad a mi proceso de alfabetización ciberdidáctica.

A los trabajadores del CELE por su inigualable compañerismo.

Dedicatoria

A mi familia, fuente inagotable de amor.

A los ángeles que me cuidan: José, Ruth y Dora.

A Javier, Ulises, Arístides y Alma, por ser quienes son.

Contenido

Págs.

Presentación
Introducción

Capítulo 1. En busca de indicadores de desarrollo docente en un programa educativo en línea para profesores de lenguas

La complejidad del problema a estudiar

Necesidad de estudiar aspectos didácticos del programa en línea
seleccionado 2
3

Necesidad de observar la naturaleza de los hitos y vectores en el
continuo formación/desarrollo docente 5

Necesidad de describir la relación entre la alfabetización electrónica
del docente, el diseño de actividades y el uso de estrategias
didácticas en la era digital 7

Antecedentes: investigación para el diseño de cursos en línea en el CELE-UNAM

Investigación del contexto educativo mexicano para programas a
distancia en el área de la lingüística aplicada 10

“Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores
de lenguas” Proyecto PAPIME 194049 13

Seminario “Diseño de Cursos en Línea” y creación de la
Coordinación de Educación a Distancia en el CELE 15

El abordaje

Preguntas de investigación 18

Objetivo general 18

Objetivos específicos 19

Supuestos de partida 19

Sinopsis 19

Capítulo 2. Fundamentos para la investigación sobre formación/desarrollo docente en línea	21
<i>Formación/desarrollo de docentes y formadores</i>	
Formación de profesores	21
Desarrollo docente	23
Tradiciones y modelos de formación	23
Formación de formadores	26
Formación/desarrollo del docente de lenguas	26
Competencias docentes y las TICCC	30
Los formadores y profesores de lenguas en la era digital: sus alfabetizaciones múltiples	32
¿Alfabetización ciberdidáctica para los formadores en ambientes digitales?	36
<i>Aspectos didácticos en el diseño de un ambiente virtual para la formación docente</i>	38
Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y sistemas para la gestión del aprendizaje (SGA)	39
Entornos o espacios digitales para el aprendizaje	40
Arquitectura didáctica y técnicas	42
Actividades vs propuestas de actividades en línea	48
Estrategias didácticas	50
Estrategias didácticas para la formación del profesor de lenguas	55
Estrategias didácticas para la educación en línea	57
Sinopsis	61
Capítulo 3. Estrategia metodológica	
<i>Caracterización de la investigación</i>	63
<i>Análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea</i>	68
<i>Análisis de las propuestas de actividades y estrategias didácticas</i>	69
<i>Instrumentos para las 6 fases del análisis</i>	71
Sinopsis	73
<i>Apéndice 1. Estrategias didácticas para cursos convencionales y en línea (Con base en 6 autores y datos derivados de este estudio)</i>	75-80
<i>Apéndice 2. Estrategias didácticas para cursos en línea con ejemplos de espacios del Diplomado ALAD (2005)</i>	81-84
Capítulo 4. El caso: Diplomado ALAD	85
<i>Contexto del estudio</i>	85
<i>El sistema para la gestión del aprendizaje</i>	97
<i>La alfabetización electrónica de las formadoras</i>	111

Los módulos bajo estudio	122
Sinopsis	127
Capítulo 5. Resultados y discusión.	129
<i>Actividades propuestas y estrategias didácticas en un programa educativo en línea para profesores de lenguas</i>	129
<i>Arquitectura didáctica del espacio de conocimiento</i>	130
<i>Resultados de las 6 fases del estudio:</i>	136
a) Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.	137
b) Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.	144
c) Descripción de actividades propuestas y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006	147
d) Análisis cuantitativo de recursos en red utilizados en tres módulos	152
e) Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet en los espacios de instrucción de cuatro módulos	153
f) Validación del análisis con las descripciones realizadas por las diseñadoras/tutoras	161
<i>Valoración de la estrategia metodológica</i>	176
Sinopsis	178
Capítulo 6. Alfabetización ciberdidáctica para formadores	183
<i>Alcance del objetivo y respuestas a las preguntas iniciales</i>	183
<i>Estrategias didácticas para el desarrollo docente vía Internet. ¿los primeros peldaños para una ciberdidáctica?</i>	191
<i>Alfabetización ciberdidáctica para formadores</i>	192
<i>Conclusiones</i>	196
<i>Perspectivas de desarrollo</i>	198
Índice de tablas	199
Índice de figuras	201
Índice de apéndices	202
Apéndices	204
Bibliografía	283

Índice de tablas

Tablas	Página
Tabla 2.1 Entornos y espacios de aprendizaje en ambientes digitales.	41
Tabla 2.2 Técnicas didácticas propuestas por tres expertos en educación en línea.	43
Tabla 2.3 Tres modelos de enseñanza utilizados en la educación superior (basado en Díaz Barriga y Hernández 2002)	44
Tabla 2.4 Técnicas didácticas conforme a niveles de complejidad del contenido (García M., J. V. s.f)	47
Tabla 2.5 Modelos y modos de organización conforme al tipo de didáctica (Con base en Ardizzoni y Rivoltella (2003:73-74)	47
Tabla 2.6 Características de las actividades auténticas. Trad. libre de Reeves, Herrington y Oliver (2002	49
Tabla 2.7 Dimensiones y estrategias docentes propuestas por Marzano (2000) para un aula convencional.	51
Tabla 2.8 Estrategias docentes para cursos convencionales (Díaz Barriga, F. y Hernández , 2002)	53
Tabla 2.9 Espacios de aprendizaje, estrategias didácticas y herramientas para la educación en línea propuestas por cinco autores	59

Tabla 3.1 Categorías propuestas para una tipología de estrategias didácticas para cursos en línea, con base en las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano en 2002 para cursos convencionales del nivel elemental.	69
Tabla 3.2 Ejemplo del uso de un mapa conceptual como técnica, estrategia didáctica y propuesta de actividad.	70
Tabla 4.1 Componentes de la planificación del Diplomado en línea “Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas” (ALAD) desarrollado en el CELE-UNAM.	86
Tabla 4.2 Decisiones respecto a la comunicación educativa a distancia en el Programa ALAD, basadas en los elementos descritos en Gilbón y Lusnia (2000:162)	90
Tabla 4.3 Perfil de los profesores/aprendientes del grupo 04 del Diplomado ALAD (2004)	91
Tabla 4.4 Perfil de la población atendida de 2001 a 2006. Lengua que enseñan.	92
Tabla 4.5 Perfil de la población atendida de 2001 a 2006. Escolaridad.	92
Tabla 4.6 Perfil de los participantes de 2001 a 2006. Institución de procedencia.	93
Tabla 4.7 Eficiencia Terminal del Programa ALAD (2001-2006)	93
Tabla 4.8 Principales resultados de la evaluación del módulo Problemas en la Enseñanza de Lenguas en 2006.	94
Tabla 4.9 Temas sobre educación en línea abordados por las formadoras en artículos publicados de 2000 a 2006.	.. 97
Tabla 4.11 Niveles de las formadoras en cuanto al uso de Internet conforme a la rúbrica de Doug Johnson (2002)	115
Tabla 4.12 Niveles alcanzados por 9 formadoras/diseñadoras del Diplomado ALAD en su uso de Internet (conforme a los aspectos de la rúbrica de Doug Johnson (2002)	116
Tabla 4.13. Razones que dan las formadoras para el nivel que han alcanzado en el Aspecto IV. Herramientas de búsqueda y estrategias para la evaluación de sitios.	117
Tabla 4.14 Recursos que las formadoras han podido utilizar en su curso en línea.	119
Tabla 4.15 Aspectos que las formadoras reportan más urgentes para su actualización.	

Tabla 5.1 Actividades y estrategias didácticas utilizadas en la Unidad 0 del Módulo Introdutorio (no aparece en el sitio pues se envía por correo electrónico antes del inicio del diplomado)	.138
Tabla 5.2 Espacios de aprendizaje, tipos de conocimiento y habilidades a desarrollar en las unidades del módulo introductorio.	139
Tabla 5.3 Ejemplos de análisis preliminar de las unidades del Módulo Introdutorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?	141
Tabla 5.4 Identificación de actividades de consulta, búsqueda o integración de ambas en los seis módulos del Diplomado ALAD.	145
Tabla 5.5 Estrategias didácticas para la familiarización con un ambiente de aprendizaje en línea.	146
Tabla 5.6 Total de estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del diplomado ALAD conforme al grupo de estrategias (Gilbón, 2008)	148
Tabla 5.7. Frecuencia de uso de estrategias en cuatro módulos ofrecidos en 2006.	148
Tabla 5.8 Ejemplos de acciones del docente y del aprendiente conforme a la estrategia didáctica utilizada	149
Tabla 5.9 Análisis cuantitativo de tres módulos ofrecidos en 2006 en el Diplomado ALAD	153
Tabla 5.10 Actividades en las que se utilizan estrategias didácticas para el uso de los recursos de Internet.	154
Tabla 5.11 Actividades propuestas y estrategias didácticas para el uso de los recursos en red (consulta, búsqueda e integración de la información) en el <i>Módulo 2</i>	156- 158
Tabla 5.12 Actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en Internet (Consulta, búsqueda e integración de la información) en el <i>Módulo 3</i>	159-160
Tabla 5.13 Actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en red (consulta, búsqueda e integración de la información) en el <i>Módulo 4</i>	160-161

Índice de Figuras

Figura 1. Hitos y vectores en la formación/desarrollo docente	6
Figura 2 Modelo propuesto para la creación de posgrados a distancia (Gilbón, 1998:197)	12
Figura 3 Modelo de planificación del Diplomado ALAD, Proyecto PAPIME 194049 (2002)	14
Figura 4. Página principal del sitio de la línea de investigación “Enseñanza de lenguas y formación docente y de lingüistas aplicados en ambientes digitales”	17
Figura 5. Tipos de conocimiento y áreas que inciden en la formación de formadores de lenguas en ambientes digitales	28
(Gilbón, 2008)	

Figura 6 Tipos y dimensiones de alfabetizaciones múltiples	36
Figura 7. Ejemplos de modelo, estrategia didáctica y propuesta de actividad con relación a un proyecto. (Gilbón, 2008)	46
Figura 8. Consideraciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y operativas para la propuesta de estructura curricular del diplomado ALAD (2003)	89
Figura 9. Página principal del diplomado en 2006.	98
Figura 10. Página de presentación del diplomado. A la izquierda, el Menú de la sección Diplomado.	99
Figura 11. Sección de propuestas pedagógicas.	100
Figura 12. Sección de información relativa a cada módulo del diplomado.	101
Figura 13. Sección de Inscripción.	101
Figura 14. Página de entrada a los módulos (espacio para la construcción del conocimiento)	102
Figura 15. Página en la que el tutor encuentra las Herramientas para la comunicación y la gestión del aprendizaje	103
Figura 16. Opción de autores en el menú de la sección Diplomado, con enlaces a su CV.	104
Figura 17. Listado de alumnos Con enlace a sus correos electrónicos y a la sección Conoce a tus Compañeros (con foto y presentación de cada uno)	105
Figura 18. Espacio del tutor para el registro de avance en las actividades del módulo	106
Figura 19. Calendario de actividades (el participante encuentra el enlace en la página de ingreso al módulo correspondiente)	107
Figura 20. Galería de trabajos (espacio para la exposición de textos más extensos producidos por los participantes. Admite la inclusión de tablas e imágenes.	108
Figura 21. Carpeta del profesor (incluye listados para elegir la actividad o el alumno al que se le dará realimentación)	109
Figura 22. Espacio en la carpeta del tutor para dar realimentación al profesor participante.	110

Figura 23. Acceso al reglamento en la sección Diplomado de la página principal (en 2008 se cambió el diseño de la interfaz)	111
Figura 24. Conocimiento y experiencia en educación a distancia (14 académicos del CELE en 1998)	112
Figura 25. Alfabetización digital de 13 profesores interesados en educación a distancia en 1999 (9 del CELE, 3 del CEPE y una pasante de la MLA).	113
Figura 26. Página de entrada a un módulo y ejemplo de carta de bienvenida	131
Figura 27. Ejemplo de criterios de evaluación de un módulo.	132
Figura 28. Ejemplo de índice interactivo de un módulo	133
Figura 29. Espacio para la construcción del conocimiento	134
Figura 29. Iconografía del sitio	136
Figura 30. Hipertexto en el sitio	175
Figura 31. Sustento teórico de la alfabetización ciberdidáctica y su relación con alfabetizaciones múltiples. (Gilbón, 2008)	193
Figura 32. Usos de las TICCC en la trayectoria docente (Gilbón, 2008)	194

Apéndices

Página

Apéndice 1. Estrategias didácticas para cursos convencionales y en línea (Con base en 6 autores y datos derivados de este estudio)	75-80
Apéndice 2. Estrategias didácticas para cursos en línea con ejemplos de espacios del Diplomado ALAD (2005)	81-84
Apéndice 3. Cuestionario de evaluación del último módulo del diplomado (2006)	199-200
Apéndice 4. Respuestas de los participantes al cuestionario de evaluación	201-203
Apéndice 5. Cuestionario diagnóstico de conocimientos sobre educación a distancia e intereses específicos (Aplicado a formadores en 1998)	204
Apéndice 6. Interés en la educación a distancia: catorce académicos del CELE (1998)	205-206
Apéndice 7. Cuestionario respecto al conocimiento sobre educación a distancia y uso de diversos recursos y tecnologías (Aplicado a formadores en 1999)	207
Apéndice 8. Datos obtenidos del cuestionario diagnóstico aplicado a profesores del CELE en 1999.	208
Apéndice 9. <i>Doug Johnson's Self-Evaluation Rubrics for Teacher Internet Use</i> (2002) y hoja de respuestas complementaria (Aplicadas a formadoras en 2006)	209-213
Apéndice 10. Niveles de la rúbrica de Johnson (2002) relacionados con el uso de Internet en la práctica docente del profesor y con el diseño de cursos en línea	214-215
Apéndice 11. Razones por las que han llegado las formadoras a los niveles descritos por Doug Johnson (2002) en cuanto a su conocimiento básico de Internet.	216-222

Apéndice 12	Tiempo aprox. que les ha llevado a las 9 formadoras alcanzar los niveles descritos por Doug Johnson (2002) respecto al uso de Internet	223
Apéndice 13.	Ejemplo de análisis de estructura didáctica. Unidad 2. Módulo introductorio	224-227
Apéndice 14.	Ejemplo de análisis de estrategias didácticas. Unidad 1. Módulo Introductorio	228-231
Apéndice 15.	Actividades y estrategias didácticas en tres módulos del Programa ALAD	232-237
Apéndice 16	Matriz de análisis 1. Estructura didáctica del Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?	238-241
Apéndice 17	Matriz integrativa 2. Estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del Diplomado ALAD	242-247
Apéndice 18.	Descripción por la formadora/diseñadora de las estrategias docentes utilizadas en el diseño de actividades en el módulo a su cargo (Transcripción1)	248-254
Apéndice 19	Descripción por la formadora/diseñadora de las estrategias docentes utilizadas en el diseño de actividades en el módulo a su cargo (Transcripción2)	255-260
Apéndice 20.	Descripción por la formadora/tutora de las estrategias docentes utilizadas en el diseño de actividades en el módulo a su cargo (Transcripción3)	261-269
Apéndice 21.	Validación de las Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea identificadas en el Módulo 4	270-272
Apéndice 22.	Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea: propósitos, acciones y recursos observados en la Matriz 2 Estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del Diplomado ALAD	273-276

Resumen

Ante la necesidad de estudiar los aspectos didácticos de cursos en línea y determinar la posible relación entre la alfabetización electrónica del docente, el diseño de actividades y su uso de estrategias didácticas, se realizó el estudio de un caso con el objetivo de caracterizar dichos aspectos, particularmente en cuanto al uso didáctico de recursos de Internet, posible indicador del desarrollo docente de las diseñadoras/formadoras/tutoras. Los resultados dan pautas para avanzar en el estudio del diseño de ambientes virtuales.

Se analizó el contenido de cuatro módulos en seis fases, con base en tablas y matrices desarrolladas *ex profeso* y la aplicación de una rúbrica sobre el uso de Internet. Fueron identificadas 168 estrategias didácticas en 8 categorías conforme a su propósito, 88 descritas por varios autores (Marzano, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Bonk y Rynolds, 1997; Peirce, 2001, Marcelo *et al*, 2000; Barberà, 2004, Gándara, 2004, Ruiz-Velasco, 2005) y 80 caracterizadas en este estudio, 14 de ellas propias de la interfaz del sitio educativo.

Las formadoras utilizaron una media de 31.7 estrategias didácticas en un promedio de 24 propuestas de actividades en el espacio para la construcción de conocimiento, de 1 módulo de 30h y 3 de 60h, indicador de su alfabetización ciberdidáctica, una de las alfabetizaciones múltiples que propongo para el docente/formador en la Sociedad del Conocimiento. Fue posible identificar cuatro etapas en la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras, descrita en este estudio.

Se describe y fundamenta la **alfabetización ciberdidáctica para formadores** como una forma de incidir en la generación de conocimiento a través del análisis y diseño de contenidos para los diversos ambientes digitales y favorecer así el desarrollo docente.

Los resultados ofrecen bases teóricas y empíricas para el reconocimiento de un ámbito emergente de la pedagogía, la ciberdidáctica, la cual atendería aspectos didácticos poco atendidos en la literatura revisada, por lo que se propone también en esta tesis.

Introducción

Alfabetización ciberdidáctica para formadores es producto del proyecto “Identificación de indicadores de desarrollo docente en textos informáticos de un programa en línea” iniciado en 2005 y cuyos avances fueron discutidos tanto en los seminarios “Nuevas tecnologías en el campo de la educación”, “Comunidades virtuales de aprendizaje” I y II y “Didáctica” del Doctorado en Pedagogía, como en los Foros de Doctorandos organizados de 2005 a 2007.

La estructura de este trabajo en seis capítulos me permitió ordenar y formalizar un proceso que en realidad fue recursivo. La búsqueda de los indicadores mencionados en el espacio para la construcción del conocimiento de un diplomado en línea, desarrollado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE-UNAM) para la formación continua de los profesores de lenguas, transitó por seis etapas en las que se entrelazaron lectura, reflexión, cuestionamiento, análisis y socialización con pares.

Paulatinamente, fueron surgiendo los indicadores del desarrollo docente de las formadoras de formadores del programa mencionado en el análisis de sus propuestas de actividades en línea con el uso de recursos de Internet y en las estrategias didácticas subyacentes utilizadas por ellas. Los datos, validados por las formadoras, me permiten hacer una propuesta que da respuesta a una necesidad acuciante en la Era del Conocimiento: la alfabetización ciberdidáctica de los docentes y formadores. Noción que propongo en esta tesis como componente indispensable en la formación y el desarrollo de los profesores/formadores en general y de lenguas en particular, con fundamento en un campo emergente de la pedagogía al que propongo llamar ciberdidáctica.

Contenido de los capítulos

En el **capítulo 1** presento los antecedentes de esta investigación, a partir de una serie de proyectos que desde 1995 se han eslabonado hasta la creación de una Coordinación de Educación a Distancia en el CELE, con apoyo de la Coordinación de Educación a Distancia (CUAED) De ahí, discuto la complejidad del problema a estudiar y las tres necesidades que lo originan. El estudio amalgama desarrollo docente, alfabetización electrónica, diseño de actividades en ambientes digitales y las estrategias didácticas subyacentes, aspectos didácticos fundamentales para el diseño de cursos en línea. Como cierre del capítulo abordo las siete preguntas de investigación, los objetivos del estudio y los supuestos de partida.

En el **capítulo 2**, con base en la investigación bibliohemerográfica que realicé, reviso conceptos de confluencia en la formación/desarrollo del docente de lenguas y de los formadores de formadores en la era digital, como las áreas y tipos de conocimiento que

inciden en dicha formación, destacando la necesidad de su alfabetización electrónica, una de las alfabetizaciones múltiples del *homo digitus* de este milenio. Asimismo describo algunos de los componentes esenciales del diseño de cursos en línea: entornos o espacios digitales para el aprendizaje, arquitectura didáctica y técnicas, modelos de enseñanza, con énfasis en los aspectos didácticos menos explorados en la literatura del área: la propuesta de actividades y las estrategias didácticas disponibles conforme al modelo o enfoque elegido. Presento tablas comparativas en las que se observa el uso que los diversos autores consultados hacen de dichos conceptos.

En el **capítulo 3** describo y fundamento la estrategia metodológica que seguí para la caracterización de las propuestas de actividades y estrategias didácticas del caso bajo estudio: seis fases de análisis, escalonado y multidimensional, de cuatro módulos del programa en línea ofrecido en 2005-2006 para la actualización de profesores de lenguas, en la búsqueda de indicadores del desarrollo docente de las formadoras de formadores, con base en su **alfabetización ciberdidáctica**, noción propuesta en esta tesis relativa al **proceso de adquisición de conocimientos y habilidades de los recursos y herramientas en Internet para el diseño didáctico de cursos en línea**. Asimismo, describo el proceso de preparación de los instrumentos (2 tablas integrativas y varias matrices para el análisis), así como un ejemplo de técnica, estrategias docentes y propuesta de actividad.

En el **capítulo 4**, resumo el proceso de planificación, desarrollo y evaluación del diplomado ALAD, el caso a estudiar, por un equipo interinstitucional y multidisciplinario, proceso que abarca de 2000 a 2004, con base en artículos publicados por las formadoras en ese lapso, indicadores también de distintos momentos de su desarrollo académico. Incluyo también los contenidos de los cuatro módulos ofrecidos en 2006, objeto de este estudio. Asimismo, describo el sitio con ejemplos de su interfaz gráfica y los resultados de un estudio realizado para conocer los niveles de conocimiento y uso de Internet por las formadoras de dicho diplomado, mediante una rúbrica en inglés (Johnson, 2002) y una hoja complementaria que elaboré para este estudio.

En el **capítulo 5** expongo la estructura didáctica de los cuatro módulos estudiados para la mejor comprensión de los resultados obtenidos en cada una de las seis fases de análisis del espacio de construcción de conocimiento del diplomado. Los resultados permiten precisar aspectos didácticos concernientes al diseño de actividades en línea, particularmente para el desarrollo de habilidades cibernáuticas en los participantes, así como dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta investigación, entretejiendo aportes teóricos de las áreas consultadas y los datos desprendidos del análisis. Al final se hace una valoración de la estrategia metodológica utilizada.

Por último, en el **capítulo 6** discuto el alcance del objetivo y los principales resultados conforme a las preguntas que dieron origen al estudio y planteo las implicaciones de la investigación para la formación/desarrollo del docente de lenguas y del formador de formadores: la necesidad de su alfabetización ciberdidáctica para el diseño de ambientes virtuales. El diseño de propuestas de actividades con el uso de estrategias didácticas específicas para cursos en línea la enseñanza de lenguas y para la formación y el desarrollo docente, conformarían los primeros peldaños de una ciberdidáctica (ámbito de la Pedagogía propuesto en esta tesis) que haga posible el aprovechamiento óptimo de los ambientes virtuales.

Capítulo 1

En busca de indicadores de desarrollo docente en un programa educativo en línea para profesores de lenguas

- **El problema a estudiar**
- **Antecedentes:** investigación para el diseño de cursos en línea en el CELE-UNAM
- **El abordaje**

En el nuevo milenio, el campo de la educación dispone de nuevos recursos para atender viejos problemas. Sin embargo, los recursos más sofisticados están disponibles para los segmentos de la población mundial con más recursos económicos, quienes ahora son también ricos en información. ¿Cómo acortar la brecha para que los pueblos 'infopobres' tengan acceso al conocimiento circulante en la supercarretera digital?

Una de las vías que países como China, la India y Brasil han probado con éxito es el fortalecimiento de su capital humano a través de la educación. Más inversión, particularmente en la formación y desarrollo docente en programas convencionales y a distancia. Programas millonarios en Estados Unidos y Europa se dedican al uso de tecnologías informáticas para la formación de sus profesores (*b-learning*¹, *m-learning*², *elearning 1.0*, etc.). E-learning 2.0 o educación en línea en Internet 2 se vislumbra como un campo para la innovación y la ruptura de viejos esquemas, a condición de observar, describir y explicar con rigor su funcionamiento y la incorporación de las modalidades emergentes (*blogging*, *podcasting*, *3d games*, *Bidibooks*, etc.³)

En México, ha habido esfuerzos en los años recientes en este sentido para dotar de infraestructura a los distintos niveles educativos, apoyados por la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos estatales. Sin embargo, no es suficiente dotar de equipo y mejorar la infraestructura de las instituciones. Hace falta que los contenidos sean cuidadosamente seleccionados, las actividades resulten verdaderamente significativas para los estudiantes y que las estrategias docentes utilizadas sean más

¹ *Blended learning* = enseñanza híbrida o mixta en la que se combinan la modalidad convencional con apoyo de recursos en línea

² *Mobile learning* = enseñanza asistida por tecnología móvil, p. ej. Telefonía celular

³ Bitácora individual de acceso libre o restringido conforme al propósito del autor, herramienta para publicar archivos de audio, juegos en tercera dimensión, libros que mediante códigos de barras bidimensionales (bidis) permiten su enlace desde un teléfono celular etc.

efectivas. En suma, es necesario recuperar las experiencias y emprender estudios que sustenten el trabajo multidisciplinario del diseño educativo de ambientes digitales para el aprendizaje.

La Universidad Nacional Autónoma de México es claro ejemplo, en la educación superior, de programas específicos para fortalecer la investigación sobre el uso de las tecnologías de la información, la comunicación y la construcción del conocimiento para dar impulso a innovaciones educativas, en programas como el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) y el Sistema de Universidad Abierta (SUA). En esta tesis se presenta el caso de un proyecto institucional que ha recibido apoyo de esos programas y que constituyó la fuente de información para la investigación que se reporta.

A continuación describiré brevemente el **problema** que dio origen a este estudio, los **antecedentes** del proyecto mencionado y las repercusiones que ha tenido en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, así como la planeación de su **abordaje**

El problema a estudiar

En este apartado expongo la complejidad del problema a estudiar con base en tres necesidades de estudio por atender: aspectos didácticos del programa en línea desarrollado en el CELE, la naturaleza de hitos y vectores en el continuo formación/desarrollo docente; y la relación entre la alfabetización electrónica del docente, el diseño de actividades y su uso de estrategias didácticas en el diseño de cursos en línea. Dichas necesidades son producto de la convergencia tecnológica, nuevo paradigma de la innovación, que ha llevado a la coexistencia de tres paradigmas en las instituciones educativas, los cuales Amador (2003:148-50) explica como sigue:

Paradigma de la integración económico política, provoca la necesidad de buscar nuevas formas de financiamiento y la vinculación de las instituciones educativas con diversos sectores productivos.

Paradigma sociocultural, plantea el desafío del entendimiento intercultural de las comunidades académicas mediante la integración de áreas y campos de conocimiento interdisciplinarios y la conformación de redes académicas.

Paradigma tecnoeducativo, señala el desafío de los nuevos métodos y prácticas de enseñanza y aprendizaje, y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Los paradigmas anteriores determinan las acciones institucionales tendientes a la innovación. De particular importancia resultan los dos últimos paradigmas mencionados. A diferencia de otros documentos revisados en los que se omiten aspectos didácticos, esta autora señala que ante el nuevo modelo económico es preciso diversificar en las instituciones educativas sus distintos ámbitos de acción: “los campos de conocimiento, los enfoques interdisciplinarios, las formaciones profesionales, los planes y programas de estudio, **los métodos y estrategias de enseñanza**, y la incorporación de innovaciones tecnológicas con base en los criterios de productividad, competitividad y eficacia, para promover nuevas competencias,

capacidades y actitudes de apropiación creativa del saber y del saber-hacer". (Op. cit 2003:154)⁴ Particularmente concuerdo con Amador en la necesidad de diversificación de los métodos y estrategias de enseñanza. Asimismo, esta autora destaca que las prácticas de la investigación y la docencia, y el papel de los principales actores del proceso educativo se están transformando de manera significativa por el uso racional e instrumental de las tecnologías de la formación y de la comunicación. Amador señala que los investigadores, docentes y estudiantes, con base en la división industrial del trabajo, se convierten en:

- *Usuarios* de máquinas y servicios de información y comunicación.
- *Distribuidores de información* a través del correo electrónico, *chats*, foros electrónicos de discusión y tele o videoconferencias interactivas.
- *Consumidores de información* almacenada en revistas o libros electrónicos o digitales, acervos bibliográficos y hemerográficos, bancos de datos e imágenes distribuidos a través de las redes.
- *Productores de materiales educativos* a partir de diversos modelos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de habilidades y capacidades intelectuales, técnicas o artísticas.
- *Creadores de conocimiento* en aulas, laboratorios y talleres virtuales. (P.156)

Por tanto, hace falta investigar la forma en que los docentes asumen los papeles de usuarios, distribuidores y consumidores de información, creadores de conocimiento y particularmente su papel de **productores de materiales educativos con el uso de los recursos y herramientas que ofrece Internet y la WWW**⁵ en un contexto determinado como el de la enseñanza aprendizaje de lenguas.

La búsqueda de indicadores de desarrollo docente conjuga dos factores en esta investigación, por un lado, la necesidad de profundizar en el estudio de la experiencia educativa en línea y por el otro abordar uno de los componentes de tal desarrollo: la **alfabetización electrónica**⁶ de las formadoras y su **relación con el diseño de actividades y las estrategias didácticas utilizadas en los módulos en línea**⁷. A continuación expongo brevemente la importancia de estudiar ambos factores.

Necesidad de analizar aspectos didácticos del programa en línea seleccionado

En el caso elegido, se cuenta con un sitio desarrollado *ex profeso* con herramientas de aprendizaje para la interacción. Sus distintos espacios contienen información valiosa para la investigación sobre el diseño de cursos, la formación docente y la construcción del conocimiento en la red, por lo que consideré necesario analizar más de cerca los módulos (estructura, actividades y estrategias didácticas) para conocer particularidades de esos espacios y las estrategias didácticas que son más apropiadas. Sólo de esta manera sería posible avanzar en la conformación de una didáctica para la educación en

⁴ el subrayado es mío.

⁵ *World Wide Web*, la red

⁶ Conforme a la concepción de Shetzer (1998) para los profesores de lenguas.

⁷ A lo cual me refiero posteriormente en este trabajo como alfabetización ciberdidáctica: proceso de adquisición de conocimientos y habilidades para el diseño de propuestas de actividades en línea, con base en la selección de estrategias didácticas específicas conforme al contenido, el público meta y los objetivos a alcanzar.

línea⁸, necesidad destacada por varios autores, por ejemplo, Litwin (2005b:18) sugiere la ausencia de una 'didáctica tecnológica' y enfatiza la necesidad de generar estudios didácticos y de tecnología educativa, en tanto **carecemos de un análisis referido a las estrategias de enseñanza –cuestión del campo de la didáctica- en estrecha consonancia con el de la tecnología educativa**, puesto que se trata de estrategias referidas a la utilización de nuevos medios' (el subrayado es mío). Por tanto, en este estudio enfoco el análisis de **las actividades y estrategias didácticas relacionadas con la alfabetización digital o electrónica**, por considerarlo un punto clave en la formación docente en este milenio y puesto que es uno de los ejes curriculares del diplomado ALAD.

En un principio consideraba que los espacios para la interacción de los participantes en el sitio eran solamente los tres siguientes:

- *Carpeta del alumno*: En este espacio se almacenan las observaciones y reflexiones de cada aprendiente en respuesta a las actividades que realiza de manera individual, puede revisarlas para corregir o ampliar sus respuestas, tiene además la posibilidad de imprimirlas. Cuando el alumno envía su mensaje a la carpeta, también es registrado en la carpeta del profesor, a la cual llegan los mensajes de todos los participantes y desde la cual puede enviar realimentación al aprendiente.
- *Foro de discusión*: Este espacio es un punto de encuentro para todos los aprendientes y tutores. Pueden intercambiar opiniones, hacer comentarios sobre las respuestas de otros compañeros, hacer aportaciones o plantear preguntas de manera individual o en equipo.
- *Galería de trabajos*: Este espacio permite que los participantes publiquen trabajos individualmente o por equipo. Los textos pueden ser de mayor extensión que en el foro o la carpeta, este espacio admite distintos formatos, así como la incorporación de tablas e imágenes. Todos los participantes pueden consultar e imprimir los trabajos.

Sin embargo, al iniciar esta investigación consideré indispensable analizar primero el **espacio de propuestas para la construcción de conocimiento** en el que se incluyen los objetivos, las actividades y formas de evaluación en cada una de las unidades de los módulos, así como las estrategias didácticas que subyacen a las actividades y de las cuales las diseñadoras/formadoras no estábamos tan conscientes.

Dada la importancia de la educación en línea en estos momentos, los datos encontrados permitirán avanzar en el conocimiento de algunas características de los nuevos ambientes digitales y las particularidades del espacio de propuestas para la construcción del conocimiento, así como la identificación de las estrategias que los formadores/diseñadores pueden poner en juego al diseñar sus propuestas de actividades. Estos datos revelan también información útil para la estructuración didáctica de programas en línea y de objetos de aprendizaje para repositorios de libre acceso.

Los resultados de esta investigación permiten avanzar conforme a algunas de las sugerencias en el Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia, el cual en

⁸ Los resultados de esta tesis aportan algunos elementos para mi propuesta de una rama especializada de la didáctica que llamo ciberdidáctica.

el apartado VI. *Propuestas para el desarrollo de la Educación Superior en modalidades educativas no convencionales* del documento publicado en 2000 *Líneas estratégicas para su desarrollo* propone: “Desarrollar programas de capacitación, actualización y formación de personal académico y técnico para la Educación a Distancia”.

En cuanto a Oferta educativa y diseño curricular, en el mismo documento se propone: “Retroalimentar la oferta educativa con los resultados de la investigación básica y aplicada”.

Necesidad de observar la naturaleza de hitos y vectores en el continuo formación/desarrollo docente

La formación inicial y el posterior desarrollo docente transcurren conforme al ciclo de vida del profesor o profesora en un continuo. Durante ese lapso ocurren sucesivas experiencias de aprendizaje promovidas por la sociedad, pero algunas en realidad son autogestionadas por el mismo individuo, las cuales ocurren a manera de vectores (→) en tanto que lo dirigen u orientan a distintos ámbitos de acción en los que le es posible explorar sus propias aptitudes. Sin embargo, sólo algunas de esas experiencias llegan a marcar hitos⁹ en la vida del individuo debido a su relevancia. Es decir, llegan a determinar el rumbo de su trayectoria profesional, en este caso la docencia en lenguas y posteriormente su incursión en campos específicos como la formación docente, la formación de formadores y el diseño de cursos en línea.

En la Sociedad del Conocimiento las tecnologías como Internet están teniendo una indiscutible influencia en muchos terrenos, pero falta lograr que los profesores hagan un mejor uso de los recursos que ofrece para la apropiación de contenidos por los aprendientes de lenguas y el desarrollo de sus habilidades o alfabetizaciones múltiples. Por tanto, surge la pregunta: ¿Qué se necesita para el desarrollo de las competencias mencionadas?

En la Figura 1 señalo con tres flechas, a manera de ejemplos de **hitos**, la influencia de un profesor modelo al inicio de la vida escolar de una persona, el inicio de la actividad docente después de algún programa formativo y la primera incursión como formador en línea.

Como se observa en el esquema, los distintos vectores inician en un momento determinado y tienen distinta duración e impacto en la vida de una persona. Sin embargo, la duración no es el factor más importante, sino la cantidad y calidad de información/formación obtenida durante la experiencia educativa. Asimismo su sentido, orientación o dirección varían conforme a los intereses del individuo y las circunstancias de su entorno, pero generalmente conducen a un avance en su desarrollo docente.

Asimismo, los eventos o programas formativos más completos aparecen representados como **vectores** paralelos que representan los conocimientos, habilidades y actitudes contenidos en dichos programas. En cambio, si el evento fue de breve duración y consistió, por ejemplo, solamente en la presentación de contenido declarativo aparece representado como un solo vector pues tal vez incidió poco en la formación del sujeto.

⁹ **Hito:** señal que se pone para marcar la dirección de un camino, los límites de un terreno o la distancia desde un punto de referencia.

Ejemplos de hitos y vectores¹⁰ en el desarrollo docente el número de flechas indica la relevancia del evento formativo, véase Figura 1.

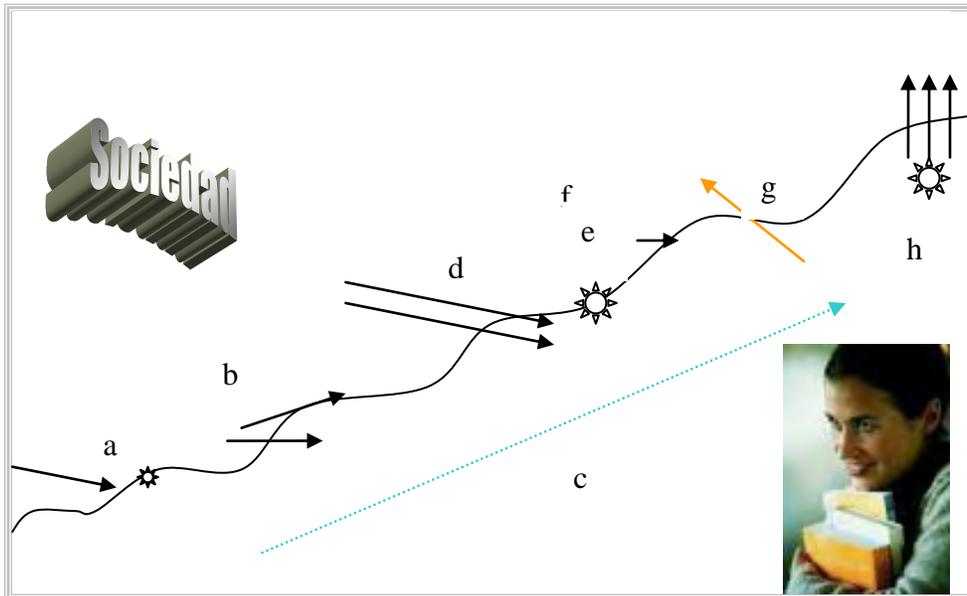


Figura 1. Hitos y vectores en el desarrollo docente

- a) vector: escolaridad inicial (posible influencia de un profesor modelo)
- b) **hito 1**: formación inicial en la docencia
- c) vector: aprendizaje autogestionado en un ámbito específico
- d) vector: desarrollo de competencias en programa escolarizado
- e) **hito 2**: primera experiencia docente
- f) vector: evento académico
- g) vector: aprendizajes diversos, alfabetizaciones múltiples
- h) **hito 3**: incursión en la formación docente y el diseño de cursos en línea

De la calidad de tales eventos académicos dependería su valor como vector formativo o hito en el desarrollo docente del profesor.

¹⁰ **Vectores formativos:** (eventos de aprendizaje), **magnitud** (duración), **cantidad** (conocimientos, habilidades, actitudes), **dirección** (área disciplinaria), **sentido** (avance)

Vector: segmento de recta orientado en el que se distingue un origen y un extremo, toda magnitud en la que, además de la cuantía, hay que considerar el punto de aplicación, la dirección y el sentido.

Magnitudes escalares y vectoriales.- Se denomina magnitud escalar la que no requiere para su determinación más que un número que expresa el resultado de la comparación con la unidad, como, por ejemplo, el volumen, la masa, la temperatura, etc. Y las magnitudes que, de las indicaciones dichas para las escalares, precisan que se determine su dirección y sentido en el espacio, reciben el nombre de vectores; por ejemplo, la velocidad, la fuerza, la aceleración, etc. **Magnitud.**- tamaño, dimensión, importancia de una cosa. Propiedad física o matemática que puede ser medida.

En este estudio enfoqué el análisis del vector formativo siguiente:

Vector formativo: (Diplomado ALAD)

Variable	Aprendientes	Formadoras/diseñadoras
magnitud	un año	Tres años en el proyecto de diseño
cantidad	Cuatro módulos que comprenden la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes relacionados con la alfabetización electrónica para el estudio de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, y algunas áreas afines a la lingüística aplicada, para el mejoramiento de su práctica	Diseño de un módulo de manera colaborativa y uno en su área de especialidad, los cuales también comprenden conocimientos, habilidades, actitudes relacionados con su alfabetización electrónica para la enseñanza de la lingüística aplicada en ambientes digitales
dirección	docencia en lenguas	Formación docente y formación de formadores

Los datos obtenidos permiten dar respuesta a las preguntas iniciales de este estudio.

El estudio podría haberse abordado como el efecto del programa en los profesores/aprendientes. Sin embargo, decidí enfocar mi atención a los efectos del vector formativo ALAD en el desarrollo docente de las formadoras de formadores al participar en la selección de contenidos y el diseño educativo de dicho diplomado.

Necesidad de describir la relación entre la alfabetización electrónica del docente, el diseño de actividades y el uso de estrategias didácticas en la era digital

Educadores como Ruiz-Velasco (2003), Gándara (2004), Hernández (2006), entre otros, concuerdan en la necesidad de investigación sobre el diseño de cursos y el aprendizaje en los nuevos ambientes de aprendizaje. P. ej. Lapadat (2003:23) sostiene:

little research that has examined critically how the unique affordances of the WWW are being realised in web course designs, how the WWW is being used by students for enquiry and communication, and whether and how learning is enhanced

Por ello, este estudio aborda uno de los asuntos que Lapadat menciona, específicamente cómo es que las particularidades únicas de la red se están utilizando en los diseños de cursos en línea, aunque deja para una investigación posterior cómo es que está siendo usada la red por los estudiantes para la investigación y la comunicación, o si realmente el aprendizaje mejora. Los datos del presente estudio arroja luz respecto a asuntos poco tratados en la literatura: actividades y estrategias didácticas concretas para la formación en línea de los profesores de lenguas.

Asimismo, pero refiriéndose al campo de la tecnología educativa, se pronuncian Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002) acerca de la necesidad de investigación más

sistemática, relevante y útil. Por tanto, los ejemplos y las descripciones de actividades utilizadas en un programa en línea para la formación continua de profesores de distintas lenguas permiten visualizar tales mecanismos de mediación conforme a la naturaleza de los contenidos y cómo los formadores construyen un entramado de estrategias para la comprensión y utilización del contenido por los profesores en formación/desarrollo.

Por lo que toca a los profesores de lenguas, Myers (2006:64) advierte:

Instant messaging, telephones, television, photography, radio, film, music videos, hypermedia authoring of Web sites and video, digital storytelling, and ubiquitous text messaging are all venues through which we socially construct meanings about the self, other, and the World. It is not a choice we have as teachers of English to decide whether these symbolic tools have value in our classrooms, because they are already integrated into the production of our own as well as students' consciousness. Our choice, instead, is to embrace different social practices in which meaning making can be constructive and collaborative with multimodal representations of experience".

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a facilitar la posterior observación de distintas prácticas en las que se construye el conocimiento docente de manera colaborativa a través de representaciones multimodales de experiencias.

Por su parte, Atwell *et al.* (2003) después de su análisis de 150 programas en línea de la Comunidad Europea, enfatizan la necesidad de cambiar el foco de atención de la tecnología y los medios hacia el aprendizaje, el aprendiente y los profesores.

Ahora bien, a pesar de que la literatura sobre educación a distancia es muy abundante y pueden encontrarse enfoques teóricos específicos (Jonassen, 1999; Young, 2004, Chan, 2004), recomendaciones y estrategias didácticas puntuales para la interacción en línea (Peirce, 2001; Lapadat, 2003), y el desarrollo de actividades auténticas (Reeves *et al.*, 2002) e interactivas (Marcelo *et al.*, 2000, Bartolomé, 2002), no es frecuente encontrar estudios realizados en México con ejemplos o descripciones de estrategias didácticas y actividades en línea para la formación del docente de lenguas¹¹.

En la actualidad, el propósito de la formación general y del docente en particular se ha diversificado, puesto que la Sociedad del Conocimiento demanda que los ciudadanos posean nuevas habilidades, más allá de la alfabetización inicial (leer y escribir), es necesario que actúen críticamente, puedan trabajar en equipo, 'naveguen' con soltura en la red y sean capaces de explorar, localizar, almacenar, recuperar, analizar e integrar la información necesaria para su actividad laboral; además en forma rápida, de manera individual o en colaboración estrecha con otros compañeros.

Las consecuencias para los países en vías de desarrollo como el nuestro son inmediatas: si aún no alcanza el país el 100% de alfabetización inicial ¿qué porcentaje de estudiantes lograrán adquirir las alfabetizaciones mencionadas? ¿En cuánto tiempo se polialfabetizará a los docentes de lenguas para que puedan llevar a cabo su cometido como multialfabetizadores? ¿Cómo se apoyará su alfabetización electrónica?

¹¹ Respecto a otras áreas disciplinarias pueden consultarse Amador, R. (2001), Garduño V. (2005), Eusse O. (2006), Varela J. A., Guerra O., V. M, Meraz R., F. y Rocha R., J. P. (2007).

Las respuestas a estas preguntas deberán formar parte de la agenda educativa nacional.

Así, el trabajo en los nuevos ambientes de aprendizaje demanda una formación polifacética tanto de los aprendientes como de los docentes/diseñadores/tutores pues como antes mencioné dichos ambientes están conformados por diversos espacios en los que los aprendientes interactúan entre sí, con tutores y otros expertos para construir conocimientos y realizar proyectos en una comunidad virtual. Por ello, es menester la alfabetización electrónica¹² de los actores involucrados en dicho proceso.

Por lo tanto, consideré necesario:

- caracterizar el desarrollo docente en la nueva Sociedad del Conocimiento.
- describir las actividades y estrategias didácticas utilizadas en cursos en línea para el desarrollo docente.
- analizar las actividades y estrategias didácticas dirigidas a la alfabetización electrónica en un programa en línea para la formación continua de los profesores de lenguas.
- describir los componentes y características apropiados para la alfabetización electrónica en la formación permanente en línea del profesor de lenguas universitario mexicano con base en la revisión de la literatura y los datos que arroje el estudio.

Además, por su complejidad, el análisis de los módulos (estrategias didácticas, unidades/actividades relacionadas con la alfabetización electrónica y ciberdidáctica de las formadoras) de un programa de formación continua en línea como el mencionado, plantea problemas metodológicos que es preciso abordar, la investigación que se presenta aporta también las estrategias y herramientas de análisis utilizadas, las cuales se espera sean de utilidad para los numerosos programas que están desarrollándose o en vías de preparación.

En lo concerniente al desarrollo docente, existen varias formas de referirse al mismo (actualización, perfeccionamiento en servicio, formación continua o permanente). En este estudio se utilizará desarrollo¹³ pues “connota cambios dirigidos internamente más que externamente impuestos” (De Vicente 2002:17) y porque el programa que nos ocupa es para profesores que ya cuentan con una formación inicial. Cabe aclarar que en la UNAM existen tres niveles formativos: Formación (inicial), Actualización (en contenidos disciplinarios) y Superación (posgrados).

Ahora bien, cualquier programa formativo enfrenta el reto de lograr verdaderamente incidir en el desarrollo académico de los participantes, por lo que es necesario caracterizar primero dicho desarrollo.

Por tanto, la **identificación de indicadores de desarrollo docente (alfabetización ciberdidáctica¹⁴) de las formadoras: diseño de actividades y uso de estrategias didácticas en un programa en línea realizado totalmente en la UNAM**

¹² En el área bibliotecológica se utiliza el término alfabetización informacional o digital referido a aspectos más específicos de búsqueda y recuperación de información. Cfr. Bawden (2002)

¹³ Entre los autores que utilizan el término desarrollo de Vicente *et. al.* mencionan al menos ocho (2002:15).

¹⁴ Término acuñado en esta investigación para referirme al uso que las formadoras hacen de los recursos en Internet para el diseño de sus propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes.

permitirá avanzar con pasos más firmes en el diseño de una especialización en línea para la formación de formadores en diseño de ambientes virtuales para la enseñanza/aprendizaje de lenguas, la cual a su vez habrá de fortalecer la profesionalización de los profesores de lenguas y coadyuvar al logro de "La metamorfosis de la educación superior", propuesta en el Informe de la UNESCO sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005:55 cuando señalan:

La internacionalización de los postgrados tiene además su incentivo en la propia lógica del proceso de especialización disciplinaria, que genera una individualización de los estudiantes de postgrado incentivando su movilidad internacional o su alta predisposición hacia la educación virtual por el hecho además de ser estudiantes de tiempo parcial, ya que la inmensa mayoría trabaja y las modalidades pedagógicas no presenciales ofrecen mayor flexibilidad¹⁵.

Antecedentes: investigación para el diseño de cursos en línea en el CELE-UNAM

Este estudio parte de una investigación de lingüística aplicada, iniciada en 1995 como tesis de maestría y defendida en 1998, la cual prosiguió en un proyecto financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM (PAPIME) de 1999 a 2003, cuyo principal resultado es el Diplomado en línea "Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas", desarrollado e impartido por profesoras del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras y con apoyo de tres profesoras de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM. Posteriormente se ha continuado la formación de otros profesores/formadores del Departamento de Lingüística Aplicada para el desarrollo de nuevos cursos en línea.

Los resultados de dichos proyectos se resumen a continuación pues constituyen antecedentes importantes para la investigación que se emprendió para identificar indicadores de desarrollo docente en un programa en línea, y que posteriormente se concretó en el estudio de las propuestas de actividades y estrategias didácticas utilizadas por las formadoras.

Investigación del contexto educativo mexicano para programas a distancia en el área de la lingüística aplicada

Ante la necesidad creciente, en todo el país, de especialistas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas que atiendan las tareas de diseño de cursos, materiales, e instrumentos de evaluación; la formación de profesores y la investigación en el área de lenguas, decidí estudiar la factibilidad de impartir posgrados en lingüística aplicada a distancia (Gilbón, 1998), pues esta disciplina se ha ocupado de las tareas mencionadas desde los años setenta. En dicha investigación presenté algunos de los postulados teóricos de la educación a distancia y las condiciones prevalecientes en las universidades estatales y en la UNAM con el fin de proponer bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados a distancia en el área de la lingüística aplicada.

¹⁵ [en línea] <http://www.iesalc.unesco.org/ve/pruebaobservatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/InformeES-2000-2005.pdf> [Consultado septiembre 20, 2006]

La investigación teórica me permitió identificar aspectos cruciales para la propuesta: un concepto operativo de educación a distancia, el papel de los participantes, la comunicación educativa a distancia mediante nuevas tecnologías como redes computarizadas, audio y videoconferencia; y la necesidad de integrar un equipo multidisciplinario para el diseño educativo. Sus resultados dan fundamento a la planificación y el diseño educativos (diseño, producción, uso y evaluación de programas, materiales y técnicas para distintos medios utilizados para la comunicación educativa a distancia). Paralelamente, durante la investigación empírica analicé las variables de política institucional, recursos humanos y materiales (acceso a recursos telemáticos) en el contexto educativo mexicano mediante:

- 1) búsqueda de información en diferentes fuentes,
- 2) encuesta a los directivos de centros de lenguas de 28 universidades estatales
- 3) entrevistas estructuradas a 21 profesores de la Maestría en Lingüística Aplicada que ofrece el CELE en forma presencial.

Logré identificar los programas de licenciatura y posgrado en el área de lenguas en México, así como los recursos humanos y materiales en la UNAM y específicamente en el CELE para ofrecer posgrados a distancia.

La encuesta hizo posible obtener un perfil profesional del profesor de lenguas, así como de los recursos tecnológicos en las universidades estatales de la muestra. Asimismo, constaté que la UNAM contaba con recursos humanos especializados y una infraestructura robusta en redes telemáticas. Por otra parte, de las entrevistas a los profesores de la Maestría obtuve información respecto a sus formas de enseñanza y preferencias por actividades académicas en un programa a distancia, dado que dos terceras partes de ellos contaban con alguna experiencia: por haber realizado estudios en esa modalidad (16%), como asesor de SUA (16%), como profesor en programa mixto¹⁶ (12%), evaluación de materiales (4%), experto en contenido (4%). Cabe señalar que en esos años (1995-7) se utilizaba poco el correo electrónico.

Los resultados de ambas partes de la investigación me permitieron presentar la propuesta de creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia dentro del marco legal que los sustentaría, Reglamento General de Estudios de Posgrado y el Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM.

En la Fig. 2 presento el modelo de planificación propuesto en la tesis mencionada, en el cual se aprecian tres fases estrechamente vinculadas a la investigación y la evaluación continua del proceso: Actualización de los profesores/formadores, Diseño y estudio piloto de un curso y Desarrollo e implementación de los demás módulos del programa.

¹⁶ Se refiere a un curso convencional con un componente impartido a distancia.

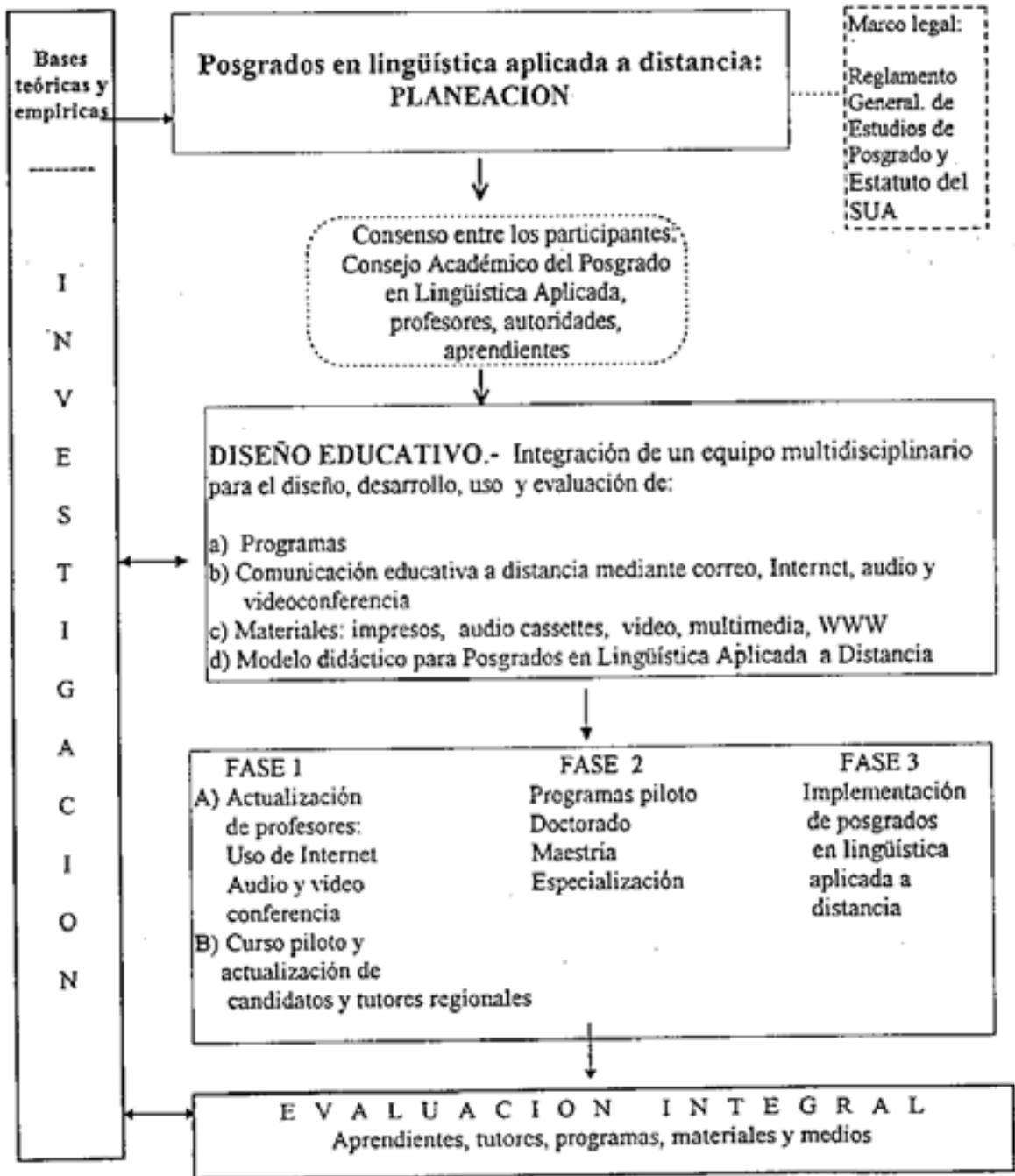


Fig 2. Propuesta para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. (en Gilbón, 1998:197)

El planteamiento de dichas fases demostró ser adecuado para la investigación siguiente: **“Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” Proyecto PAPIME 194049.**

Con base en los resultados de la investigación respecto a la necesidad de crear programas a distancia para la formación continua de los profesores de lenguas del país, en 1999 coordiné la elaboración de un proyecto cuyo objetivo era:

la generación de un modelo didáctico para la formación continua de los profesores de lenguas de los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado en el área de la lingüística aplicada, mediante el diseño e implementación de varios cursos, a través de una alternativa educativa a distancia. Los diseñadores de los cursos, tutores, asesores locales y profesores/aprendientes actualizarán sus conocimientos teóricos y metodológicos, al mismo tiempo que experimentarán el uso de la tecnología educativa para lograr aprendizaje, desarrollo de habilidades y producción de conocimientos en forma colaborativa, pero a la vez independiente, de acuerdo a sus propios intereses y necesidades y con repercusión en su práctica docente.

El financiamiento obtenido hizo posible la actualización del equipo en educación a distancia, formación docente, enseñanza de la lingüística aplicada y alfabetización informática, electrónica o digital¹⁷, con el apoyo de un equipo interdisciplinario e interinstitucional¹⁸, para el diseño curricular y educativo, de los contenidos, del modelo pedagógico/didáctico y el desarrollo de un sistema para la administración del aprendizaje con las herramientas necesarias para aprendientes y tutoras.

El principal producto del proyecto es el Diplomado en línea “Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas” (ALAD), actualmente en funcionamiento, en el cual se plasma el modelo desarrollado a partir de la propuesta de Gilbón (1998), véase Figura 3.

Si se comparan las figuras 2 y 3, se observa que los elementos en ambos son los mismos, pero hay una mayor especificidad en el esquema 2. Por ejemplo, se parte ya de las bases teóricas y empíricas de la propuesta de 1998 con un cambio en el marco legal, dado que al no ser un programa de posgrado, su estructura curricular y programas de los módulos fueron sometidos a la aprobación del Consejo Técnico de Humanidades. Destaca también el cambio en la noción de la actualización de los profesores como fase previa al diseño en el primer esquema, derivada de mi comprensión posterior de que dicha actualización ocurre a lo largo de todo el proceso, como se representa en la Figura 3.

Dicho diplomado constaba en 2006 de tres ejes transversales y seis módulos; y constituye la principal fuente de información para esta investigación, por lo que lo describo con detalle en el capítulo 4 retomando segmentos de artículos publicados por el equipo de 2000 a 2005, primer indicador del desarrollo profesional de las formadoras.

¹⁷ conforme a Shetzer (1998), cuya primera etapa llamo cibernáutica en este trabajo, en referencia al nivel inicial de uso de los recursos en Internet para cursos en línea

¹⁸ Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), Dirección General de Cómputo Académico (DGSCA), Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas (CUIB).

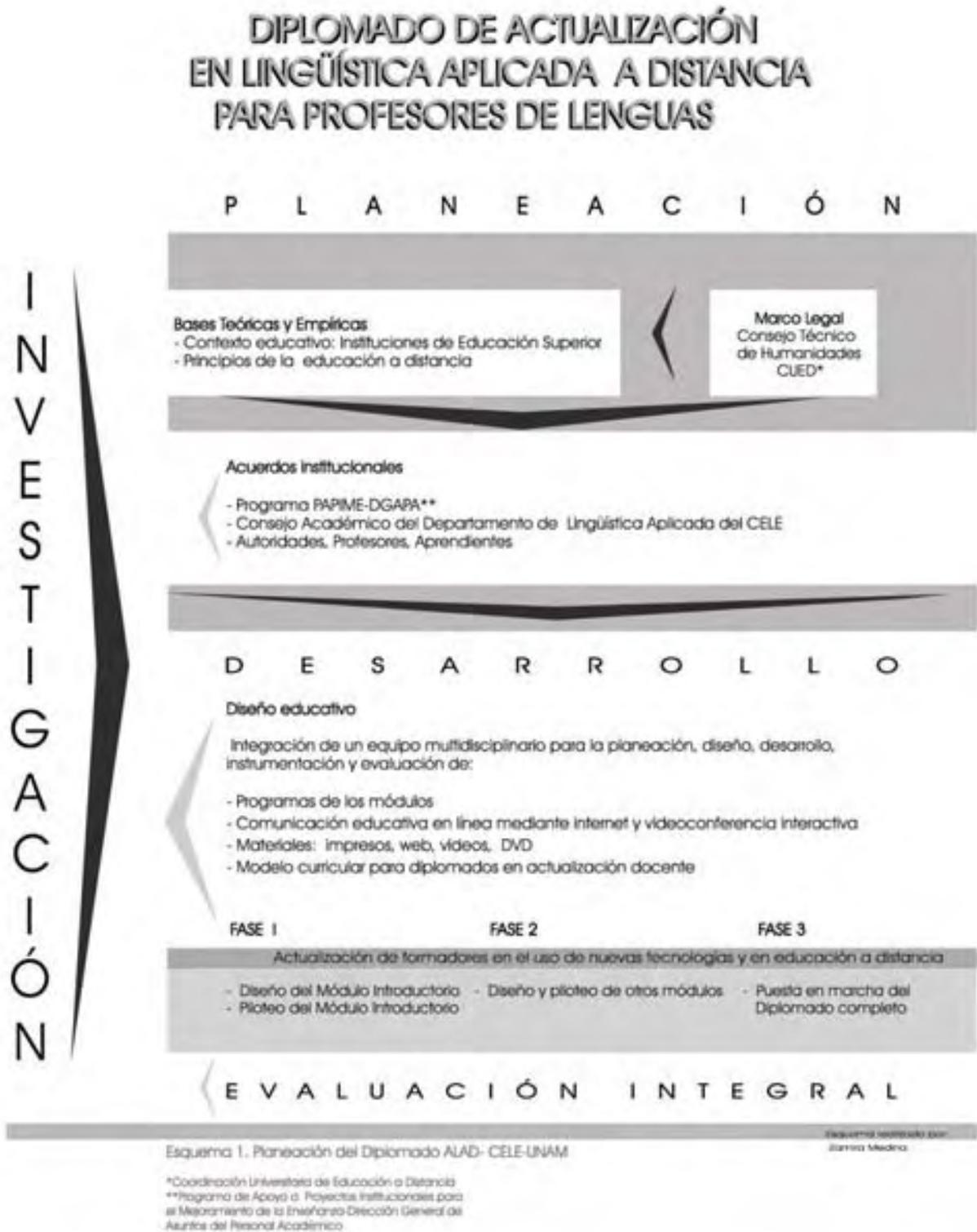


Figura 3. Modelo de planificación del Diplomado ALAD Proyecto PAPIME 194049 (2003)

La información general del diplomado es de acceso público: URL <http://alad.cele.unam.mx/alad/index.htm>. El acceso a los módulos sólo es permitido a los estudiantes inscritos.

El foco de atención del diplomado mencionado es la **formación continua a distancia de los profesores de lenguas** atendiendo para ello el **diseño del sistema, la selección de contenidos y el enfoque pedagógico**. El programa partió de una investigación y se ha continuado en esta línea con una tesis de maestría (Torrealva, 2002) y dos de doctorado actualmente en proceso (Contijoch y Tobío).

Al elegir el diplomado como caso en esta investigación, era necesario emprender un estudio que aportara un mayor conocimiento respecto a algunos aspectos didácticos específicos de los nuevos entornos de aprendizaje y formación (**estrategias didácticas en las actividades propuestas**) como indicadores del desarrollo docente de la formadoras, coadyuvando así a una mejor comprensión del diseño educativo para la construcción del conocimiento en la modalidad en línea.

En retrospectiva podemos decir que el modelo pedagógico/didáctico se fue conformando a medida que avanzaba la actualización de las expertas en contenido/diseñadoras/tutoras en tres campos de conocimiento interrelacionados:

- área disciplinaria -lingüística aplicada
- educación a distancia y
- uso de tecnologías

Tanto la discusión y negociación con el equipo interdisciplinario, como el desarrollo y estudio piloto de los módulos coadyuvaron también al desarrollo académico de las formadoras.

Las evaluaciones por parte de los participantes/aprendientes han sido en general muy positivas y a la vez han permitido mejorar el programa, pero habrá que investigar si no han sido solamente “ingenuos intentos” de medir lo que Loucks-Horsley y otros (1987) (citado en de Vicente R. 2002:133) han llamado ‘coeficientes de felicidad’ al término de cursos y talleres.

En el **capítulo 4 El caso del Diplomado ALAD** presento datos del mismo con base en secciones de artículos publicados por el equipo de formadoras, indicadores también de su desarrollo académico.

Seminario “Diseño de Cursos en Línea” y creación de la Coordinación de Educación a Distancia en el CELE

La influencia formativa de los proyectos mencionados ha sido muy fuerte, así, a solicitud de otros profesores del Departamento de Lingüística Aplicada conformamos otro grupo para desarrollar nuevos módulos para el diplomado y otros cursos en línea, para lo cual continuamos el seminario “Diseño de Cursos en Línea”.

De 2004 a 2008 han participado en el Seminario tanto profesores del CELE como distinguidos expertos de la UNAM: CUAED, CEPE, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET), Facultad de Psicología, Facultad de Economía, FES-Acatlán y Zaragoza, la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), así como de la Universidad Autónoma de Querétaro. Asimismo, varios miembros del equipo

hemos sido invitados a participar en Congresos Internacionales como Virtual Educa 2005; el Congreso Internacional de Material Didáctico Innovador, organizado por la Universidad Autónoma Metropolitana; Congreso Internacional sobre TBLT Leuven, Bélgica; EUROCALL (*United Kingdom*) y el Seminario de Actualización Permanente organizado por el Departamento de Desarrollo Educativo de la CUAED.

El entusiasmo del grupo generó asimismo la propuesta de registro de la línea de investigación “Enseñanza de Lenguas y formación docente y de lingüistas aplicados en ambientes digitales” en el Departamento de Lingüística Aplicada, dado que las investigaciones de los profesores no solamente concernían a la línea “Diseño curricular y desarrollo de cursos y materiales”. Además de haber logrado la formalización de su registro ante el Consejo Académico del CELE y publicado cuatro capítulos en el libro *Lenguas y Diseño. Puntos de encuentro* (Gilbón *et al.*, 2005), el primer producto de la nueva línea de investigación fue el Foro de Enseñanza y Formación en Línea¹⁹, realizado en marzo de 2006, en el que los profesores presentaron sus avances y obtuvieron valiosos comentarios de investigadores de las dependencias mencionadas.

La creación de una Coordinación de Educación a Distancia²⁰ en el CELE en agosto de 2006, con el apoyo de la Coordinación de Educación Abierta y a Distancia de la UNAM, representa la culminación de este esfuerzo continuado y ha hecho posible que en la actualidad la CED-CELE apoye a los profesores del CELE en el desarrollo de otros cursos, sitios y proyectos, como el sitio del Posgrado en Lingüística y los de las líneas de investigación del Departamento de Lingüística Aplicada. La creación de esta coordinación se realizó conforme a los procedimientos estatutarios, lo cual requirió la intervención de varias instancias universitarias además de la CUAED, como la Coordinación de Humanidades y la Secretaría de Desarrollo Institucional en sus ámbitos de competencia.

Los cursos del CELE que se han desarrollado son “*Comprensión de lectura en francés*”, “*Comprensión de lectura en inglés*”, “*Writing for Publication in English Language Teaching*” y “*Writing for Publication: The Research Article*”²¹, así como “*Task Based Teaching*” y “*Herramientas digitales para la enseñanza de lenguas*”²² para el Diplomado ALAD. Para la Maestría en Lingüística Aplicada diseñé también en Moodle un sitio de apoyo para la materia “Diseño de cursos y materiales: campo de investigación para los lingüistas aplicados”, con base en una experiencia previa: “Introducción a la Lingüística Aplicada” sitio desarrollado para el Curso de Formación de Profesores que impartí en el CELE en 2003, con la colaboración en la redacción de contenidos de los alumnos de la Maestría en Lingüística Aplicada y el apoyo de la CUAED para el diseño de interfaz del sitio (Gilbón y Rodríguez, 2005). Están en proceso de desarrollo los cursos “*Aspectos metodológicos de la sociolingüística*” y “*Programa para la formación de usuarios de la Biblioteca Stephen Bastien*”, así como un curso para formación de tutores en línea.

¹⁹ Organizado por la Mtra. Ma. Elena Solares, el Mtro Jesús Canuto y la Mtra. Leticia Martinek.

²⁰ URL: <http://ced.cele.unam.mx/ced>

²¹ Utilizando el Sistema para la Gestión del Aprendizaje (SGA) o *Learning Management System (LMS) Moodle*.

²² En el que los profesores aprenden a utilizar *blogs*, *podcasts* y *software* de acceso libre para apoyar sus cursos de manera autónoma.

Además de los cursos y sitios mencionados anteriormente, otros proyectos interinstitucionales a los que la Coordinación da seguimiento son:

- a) “Actualización en la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua extranjera para profesores de bachillerato”, solicitado por la Secretaría de Desarrollo Institucional de la UNAM, en el que también participan la CUAED, el CEPE y el CUIB;
- b) fase a distancia del “Diplomado DAPEFLE (CELE-Embajada de Francia en México, IFAL)” y
- c) la “Especialización en enseñanza de español como lengua extranjera, a distancia” (CEPE-CELE, desarrollado por la CUAED), programa recientemente aprobado por el Consejo Universitario de esta máxima Casa de Estudios.

Durante 2007 redacté el contenido y coordiné el desarrollo del sitio de la línea de investigación “Enseñanza de Lenguas y formación docente y de lingüistas aplicados en ambientes digitales” con el apoyo de una becaria de la CUAED²³, primer sitio de este tipo en el CELE. Como se aprecia en la Figura 4, contiene varias secciones en las que se describen los aspectos más relevantes de esta línea.



Figura 4. Página principal del sitio de la línea de investigación “Enseñanza de lenguas y formación docente y de lingüistas aplicados en ambientes digitales URL: <http://ced.cele.unam.mx/>

²³ Diseño visual a cargo de Leylani García y el Mtro. Rodolfo García

El abordaje

Preguntas de investigación

¿Cómo se caracteriza la formación/el desarrollo del docente de lenguas en la Sociedad del Conocimiento?

¿Qué aspectos didácticos se observan en los módulos del Diplomado ALAD?

¿Qué indicadores de alfabetización electrónica pueden identificarse en el espacio de propuestas para la construcción del conocimiento del sitio analizado?

¿Qué estrategias didácticas son utilizadas por las formadoras del caso seleccionado en sus propuestas de actividades en línea?

¿Qué papel juega la alfabetización electrónica de las formadoras en su planteamiento didáctico en línea?

¿A partir de los datos obtenidos es posible derivar conclusiones más amplias?

¿Cuáles?

¿Qué implicaciones pedagógicas tendría la identificación de las actividades y estrategias didácticas en el diseño de entornos de aprendizaje en línea y en el desarrollo docente de las formadoras?

Objetivo general

Caracterizar los tipos de estrategias didácticas y propuestas de actividades utilizadas por las tutoras/diseñadoras/formadoras del caso de estudio, particularmente en cuanto a su uso didáctico de recursos electrónicos, posible indicador de su desarrollo docente.

Objetivos específicos

- Identificar en la literatura, actividades y estrategias didácticas utilizadas en entornos digitales.
- Caracterizar el tipo de actividades y estrategias didácticas utilizadas en cuatro de los módulos del programa.
- Proponer una metodología idónea para el estudio del espacio de instrucción²⁴ de un programa en línea.
- Identificar evidencias de alfabetización electrónica de las tutoras/diseñadoras en el espacio de instrucción.

²⁴ Espacio de instrucción se refiere al conjunto de herramientas para los distintos tipos de interacción cognitiva (con el contenido, del aprendiente consigo mismo, con tutores y otros participantes), así como las propuestas de actividades y estrategias didácticas contenidas en cada uno de los módulos del programa para la construcción y evaluación del conocimiento.

Supuestos de partida

El desarrollo docente es un proceso individual y multidimensional.

Es posible incidir en el desarrollo docente a través de cursos en línea que propicien la alfabetización electrónica de los participantes, por lo que el estudio del diplomado mencionado daría información al respecto.

Los módulos en línea que se analizan integran propuestas de actividades de: familiarización con ambientes digitales de aprendizaje, profundización en el contenido disciplinario e investigación acción, ejes transversales del programa/caso de estudio, por lo que sería posible identificar ejemplos de actividades propuestas y estrategias didácticas para la alfabetización electrónica de los participantes.

Las propuestas de actividades y estrategias didácticas utilizadas en cursos en línea podrían ser indicadores del desarrollo docente de los formadores/diseñadores de tales cursos.

Las actividades relacionadas con el uso de la información en Internet, requieren conocimientos y habilidades específicas conforme a las herramientas empleadas (correo electrónico, buscadores en la *WWW*, foros, *Messenger*, *software*, etc.). Para todo lo anterior es preciso que el profesor/diseñador/formador haya adquirido una alfabetización electrónica previa.

Es necesario proponer instrumentos de análisis y una metodología *ad hoc* para ambientes digitales, por lo que las matrices desarrolladas para esta investigación pueden ser de utilidad para estudios subsecuentes.

Sinopsis

Decidí emprender la búsqueda de indicadores de desarrollo docente en un programa educativo en línea para los profesores de lenguas, para avanzar en la comprensión de la relación desarrollo docente y diseño educativo de ambientes digitales.

En este capítulo partí de la importancia que adquiere la educación a distancia como vía para el acceso al conocimiento, a condición de que exista una voluntad política para articular los procesos socioeconómicos que le dan cauce, y los educadores emprendamos acciones para conocer las potencialidades que brinda Internet y la *WWW*, utilicemos los medios electrónicos para obtener y construir conocimiento, y decidamos experimentar distintos aspectos didácticos del diseño de ambientes virtuales.

A continuación, resumí dos proyectos consecutivos que dieron origen al caso analizado en esta investigación, y la repercusión más evidente que ello ha traído para el CELE: la creación de una Coordinación de Educación a Distancia con la participación de un equipo multidisciplinario y el apoyo constante de la CUAED.

Para dar idea de la complejidad del problema a estudiar, presenté tres apartados que se entrelazan por referirse a necesidades del contexto educativo en la Sociedad del Conocimiento:

- Necesidad de analizar aspectos didácticos del programa en línea seleccionado.
- Necesidad de estudiar la naturaleza de los hitos y vectores en el continuo formación/desarrollo docente
- Necesidad de describir la relación entre la alfabetización electrónica del docente, el diseño de actividades y el uso de estrategias didácticas en la era digital.

Las necesidades anteriores me llevaron a proponer un estudio respecto a ciertos aspectos didácticos de los módulos en línea que al parecer tendrían relación con la alfabetización electrónica de las formadoras, componente ésta de su formación/desarrollo docente. Dicha alfabetización es sólo una de las llamadas alfabetizaciones múltiples, necesarias para los miembros de la Sociedad del Conocimiento, las cuales han sido tratadas en la literatura desde distintas perspectivas disciplinarias como explicaré en el capítulo 2, no así la **alfabetización ciberdidáctica** que propongo en este estudio.

Respecto al abordaje, planteo siete preguntas, los objetivos de la investigación, así como algunos supuestos de partida. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a facilitar la posterior observación de distintas prácticas en las que se construye el conocimiento docente de manera colaborativa a través de representaciones multimodales de experiencias.

Capítulo 2

Fundamentos para la investigación sobre formación/desarrollo docente en línea

- **Formación/ desarrollo de docentes y formadores**
- **Aspectos didácticos en el diseño de un ambiente virtual para la formación docente**

En este capítulo, presento conceptos básicos en torno a la formación y al desarrollo del docente de lenguas en la era digital y las competencias que habrán de poner en juego, tanto el aprendiente meta (profesor o profesora) como el formador o formador de formadores, al participar en el diseño educativo de un programa formativo en línea. Destaco también la importancia de algunos aspectos didácticos inherentes al diseño de ambientes virtuales. Formación docente y diseño educativo se conjugan para crear entornos que propicien el desarrollo docente en la era digital, y marcan nuevas rutas y objetos de estudio para la investigación educativa.

Formación /desarrollo de docentes y formadores

En el terreno de la formación y el desarrollo docentes se enlazan varias nociones, por lo que fue necesario incluir ocho apartados para tratarlas brevemente: formación de profesores, desarrollo docente, modelos de formación, formación de formadores, formación/desarrollo del docente de lenguas, competencias docentes y las tecnologías de la información, la comunicación y para la construcción del conocimiento (TICCC), los formadores y profesores de lenguas en la era digital y sus alfabetizaciones múltiples, para concluir con una noción clave en este estudio: alfabetización electrónica.

Formación de profesores

El tema formación de profesores ocupa el cuarto lugar en la lista de los estados del arte que sobre diversos campos se han abordado más frecuentemente en América Latina en los últimos treinta años, según datos de Valdés, Fernández y Da Silva (2005) quienes reportan haber localizado 12 resúmenes en la base de datos REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en educación). Es decir, 6.7% del total de 172 estados de conocimientos publicados. Si bien el porcentaje podría parecer pequeño, es un hecho que los educadores latinoamericanos se ocupan de analizar las

tendencias de la formación docente en sus respectivos países y coinciden en la necesidad de impulsar su estudio.

La formación puede caracterizarse como un proceso continuo de adquisición de competencias docentes, regulado por el propio profesor o profesora, y que se ve influenciado por las condiciones del contexto educativo, político y social en el que esté inmerso el docente. Durante este proceso, el profesor dinamiza a la vez su entorno y de ahí la relevancia del estudio de la formación.

Ferry apunta: “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o uno mismo se procura” (1990 p. 43), además, este educador distingue entre: una formación doble (académica y pedagógica), una formación profesional y una formación de formadores. Conforme a la trayectoria personal, podrían ser etapas en el desarrollo de un docente quien transita de una a otra conforme a sus propias circunstancias.

Por otra parte, las instancias académicas dedicadas a la formación inicial, continua o permanente (desarrollo) proveen de condiciones que facilitan o agilizan ese proceso a través de sus formadores, pero es importante señalar que tanto los aprendientes como los formadores son agentes en formación constante.

Antes de continuar, conviene detenerse a reflexionar respecto al concepto de formador o formadora. Desde su mirada de educadora e investigadora universitaria Chehaybar, E. (2003:52) explica:

Entendemos el término formador-enseñante en un sentido amplio, el cual involucra la práctica del formador de formadores, del formador de docentes y del formador de estudiantes, no se reduce únicamente al concepto de enseñar contenidos de aprendizaje, sino que implica la confrontación con la realidad, la de sus pares y su propia realidad, e integra el aprendizaje que el enseñante adquiere mediante su interacción con el otro.

Efectivamente, la acción enseñanza/aprendizaje es recíproca y facilita la adquisición de conocimientos, pero alcanza su verdadero sentido al propiciar el crecimiento de los participantes como seres humanos. Más adelante veremos que hay varias vías para que el formador o formadora active su propia formación.

Esta autora, quien ha trabajado muchos años en la formación docente, concluye:

A partir del análisis de las propuestas de autores como Bernard Honoré, Pilles Ferry, Donald Schön y Angel Pérez Gómez, entre otros, visualizamos diferentes caminos que convergen en que la **formación de enseñantes** es un proceso de búsqueda permanente e inacabada, de opciones que favorecen el desarrollo de actitudes reflexivas, analíticas, críticas y creativas del quehacer docente basado en la práctica cotidiana, lo cual permite tomar conciencia del papel que asumen en la tarea educativa y la posibilidad que ofrecen para la transformación individual, profesional y grupal que configurará la construcción y reconstrucción de la identidad del formador-enseñante. (*Op. cit.*)

Más adelante, Chehaybar aclara: “En la práctica, la formación adquiere aspectos muy diferentes, dependiendo del punto de vista con que sea considerada, si es desde el

objeto (exterioridad), desde el sujeto (interioridad) o incluso desde la relación sujeto-objeto” (2003:55). La comprensión de un fenómeno o en este caso de un concepto, depende de la mirada del observador, conocimiento, sus experiencias, posicionamiento teórico e incluso rigor al intentar definirlo.

Desarrollo docente

Como mencioné en el capítulo 1, uno de los autores que aborda el tema del desarrollo docente con gran amplitud es de Vicente, quien menciona las siguientes **dimensiones de desarrollo profesional de los docentes** propuestas por Howey (1985, citado en de Vicente 2002:17):

1. Desarrollo pedagógico o mejora de las actividades docentes relacionadas con áreas específicas del currículo.
2. Destrezas o la dirección de la clase.
3. Conocimiento y comprensión de sí mismo, para que el profesor consiga una imagen de sí mismo equilibrada y autoactualizada.
4. El desarrollo cognitivo, referido a la adquisición de conocimientos y a la mejora de las estrategias para procesar la información.
5. El desarrollo teórico, basado en la reflexión sobre su práctica.
6. El desarrollo profesional, a través de la investigación.
7. Desarrollo de la carrera, adoptando nuevos papeles en la docencia.

Las dimensiones que Howey enumera abarcan distintos ámbitos de acción y están enunciadas de manera amplia. El diplomado ALAD se ocupa principalmente de las dimensiones 3, 4, 5, 6, en espera de incidir en la primera dimensión. Cabría preguntar si este autor consideró al diseño curricular y de cursos entre las ‘actividades docentes’.

Tampoco es de extrañar que no incluya todavía el desarrollo de las **habilidades** que en este trabajo he denominado **ciberdidácticas** por referirse al uso específico de los recursos en Internet para el **diseño de propuestas de actividades en cursos en línea**, lo cual considero necesario integrar en esta era digital como una **dimensión adicional** con repercusión en las demás dimensiones. Por esta razón, incluyo en este estudio el diagnóstico aplicado a las diseñadoras/formadoras del programa en línea mencionado para dar cuenta de su nivel de desarrollo de tales habilidades (Véase capítulo 4). En cambio, al enunciar Howey de manera tan amplia la séptima dimensión, ésta puede dar cuenta de los nuevos papeles y tareas de las formadoras como diseñadoras de materiales y cursos en línea y como tutoras en la modalidad educativa a distancia.

Tradiciones y modelos de formación

La formación docente ha sido abordada desde distintas ‘perspectivas’, ‘paradigmas’, ‘enfoques’, ‘marcos conceptuales’, ‘programas de investigación’, ‘plataformas epistemológicas’ y últimamente, señala De Vicente (2002:38), como tradiciones “en el sentido de grandes plataformas conceptuales que nos sirvan como recurso metodológico para organizar una multiplicidad de puntos de vista y desarrollos teóricos o prácticos de un campo, incluyendo en cada uno una posición teórica y unas estrategias prácticas y formas de investigación”. Por tanto, este autor describe cinco tradiciones (T.):

- T. Académica: para enseñar es suficiente y necesaria la posesión del conocimiento que ha de ser enseñado. La enseñanza es transmisión de contenidos culturales y el aprendizaje se entiende como acumulación de contenidos.
- T. Práctica: considera a los profesores como prácticos habilidosos o artesanos. La formación del profesor se ve como un proceso de aprendizaje mediante el contacto de maestros experimentados a quienes se imita hasta conseguir el dominio del oficio.
- T. Tecnológica: ve la enseñanza como una ciencia aplicada basada en las mejores prácticas ‘probadas’, puede ir desde la simple observación y contacto con los estudiantes, al perfeccionamiento a través de técnicas, como la microenseñanza o la supervisión. Aprender a enseñar no es otra cosa que adquirir los principios, normas y prácticas que los investigadores han derivado de su investigación, del estudio científico de la enseñanza.
- T. personal: El comportamiento es una manifestación externa de lo que ocurre en el individuo; si la formación va dirigida a la conducta, se queda únicamente en los síntomas y no en las causas de esa conducta, por ello la educación del profesor ha de estar fundada en la vida interior de los futuros profesores. Considera que la mejor preparación para la enseñanza es la comprensión profunda de los principios del desarrollo.
- T. crítica: progresiva, radical, orientada a la indagación y reconstruccionista social. La formación de los profesores, así como la escuela, son entendidos como elementos esenciales en la transformación social, en la progresiva y constante búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria, más humana. ...Los profesores han de comprometerse moralmente a reflexionar sobre su práctica y a cambiarla, como deben cambiar las estructuras escolares cuando perpetúan situaciones de desigualdad e injusticia. Considera al profesor como un agente activo en su propia formación y asume que cuanto más conozca los orígenes y consecuencias de sus acciones y de las realidades que las constriñen, tanto más posibilidad tiene de poder controlar y cambiar esas acciones y coacciones.

El Diplomado ALAD podría ser ubicado en un punto de confluencia entre las tradiciones tecnológica y crítica, pues por un lado promueve el análisis de ‘principios, normas y prácticas’ derivados del estudio científico de la enseñanza y por el otro, está orientado a la indagación y reflexión de los docentes sobre su práctica, a quienes considera ‘agentes activos en su propia formación’¹.

En cuanto a los modelos, a continuación me referiré solamente a las clasificaciones que hacen Sparks y Loucks-Horsley (1990, citadas en De Vicente 2002:62-69) y Chang y Simpson (1997).

De Vicente sigue la clasificación de modelos de desarrollo del profesorado propuesta por Sparks y Loucks-Horsley:

- Modelo guiado individualmente
- Modelo de observación/evaluación

¹ Un cuadro integrativo de catorce orientaciones conceptuales sobre formación del profesorado puede consultarse en Fernández, Tejada, Jurado, Navío y Ruiz (2000:43), agrupadas en seis categorías: artesanal, académica, tecnológica, personal, práctica y crítica/social.

- Modelo de proceso de desarrollo/mejora
- Modelo de entrenamiento
- Modelo de investigación

Los títulos de los modelos son transparentes por lo que no los describiré. Nuevamente encuentro que el modelo de desarrollo que sigue el diplomado no es posible ubicarlo en uno solo de los modelos descritos por estas autoras, dado que entrelaza algunos de los aspectos de los modelos de entrenamiento e investigación, e incluye otros aspectos no mencionados. Del modelo de entrenamiento coincide en que: se compone de cursos (módulos), existe un planteamiento de objetivos, se tienen en cuenta los resultados (conocimientos, habilidades y 'pueden producirse cambios en las actitudes y transferencia del entrenamiento y del control ejecutivo a las situaciones de clase'). Sin embargo, el modelo se refiere a cursos convencionales con actividades que no se realizan en línea.

Del modelo de investigación, el diplomado incluye las características siguientes: se estudian técnicas básicas de investigación, se formulan preguntas de investigación, se reúnen y analizan datos y se utilizan los descubrimientos para la mejora de las clases.

Por otra parte, conforme a la propuesta de Chang y Simpson (1997) existen cuatro modelos de formación, considerando el grado de estructuración y de adaptación a los individuos:

- Aprender DE otros (en cursos, talleres, conferencias, etc.)
- Aprender SOLO (formación autodirigida o autogestionada)
- Aprender CON otros (en seminarios, grupos)
- Aprendizaje informal o no planificado y abierto

Como puede verse, estos autores entrelazan los conceptos de aprendizaje y formación, a los cuales podría añadirse también la experiencia. Sin embargo, considero que la formación docente (incluida la formación de formadores) requiere de una estrategia multimodal.

En un ambiente virtual se espera que los participantes aprendan CON otros en foros de discusión en la red o listas de discusión vía correo electrónico, pero también DE otros, con vías a que SOLOS o de manera independiente construyan el conocimiento. El diplomado ALAD corresponde al primer modelo, pero como en el caso del listado de Howey, faltaría incluir otro 'modelo' para el desarrollo de los docentes y formadores de formadores A TRAVES del diseño de ambientes virtuales, en el cual los educadores conjugan varios de los modelos mencionados por este autor.

Además de los programas convencionales para la formación inicial, los profesores de lenguas realizan otras prácticas para su propio desarrollo profesional: asistir a talleres, realizar automonitoreo, participar en grupos de apoyo, llevar un diario personal, practicar la observación de pares, llevar un portafolios de enseñanza, realizar análisis de incidentes críticos, análisis de casos, brindar apoyo a pares (*coach teaching*), enseñanza en equipo y llevar a cabo investigación acción. A estas prácticas se refieren Richards y Farrell (2005) a las cuales podríamos añadir otras dos descritas y ejemplificadas por Bailey, Curtis y Nunan (2001): vivir la experiencia de aprender otra lengua y autoobservarse a través de videos.

A tales prácticas habría que añadir la participación en comunidades virtuales, así como el uso de recursos y herramientas en línea, incluidos *blogs*, *webquests*, *podcasts*, etc., prácticas incorporadas conforme a la alfabetización ciberdidáctica del docente. En el caso de los formadores de docentes y de otros formadores, una práctica de incidencia en su desarrollo profesional es el diseño de cursos en línea, con una fase previa que propongo en esta tesis: el análisis de los aspectos didácticos a partir de los cuadros² y matrices³ elaborados.

Formación de formadores

En el libro *Las tareas del formador*, Vaillant y Marcelo (2001:16), después de presentar varias definiciones y modelos de formación/, señalan: “La formación de formadores es un territorio poco explicado y menos aún investigado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados”, Por ello el objetivo de su libro es “contribuir a generar conocimiento y debate sobre la necesidad de replantearnos el papel del formador, como mediador en los procesos de formación”. En este trabajo, presento aspectos relativos al papel del formador de formadores como diseñador de contenidos para ambientes virtuales, con lo cual apoya la alfabetización electrónica de los profesores.

Estos autores explican que tanto dentro del positivismo como del humanismo se ha abordado la formación. Así, la formación por objetivos se basa en ‘el análisis del educando y su comportamiento en el punto de partida, así como en el análisis del medio y de las tareas que deben llevarse a cabo para lograr los objetivos de la formación’ (Vaillant y Marcelo, 2001:21). Se propone formar ‘técnicos competentes, capaces de desempeñar una tarea con eficacia’. El formador, dentro de este enfoque es considerado un ‘instructor con conocimientos especiales’.

En cambio, en la formación por la participación, orientada por el humanismo, no parte de, sino que crea los objetivos con la participación de los educandos. ‘La formación por la participación hace hincapié en el compromiso del educando, así como en el proceso de aprendizaje y de decisión’. Conforme a este enfoque, utilizado en América Latina, el formador de adultos asume el papel de animador.

Formación/desarrollo del docente de lenguas

En el capítulo 1 planteo varias preguntas de investigación. A continuación abordo la primera: ¿Cómo se caracteriza la formación/desarrollo del docente de lenguas en la Sociedad del Conocimiento?

Para Vaillant y Marcelo, la temática de la formación se inserta en el campo más amplio de la educación de adultos y contrastan las dos visiones distintas de Norteamérica y Latinoamérica respecto a este objeto de estudio: en EU y Canadá se ha estudiado la ‘microteoría’ de la educación de adultos, es decir, tanto las características individuales y situaciones de la vida que contribuyen al aprendizaje de los adultos.

² Con datos de diversos autores para facilitar la comprensión de los aspectos didácticos a observar

³ Con apartados sugeridos para el análisis de aspectos didácticos de otros cursos en línea

Por otra parte, desde los 60's los aportes de América Latina se orientaron hacia la educación popular y hacia el estudio de los contextos socio-económicos y políticos que determinan la educación de adultos, o macroteoría.

Vaillant y Marcelo (2001:39) describen cuatro tipos de conocimiento que integran el currículo de formación inicial y aclaran “utilizamos el término ‘conocimiento’ para referirnos no sólo a los ámbitos de *saber pedagógico* (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de *saber hacer* (esquemas prácticos de enseñanza), así como de *saber por qué* (justificación de la práctica).

- Conocimiento del contenido
- Conocimiento psicopedagógico
- Conocimiento didáctico del contenido
- Conocimiento del contexto

De ahí que los formadores de formadores de docentes de lenguas necesitarían poseer los cuatro tipos de conocimiento (Véase Figura 5).

En el caso que nos ocupa, el **conocimiento del contenido o conocimiento disciplinario** se refiere a dos áreas que se enlazan: lingüística aplicada y educación en línea. Conforme al módulo de que se trate, los contenidos de la lingüística aplicada tienen que ver con áreas afines y problemas específicos relacionados con la enseñanza de lenguas y la formación docente: psicolingüística, comprensión de lectura, evaluación y autonomía en el aprendizaje de lenguas, etc. En cuanto a la educación en línea, el conocimiento del contenido abarca también el uso de Internet para la propia actualización de las formadoras/diseñadoras, de ahí la necesidad de indagar respecto al nivel que llamo en este estudio *cibernáutico* (nivel inicial en su alfabetización electrónica o digital) de las formadoras.

En cuanto al **conocimiento** que estos autores llaman **psicopedagógico**, está relacionado con los principios generales de la enseñanza (con el aprendizaje y los alumnos; así como con el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos, la gestión de clase, etc.) Vaillant y Marcelo explican que ‘incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc.’”

En el caso analizado, este conocimiento se ha visto fortalecido debido a que las formadoras de docentes y formadores han participado, además de sus áreas de especialización (comprensión de lectura, psicolingüística, planificación lingüística, evaluación, autonomía en el aprendizaje o estudio autodirigido) en dos áreas de investigación con gran tradición en el CELE: diseño curricular, de cursos y materiales, así como formación docente, estrechamente vinculados con metodología de la enseñanza de lenguas.

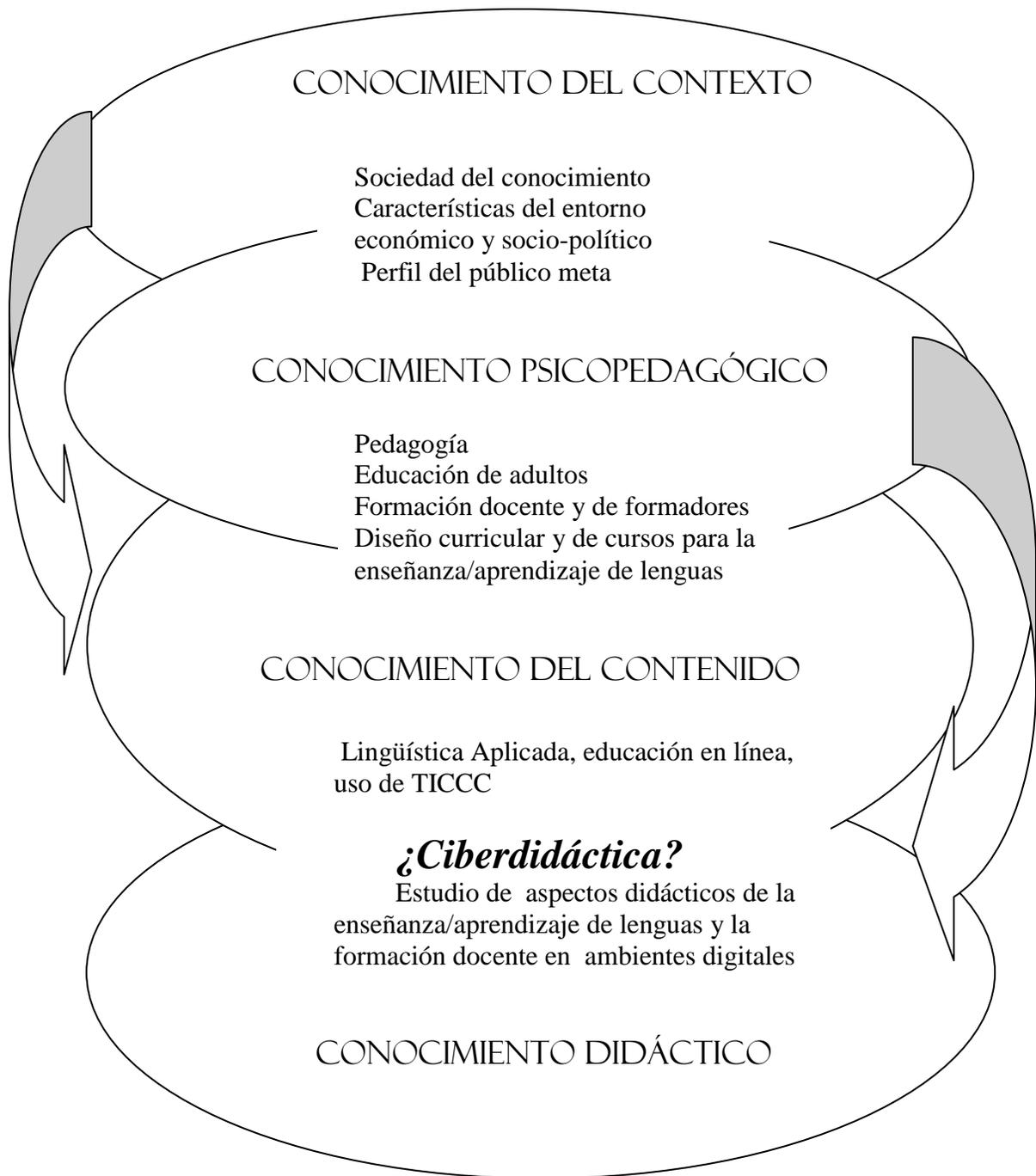


Figura 5. Tipos de conocimientos y áreas que inciden en la formación de formadores de lenguas en ambientes digitales⁴

⁴ A partir de los cuatro tipos de conocimiento propuestos en Vaillant y Marcelo (2001) para un currículum de formación inicial. En esta tesis planteo el reconocimiento de la ciberdidáctica como un nuevo campo de la pedagogía. (El término ciberdidáctica fue empleado en 2001 en un seminario informal impartido en Venezuela, comunicación personal vía correo electrónico)

Pese a la coexistencia de distintas concepciones en cuanto al propósito, alcance y rigor de la investigación en estas áreas, las formadoras han diseñado programas, cursos y materiales en distintos formatos tanto para la enseñanza/aprendizaje de lenguas como para la formación docente y de los lingüistas aplicados en el posgrado, por lo que son capaces 'de hacer representaciones concretas de los temas o ideas abstractos'.

En la actualidad, en el plano nacional y en el CELE, persiste el debate en cuanto al uso del término lingüística aplicada como terreno propio para estudiar los problemas relativos a la didáctica de las lenguas y sus culturas, enseñanza de lenguas o glotodidáctica⁵ en la tradición italiana, puesto que los profesores, formadores e investigadores nacionales e internacionales presentan resultados y deambulan en congresos tanto generales como sobre temáticas específicas de las distintas áreas relacionadas con la lingüística aplicada: sociolingüística, psicolingüística, pragmática, psicología educativa, investigación educativa, educación, educación a distancia, pedagogía, análisis del discurso, planificación lingüística, etc.

Lejos de representar un problema para el deslinde de dichas áreas, ha resultado enriquecedor para los estudiosos con la apertura suficiente para valorar los resultados obtenidos por sus pares desde otras ópticas. Sin embargo, se da también el fenómeno opuesto, actores situados en cotos de poder que por desconocimiento niegan el valor de campos necesarios para la educación, como la enseñanza de lenguas, la lingüística aplicada, el diseño de cursos y materiales, la formación docente, etc.

En cambio, según Shulman (1986:9), el **conocimiento didáctico del contenido** se refiere a la comprensión de formas de representar la materia para hacerla comprensible a otros, y una comprensión de lo que hace que el aprendizaje de tema específicos sea fácil o difícil. Asimismo, es importante que el profesor sea capaz de hacer representaciones concretas de los temas o ideas abstractos, para que los estudiantes puedan entender y aprender.

En el caso del Diplomado ALAD, el conocimiento didáctico del contenido de las formadoras de profesores de lenguas extranjeras tiene sólidas raíces en el área de la lingüística aplicada, pues por la naturaleza interdisciplinaria que la caracteriza, desde sus inicios en los sesenta ha compartido marcos epistemológicos y metodológicos con la pedagogía y la psicología educativa, entre otras áreas afines.

En los nuevos ambientes de aprendizaje, al cual no se refieren Vaillant y Marcelo, este conocimiento se enlaza o vincula a su uso de Internet y la WWW, el cual permite a los profesores el desarrollo de esquemas interactivos y animaciones bi y tridimensionales que desde luego facilitan su comprensión. Sin embargo, para ello es indispensable el tránsito de la alfabetización electrónica del docente a su alfabetización ciberdidáctica pues ésta le permite visualizar cómo representar los contenidos en los medios digitales. En este sentido, este tipo de conocimiento formaría parte de lo que Chan (2004:56) llama competencias mediacionales entre las que menciona: abstraer los rasgos esenciales de un objeto real para mostrarlo como objeto digital; delimitar en un conjunto informativo disponible una unidad para su presentación gráfica; interpretar

⁵ Propuesta por Renzo Titote en oposición a la visión de la Lingüística Aplicada como aplicación de las teorías lingüísticas. En la actualidad existe la visión de la LA como disciplina de naturaleza interdisciplinaria que se ocupa de estudiar los fenómenos relativos al uso de las lenguas en diferentes contextos, incluido el educativo.

un producto elaborado por otra persona y convertirlo en información para su discusión por otras; procesar un texto y convertirlo en esquema; procesar una fotografía y convertirla en narración”. Por tanto, tomar decisiones en cuanto a la relevancia y complejidad del contenido para ser incluido en un programa en línea y respecto a su tratamiento en ambientes digitales es un tipo de conocimiento más especializado que en esta tesis sí se aborda.

Por último, pero igualmente importante, el **conocimiento del contexto** que las formadoras de docentes y formadores/diseñadoras tienen parte del énfasis puesto en el estudio de aspectos psicolingüísticos y de adquisición de la lengua extranjera durante su formación inicial y en la Maestría en Lingüística Aplicada, así como de la fuente de conocimiento derivada de su experiencia docente en el campo de la educación de adultos y la formación docente, en la cual periódicamente realizan estudios diagnósticos para ofrecer cursos acordes a su población meta. Los resultados obtenidos durante sus estudios de doctorado en Lingüística Aplicada (*Macquaire University*) o en los de Lingüística y Pedagogía (UNAM) fortalecen desde luego al equipo de formadoras de formadores que han optado por la formación en línea como objeto de estudio.

En este estudio observé que las cuatro áreas de conocimiento mencionadas están íntimamente relacionadas, por ello las represento enlazadas en la Figura 5. Además, he añadido otros campos de indagación necesarios para el formador docente y de formadores en los nuevos ambientes digitales para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, los cuales sitúo en las colindancias de los cuatro tipos de conocimiento: educación de adultos, formación docente y de formadores de formadores, diseño curricular y de cursos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas en ambientes digitales, uso de las TICCC y ciberdidáctica, campo emergente de la pedagogía, propuesto en esta tesis

Competencias docentes y las Tecnologías de la Información y de Comunicación para la Construcción del Conocimiento (TICCC)

En el libro *Diez nuevas competencias para enseñar*, Perrenoud (2002:11) define el concepto de competencia como la ‘capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones’. Para entender este concepto señala cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales recursos.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía, con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la navegación cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra.

Perrenoud describe las competencias⁶ que representaban un horizonte en 1996 cuando se propusieron en Ginebra, y que a doce años de distancia constituyen ya una exigencia para los profesores/aprendientes y formadores al inicio del tercer milenio:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. **Utilizar las nuevas tecnologías.**
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Cabría preguntar si cada programa de formación docente incluye y efectivamente desarrolla las competencias mencionadas.

En este estudio abordo la octava competencia (destacada por mí en negritas) concerniente a la utilización de las “nuevas tecnologías”, aunque específico su uso para la comunicación y la construcción del conocimiento, particularmente Internet y la WWW para el diseño de cursos en línea.

De nueva cuenta, la expresión ‘nuevas tecnologías’ es tan ambiguo que da cabida a cualquier recurso, incluidos los de nueva generación como la telefonía celular, los Bidibooks o propuestas didácticas específicas como la educatrónica (Ruiz-Velasco, 2007).

Para Mastache (2007:54) la educación basada en competencias supone ‘poner el eje en el alumno y sus actividades más que en los contenidos y su transmisión, lo que requiere crear las situaciones para que el estudiante utilice sus conocimientos y habilidades en situaciones dadas’ y para ello propone el desarrollo de competencias tecnológicas (referidas a las cosas y a los sucesos) y psicosociales (referidas a las personas y sus interacciones). Esta autora aclara que la certificación por competencias es ‘percibida como un mecanismo que permite reconocer las habilidades y aptitudes con independencia del modo en que hayan sido adquiridas’ (*Op. cit.* 32) La investigación que emprendí se interesa en el proceso de adquisición de la competencia para el diseño didáctico de ambientes digitales, a través de las evidencias observadas tanto en el sitio educativo analizado (propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes) como en la rúbrica aplicada a las formadoras, y por ello planteo la necesidad de una alfabetización ciberdidáctica como componente de su desarrollo docente.

Otra propuesta que considero de interés para este trabajo, ya en el terreno de la evaluación de programas formativos, es la de Guskey (1998) quien describe cinco niveles para determinar el éxito de una actividad de desarrollo profesional, conforme a los cuales se valorarían:

1. *Las reacciones de los participantes* a través de cuestionarios al término de una sesión.

⁶ capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones, la cual consiste en cuatro aspectos:

2. *El aprendizaje* (conocimientos, habilidades, actitudes) a través de exámenes, una simulación o la demostración de una habilidad, reflexiones personales orales o escritas, portafolios, conforme a criterios específicos previamente determinados.
3. *El apoyo organizacional*, se realiza después de un tiempo y requiere del análisis de registros escolares o distritales, así como cuestionarios o entrevistas al término de reuniones de seguimiento.
4. *El uso de los nuevos conocimientos o habilidades en su práctica*, para lo cual son necesarios indicadores en cuanto al grado y la calidad de uso.
5. *Los resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Mejoramiento en el área académica, conductual u otras áreas, obtención de beneficios e incluso resultados no intencionados.

Los cinco niveles son importantes para valorar de manera integral un programa educativo, por lo que será de sumo interés utilizarlos en una investigación posterior. En el caso que nos ocupa, yo buscaba indicadores del desarrollo de habilidades electrónicas de las formadoras en el nivel 4, pues esperaba observar cómo habían hecho uso de tales habilidades para el diseño de actividades en línea.

También en el contexto latinoamericano se alude a la necesidad de dichas habilidades. En una reunión académica realizada en Colombia y reportada por Bravo (2002) se discutió que un educador **debe saber**⁷:

- Lo que enseña
- A quién enseña
- Para qué enseña
- Por qué enseña (vocación)
- Cómo se aprende
- Cómo se propicia el aprendizaje (mediante los materiales y la acción docente)
- Cómo se evalúa el aprendizaje y su propia actuación
- Reflexionar sobre su práctica
- Lo que sucede en la pedagogía del momento
- **Utilizar los medios y recursos de comunicación e información**

En este listado de saberes encontramos también habilidades y actitudes implícitas. Un programa en línea de formación para profesores de lenguas tendría que partir de consideraciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y operativas para el desarrollo de tales competencias. Para el caso del diplomado ALAD se presenta un resumen de tales consideraciones en el capítulo 4. (véase Figura 8)

Los formadores y profesores de lenguas en la era digital: sus alfabetizaciones múltiples
Filloux (1996) establece distinciones entre tres expresiones utilizadas para referirse a la formación (formación **en...**, formación **por...** y formación **para...**), las cuales retoman Moreno B. *et al* (2003:52). Añado en cada una lo concerniente al área de la enseñanza de lenguas y la formación docente:

- La formación **en**, hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir: la enseñanza/aprendizaje de lenguas, formación de profesores, campo de la lingüística aplicada y el uso de los recursos en la Internet para su desarrollo docente y para la enseñanza.

⁷ Idea orientadora No. 9, “Aportes sobre formación de educadores. Resultados de los precongresos”

- La formación **por**, alude a los procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende: los ejes del programa (familiarización con Internet y WWW, mejoramiento de la docencia e investigación acción) por medio de los distintos tipos de interacción (cognitiva con el contenido y con otros participantes). Las diseñadoras/formadoras estarían avanzando en su formación *por* o mediante el diseño de cursos en línea y la búsqueda de su propia alfabetización cibedidáctica.
- La formación **para**, se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el sujeto en formación: enseñanza de lenguas, formación docente y formación de formadores de profesores de lenguas con apoyo de la Internet.

La necesidad de conocer los distintos usos educativos de las tecnologías de la información y la comunicación forma parte también de los elementos contemplados en el *Marco de Referencia del Perfil Europeo para la Educación del Profesor de Lengua* (Kelly y Grenfell, 2004). Este segundo marco es más específico y surge como producto de una investigación realizada en 2004 con la participación de 12 expertos en formación docente provenientes de países europeos y del estudio de casos de 11 universidades que ofrecen formación para la enseñanza de lenguas. La importancia de este documento es su calidad de guía comprehensiva y flexible para programas de formación docente, y para los formadores por su relación estrecha con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual está siendo utilizado también en Latinoamérica.

El documento elaborado agrupa cuarenta elementos en cuatro apartados para la formación inicial y continua de los profesores de lenguas:

- a) Estructura
- b) Conocimiento y Comprensión
- c) Estrategias y Habilidades y
- d) Valores.

Sus autores, aclaran que estos apartados deben verse de manera holística como componentes de la educación de profesores, la cual conciben como multidisciplinaria y multifacética. En dichos apartados encontramos varios aspectos relacionados con esta investigación.

En cuanto a la estructura de los programas señalan la conveniencia de una organización modular flexible tanto para la formación inicial como para la continua, con cursos disponibles a distancia y en línea, complementados por tutoría en línea. Es de particular interés la explicación siguiente: “The overall aims of flexible and modular delivery are to attract a diverse range of trainees into language teaching, to adapt to different lifestyles and financial factors and to promote the use of new learning environments and life-long learning strategies” (Kelly y Grenfell, *op. cit* p. 24).

Si bien el contexto europeo es diametralmente opuesto al de nuestro país, conviene considerar los aspectos que seguramente beneficiarían al sector educativo mexicano y que traduzco libremente como sigue: una apertura de programas flexibles a distintos perfiles de estudiantes, que a su vez sean capaces de responder a diferentes

estilos de vida y a factores financieros diversos promoviendo el uso de nuevos ambientes de aprendizaje y de estrategias para la educación permanente.

En el segundo de los cuatro apartados del documento mencionado, *Conocimiento y Comprensión*, aparecen dos elementos respecto al uso de habilidades electrónicas:

Training in information and communication technology for pedagogical use in the classroom.

Training in information and communication technology for personal planning, organisation and resource discovery.

Vemos así que prevén la formación de los docentes en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información tanto para su uso pedagógico en el salón de clases, como para la planeación personal, la organización y el descubrimiento de recursos, ambos elementos de su alfabetización electrónica.

El análisis de las estrategias didácticas en el espacio de instrucción del sitio que nos ocupa aporta información útil para estudiar el desarrollo docente del profesor de lenguas en esta era digital en la que se necesitan nuevas y múltiples habilidades o 'alfabetizaciones' (*literacies*), las cuales Shetzer (1998) agrupa como sigue:

- **funcionales** (hablar, entender, leer y escribir en su lengua materna y en al menos otra lengua para adquirir, articular y difundir el conocimiento),
- **académicas** (ser capaz de leer y entender textos interdisciplinarios, así como analizar y responder utilizando registros adecuados)
- **críticas** (habilidad para evaluar la validez y la confiabilidad de los recursos informativos a fin de elaborar sus propias conclusiones derivadas de sus indagaciones)
- **electrónicas e informáticas** (seleccionar y usar herramientas electrónicas para la comunicación, construcción, investigación y aprendizaje autónomo)

Este estudio enfoca el uso de habilidades electrónicas y ciberdidácticas⁸ por las formadoras en el diseño de los módulos en línea. En la Figura 6 se presentan distintas concepciones de las alfabetizaciones múltiples: tipos y dimensiones discutidos ampliamente en Bawden (2002) desde una perspectiva bibliotecológica, así como en Shetzer (1998) y Kasper (2000) respecto a la enseñanza de lenguas.

En una publicación más reciente, Lankshear y Knobel (2007) dan ejemplos de nuevas alfabetizaciones o prácticas discursivas desde un enfoque sociocultural: "*video gaming, fan fiction writing, weblogging, using websites to participate in affinity practices, and social practices involving mobile computing*".

Por lo anterior, para el caso del profesor de lenguas y utilizando como base las preguntas del listado presentado por Bravo, 2002, los aspectos que debe conocer y los formadores tratar en sus experiencias formativas, propongo que sean los siguientes:

- Conocer la naturaleza de la lengua y la cultura meta.
- Indagar las características de sus alumnos.
- Analizar las políticas lingüísticas y educativas.
- Poseer vocación para la enseñanza de otra lengua y su cultura.

⁸ Noción propuesta en esta tesis al diseño de actividades en línea y estrategias didácticas subyacentes.

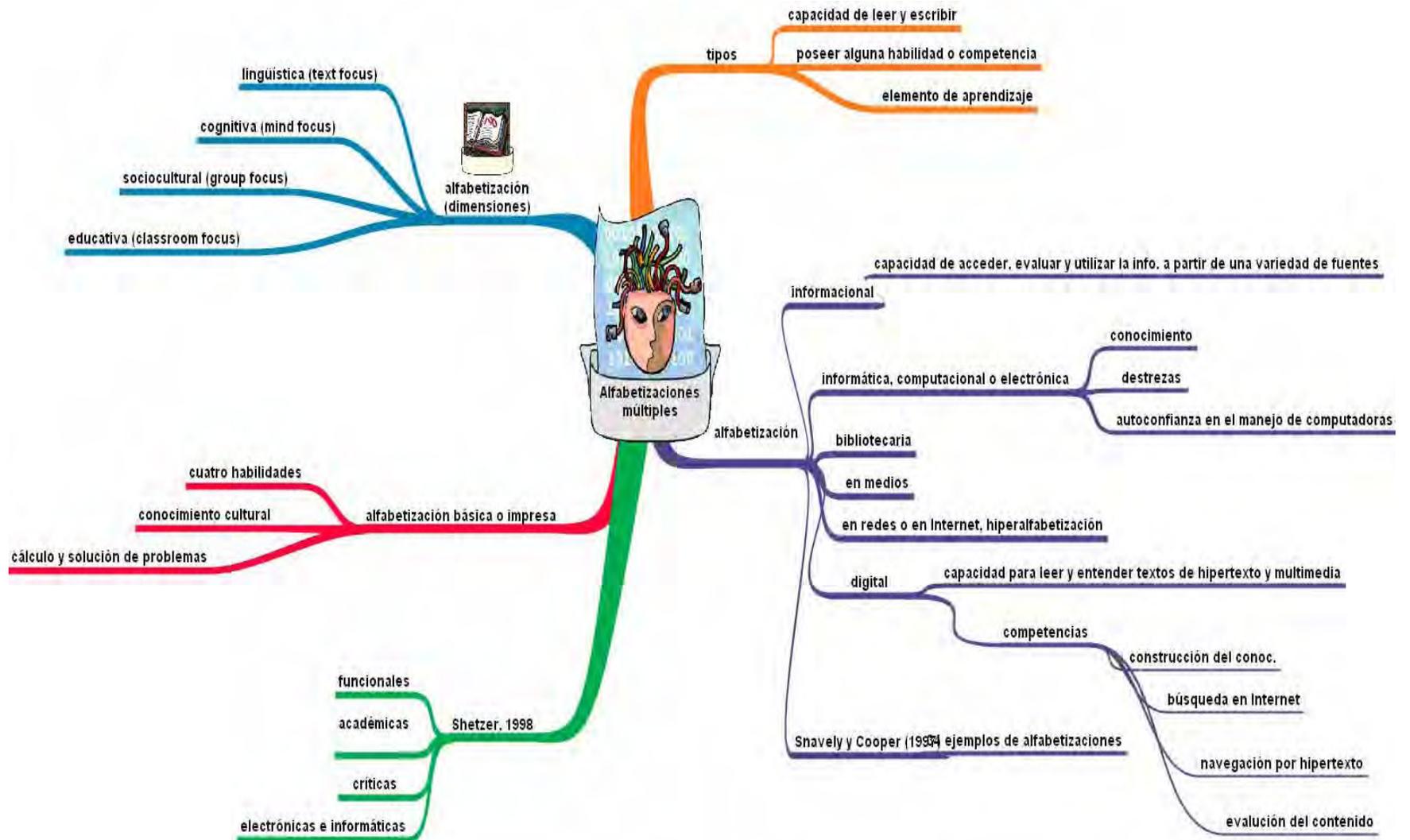


Figura 6. Tipos y dimensiones de las alfabetizaciones múltiples, con base en Bawden, 2002 y Shetzer, 1998, elaborada en 2005

- Profundizar en psicolingüística (cómo se adquiere una lengua)
- Aplicar sus conocimientos sobre didáctica y diseño de materiales para la enseñanza/aprendizaje y evaluación **haciendo uso de distintos formatos impresos y digitales.**
- Realizar investigación acción y producir conocimiento pedagógico.
- Estar al tanto de los avances en lingüística aplicada y áreas afines relacionados con la enseñanza de lenguas.
- Utilizar los medios y recursos tecnológicos de comunicación e información para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas, **particularmente mediante el diseño de propuestas de actividades para ambientes virtuales.**

El diplomado analizado se ocupa de apoyar al profesor en su adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades mencionadas. Para el caso del formador o formadora, habrá que añadir en la propuesta de alfabetización ciberdidáctica para formadores: los conocimientos y habilidades propios del diseño de cursos para la formación docente en ambientes convencionales y en línea.

Sin embargo, un listado de naturaleza prescriptiva no da cuenta de cómo es que el profesor adquiere esos conocimientos o desarrolla las habilidades y actitudes necesarias para su labor, por lo que se requiere investigación al respecto.

¿Alfabetización ciberdidáctica para los formadores en ambientes digitales?

En el apartado anterior se hizo mención de las diversas alfabetizaciones necesarias al *homo-digitalis* de este siglo, entre las cuales se hace cada vez más evidente la necesidad de apoyar la formación docente y de los formadores de formadores en tales alfabetizaciones ante el crecimiento exponencial de la Web 2.0, término acuñado por Dougherty según explica Sempere (2007.:362) para referirse a un renacimiento digital.

Los Estándares de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC, enero 2008) propuestos por la UNESCO, enfatizan la necesidad de que los profesores adquieran no sólo nociones básicas respecto a las TIC, sino que las utilicen para la profundización en sus saberes y posteriormente logren la generación del conocimiento. En esta investigación propongo que sea a través del diseño didáctico de cursos en línea.

En el mismo sentido apuntan algunos de los planteamientos y líneas de acción en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe⁹ : “producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de **profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas** presenciales o **virtuales**, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes....”, “La educación superior tiene una indudable responsabilidad en la **formación de profesores para todo el sistema educativo**, así como en la **consolidación de la investigación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos**”.

⁹ Celebrada del 4 al 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, auspiciada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Sin embargo, tal empresa no es sencilla, como apuntan los resultados que reporta Melaré (s.f:148) de un estudio realizado en España: “Las respuestas demuestran que, a pesar de los esfuerzos políticos en propiciar informaciones y trabajos para los profesores en el uso de la tecnología, lo que se constata es que ese trabajo todavía no forma parte de los conocimientos docentes en ejercicio”.

Esta investigación enfoca la identificación de evidencias de desarrollo docente, específicamente en cuanto al uso de las llamadas **habilidades electrónicas** en el campo de la enseñanza de lenguas descritas por Shetzer, 1998¹⁰ y las que con base en este estudio denomino **ciberdidácticas, referidas específicamente al diseño de cursos en ambientes digitales**, para lo cual resultan de utilidad los apartados que Johnson (2002) incluye en su rúbrica¹¹ para la autoevaluación del uso de Internet por los profesores:

- I. Conocimiento básico de *Internet* y su historia
- II. Correo electrónico y listas de correo
- III. La WWW (*World Wide Web*)
- IV. Herramientas de búsqueda y estrategias de evaluación de recursos
- V. Grupos de noticias y listas de discusión
- VI. Obtención, descompresión, revisión y uso de archivos
- VII. Tecnologías en tiempo real (*streaming and push technologies*)
- VIII. Construcción de páginas *web*
- IX. Oportunidades de aprendizaje utilizando *Internet*
- X. Ciberetiqueta, ética en línea y asuntos actuales en torno al uso de Internet en las escuelas K2 (educación media y media superior)¹²

Aunque el último apartado se refiere específicamente al contexto de educación media en Estados Unidos, utilicé la rúbrica de Johnson para conocer la percepción de las formadoras respecto a su propia alfabetización electrónica. Añadí una hoja complementaria para obtener indicios de su **alfabetización ciberdidáctica** (su conocimiento y uso de los recursos electrónicos para el diseño de cursos en línea), pues en cada apartado tenían que elegir uno de los cuatro niveles descritos y posteriormente señalar el tiempo que aproximado que les había tomado llegar a ese nivel y la razón por la cual habían alcanzado cada nivel. Además incluí una pregunta específica referida al uso de nuevas herramientas y recursos (Véase apéndice 4) Lo anterior fue necesario dado que Johnson no se refiere específicamente al diseño de actividades en línea. En el capítulo 4 analizo dicha rúbrica y presento los resultados de su aplicación.

Concuerdo con Ruiz-Velasco cuando apunta:

Es necesaria la creación de nuevas actividades educativas que sensibilicen y que formen recursos humanos para que respondan a necesidades emergentes y/o no

¹⁰ Las habilidades **digitales e informáticas** se estudian en el terreno de la biblioteconomía (Bawden, 2002)

¹¹ Instrumento en el que se presentan descripciones de cada uno de los niveles a evaluar respecto a diez aspectos. (Véase anexo 4)

¹² Este estudio se refiere a las normas de cortesía para el uso de Internet en el contexto universitario

satisfechas como el uso y manejo de las tecnologías multimedia y de Internet. En efecto, el desarrollo exponencial de Internet, de las multimedia y de la realidad virtual, ha vuelto necesaria la creación de actividades didácticas que formen y ayuden a los profesores sobre su uso y explotación pedagógica”

(Ruiz-Velasco 2007: 3)

Aspectos didácticos en el diseño de un ambiente virtual para el aprendizaje y la formación docente

Para dar respuesta a la segunda pregunta de este estudio ¿Qué aspectos didácticos caracterizan a los módulos del programa ALAD?, era necesario primero revisar algunas consideraciones respecto al diseño de un ambiente virtual de aprendizaje y posteriormente realizar el análisis. A continuación abordaré brevemente los aspectos más generales para luego tratar los aspectos específicos motivo de este estudio:

- Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y Sistemas para la Gestión del Aprendizaje (SGA)
- Entornos o espacios digitales para el aprendizaje
- Arquitectura didáctica y técnicas
- Actividades vs propuestas de actividades en línea
- Estrategias didácticas

El abordaje de los procesos educativos es sumamente complejo dada la cantidad de variables intervinientes, tanto contextuales como del momento específico en que ocurren, determinantes de su historicidad. Dichas variables o componentes del proceso están en constante movimiento. De la misma manera, el diseño de entornos digitales educativos también es multivariado, creativo y dinámico.

Para el diseño de cursos en línea es preciso llevar a cabo varias acciones que podrían considerarse fases del proceso, aunque no siempre se abordan de manera secuencial, pues es frecuente que ocurran simultáneamente, ocasionando avances y aparentes retrocesos en el proceso. Entre las acciones necesarias podemos señalar las siguientes:

1. Delimitación del contexto (público al que se dirige, duración, modalidad, obligatorio u opcional, etc.)
2. Análisis de necesidades (sociales, institucionales, de los alumnos)
3. Conceptualización del contenido disciplinario y del contenido digital ¹³, selección y secuencia
4. Planteamiento de objetivos y planificación de la evaluación

¹³ En cuanto al contenido, Ruiz-Velasco (2005) explica “Un **contenido** es una forma semióticamente interpretable, desarrollada en un formato material (papel, pantalla, digital) que cobra significado por los antecedentes socio-culturales de su destinatario” y puntualiza: un **contenido digital de interés educativo** es información en código binario desarrollada o adquirida con un objetivo preciso de ser intercambiable y estar disponible para favorecer la educación permanente, el diálogo cultural y el desarrollo económico de sus usuarios.

5. Identificación de recursos disponibles (humanos y tecnológicos)
6. Integración de creencias y supuestos teóricos respecto al aprendizaje (formación en este caso), la enseñanza y el diseño educativo de ambientes digitales
- 7. Determinación de la estructura del curso y estrategias didácticas**
- 8. Desarrollo o elección del ambiente, espacios y herramientas**
- 9. Propuesta de actividades para cursos en línea u objetos de aprendizaje, interacción e interactividad**
10. Gestión, evaluación y realimentación del proceso

En realidad, el diseñador de contenidos disciplinarios (formador) encuentra que dichas acciones se interrelacionan, y al participar con el equipo de diseño debe partir del entendido de que las decisiones que tome afectarán y se verán afectadas por las acciones de los especialistas en los otros ámbitos (diseño de interfaz y gráfico, programación, pedagogía, diseño educativo), de ahí la importancia de que el equipo discuta la propuesta en distintos momentos del proceso para lograr su comprensión.

Como mencioné en el capítulo 1, durante el proyecto PAPIME “Lingüística aplicada a distancia: formación continua para profesores de lenguas” se abordaron varios de los aspectos mencionados en diversos artículos (Rico y Gilbón, 2005; Martineck, Contijoch y Rico, 2005) e incluyo un resumen en el capítulo 4 *El caso*, por lo tanto, a continuación me referiré únicamente a los aspectos 7, 8 y 9 del listado de acciones necesarias para el diseño de cursos en ambientes virtuales de aprendizaje.

Ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y sistemas para la gestión del aprendizaje (SGA)

El salón de clases es donde se lleva a cabo el proceso educativo cara a cara. Sin embargo, es innegable que los alumnos aprenden también en otros lugares como bibliotecas, museos, laboratorios, mediatecas, patios, fábricas, etc. y a través de medios como la TV, la radio o las redes telemáticas. Así, independientemente de la funcionalidad de dichos medios de transmisión de información, podemos referirnos a ellos también como espacios en los que los receptores encuentran y construyen aprendizajes de índole muy diversa, ya sea a través de programas educativos o de manera incidental.

Ahora bien, especialistas de todas las áreas disciplinarias están volviendo los ojos y abriendo sus mentes para comprender el ciberespacio, también llamado telecosmos, realidad electrónica, ámbito hipertextual, espacio multimedia, hiperespacio, espacio virtual, conceptos aún no definidos plenamente. Al mismo tiempo, cada vez más ingenieros, diseñadores y educadores de este milenio se sienten especialmente interesados en el estudio de la naturaleza de **sitios educativos** (p. ej. <http://comenius.cele.unam.mx/lingüística>, <http://ced.cele.unam.mx>), **ambientes o entornos virtuales de aprendizaje** (p. ej. <http://alad.cele.unam.mx>), **sistemas para la gestión o administración del aprendizaje** o *Learning Management Systems (LMS)* de acceso libre como *Moodle*, *Claroline* o *Dokeos*, o como la Plataforma PUEL de la

CUAED¹⁴ o la Herramienta AL de SER-UNAM-DGSCA. Sistemas muy robustos que facilitan el desarrollo de cursos en línea, así como su uso y seguimiento con alumnos. Más recientemente la tendencia apunta a un cambio hacia la utilización de Ambientes de Aprendizaje Personal (*Personal Learning Environments*), con base en un enfoque de aprendizaje centrado en el ‘usuario’ y mediante el uso de herramientas de *software* social¹⁵ que permitan conexión, comunicación y colaboración (Schaffer&Hilzensauer, 2008).

En la literatura encontramos distintas definiciones de los **ambientes de aprendizaje**. P. Ej. para Miranda (2004) un AVA consiste en “la integración de múltiples herramientas tecnológicas, el diseño instruccional de la información propuesta, las estrategias psicopedagógicas, los actores y los objetos producidos resultado de actividad de los actores con las actividades de aprendizaje y con el resto de los actores”. Esta autora, sí hace mención de estrategias didácticas, a las que llama psicopedagógicas, y las distingue claramente de las actividades de aprendizaje. Concibe al AVA como un conjunto integrado de sus distintos elementos.

En cambio encontramos en la definición que dan López, Escalera y Ledesma 2002 un énfasis en el componente tecnológico:

*“Un Ambiente Virtual de Aprendizaje es el **conjunto de entornos de interacción**, sincrónica y asincrónica, donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, a través de un **sistema de administración de aprendizaje**”.*

En el siguiente apartado me referiré particularmente a ese conjunto de entornos o espacios de interacción en un curso en línea, así como a su arquitectura didáctica y las estrategias didácticas que pueden ser utilizadas, factores importantes del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Entornos o espacios digitales para el aprendizaje

Jonassen *et al* (1999:195) presentan en forma de diagrama su modelo conceptual de un ambiente de aprendizaje, en el que sitúan tres espacios principales: *Contexto del problema*, *Presentación/simulación* y *Manipulación del problema*. A partir de estos espacios y de forma concéntrica incluyen también en su esquema un grupo de casos relacionados para explicar el problema, recursos de información que apoyan la investigación del problema, herramientas cognitivas (para construcción del conocimiento), y herramientas y apoyos para la conversación y la colaboración. El modelo de Jonassen corresponde a los ambientes de aprendizaje abierto, descritos por Hannafin, Land y Oliver (2000) para facilitar ‘el trabajo que realiza el individuo para comprender lo que considera importante’, y contrastan con la enseñanza directa que ofrecen los ambientes de aprendizaje cerrado. Estos autores plantean un ambiente *ad*

¹⁴ Ver Gil y Roquet (2005) “Modelo de Diseño Instruccional para el Programa Universitario en Línea (PUEL)” En Memorias de Virtual Educa 2005. 22 al 24 de junio. Palacio de Minería.

¹⁵ Estos autores mencionan entre las aplicaciones basadas en la red: *Wikis*, *Weblogs*, *instant messaging* (e.g. AIM, ICQ), *Social Bookmarking* (e.g. del.icio.us), *media sharing* (e.g. *Flickr*, *You Tube*), *social networking systems* (e.g. *MySpace*, *Facebook*, *LinkedIn*) or so-called “location-aware services (*Twitter*, *Plazes*, *Jaiku*).

hoc para un modelo didáctico por descubrimiento o exploración, como se verá más adelante.

Conviene aclarar que en los ambientes de aprendizaje coexisten distintos entornos o espacios. López, Escalera y Ledesma (2002) señalan los cinco siguientes:

- Entorno de conocimiento
- Entorno de colaboración
- Entorno de asesoría
- Entorno de experimentación
- Entorno de gestión

Por su parte, Peters (2002) presenta un modelo con diez espacios virtuales de aprendizaje derivados de las funciones de la computadora. Aclara que dichos espacios no existen realmente sino que “sólo se crean cuando el espacio vacío imaginado detrás de la pantalla se convierte en un escenario para actividades, en nuestro caso, educativas” (2002:115).

En la Tabla 2.1 comparo las propuestas mencionadas: presentándolas conforme a algunas similitudes, para lo cual he reagrupado en sólo cuatro los espacios descritos por Peters:

Espacios (Jonassen <i>et al.</i> , 1999:195)	Entornos (López <i>et al.</i> , 2002)	Espacios (Peters, 2002)	Observaciones
Casos relacionados para explicar el problema Recursos de información Herramientas cognitivas	Entorno de conocimiento	E. para instrucción E. para documentación E. para información E. para multimedia E. para hipertexto	<i>El entorno de conocimiento abarcaría cinco de los espacios propuestos por Peters.</i> <i>En los distintos espacios he situado los elementos de la arquitectura didáctica de Jonassen, conforme a la exploración que proponen.</i>
Herramientas para la conversación y la colaboración	Entorno de colaboración	E. para colaboración	<i>Única coincidencia entre López y Peters, pero si se refieren a foros electrónicos, éstos también corresponderían a entornos o espacios para la comunicación.</i>
	E. de asesoría	E. para comunicación	<i>Espacio de comunicación es más amplio que entorno de asesoría pues incluiría también la interacción con otros participantes.</i>
Contexto del problema Presentación/simulación Manipulación del problema	Entorno de experimentación	E. para exploración E. para simulación E. en la realidad virtual	<i>El entorno de experimentación puede incluir los tres espacios descritos por Peters, aunque no necesariamente.</i>
	Entorno de gestión		<i>Se refiere a aspectos administrativos y es necesario si se trata de un curso que requiera acreditación.</i>

Tabla 2.1. Entornos y espacios de aprendizaje en ambientes digitales propuestos por tres autores.

Arquitectura didáctica y técnicas

Algunas variables del aprendizaje mencionadas por Clark y Zuckerman (citados en Stolovitch y Keeps, 1999:567) en su propuesta de diseño de materiales multimedia son:

- Experiencia del aprendiente: novato vs experto
- Resultados esperados: información vs actuación (conforme a un proceso o actuación basada en principios)
- **Arquitecturas o tipos de instrucción** (Instrucción receptiva, instrucción directiva, descubrimiento guiado y exploración)

Las **arquitecturas o tipos de instrucción**¹⁶ que mencionan estos autores, como veremos más adelante inciden en la selección y uso de los espacios, técnicas y estrategias didácticas, así como en el diseño de las actividades. Asimismo, conviene recordar que hay más variables como el contenido (declarativo, procedimental y actitudinal o valoral) y la interacción cognitiva (con el contenido, entre participantes, con el tutor y consigo mismo). Clark y Zuckerman ofrecen los ejemplos siguientes, los cuales permiten identificar el tipo de arquitectura didáctica más afín a un contexto y propósitos determinados:

- **Instrucción receptiva:** conferencias, programas lineales de video, resúmenes.
- **Instrucción directiva:** instrucción programada, modelo estímulo-respuesta-realimentación
- **Descubrimiento guiado:** control del aprendiente en la selección del contenido, su secuencia o el método de instrucción. La meta es que el aprendiente adquiera modelos mentales similares a los de los expertos en la disciplina. Enseñanza situada en contextos similares a la situación meta.
- **Exploración:** se provee al aprendiente de bases de datos, ejemplos, demostraciones, simulaciones y ejercicios para que elija libremente los que le permitan construir un modelo mental único.

En los dos primeros casos el contenido es cerrado, es decir ha sido predeterminado por el profesor/diseñador del curso en tanto que en los dos últimos es abierto, pues es el estudiante quien decide la ruta de su aprendizaje y el tiempo que dedicará a la tarea. Más recientemente, Gonella y Pantò (2007) sugieren cuatro arquitecturas didácticas conforme a su evolución: *web based training*, *eLearning 1.0*, *online education*, *eLearning 2.0*.

Por su parte, Peters (2002: 128) explica: “En los espacios virtuales el aprendizaje se lleva a cabo esencialmente de una manera que podría llamarse posmoderna, es no lineal, no causal y no construido lógicamente, sino asociativo, azaroso, descentralizado, fluido y opaco, desubicado y distributivo, y el currículo está abierto”. Un ejemplo de esta visión es la de Jonassen, cuyo modelo describí anteriormente.

¹⁶ Clark y Zuckerman señalan que un método instruccional es cualquier técnica (sic) utilizada con la intención de transferir conocimiento y habilidades y que sirve para ayudar a los aprendientes en el proceso de elaboración cognitiva de la información (1999:565)

En la actualidad, los juegos electrónicos son un claro ejemplo de entornos abiertos, lo cual constituye un verdadero reto para los docentes de los distintos niveles educativos. Sólo conociendo estos nuevos entornos es posible descubrir sus posibilidades para el aprendizaje de actitudes y valores como la colaboración e identificar algún posible efecto nocivo para los estudiantes en algunos de ellos.

Cabe preguntar: ¿Qué determina la elección de técnicas de enseñanza?

Como podemos apreciar en la Tabla 2.2, el hecho de que Jones y Dale (2004) partan de una perspectiva de pensamiento crítico, los hace proponer técnicas específicas no mencionadas por los otros autores. De la misma manera, de las técnicas propuestas por Pitt y Clark (s.f)¹⁷, sólo dos coinciden con las incluidas por Grabowsky, Koszalka y McCarthy (2000), quienes las proponen como estrategias de enseñanza y aprendizaje en un modelo para el uso de la red que incluye vínculos de información y de recursos humanos¹⁸.

Pitt, T.J. and Clark, A. s/f	Jones, J. M. y Dale, R. (1994)	Grabowsky, B., Koszalka, T. y McCarthy, M. (2000)
Contratos de aprendizaje		
Conferencia		Presentación expositiva
Discusión		
Aprendizaje autodirigido		
Mentoría		
Trabajo en grupos pequeños		
Método de proyectos		
Aprendizaje colaborativo		Aprendizaje colaborativo
Estudio de casos		
Foro		
	Análisis crítico	
	Equipos de debate	
	Dramatización	
	Laberinto de acción	
	Incidente crítico	
	Construcción de escenario	
	Interrogatorio socrático	Instrucción interrogativa
	Visualización creativa	
	Escritura de un diario	
	Citas o tiras cómicas	
	Inventar	
	Puntos positivos, negativos y alternativas	

¹⁷ Pitt, T.J. and Clark, A. s/f “Creating powerful online courses using multiple instructional strategies”. [en línea] <http://www.emoderators.com/moderators/pitt.html> [consultado el 25/03/03]

¹⁸ Material del Curso Tutor en Línea impartido por la CUAED. Traducido por Jorge Méndez.

		Aprendizaje generativo
		Instrucción anclada
		A. basado en problemas

Tabla 2.2 Técnicas didácticas propuestas por tres expertos en educación en línea.

Es conveniente recordar también algunos de los modelos¹⁹ de enseñanza utilizados en la educación superior. Díaz Barriga y Hernández (2002) señalan, entre otros, los que hemos resumido en la Tabla 2.3:

Modelo de enseñanza de discusión-exposición Eggen y Kauchak (1999)	Enseñanza estratégica Palincsar, Ogle y Carr (1995)	Enseñanza directa (en Díaz Barriga y Hernández, 2002:219)
a) Introducción b) Presentación de la información c) Monitoreo de la comprensión lograda d) Integración e) Cierre	a) Preparación para el aprendizaje b) Presentación de los contenidos que se van a aprender c) Aplicación e integración	a) Introducción b) Presentación de la información con modelamiento y explicación c) Oportunidades de práctica guiada d) Oportunidades de práctica independiente

Tabla 2.3 Tres modelos de enseñanza utilizados en la educación superior (basado en Díaz Barriga y Hernández (2002)).

Podemos observar en estos tres modelos que existe control en la selección del contenido, su secuencia y el método de instrucción. Por otra parte, Díaz Barriga (2006:31) presenta los “modelos o enfoques estratégicos propios de una enseñanza experiencial y situada” considerados como los más importantes y representativos de acuerdo a diversos autores: *Centre for Higher Education Development 2002*, Díaz Barriga 2003, Jonassen 2000, Kolodner y Guzdial 2000, Mc Keachie 1999. Los modelos que esta autora menciona son los siguientes:

- Análisis de casos
- Aprendizaje basado en problemas
- Aprendizaje cooperativo
- Enfoque aprender sirviendo a la comunidad
- Enfoque por proyectos
- Formación a través de la práctica *in situ*
- Participación tutelada en investigación

¹⁹ “construcción teórica que da cuenta de la estructura y el funcionamiento de un objeto” (Gimeno 1981:97, citado en Rodríguez 2002:143).

- Simulaciones situadas

Como se verá más adelante, otros autores los consideran estrategias didácticas y será necesario estudiar su pertinencia para la educación en línea formal e informal (1.0 y 2.0, Gonella y Pantò, 2008; Schaffert y Hilzensauer, 2008), como la que promueven los ambientes de aprendizaje personal en los que los aprendientes son capaces de producir contenido de aprendizaje o reflexiones, almacenar los documentos acerca de sus procesos de aprendizaje, así como de agregar datos de sus comunidades de aprendizaje, es decir de aprendiente a aprendiente (*peer to peer*).

Perrenoud (2000b:2) explica que cada práctica de enseñanza puede tener distinto significado conforme a la postura del educador. Por ejemplo, cuando se habla del **método de proyectos** o utilizar el proyecto como un **tipo de actividad**, o incluso como **estrategia didáctica** en una propuesta de actividad específica.

En su visión más ambiciosa, la **metodología por proyecto es la espina dorsal de una pedagogía del proyecto** como manera común de construcción de los saberes en la clase. En el otro extremo, es **una actividad entre muchas otras**, que yuxtapone la resolución de enigmas, las palabras cruzadas o el concurso de cálculo mental en la vasta gama de **estrategias** que apuntan a hacer menos áridos los aprendizajes y a implicar a los alumnos, ya que el “saber puro” es poco “movilizador”.

Perrenoud concluye: “Es entonces difícil ponerse de acuerdo sobre aquello de que se habla” y más adelante señala: “Hablar de **estrategia de proyecto** presenta la ventaja de no apartar de golpe a todos aquellos para quienes trabajar por proyectos no constituye una **orientación global**, sino **una manera entre otras para poner a trabajar a los alumnos**.”

Hasta aquí, puede no resultar clara la distinción entre modelo, propuesta de actividad y estrategia, por lo que utilizando el ‘proyecto’ presento la Figura 7 con ejemplos de cada práctica de enseñanza. En el siguiente capítulo presento la tabla 3.2, en la que ofrezco ejemplos de técnica, estrategias docentes y actividad propuesta.

En la figura 7 se observa que la **actividad realizada por los aprendientes/profesores** en su proceso de formación inicial o continua, en este caso el proyecto, consistirá, si aceptan la propuesta del formador, en ponerse en contacto con alguno de los profesores de la otra institución por correo electrónico, planear la forma de trabajo, enviar y comparar sus experiencias y reportar sus resultados, en un sitio preparado ex profeso, en el transcurso de tres semanas.

Conviene puntualizar la distinción que García ²⁰ establece entre estructura didáctica y técnicas didácticas: “entendemos por estructura didáctica la representación formal y organizada de los elementos que intervienen en un proceso educativo institucional, bajo una lógica de interacción generalizada”.

²⁰ En García M., J. V. s.f. Metodologías de la Práctica Docente en Educación Superior. Núcleo Problemático: Técnicas Didácticas. CUAED-UNAM consultado en Cursos/eunoia/Biblioteca/Didáctica/Documentos

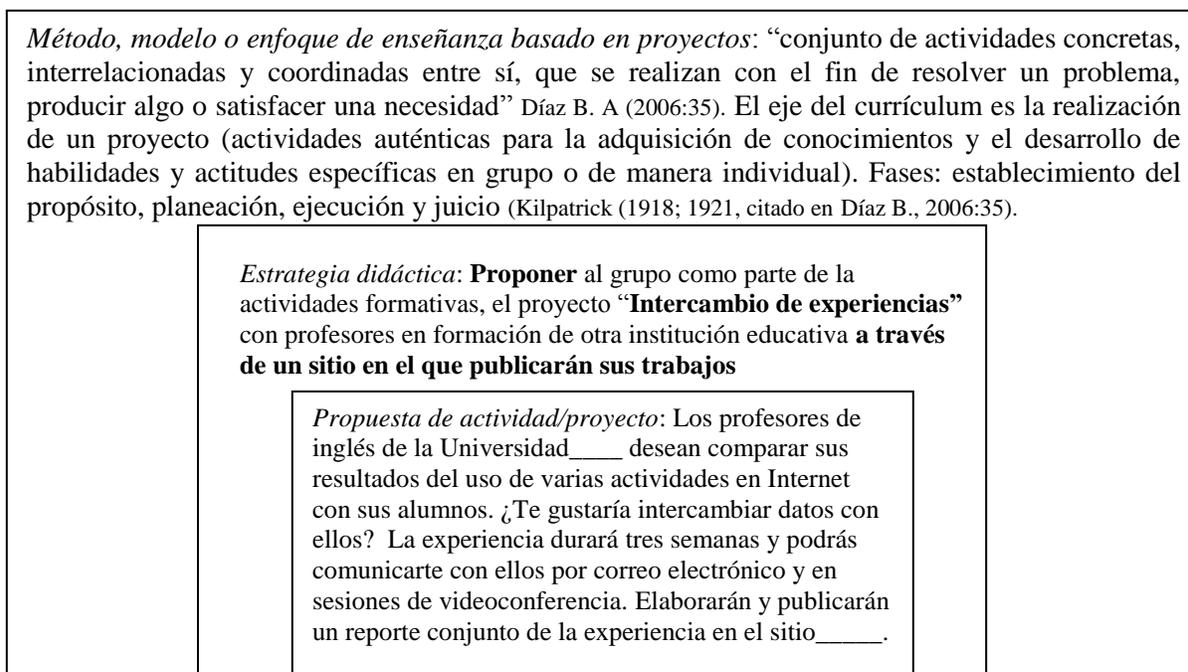


Figura 7. Definición de modelo, y ejemplos de estrategia didáctica y propuesta de actividad con relación a un proyecto.

En la estructura didáctica que propone García existen tres ejes que tienen como punto central el contenido: un eje vertical profesor-contenido-estrategias (las formas de trabajo y sus condiciones) y un eje horizontal alumnos-contenido-objetivos (nivel, contenido, modalidad). El tercer eje aparece conformado por alumno-contenido-profesor. Asimismo, señala tres momentos lógicos: planeación, realización y evaluación.

En cambio, las técnicas didácticas, un elemento del factor ‘estrategias’, se consideran como actividades tipo. García aclara: “son procedimientos mediante los cuales se organizan actividades o secuencias de actividades que llevan a la realización efectiva del proceso enseñanza-aprendizaje”. Para la educación superior, esta autora propone organizar las técnicas en cuatro grupos, conforme a seis niveles de complejidad del contenido. (Véase tabla 2.4)

En este sentido conviene destacar que las técnicas descritas por esta investigadora han sido utilizadas por ella con éxito en cursos convencionales y a distancia (comunicación personal). Algunas de dichas técnicas didácticas (señaladas con asterisco) son consideradas como estrategias didácticas por otros autores que se verán más adelante.

Para el caso del *e-learning 1.0*, Ardizzoni y Rivoltella (2003:61) proponen tres ‘macroacciones didácticas’ en las que están “implicados de forma permanente el profesor, el alumno y el tutor: organizar, compartir y evaluar”. Estos autores contrastan las características de tres modelos en los que la actividad de planificación y el modo de organizar el ambiente cambian (*Op. cit.* 73-74), los cuales sintetizo en la tabla 2.5:

Nivel	Expositivas	Interrogativas	Dirigidas	Estudio dirigido
1º.	Exposición	Exposición con preguntas	Corrillos	Lectura comentada
			Phillips 6'6	Tutoría
2º.	Demostración	Interrogatorio	Rejilla	Investigación documental
3º.	Conferencia		Lluvia de ideas *	Investigación testimonial y objetiva
			Discusión en pequeños grupos	Estudio dirigido
			Combinación con las técnicas de investigación	
4º.			Mesa redonda	Estudio de casos *
			Panel	
			Debate *	
5º.			Simposio	Técnica heurística UVE
6º.			Seminario	

Tabla 2.4 Técnicas didácticas conforme a niveles de complejidad del contenido (García M., J. V. s.f)

Tipo de didáctica	Modelo	Características organizativas	Ejemplo	Eje de la organización	Planificación
Centrada en el docente	M. de curso	Fuerte estructuración del itinerario	Módulos, unidades, calendarización	<i>Syllabus</i>	Modularidad junto con calendarización
Centradas en el grupo de aprendizaje	M. del laboratorio: <i>learning-by-doing</i>	<i>Story-board</i> ²¹	Fases, actividades y tareas distribuidas	Lógica procedimental aunada a una temporalización	<i>Story-board</i> y calendarización
Centrada en el equipo en su totalidad	M. de la comunidad de prácticas	Menos formalizables	Asignación de tareas parciales, en función de actividades, resolución de problemas	Situacional	Distribución de funciones, asignación de tareas con revisiones periódicas

Tabla 2.5 Modelos y modos de organización conforme al tipo de didáctica (Con base en Ardizzoni y Rivoltella (2003:73-74)

²¹ Término de procedencia cinematográfica que designa el esquema audiovisual de una película en el que, acción por acción, se indican todas las características técnicas y de lenguaje de lo que se debe filmar, incorporando también dibujos y bocetos que den una idea de la organización del escenario. En el *e-learning* realiza la misma función, diseñando el desarrollo dinámico de las actividades didácticas y de aprendizaje. (Ardizzoni y Rivoltella 2003: 171)

Actividades vs propuestas de actividades en línea

El papel de las actividades en el proceso educativo ha demostrado ser crucial, dado que es a través de ellas que el aprendiente adquiere los contenidos y desarrolla habilidades o actitudes planteadas en el currículum. Sin embargo, su papel ha cambiado conforme a las distintas teorías de aprendizaje y enfoques utilizados.

En la actualidad se considera que la actividad da propósito y significado al aprendizaje en la medida que su complejidad y apertura permitan a los aprendientes construir significados propios.

En el diseño de algunos programas en línea se ha optado por hacer una selección previa de 'actividades', como es el caso del posgrado desarrollado recientemente en la Facultad de Contaduría y Administración en el que Estrada *et al* (2007:130) describen las siguientes: conferencia interactiva o charla (transmitida por Internet), actividades de repetición y práctica, trabajo en equipo, estudio de casos y juegos (págs. 36-40), aunque más adelante también mencionan estudio independiente, aplicaciones prácticas, solución de problemas y redacción de ensayos y proyectos. En este caso, observamos que los autores en realidad se refieren a **técnicas o tipos de actividades que propondrán** a los estudiantes.

En 2002, Reeves, Herrington y Oliver, a partir de un análisis comprehensivo de la literatura, elaboraron un listado de 10 características de lo que llaman actividades auténticas y que sugieren utilizar como lista de cotejo para el diseño de cursos en línea desde un enfoque constructivista, véase Tabla 2.6:

Las actividades auténticas.²²:

1. **tienen relevancia en el mundo real.** Concuerdan con las realizadas por profesionales en su práctica
2. **están pobremente definidas.** Solicitan de los estudiantes definir las tareas y subtareas necesarias para completar la actividad. Están abiertas a interpretaciones múltiples.
3. **comprenden tareas complejas para ser investigadas por los alumnos en un lapso de tiempo sostenido.** Requieren una inversión significativa de tiempo y recursos.
4. **proveen a los estudiantes de la oportunidad de examinar la tarea desde diferentes perspectivas, utilizando una variedad de recursos.** Los estudiantes necesitan identificar la información relevante de la irrelevante.
5. **dan la oportunidad de colaborar.** La colaboración es integral a la tarea, dentro del curso y en el mundo real.
6. **proporcionan la oportunidad de reflexionar.** Deben permitir a los aprendientes hacer elecciones y reflexionar en su aprendizaje, tanto de manera individual como al interactuar socialmente.
7. **pueden ser integradas y aplicadas a diferentes áreas disciplinarias y conducir a**

²² Traducción libre

- productos más allá de un dominio específico.** Animam perspectivas interdisciplinarias y permiten papeles y habilidades diversas.
8. **están integradas a la evaluación**, de tal manera que reflejan una evaluación real conforme a la naturaleza de la tarea
 9. **crean productos pulidos con valor en sí mismos.** Culminan en la creación de un producto completo, no necesariamente de preparación para algo más.
 10. **favorecen distintas soluciones** y una diversidad de resultados originales.

)

Tabla 2.6. Características de las actividades auténticas. Trad. libre de **Reeves, Herrington y Oliver (2002)**

El listado anterior podría ser utilizado para el análisis de propuestas de actividades en línea, como fase previa de actualización docente para el diseño de cursos en línea o alfabetización ciberdidáctica. Dado que en la literatura se trata el diseño de actividades sólo de manera tangencial, p. ej. Bautista, Borges y Forés (2006) quienes sólo mencionan ‘proponer un número razonable de actividades’ (obligatorias y opcionales) y ‘variar los tipos de actividades que se proponen’ (individuales vs grupales; obligatorias vs opcionales; teóricas vs prácticas; actividades en soporte digital vs en soporte no digital. Otro ejemplo es el de los especialistas italianos Ardizzoni y Rivoltella (2003) quienes sugieren tres macroacciones para una nueva dirección didáctica del e-learning: organizar, compartir y evaluar, quedando en la primera: la activación de recursos, su distribución en el ambiente y la indicación de actividades a realizar. Estos autores tampoco dan ejemplos de actividades.

Reeves *et al.* concluyen: “if we are to use the capabilities and affordances of technology, together with the findings of recent research and theory, to improve learning outcomes **we must endeavor to examine more closely the role of student activities and tasks in the learning process**” (*Op. cit.* 566). El subrayado es mío, concuerdo con estos autores en la necesidad de investigar cómo es que los estudiantes llevan a cabo las actividades y logran construir el conocimiento, pero en este estudio abordo una fase previa, el análisis de las **actividades propuestas** por las formadoras y las **estrategias didácticas** utilizadas por ellas en el diseño de un curso en línea.

Estrategias didácticas

En el ámbito escolar, las estrategias didácticas se refieren a aquellos actos que favorecen el proceso de aprendizaje. Carrasco (2004) explica que las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos y aborda las estrategias que considera más importantes: los métodos, las técnicas y los procedimientos. Define al método didáctico como la “organización racional y práctica de los medios, técnicas y procedimientos de enseñanza para dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados deseados” (p.84) En cuanto a los métodos, este autor sólo señala algunos aspectos (objetivos, materia, medio, técnicas y procedimientos, orden y tiempo) y principios (ordenación, orientación, finalidad, adecuación y economía. Un método de enseñanza necesita echar

mano de una serie de técnicas.²³ Respecto a los procedimientos este autor los concibe como como 'una manera de desarrollar determinada técnica instructiva desde una perspectiva predominantemente lógica. Cada procedimiento de enseñanza se refiere a un modo de enfocar determinados procesos intelectuales (modo analítico, m. sintético, m. deductivo, etc.) conforme a tres códigos principales de representación del pensamiento: lógico-verbal, viso-espacial y analógico)

En la literatura pedagógico/didáctica, de la psicología educativa y para la formación de los profesores de lenguas encontramos que varios autores sugieren estrategias didácticas, docentes o de enseñanza para el trabajo en el aula, partiendo de distintos supuestos teóricos, a través de diversos métodos, enfoques o modelos, términos empleados de manera indistinta.

Algunas estrategias didácticas funcionan para diversos contenidos disciplinarios, otras en cambio, son idóneas solamente para ciertas áreas de conocimiento. Sin embargo, cabría preguntar cuáles estrategias están siendo utilizadas por los profesores en el nivel superior, dados los altos índices de deserción y reprobación. Por ejemplo, Díaz de Cossío (1998) encontró que en cifras generales y como promedio nacional, de cada cien alumnos que inician estudios de licenciatura, entre cincuenta y sesenta concluyen las materias del plan de estudios, cinco años después y, de éstos, tan sólo veinte obtienen su título. De los que se titulan, solamente un 10%, dos egresados, lo hace a la edad considerada como deseable (24 o 25 años). Los demás lo hacen entre los 27 y los 60 años.

Resultados similares encontró Chaín (1999) en la Universidad Veracruzana: aproximadamente veinticinco de cada cien estudiantes que ingresan al nivel universitario abandonan sus estudios sin haber aprobado las asignaturas correspondientes al primer semestre.²⁴

Desde luego, los problemas de la deserción y la reprobación tienen múltiples motivos²⁵, pero es innegable que una de las causas podría ser una deficiente selección de modelos de enseñanza y estrategias docentes, dado que un gran número de los profesores no cuentan con formación pedagógico/didáctica. Las estrategias docentes pueden definirse como "procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos"²⁶.

Es mi interés traerlas a un primer plano para su análisis en el programa en línea descrito en este estudio y considerarlas como **recursos didácticos que el formador/diseñador de un curso en línea pone en juego para que la actividad propuesta propicie la construcción del conocimiento y el alcance de los objetivos por parte del aprendiente.**

²³ Exposición didáctica, el interrogatorio, el coloquio, el simposio, la mesa redonda, el panel, la discusión dirigida, el torbellino de ideas, el *role-playing*.

²⁴ Ambos estudios citados en el documento "Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior". ANUIES. Serie investigaciones, 2000. (2ª. Edición corregida:4)

²⁵ González (2006) señala tres grupos de factores: personales, institucionales y pedagógicos, socioeconómicos y laborales. (en Mastache, 2007:217)

²⁶ (con base en Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991), citados en Díaz Barriga y Hernández, 2002:141)

Por otra parte, encontramos de interés presentar dos marcos para el estudio de las estrategias didácticas: Marzano (2000), y Díaz Barriga y Hernández (2002).

A partir de su experiencia con el programa “Tácticas para pensar”, Marzano presenta un marco de trabajo aplicable para el diseño del currículo, la instrucción y la evaluación en cursos convencionales para el nivel elemental. Este marco considera cinco dimensiones en las que dicho autor sugiere las estrategias concentradas en la tabla 2.7:

Dimensiones	Estrategias docentes, en Marzano (2000)
I. Actitudes y percepciones efectivas en relación al aprendizaje	Hacer planes específicos para el desarrollo de percepciones y actitudes eficientes acerca de: la seguridad, la comodidad y el orden, el tono afectivo, la aceptación por parte del profesor, la habilidad para realizar tareas, la claridad en la tarea.
II. La adquisición e integración del conocimiento (declarativo y procesal)	Ayudar a que el alumno complete el ciclo: construir significado, organizar y guardar. Lluvia de ideas. Técnicas de enseñanza recíproca: resumir, preguntar, clarificar, predecir. Hacer tres tipos de preguntas: obvias, piensa y busca, y propias. Utilizar la tejedura semántica, usar analogías y metáforas, enseñar cómo construir significado: SQA (lo que sabes, lo que quieres saber y lo que aprendiste) Para la organización del conocimiento declarativo: identificar tipos específicos: hechos, secuencias temporales, relaciones causales, problema/solución, episodios, generalizaciones, principios y conceptos. Utilizar organizadores gráficos. Para almacenar el conocimiento: hacer que los alumnos repitan la información, guiarlos en la creación de imágenes, introducir la noción de símbolos y substituciones para información abstracta. Hacer que los alumnos dibujen o actúen. Proporcionar mnemotecnias.
III. La extensión y refinamiento del conocimiento	Comparar, clasificar, inducir, deducir, realizar análisis de errores, construir apoyo, abstraer, practicar análisis de valores.
IV. El uso significativo del conocimiento	Promover tareas a largo plazo, multidimensionales y dirigidas por el alumno: resolución de problemas, toma de decisiones, invención, indagación experimental.
V. Hábitos mentales productivos	Explicar y hacer que los alumnos ejerciten: <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación: planeación, consideración de los recursos y sensibilización a la retroalimentación. • Pensamiento crítico: búsqueda de exactitud y moderación de la impulsividad. • Pensamiento creativo. Asignar observadores del proceso para identificar ejemplos de hábitos mentales.

Tabla 2.7 Dimensiones y estrategias docentes propuestas por Marzano (2000)

El marco de trabajo que Marzano propone para la enseñanza convencional en el nivel elemental, puede también ser útil para cursos en línea con contenidos disciplinarios específicos, duración y acreditación predeterminados, en los que el modelo sea del tipo de descubrimiento guiado. Sin embargo, es conveniente hacer algunas precisiones para el trabajo en redes telemáticas: La conveniencia de trabajar en la primera dimensión es innegable, sobretudo si los alumnos no han tenido acceso a computadoras en los niveles anteriores pues será muy conveniente que se familiaricen primero con el ambiente de aprendizaje y las nuevas herramientas de que dispondrán para reducir su ansiedad.

En la actualidad, esto es un problema fuerte para algunos adultos, no para los niños y jóvenes que han tenido la oportunidad de jugar y aprender con distintos tipos de aparatos electrónicos.

En cambio, encontramos un tanto ficticia la separación de las estrategias mencionadas en las dimensiones segunda (adquisición e integración del conocimiento) y tercera (extensión y refinamiento del conocimiento), puesto que tales estrategias podrían utilizarse indistintamente en ambas dimensiones. Además de que para los estudiantes con conocimientos previos suficientes puede ser muy rápido el tránsito de la segunda a la tercera dimensión.

En cuanto a lo que Marzano plantea como cuarta dimensión en su aproximación gradual al aprendizaje, como el uso significativo del conocimiento, otros autores postulan como perspectivas experiencial y situada las siguientes: aprendizaje basado en problemas, enfoque o método de proyectos, enfoque aprender sirviendo a la comunidad, aprendizaje cooperativo, simulaciones situadas, participación tutelada en investigación, formación a través de la práctica *in situ*, análisis de casos, enseñanza situada²⁷ (en Díaz Barriga, 2006:31).

La inclusión de procesos metacognoscitivos en la quinta dimensión es particularmente congruente con los planteamientos del estudio independiente o aprendizaje autodirigido, respecto a los cuales Calvin y Preston (1999:578) mencionan también otras estrategias como: definición de objetivos de aprendizaje, selección de técnicas para un aprendizaje efectivo, monitoreo del progreso hacia el alcance de los objetivos, y el ajuste de estrategias si es necesario.

Por otra parte, Díaz Barriga y Hernández (2002:139) explican que las estrategias de enseñanza son “recursos que el docente puede utilizar para proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos” y desde un marco constructivista, estos autores presentan y explican un conjunto de estrategias docentes clasificadas en cinco grupos, mismo que reproducimos a continuación. Así, el lector podrá completar un primer panorama de estrategias didácticas para cursos convencionales:

Como puede apreciarse, las dos propuestas mencionadas son en cierta forma complementarias, pues por ejemplo, las estrategias que Díaz Barriga y Hernández mencionan (Véase en la tabla 2.8) corresponden en cierta forma a las dimensiones II y III de Marzano.

Estrategias para activar (o generar conocimientos previos)

- Actividades que generan y activan conocimientos previos (la actividad focal introductoria, la discusión guiada y la actividad generadora de información previa)
- Objetivos o intenciones

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

- Señalizaciones (el uso de señalizaciones en los textos y otras estrategias del discurso: preguntas, obtención mediante pistas, confirmación, repetición, reformulación, elaboración, recapitulación, entre otras)
-

²⁷ Enseñanza organizada en torno a actividades auténticas, es decir propias de una profesión u ocupación determinada

Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender

- Ilustraciones (descriptiva, expresiva, construcciona, funcional, algorítmica)
- Gráficas (lógico-matemática, de arreglo de datos)
- Preguntas intercaladas

Estrategias para organizar la información nueva por aprender

- Resumen
- Organizadores gráficos (cuadros sinópticos, mapas y redes conceptuales, cuadros SQA, diagramas de árbol)

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

- Organizadores previos
- Analogías

Tabla 2.8 Estrategias docentes en cursos convencionales (basado en Díaz Barriga y Hernández (2002)).

Por su parte, Eggen y Kauchak en su libro *Estrategias docentes* aclaran que no hay un único enfoque más apropiado para alcanzar cada objetivo instruccional y que las estrategias varían de acuerdo con los objetivos y el estilo del docente (2005:16). A su vez, el enfoque de estos autores se basa en modelos de enseñanza, que definen como 'estrategias prescriptivas diseñadas para cumplir metas de enseñanza particulares' (*Op. cit.* 24).

Eggen y Kauchak explican que 'las estrategias generales de enseñanza difieren de los modelos en que éstos están diseñados para alcanzar objetivos específicos'.

Los modelos de procesamiento de la información que estos autores describen para la enseñanza presencial son cuatro:

- Modelos inductivos (M. inductivo, M. de adquisición de conceptos y M. integrativo)
- Modelos deductivos (M. de procedimientos y habilidades de enseñanza directa y M. de enseñanza directa de exposición y discusión)
- Modelos de indagación (M. general de indagación y M. de indagación de Suchman)
- Modelos cooperativos (División de la clase en grupos de aprendizaje y M. del rompecabezas)

Sin embargo, Litwin (2000:41) critica los planteamientos que "intentan aplicar las mismas categorías de las estrategias del aprendizaje a los procesos de enseñar" y alude veladamente a Eggen y Kauchak cuando señala:

Las estrategias, descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, y que separa la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores.

En esta investigación se analizará más adelante el uso de las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2000) como base para el análisis de las estrategias didácticas utilizadas en el planteamiento de actividades en línea.

Asimismo, es necesario investigar la pertinencia y limitantes de los modelos mencionados para la enseñanza en línea, así como de los modelos de exploración como el propuesto por Jonassen *et al.* (1999), los ambientes abiertos descritos por Hannafin, Land y Oliver (2000) o Schaffert y Hilzensauer (2008).

Borko y Putman (1996) señalan: “La acumulación de cuerpos de conocimiento ricamente estructurados y accesibles permiten a los individuos comprometerse en pensamiento experto y acción”. En estudios sobre la enseñanza, esta comprensión de la expertez ha llevado a los investigadores a prestar mayor atención al conocimiento de los profesores y su organización” (Eggen y Kauchak, 2005:674). Por ello es importante identificar el uso que hacen las formadoras de estrategias didácticas en el diseño de cursos en línea y sus propuestas de actividades.

Eggen y Kauchak incluyen una tabla de 10 principios propuestos por el *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) p. 11, entre las que aparecen las estrategias como el cuarto principio:

Strategies: the teacher understands and uses a variety of instructional strategies to encourage students' development of critical thinking, problem-solving, and performance skills.

En otro documento que incluyen en la pág. 13, del *National Board for Professional Teaching Standards*, se mencionan técnicas al describir la tercera proposición:

- Teachers are responsible for managing and monitoring student learning:
- Accomplished teachers capture and sustain the interest of their students and use their time effectively
 - Accomplished teachers are able to use a variety of effective **instructional techniques**, and they use the techniques appropriately.
 - Accomplished teachers can use multiple methods to assess the progress of students, and the teachers effectively communicate this progress to parents.

En este sentido, nuevamente encontramos el uso indistinto de ambos términos.

Se ha investigado la efectividad de la enseñanza por medio de la observación y descripción de los patrones de habilidades y estrategias de los profesores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes. P. ej. Un dato relevante para este trabajo es el proporcionado por Boyer (1983, citado en Eggen y Kauchak 2005:20) en el sentido de que sólo en el 1% del tiempo los profesores hacen preguntas que provocan la reflexión o el razonamiento, como las siguientes:

- ¿Por qué?
- ¿Cómo se comparan éstos? (¿En qué se asemejan o difieren?)
- ¿Qué sucedería si...? Y particularmente:
- ¿Cómo sabes?

De los autores analizados en esta investigación, sólo Marzano (2000:50) señala tres tipos de preguntas: *obvias*, *piensa y busca*, y *propias*, como parte de la técnica

PReRe (Pregunta-Respuesta-Relación) desarrollada por Raphael y Pearson²⁸, la cual consiste en hacer a los estudiantes los tres tipos de preguntas, aunque sólo el tercer tipo de pregunta provoca reflexión dado que requiere que el alumno recurra a su propia experiencia para encontrar la respuesta.

Estrategias didácticas para la formación del profesor de lenguas

Por cuanto a la formación del docente de lenguas, Ellis (1990:26) explica que las prácticas para la preparación de los profesores pueden ser de dos tipos: **experienciales** y que **despiertan la conciencia** (*awareness raising*) Las primeras se refieren a la práctica de la enseñanza en el salón de clase o a través de simulaciones, en tanto que las segundas intentan desarrollar una comprensión consciente de los principios que subyacen la enseñanza de segundas lenguas o las técnicas que los profesores pueden utilizar. Ambos tipos no son mutuamente excluyentes sino que se pueden combinar en una misma actividad.

Ellis distingue entre *actividades* y *procedimientos*. Para este autor las actividades consisten en los materiales que el educador usa en su programa y corresponden a los materiales utilizados en la clase de lengua, lo cual en realidad constituye el material de base para la actividad formativa. Cada propuesta de actividad en el libro de texto dará al estudiante/profesor un número de *tareas* a realizar. Considero de interés su explicación de que las 'actividades' están basadas en *datos* y por tanto las actividades pueden ser descritas en cuanto al **tipo de datos** y las diferentes **operaciones** que el profesor en formación habrá de realizar.

En cambio, los 'procedimientos de preparación' constituyen la metodología del formador para usar las actividades del libro de texto en las sesiones de preparación de los profesores. Ellis presenta un esquema de las prácticas de preparación (experienciales como las prácticas de enseñanza y las de concientización, en las que incluye procedimientos y actividades, compuestas a su vez por datos y tareas. *Op cit.* P.28

Las formas para proporcionar *datos* que Ellis menciona son.

1. Grabaciones en audio o video de lecciones o clases reales.
2. Transcripciones de clases.
3. Enseñanza en el salón de clases
4. Enseñanza compartida (*peer teaching*)
5. Microenseñanza
6. Lecturas
7. Materiales de libros de texto
8. Planes de clase y esquemas de trabajo (*outlines*)
9. Estudios de caso
10. Muestras del trabajo escrito de los estudiantes

Considero conveniente distinguir entre datos (materiales base a utilizar) y las operaciones que se solicita realizar al aprendiente/profesor en formación. Dichas operaciones corresponden a propuestas de actividades, con estrategias didácticas que

²⁸ Marzano no incluye referencias en su libro.

propongo más adelante en este trabajo, pues son los recursos que utiliza el formador para que el aprendiente en formación trabaje con los datos y alcance el objetivo en un curso en línea.

Este autor también presenta 10 ejemplos de tipos de **tareas u operaciones que pueden ser solicitadas**²⁹ al aprendiente/profesor:

1. *Comparar*. Ej. “Observa los dos planes de clase que se te proporcionan y decide cuál prefieres y por qué”.
2. *Preparar*. Ej. “Prepara un formato de calificación (*marking scheme*) que podrías utilizar para corregir la muestra anexa del trabajo escrito de tus estudiantes”.
3. *Evaluar*. Ej. “después de ver el extracto de video, evalúa la efectividad del tratamiento que hace el profesor de los errores orales, utilizando para ello los criterios provistos”.
4. *Mejorar*. Ej. “Lee el estudio de caso de un programa de lectura, poniendo especial atención a la evaluación del propio autor. ¿Qué sugerencias podrías hacer para mejorar el programa?”
5. *Adaptar*. Ej. “Adapta el siguiente ejercicio lingüístico para introducir un vacío de información” (*information gap*).
6. *Enlistar*. Ej. “Analiza la transcripción de la clase que se te proporciona y haz una lista de los diferentes tipos de error que cometen los estudiantes”.
7. *Seleccionar*. Ej. “Ahora que ya has hecho una lista de los diferentes tipos de error en la transcripción, decide qué errores elegirías para corregir si fueras el profesor y di por qué”.
8. *Jerarquizar*. Ej. “Revisa los materiales anexos y jerarquízalos de acuerdo a qué tan comunicativos piensas que son”.
9. *Añadir/completar*. Ej. “Lee con atención el artículo anexo, tomando nota de los principios para la enseñanza de la lectura. Existen otros principios que podrías añadir?”
10. *Reorganizar*. Ej. “Observa el video de un profesor organizando el trabajo en grupo. Elabora una lista de los distintos pasos que sigue el profesor. ¿Cuáles cambios en el orden de estos pasos recomendarías?”

(Ellis, 1990:30)

Ellis aclara. “Any single training activity can make use of a single task or a series of tasks”, esto es precisamente lo que posteriormente observé en los módulos en línea bajo estudio, en los que las formadoras proponen actividades complejas para las que utilizan diversas estrategias. Por último, Ellis menciona ocho ‘procedimientos’, algunos de los cuales aparecen en el cuadro de técnicas didácticas de García (s.f) (véase tabla 2.4):

²⁹ En este sentido, la solicitud de tales acciones corresponden a las estrategias didácticas utilizadas por el formador, en tanto que los entrecomillados son ejemplos de propuestas de actividades a realizar por el aprendiente/ profesor.

1. Conferencia
2. Discusión en grupo o parejas
3. Talleres
4. Tareas de trabajo individual
5. Demostraciones
6. Elicitación
7. Discusión plenaria
8. Discusión en panel

Estrategias didácticas para la educación en línea

La clasificación de entornos informáticos que citan Bravo *et al* (s.f.) con base en de Jong, van Joolingen, Pieters&van der Hulst (1993) permite apreciar la diversidad de entornos que se han desarrollado. En esta investigación sólo se aborda el primer tipo, por lo que falta investigar las estrategias didácticas apropiadas para los demás entornos:

- Entornos hipertextuales (Modos no-lineales)
- Sistemas de mapificación de conceptos (Se ofrecen ayudas y esquemas sobre el objeto de estudio)
- Micromundos (El aprendiz puede programar)
- Simulaciones (Programas que contienen modelos de la realidad)
- Entornos de modelación (Permiten la modificación de propiedades en el modelo por parte del aprendiz)

En el diseño de los entornos mencionados, las estrategias didácticas están orientadas a facilitar la apropiación del conocimiento por parte del aprendiente de manera autónoma. Por tanto, estos entornos propician la exploración y el descubrimiento.

En la tabla 2.9 presento los diez espacios de instrucción o de conocimiento descritos por Peters (2000) y reagrupados por afinidad. Conforme a esos cinco espacios, se incluyen las estrategias mencionadas por Marcelo (2000), Peirce (2001), Barberà (e-actividades 2004) y Ruiz Velasco (2005) para la educación en línea, lo cual da idea de la forma en que esos autores conciben y estructuran su curso o el entorno de aprendizaje. Asimismo, incluyo algunas de las herramientas utilizadas actualmente en los cursos en línea, cuatro de ellas descritas por Gándara (2004).

Más recientemente, Adell (s.f.) describe tres estrategias didácticas usando Internet: la Caza del tesoro, las *WebQuest* y los proyectos telecolaborativos de aprendizaje, a partir de tres metáforas de Internet como biblioteca, imprenta y canal de comunicación, mediante las cuales los estudiantes deben buscar, analizar e integrar información en la red relativa a un asunto de su interés, trabajo de manera individual o en grupo.

En la tabla observamos que predominantemente los autores mencionan técnicas. Sólo Peirce (2001) explica la forma en que utilizará tales técnicas, es decir, las estrategias didácticas que propone son: **Aplicar** los conceptos a casos o temas de interés, **crear** disonancia cognitiva, **enviar** mensaje personal para confirmar

actividades, **solicitar** diario personal. Para los espacios de comunicación y colaboración propone aclarar, plantear, establecer, crear, animar, utilizar.

Marcelo *et al.* (2000) mencionan cinco técnicas para el espacio de instrucción, y señalan un recurso que emplearían en los espacios que Peters (2002) llama de información y documentación. Estos autores todavía hacen alusión a simulación o a realidad virtual.

Peirce (2001) en cambio, propone técnicas y estrategias básicamente para dos espacios: de instrucción y de comunicación y colaboración, aunque sí menciona el uso de tutoriales. Por su parte, Barberà (2004), al describir sus *e-actividades*³⁰ para la educación elemental, enfoca más el carácter virtual de las técnicas y recursos que propone tanto para el trabajo individual como para grupos de alumnos.

Barberà no considera el uso del espacio de información y documentación, sino que centra su atención en la comunicación y la colaboración mediante seis técnicas, formas de trabajo como las comunidades virtuales de aprendizaje y el uso de espacios como foros o laboratorios virtuales.

El caso de Ruiz-Velasco es diferente, en el sentido de que sus comunidades de aprendizaje y la colaboración en proyectos no se visualizan como instrucción, sino como actuación voluntaria en un grupo con el que se comunican generalmente por medio del correo electrónico. En cambio para el espacio de hipermedia y exploración plantea técnicas que desarrollarían la alfabetización informacional o digital de los aprendientes o actores del proceso formativo y más a tono con las tendencias actuales para el e-learning 2.0.

³⁰ “Actividades realizadas electrónicamente en red” p. 83

Espacios de aprendizaje	Técnicas y estrategias didácticas para la educación en línea				
(basado en Peters, 2002)	Marcelo <i>et al</i> (2000)	Peirce (2001)	Barberà (2004) e-actividades	Ruiz Velasco (2005)	Otras herramientas utilizadas actualmente
Instrucción	Lluvia de ideas Explicación y práctica Indagación guiada Lectura secuenciada Pregunta inicial Rompecabezas	Encuesta como actividad de prelectura Aplicar los conceptos a casos o temas de interés Crear disonancia cognitiva Puntos de vista opuestos Argumento intermedio Enviar mensaje semanal para confirmar actividades Solicitar diario personal Cuestionarios de autoevaluación	Aprendizaje cognitivo Instrucción virtual por correo electrónico Reflexión virtualizada		Foros Chat MSN Programas (Inspiration, Flash, Writeboard, Slidestory, etc.)
Información y documentación	Tablón de anuncios				WebQuest * MiniQuest * Weblogs * Wikis *
Comunicación y colaboración	Estudio de casos Trabajo en grupos Torneo de equipos Intercambio grupo a grupo	Aclarar que un curso en línea consume el mismo tiempo que uno cara a cara Plantear preguntas que susciten discusión Establecer lineamientos (<i>netiquette</i>) Debate en foros Crear un café virtual para socializar Animar a quienes no participen Utilizar sesiones de charla o grupos de estudio con o sin instructor	Debates virtuales Círculos de aprendizaje Cubículos virtuales Grupos cooperativos virtuales Comunidades virtuales de aprendizaje Proyectos telemáticos	Uso y socialización de la información Colaboración en proyectos Comunidades de aprendizaje	Podcast Videocast Portafolios electrónicos Telefonía Celular
Hipermedia y exploración	Búsqueda de información en la red		Autoaprendizaje electrónico	Búsqueda, recuperación, clasificación, discriminación, selección,	
Simulación y realidad virtual		Tutorial	Laboratorios virtuales Modelado virtual Tutorización inteligente		*Estrategias de uso propuestas por Gándara (2004)

Tabla 2.9. Espacios de aprendizaje, técnicas, estrategias didácticas propuestas por seis autores y herramientas para la educación en línea (Gilbón, 2008)

En la tabla 2.9 consideré conveniente hacer mención de herramientas que actualmente se están utilizando en otros módulos del diplomado pero que no fueron analizados en este estudio, las cuales sólo describe Gándara (2004): *WebQuest*, *MiniQuest*, *Weblogs* y *Wikis*.

La telefonía celular con fines educativos merecería un capítulo aparte por las posibilidades que ofrece, sin embargo, escapa a los objetivos planteados para este trabajo.

Al consultar bibliografía más reciente no me fue posible localizar información puntual respecto a estrategias didácticas para el diseño de propuestas de actividades en cursos en línea. Pues, o bien eran omitidas, se referían solamente al uso del foro, o aparecían mencionadas como técnicas o actividades, sin ejemplos de su uso en el espacio de instrucción.

Por ejemplo, en el libro *Prácticas de E-Learning*, Marcelo (2006) hace un recuento de las competencias en *e-learning* conforme a los distintos perfiles de los actores que intervienen en dicho proceso, y por tanto de la formación que se requiere para cada perfil. Este autor se refiere a las competencias en cuatro apartados: tecnológicas, de diseño, tutoriales y de gestión. Más adelante explica que la competencia de diseño es:

para aplicar los principios didácticos y pedagógicos en el Diseño Instruccional de las secuencias que forman parte de la planificación de la acción formativa, con el objeto de crear productos formativos atractivos que guíen al alumnado en su aprendizaje y den respuesta a sus necesidades. Asimismo se refieren a la capacidad para seleccionar la metodología más adecuada para llevar a cabo el curso y realizar tareas de seguimiento y supervisión del mismo, manteniendo de esta forma una información actualizada y un conocimiento del éxito de la acción formativa. (*Op cit.* p.25)

La explicación anterior es pertinente, así como el listado de 17 competencias que presenta en tres grupos. Sin embargo, deja al lector la tarea de 'aplicar los principios didácticos y pedagógicos', los cuales no menciona, por lo que un profesor sin experiencia en educación en línea enfrenta un vacío de información. Esta situación se repite en el libro coordinado por García Aretio (2007), quien incluye las siguientes fases del diseño formativo:

1. Conducta de entrada
2. Núcleos problemáticos
3. Prioridades
4. Objetivos
5. Contenidos
6. Temporalización
7. Incentivos motivacionales
8. Materiales didácticos, criterios de selección (impresos, audiovisuales, informáticos, telemáticos)
9. Métodos (activos, participativos, personalizados, interdisciplinares)
10. Actividades (mentales, resolutorias, manipulativas)
11. Evaluación de aprendizajes.

Como en el caso anterior, el planteamiento de las fases es atinada, pero no hay una mención explícita de las estrategias didácticas que habrán de ponerse en juego al plantear actividades.

Las omisiones anteriores confirman la necesidad de abordar con más detalle el análisis tanto de propuestas de actividades en línea como de las estrategias didácticas subyacentes. En el capítulo 3 abordaré la distinción entre técnica, estrategia didáctica, propuesta de actividad pues fue necesario profundizar respecto a esta primera revisión de la literatura para diseñar los instrumentos para el análisis, e incluyo un listado de las estrategias mencionadas por otros autores y las que identifiqué en este estudio.

Sinopsis

Los fundamentos para la investigación sobre formación/desarrollo docente en línea parten de dos vertientes: formación docente y diseño de ambientes virtuales, respecto a las cuales encontré fuentes de información a las que será necesario recurrir posteriormente para la alfabetización ciberdidáctica de docentes y formadores interesados en la educación en línea, añadiendo los resultados de este estudio, concernientes a algunos aspectos didácticos tratados tangencialmente en dichas fuentes: diseño de arquitectura didáctica, propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes.

La exploración de cada vertiente me permitió visualizar sus numerosos componentes. Así, con base en la revisión de literatura, abordé las siguientes nociones dentro de la primera vertiente:

- formación de profesores (Ferry, 1990 y Chehaybar, 2003),
- desarrollo docente (Howey, 1985, citado en De Vicente 2002),
- tradiciones y modelos de formación (De Vicente 2002; Chang y Simpson, 1997; Richard y Farrell, 2005 y Bailey Curtis y Nunan, 2001),
- formación de formadores (Vaillant y Marcelo, 2001),
- formación/desarrollo del docente de lenguas (Shulman, 1986; Chan, 2004),
- competencias docentes y las TICCC (Guskey, 1998; Perrenoud, 2002; Mastache, 2007),
- los formadores y profesores de lenguas en la era digital y sus alfabetizaciones múltiples (Filloux, 1996; Kelley y Grenfell, 2004; Shetzer, 1998; Bawden, 2002; Bravo 2002 y Lankshear y Knobel, 2007)

A partir de los planteamientos teóricos presentados, planteo la conveniencia de incluir la alfabetización que llamo ciberdidáctica como parte importante de la formación docente y del desarrollo del formador de formadores, para responder a las demandas de la Sociedad del Conocimiento expuestas en distintos documentos: Sempere, 2007; Estándares de Competencias en TIC para Docentes, UNESCO 2008; Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina, y el Caribe, 2008; Melaré, s.f. y Ruiz-Velasco, 2007.

En cuanto a la segunda vertiente, el diseño de ambientes virtuales, me refiero específicamente a los aspectos didácticos del diseño de un ambiente virtual para el aprendizaje y la formación docente y, como en el caso anterior, apunto solamente algunos temas para comprender su importancia y los principales autores revisados:

- espacios y entornos educativos, ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) y sistemas para la gestión del aprendizaje (Miranda, 2004; López, Escalera y Ledesma, 2002; Jonassen *et al.*, 1999; Hannafin, Land y Oliver, 2000, Peters, 2002) así como la mención de los nuevos ambientes de aprendizaje personal (Schaffert y Hilzensauer, 2008);
- arquitectura didáctica y técnicas (Clark y Zuckerman (citados en Stolovitch y Keeps, 1999:567), García (s.f.); Gonella y Pantò, 2008); temas estrechamente vinculados a los otros aspectos que enfoco en esta investigación:
- actividades vs propuestas de actividades en línea y estrategias didácticas (Reeves, Herrington y Oliver, 2002; Marzano 2002; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Díaz Barriga, 2006; Barberà, 2004; Eggen y Kauchak, 2005, Carrasco, 2004) de las que desprendo dos hilos que necesitan ser entreteljidos:
- estrategias didácticas para la formación del profesor de lenguas (Ellis, 1990) y
- estrategias didácticas para la educación en línea (Bravo *et al.*, s.f.; Marcelo, 2000; Peirce, 2001; Barberà, 2004; Ruiz- Velasco, 2005, Gándara, 2004, Adell, s.f.; Marcelo, 2006; García Aretio, 2007).

Incluyo tablas comparativas de entornos y espacios de aprendizaje en ambientes digitales: espacios de aprendizaje, técnicas y estrategias didácticas para la ecuación en línea; técnicas propuestas por tres expertos en educación en línea, así como un esquema con un ejemplo de modelo, estrategia didáctica, propuesta de actividad con relación a un proyecto.

La ausencia de descripciones o ejemplos de propuestas de actividades y estrategia didácticas en publicaciones recientes confirma la pertinencia de esta investigación.

Capítulo 3

Estrategia metodológica

- **Caracterización de la investigación**
- **Análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea: seis fases**
- **Cómo analizar las estrategias didácticas**
- **Instrumentos para el análisis**

Caracterización de la investigación

El estudio que reporto puede caracterizarse como investigación de desarrollo en tanto que parte del diseño de un programa educativo en línea y sus resultados servirán para la creación de una especialización para formadores del área de lenguas. Sin embargo, existe una diversidad de aproximaciones teórico metodológicas disponibles para el abordaje de un estudio sobre educación en línea, por lo que antes de optar por alguna, decidí partir de las consideraciones que Duval y Hernández (2000) discuten.

Estos autores se refieren a tres concepciones distintas sobre el conocimiento científico: esencialismo, constructivismo positivista y constructivismo estructuralista, las cuales parten de distintas nociones de objetividad. Era necesario decidir la postura que asumiría ante mi objeto de estudio y delimitar sus alcances, por lo que la revisión de las tres concepciones anteriores podría orientar mi decisión.

El esencialismo parte a su vez de tres concepciones entrelazadas: la ontológica (los objetos están definidos por su esencia), la epistemológica (conocer es descubrir la esencia del objeto) y la metodológica (la observación y la experimentación se diseñan para descubrir propiedades del objeto). Desde esta perspectiva, el investigador busca descubrir y describir algunas de las propiedades intrínsecas de su objeto de estudio.

En cambio, nos dicen Duval y Hernández, desde la perspectiva del constructivismo positivista se “renuncia a la idea de que el objeto en sí es cognoscible”, por lo que sólo aprehendemos de él su manifestación fenoménica. Así, los procedimientos observacionales y experimentales buscan determinar la respuesta del objeto a condiciones particulares; con esos resultados vamos elaborando el objeto que es, entonces, “el resultado de una construcción similar a la de un rompecabezas” (*Op. Cit.* p.22). En esta concepción la teoría tiene un valor heurístico.

Por último, en el constructivismo que estos autores llaman estructural, los objetos por conocer son aquéllos que se van construyendo a medida que se realiza la investigación y la estrategia de las observaciones es guiada por esquemas explicativos previos.

Considero de particular relevancia esta última concepción para la caracterización de este estudio, pues refleja el proceso que he seguido. Inicialmente había planeado identificar indicadores de desarrollo docente en los documentos electrónicos del programa en línea que habíamos impartido a seis grupos, es decir los mensajes que los aprendientes enviaban a los espacios de aprendizaje como la carpeta y el foro, producto de las actividades realizadas por ellos. Sin embargo, descubrí que para observar esa realidad, necesitaba primero analizar la conformación de la arquitectura o estructura didáctica de los módulos y unidades, por lo que elaboré primero cuadros con la información que obtuve de mi revisión de la literatura, para después elaborar matrices¹ de las características que esperaba observar. Dichos cuadros y matrices son una construcción externa al objeto de estudio y pude diseñarlos a partir de los esquemas explicativos construidos durante la conformación del marco teórico y mi propia reflexión respecto al proceso de diseño.

Duval y Hernández también señalan que “el modelo teórico, planteado *a priori*, se constituye por las relaciones que perfilan distintas estructuraciones posibles de la realidad bajo estudio” (p. 24). Así, al redactar la parte del marco teórico correspondiente al diseño de entornos de aprendizaje me fue posible caracterizar los distintos espacios y las estrategias didácticas propias de estos entornos, aspectos que no había conceptualizado como tales al diseñar los módulos. Posteriormente, esto me facilitó estructurar las matrices para el análisis y plantear si sería posible encontrar evidencias de alfabetización electrónica primero, y ciberdidáctica después, a lo largo del diplomado, como indicadores del desarrollo docente ya no de los aprendientes, sino de las formadoras/diseñadoras. Dicha posibilidad surgió durante la revisión de la literatura, la discusión con otros colegas en dos de los seminarios del doctorado: Nuevas tecnologías en el campo de la educación y Didáctica, así como mi reflexión personal.

En la actualidad, numerosos investigadores están realizando análisis de los contenidos en ambientes electrónicos desde distintas perspectivas y utilizando diferentes instrumentos. Por ejemplo, Schneider y Foot (2004) exponen varios métodos empleados en las investigaciones que exploran los fenómenos sociales, políticos y culturales que ocurren en la red de redes considerándola en un plano macro. Conuerdo con su afirmación en cuanto a que los medios basados en la red requieren de nuevos métodos de análisis de su forma y contenido, junto con los procesos y patrones de producción, distribución, uso e interpretación. Estos autores identifican tres conjuntos de enfoques metodológicos para el estudio de la gigantesca red en su conjunto: discursivo o retórico, estructural o de características (*features*) y sociocultural.² Guardando las proporciones, en el microestudio que emprendí utilicé el

¹ Llamo matriz al instrumento que elaboré para analizar características específicas de un grupo de módulos o unidades determinados, la cual permite su descripción y apreciar sus particularidades.

² Proponen un método múltiple para analizar el espacio *web* (a hyperlinked set of dynamically-defined digital resources that span multiple websites and are deemed relevant, or related, to a central theme or ‘object’) que estos autores llaman “*web sphere analysis*” that “enables analysis of communicative actions and relations between web

segundo enfoque, pues analizo características específicas del sitio: propuestas de actividades y estrategias didácticas del espacio de instrucción o conocimiento, posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras, específicamente producto de su alfabetización ciberdidáctica.

Otra metodología utilizada ampliamente se denomina “*electronic ethnography*” (Pink, 2000) o “*virtual ethnography*” (Hine, 2000), la cual se emplea para observar la actuación e interacción de los aprendientes y tutores en los foros, aspecto que ha sido ampliamente estudiado en este campo y que en un inicio pensé que debería analizar. Sin embargo, en la revisión de la literatura descubrí que los autores que hacían referencia a estrategias didácticas o actividades lo hacían de manera prescriptiva, sin dar cuenta de la forma en que los profesores/diseñadores las emplean en la realidad, a excepción de Barberà (2004) y Gándara (2004). Sin embargo, estoy consciente de que en una etapa posterior de la investigación será importante realizar un estudio etnográfico de la comunidad virtual que genera el programa bajo estudio, pues daría cuenta de la otra cara de la moneda. Una cosa es plantear o proponer actividades a los aprendientes y otra es ver, describir y explicar cómo ellos las llevan a cabo. Para ello será necesario poner en práctica métodos virtuales de investigación: *computer-mediated discourse analysis, social network analysis, virtual focus groups, online ethnography, web experiments* desde una nueva perspectiva: *Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge (SCSSK)*³ que Hine, 2005 propone.

Por otra parte, uno de los autores que enfoca aspectos metodológicos es Phippen (2004), quien clasifica en dos grupos las técnicas usadas en la evaluación de la conducta de las comunidades virtuales:

- 1) Evidencia primaria de los participantes – entrevistas, encuestas, etc. de los grupos de usuarios dentro de la comunidad para satisfacer metas de investigación específicas.
- 2) Análisis de documentos – correos electrónicos, *newsgroups*, foros de discusión para identificar conducta, actitudes, etc. en la comunidad, otra vez para satisfacer objetivos de investigación.

Para este estudio analicé documentos electrónicos no mencionados por Phippen: las unidades en formato *html* del espacio de instrucción o construcción del conocimiento, específicamente las actividades y estrategias didácticas presentadas en cada una de las unidades de cuatro módulos, como antecedente importante al estudio de la comunidad virtual. Es decir, consideré indispensable entender y describir primero las estrategias didácticas que las formadoras/diseñadoras planteaban en sus módulos y después tratar de explicarlas en cuanto a su nivel de alfabetización ciberdidáctica. Un tipo de análisis que no he encontrado en la literatura del área. Asimismo, utilicé evidencia primaria de las participantes, tampoco mencionadas por Phippen: descripción de las estrategias didácticas utilizadas por las formadoras de formadores del diplomado.

producers and users developmentally over time”. Schneider y Foot detallan su enfoque multimodal (p.118) para la mirada de datos que analizan, el cual no es aplicable al estudio que realizo.

³Focusing on SCSSK is a reminder to capitalize on the potential that new Technologies provide for social science itself, in examining epistemological and methodological commitments Farrés, opening up possibilities for new research designs and new approaches, and seizing on the opportunity for reflexive engagement. (Hine, 2005:9)

Otra investigación reciente realizada en España para la detección de necesidades de formación en el uso de las TIC, utilizó una perspectiva metodológica dentro del paradigma interpretativo, “el cual se preocupa de comprender e interpretar la realidad en profundidad, en un contexto y tiempo determinado, a través de descripciones y registros rigurosos, para que posteriormente, en virtud de los antecedentes y hallazgos encontrados se tomen decisiones para la innovación y mejora educativa” (Canales: 2006:1)⁴. Así, podría ubicar este estudio dentro del paradigma interpretativo puesto que también intenta ‘comprender e interpretar la realidad en profundidad en el contexto de la formación del docente de lenguas en un programa que dura un año, a través de descripciones y registros rigurosos de sus propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes’, que huelga decir son totalmente distintos a los que realizó Canales, pero cuyos hallazgos servirán para tomar decisiones para la innovación y mejora educativa en el CELE de la UNAM. En nuestro caso, la fundamentación para una especialización en línea para la formación de formadores en el campo de la enseñanza de lenguas en ambientes digitales.

Por otra parte, entre los investigadores del área de la enseñanza de lenguas, Freeman identifica tres elementos para el análisis y la interpretación (1987:371), en Freeman y Richards (1996):

Postura: la actitud que el investigador adopta hacia los participantes en el estudio.

Proceso: la forma en que el análisis de los datos se desarrolla a lo largo del proceso de investigación.

Categorías: categorías fundadas (*grounded*) o a priori.

En lo concerniente a la *postura*, en este estudio la investigadora no solamente conoce a las participantes, sino que ha sido parte del equipo a lo largo del proceso de diseño de los módulos y como tutora y coordinadora del diplomado, por lo que me podría caracterizar como observadora participante. Por ello, con el fin de evitar un posible sesgo en los resultados, los instrumentos desarrollados para el análisis fueron validados por expertos y las apreciaciones de la investigadora fueron comparadas con las de otras formadoras.

En cuanto al *proceso*, decidí trabajar en seis fases de análisis:

- Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.
- Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.
- Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006.
- Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.
- Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet (alfabetización ciberdidáctica en los espacios de instrucción de cuatro módulos)

⁴ La investigación reportada por Canales utilizó observación participante y cuestionarios aplicados a 61 de 110 profesores en centros educativos de Cataluña.

- Validación del análisis con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar de su conocimiento de Internet.

La integración de los resultados me permitiría describir y explicar la naturaleza del objeto de estudio (estrategias didácticas para cursos en línea como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras) y planificar mejor programas subsecuentes.

Con relación a las *categorías*, fue posible identificar algunas en la literatura, otras surgieron conforme avanzó el análisis. Por ejemplo, los lingüistas aplicados Freeman y Richards (1996:371) examinan cuatro aspectos dentro de un paradigma hermenéutico:

- a) los procesos mentales de los profesores
- b) las interpretaciones de los profesores de sus propias acciones
- c) las interpretaciones de los profesores de las conductas de los estudiantes
- d) Lo que los profesores piensan respecto a las creencias de los estudiantes

Si bien este estudio no es propiamente hermenéutico, enfoco el inciso b a través de las respuestas de las formadoras al describir las propuestas de actividades y estrategias didácticas diseñadas por ellas para el diseño de sus módulos. Cabe aclarar que no fueron propiamente entrevistas, sino que se les pidió específicamente describir las estrategias didácticas utilizadas en el módulo que habían diseñado, a la vista de una versión impresa de las actividades propuestas, después de haberlo impartido. Previamente, solicité su autorización para grabar y transcribir sus comentarios. Asimismo, posteriormente les solicité examinar el análisis que había realizado de las estrategias didácticas utilizadas en las propuestas de actividades de sus respectivos módulos.

Por las razones que expuse en el capítulo 1 (necesidad de estudiar: aspectos didácticos del programa en línea desarrollado en el CELE, los hitos y vectores en el continuo formación/desarrollo docente y la relación entre la alfabetización electrónica del docente, el diseño de actividades y el uso de estrategias didácticas en la era digital), decidí emprender un estudio de caso partiendo de una concepción constructivista estructural respecto al conocimiento científico y desde un paradigma interpretativo.

Por todo lo anteriormente expuesto, esta investigación puede caracterizarse como sigue:

- estudio de casos instrumental⁵: propuestas de actividades y estrategias didácticas utilizadas en el espacio de instrucción de un programa en línea (como posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras)
- concepción sobre el conocimiento científico: constructivismo estructuralista
- participantes: formadoras/diseñadoras de los módulos
- foco de atención: alfabetización electrónica

⁵ Stake aclara que el estudio de casos no es una elección metodológica, sino una elección de objeto de estudio, e identifica tres tipos: estudio de caso intrínseco, estudio de caso instrumental y estudio de caso colectivo (1994:237). En el estudio de caso instrumental, éste se examina para facilitar la comprensión de algún asunto en particular o el refinamiento de una teoría.

- técnicas utilizadas: análisis de contenido de documentos digitales conforme a cuadros y matrices elaboradas ex profeso, descripciones grabadas y transcritas, revisión del análisis por las formadoras.
- instrumentos: tablas y matrices diseñados para las distintas fases del análisis. También se aplicó una rúbrica sobre el conocimiento de Internet por las formadoras (Johnson, 2002, ver Apéndice 4)
- perspectiva metodológica: paradigma interpretativo.
- postura: observadora participante
- proceso: seis fases de análisis y una de integración de resultados
- categorías: construidas durante el proceso

Análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea

Al inicio de la investigación decidí optar por una estrategia aproximativa en el sentido de que avanzaría en el análisis intentando profundizar la comprensión de mi objeto de estudio en cada fase. Además, pronto fue evidente que el análisis de la estructura de los módulos tendría que ser necesariamente multidimensional para que incluyera los aspectos que había revisado en la literatura. Posteriormente decidiría los componentes a enfocar en sus seis fases.

Integración de la muestra: cuatro módulos impartidos en 2005-2006 y una diseñadora/formadora de cada uno.

- | | |
|---|-----------------|
| • ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? | Seis unidades |
| • Autonomía en la enseñanza de lenguas | Seis unidades |
| • Procesos de evaluación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas | Cuatro unidades |
| • Problemas en la enseñanza de lenguas | Seis unidades |

Objetos de estudio

Propuestas de actividades y estrategias didácticas, en un programa en línea desarrollado en el CELE para la formación continua de profesores de lenguas, como indicadores de desarrollo docente de las formadoras (alfabetización ciberdidáctica).

Como se mencionó, el diplomado contaba con seis módulos en 2006. Para esta investigación se analizaron únicamente las unidades y respectivas propuestas de actividades de los cuatro módulos impartidos al grupo 06 de 2005 a 2006.

Para el análisis de las actividades, inicialmente consideré partir de la Teoría de la Actividad que establece que el aprendizaje emerge de la actividad práctica, socialmente organizada y mediada por herramientas que unen la mente con los objetos y eventos del mundo real, según lo señala Young (2004), a partir de Blanton *et al*, 1997 y Kaptelinin, 1996). La teoría de la actividad relacionada con el aprendizaje en red es considerada por Young como un vehículo apropiado, con base en la explicación de Lim, (2002) de que la “relación entre la actividad humana y las herramientas cognitivas puede desencadenar cambios en las actividades, el currículo y las relaciones interpersonales en el medio ambiente, y se ven recíprocamente afectadas por los

cambios que causa la tecnología”. Kaptelinin y Nardi (2006:31) explican que la teoría de la actividad es un enfoque empleado en psicología y otras ciencias sociales cuyo propósito es entender a los seres humanos individuales, así como las entidades sociales que componen, en sus circunstancias de vida cotidiana, a través del análisis de la génesis, estructura y procesos de sus actividades.

Dado que en este estudio no abordo la actividad realizada por el alumno y los planteamientos de dicha teoría no se refieren a la forma en que el análisis del diseño o planteamiento de una actividad en línea podría llevarse a cabo, decidí diseñar una estrategia metodológica acorde al marco teórico que había conformado, mis objetivos y objeto de estudio, y elaborar mis propios instrumentos para el análisis.

Análisis de las propuestas de actividades y estrategias didácticas

En el capítulo 2 presenté las estrategias mencionadas por varios autores en el cuadro 2.7, además, en la Tabla 1 al final de este capítulo, aparecen técnicas y estrategias didácticas organizadas en nueve grupos, tomando como base las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2002) para cursos convencionales y desde su aproximación secuencial para la enseñanza. Después de añadir aspectos específicos de cursos en línea, utilicé dicho cuadro para identificar las estrategias didácticas empleadas para el diseño de las propuestas de actividades en cada uno de los módulos de la muestra. En la tabla 3.1 muestro los rubros que propongo en la tipología de estrategias didácticas:

Dimensiones del aprendizaje	Tipología de estrategias didácticas para la educación en línea conforme a su propósito.
Marzano, R. (2002)	Gilbón A., D. M. (2005)
I. Actitudes y percepciones efectivas en relación al aprendizaje	A. Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje en un ambiente virtual
	B. Organizativas (para la presentación del contenido del curso)
	C. Para el uso de los recursos en red
II. La adquisición e integración del conocimiento	D. Para la adquisición e integración del conocimiento (declarativo y procesal)
III. La extensión y refinamiento del conocimiento	E. Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior
IV. El uso significativo del conocimiento	F. Para el uso significativo del conocimiento (experienciales)
V. Hábitos mentales productivos	G. De fomento a procesos metacognoscitivos
	H. Para la interacción y la colaboración

Tabla 3.1 Categorías propuestas para una tipología de estrategias didácticas para cursos en línea, con base en las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano en 2002 para cursos convencionales del nivel elemental.

A partir de estas categorías procedí a integrar en un cuadro las estrategias mencionadas por Marzano. R. (2000:15-16) y Díaz Barriga, F. y Hernández (2002:142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo *et al* (2000) para cursos en línea. En el apéndice 1 presento un cuadro comparativo de las estrategias descritas por los autores mencionados. A continuación presento el total descrito por cada uno. Cabe aclarar que dichos autores se refieren a lo siguiente:

- Marzano: 8 dimensiones del aprendizaje, así como 33 actividades, tareas, técnicas y estrategias
- Díaz B. y Hernández: 18 estrategias docentes
- Peirce: 17 estrategias para enseñar a pensar y promover el desarrollo intelectual en cursos en línea
- Bonk y Reynolds: 29 técnicas para pensamiento crítico y creativo
- Marcelo *et al.*: 14 estrategias didácticas para un aprendizaje activo en teleformación basadas en Horton (2000) y Silberman (1998)

Pese a esta diversidad de denominaciones, los autores coincidieron en las cinco siguientes:

- SQA, resumen y analogía: Marzano, Díaz y Bonk y Reynolds
- Estudio de casos y debate en foro: Bonk y R., Peirce y Marcelo *et al.*

Como puede apreciarse realmente la coincidencia es mínima. De ahí la importancia de partir del análisis para intentar clarificar los conceptos.

Por lo anterior, decidí referirme a estrategias didácticas en los apéndices 1 y 2 al final de este capítulo, en los cuales menciono 80 estrategias didácticas identificadas en este estudio. Como ambos podrían interpretarse también como una tipología de actividades, en la tabla 3.2 ejemplifico la diferencia que encuentro entre los distintos términos, tomando como base el uso de un mapa conceptual.

Técnica	Estrategias docentes	Actividad propuesta
Mapa conceptual	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar el mapa conceptual para presentar un tema. ➤ Presentar un mapa conceptual como síntesis de un tema discutido. ➤ Solicitar la elaboración individual de un mapa conceptual respecto a un texto. ➤ Pedir a los estudiantes que en equipo completen un mapa conceptual iniciado por el profesor. ➤ Solicitar la elaboración de un mapa conceptual en pares o pequeños equipos. ➤ Invitar a los alumnos a evaluar un mapa conceptual elaborado por otro alumno con base en una rúbrica. 	<p><i>Observa el mapa conceptual que acompaña al texto "...", corrobora si el contenido del texto aparece convenientemente representado o si añadirías o suprimirías información.</i></p> <p><i>Envía tu comentario por escrito o haz una nueva versión del mapa y envíala a tu carpeta.</i></p> <p><i>(herramienta para la interacción)</i></p> <p><i>(texto y mapa)</i></p> <p><i>(enlace a software, p.ej. Inspiration™)</i></p>

Tabla 3.2 Ejemplo del uso de un mapa conceptual como técnica, estrategias didácticas y propuesta de actividad (Gilbón, 2008)

En el cuadro se observa que una misma técnica puede ser utilizada de muy diversas formas, conforme al objetivo, el momento del curso o la sesión de que se trate, por lo que el profesor tendría a su disposición distintas estrategias con base en su experiencia, conocimiento didáctico del contenido y alfabetización ciberdidáctica. En cambio, la propuesta de actividad para el alumno incluiría las instrucciones para los distintos pasos de la actividad, así como los demás elementos necesarios para realizarla: enlaces, texto, imagen, ejemplo, software, etc.

En el caso de tareas o actividades complejas como las que generalmente se encuentran en las unidades analizadas, era necesario observar el uso de distintas estrategias al interior de cada bloque de actividades.

Posteriormente utilicé la categorización de estrategias didácticas que había elaborado como lista de cotejo para el análisis de las estrategias utilizadas en cada uno de los módulos (ver el apéndice 2 al final de este capítulo).

Matrices para el análisis

Con la información obtenida durante la elaboración del marco teórico seleccioné aspectos que debía observar en el diseño de las propuestas de actividades en entornos digitales. Elaboré las siguientes matrices para un análisis secuencial y multidimensional de los documentos digitales en las seis fases mencionadas anteriormente:

Matrices para cada fase:

- a) Análisis preliminar de aspectos didácticos del Módulo Introductorio

A partir de mi revisión de la literatura, elaboré una primera matriz para registrar los aspectos que darían cuenta de la estructura didáctica del módulo. En el lado izquierdo y de forma vertical incluí cada una de las actividades de los módulos. Esta matriz podría servir después tanto para el diseño de actividades como para su análisis pues ayudaría al profesor/diseñador a aclarar de antemano cada uno de los aspectos que contiene.

Actividad	Espacios	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o habilidad a desarrollar	Dimensión del aprendizaje	Tipo de interacción

También elaboré otra matriz para analizar en todas las unidades los espacios de aprendizaje utilizados, el tipo de conocimiento abordado (respecto al trabajo en línea o el contenido conceptual) y la habilidad a desarrollar (uso de las distintas herramientas o metacognición y exploración de sitios). Como mencioné anteriormente durante esta fase también realicé un estudio preliminar del nivel de conocimiento de Internet por parte de las formadoras con la rúbrica propuesta por Johnson (2002).

- b) Identificación de actividades propuestas con el uso de recursos en Internet. Todos los módulos promueven habilidades de consulta y de búsqueda de información en la

red, pero faltaba determinar en qué medida. Por lo tanto utilicé la sección correspondiente de la Tabla 1 y preparé un cuadro con los siguientes aspectos.

Módulo	Actividad propuesta/habilidad cibernáutica a desarrollar		
	consulta	búsqueda	integración

- c) Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006, con base en los apéndices 1 y 2 como listas de cotejo, las cuales incluyo al final de este capítulo,.
- d) Análisis cuantitativo de recursos utilizados en tres módulos, para lo cual elaboré otro cuadro con las secciones siguientes:

Comparación de tres módulos del Diplomado ALAD ofrecidos en 2006.						
Módulo	Actividades	Estrategias docentes empleadas	Textos/ hipertextos base	Sitios para consulta	Cuadros interactivos	Material complementario

- e) Para mostrar con más detalle actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en la red, junto con la lista de sitios sugeridos en cada módulo, elaboré la matriz siguiente.

Estrategias didácticas para el uso de los recursos en red (consulta, búsqueda e integración de la información) en el Módulo "Autonomía en el aprendizaje de lenguas"		
Actividad	Estrategia didáctica	Sitios

Los instrumentos utilizados para el análisis podrían servir para que los académicos analicen otros cursos en línea y posteriormente diseñen las propuestas de actividades de sus cursos, pues el análisis ayudaría a una mejor comprensión de los diversos aspectos que contienen.

- f) Validación del análisis de las estrategias didácticas

Una vez realizado el análisis de las estrategias didácticas utilizadas en las propuestas de actividades en cada módulo, consideré necesario validar el análisis con cada una de las formadoras que habían participado en el diseño y tutoría de los módulos, por lo que procedí a entrevistarlas y grabar su descripción de las actividades y estrategias utilizadas. Con autorización de estas formadoras, procedí a transcribir sus descripciones y compararlas con el análisis realizado previamente. Fue necesaria una segunda sesión para que ellas revisaran mis apreciaciones y añadieran información.

Las instrucciones que les leí fueron las siguientes:

Como parte del estudio que actualmente realizo para identificar indicadores de desarrollo docente en el programa en línea ALAD impartido por el CELE, estoy entrevistando a varias diseñadoras del contenido quienes también han fungido como tutoras.

En esta ocasión las preguntas son respecto a las estrategias docentes utilizadas en el módulo a tu cargo, es decir los medios, procedimientos o recursos empleados para promover el aprendizaje.

Usaremos como base una versión impresa de las unidades del módulo para que menciones la o las estrategias que a tu parecer subyacen a cada una de las actividades planteadas para el módulo en línea.

Dedicaremos una hora a esta entrevista, si hay tiempo, podré cotejar contigo el análisis que hice de dichas estrategias. Si no nos diera tiempo, te agradeceré me concedas una segunda sesión para dicho cotejo.

Mil gracias de antemano.

Las transcripciones de dichas descripciones conforman los apéndices 8 a 10. en los que las dos primeras columnas fueron llenadas por mí y posteriormente añadí los segmentos de las descripciones aportadas por cada diseñadora/formadora respecto a cada actividad. Los rubros incluidos en las matrices mencionadas se ejemplifican en el siguiente cuadro

Unidad 1. Descripción de la actividad	Estrategia/s didáctica/s	Descripción por la diseñadora/formadora de las estrategias didácticas utilizadas por ella en el diseño de las propuestas de actividad

El avance en las sucesivas fases del análisis y mi la lectura y relectura de la literatura harían posible visualizar mejor el alcance y la pertinencia de la metodología para los objetivos planteados en el estudio. Por último, incluyo el apéndice 1⁶ (cinco páginas) y el apéndice 2, (siete páginas) pues aunque son extensas fueron la base para la elaboración de las matrices de análisis para esta investigación. Si bien en ellas aparecen técnicas, estrategias didácticas, tipos de actividad e incluso modelos de enseñanza, tal como fueron mencionados por los autores.

Sinopsis

En este capítulo incluí cuatro apartados: caracterización de la investigación, análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea, caracterización de estrategias didácticas e instrumentos de análisis.

En el primer apartado presento algunos de los postulados epistemológicos y teóricos que me permitieron caracterizar a esta investigación como sigue:

⁶ Decidí incluir los apéndices 1 y 2 en este capítulo para facilitar su consulta y por ser un componente fundamental de la estrategia metodológica.

- Estudio de casos instrumental: propuestas de actividades y estrategias didácticas utilizadas en el espacio de instrucción de un programa en línea (como posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras)
- concepción sobre el conocimiento científico: constructivismo estructuralista.
- participantes: formadoras/diseñadoras de los módulos.
- foco de atención: alfabetización electrónica.
- técnicas utilizadas: análisis de contenido de documentos digitales conforme a cuadros y matrices elaboradas ex profeso, descripciones hechas por las formadoras, grabadas y transcritas, revisión del análisis por las formadoras.
- instrumentos: tablas y matrices diseñados para las distintas fases del análisis. Rúbrica sobre el conocimiento de Internet por las formadoras (Johnson, 2002) y hoja de respuestas complementaria (Gilbón, para este estudio, ver Apéndices 1 a 4)
- perspectiva metodológica: paradigma interpretativo.
- postura: observadora participante.
- proceso: seis fases de análisis y una de integración de resultados.
- categorías: construidas durante el proceso.

En el segundo apartado de este capítulo expliqué que para el análisis del espacio de conocimiento del diplomad, opté por una estrategia aproximativa y multidimensional que consistió en seis fases en las cuales podría observar cada vez con mayor detalle tanto las propuestas de actividad como las estrategias didácticas subyacentes.

- a) Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.
- b) Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos
- c) Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006.
- d) Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.
- e) Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet (alfabetización ciberdidáctica en los espacios de instrucción de cuatro módulos)
- f) Validación del análisis de estrategias con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar de su conocimiento de Internet.

En los siguientes apartados de este capítulo presenté el proceso de elaboración de las tablas y matrices de análisis que me permitieron observar y caracterizar tanto las propuestas de actividades como las estrategias didácticas utilizadas por las formadoras.

La fase de validación prevista me permitiría por un lado, compartir la información obtenida con las formadoras que habían aceptado participar en el estudio, por el otro, identificar aspectos coincidentes y posibles discrepancias en mi análisis.

La integración de los resultados haría posible describir y explicar la naturaleza del objeto de estudio (propuestas de actividades y estrategias didácticas para cursos en línea como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras) del diplomado analizado y planificar mejor programas subsecuentes.

Se decidió incluir los apéndices 1 (con los totales de estrategias descritas por los autores consultados y las 80 estrategias identificadas en este estudio) y 2 en el capítulo por su relevancia en la estrategia metodológica adoptada y para facilitar su consulta.

Estrategias didácticas para cursos convencionales y cursos en línea							
A) Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje	Autores que las mencionan						
	Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia didáctica	Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Ofrecer tutorial				*			
Proporcionar menú							*
Incluir mapa del sitio							*
Dar a conocer el objetivo o propósito general							*
Dar a conocer la forma de trabajo y de evaluación							*
Presentar la iconografía del sitio							*
Ofrecer formas de contacto	académico						*
	técnico						*
	administrativo						*
	social						*
Solicitar exploración del sitio							*
Incluir carta de bienvenida							*
Presentar calendario de actividades							*
Incluir menú de herramientas							*
Brindar enlaces a software a utilizar							*

B) Organizativas (para la presentación del contenido del curso)	Autores que las mencionan						
	Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia didáctica	Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Utilizar a manera de organizador previo	Menú de actividades						*
	Diagrama de flujo			*			
	Tabla/Matriz						*
	Modelo			*			
	Cuadro sinóptico						*
	Mapa conceptual						*
	Diagrama			*			
	Presentación						*
	Índice interactivo						*
	Menú de herramientas						*
	Objetivos o intenciones		*				
	Tablón de anuncios					*	
Organizadores gráficos	*		*				

C) Para el uso de los recursos en red	Autores que las mencionan						
	Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia docente Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:	Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004) e-actividades	En este estudio
Tutoriales							
Correo							*
Messenger							*
Buscadores							*
Programas (software)							*
Apoyo técnico							*
Uso de herramientas del sistema.	Carpeta ind.						*
	Foro						*
	Bloc de notas						*
	Galería						*
Ofrecer sitios para consulta							*
Uso de correo electrónico							
Utilizar blogs, wikis, WQuest							*

D. Para la adquisición e integración del conocimiento	Autores que las mencionan						
	Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia docente	Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Insertar preguntas en el texto base		*					
Usar actividad focal introductoria		*					
Usar discusión guiada		*					
Usar señalizaciones		*					
Solicitar consulta de sitios							*
Plantear	pregunta inicial				*		
	preguntas que susciten reflexión	* (3 tipos)					
	SQA	*	*	*			
Provocar disonancia cognitiva				*			
Utilizar aprendizaje cognitivo práctico y virtual						*	
Solicitar	búsqueda de información en la red				*		
	recuperación, clasificación de la inf.						*
	discriminación, selección						*
	mnemotecnias	*					3/7

	Consulta en diccionario especializado							*
	Esquema o mapa conceptual		*	*				
	Identificación de información	*						
	Cuadro sinóptico		*					
	mapa semántico o mapa mental							*
	elaboración de fichas							*
Utilizar	Animación							*
	Asociación							*
	Gráficas		*					
	Rompecabezas					*		
	Completar frases							*
	Crucigrama							*
	Cuestionario interactivo							*
	Demostración en video interactivo DVD							*
	Ejemplos							*
	Ejemplo gráfico							*
	Entrevista grabada					*		
	Puntos de vista opuestos					*		
	Esquema interactivo							*
	Explicación							*
	Explicación y práctica					*		
	Hipertexto base							*
	Imágenes, caricaturas		* (5 tipos)					
	Indagación guiada			*				
	Juegos							*
	Lectura secuenciada					*		
	Lista de cotejo			*				
	Lluvia de ideas			*		*		
	Lluvia de ideas invertida			*				
	Modelo/s							*
	Presentación en <i>Power Point</i>							*
	Reorganización							*
	Sopa de letras							*
	Texto base		*					
	Encuesta como act. de prelectura					*		
	Argumento intermedio					*		
Reflexión inicial							*	
Modelado virtual							*	
Autoaprendizaje electrónico						*		
Tutorización inteligente						*		

E) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente		Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002: 147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Solicitar	Jerarquización			*				
	Clasificación	*		*				
	Comparación	*		*				
	Contraste			*				
	Gradación			*				
	Abstracción	*		*				
	Metáfora	*		*				
	Analogía	*	*	*				
	Continuar una historia			*				
	Predecir	*						
	Elaboración		*					
	Resumen	*	*	*				
	Clarificar	*						
	Inducir	*						
	Deducir	*						
	Confirmar							*
	Preguntar	*						
	Repetir	*	*					
	Reformular		*					
	Crítica				*			
	Pros y contras							*
	Análisis de errores	*						
	Análisis de valores	*						
Creación de imágenes	*							
Alternativa de solución							*	
Preguntas planteadas por el alumno							*	
Retomar actividad anterior			*					
Recapitulación							*	

F. Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente		Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Plantear, utilizar, proponer:								
Posibilidad de elección de actividad								*
Estudio de casos				*	*	*		
Solución de problemas		*		*				
Problema situado			D.B (2004)					
Proyectos (telemáticos)							*	

Realizar encuesta							*
Observación <i>in situ</i>							*
Simulaciones, juego de roles			*				
Toma de decisiones (en un Chat)	*						
Debates virtuales						*	*
Elaboración de ensayo							*
Presentar resultados en forma novedosa (caricatura, receta de cocina, crucigrama, etc.)							*
Creación de página web personal							*
Publicación de resultados en la red (galería)							*
Realizar entrevista							*
Cubículos virtuales						*	
Laboratorios virtuales						*	
Solicitar dibujos o actuación	*						
Escritura creativa			*				
Indagación experimental	*						
Usar <i>WebQuest</i> , <i>MiniQuest</i> , etc.							*
Utilizar programas como <i>Inspiration</i> , <i>Slidestory</i> , <i>Writeboard</i> , etc.							*

G) De fomento a procesos metacognoscitivos	Autores que las describen						
	Cursos convencionales		Cursos en línea				
	Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Tipo de estrategia docente							
Establecer ruta de aprendizaje individual y cálculo de tiempo disponible							*
Solicitar diario personal			*	*			
Fomentar automonitoreo	*						
Utilizar carpeta personal							*
Cuestionarios de autoevaluación			*	*			
Frases célebres							*
Usar imágenes							*
Planeación	*						
Consideración de los recursos	*						
Sensibilización a la realimentación	*						
Pensamiento crítico	*						
Pensamiento creativo	*						
Asignar observadores del proceso	*						
Ofrecer realimentación oportuna y sustantiva	*						
Moderación de la impulsividad	*						

Original, basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano, R. (2000:15-16) y Díaz Barriga, F. y Hernández (2002:142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo et al (2000) para cursos en línea, Rico y Gilbón (2005) y Gilbón a partir de las estrategias identificadas durante este estudio.

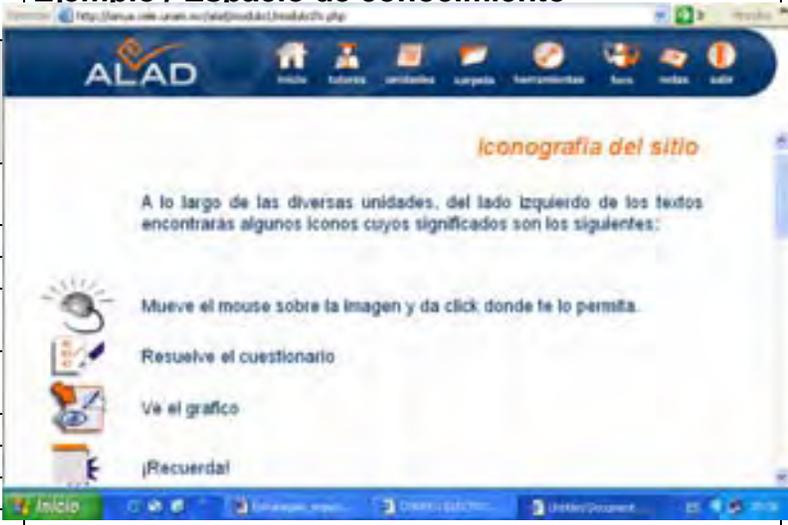
H) Para la interacción y la colaboración	Autores que las describen						
	Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente	Marzano (2000)	Díaz B. F. y Hdez. (2002:147-204)	Bonk y Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo et al. (2000)	Barberà (2004)	En este estudio
Crear un café virtual para socializar					*		
Solicitar intercambio de información por correo electrónico							*
Argumento y refutación			*				
Administrar foro							*
Organizar lista de discusión por equipos							*
Establecer lineamientos (<i>netiquette</i>)				*			
Enviar un mensaje semanal por correo indicándoles detalles sobre el programa				*			
Invitar a activarse a quienes no hayan participado en el foro				*			
Nombrar responsables del resumen de la discusión en el foro por semana							*
Solicitar voluntarios para iniciar o resumir la discusión en el foro							*
Plantear preguntas que generen discusión				*			
Solicitar que compartan información en foro							*
Debate en foro			*	*	*		
Dar oportunidad de elegir el papel que desempeñarán en el equipo							*
Reorientar la discusión							*
Dar ánimo				*			
Organizar sesiones de chat				*			
Crear y mantener abierta la lista de contactos en MSN							*
Trabajo en grupos					*		
Torneo de equipos					*		
Intercambio grupo a grupo					*		
Aclarar que un curso en línea consume el mismo tiempo que uno cara a cara				*			
Grupos cooperativos						*	
Comunidades v. de aprendizaje						*	
Círculos de aprendizaje						*	
Equipo de oyentes					*		
Totales	33	18	29	17	14	10	80

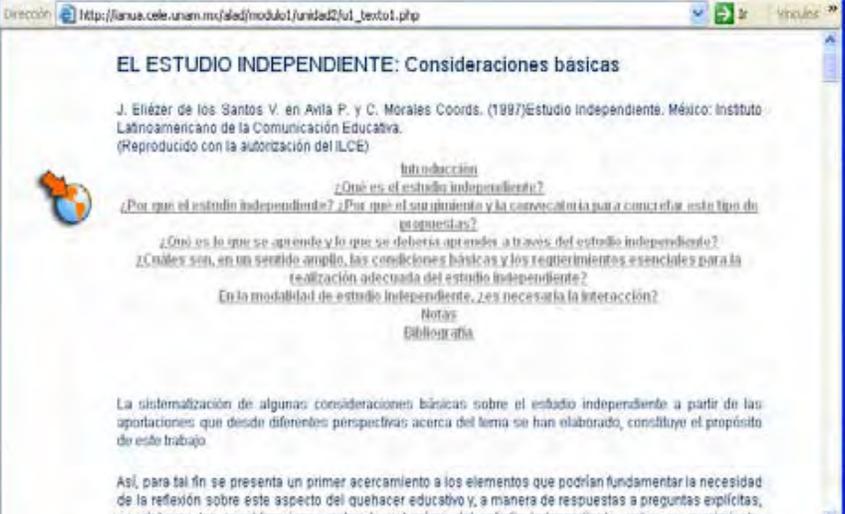
Apéndice 1. Estrategias didácticas para cursos convencionales y en línea, con base en seis autores y datos derivados de este estudio.

Original, basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano, R. (2000:15-16) y Díaz Barriga, F. y Hernández (2002:142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo et al (2000) para cursos en línea, Rico y Gilbón (2005) y Gilbón a partir de las estrategias identificadas durante este estudio.

Estrategias didácticas para cursos en línea, con ejemplos de espacios del Diplomado ALAD

En esta tabla se enlistan a la izquierda varios grupos de estrategias didácticas conforme a su propósito. A la derecha se presentan algunos ejemplos de actividades del Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada para Profesores de Lenguas (ALAD) a partir de los cuales es posible identificar alguna de las estrategias didácticas incluidas en cada grupo y el espacio en el que son utilizadas.

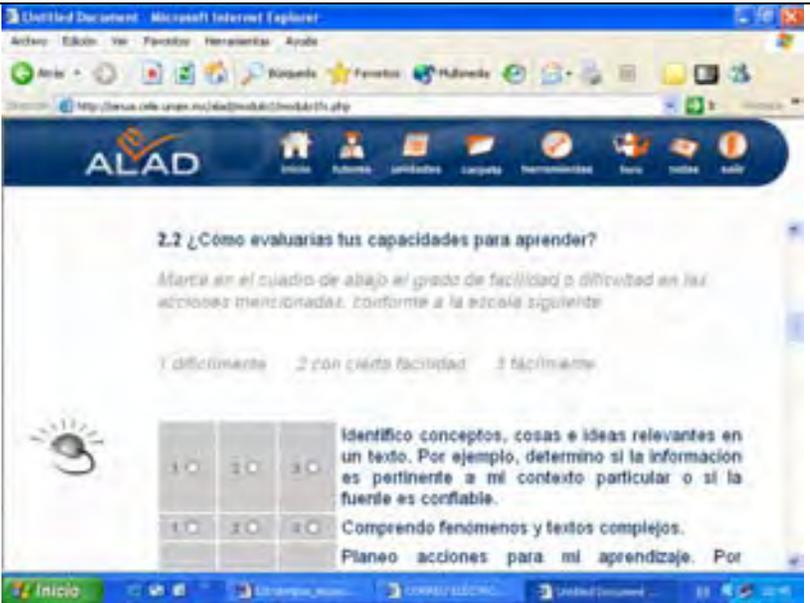
Tipo de estrategia didáctica		Ejemplo / Espacio de conocimiento
I. De familiarización con el sitio y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje		
Ofrecer tutorial		
Proporcionar un menú		
Incluir mapa del sitio		
Dar a conocer el objetivo o propósito		
Dar a conocer la forma de trabajo y de evaluación		
Presentar la iconografía del sitio	X	
Ofrecer formas de contacto		
Exploración del sitio		

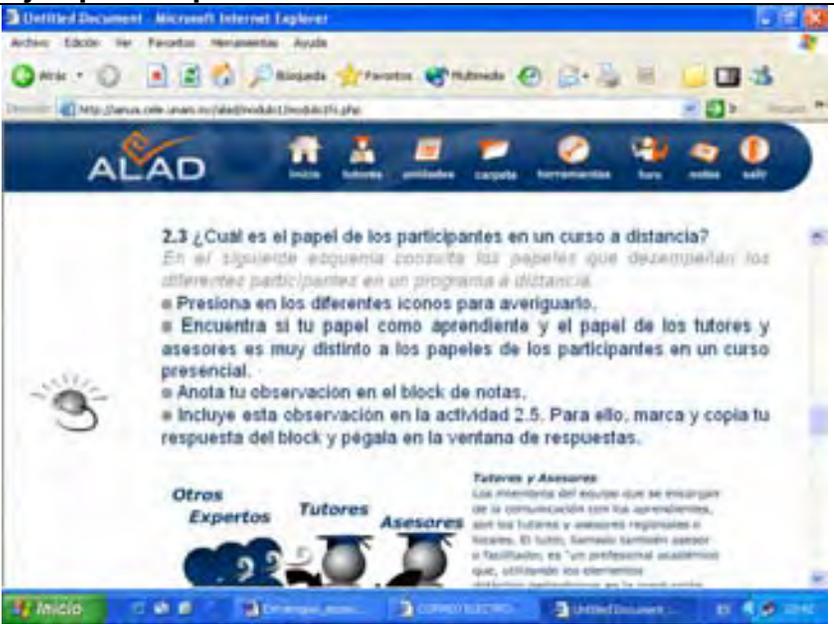
Organizativas		Ejemplo / Espacio de conocimiento
Utilizar:		
Organizadores previos		
Diagrama de flujo		
Tabla/Matriz		
Modelo		
Cuadro sinóptico		
Mapa conceptual		
Diagrama de Venn		
Texto/hipertexto base	X	

Tipo de estrategia docente		Ejemplo // Espacio de conocimiento
Para el uso de los recursos en red		
Instrucciones o ligas de ayuda:		
Correo		
Messenger		
Buscadores		
Programas (software)	X	
Apoyo técnico		
FAQ (preguntas frecuentes)		

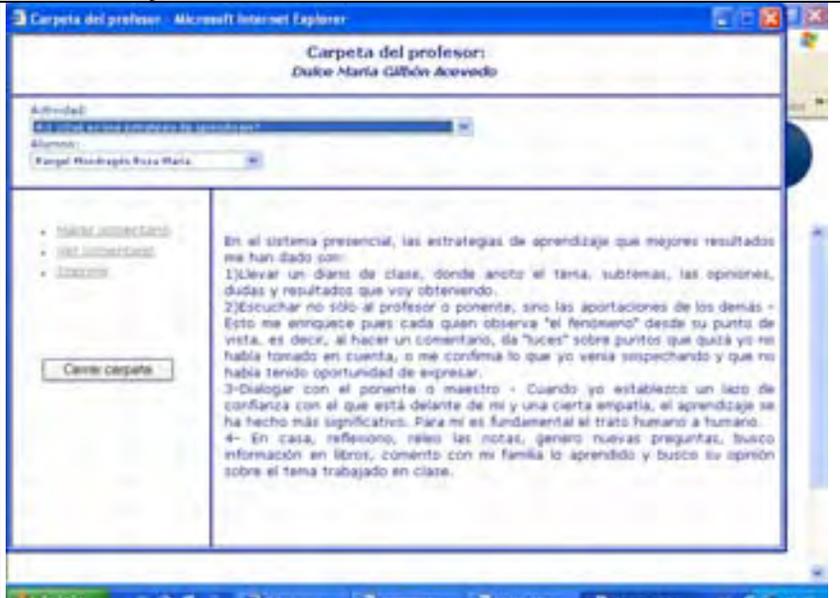
Tipo de estrategia docente		Ejemplo / Espacio de conocimiento
II. Para la adquisición e integración del conocimiento		
<i>Proponer:</i>		
<i>Lluvia de ideas</i>		
<i>Lluvia de ideas invertida</i>		
Explicación y práctica		
Lectura secuenciada		
Indagación guiada		
Demostración en video		
Animación	X	
Hipertexto		
Juegos		
Inserción de preguntas en el texto base		
Solicitar búsqueda de información en la red		
Presentación en <i>Power Point</i>		
Plantear pregunta inicial		
Ofrecer serie de sitios		

Original, con base en las dimensiones del aprendizaje de Marzano. R. (2000:15-16) y las propuestas de Peirce (2001), Díaz Barriga y Hernández (2002:142), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo *et al.* (2000) y Rico y Gilbón A. (2005) CELE-UNAM.

Para la retención de contenidos declarativos		
Uso de imágenes, caricaturas		
Mapa semántico		
Mapa mental		
Elaboración de fichas		
Asociación		
Reorganización		
Listas de cotejo		
Crucigramas		
Sopa de letras		
Animación		
Cuestionario interactivo	X	

Tipo de estrategia didáctica	Ejemplo / Espacio de conocimiento	
III. Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior		
Crear disonancia cognitiva	X	
Jerarquización		
Clasificación		
Comparación	X	
Contraste		
Gradación		
Metáfora		
Analogía		
Continuar una historia		
Resumen		
Crítica		
Proponer alternativa de solución		
Pros y contras		
Análisis de errores		
Análisis de valores		
Solicitar preguntas planteadas por el alumno		

Original, con base en las dimensiones del aprendizaje de Marzano. R. (2000:15-16) y las propuestas de Peirce (2001), Díaz Barriga y Hernández (2002:142), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo *et al.* (2000) y Rico y Gilbón A. (2005) CELE-UNAM.

Tipo de estrategia didáctica		Ejemplo / Espacio de conocimiento (exhibición)
IV. Experienciales (uso significativo del conocimiento)		 <p>The screenshot shows the ALAD website interface. At the top, there's a navigation bar with 'Inicio', 'Tutorías', 'Unidades', 'Carpeta', 'Herramientas', 'Foro', 'Notas', and 'Ayuda'. Below that is a 'Galería de Trabajos' section with a table listing student work. The table has columns for 'Id', 'Título', 'Autor', and 'Descripción'. Three entries are visible, each with a title starting with 'Estrategia de...'. The descriptions mention various topics related to language learning and teaching strategies.</p>
Estudio de casos		
Solución de problemas		
Proyectos	X	
Realizar encuesta		
Aprendizaje <i>in situ</i>		
Simulaciones, juego de roles		
Toma de decisiones en un chat		
Debate en foro		
Elaboración de ensayo	X	
Presentar resultados en forma novedosa (caricatura, receta de cocina, crucigrama, etc.)		
Creación de página web personal		
Publicación de resultados		
Tipo de estrategia docente		
V. De fomento a procesos metacognoscitivos		 <p>The screenshot shows a 'Carpeta del profesor' (Teacher's Folder) for Dulce María Gilbón Acevedo. It contains a section for 'Actividad' with a text area for '¿Qué aprende acerca de procesos de aprendizaje?' and a dropdown for 'Alumno:' set to 'Fangel Rodrigo Roca María'. Below this is a 'Comentarios' section with a 'Cambiar carpeta...' button. The main content area displays a student's reflection on learning strategies, mentioning a classroom diary, listening to peers, and dialoguing with the teacher.</p>
Establecer ruta de aprendizaje individual y cálculo de tiempo disponible		
Solicitar diario personal		
Fomentar automonitoreo		
Utilizar carpeta personal	X	
Cuestionarios de autoevaluación		

Apéndice 2. Estrategias didácticas para cursos en línea, con ejemplos de espacios del Diplomado ALAD (2005)

Nota: Una versión preliminar de esta tabla fue utilizada en el Taller "Análisis y elaboración de actividades en línea", impartido en Virtual Educa 2005 con la colaboración del Ing. Juan Manuel García M. y la Mat. Martha Rico. También lo usé como material de apoyo en una conferencia ofrecida en el marco del Seminario Permanente organizado por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) en septiembre de 2005.

Capítulo 4

El caso

- **Contexto del estudio**
- **El sistema para la gestión del aprendizaje**
- **La alfabetización electrónica de las formadoras**
- **Los módulos bajo estudio**

Los antecedentes del programa que se describe fueron presentados en el capítulo 1, por lo que en esta sección solamente resumo los componentes de planificación-desarrollo-evaluación del diplomado *“Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas”*. Asimismo, incluyo la descripción del sitio desarrollado con base en la ponencia presentada por el ingeniero García, a cargo de la programación del sitio. A continuación, los módulos bajo estudio son descritos mediante segmentos tomados de otros dos artículos publicados por el equipo (Contijoch *et al* 2001 y 2004) y por último, comento algunos datos del estudio que realicé de manera preliminar para determinar la alfabetización electrónica de las formadoras. Decidí retomar segmentos de dichas publicaciones porque precisamente dan idea del avance del grupo de formadoras en su comprensión de la modalidad a distancia y de las tareas de diseño, del sitio primero y posteriormente de las propuestas de actividades de cada módulo. En ambos casos se procuró dar respuesta a las necesidades de formadoras y participantes. En aquellos momentos, muy lejos estaban las formadoras de percatarse de las estrategias didácticas que estaban utilizando y menos aún de que ello tenía que ver con su alfabetización electrónica y ciberdidáctica.

Contexto del estudio

Los datos que siguen fueron presentados como ponencia en el Congreso de SOMECE (Sociedad Mexicana de Cómputo en Educación) en 2005 con el título de: El proceso de planeación-desarrollo-evaluación de un diplomado a distancia para

profesores de lenguas¹, el cual presento de manera sintética como ejemplo de los nueve componentes básicos para la planificación de un programa educativo en línea.

Diplomado en línea “Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas” (ALAD)	
Población meta	Profesores de lenguas de Instituciones de Educación Media y Superior del país
Diseñadoras/ Tutoras	1 doctora en Lingüística (CELE), 1 doctora en Lingüística Hispánica (CEPE), 9 maestras en lingüística aplicada (CELE: 2 candidatas a doctora y tres inscritas al doctorado), 2 profesoras de inglés y alemán (ENP)
Lengua para la interacción	Español
Participantes	Equipo multidisciplinario del CELE, DGSCA y CUAED (diseñadores gráficos, ingeniero en computación, diseñadora instruccional)
Contenido	Áreas de la lingüística aplicada identificadas en la investigación preliminar del contexto educativo
Metodología	Propia de la educación a distancia: creación de una comunidad de aprendizaje, tutorías, interacción e interactividad en la red, promoción de estudio independiente y aprendizaje colaborativo
Medios	Internet, correo electrónico, teléfono, mensajería
Materiales	Sitio en la red y dos DVD desarrollados con apoyo de la CUAED durante el proyecto PAPIME 194049: ¿Y tú... como evalúas la producción oral? (Lusnia y García, 2002), “Autonomía en el aprendizaje de lenguas” (Delgado <i>et al.</i> (2003)
Evaluación	Evaluación por tutoras, coevaluación y autoevaluación por los participantes, por proceso y producto, mediante carpeta electrónica interactiva, cuestionarios y herramientas de control de avance en el sitio
Recursos disponibles	Sitio http://alad.cele.unam.mx desarrollado ex profeso con financiamiento del Programa PAPIME de la UNAM y anuencia de las dependencias para brindar medios en salas de cómputo con acceso a la Internet.

Tabla 4.1 Componentes de la planificación del Diplomado en línea “Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas” (ALAD) desarrollado en el CELE-UNAM

La actualización (alfabetización electrónica y ciberdidáctica) de las formadoras/lingüistas aplicadas/diseñadoras de cursos se realizó paralelamente al diseño de los programas de cada uno de los módulos, en cuyos contenidos cada quien es experta. Uno de los primeros pasos fue la determinación de los perfiles de ingreso y egreso de los participantes, mismos que enunciamos como sigue:

Perfil de ingreso

- Profesor de lenguas en servicio.
- Licenciatura terminada y/o formación inicial en enseñanza de lenguas.
- Conocimientos básicos de la Internet.

Perfil de egreso

- Profesor de lenguas con competencias para:
- Reflexionar sobre su propia práctica.

¹ Una versión completa de este trabajo, del cual son coautoras Gilbón, D.M., Delgadillo, R:E, K. Lusnia y C. Contijoch, se publicó en el libro *Retos de la planificación lingüística en el Siglo XXI*, compilado por Terborg y García (2006) del CELE-UNAM.

- Estudiar de manera independiente.
- Colaborar en grupos de trabajo.
- Realizar consultas y búsqueda de información en la red.
- Incorporar a su práctica docente aportaciones del área de la lingüística aplicada.
- Proponer prácticas innovadoras en su salón de clase.
- Elaborar ensayos fundamentados relativos a problemas concretos de la enseñanza/aprendizaje de una lengua.

Una vez determinados de manera colaborativa los perfiles y elaborados los programas de dos módulos, procedimos al desarrollo y piloteo de un módulo introductorio en el 2000 y, posteriormente, al diseño, desarrollo y estudio piloto de otro módulo en 2001, también con la colaboración de los miembros del equipo multidisciplinario. Previamente se había desarrollado en el CELE el sitio del diplomado con herramientas propias del estudio a distancia. El sitio fue presentado en varios foros académicos con gran éxito.²

Las consideraciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y operativas que tomamos en consideración para el diseño curricular se presentan de manera sucinta en la figura 8.

Ya con una idea más clara de las condiciones específicas del estudio en línea, concebimos el diseño curricular del Diplomado “Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas”, el cual se aprecia también en el esquema y se describe a continuación.

Como mencioné en el capítulo 1, el Diplomado ALAD está compuesto por seis módulos organizados en tres ejes transversales. Los módulos en los ejes I y III son obligatorios, en tanto que los participantes pueden elegir dos de los cuatro módulos disponibles en el eje II:

De esta manera, los profesores cursan cuatro módulos en un año. Es conveniente aclarar que los ejes mencionados se contemplan tanto de manera secuencial como transversal a lo largo del programa, pues los tres ejes desarrollan competencias necesarias para los profesores de lenguas en la nueva sociedad del conocimiento o era digital.

Estructura curricular del Diplomado “Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas (ALAD)”	
EJES	MODULOS
i. Familiarización con el uso de Internet y multimedia para el aprendizaje y la enseñanza, un módulo de 30 horas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo se Aprende Lingüística Aplicada a Distancia?</i>
ii. Mejoramiento de la docencia, cuatro módulos de 60 horas cada uno (a elegir uno cada trimestre):	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Procesos de Evaluación en la Enseñanza Lenguas</i> • <i>Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas</i> • <i>Didáctica de la Comprensión de Lectura</i> • <i>Fundamentos de la Adquisición de Lenguas</i>

² García, J. M. 2002 “ALAD: Actualización en Lingüística Aplicada a distancia.”. Ponencia presentada en CISC2002 (Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, julio 18-21 del 2002, Orlando, Florida) El Ing. García recibió Mención Honorífica en este Congreso.

iii. **Iniciación a la Investigación Acción**,
un módulo de 60 horas:

- *Problemas de Enseñanza en el Área de la Lingüística Aplicada*

Los contenidos de cada módulo aparecen descritos en Contijoch *et al*, 2004. Además, actualmente se ofrecen dos módulos más: *Herramientas digitales para el aprendizaje y Task Based Learning* (dirigida a profesores de inglés), en tanto que se está desarrollando el de *Aspectos metodológicos de la Sociolingüística*, por lo que se avanza en el proceso de convertir el programa en una especialización.

Ahora bien, para la planificación, diseño y desarrollo del diplomado se tomaron como base las propuestas de autores como Baldauf y Kaplan (1997), Duggleby (2000), García (2001), Gilbón (1998), Jonassen *et al* (1999), Schweizer (1999), entre otros, por lo que el equipo interdisciplinario e interinstitucional integrado por 12 personas, con apoyo de la DGSCA de la UNAM, tomó decisiones por consenso en cada uno de los elementos que Gilbón y Lusnia consideraban necesarios para la comunicación didáctica a distancia (2000:162).

En algunos casos las condiciones cambiaron de un grupo a otro, conforme a las observaciones recibidas de los participantes, véase tabla 4.1. Los elementos y decisiones tomadas para el grupo 02 siguieron vigentes para el grupo 06.

En 2008 ha habido cambios en cuanto a los medios utilizados y el manejo de contenidos (mediante *chat*, *blog*, *software* libre para crear animaciones, etc.) y acceso a la información en la *WWW*.

Perfil de los participantes

Respecto a los participantes es importante saber que de 2000 a 2006, más de ciento treinta profesores de ocho lenguas (alemán, chino, español como L2, francés, griego moderno, inglés, latín, portugués) cursaron el módulo introductorio en alguna de las tres versiones desarrolladas, obteniendo así actualización en el uso de la Internet o alfabetización electrónica, y en lingüística aplicada, en áreas relacionadas con la enseñanza de lenguas.

En 2003 terminaron el diplomado los grupos 01 y 02, integrados por 35 profesores (85% mujeres y 15% hombres) de las lenguas siguientes: alemán (1), español como L2 (1), francés (1), griego moderno (1), inglés (31). Todos ellos disfrutaron de beca completa por el Proyecto PAPIME 194049. Además, en julio de 2003, la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM concedió beca completa a 19 profesores del bachillerato para cursar el diplomado, doce de ellos (34% mujeres y 66% hombres) obtuvieron el diploma en julio de 2004.

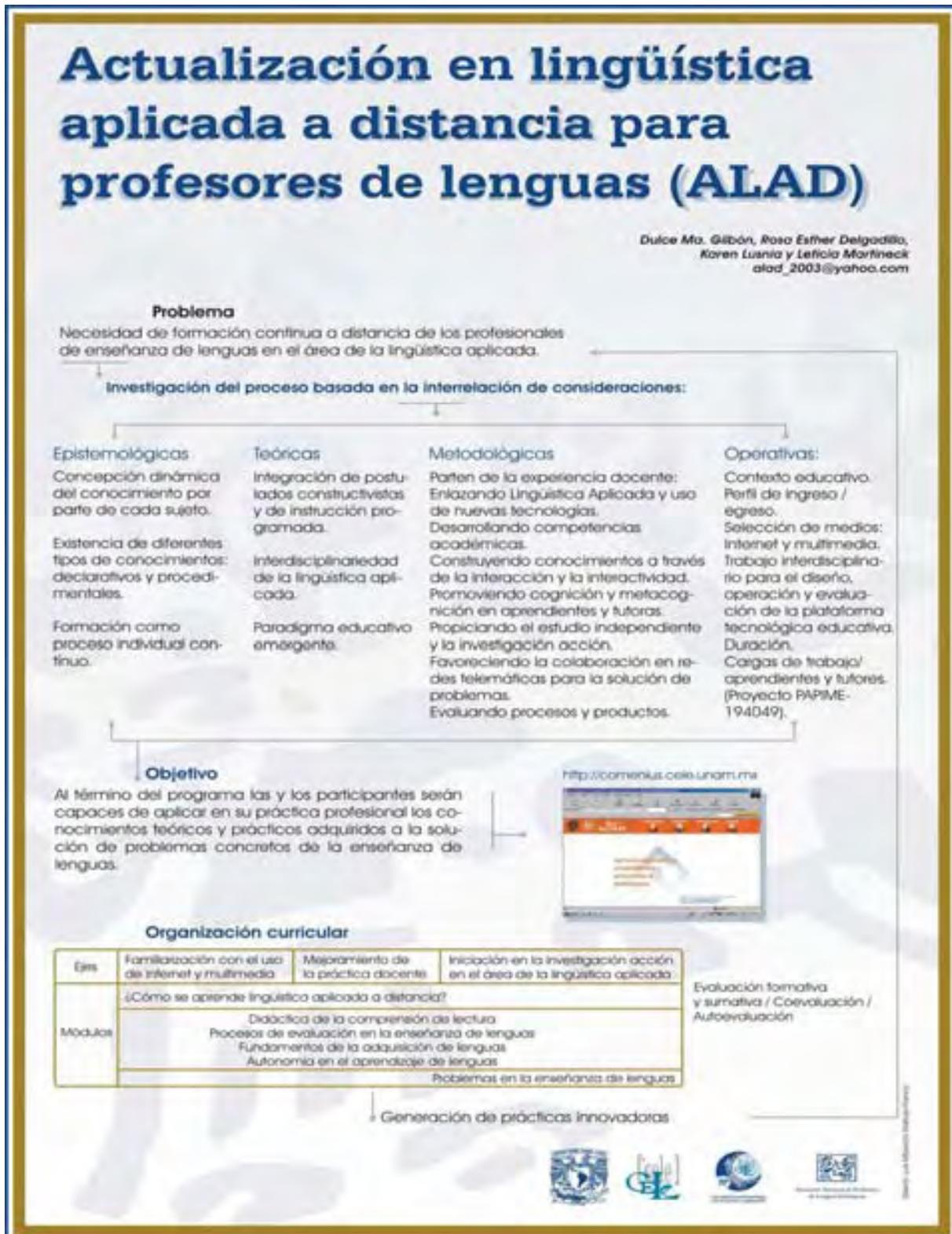


Figura 8. Consideraciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y operativas para la propuesta de estructura curricular del Diplomado ALAD (2003) (Tomado de Gilbón, Lusnia, Delgadillo y Contijoch, 2005:321)

**Decisiones respecto a la comunicación educativa a distancia en el
Diplomado ALAD³**

Elementos por considerar para la comunicación educativa a distancia	- Decisiones que se tomaron para el Programa ALAD
1. Selección de medios conforme a recursos disponibles y necesidades específicas de los participantes.	Para el grupo piloto 01 <ul style="list-style-type: none"> - videoconferencia interactiva - teléfono y fax - correo electrónico (lista de discusión, estudio piloto 1) - mensajería para el envío de material impreso Del grupo Grupo 02 en adelante La red: <ul style="list-style-type: none"> - http://alad.cele.unam.mx/alad
2. Diseño y producción de diversos materiales con actividades que promueven el aprendizaje independiente y, a la vez, colaborativo.	Para el grupo piloto 01 <ul style="list-style-type: none"> - Guía de trabajo en español - <i>Cassette</i> Del grupo 02 en adelante <ul style="list-style-type: none"> - Sitio educativo multimedia - Videos y DV
3. Forma y frecuencia de las tutorías a distancia	Grupo piloto 01: <ul style="list-style-type: none"> - Videoconferencia al inicio y final del primer módulo piloto - Asesores locales Del grupo 02 en adelante <ul style="list-style-type: none"> - Tutoría en español mediante la red y el correo electrónico
4. Manejo de contenidos y acceso a la información en la Internet.	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades en la red en español. - Consulta de sitios en varios idiomas - Foro electrónico
5. Formas de evaluación complementarias en las que participen tanto los aprendientes como los tutores	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios interactivos en el sitio - Autoevaluación - Coevaluación formativa - Evaluación por tutores mediante una carpeta interactiva especialmente diseñada para el sitio - Control de avance en el sitio - Galería de trabajos con retroalimentación de otros compañeros, además de su tutora

Tabla 4.2 Decisiones respecto a la comunicación educativa a distancia en el Programa ALAD,
basadas en los elementos descritos en Gilbón y Lusnia (2000:162)

Para dar una idea del perfil de los profesores inscritos, a continuación presento algunos datos del grupo 04, mismos que obtuvieron su diploma en 2004. El grupo estuvo conformado por 15 profesores (86% mujeres y 14% hombres) con las características que muestro en la tabla 4.3⁴:

³ En Gilbón, D:M., , R:E.,Delgadillo, K. Lusnia y C. Contijoch , 2006:602-603

⁴ Tomado de Gilbón *et al* (2006:608-609)

Características del Grupo 04 del Diplomado ALAD del CELE-UNAM							
Total de profesores: 15							
Institución de procedencia							
CE LE	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón-y CCH UNAM	Facultad de Contaduría y Administración UNAM	Colegio de Ciencias y Humanidades - (CCH) UNAM	Escuela Nacional Preparatoria -5- UNAM	Escuela Permanente de Extensión en San Antonio-- UNAM Texas. EU	Escuela de Extensión en Canadá - UNAM	Universidad. del Caribe
5	1	1	2	1	3	1	1
Lenguas que imparten							
Español/ LM	Español /L2	Francés	Inglés	Portugués			
1	4	1	7	2			
Escolaridad							
Doctorado	Maestría	Licenciatura	Formación inicial en Ens. de lenguas				
1	6	5	2				

Tabla 4.3. Perfil de los profesores/aprendientes del grupo 04 del Diplomado ALAD. 2004

Tres aspectos de interés que se desprenden de este cuadro son los siguientes:

- a) El programa estaba teniendo ya impacto en el país, al atender solicitudes de otras instituciones.
- b) Estaba formando a profesores de distintas lenguas.
- c) El perfil de los participantes rebasaba la escolaridad del público meta contemplado inicialmente, por lo que apuntalaba la transformación del programa en una especialización orientada a la formación de formadores.

Los tres aspectos continúan vigentes todavía en la actualidad, sobretodo lo concerniente al interés de formadoras de otros programas de licenciatura.

A continuación presento algunos datos estadísticos de la población total atendida de 2001 a 2006 en las Tablas 4.4, 4.5 y 4.6.

El equipo tomó la decisión de preparar e impartir el diplomado en español para dar cabida a profesores de cualquier lengua y si bien se han atendido a profesores que imparten alguna de las 10 que aparecen en el cuadro, la mayoría de los profesores hasta 2006 había sido de inglés (68%). Por ello, en la actualidad se imparte un módulo de ALAD en inglés y se preparó otro en Moodle para la enseñanza de la producción escrita también para los profesores de inglés, por una formadora que participó en el diplomado primero como aprendiente y después como tutora.

Diplomado ALAD - CELE-UNAM							
Lengua	01 (Piloto)	02 (3 módulos)	03 (DGAPA)	04	05	06 (DGAPA)	Total
Alemán	1	1				1	2
Chino		1					1
Español-L1				1	2	4	7
Español-L2	1	1		4		3	9
Francés		3	2	1	1	3	10
Griego moderno		1	1			1	3
Inglés	8	31	15	7	12	17	90
Italiano					2		2
Latín			1			1	2
Portugués		1		2			3
Fr. e Inglés					2		2
Total	10	39	19	15	19	30	132

Tabla 4.4. Perfil de la población atendida de 2001 a 2006. Lengua que enseñan.

Escolaridad de los profesores inscritos al Diplomado Actualización en Lingüística Aplicada a Distancia para profesores de lenguas							
Escolaridad/Grupo	01	02	03	04	05	06	Totales
Bachillerato	4	23	3	2	3	7	42
Licenciatura	4	14	14	8	14	21	75
Maestría	2	2	2	4	2	2	14
Doctorado				1			1
Total estudiantes	10	39	19	15	19	30	132

Tabla 4.5 Perfil de la población atendida de 2001 a 2006. Escolaridad.

La legislación universitaria establece como requisito mínimo de escolaridad para los profesores de lenguas el bachillerato. Sin embargo, los datos muestran que el 56.8% de los profesores cuenta con una licenciatura. Llama la atención que aún profesores con posgrado se han inscrito al diplomado, la mayoría de ellos a su vez son formadores de algún otro programa (LEI-Acatlán, Curso de Formación de Profesores del CELE, CEPE o de FES-Cuautitlán, IPN, e incluso del Posgrado en Lingüística que ofrecen en forma conjunta FFyL-IIF-CELE).

La tabla 4.6 muestra que el diplomado ha servido preponderantemente para la actualización de los profesores del bachillerato (46%).

Gru po	CELE	CEPE	CCH	ENP	Facultades	Otros	Total
01	1	1		3	5		10
02	28		2	3	4	2	39
03			10	9			19
04	5	4* Esc. De Ext. San Antonio Y Canadá	2	1	2	1	15
05		2	3	8	2	4	19
06	2	2	11	9	1	5	30
Tot al	36	9	28	33	14	12	132

Tabla 4.6 Perfil de los participantes. Institución de procedencia.

El compromiso de realizar estudios por un año completo puede parecer demasiado pesado para los profesores que trabajan en diversas instituciones y pierden mucho tiempo en el transporte, por ello se pensó en dar más flexibilidad tanto para que elijan el módulo del segundo eje que más les interese, como para tomar los módulos en forma espaciada. Otro aspecto que también preocupa a los docentes es el poco reconocimiento institucional para un diploma, dado que la universidad valora mucho más los estudios de licenciatura o posgrado. De ahí la necesidad de avanzar en la creación de una especialización en línea que realmente responda a las necesidades de profesionalización de los docentes de lenguas.

Diplomado Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas						
Grupos	01	02	03	04	05	06
Inscripción	10	39	19	15	19	30
Aprobados	10	25	12	11	14	18
Eficiencia terminal	100%	69%	63%	73%	73%	60%

Tabla 4.7 Eficiencia terminal del Programa ALAD (2002-2006)

Por último, en la tabla 4.7 observamos que los índices de eficiencia terminal del programa habían superado el 60%, pero disminuyó en el grupo 06, este porcentaje habrá de incrementarse con los cambios logísticos programados para los siguientes grupos: posibilidad de elegir el módulo a cursar entre los dos o tres módulos que se ofrezcan cada trimestre, así como la posibilidad de tener un receso y proseguir el siguiente trimestre. Se espera que esta flexibilidad redunde también en el número de profesores inscritos al diplomado.

Evaluación del programa por los aprendientes

La evaluación se ha llevado a cabo mediante cuestionarios aplicados a los participantes. Esa información ha permitido la optimización del sitio, así como la revisión y modificación de aspectos metodológicos. Los datos de los grupos 01 y 02 fueron muy positivos y se presentaron en Contijoch *et al* (2001) y Gilbón *et al* (2006).

A continuación presento los principales resultados del cuestionario enviado a los participantes del grupo 06 vía correo electrónico para que de forma anónima evaluaran el módulo de Problemas en la Enseñanza de Lenguas, aunque como éste es el último módulo del programa, algunos profesores se refieren también a otros módulos en sus comentarios (véase tabla 4.8)

Aspecto evaluado	Opción que obtuvo el porcentaje más alto de respuesta	Porcentajes
Organización del curso	Muy adecuada	60%
Contenido teórico del curso	Despertó en mí el interés y buscaré más bibliografía al respecto	86%
Contar con tutora:	Es indispensable, ya que se puede recurrir a ella cuando tenemos no solamente problemas académicos, sino también técnicos.	86%
Participación de la tutora	Fue siempre atenta y cordial	66%
Los materiales	Adecuados pues la cantidad de información permite seleccionar lo más relevante	93%
En lo sucesivo se debe:	aprovechar más los recursos de la red <i>WWW</i> incluir más audiocintas, videos y/o <i>CDROM</i>	46% 33%
Las actividades del módulo	cubrieron en su totalidad los contenidos teóricos de cada unidad y tuvieron proyección hacia la práctica docente de los participantes como profesores de lengua	86%
Para cada unidad las actividades realizadas	fueron las necesarias	46%
El tiempo destinado para cada unidad fue	suficiente, ya que termine en la fecha indicada cada una de las unidades	66%
Medios de comunicación (carpeta foro galería)	fueron adecuados para la comunicación con los participantes pues establecieron dinámicas de integración multidireccional (comunidad de aprendizaje, asesores, tutores)	80%
El aprendizaje a través del foro	es un proceso que se enriquece de los comentarios, sugerencias y apoyo de todos sus participantes	66%
El espacio de 'Galería de trabajo'	Creó un espacio para mostrar los productos de la comunidad de aprendizaje por lo que debe ser incluido en cada unidad, para su consulta desde el inicio del curso en la última unidad está bien, ya que sirve como una recapitulación de lo realizado	53% 40%
Problemas en el curso	Técnicos	54%
Desempeño individual. Mi participación	-se limitó a lo marcado en cada actividad, pero me permitió compartir lo que aprendí en cada unidad -aportó elementos significativos para los otros participantes	53% 40%
La participación de los demás compañeros	siempre permitió incorporar nuevos elementos a mis reflexiones	66%

Tabla 4.8 Principales resultados de la evaluación por los profesores/aprendientes del módulo de Problemas en la Enseñanza de Lenguas en 2006.

Para lograr el anonimato en las respuestas, el cuestionario les fue enviado por personal del Departamento de Sistemas, quien a su vez reenvió las respuestas a la coordinación del diplomado sin dar a conocer el nombre de los participantes. El cuestionario y el cuadro completo de resultados se presentan en los apéndices 3 y 4. Los datos corresponden a 15 de 18 participantes (83%).

De las respuestas se desprende que los participantes del grupo coinciden (80 a 93%) en sus comentarios positivos respecto a los rubros: contenido teórico, contar con tutora, los materiales, las actividades y medios de comunicación.

Para esta investigación es de interés que el 86% de los profesores consideren que las actividades del módulo final “cubrieron en su totalidad los contenidos teóricos de cada unidad y tuvieron proyección hacia la práctica docente de los participantes como profesores de lenguas”.

En cambio, al referirse a las actividades para cada unidad, las opiniones se dividen, como puede verse en el siguiente segmento, tomado del Anexo 1a:

Para cada unidad las actividades realizadas

fueron las necesarias	fueron muchas	resultaron insuficientes	algunas unidades tenían muchas actividades, otras deben incluir más
46%	26%	13%	13%
Sólo hubo un comentario: “Creo que fueron las adecuadas y suficientes, en general ni sobraron ni faltaron, la programación de las mismas resultó adecuada.”			

En este sentido, observamos que el cuestionario sólo se refiere a la cantidad de actividades, no necesariamente a su calidad o pertinencia.

Las opiniones también se dividen (- de 55%) al evaluar el espacio “Galería de Trabajos”, problemas en el curso y el desempeño individual de los participantes

Hubo coincidencia con una valoración intermedia (60 a 66%) respecto a los aspectos siguientes: organización del curso, participación de la tutora, el tiempo destinado a cada unidad, el aprendizaje a través del foro y la participación de los demás compañeros.

Otra de las respuestas que concierne a este estudio es la siguiente:

En lo sucesivo se debe:

aprovechar más los recursos de la red WWW	incluir más audiocintas, videos y/o CDRom
46%	33%

Como se ve, casi la mitad del grupo considera necesario aprovechar más los recursos de la red de redes. En este sentido, cabe aclarar que en cada generación se inscriben profesores para los que el diplomado representa su primera experiencia en línea y en el uso de correo electrónico, pero también participan profesores cuya alfabetización electrónica e incluso ciberdidáctica es avanzada. Así, el porcentaje indicaría de alguna manera su percepción de necesidad de mayor aprovechamiento de los recursos conforme a su propia alfabetización electrónica.

Por otra parte, Gilbón *et al.* (2006:613) entre otras conclusiones señalan: “Uno de los aspectos más importantes de esta experiencia de planificación ha sido su efecto en la formación del equipo de formadoras/diseñadoras instruccionales/lingüistas aplicadas. La reflexión y autoevaluación de nuestra propia actuación como integrantes de un equipo colaborativo enfrentado a los retos del aprendizaje cibernético han sido enriquecedoras, estimulantes y con repercusión en nuestras labores de docencia en el Curso de Formación de Profesores y en el Posgrado en Lingüística que se imparten en el CELE”. Las autoras hacen alusión a su desarrollo docente derivado de su incursión en la experiencia de diseño de cursos en línea.

Los resultados obtenidos durante el estudio piloto de los seis módulos que conforman el diplomado, los resultados parciales de las evaluaciones realizadas, las reflexiones producto de la revisión de la literatura, así como la autoevaluación por las tutoras han sido presentados por los miembros del equipo en encuentros académicos nacionales e internacionales. Además, tales resultados han permitido a las diez lingüistas aplicadas/diseñadoras/tutoras/formadoras replantear distintos aspectos de su práctica en diversos artículos publicados en revistas especializadas impresas y en formato electrónico, mismos que a su vez podemos considerar indicadores de su desarrollo profesional y del de otros miembros del equipo multidisciplinario (véase tabla 4.9).

Se enlistan dichos artículos pues las temáticas tratadas a lo largo del proceso dan indicio de diferentes momentos en la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras y puede apreciarse cómo el equipo de formadoras fue cambiando el foco de atención en los diez artículos producidos de 2000 a 2006 a medida que avanzaba en su desarrollo docente: construcción del modelo didáctico, origen y avances del programa, reporte de estudio piloto, aspectos teórico/disciplinarios, evaluación del aprendizaje, diseño de cursos en línea, diseño curricular, microplanificación lingüística. Así, del intento de conceptualización de los distintos elementos, pasaron al desarrollo de los módulos, participación en la fase experimental como tutoras y a la reflexión posterior a partir de la evaluación de los participantes. Paralelamente, cada formadora promovía su propia alfabetización electrónica y ciberdidáctica, como se verá más adelante.

Tema abordado	Autores y título del artículo ⁵
Construcción del modelo didáctico	Lusnia, K. y Gilbón, A. D.M. (2000). "La construcción de un modelo didáctico para educación a distancia".
Origen y avances del programa	Gilbón A., D. M. y Contijoch E., C. (2001). "Telematics for language teacher education in Mexico".
Reporte de estudio piloto	Contijoch, M. del C.; Delgado, M. E.; Gilbón, D. M.; Martineck, L.; Signoret. A. y Torrealva, H. N.. (2001). "Estudio piloto de un curso en línea para profesores de lenguas".
Aspectos teórico/ disciplinarios	García L., L. y Gilbón, D. M. (2001). "Consideraciones teóricas para la formación continua a distancia de profesores de lenguas". Contijoch, C.; Delgado, M. E.; García, L.; Gilbón, D. M.; Lusnia, K.; Martineck, L.; Peña, V.; Signoret, A. y Tobío, C. (2004). "Dos ejes para la actualización de los profesores de lenguas a distancia: lingüística aplicada y tecnología educativa".
Evaluación del aprendizaje	Gilbón A., D. M. (2003). "La evaluación en un curso a distancia para la formación continua de profesores de lenguas".
Diseño de cursos	Rico D., M. y Gilbón A., D. M. (2005). "La aplicación de principios pedagógicos y de diseño instruccional en actividades interactivas para cursos en línea". Martinek, L., Contijoch, C. y Rico, M. (2005). "Consideraciones para el tratamiento pedagógico y técnico de textos para cursos en línea".
Diseño curricular	Gilbón A., D. M., Lusnia, K.; Delgadillo, R. E. y Contijoch, C. (2005). "El desarrollo del modelo curricular de un programa a distancia para profesores de lenguas".
Microplanificación lingüística	Gilbón A., D.M.; Delgadillo M., R.E.; Martineck, L. y Contijoch, C. (2006). "Un caso de planificación para el contexto universitario: diplomado en línea para profesores de lenguas".

Tabla 4.9 Temas sobre educación en línea abordados por las formadoras del proyecto PAPIME 194049 del CELE-UNAM en artículos publicados de 2000 a 2006

El sistema para la gestión del aprendizaje

El M. en C. Juan Manuel García, creador del sitio, en la ponencia presentada en 2003 en el Congreso Internacional de Sistemas y Cómputo (Orlando, Florida) describía el sitio como sigue:

El sitio Web puede dividirse en dos grandes áreas: la parte pública y la parte privada. A la parte pública, como su nombre lo indica, se tiene libre acceso y su

⁵ Las referencias completas aparecen en la bibliografía general

finalidad es la de brindar información sobre el diplomado, sobre quiénes forman su planta docente, cuáles son los módulos de los que se compone el diplomado, así como el contenido y descripción de cada uno de éstos. Se tiene, además, una liga a la página personal de cada una de las tutoras del diplomado. En estas páginas se presenta el *curriculum vitae* de cada una de ellas, así como un resumen de los proyectos de investigación en los que han participado, sus publicaciones y otras actividades académicas.



Fig 9. Página principal del diplomado en 2006.

Como se aprecia en la figura 9 en la parte superior hay iconos de acceso a cuatro secciones, cada una con un menú específico al lado izquierdo.

En la sección Diplomado se ofrece la información más general: propósito, descripción, forma de trabajo y de evaluación, etc.. (véase Fig. 10) En la sección Módulos se pueden consultar los programas de cada uno.

En la sección Proyecto se encuentran datos del proyecto PAPIME que dio origen al diplomado, así como de ponencias y artículos publicados por el equipo.



Figura 10. Presentación del diplomado. A la izquierda el Menú de la sección Diplomado.

Otra de las opciones es la de Propuestas, en la que se exponen algunos de los trabajos finales presentados por los participantes (Véase Fig. 11).

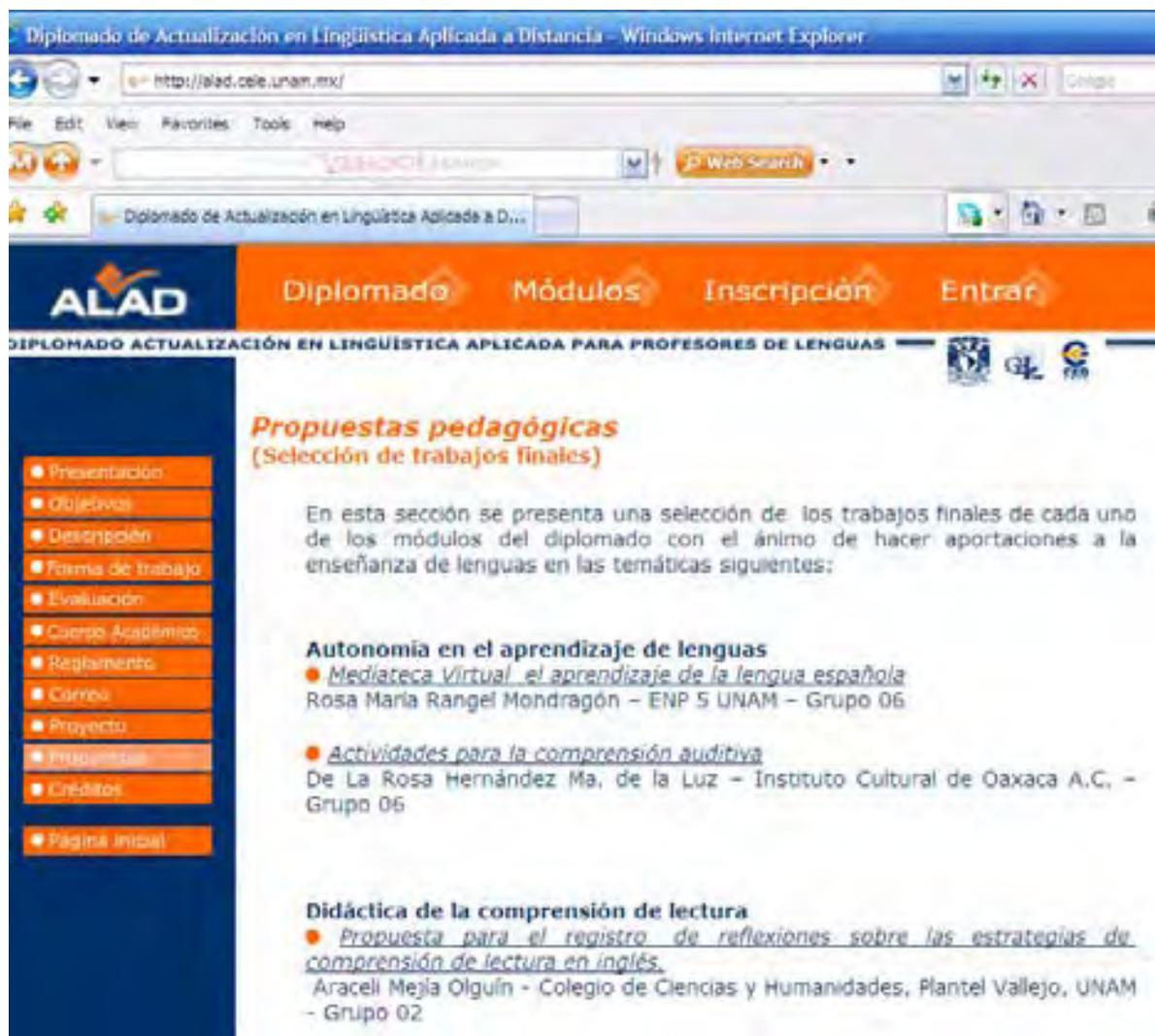


Figura 11. Sección de propuestas pedagógicas.

En la sección Módulos se puede consultar la información correspondiente a cada uno de los módulos: objetivos, programa, así como el trabajo integrador que se solicita al término del mismo. Al pasar el cursor en cada título se despliega un submenú, como se aprecia en la Figura 12.

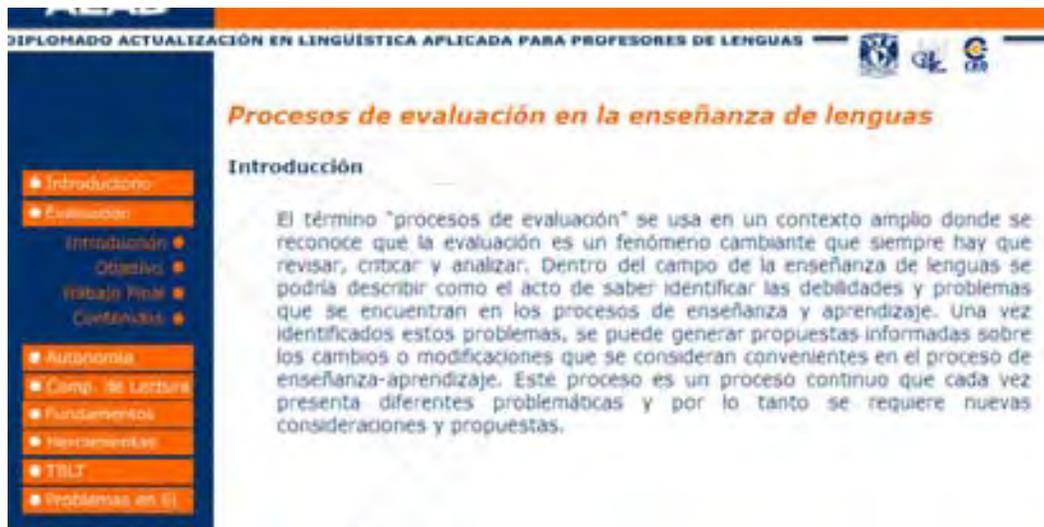


Figura 12. Sección de información relativa a cada módulo del diplomado.

En cambio, en la sección Inscripción se ofrece únicamente información administrativa (Véase Fig. 13).

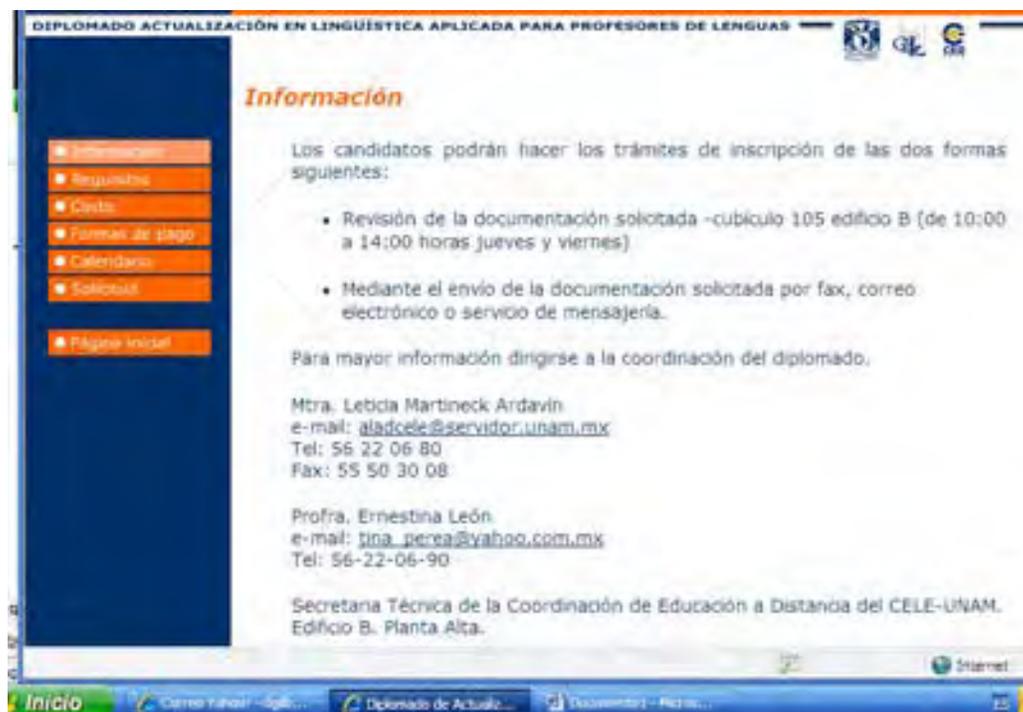


Figura 13. Sección de Inscripción.

A continuación cito las descripciones del M. en C. García, como aparecieron en la ponencia presentada en Orlando:

La parte de acceso restringido del sitio está formada por los contenidos de cada uno de los módulos del diplomado. Para tener acceso a ella se debe contar con una contraseña que le acredite como alumno inscrito, o bien, como asesor del módulo actual. Esta contraseña, que se almacena en la base de datos del proyecto, también sirve para identificar al alumno al momento de enviar sus actividades a las tutoras, o cuando envíe mensajes, ya sea al foro de discusión del módulo o a los correos electrónicos de sus compañeros y/o tutoras.

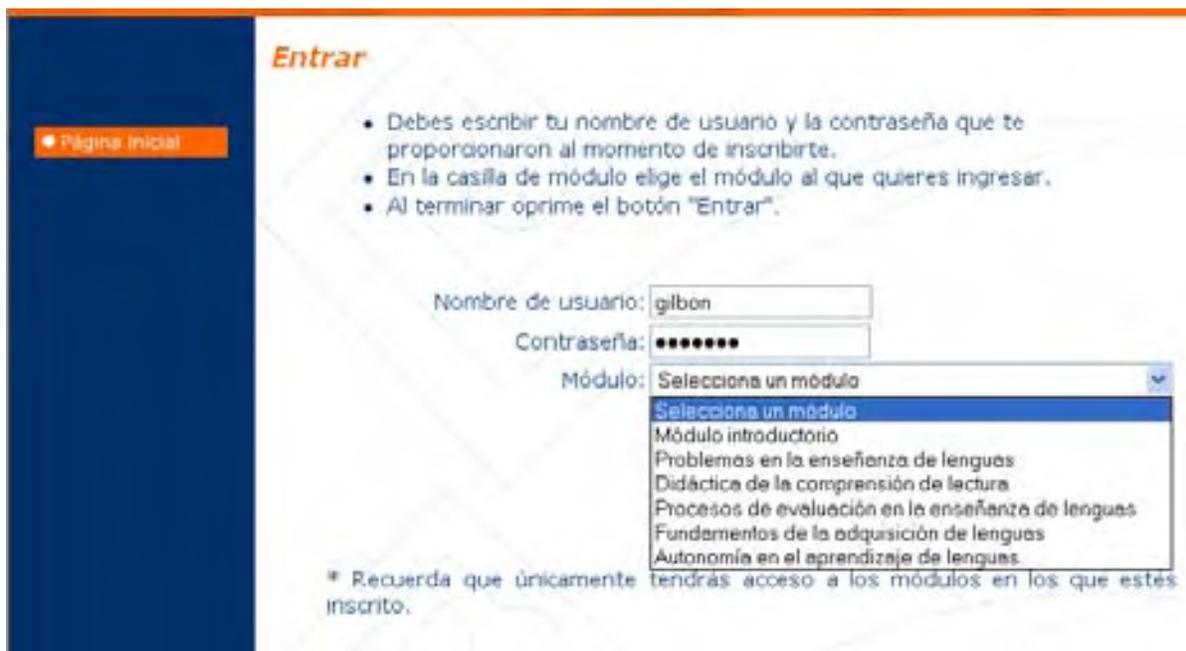


Figura 14. Página de entrada a los módulos (espacio para la construcción del conocimiento)

Como mencioné en el párrafo anterior, se puede entrar al módulo ya sea como aprendiz o como asesor, la diferencia principal entre uno y otro es la asignación de calificaciones.

Continúo citando en extenso la descripción del sitio por parte de su programador:

El conjunto de herramientas del sitio tiene como objetivo facilitar la comunicación entre todos los participantes del diplomado, así como ayudar a llevar un mejor control sobre las actividades realizadas dentro de cada módulo. Los párrafos siguientes describen cada una de las herramientas y el objetivo particular de cada una de ellas.

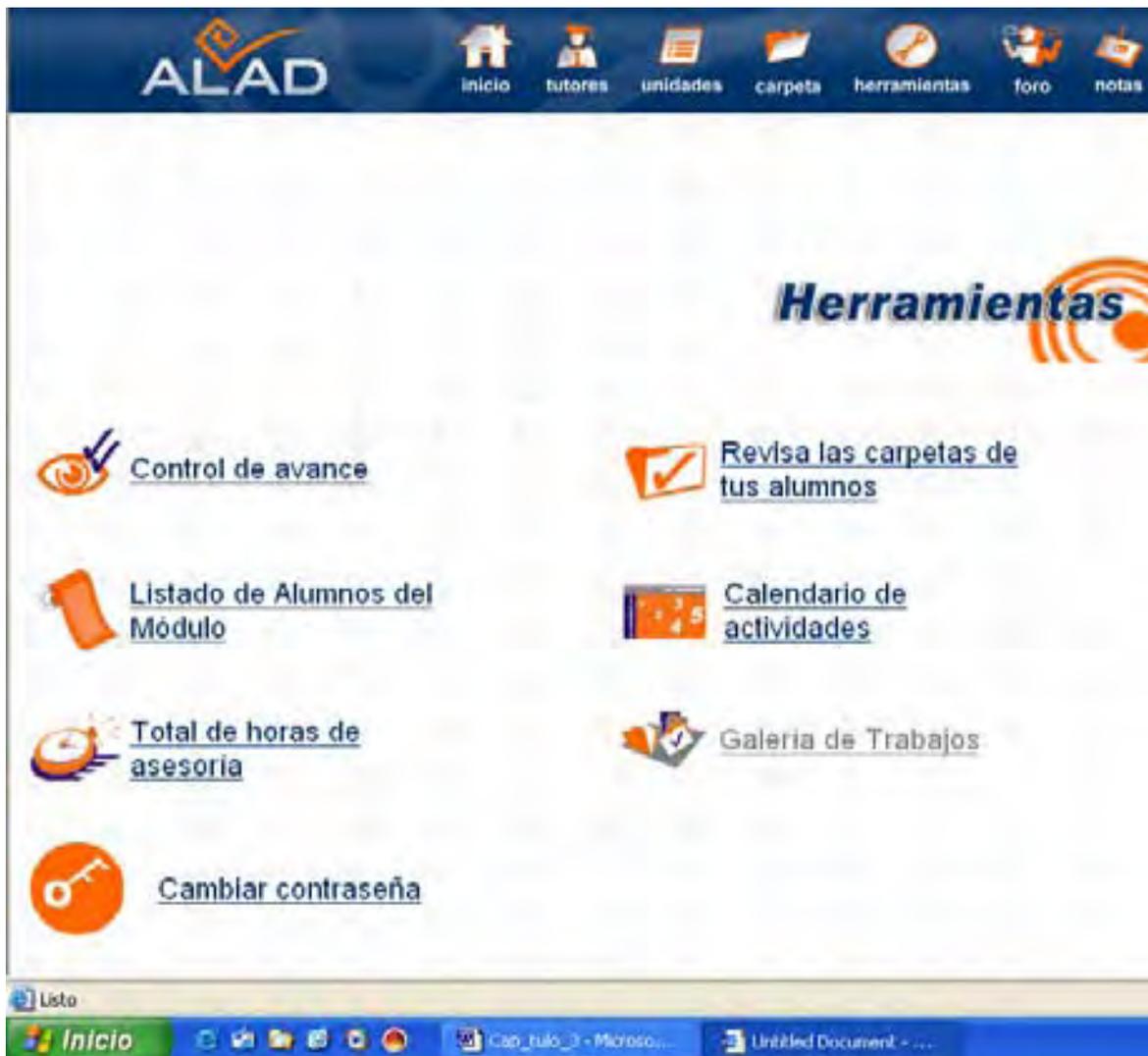


Figura 15. Página en la que el tutor encuentra las Herramientas para la comunicación y la gestión del aprendizaje.

Tutores del módulo.

Este listado de las tutoras del módulo, en la sección de acceso público, permite consultar los datos curriculares. Una vez inscritos, los profesores encuentran en el módulo enlaces a los correos de sus tutoras.

The screenshot shows the ALAD website interface. At the top, there is a navigation bar with the ALAD logo and the text 'DIPLOMADO' and 'MÓDULOS'. Below this, the main content area is titled 'Cuerpo académico'. On the left, there is a vertical menu with several options: 'Presentación', 'Objetivos', 'Descripción', 'Metodología', 'Evaluación', 'Autores', 'Correo', 'Proyecto', 'Créditos', and 'Página inicial'. The 'Autores' option is highlighted. The main content area displays the title 'Diseño de cursos y tutorías' followed by a list of authors:

- [Mtra. Carmen Contijoch](#)
- [Mtra. Laura García Landa](#)
- [Mtra. Dulce Ma. Gilbón Acevedo](#)
- [Mtra. Karen Lusnia](#)
- [Mtra. Leticia Martineck](#)
- [Mtra. Aline Signoret](#)
- [Mtra. Carmen Tobío](#)
- [Mtra. Ma. Elena Delgado \(ENP-1\)](#)
- [Dra. Rosa Esther Delgadillo \(CEPE\)](#)
- [Lic. Verónica Peña \(ENP-1\)](#)
- [Mtra. Hilda Nelly Torrealva](#)

The profile card for Dulce Ma. Gilbón Acevedo features the ALAD logo on the left and a small portrait of her. To the right of the portrait, the text reads: 'Gilbón Acevedo, Dulce María: Profesora de Inglés egresada de la Escuela Normal Superior de México y de la Maestría en Lingüística Aplicada del CELE de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesora de tiempo completo en el CELE y se dedica a la investigación para el diseño de cursos y uso de nuevas tecnologías para la formación a distancia de profesores de lenguas y lingüistas aplicados. Es candidata a doctora en pedagogía FFyL-UNAM.'

Figura 16. Opción de autores en el menú de la sección Diplomado, con enlaces a su CV.

El ingeniero García, continúa explicando:

Listado de alumnos. Se trata de una lista de todos los alumnos inscritos en el módulo, que contiene su nombre, institución de procedencia y dirección de correo electrónico con un enlace que permite que se les envíe un e-mail desde el sitio. También existe la posibilidad de enviar un correo a todos los alumnos del diplomado. Con esta utilidad, se brinda tanto a los alumnos como a las tutoras la posibilidad de comunicarse entre ellos sin necesidad de salir a su cliente de correo; por otra parte, los correos enviados por este medio, tienen un encabezado que informa que se trata de un mensaje del diplomado, lo que facilita el manejo del mismo si el destinatario desea archivar sus mensajes en una carpeta determinada en su programa de correo electrónico⁶.

Listado de alumnos del módulo
Problemas en la enseñanza de lenguas
(15/08/2005 - 22/10/2005)

Conoce a tus Compañeros

Nombre	Institución	Ciudad	Correo Electrónico
Cruz Morán, Leticia	CCH Sur	Distrito Federal	letycrm@yahoo.com.mx
Fortoul van der Goos, Blanca Rosa	Colegio Madrid	Distrito Federal	bfortoulv@yahoo.com
García Galván, Shelick Erika	ENEP Aragón	Distrito Federal	korashell@yahoo.com.mx
Ghidoni Perotti, Bruna	ENEP Aragón	Distrito Federal	bperotti2004@yahoo.it
Grolleau, Suzanne Florence	Instituto Anglo Francés	Puebla	fgrolleau@hotmail.com

Figura 17. Listado de alumnos. Con enlace a sus correos electrónicos y a la sección Conoce a tus Compañeros (foto y presentación de cada uno)

⁶ En la ponencia presentada en 2003 por el M. en C. Juan Manuel García, creador del sitio, en el Congreso Internacional (Orlando, Florida)

Avance de Actividades. Mediante esta herramienta los profesores/alumnos pueden ver qué actividades ya realizaron y cuáles les faltan concluir; como es de esperarse, los alumnos tienen acceso de sólo lectura, mientras que las tutoras tienen acceso total, para marcar como realizadas las actividades correspondientes a su unidad⁷.

	Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6		Evaluación		
Actividad	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	1	2	3	3	3	1	2	1	
Cruz Morán, Leticia	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Modificar																
Fortoul van der Goes, Blanca Rosa	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Modificar
García Galván, Shelick Erika	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Modificar
Ghidoni Perotti, Bruna	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Modificar

Figura 18. Espacio del tutor para el registro de avance en las actividades del módulo

Cuaderno de notas. “Es un espacio único para cada alumno, en el que pueden hacer anotaciones sobre las actividades de la unidad. Debido a su carácter

⁷ De la ponencia presentada en 2003 por el Ing. Juan Manuel García, creador del sitio, en el Congreso Internacional (Orlando, Florida)

personal, solamente el alumno tiene acceso a su bloc, las tutoras no tienen acceso a estos espacios”, por lo que es difícil saber el uso que los participantes hacen de esta herramienta.

Calendario de actividades. “Muestra las fechas de inicio y finalización del módulo, así como el tiempo estimado para cada una de las unidades que lo conforman. También indica las fechas importantes, como las de sesiones de videoconferencia”, que se programaron para la primera generación que tomó el diplomado.



Unidad	Herramienta	Actividad	Fecha	Retroalimentación
Unidad 1	Foro		Agosto 15-19	Tutora y compañeros
	Carpeta			Tutora
	Sitio			Individual
Unidad 2	Carpeta	2. Reflexión preliminar	Agosto 22-31	Tutora
	Foro	2.1 Respuesta		Compañeros de equipo y comentario global tutoras
		Comentario		
Sitio	Autoevaluación	Individual		
Unidad 3	Cuestionarios interactivos	3.1 Lectura y respuestas	Septiembre 1-9	Individual

Figura 19. Calendario de actividades (el participante encuentra el enlace en la página de ingreso al módulo correspondiente)

Cambio de contraseña. Brinda la oportunidad, tanto a alumnos como a tutoras, de cambiar su contraseña del sitio, para evitar un mal uso de la misma.

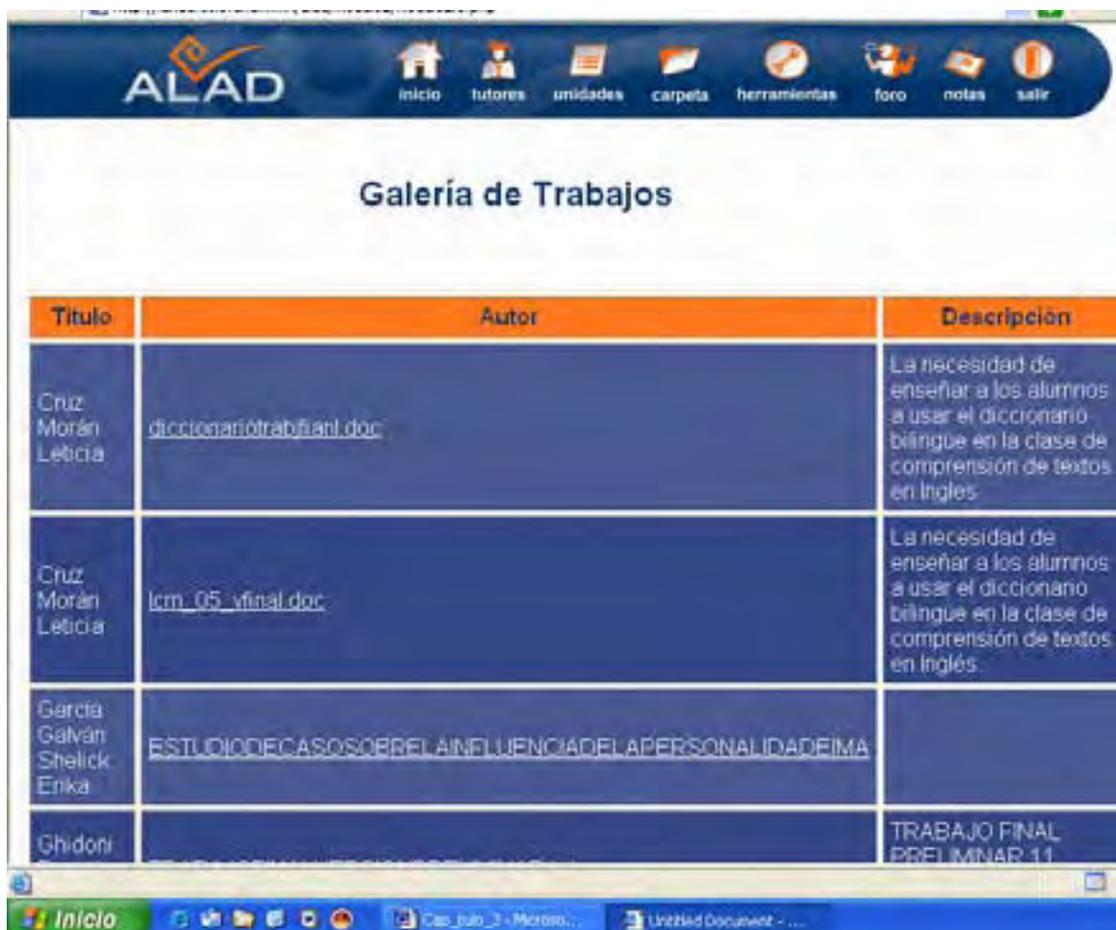


Figura 20. Página de la Galería de trabajos. (espacio para la exposición de textos más extensos producidos por los participantes. Admite la inclusión de tablas e imágenes.

La herramienta **Galería de Trabajos** fue solicitada al ingeniero por las tutoras, al observar que ni en el foro, ni en la carpeta del alumno se podían colocar documentos con formato, tablas o imágenes.

La Galería, carpeta del alumno y el foro de discusión fueron descritos en el capítulo 1.

Posteriormente, el mismo ingeniero hizo mejoras al sitio, como la posibilidad en la carpeta del profesor de seleccionar las respuestas de los participantes conforme a la actividad (se despliegan en la ventana superior), así como de elegir el participante (se despliega la lista en la ventana inferior, como se aprecia en la imagen). Además de poder dar realimentación a los participantes, es posible imprimir los mensajes. El registro de los mensajes de participantes y tutores ofrece una oportunidad para el estudio de la interacción.

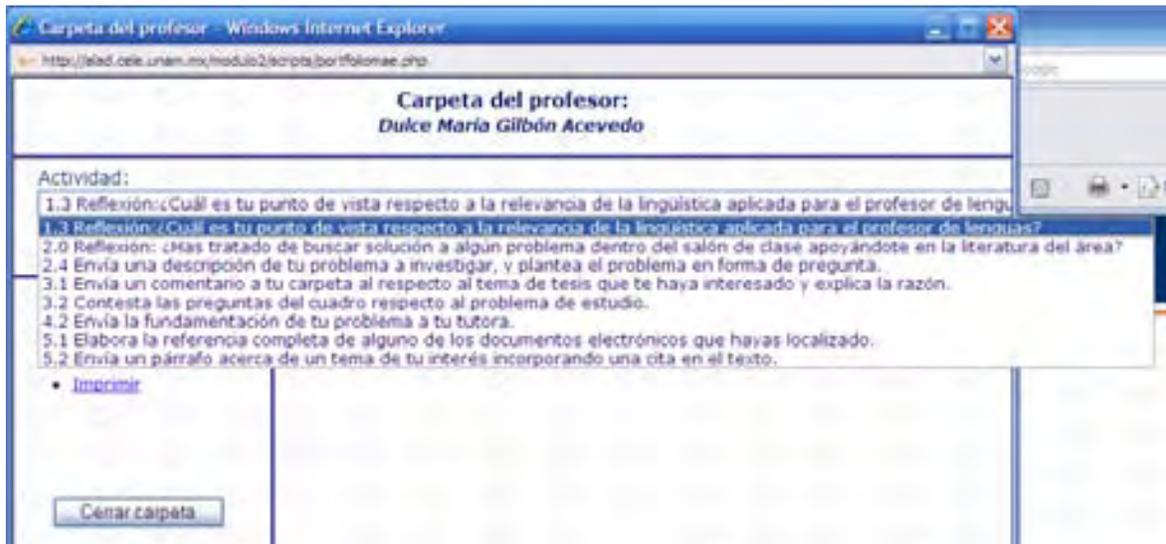
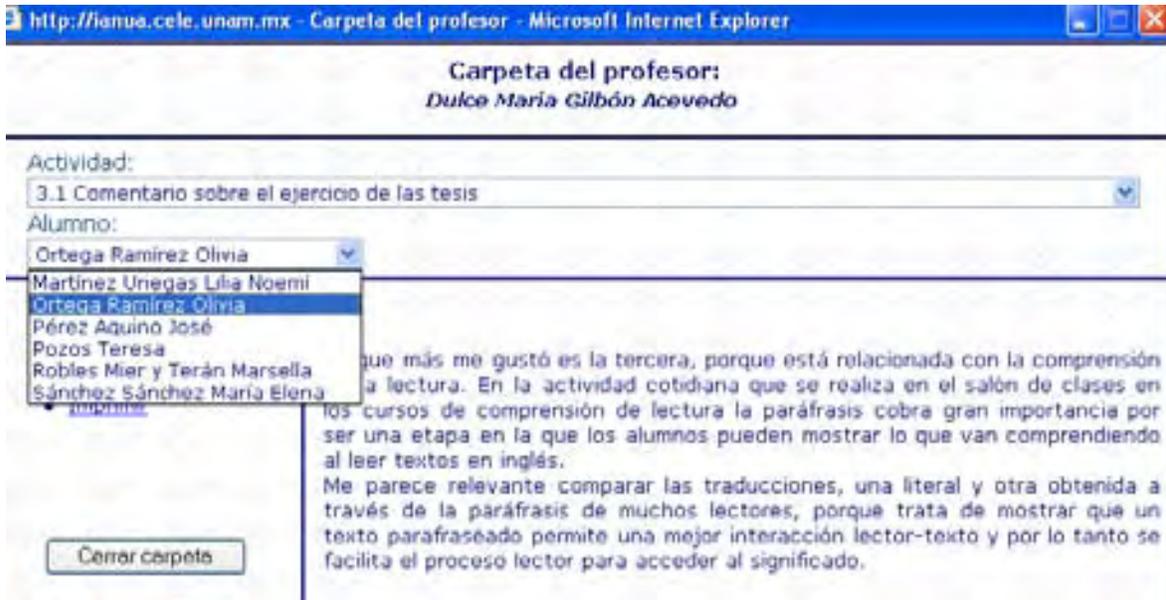


Figura 21. Carpeta del profesor. (incluye listados para elegir la actividad o el alumno al que se le dará realimentación, como se aprecia en ambas pantallas)



Figura 22. Espacio en la carpeta del tutor para enviar realimentación al profesor participante.

Una vez que el profesor ha elegido la actividad y al participante, puede leer su respuesta, y dar realimentación en la ventana que aparece ya con el correo del alumno al que le será enviada. Cada herramienta ha sido mejorada conforme a las observaciones de las tutoras.

En la actualidad, con el apoyo del equipo de la Coordinación de Educación a Distancia se ha hecho una cuidadosa revisión de los módulos, se añadieron dos módulos más al sitio "*Herramientas digitales para el aprendizaje*" y "*Task based language teaching*". Asimismo, se han hecho cambios a la interfaz y en 2007 se elaboró el reglamento del diplomado, mismo que se integró al sitio después de su aprobación por el Consejo Asesor del CELE. Además, se ha cambiado el diseño de la interfaz.



Figura 23. Acceso al reglamento en la sección Diplomado de la página principal.
(en 2008 se cambió el diseño de la interfaz)

La alfabetización electrónica⁸ de las formadoras

Diagnóstico sobre conocimiento y uso de recursos informáticos por las formadoras (1998-1999)

A continuación comento dos estudios diagnósticos realizados en 1998 y 1999 en el CELE por dos de las formadoras (Gilbón y Lusnia) pues ofrecen un parámetro de comparación de la alfabetización electrónica de académicos del CELE.

Instrumentos utilizados en el diagnóstico

El cuestionario 1 (*Educación a distancia*) aplicado en 1998, consta de cuatro preguntas. En dos de ellas hay una sección de opción múltiple, pero las cuatro son abiertas y exploran interés, experiencia y conocimiento sobre educación a distancia. Si bien no aborda el conocimiento específico de Internet decidí incluir la información como antecedente. (Apéndice 3).

-
- ⁸ Con base en Shetzer (1998) quien dentro de las alfabetizaciones múltiples para los profesores de lenguas -funcionales, académicas, críticas, electrónicas e informáticas- describe a éstas últimas como: seleccionar y usar herramientas electrónicas para la comunicación, construcción, investigación y aprendizaje autónomo.

El cuestionario 2 (*Uso de nuevas tecnologías*), aplicado en 1999, consta de 14 preguntas, 3 de opción múltiple y el resto abiertas respecto a diseño de materiales, actualización en cómputo, frecuencia en el uso de correo electrónico, participación en listas de discusión y chats, búsqueda de información en la red, participación en teleconferencias. (Apéndice 4)

Resultados: Primer cuestionario

Como antecedente al uso de recursos digitales por las tutoras del programa, decidí recuperar los datos obtenidos en el cuestionario diagnóstico aplicado a 14 académicos del CELE en 1998 al inicio del Seminario “Comunicación Educativa a Distancia” (Apéndice 5) Aquellos documentos, archivados desde entonces, emergieron para revelar el nivel de alfabetización digital del pequeño grupo de académicos participantes del seminario mencionado.

Por ejemplo, en 1998 dichos académicos manifestaban tener **poca** experiencia (42.8%) y conocimiento respecto a educación a distancia (35.7%) (Véase Figura 24).

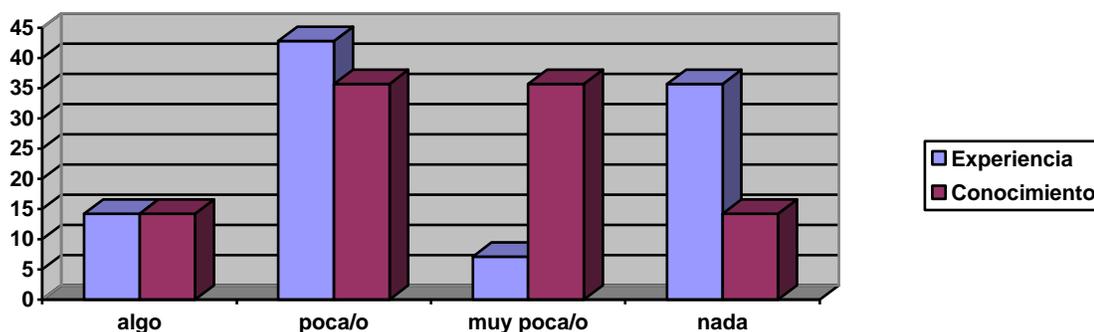


Figura 24. Conocimiento y experiencia en educación a distancia (14 académicos del CELE en 1998)

Por otra parte, los profesores manifestaron su interés en algunos aspectos específicos de esta modalidad: fundamentos teóricos, organización curricular y diseño de cursos y materiales, administración de un programa con soporte de las NTIC (video, teleconferencia, Internet, correo electrónico) y evaluación.

Manifestaron interés en la educación a distancia por diversas razones. A diez años de distancia incluí dichas razones y añadí información actualizada. Es satisfactorio ver que todas esas inquietudes se han visto satisfechas, debido a que el interés fue convertido en acciones específicas.

Razones de interés de los académicos del CELE en la educación a distancia (1998)	Situación actual, 2008
“por ser una modalidad educativa del presente/futuro”	El CELE cuenta con dos diplomados en línea
“una opción a un posgrado para gente de provincia”	Se ha desarrollado una especialización para profesores de español, en colaboración con el CEPE
“posibilidad de estudiar un doctorado a distancia”	Una de las formadoras está terminando sus estudios de doctorado con la Universidad de Macquarie
“necesidad de dirigir una tesis sobre el tema (para lo cual no se contaba con la preparación suficiente)”	Una de las formadoras dirigió una tesis de la MLA
“por su viabilidad para formación de profesores”	Se creó el Diplomado ALAD, dos cursos en <i>Moodle</i> y dos sitios para el Curso de Formación de Profesores
“sus posibilidades para aprendizaje autodirigido”	Una de las formadoras creó un curso de acceso libre para desarrollar la comprensión lectora en inglés
“como posible tema de tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada”	Una tesista obtuvo el grado de MLA en 2002 sobre este tema

Resultados: Segundo cuestionario

Al año siguiente impartimos el taller “Diseño de materiales” como parte del mismo seminario, para el cual elaboramos un cuestionario respecto al conocimiento y uso de diversos recursos y tecnologías. Obtuvimos las respuestas de 13 participantes (cuatro académicos del CELE, tres del CEPE, una alumna de la MLA y cinco profesoras que después serían formadoras del programa ALAD, véanse apéndices 7 y 8). Podemos observar los programas computacionales y uso de Internet que trece profesores interesados en educación a distancia conocían en 1999, por haber tomado algún curso (véase Fig. 25)

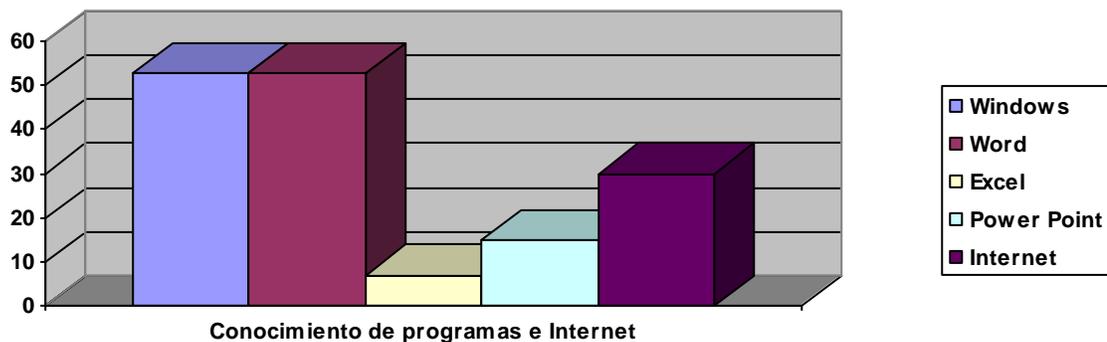


Figura 25. Alfabetización electrónica de 13 profesores interesados en educación a distancia en 1999 (9 del CELE, 3 del CEPE y una pasante de la MLA).

Es fácil corroborar que su conocimiento de los recursos informáticos era incipiente, pues aún la herramienta más usual, *Word*, era utilizada solamente por el 53% de ellos. Programas que ahora resultan de uso diario, como *Excel* y *Power Point* sólo eran conocidos por el 7% y el 15% de los docentes, respectivamente. En el caso de la Internet, era utilizada únicamente por el 30% de esos académicos y sólo el 38% contaban con Conexión a Internet en sus hogares. Surge la pregunta, ¿Qué ocurría en el 2006, lapso elegido para este estudio?

Alfabetización electrónica de las diseñadoras/formadoras en 2006

Integración de la muestra

Sujetos: 9 lingüistas aplicadas en proceso de formación/desarrollo docente como formadoras en línea (foco: alfabetización electrónica):

El equipo de formadoras que participa en el diplomado, tiene experiencia docente en la enseñanza de lenguas, en el Curso de Formación de Profesores y en la Maestría en Lingüística Aplicada que se ofrece en el CELE. Participan en el proyecto que desarrolló el diplomado desde 1999, una de ellas tiene licenciatura, el resto cuenta con posgrado. Las lenguas que imparten son inglés (en su mayoría), francés (1), español como L2 (1) y alemán (1). Sus edades fluctúan entre 35 y 70 años.

Objeto de estudio

Alfabetización electrónica o digital de las formadoras/diseñadoras del Diplomado ALAD.

Instrumentos para el diagnóstico

Para determinar el conocimiento y uso de la Internet por parte de las formadoras en la actualidad, 2006, decidí utilizar la tercera de las cuatro rúbricas de autoevaluación elaboradas por Doug Johnson en 2002 (véase Apéndice 9), las cuales son de acceso libre.⁹ Dichas rúbricas están en inglés pero no fue necesario traducirlas puesto que todas las tutoras dominan este idioma, sólo tres de ellas tienen otra lengua de especialidad. Cabe aclarar que aunque dicha rúbrica fue elaborada en 2002, la versión de 2006 se refería a los estándares publicados para Estados Unidos en 2005 (*National Educational Technology Standards for Students: Connecting Curriculum and Technology*). En los apéndices 10 y 11 se presentan los datos completos.

Sin embargo, consideré necesario elaborar una hoja de respuestas complementaria para obtener más información en cuanto a la forma en que las formadoras han llegado a los niveles reportados y al tiempo que estiman les ha llevado alcanzar dichos niveles. Además, solicité información respecto a otros recursos más recientes de la red que estuvieran utilizando, puesto que la rúbrica de Johnson no menciona el uso de *wikis*, *blogs*, *webquests*, *podcasts*, etc. Envié el cuestionario y la hoja complementaria por correo electrónico a tres formadoras y entregué dichos documentos impresos a las siete formadoras restantes. Nueve de ellas me entregaron o enviaron sus respuestas (90%).

⁹ en el URL: <http://www.doug-johnson.com/dougwri/rubrics2002.html#int>

A continuación resumo los datos obtenidos en las tablas 4.11, 4.12 y 4.13.

Aspectos. La rúbrica describe 4 niveles de conocimiento y habilidad en cada aspecto	9 Formadoras									Me dia
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
I. Internet y su historia	4	3	2	2-3	3	4	3	2	3	2.9
II. Uso del correo electrónico y participación en listas de discusión	4	3	3	4	4	4	3	4	4	3.6
III. La red	3	3	3	2-3	3	4	4	4	2	3.5
IV. Herramientas de búsqueda y estrategias para la evaluación de sitios	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3.2
V. Grupos de noticias y listas de correo electrónico	2	3	3	2-3	4	4	3	2	1	2.7
VI. Obtener, descomprimir, visualizar y usar archivos	3	2	2	2-3	4	3	3	4	3	2.9
VII. Tecnologías en tiempo real	2	2	2	2-3	4	3	2	3	2	2.5
VII. Construcción de páginas web	1	1	1	3	3	3	1	4	1	2.0
VIII. Oportunidades de aprendizaje usando Internet	3	2	3	2	3	4	4	4	3	3.1
IX. Ciberetiqueta, ética en línea	2	2	2	2	1	4	3	3	2	2.3
Promedio obtenido por cada formadora	2.7	2.4	2.4	2.6	3.3	3.6	2.9	3.4	2.4	

Tabla 4.11 Niveles de las formadoras en cuanto al uso de Internet conforme a la rúbrica de Doug Johnson (2002)

En la tabla 4.11 podemos apreciar que las formadoras manifiestan haber logrado avanzar a un nivel intermedio alto en seis de los aspectos señalados por Johnson, (I, II, III, V, VI y IX) correspondiendo el nivel más alto a su uso del correo electrónico y la *WWW* (Medias 3.6 y 3.5 respectivamente), lo cual contrasta con la información obtenida en 1998 cuando el 70% no los utilizaban.

Sin embargo, ellas perciben que su alfabetización electrónica no es tan alta cuando se trata de participar en listas de discusión o tecnologías más recientes, como

las utilizadas para la transmisión en tiempo real (Media de 2.5) Destaca el menor nivel en cuanto al desarrollo de páginas *web* (Media 2), cuyas razones veremos más adelante. El aspecto VI (obtener, descomprimir, visualizar y usar archivos) en realidad se refiere a alfabetización computacional, respecto a la cual, el 33% de las formadoras admiten estar en el nivel 2, el cual traduzco libremente: *Sé que los documentos y programas computacionales que son útiles para mis estudiantes y para mí están almacenados en computadoras de todo el mundo. No puedo obtener estos archivos. Puedo abrir un archivo .pdf con alguna extensión para el navegador (plug in)*

En el plano individual, observamos que sólo tres formadoras se ubican en el nivel intermedio alto (33%). Más adelante presento el análisis de la rúbrica respecto a los aspectos que podría decirse se refieren a la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras.

El porcentaje de formadoras que se ubicaron en cada uno de los niveles descritos en la rúbrica se aprecia en la tabla 4.12, en la cual destaca el mayor porcentaje en el nivel 3 en cuanto al uso de las herramientas de búsqueda y estrategias para la evaluación de sitios. Lo cual considero que es una etapa inicial de la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras, a la que podríamos llamar cibernáutica.

Uso de Internet por las formadoras/diseñadoras				
Aspecto	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
I. Internet basics and history		33%	44%	22%
II. Email and electronic mailing lists			33%	66%
III. The World Wide Web		22%	44%	33%
IV. Search tools and evaluation strategies			88%	11%
V. Newsgroups and electronic mailing lists	11%	33%	33%	22%
VI. Obtaining, decompressing, viewing and using files		33%	44%	22%
VII. Real-time, streaming and push technologies		77%	11%	11%
VIII. Webpage construction	55%	11%	33%	
IX. Learning opportunities using the Internet		22%	44%	33%
X. Netiquette, On-line Ethics, and Current Issues surrounding Internet use		77%	11%	11%
Totales	6.6%	30.8%	38.5%	23.1%

Tabla 4.12 Niveles alcanzados por 9 formadoras/diseñadoras del Diplomado ALAD en su uso de Internet (conforme a los aspectos de la rúbrica de Doug Johnson (2002)).

Como antes comenté, además de la rúbrica utilicé una hoja de respuestas en la cual solicitaba que brevemente expusieran las razones por las que consideraban haber llegado a los niveles reportados. (Véase apéndice 10) A manera de ejemplo presento en la tabla 4.13 las correspondientes al aspecto IV. *Search tools and evaluation strategies*.

Razones dadas por las formadoras para haber llegado al nivel reportado en el aspecto IV Herramientas de búsqueda y estrategias de evaluación			
Tutora	Niveles 1 y 2 = 0 %	Nivel 3 = 88 %	Nivel 4 = 11 %
1		Soy competente en el nivel 3, aunque nunca he usado <i>Lycos</i> o <i>Infoseek</i> , porque no los he necesitado.	
2		Porque la necesidad de búsqueda eficiente de información me ha llevado a preguntar y utilizar técnicas más eficientes. Aún me siento ineficiente pero creo que si he logrado desarrollar algunas habilidades tanto para la búsqueda como para la evaluación de la información	
3		Exploración personal, no guiada, en Internet para aclarar dudas, localizar materiales académicos, ayudar a los alumnos cuyas tesis dirijo y resolver asuntos personales.	
4		Últimos 6-7 años haciendo búsquedas por información relacionado a mi trabajo de docente y formador de profesores.	
5			X
6		Necesito información actualizada para las investigaciones que realizo y para el diseño de los cursos que imparto en línea. Sin embargo, sé que hay estrategias más sofisticadas que no he utilizado.	
7		Necesidades de investigación.	
8			De herramientas de búsqueda utilizo <i>Yahoo</i> y <i>Google</i> . Cuando empecé a usar los buscadores leí acerca de ellos, también ha sido su uso continuo lo que me ha dado un buen nivel. Para evaluar la calidad de un sitio he leído acerca de ello, en general busco sitios de empresas estables o de universidades
9		Las nuevas necesidades laborales y sociales nos exigen ser competente en estas áreas.	

Tabla 4.13. Razones que dan las formadoras para el nivel que han alcanzado en el Aspecto IV. Herramientas de búsqueda y estrategias para la evaluación de sitios

En primer lugar observamos que 8 de 9 profesoras (88%) se ubican en el tercer nivel y 5 de ellas mencionan explícitamente la necesidad como el principal motor para avanzar en esta área (55%). Para tener una idea más clara de los conocimientos y habilidades que comprende este tercer nivel del aspecto IV de la rúbrica de Johnson, a continuación traduzco libremente su contenido:

Puedo usar un navegador como Explorer o Netscape para encontrar información en la red de redes (World Wide Web), y puedo enlistar algunas de las características únicas de la red. Puedo explicar los términos: hipertexto, URL, http, y html. Puedo escribir URLs para intercambiar locaciones de información con otros. Puede utilizar motores de búsqueda para localizar información sobre temas específicos y puedo crear un registro de direcciones de sitios web (bookmarks) de valor educativo.

Este nivel de habilidades electrónicas que describe Johnson, deja claro indicio de conocimiento e intención de uso de los recursos para propósitos educativos. Sin embargo, todavía no se refiere al uso didáctico de tales recursos para el diseño de actividades en línea, a lo cual me referiré más tarde como alfabetización ciberdidáctica.

En cuanto a su conocimiento básico de Internet y su historia, menos de la mitad de las formadoras reportan haber alcanzado en los últimos años el nivel 3 en la rúbrica, es decir, traduciendo libremente de la rúbrica: podrían describir lo que una red hace y cómo puede ser útil para su uso personal y profesional. Podrían distinguir entre una red local, una de un área amplia y la Internet, y pueden describir los usos educativos en cada una de ellas. Conocen también la historia de Internet, reconocen su carácter internacional y saben en cierto grado el alcance de sus recursos. Asimismo, conocen el propósito y la importancia histórica de los grupos de noticias, los *gophers* y *telnet*. Y sobretodo, tienen acceso personal a Internet, lo cual les permite recibir y enviar mensajes por correo electrónico, bajar archivos y tener acceso a la red de redes (*WWW*). Saben que deben proteger su contraseña y restringir el acceso a su cuenta por otras personas.

Como puede notarse, la descripción en la rúbrica es muy amplia, por lo que a pesar de que alguno de los puntos pudiera no ser dominado por las formadoras, sí se identifican con la mayoría de los puntos descritos.

Conforme a la información reportada en la hoja complementaria que les proporcioné, las formadoras han hecho uso predominantemente del correo electrónico (100%), siguiéndole en importancia la red (88%) y en menor medida las herramientas de búsqueda (77%) para el diseño de sus cursos. En cambio, solamente el 66% señala haber utilizado las normas de ciberetiqueta, situación que invita a preguntar qué normas conocen, cuáles practican y cuáles solicitan cumplir a sus profesores/aprendientes.

En la tabla 4.12, llamaba la atención la coincidencia en porcentajes entre su uso personal de Internet (aspecto III), el cual correspondería a su alfabetización electrónica y el uso de tales recursos para el aprendizaje y la enseñanza (aspecto IX, nivel 2 (22%), nivel 3 (44%) y nivel 4 (33%)).

Tutora	Aspectos incluidos en la rúbrica de Doug Johnson									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1		*	*	*	*	*				
2		*	*	*	*		*		*	*
3		*	*	*					*	
4		*	*	*	*					*
5		*	*		*					
6		*	*	*					*	*
7		*	*	*	*	*			*	*
8		*	*						*	*
9	*	*		*		*				*
Totales	11%	100%	88%	77%	55%	33%	11%	0%	55%	66%

Cuadro 4.14 Recursos que las formadoras han podido utilizar en su curso en línea

En contraste, en la tabla 4.14 ocho formadoras reportan en la hoja complementaria haber utilizado los recursos de la red para su curso en línea (Aspecto III = 88%), independientemente del nivel reportado, pero sólo cinco señalan haber aprovechado las oportunidades de aprendizaje usando Internet para el mismo fin (Aspecto IX = 55%).

Esta aparente contradicción es explicable pues al referirse al uso de la red de redes, se refieren a tareas de búsqueda de información de su área, que después han podido utilizar en sus cursos. En cambio, la verdadera utilización de la gama de actividades disponibles, en primer lugar requiere mayor tiempo de dedicación, así como mayor experiencia y conocimiento. En suma, un mayor nivel de alfabetización ya no sólo electrónica, sino ciberdidáctica. Entre las razones señaladas por las formadoras respecto a su utilización de esos recursos se encuentran las siguientes:

“Porque los diferentes tipos de actividades incluidas les obliga a desarrollar estos puntos”.

“Básicamente me he enfocado a búsquedas, algunas veces *chat*, correo electrónico, subir algunos documentos en red y al uso de ciertos sitios”.

“Porque entiendo como funcionan y veo su utilidad para lograr los objetivos que he planteado para mis cursos (en los casos de mis cursos presenciales, y en el curso que estoy diseñando actualmente). En el caso del módulo de ALAD que he impartido pero no diseñado, utilizo las herramientas indicadas”.

Los lapsos de uso de Internet reportados por las formadoras en la hoja complementaria son variables (véase apéndice 11). Sin embargo, el 44% de ellas

coinciden en que les ha llevado más de 4 o 5 años en promedio desarrollar sus habilidades actuales (lo cual coincide con su participación en el diseño del diplomado) Destaca el hecho de que los aspectos más complejos son los que más recientemente han incorporado o aún no incorporan (Aspecto VII Tecnologías emergentes).

Tutora	Aspecto en la rúbrica de Doug Johnson									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1				*		*	*	*		
2		*				*		*		
3		*	*		*	*	*			
4					*		*		*	
5										
6				*		*	*			
7							*	*		
8					*		*			*
9										
Total	0%	22%	11%	22%	33%	44%	66%	33%	11%	11%

Tabla 4.15 Aspectos que las formadoras reportan más urgentes para su actualización

Debido a que las formadoras reportaron estar menos familiarizadas con las tecnologías más recientes, como las transmitidas en tiempo real, es lógico que señalen ese aspecto como el más necesario en su actualización (66% en la tabla 4.15). La formadora 2 señala la siguiente razón:

Porque forman parte de mi trabajo diario, sea en la vida cotidiana o en las tutorías en línea o diseño de cursos en línea

La formadoras 3 y 4 expresan dudas respecto a este tipo de tecnología:

Por conocimientos obtenidos en cursos. ¿Se refiere la pregunta a la comunicación sincrónica? ¿"Tiempo real" significa esto?

Uso de Internet y el querer acceder a información o archivos me ha permitido enterarme de algunas de estas tecnologías aunque no de todas, como son "customized news and information feeds." Sí uso, chat, msn, chat con video.

Otro aspecto que el 44% de las formadoras consideran necesario, aunque menos urgente, es el VI (obtener, descomprimir, ver y usar archivos). Sólo la tercera parte de ellas considera necesaria su actualización en el V (listas de noticias y de

discusión) y en el VIII (construcción de páginas web). Es de destacar que aún cuando ésta fue la dimensión en la que reportaron un nivel más bajo, no consideren urgente su actualización en ella. Una de las formadoras expresa la razón de la siguiente manera:

“Porque no constituyen una prioridad en mi trabajo cotidiano y porque el avance en mi curso en línea requiere foco en la parte del diseño de contenidos del curso. Esto por supuesto porque cuento con apoyo técnico para que me hagan esto. Si no lo tuviera se convertiría en una prioridad una vez pasando la etapa de diseño de contenidos de mi curso. Me he inscrito a curso pero acabo no asistiendo a ellos”.

Entre las razones que dan para necesitar actualización señalan las siguientes:

“La tecnología avanza rápidamente y no tengo mucho tiempo para explorar nuevas modalidades como podcasting”

“Creo que esta área es donde menos me he desarrollado, quizá porque no tenemos a alguien activo en el CELE que se dedique a como integrar esto en el salón de clases, y porque también no tenemos la infraestructura. También el contexto de tener un plantel docente que puede ser más tradicional, no hay tanto interés o tiempo como no trabajamos con jóvenes de nivel prepa, no estamos muy enterados. Creo que necesitamos saber para que nos sirve, y sobre todo hacia donde vamos en cuanto a tecnologías y aprendizaje en cuanto a LE. También me hace falta entender en cuanto a formación de profesores hacia donde puedo ir con estos recursos”.

“Creo que al conocer el amplio potencial de la red, podemos desarrollar nuestra creatividad y profesionalismo”

“Necesito propiciar más la comunicación sincrónica con mis estudiantes/profesores y ser más conocedora y usuaria de los nuevos recursos y aplicaciones en la red”

Entre los otros recursos que las formadoras utilizan en la actualidad, sólo dos (22%) mencionaron ejemplos de los que pensaban utilizar en los módulos que estaban desarrollando: *Writeboard*, *Blog*, *Podcast* y *Slidestory*, para lo cual señalan las siguientes razones:

“Writeboard: Es gratis, fácil de usar, y ofrece la oportunidad de redactar colaborativamente, con un record de todas las aportaciones y de quién”.
“Planeo incluirlo en el curso que estoy diseñando si la plataforma no tiene una herramienta similar”

“Blog: Es un recurso útil para exponer algún tema y conocer los puntos de vista de otros compañeros”.

“Clips de audio: Consideré que sería de más interés para los profesores. Recientemente una profesora comentó que su estilo de aprendizaje es auditivo, así que sería bueno incluir más grabaciones”.

En estas respuestas se hace evidente que estas formadoras están al tanto de las ‘novedades’ en recursos de Internet, los han probado y les encuentran aplicación a sus labores docentes. Todo ello constituye un indicador de su nivel avanzado de alfabetización ciberdidáctica.

Los módulos bajo estudio

En esta sección elegí dos de los artículos publicados por el equipo: Contijoch *et al* (2001 y 2004) en los cuales aparecen las descripciones de los cuadros módulos analizados en esta investigación, en la voz de sus autoras, pues ambos artículos fueron elaborados de manera colaborativa. Después de cada segmento citado en extenso, añado mis propios comentarios a ocho y cuatro años de distancia y experiencia acumulados.

Módulo introductorio a la educación a distancia y a la lingüística aplicada¹⁰

En la modalidad a distancia es usual que se preparen cursos llamados de orientación con el fin de sensibilizar a los aprendientes a las condiciones específicas en las que se ofrece la educación a distancia. Generalmente ponen énfasis en el papel del aprendiente y del tutor/asesor y pueden tratar también formas de organizar el tiempo y otros hábitos de estudio.

Para seleccionar los contenidos se hicieron varias consideraciones relativas al propósito del módulo y al público al que se dirige el programa.

El propósito del módulo *¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?* es familiarizar a las y los profesoras/es participantes con el campo de la lingüística aplicada, por ser éste un campo en el que se han hecho grandes avances en el estudio de las lenguas y sus usos, específicamente por sus aportaciones para el terreno de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Ahora bien, dado que nuestra población meta son las y los profesoras/es de lenguas en servicio y el programa es para su actualización o formación continua, se consideró necesario abarcar y eslabonar también aspectos relativos a la educación a distancia y al uso de los recursos telemáticos que tanto están cambiando las formas de aprender y enseñar, principalmente Internet.

El título del módulo en forma de pregunta pretende problematizar el contenido y despertar la curiosidad de los aprendientes. En este sentido se intentó seguir el esquema que para el diseño de una guía didáctica proponen Chan, Tiburcio y

¹⁰ La descripción es parte del artículo “¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? Estudio piloto de un curso en línea”, Contijoch *et al.* 2001, publicado en la Revista Digital UNAM.

Villaseñor (1996). Esto es, analizar o elaborar el programa del curso en relación con los objetivos y la identificación de ejes de problematización. Así, para la elaboración de la guía didáctica, los autores mencionados proponen empezar por la identificación de un caso o producto integrador pues de esta manera las actividades prepararán a los participantes para realizar ese producto final. Después, es importante diseñar una actividad preliminar que ubique al aprendiente en el nivel inicial en que se encuentra. Una vez hecho esto, se determinan actividades integradoras para cada unidad.

Conforme a lo anterior, se decidió dividir el módulo en 6 unidades, siendo esta última un menú de actividades integrativas para que, haciendo uso de la información y de las nuevas habilidades contempladas en las unidades para la utilización de los recursos en línea, los profesores/aprendientes pudieran dar respuesta a la pregunta. *¿Qué campos abarca la lingüística aplicada?*

Así, el módulo comprende un componente de análisis conceptual y otro de desarrollo de habilidades con miras a un acercamiento al área de la lingüística aplicada.

La descripción del módulo es vigente, aunque se le han hecho modificaciones, durante la revisión previa cada vez que se imparte, las tutoras afinan las instrucciones, encuentran algún nuevo sitio de consulta, o necesitan eliminar algún otro que ya no está disponible. Entre los cambios relevantes, hubo uno cuando se hizo el traslado del módulo del sitio inicial al desarrollado por el equipo. En este sentido, la unidad 1 cambió totalmente su orientación para facilitar la familiarización de los participantes con el nuevo sitio, sus herramientas y recursos.

En cuanto al contenido conceptual, persisten los temas respecto al papel de los participantes en la educación a distancia, estudio independiente, estilos de aprendizaje, aprendizaje cooperativo/colaborativo y estrategias para el aprendizaje a distancia.

Módulo. Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas

Durante los últimos años se han dado cambios importantes en los enfoques metodológicos de la enseñanza de lenguas extranjeras resaltando el papel central del aprendiente. Se busca que éste participe más activamente en su proceso de aprendizaje, identifique su estilo y forma de acercarse al conocimiento, reconozca su avance y autoevalúe su proceso. Por otro lado, el docente también empieza a experimentar nuevos papeles como el de asesor y guía, aprende a ofrecer alternativas y a ceder la responsabilidad al aprendiente.

El aprendizaje autodirigido y la autonomía son, por lo tanto, temáticas que forman parte del escenario actual de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este módulo ofrece al docente la oportunidad de identificar las propuestas de los principales teóricos de esta área y de analizar la forma de integrar a su contexto educativo los planes de acción que desarrollen en su alumno una actitud de mayor responsabilidad y de autonomía en su estudio.

Con el objeto de acercar al profesor a las fuentes de información, se seleccionaron sitios estables en Internet respaldados por instituciones y organizaciones reconocidas. Los sitios abarcan centros de lengua virtuales, páginas con la descripción de experiencias de profesores que promueven la autonomía desde el salón de clase, como artículos académicos en revistas digitales especializadas en el tema.

Por otro lado, se elaboró material con dramatizaciones, entrevistas a expertos y muestreos entre alumnos sobre el aprendizaje autodirigido, compilados en un DVD. Todo esto con el propósito de transmitir desde diferentes perspectivas las premisas centrales de esta temática.

Otro aspecto de análisis importante de este módulo es la reflexión que el profesor realiza sobre su papel y sus creencias, mediante cuestionarios y comentarios en el foro de discusión diseñado para este diplomado.

Finalmente, se lleva al docente a plantear una propuesta para su contexto docente en forma de un producto que pueda utilizar en clase. Puede seleccionar entre realizar una "medioteca virtual" o elaborar fichas para el aprendizaje autodirigido, o de estrategias y de acciones sistemáticas dentro de la planeación de la clase, etc.

El módulo está planteado en forma práctica para que el maestro experimente, paralelamente en clase, algunos de los temas propuestos en él.

Como puede apreciarse, en este módulo se conjugan de manera clara contenidos de actualidad en el área de la enseñanza de lenguas, y la formación en general, como es el fomento de la autonomía, con el conocimiento y uso de los recursos en la red de redes, así como un cambio actitudinal respecto al papel de los docentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La alfabetización electrónica de los participantes se ve incrementada durante este módulo.

En la actualidad, 2008, las autoras han desarrollado un sitio mucho más orientado hacia el uso de los recursos y las herramientas de Internet.

Módulo. Procesos de Evaluación en la Enseñanza de Lenguas

En el mismo artículo publicado en 2004, las autoras describieron su módulo como sigue:

Siguiendo el modelo que se explicó con anterioridad, este módulo busca que el profesor pueda identificar un problema particular de evaluación en su práctica docente, problematizar el objeto de estudio identificado y, por medio de actividades de análisis, de reflexión y crítica sobre su propia práctica, de la bibliografía consultada y con los comentarios de otros participantes y de las tutoras del módulo, llegar a hacer propuestas para la solución del problema formulado, con miras a que, en una fase posterior, pueda implementarlo en su práctica docente y tomar una distancia crítica para evaluar su propuesta de manera continua.

En este módulo los participantes plantean un problema específico de su contexto institucional y educativo. El enfocar el módulo en la necesidad e interés personal del participante pretende incitar a los profesores a iniciar una formación continua donde la reflexión y el compromiso de introducir cambios en su práctica docente se vuelve una práctica cotidiana y endémica en su trabajo. Asimismo, integra actividades que promueven la reflexión personal y profesional, la colaboración y el intercambio entre colegas para el planteamiento, la investigación y la resolución de problemas en evaluación. El módulo lleva al alumno a construir su propuesta paulatinamente. Se busca que haga una propuesta bien fundamentada a través de la consulta de referencias, tanto en línea como en bibliotecas, que realmente le sirva en su clase de lengua y contribuya al conocimiento sobre la evaluación en la enseñanza de lenguas.

La realimentación que se da, tanto entre tutor y participante, como entre los mismos participantes, permite la mejora de la propuesta inicial e incluso proporciona herramientas para la formación de un trabajo crítico, así como la aceptación y la colaboración entre participantes. Las reflexiones que llegan a hacerse entre los involucrados (participantes y tutores) en el foro, en el correo electrónico o mediante el teléfono ayudan a que vean el aprendizaje como un proceso constante y finalmente flexible por la manera y los instrumentos mediáticos a través de los que se construye el conocimiento.

Las autoras de este módulo describen tanto el enfoque adoptado para el tratamiento de los contenidos, como la metodología para la interacción entre colegas, el papel de la realimentación en este proceso y el papel de los medios utilizados. Asimismo, aluden a las fuentes de consulta, aunque no mencionan que para este módulo desarrollaron primero un video y posteriormente un DVD interactivo que siguen utilizando para una de las unidades. En la actualidad, una de las autoras a cargo del módulo, con apoyo de otro tutor ha hecho modificaciones al módulo con base en su experiencia y comentarios de los participantes en las evaluaciones de cursos anteriores.

Módulo: Problemas en la enseñanza de lenguas

En uno de los artículos publicados por el equipo, Contijoch *et al.* 2004, expusimos el contenido de la primera versión de este módulo, cuyo diseño de contenido fue elaborado de manera colaborativa por el equipo. El módulo es obligatorio y el único en el eje de Iniciación a la Investigación Acción. Lo describimos como sigue:

En la actualidad existen diversas concepciones en cuanto a la naturaleza, propósito y campo de acción de la lingüística aplicada y su relación con otras disciplinas. Este módulo presenta al profesor de lenguas un panorama general de estas visiones y de los campos relacionados con la lingüística aplicada. A partir de su experiencia, reflexión y observación de su contexto docente, las actividades propuestas llevan al profesor a la identificación, investigación y delimitación de un problema de aprendizaje del idioma que imparte. En este proceso el profesor

realiza consultas en diversos medios (bases de datos, fuentes impresas, bibliotecas virtuales) para la localización de literatura pertinente. De esta manera se facilita la vinculación docencia-investigación, eje esencial en el paradigma actual de formación continua de los profesores universitarios.

El módulo consta de seis unidades en las que se espera desarrollar competencias académicas que permitan al profesor:

- Justificar la relevancia de la lingüística aplicada para el profesor de lenguas
- Identificar un problema para su investigación desde la práctica docente
- Delimitar un problema para su investigación
- Identificar los campos de la lingüística aplicada en los que se puede encontrar información sobre un problema de investigación
- Elaborar una bibliografía inicial para una investigación
- Fundamentar un estudio en un campo de la lingüística aplicada

El trabajo final o producto integrador es un ensayo en el que el profesor fundamenta la ubicación de un problema de investigación, identificado y delimitado por él, en un campo de la lingüística aplicada y en el que incluya una bibliografía inicial pertinente.

En un principio, se partía del hecho de que los profesores en un curso de formación inicial no desarrollan habilidades académicas como la preparación y fundamentación de un proyecto, tarea solicitada en concursos de oposición. El diplomado ofrecería el espacio para que desarrollaran esta habilidad. Sin embargo, como en cada grupo se ha dado la convivencia de profesores de asignatura y formadores con experiencia, para los segundos resultaba demasiado sencilla la tarea o producto final, aún cuando no les era fácil identificar los campos de la lingüística aplicada en los que podría ubicarse su problema. Por esta razón, desde 2007, el foco del módulo ha cambiado pues se da más énfasis a la planeación y realización de investigación acción, independientemente del área de la lingüística aplicada en la que el problema inicial se ubique.

En cuanto a la forma de abordar el contenido, algunos módulos como el de Procesos de evaluación... y el de Problemas en la Enseñanza..., tienen cierta similitud con el modelo de indagación descrito por Eggen y Kauchak (2005:320-372) en seis etapas: presentar la pregunta o el problema, formular hipótesis, recolectar datos, analizar los datos, generalizar, indagación espontánea, indagación y adquisición de conceptos. Sin embargo, generalmente la formadora presenta una pregunta al inicio, pero también pide a los participantes que ellos mismos planteen un problema de su contexto docente, por lo que se asemeja más al modelo de enseñanza situada (Díaz B. A., 2006).

La experiencia obtenida durante la planificación del diplomado y su desarrollo por parte del equipo interdisciplinario conformado para el proyecto, ha significado una

oportunidad única para el desarrollo académico de todos, incluida nuestra alfabetización ciberdidáctica, así como nuestro crecimiento humano.

Sinopsis

En este capítulo presenté el caso analizado, un diplomado en línea desarrollado totalmente en el CELE por un equipo multidisciplinario, para el cual se logró el financiamiento de la UNAM a través del Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de 2000 a 2003.

Describí los componentes de su planificación, consideraciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y operativas para la propuesta de estructura curricular, perfil de los participantes, decisiones respecto a la comunicación educativa a distancia, algunos datos de la evaluación de los participantes en 2006 e incluí imágenes de las pantallas del sitio. Para presentar el diplomado y los cuatro módulos analizados en este estudio, utilicé segmentos de publicaciones elaboradas por el equipo que coordiné de 2000 a 2006, pues dan cuenta de los distintos momentos en la investigación de desarrollo reportada, la cual continúa en este estudio, así como del propio desarrollo docente del equipo de formadoras. A través de los títulos de esas publicaciones también puede apreciarse que no se habían enfocado aspectos didácticos puntuales del diseño de las propuestas de actividades o de las estrategias utilizadas por las formadoras, de ahí la pertinencia de esta investigación.

En cuanto al uso de Internet, las formadoras manifiestan haber logrado avanzar a un nivel intermedio alto, en una rúbrica con cuatro niveles, en seis de los aspectos señalados por Johnson, (I, II, III, V, VI y IX) correspondiendo el nivel más alto a su uso del correo electrónico y la *WWW* (Medias 3.6 y 3.5 respectivamente), lo cual contrasta con la información obtenida en 1999 cuando el sólo el 30% de 14 académicos interesados en la educación a distancia utilizaban Internet. Sin embargo, ellas perciben que su alfabetización electrónica no es tan alta cuando se trata de participar en listas de discusión o tecnologías más recientes, como las utilizadas para la transmisión en tiempo real (Media de 2.5) Destaca el menor nivel en cuanto al desarrollo de páginas *web* (Media 2). El aspecto VI (obtener, descomprimir, visualizar y usar archivos) en realidad se refiere a alfabetización computacional, respecto a la cual, el 33% de las formadoras admiten estar en el nivel 2.

En el plano individual, sólo tres formadoras se ubican en el nivel intermedio alto (33%), dos de ellas participaron en el diseño de los módulos analizados y en este estudio.

Otro dato de interés fue el mayor porcentaje en el nivel 3 (88%) en cuanto al uso de las herramientas de búsqueda y estrategias para la evaluación de sitios, etapa inicial de la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras, a la que podríamos llamar cibernáutica, referida a la búsqueda, selección y categorización de sitios especializados para el diseño de cursos en línea.

Conforme a la información reportada en la hoja complementaria que les proporcioné, las formadoras han hecho uso predominantemente del correo electrónico (100%), siguiéndole en importancia la red (88%) y en menor medida las herramientas de búsqueda (77%) para el diseño de sus cursos. En cambio, solamente el 66% señala haber utilizado las normas de ciberetiqueta, situación que invita a preguntar

qué normas conocen, cuáles practican y cuáles solicitan cumplir a sus profesores/aprendientes.

Ocho de nueve formadoras reportaron en la hoja complementaria haber utilizado los recursos de la red para su curso en línea (Aspecto III = 88%), independientemente del nivel reportado en la rúbrica, pero sólo cinco señalan haber aprovechado las oportunidades de aprendizaje usando Internet para el mismo fin (Aspecto IX = 55%). Esta aparente contradicción es explicable pues al referirse al uso de la red de redes, se refieren a tareas de búsqueda de información de su área, que después han podido utilizar en sus cursos. En cambio, la verdadera utilización de la gama de actividades disponibles, en primer lugar requiere mayor tiempo de dedicación, así como mayor experiencia y conocimiento. En suma, un mayor nivel de alfabetización ya no sólo electrónica, sino ciberdidáctica (adquisición de conocimientos y habilidades para el diseño de propuestas de actividades en línea mediante el uso de estrategias didácticas específicas para la utilización de los recursos en la red)

Los lapsos de uso de Internet reportados por las formadoras en la hoja complementaria son variables. Sin embargo, el 44% de ellas coinciden en que les ha llevado más de 4 o 5 años en promedio desarrollar sus habilidades actuales (lo cual coincide con su participación en el diseño del diplomado y daría testimonio de su importancia como vector formativo)

Aún cuando el diseño de páginas *web* (aspecto VIII) fue la dimensión en la que reportaron un nivel más bajo (55% en el nivel 1), las formadoras no consideran urgente su actualización en ella, debido a que dijeron contar con apoyo del equipo interdisciplinario. Este punto puede ser controvertido en el sentido de que dicho apoyo redunde en la calidad de los cursos, pero a la vez conlleva dependencia de otros expertos y resta motivación para la adquisición de otras habilidades. Por otra parte, los formadores no siempre tienen tiempo o deseos de incursionar en otras disciplinas como el diseño o la programación.

Por último, entre los otros recursos que las formadoras utilizan en la actualidad, sólo dos (22%) mencionaron ejemplos de los que pensaban utilizar en los módulos que estaban desarrollando: *Writeboard*, *Blog*, *Podcast* y *Slidestory*, en sus respuestas fue evidente que estas formadoras están al tanto de las 'novedades' en recursos de Internet, los han probado y les encuentran aplicación a sus labores docentes. Todo ello constituye un indicador de su nivel avanzado de alfabetización ciberdidáctica.

En el siguiente capítulo analizo tales aspectos como posible evidencia de la alfabetización ciberdidáctica de las autoras/diseñadoras de los módulos, concepto que postulo en esta tesis como necesario para el diseño de cursos en línea, componente importante de su desarrollo docente. Tal alfabetización y el uso de las habilidades que conlleva aún no eran conceptualizados por el equipo de formadoras en el lapso que se describe, 2005-2006, por lo que también destaca la necesidad de incorporarlos en la formación de docentes y formadores.

Capítulo 5. Resultados

Actividades propuestas y estrategias didácticas en un programa educativo en línea

- **Arquitectura didáctica del espacio de conocimiento**
- **Resultados de las seis fases del estudio**
- **Valoración de la estrategia metodológica**

Como mencioné en el capítulo 3, la estrategia metodológica que decidí adoptar fue realizar un análisis secuencial y multidimensional que me permitiera observar algunos aspectos didácticos del diplomado bajo estudio. Mi papel como investigadora sería primero el de analista del espacio para la construcción del conocimiento conforme a las tablas y matrices elaborados durante la investigación, para luego proceder a confrontar mi análisis con la descripción que las diseñadoras/tutoras hicieron de las estrategias didácticas utilizadas por ellas en cada uno de los módulos impartidos en 2006, todo ello para determinar si tales estrategias podrían ser consideradas como indicadores de su desarrollo docente, particularmente, producto de su alfabetización ciberdidáctica¹.

En este capítulo describo primero la estructura de los módulos, con el fin de contextualizar los resultados que posteriormente presento conforme a las fases de esta investigación:

- a) Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación por las formadoras de su conocimiento y uso de Internet.
- b) Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.
- c) Descripción de actividades propuestas y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006, con base en las matrices elaboradas para esta investigación.
- d) Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos
- e) Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet (alfabetización ciberdidáctica en los espacios de instrucción de cuatro módulos)

¹ Término acuñado en el transcurso de esta investigación.

- f) Validación del análisis con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar respecto a su conocimiento y uso de Internet

Por último, hago una valoración de la estrategia metodológica que empleé, a la cual anexo las dos matrices elaboradas para la fase c de mi análisis.

Arquitectura didáctica del espacio de conocimiento

En el capítulo anterior describí las características generales del diplomado bajo estudio y presenté algunas pantallas de la interfaz, correspondientes a la parte de acceso público del sitio. A fin de que se comprendan mejor los resultados, en este capítulo describo brevemente la estructura del espacio para la construcción del conocimiento del sitio, a la cual sólo tienen acceso los profesores/aprendientes inscritos.

En el capítulo 2 expliqué que varios autores se refieren a espacios, ambientes o entornos de aprendizaje de manera indistinta (véase Tabla 2.1). En este capítulo enfoco el **espacio para la construcción del conocimiento**, pues hago referencia también a la participación activa de los profesores/aprendientes en la experiencia formativa y al enfoque que las formadoras decidieron adoptar para el diseño de los módulos.

En el diplomado analizado, este espacio, llamado de instrucción por Peters (2002), integra siete de los diez espacios descritos por este autor: para documentación, para información, para multimedia, para hipertexto, para colaboración, para comunicación y para exploración².

En este espacio se encuentran todas las propuestas de actividades incluyendo cuadros interactivos con audio y video, así como las herramientas descritas en el capítulo anterior: la carpeta para la interacción aprendiente/tutor, lista de participantes y foro para la comunicación y la colaboración, los enlaces a otros sitios, hipertextos base, el registro de avance y la autoevaluación al final de cada unidad. Por tanto, la arquitectura del espacio para la construcción del conocimiento en los cuatro módulos es similar.

Como expliqué en el capítulo 4, una vez inscrito, se le proporcionan al profesor/aprendiente sus contraseñas y con ellas tiene acceso al espacio para la construcción del conocimiento, en el que puede elegir el módulo correspondiente (véase Fig. 14).

Al ingresar al Módulo, tiene acceso a una carta de bienvenida, al calendario del módulo, a los criterios de evaluación y la iconografía del sitio. A manera de ejemplo, presento la página de entrada al primer módulo y una carta de bienvenida (Véase Fig. 26) Considero que incluir una carta de este tipo es una estrategia didáctica, puesto que es la primera oportunidad de acercamiento de las tutoras con los participantes y la bienvenida humaniza el inicio del proceso educativo a distancia. Se ha procurado redactarla en un tono amigable y ligero que minimice la ansiedad que sienten algunos participantes³. En este caso, hace alusión a dos públicos meta que generalmente se reúnen en cada generación del diplomado: profesores sin experiencia en el uso de

² Peters menciona además el espacio para simulación y el espacio en la realidad virtual, no utilizados en el diplomado analizado.

³ En sesiones de evaluación del módulo, algunos participantes han externado altos niveles de ansiedad al inicio.

Internet, y para quienes ésta es la primera ocasión de participar en un curso en línea, y profesores con larga experiencia como cibernautas.

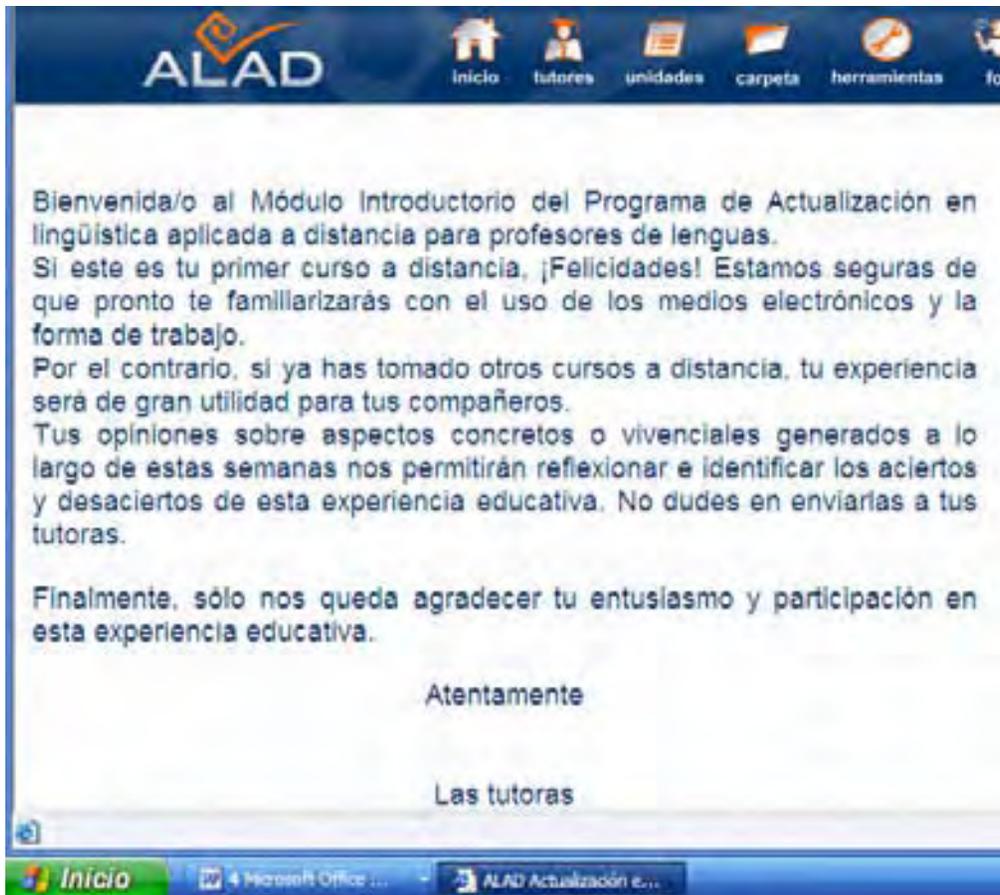
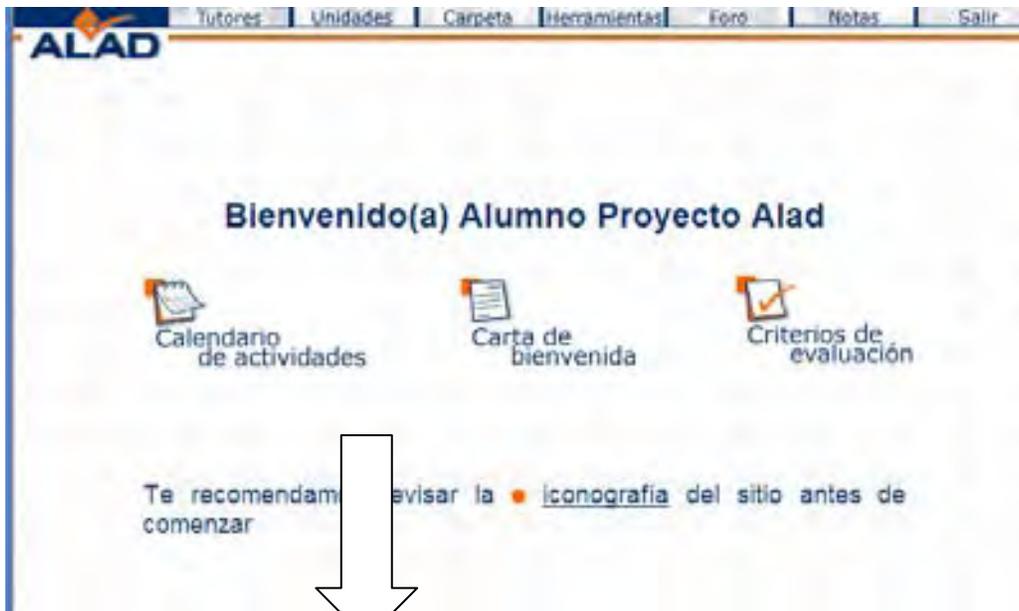


Figura 26. Página de entrada a un módulo y ejemplo de carta de bienvenida.

Asimismo, incluir los criterios de evaluación, es una estrategia que orienta a los participantes y brinda la oportunidad de aclarar dudas con sus tutores desde el inicio del módulo (Véase Fig. 27).

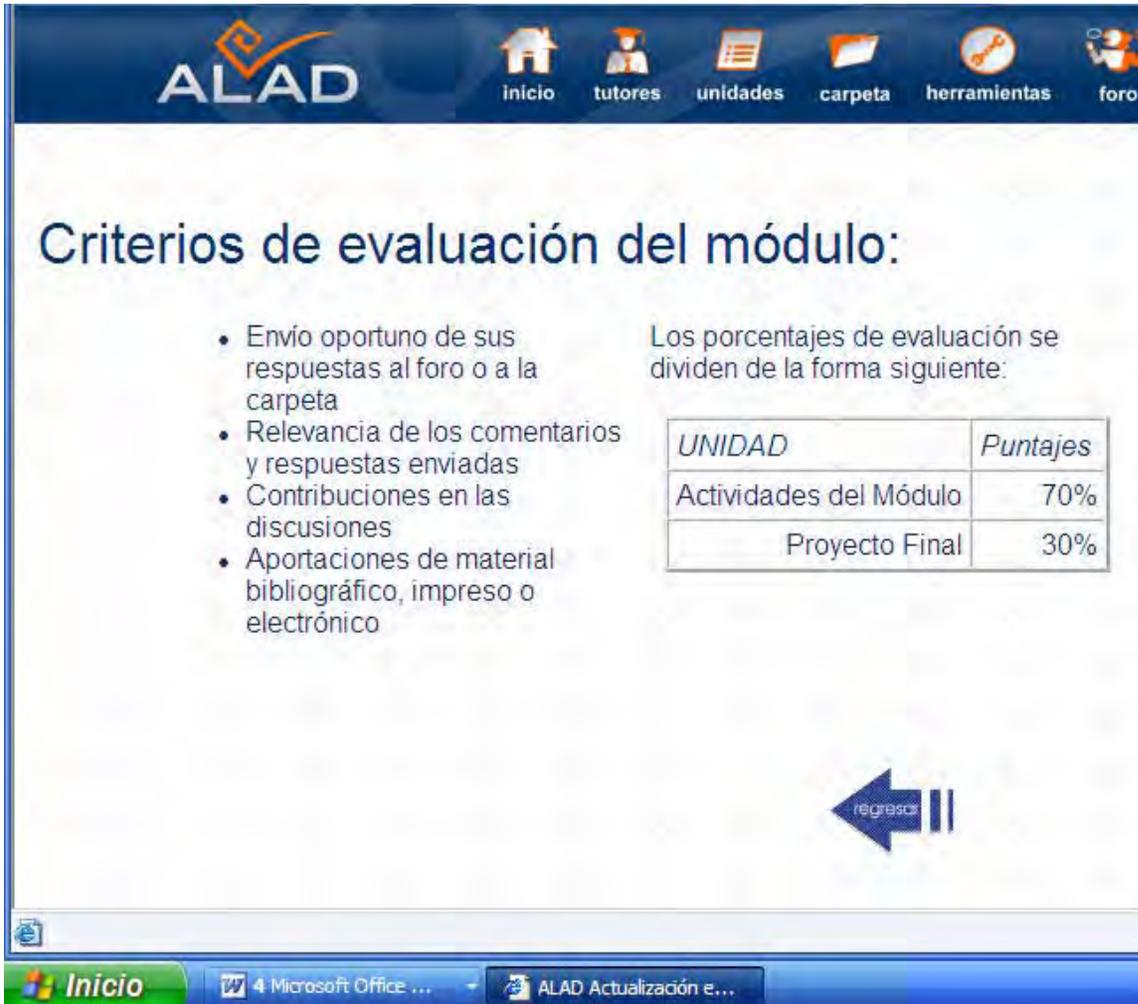


Figura 27. Ejemplo de criterios de evaluación de un módulo.

En la parte superior del espacio para la construcción del conocimiento aparecen diversos recursos que facilitan la experiencia de aprendizaje, a lo cuales el profesor/aprendiente tiene acceso todo el tiempo. Para realizar las actividades debe entrar en el **icono unidades**:



Al entrar a esta sección los participantes encuentran el contenido de las unidades mediante un índice que es interactivo.

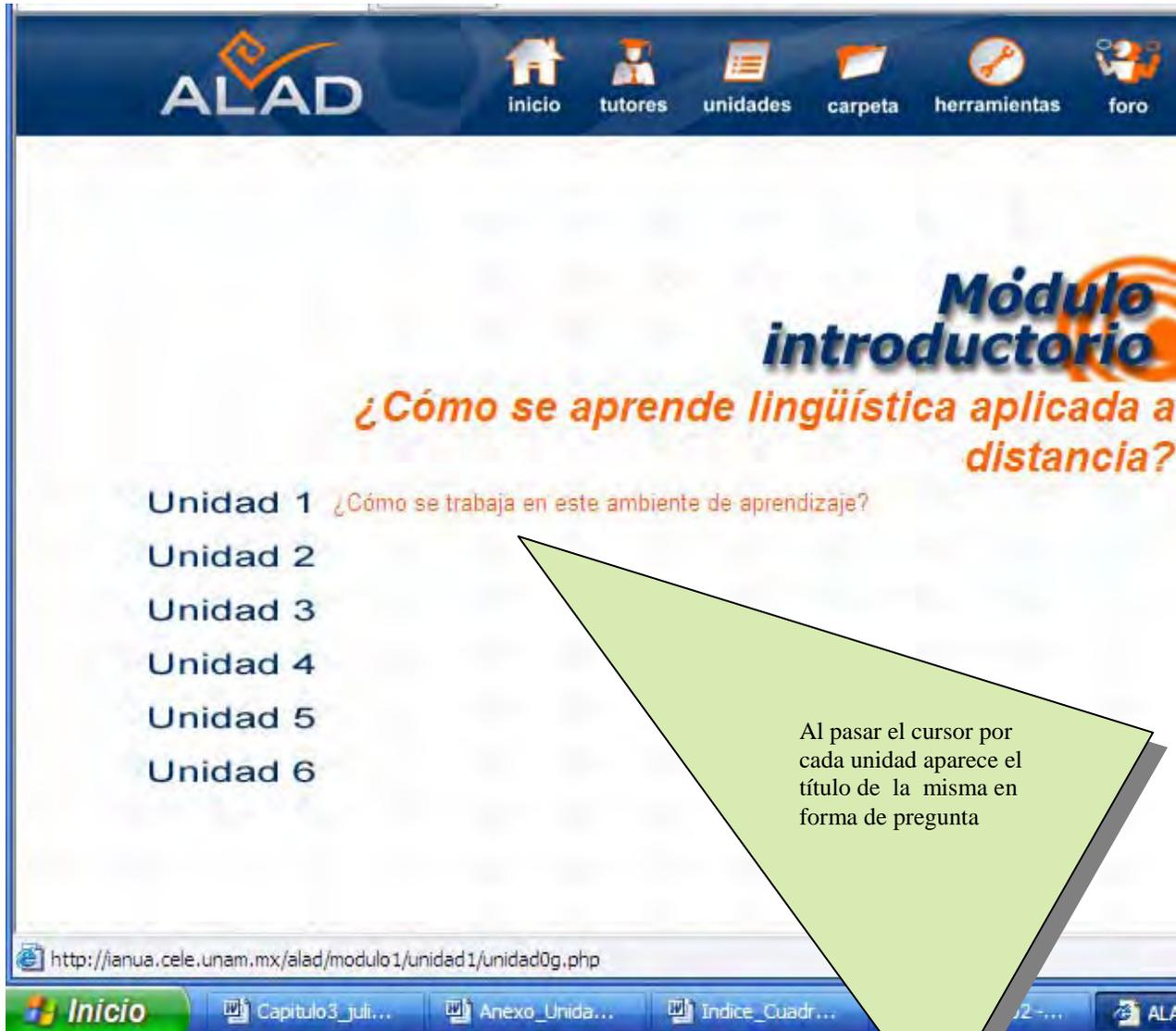


Figura 28. Ejemplo de índice interactivo de un módulo.

Como se observa en la figura 28, los módulos se organizan en unidades, que junto con las herramientas y recursos conforman propiamente el espacio de conocimiento. En las herramientas encuentran el listado de los alumnos del módulo, el

control de avance y la galería de trabajos, imágenes que presenté en el capítulo anterior.

Para todos los módulos la arquitectura de cada unidad es como sigue:

- Título
- Propósito (sólo aparece al pasar suavemente el cursor por el título)
- Índice de actividades con enlaces a cada una de ellas
- Objetivo
- Presentación global del módulo
- Actividades: número, título e instrucciones puntuales para realizarlas
- Los espacios o herramientas a utilizar (menú superior)
- Autoevaluación
- Realimentación

La arquitectura gráfico/didáctica de cada unidad fue definida previamente para todos los módulos por el equipo interdisciplinario. Además del menú superior, el espacio aparece dividido en dos columnas, a la izquierda aparecen indicadas las distintas secciones de este espacio con rubros en color naranja o iconos, señalados con flecha en la figura 29. A la derecha se hace la propuesta de actividades.

The screenshot shows a software interface for 'Unidad 5'. At the top right, the title 'Unidad 5' is displayed in orange. Below it, a blue-bordered box contains the unit's purpose: 'En esta unidad esperamos que al tener una experiencia de aprendizaje cooperativo en red, identifiques ventajas y desventajas de esta forma de trabajo y hagas sugerencias para obtener un mayor provecho.' On the left side, there is a vertical menu with orange text labels: 'Índice de actividades', 'Objetivo', and 'Presentación'. An arrow points from the top left towards the 'Índice de actividades' label. The 'Índice de actividades' section lists three items: '5.1 ¿Qué es aprendizaje cooperativo/colaborativo?', '5.2 ¿Qué papeles se pueden desempeñar para lograr un aprendizaje efectivamente cooperativo?', and '5.3 ¿Qué forma es más adecuada para evaluar el aprendizaje cooperativo?'. Below these is 'Autoevaluación'. The 'Objetivo' section states: 'Identificarás las ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo y harás sugerencias para mejorarlo.' The 'Presentación' section states: 'Diferentes propuestas educativas han encontrado ventajas en el trabajo y aprendizaje en grupos. De hecho, en todo el mundo se están creando...'. At the bottom, a Windows taskbar is visible with icons for 'Inicio', 'Capítulo_5_feb2008...', and 'ALAD Actualización e...'

Figura 29. Espacio para la construcción del conocimiento.

Los títulos e iconos señalan los distintos apartados en el espacio de conocimiento. Si se trata de un interactivo aparece el icono de un *mouse*, o si es preciso consultar un texto se ve el icono de un libro. El icono de un pequeño mundo con una flecha indica que se trata de sitios de consulta, etc. Todos estos elementos se le dan a conocer al profesor participante en la sección Iconografía del sitio, a la cual tiene acceso desde que entra al módulo, figura 30:

Iconografía del sitio

A lo largo de las diversas unidades, del lado izquierdo de los textos encontrarás algunos iconos cuyos significados son los siguientes:

-  Mueve el mouse sobre la imagen y da click donde te lo permita.
-  Resuelve el cuestionario
-  Ve el gráfico
-  ¡Recuerda!
-  Reflexiona
-  Envía un correo a tu tutor
-  Transfiere un archivo de sonido a tu computadora
-  El texto está en línea, dando click sobre el libro, el texto aparece
-  El texto está en la carpeta de impresos
-  Bibliografía adicional que puedes buscar en la biblioteca



Figura 30. Iconografía del sitio

En la parte superior del espacio para la construcción del conocimiento aparece señalado un recuadro para la presentación del propósito de la unidad el cual sólo aparece al pasar el cursor encima (Véase figura 29).⁴

El índice de actividades es interactivo. A la derecha se presentan las actividades con el acceso a la carpeta cuando se requiera, para facilitar el envío de las respuestas.

Una vez que he descrito la arquitectura del espacio para la construcción del conocimiento y la de las unidades de los módulos, presento los resultados de cada fase del análisis.

Resultados de las seis fases del estudio

Como expliqué en el capítulo de metodología, una vez que hube integrado en los apéndices 1 y 2 las técnicas, actividades y estrategias descritas por diversos autores, para el análisis del espacio de conocimiento fue necesario que elaborara distintas **matrices** conforme a los aspectos que deseaba observar. Sólo así podría dar cuenta de las características de las **propuestas de actividades** y las **estrategias didácticas** utilizadas en los módulos.

Tuve necesidad de plantear seis fases para este estudio, pues por ejemplo, al elaborar el primer cuadro de las estrategias didácticas e integrar las propuestas de distintos autores, fue notorio que ninguno de ellos había hecho mención de estrategias didácticas para facilitar la navegación, condiciones propias del diseño de la interfaz, pero que corresponden a criterios didácticos de los entornos de aprendizaje, por lo que decidí incluirlas en el primer apartado de la tabla integrativa de estrategias (véanse

⁴ Posteriormente se decidió eliminarlo por considerarlo redundante y porque no era muy evidente para el participante que al pasar el cursor por el título de la unidad aparecería el texto

tabla 3.1 y apéndice 1). Así, a medida que realizaba el análisis, descubría que era necesario observar algún nuevo aspecto que me permitiera tener claras las distintas nociones que revisé.

Fase a. Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras

Como mencioné en el capítulo anterior, el primer módulo “¿Cómo se estudia lingüística aplicada?” cuenta con seis unidades para el conocimiento de conceptos clave en la educación a distancia: estudio independiente, estilos de aprendizaje, estrategias para el estudio a distancia, aprendizaje colaborativo, y los relativos a un primer acercamiento a la lingüística aplicada. Además, permite que algunos de los participantes den los primeros pasos en el desarrollo de sus habilidades cibernéticas⁵ mediante la consulta de sitios y el uso de las herramientas del sistema (carpeta, bloc de notas y foro).

Previo al inicio del diplomado se envía por correo electrónico con los datos de acceso (*login* y *password*), un cuestionario diagnóstico respecto a sus habilidades computacionales y la Unidad 0, con el propósito de que los participantes se familiaricen con el sitio y la información que contiene en la sección pública. Las actividades los guían también para su acceso a la sección restringida. Además, se les sugieren acciones para guardar la información que recaben. Aunque esta unidad no aparece en el sitio, para este estudio decidí también incluirla pues da cuenta de las primeras estrategias didácticas que se utilizan con base en la apéndice 1. En la tabla 5.1 presento el análisis de las actividades que se proponen a los participantes a distancia en dicha unidad.

Unidad 0 (Enviada por correo electrónico antes del inicio del diplomado ALAD)	
Propuesta de actividades	Estrategia didáctica
A	
1. Antes de que inicies el primer módulo es conveniente que sepas que deberás revisar tu correo electrónico diariamente, pues será la forma de comunicación con tus compañeros y tutora, además del foro en el sitio.	Dar a conocer la forma de trabajo
2. Para facilitar el manejo de la información que obtengas, abre una carpeta en la sección Mis documentos de tu computadora con el nombre ALAD_Mod1.	Dar indicaciones para el manejo de la información en Word y en su PC (estrategia no incluida en el anexo 9)
3. Redacta un párrafo de presentación (nombre, intereses, pasatiempos) en <i>Word</i> guárdalo en la carpeta con un nombre de archivo breve: tus iniciales_presentación.	
4. Envíalo a la Mat. Martha Rico rico@servidor.unam.mx . Como recordará, en <i>Word</i> se puede seleccionar el texto y copiarlo. Si luego abres tu correo, en la parte del mensaje puedes ‘pegar’ el texto o si lo prefieres puedes mandar tu archivo como documento anexo (<i>attachment</i>) . La Mat. Rico colocará tu presentación junto con tu foto en el sitio para que tus compañeros te conozcan	Solicitar intercambio de información por correo electrónico
B	
Explora el sitio http://ianua.cele.unam.mx/alad	Solicitar exploración del

⁵ dado que sólo acceden a los recursos ofrecidos en el sitio, como un primer estadio de su alfabetización electrónica o informacional

<p>1. Ya en la página principal, corrobora que tu computadora cuente con los programas especificados: Internet Explorer 5, <i>Macromedia Flash Player 6</i> y <i>Adobe Acrobat Reader 5</i>) Si no los tuvieras observa que están subrayados en azul pues al dar clic entrarás al sitio donde podrás descargar gratuitamente tales programas.</p>	<p>sitio Incluir instrucciones o ligas de ayuda a software</p>
<p>2. Revisa cada una de las secciones que aparecen en la parte superior de la página. 3. Coloca el puntero en el icono Diplomado, haz clic y localiza la siguiente información en el menú que aparecerá a tu izquierda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué el diplomado ofrece actualización en lingüística aplicada? • ¿Estás totalmente de acuerdo con el objetivo general del diplomado? • De los aspectos señalados en la descripción del programa, ¿Cuál te parece de más utilidad? • ¿Qué te parece el método de trabajo? ¿Estás familiarizada/o con el uso de la Internet y el correo electrónico? • Estás conforme con los criterios de evaluación? <p>Toma nota de tus respuestas en un documento <i>Word</i> y guárdalas en un archivo</p>	<p>Solicitar exploración del sitio. Indagación guiada Ofrecer indicaciones para el manejo de la información en Word y en su PC (no aparece en el anexo 9ª)</p>
C	
<p>Entra al icono Módulo y localiza la siguiente información:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántos módulos se ofrecen en el Diplomado? • ¿En qué apartado se ubica el módulo que estás tomando? • Del apartado II ¿Cuáles módulos vas a tomar en este diplomado? • ¿Cuál es el propósito del apartado III? <p>Toma nota de tus respuestas y de las dudas que surjan.</p>	<p>Solicitar localización de información en el sitio</p>
D	
<p>Entra al módulo con tu login y tu password. Elige Módulo Introductorio en la ventana de abajo. Observa que hay un <i>scroll</i> a la derecha. (puedes subir y bajar el documento en la pantalla poniendo el cursor y deslizándolo hacia arriba o hacia abajo)</p> <p>Ya en el módulo lee la Carta de Bienvenida, el Calendario de Actividades, los Criterios de Evaluación y en la parte inferior, consulta la Iconografía del Sitio. Revisa cada una de las secciones en la parte superior. En la lista de alumnos que encontrarás en la sección de Herramientas, busca tu número de equipo.</p> <p style="text-align: center;">Tutora</p> <p>El equipo 1 Mtra. Ma. Elena Delgado El equipo 2 Mat. Martha Rico El equipo 3 Mtra Dulce Ma. Gilbón</p> <p>Envía a tu tutora las respuestas de los apartados B y C. En la sección de Tutoras encontrarás su dirección de correo. ¡Suerte!</p>	<p>Ofrecer apoyo técnico Solicitar exploración del sitio Incluir carta de bienvenida, calendario y criterios de evaluación. Solicitar intercambio de información por correo electrónico Dar ánimo</p>

Tabla 5.1 Actividades y estrategias didácticas utilizadas en la Unidad 0 del Módulo Introductorio

Una vez realizada esta práctica, para la primera fase del análisis, elaboré una matriz con seis aspectos de la arquitectura didáctica de cada una de las unidades del módulo introductorio: espacio de aprendizaje, estrategia didáctica, propósito, tipo de conocimiento o habilidad a desarrollar, dimensión del aprendizaje (partiendo de las cinco planteadas por Marzano, 2000) y tipo de interacción cognitiva⁶ (con el contenido, con otros participantes y consigo mismo) (Véase Apéndice 16 al final de este capítulo).

⁶ Tipo de interacción descrito por Ruiz-Velasco (20005) y señalado como el primordial para el aprendizaje.

A manera de resumen, integro los resultados del análisis. Como se aprecia en la tabla 5.2, en el primer módulo se hace uso gradualmente de todos los espacios de aprendizaje puesto que su propósito es precisamente dar a conocer estos espacios y herramientas del sistema, así como favorecer el desarrollo de habilidades en su uso.

Espacios de aprendizaje, tipos de conocimiento y habilidades a desarrollar en las unidades del módulo introductorio						
Aspecto observado	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6
Espacios de aprendizaje						
De instrucción	x	x	x	x	x	x
Para reflexión: carpeta	x		x			
Interactivo			x			
Bloc de notas	x					
Hipertexto base	x					x
Foro		x				x
Galería						x
Otros sitios		x	x			x
Tipo de conocimiento						
Respecto al trabajo en línea	x	x	x	x		
Contenido conceptual	x	x		x		x
Habilidad a desarrollar:						
Uso de carpeta	x	x		x		
Uso del foro	x		x			
Uso del bloc	x					
Uso del correo electrónico	x			x		
Metacognición	x		x	x		
Exploración de sitios	x		x			

Tabla 5.2 Espacios de aprendizaje, tipos de conocimiento abordados y habilidades a desarrollar en las unidades del módulo introductorio

Desde este primer módulo se utilizan estrategias específicas relacionadas con el empleo de procesos metacognoscitivos, al pedir a los profesores/aprendientes reflexión y autoevaluación de su proceso de aprendizaje.

Como ejemplos de la forma en que realicé este primer análisis incluyo las actividades 2. 1 y 2.3 (Unidad 2), véase tabla 5.3.

El análisis completo de la **arquitectura didáctica** de la Unidad 2 se presenta en el apéndice 13.

Actividades 2.1 ¿Has estudiado algo por tu cuenta? **Espacio:** de construcción del conocimiento y de reflexión: carpeta
¿Puedes precisar el contenido, tus conocimientos previos al respecto, tu motivación para llevarlo a cabo, la infraestructura con la que contabas? **Estrategia didáctica:** plantear preguntas que suscitan reflexión. Ofrecer espacio para la respuesta.

Incluye cada uno de los aspectos en tu respuesta. Si no has tenido oportunidad de estudiar algo por tu cuenta, ¿a qué crees que se haya debido? **Propósito:** partir de la experiencia del aprendiente y utilizar herramienta del sitio

Anota tu respuesta y envíala a tu carpeta. Podrás verificar si aparece en tu carpeta y modificarla si así lo estimas conveniente. **Conocimiento o habilidad a desarrollar:** uso de la carpeta

A screenshot of a web interface showing a text input area. The input area is empty and has a light gray background. Below the input area are two buttons: 'enviar' and 'borrar'. The 'borrar' button has a small 'x' icon next to it. There are also some small navigation icons (back, forward, search) above the buttons.

Dimensión del aprendizaje: I Tener claridad acerca de las actividades y herramienta disponible

Tipo de interacción cognitiva: consigo mismo y la tutora

2.3 ¿Cuál es el papel de los participantes en un curso a distancia? **Espacio:** de instrucción y bloc de notas



En el siguiente esquema consulta los papeles que desempeñan los diferentes participantes en un programa a distancia.

● Presiona en los diferentes íconos para averiguarlo.

● Encuentra si tu papel como aprendiente y el papel de los tutores y asesores son muy distintos a los papeles de los participantes en un curso presencial.

● Anota tu observación en el bloc de notas.

● Incluye esta observación en la actividad 2.5. Para ello, marca y copia tu respuesta del bloc y pégala en la ventana de respuestas.

Estrategias didácticas: plantear pregunta inicial, esquema interactivo, contraste

Propósito: presentar información de forma amena

Conoc. o habilidad a desarrollar: conocimiento: papel de los participantes en cursos a distancia.

Habilidad: uso del bloc, marcar, copiar y pegar información.

Dimensión del aprendizaje: II. Adquisición e integración del conocimiento.

Tipo de interacción cognitiva: con el contenido/texto



Nota: al pasar el cursor por cada imagen aparece el papel de cada participante en la educación a distancia

Tabla 5.3 Ejemplos de análisis preliminar de las actividades del Módulo Introductorio.

Este primer análisis me permitió observar patrones en cuanto al uso de los distintos espacios para la construcción de conocimientos y el foco de atención en el desarrollo de habilidades electrónicas (de manera incipiente). Parecía también haber concordancia en cuanto a las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2002) para cursos convencionales de educación básica, aunque al diseñar las actividades no se había tenido realmente ese propósito, pues si bien el grupo tuvo acceso al libro de Marzano desde 2001, no consideró pertinente adoptar sus dimensiones para el diseño de los módulos del diplomado.

Para poder realizar este análisis, es necesario haber comprendido cada noción, por tanto, si un profesor/formador va a emprender el diseño de algún curso en línea, será muy conveniente que tenga a su disposición información como la presentada en el capítulo 2.

En el capítulo 3 presenté el ejemplo del uso de los mapas conceptuales para señalar la diferencia entre técnica (tipo de actividad), estrategia didáctica (el uso que el formador hace de la técnica en su propuesta de actividad para el aprendiente) y una propuesta de actividad (véase Tabla 3.2).

En el Apéndice 14 podemos observar que las **estrategias didácticas** utilizadas en el primer módulo, es decir el **uso que el formador hace de una técnica o de un recurso para facilitar el alcance del objetivo por los aprendientes**, son las siguientes:

- **presentar** título de la unidad, propósito, índice, objetivo e introducir el tema (organizativas)
- **crear** disonancia cognitiva mediante pregunta inicial y cuadros interactivos
- **ofrecer**: hipertexto base, explicación, enlaces, diversas actividades a elegir
- **solicitar** contraste, jerarquización, comparación

He puesto en negritas las **acciones** realizadas por el formador para el uso de los recursos cognitivos o gráficos elegidos por él para facilitar la construcción del conocimiento por parte del aprendiente.

En cuanto a las dimensiones del aprendizaje planteadas por Marzano, podemos observar que las actividades se sitúan gradualmente en las cinco dimensiones. Es notorio que la Unidad 1 se inserta en la primera dimensión, *Actitudes y percepciones efectivas en relación al aprendizaje*, que traducida al entorno en línea sería: percibir el aula virtual como un lugar seguro. De la misma manera, la fase de autoevaluación al final de cada unidad se inserta en la quinta dimensión, *Hábitos mentales productivos*: pues busca que el aprendiente regule su conducta y aprendizaje, y piense de manera crítica.

Ahora bien, como ya mencioné, la interacción puede darse con el contenido, con otros compañeros, con el tutor o tutora y consigo mismo. Independientemente del espacio utilizado, lo importante es que verdaderamente ocurra una interacción cognitiva⁷ que propicie el aprendizaje y ello ocurriría en cualquiera de los espacios provistos.

En este módulo se observan los diferentes tipos de interacción, conforme al espacio de aprendizaje utilizado:

Espacio para la construcción del conocimiento: interacción con el contenido, el cual a su vez contiene los espacios siguientes:

- *Foro*: interacción con otros participantes y la tutora
- *Carpeta*: interacción con la tutora y consigo mismo
- *Bloc de notas*: interacción consigo mismo, puesto que sólo el aprendiente tiene acceso a este espacio).

Cabe aclarar que la interacción consigo mismo sólo la encontré aludida por McVay, 2002, en Barberà (2004:127), pese a que en la literatura se recomienda propiciar la metacognición. En un sitio educativo como el que nos ocupa, tanto la carpeta como el bloc de notas están orientados por este propósito, aunque hace falta investigar el uso real que hace el participante de esta herramienta.

En realidad, los resultados de este primer análisis solamente me permitieron identificar de manera superficial los espacios, las herramientas, los conocimientos o habilidades incluidos en el módulo. Sin embargo, este paso era necesario para empezar a visualizar el planteamiento didáctico del equipo de diseñadoras.

Una matriz como la que empleé para el análisis de la estructura de cada unidad del módulo bien podría servir para el diseño de las actividades de un curso en línea y posteriormente para su evaluación. Por tanto, para un profesor que desea diseñar un curso en línea sería de utilidad conocer y reflexionar respecto a todos los elementos incluidos en el cuadro y practicar el análisis de diversas unidades.

Después de dicho análisis decidí continuar observando solamente el espacio de instrucción, es decir, la propuesta de actividades por las diseñadoras/tutoras y dejar para un estudio posterior el análisis de la interacción en la carpeta o el foro.

⁷ Término acuñado por Ruiz-Velasco (2005)

En el capítulo anterior expliqué que paralelamente a este análisis, solicité a las formadoras, vía correo electrónico, dar respuesta a la rúbrica de Johnson (2002) y anotar los datos en la hoja complementaria que elaboré para este propósito⁸. A continuación comento brevemente los aspectos de la rúbrica relacionados con la práctica docente del profesor, los cuales traduje en el apéndice 10⁹ y los datos de más interés de sus respuestas en la hoja complementaria.

Al analizar la rúbrica encontré lo siguiente: los dos primeros niveles describen habilidades elementales en el uso personal de cada aspecto, por lo que no fueron incluidos en el anexo mencionado, a excepción de los aspectos VI, IX y X que sí hacen alusión a la enseñanza. A continuación traduzco las descripciones de la rúbrica de Johnson (en cursivas) y los porcentajes de respuesta de las formadoras en los aspectos VI y X:

VI Obtener, descomprimir, visualizar y utilizar archivos:

Nivel 4. Uso la información que he recuperado como un recurso para y con mis alumnos (22%)

I

IX Oportunidades de aprendizaje usando Internet:

X. Ciberetiqueta, ética en línea.

Nivel 4. Puedo utilizar mi conocimiento de Internet para escribir buenas políticas y actividades que ayuden a mis estudiantes a desarrollar su buen juicio y habilidades informativas. (11%)

En la mayoría de los casos, en el nivel 3 se describe la situación de un profesor que usa con fluidez el recurso y por tanto es capaz de llevarlo a su práctica docente. Sin embargo, Johnson no siempre hace mención de dicho uso educativo, como puede verse en los aspectos VI, VII, VIII y X del apéndice 10. En los aspectos IV y VIII, no es tampoco clara la alusión al salón de clases.

Por otra parte, si bien el nivel 4 describe un uso avanzado del aspecto correspondiente, tampoco se refiere necesariamente a la docencia. Sólo en dos casos, aspectos VII Construcción de páginas *web* y X Ciberetiqueta, encuentro alguna referencia a las habilidades del profesor para el diseño de cursos en línea, lo cual de alguna manera daría indicio de su alfabetización ciberdidáctica, noción que propongo en esta tesis.

A continuación traduzco las descripciones de la rúbrica de Johnson (en cursivas) y los porcentajes de respuesta de las formadoras en los aspectos IX y VII:

Aspecto IX. Oportunidades de aprendizaje usando Internet

Nivel 4 Puedo diseñar e implementar un proyecto, o mantener un sitio educativo en Internet (33%).

Cuatro formadoras eligieron el nivel 3 (44%):

⁸ Presenté los principales resultados en el capítulo anterior .

⁹ En el anexo 4a incluyo únicamente las descripciones de Johnson para los niveles relacionados con la enseñanza y el diseño de cursos en línea, traducidos libremente.

Nivel 3. Conozco una variedad de proyectos y actividades que efectivamente usan la Internet para instruir e involucrar a los estudiantes. Conozco un recurso para proyectos colaborativos, puedo dirigir a los alumnos a tutoriales en línea y recursos de aprendizaje y animarlos a una variedad de actividades por correspondencia. (44%)

Sólo dos formadoras se ubicaron en el segundo nivel (22%)

Nivel 2. Ocasionalmente permito a mis estudiantes utilizar Internet para encontrar información (22%)

El hecho de que sólo tres de las nueve formadoras hayan alcanzado el nivel más alto en el aspecto IX de la rúbrica tiene que ver con su interés personal y habilidades, sin embargo, también ha influido el hecho de que las condiciones del proyecto permitieron contar con apoyo de diseñadores y programadores, por lo que las demás formadoras no se han sentido impelidas a avanzar en este aspecto.

Aspecto VII. Tecnologías en tiempo real

Nivel 4. Puedo utilizar aplicaciones en tiempo real para diseñar aulas virtuales o experiencias de aprendizaje interactivas. Mis estudiantes usan videoconferencia para la comunicación con expertos y proyectos colaborativos con otros estudiantes. (11%)

Las anteriores descripciones en la rúbrica indican el trayecto de una formadora versada no solamente en habilidades cibernáuticas (nivel inicial en su alfabetización electrónica, que le permite localizar sitios de interés para utilizarlos posteriormente con sus estudiantes) sino que ha logrado un avance en su alfabetización ciberdidáctica (la utilización de sus conocimientos y habilidades para el diseño de actividades en línea). Era necesario determinar si en el diseño de los módulos se hacía evidente dicha alfabetización.

Además de las respuestas en la rúbrica, solicité información adicional en la hoja complementaria que elaboré, cuyos datos también presenté en el capítulo anterior.

Fase b. Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en los módulos del diplomado en línea desarrollado en el CELE.

Procedí a seleccionar solamente las propuestas de actividades dirigidas a la consulta, búsqueda y análisis crítico o de integración de ambos procesos. Presento los principales aspectos observados en cada uno de los seis módulos que tenía el programa en el 2006 (véase tabla 5.4)

En este análisis observé que todos los módulos promueven habilidades de consulta, aunque no en todas las unidades.

En la tabla 5.5 se aprecian las estrategias didácticas utilizadas en los módulos del diplomado para familiarizar a los aprendientes con el sitio y establecer así condiciones adecuadas para el aprendizaje y se presenta a manera de ejemplo el apartado **A**, primero de los ocho de la Matriz 2 en el que se incluyen estrategias didácticas no mencionadas por los autores estudiados (Véase apéndice 1 en capítulo 3).

Módulo	Actividad propuesta/habilidad electrónica a desarrollar		
	Consulta/exploración	Búsqueda y análisis crítico	Integración
Módulo introductorio	Todas	U6 opcional	U. 6
Didáctica de la Comprensión de Lectura.	En cada unidad 2-6. U1. Enlace a un hipertexto original. U.2 Enlaces a dos textos elaborados y a un sitio. U.3. Cuadro interactivo y tres enlaces, U4. C. interactivo, U5.		Trabajo final
Procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas	Unidad 1 DVD Unidad 2 enlaces a 5 artículos y un sitio y dos cuadros interactivos Unidad 3. Consulta de DVD		Unidad 4 consulta de listado de sitios seleccionados por las tutoras (19 temas) para integración en su trabajo final
Autonomía en el aprendizaje de lenguas	En cada unidad	Autoevaluación de la U. 2 3.1 búsqueda por alumnos y profesores	Trabajo final
Fundamentos de la adquisición de lenguas	U1. 2 cuadros interactivos U2. Dos cuadros interactivos y 2 enlaces, envío de archivo adjunto (<i>attachment</i>) U3 Cuadro interactivo U4. C. interactivo U.5 Enlaces a dos sitios U.6		
Problemas en la enseñanza de lenguas	U1. 8 enlaces, U2. cuadro interactivo, U3. 6 enlaces y un texto resumido, U4. ejemplo gráfico, varias fuentes, U5. enlaces a 4 sitios, U6. hipertexto base, escala de evaluación y galería		U6. Trabajo final

Tabla 5.4 Identificación de actividades de consulta, búsqueda o integración de ambas, en los seis módulos del diplomado bajo estudio.

Podría señalarse que la mayoría de los sitios educativos ofrecen los recursos que se mencionan, como parte de su diseño instruccional, sin embargo, en este caso las formadoras solicitaron a la diseñadora y al programador del equipo la incorporación de dichos recursos en el sitio, conforme fue avanzando el proyecto, sus necesidades y alfabetización ciberdidáctica.

Por otra parte, no todos los recursos se incluyen en un sitio por diversas razones. Por ejemplo, en este diplomado no se consideró necesario utilizar un tutorial¹⁰, ni un mapa del sitio. Además, “solicitar la exploración del sitio” es una estrategia que sólo se utiliza en el primer módulo, aunque ocurre que algunos participantes no la llevan a cabo, lo cual es evidente cuando se les solicita información específica del sitio.

¹⁰ Estrategia didáctica mencionada por Peirce, 2001.

Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea					
A. Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje ¹¹		Módulos del Diplomado ALAD-CELE-UNAM			
		1) ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia? 2) Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas 3) Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas 4) Problemas en la Enseñanza de Lenguas			
Tipo de estrategia didáctica		1	2	3	4
Ofrecer tutorial					
Proporcionar menú general de navegación		Página principal y en cada módulo			
Incluir mapa del sitio					
Incluir menú de herramientas		En todos los módulos			
Dar a conocer el objetivo o propósito general					
Dar a conocer la forma de trabajo y de evaluación		Parte pública del sistema y en cada módulo			
Presentar la iconografía del sitio		Como parte de las herramientas del sistema			
Ofrecer formas de contacto	académico	Página principal y en cada módulo			
	técnico				
	administrativo				
	social				
Solicitar exploración del sitio		6 unidades			
Incluir carta de bienvenida		En cada módulo			
Presentar calendario de actividades					
Brindar enlaces a software a utilizar		Página principal del sitio			

Tabla 5.5 Estrategias didácticas para la familiarización con un ambiente de aprendizaje en línea. Ejemplo de la primera sección de la Matriz de análisis 2 (véase apéndice 17) en el que se menciona el lugar en el que se utilizan dichas estrategias en cuatro módulos del diplomado.

Para muchos profesores/aprendientes el primer módulo del diplomado constituye su primera experiencia en el uso de Internet. Así la unidad 0 y la 1 permiten a dichos participantes reducir un tanto su nivel de ansiedad ante el nuevo reto que representa para ellos el aprendizaje en línea. Desafortunadamente, ha habido participantes que no logran superar las dificultades debido a su analfabetismo digital y después de un tiempo abandonan, pese a los continuos llamados y ofrecimientos de ayuda de su tutora, pues esas personas tampoco hacen uso habitual del correo electrónico, por lo que puede perderse la comunicación con ellos.

Observé que si bien el número de enlaces seleccionados por las diseñadoras varía, la información es pertinente al tema tratado y a los intereses de los participantes. La búsqueda de información en la red solamente se solicita como actividad opcional en el módulo introductorio y en el de *Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas*.

Los profesores que no tienen experiencia en el uso de Internet, encuentran de gran interés consultar los enlaces a los sitios que se les ofrecen, sin necesidad de ‘perderse en la red’ ni dedicar demasiado tiempo a una búsqueda infructuosa, pues previamente fueron cuidadosamente localizados, evaluados y finalmente seleccionados

¹¹ En la Matriz 2 aparecen sombreados los títulos de cada uno de los ocho apartados.

por las formadoras para su utilización en el módulo¹². Asimismo, es práctica común que los cursos en línea ofrezcan este tipo de enlaces, lo cual en ocasiones ha sido criticado. Sin embargo, ello parece corresponder una etapa que llamo cibernáutica de las y los formadores. En el capítulo 6 retomo esta noción como estadio inicial del alfabetismo ciberdidáctico del profesor de lenguas.

La identificación de las propuestas de actividades mencionadas y el tipo de habilidad que pretenden desarrollar marca muy claramente cómo la principal actividad propuesta es la consulta y análisis crítico de la información en sitios previamente seleccionados por las formadoras. Los profesores son apoyados con los enlaces a los sitios seleccionados por las formadoras simplemente para que revisen la información que contienen, y no propiamente para que naveguen por su cuenta en la red. En esta categoría se incluyen también los distintos cuadros interactivos preparados *ex profeso* por el equipo (formadoras/comunicadora visual/ingeniero en sistemas).

La búsqueda e integración de la información se deja para el trabajo final.

Cabría preguntar: ¿Las formadoras asumen la búsqueda de sitios de interés como parte de su contrato pedagógico?, ¿Consideran las formadoras de dos de los módulos analizados que los profesores/aprendientes no poseen suficientes habilidades cibernáuticas y por tanto no les solicitan realizar dichas tareas?

Por el contrario, en el módulo de Autonomía las tutoras saben por experiencia propia que la búsqueda consume mucho tiempo, requiere bastante conocimiento de la materia y capacidad para evaluar la validez de los sitios y aún así, ¿por qué piden a los profesores/aprendientes realizarla. Al parecer, las formadoras de este módulo, congruentes con su postura ante el aprendizaje autónomo, en la unidad 3, ceden a los aprendientes la responsabilidad de buscar, analizar y evaluar sitios para la construcción de sus saberes, tanto del contenido, como respecto al uso de Internet.

Surge otra pregunta ¿Cómo se conjugan enfoque de enseñanza y formación disciplinaria con la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras?

Más adelante se presentarán las estrategias didácticas identificadas en las propuestas de actividades mencionadas.

Fase c. Descripción de actividades propuestas y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006

Una vez obtenido un listado amplio de estrategias didácticas propuestas tanto para la enseñanza convencional como en línea, procedí a analizar las actividades propuestas para cada uno de los cuatro módulos bajo estudio, utilizando la matriz elaborada como lista de cotejo (Véase apéndice 2). Como expliqué en el capítulo 3, las estrategias incluidas en los apartados D y E de dicha matriz se aplicarían en el caso de una aproximación gradual al aprendizaje. En cambio, el apartado F da cuenta de numerosas estrategias experienciales, para un docente interesado en una aproximación que privilegie la exploración y construcción autónoma del conocimiento por parte de los aprendientes.

A continuación incluyo el total de estrategias identificadas en cada apartado de dicha matriz, aunque posteriormente encontré que otros autores mencionaban algunas más, como es el caso de Ellis (1990), quien propone para la formación docente:

¹² Así lo han manifestado en reuniones informales y mensajes en el foro o carpeta personal, los cuales será necesario analizar.

preparar un material, así como **evaluar, mejorar, enlistar, seleccionar, añadir/completar**, por parte del profesor en formación, distintos aspectos de los materiales a utilizar con los estudiantes.

Grupos de estrategias didácticas conforme a su propósito	Número identificado
A) Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje	15
B) Organizativas (para la presentación del contenido del módulo)	6
C) Para el uso de los recursos en Internet	18
D) Para la adquisición e integración del conocimiento	44
E) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior	21
F) Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)	24
G) De fomento a procesos metacognoscitivos	17
H) Para la interacción y la colaboración (no observadas en este estudio)	23
TOTAL	168
Totales de estrategias utilizadas en los cuatro módulos	29
Totales de estrategias no utilizadas en ninguno de los módulos	34

Tabla 5.6 Total de estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del diplomado ALAD conforme al grupo de estrategias (Gilbón, 2008)

Del total (168) es conveniente aclarar que la mayoría (27) de las estrategias didácticas incluidas en los primeros tres apartados corresponden al uso de recursos y herramientas propios del ambiente de aprendizaje.

Otro dato que destaca es la mayor cantidad de estrategias en el apartado **D** (para la adquisición e integración del conocimiento) lo cual en realidad corresponde a la presentación de información. También encuentro que hay un cambio importante en la actuación tanto del docente como del aprendiente si la estrategia consiste en **utilizar** el recurso o **solicitar que el aprendiente lo utilice** (véase Tabla 5.8). En el primer caso el docente busca facilitar la comprensión del tema. En cambio, al solicitar determinada acción al aprendiente, promueve su participación activa.

Ahora bien, del apéndice 17, retomo el total de estrategias utilizadas en cada módulo analizado:

Estrategias utilizadas	<i>Introdutorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia?</i>	<i>Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas</i>	<i>Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas</i>	<i>Problemas en la Enseñanza de Lenguas</i>
Por módulo	36	41	55	51
Varias veces	17	23	27	27
Sólo una vez	19	18	28	24
Comunes a todos los módulos por ser recursos del sitio	12			

Tabla 5.7 Frecuencia de uso de estrategias en cuatro módulos ofrecidos en 2006.

D. Estrategias didácticas para la adquisición e integración del conocimiento				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
Facilitar la adquisición del conocimiento	Incluir Insertar Plantear	Conferencia/presentación expositiva	solicitar	Búsqueda de información
		Pregunta inicial		Completar frases
		Preguntas que susciten reflexión		Consulta en diccionario especializado
		Citas o tiras cómicas		Encuesta como actividad de prelectura
	Organizar	Trabajo en grupos pequeños		Esquema o mapa conceptual
	Presentar	Serie de enlaces		Mapa semántico o mental
	Provocar	Disonancia cognitiva		Reorganización de la información
	Utilizar	Animación		
		Asociación		
		Crucigrama		
		Cuestionario interactivo		
		Demostración en video		
		Ejemplos		
		Ejemplo gráfico		
		Entrevista grabada		
		Esquema interactivo		
		Explicación		
		Hipertexto base		
		Imágenes, caricaturas		
		Indagación guiada		
		Instrucción interrogativa		
		Interrogatorio socrático		
		Juegos		
		Lectura secuenciada		
		Lista de cotejo		
		Lluvia de ideas		
		Lluvia de ideas invertida		
Modelo/s				
Presentación en <i>Power Point</i>				
Sopa de letras				
Visualización creativa				
Texto base				

Tabla 5.8 Ejemplos de acciones del docente y del aprendiente conforme a la estrategia didáctica utilizada.

Las cifras que aparecen en la tabla 5.7 fueron obtenidas por medio de un conteo simple de la frecuencia registrada en la matriz 2 (véase apéndice 17), a la vista de la versión impresa de cada módulo. El análisis que hice de las descripciones que hicieron las formadoras/diseñadoras me permitió posteriormente distinguir entre las acciones y decisiones tomadas por ellas.

De los totales de estrategias utilizadas destaco lo siguiente: en el primer módulo se utilizaron menos estrategias debido a que es el módulo con menor duración (30 hs. a diferencia de los demás que duran 60hs.).

Doce de las estrategias contabilizadas en cada módulo corresponden a características comunes al sitio, las cuales se incluyeron pues son producto de acuerdos discutidos por el grupo de formadoras con el ingeniero y la diseñadora instruccional.

Con respecto a la tabla 5.8, al analizar las estrategias didácticas se observa que están conformadas por acciones y recursos o técnicas. En cuanto a las acciones, observé que pueden ser de dos tipos que tienen que ver con la actuación del aprendiente.

En las acciones del Tipo 1, la participación activa parte del docente. En las acciones del Tipo 2, la participación activa queda a cargo del aprendiente, como se muestra en la tabla 5.8 con las estrategias didácticas enlistadas en el apartado D del apéndice 1. No utilizo términos como promover o fomentar, pues corresponden a objetivos. En el apéndice 22 presento el cuadro completo de acciones de formadores y aprendientes en cada apartado del apéndice 1.

A continuación comento brevemente las estrategias didácticas (acciones del formador + recursos o técnicas) identificadas en cada apartado del apéndice 17. Destaco con negritas las **acciones realizadas por las formadoras para el uso de cada técnica o recurso.**

- A) *Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje* se utilizan las acciones siguientes: **ofrecer, proporcionar, incluir, dar a conocer, presentar** 11 componentes o elementos del sitio. La mayoría de los cursos en línea utilizan estas estrategias como parte del diseño llamado instruccional o educativo, es decir, utilizan los recursos y medios propios de un ambiente virtual para facilitar la navegación y el acceso a la información. Tal vez por esta razón, en los listados de estrategias de los autores revisados dichas estrategias no se mencionan.

Sólo en el módulo introductorio se incluye una acción docente que involucra la participación activa del aprendiente: **solicitar** la exploración del sitio.

- B) Bajo el rubro *Organizativas*, sólo se incluye la acción **incluir** 10 recursos distintos para la presentación del contenido del curso a manera de un organizador previo que facilite a los aprendientes la visión global de la estructura del contenido a estudiar. Cabe aclarar que también se podrían usar los términos: presentar o utilizar.

En todos los módulos observamos que se utiliza la presentación y la inclusión de un índice interactivo de las actividades al inicio de cada unidad. En el módulo introductorio se incluye además un diagrama del contenido del módulo.

- C) *Para el uso de los recursos en red* se proponen 3 acciones; **incluir, proporcionar u ofrecer** 7 recursos y **solicitar o sugerir** el uso del correo electrónico, palabras clave para búsqueda, evaluación global o formal de sitios, y búsqueda de información.

En el **cuadro 5.8a** presento las actividades propuestas en cada módulo para el uso de los recursos en Internet. En cuanto al uso de estrategias, de dicho grupo, no fueron utilizadas las estrategias de **incluir tutoriales**, ni la de **usar Messenger** para *chats* o programas de *software*. En este sentido cabe aclarar que cuando se inició el diplomado sí se proponía el uso de *Messenger* y *web-cam*, pero, ante la falta de

alfabetización digital de los profesores participantes y su carencia del equipo adecuado en sus domicilios o centros de trabajo, fue necesario dejar de utilizarla.

En la actualidad, es tan frecuente el uso de tales herramientas que ya se hace imprescindible que las volvamos a utilizar. De hecho, en la nueva versión del Módulo de Procesos de Evaluación ya se incluyen instrucciones para el uso de *Messenger* y un enlace a un programa para la elaboración de mapas mentales.

- D) *Para la adquisición e integración del conocimiento.* Este grupo de estrategias es el más numeroso pues se trata de **presentar, ofrecer, plantear, solicitar, utilizar** 44 técnicas y recursos conforme al objetivo de la actividad.

Observamos que las formadoras/diseñadoras de los cuatro módulos utilizaron las siguientes: **ofrecer** una serie de enlaces, indagación guiada y textos o hipertextos base. Sólo en tres de los módulos se **utilizaron**: preguntas que susciten reflexión y provocar disonancia cognitiva.

En dos de los cuatro módulos se **propone** pregunta inicial, búsqueda de información en la red (también incluida en el apartado anterior), se **presenta** recapitulación, se **solicita** mapa o esquema conceptual, identificación de información, cuestionario interactivo, demostración en video interactivo en DVD, ejemplos, entrevista grabada, esquema interactivo, explicación y práctica y modelo/s. Sin embargo, hubo particularidades en cuanto al uso de estrategias utilizadas en los módulos:

- Módulo introductorio,- consulta de un diccionario especializado.
- Módulo de Autonomía.- elaboración de fichas.
- Módulo de Evaluación.- completar algunas frases.
- Módulo de Problemas.- utilización de una animación, se insertaron preguntas en el texto base y se utilizó una lectura secuenciada.

En cambio, entre las estrategias que no fueron utilizadas por las formadoras se encuentran: **solicitar** mapa semántico o mapa mental, **utilizar**: asociación, crucigrama, lista de cotejo, lluvia de ideas invertida, presentación en *Power Point*, reorganización, sopa de letras.

- E) *Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior* (se **solicita** el **uso** de 17 habilidades).

De este grupo de estrategias hay algunas omisiones en los módulos, como el uso de: gradación, metáfora, analogía, continuar una historia, análisis de errores, análisis de valores, alternativa de solución, solicitar recapitulación. Dichas estrategias constituyen un área de oportunidad para el diseño de módulos subsecuentes.

En el Introductorio sí se **solicita clasificación**, en tanto que en el de Problemas en la Enseñanza de Lenguas se **pide crítica** y **retomar actividad anterior**. En dos módulos se **solicita contraste, resumen y preguntas planteadas por el alumno**. La **solicitud de jerarquización** fue utilizada en tres de los módulos. Por último, la estrategia más utilizada fue la **solicitud de comparación**, pues al menos en tres actividades fue solicitada en los cuatro módulos.

- F) *Para el uso significativo del conocimiento* (se **proponen** 17 estrategias experienciales).

Solamente **solicitar** publicar resultados en la red fue utilizada en los cuatro módulos a través de la Galería del sitio. **Ofrecer** posibilidad de elección de actividad fue propuesta al menos en dos actividades de tres de los módulos, estrategia no mencionada por los autores consultados, al igual que **plantear** un problema situado. Sólo en dos módulos se utiliza **proponer** un proyecto. Nuevamente observé particularidades:

- En el introductorio, se utiliza la estrategia de **proponer un debate en foro**.
- En el de Autonomía se pide **crear un glosario**, no incluida en el listado de estrategias.
- En el módulo de Evaluación se **plantea el estudio de casos y realizar una entrevista**.
- En el de Problemas se **solicita observación in situ**.

En contraste, las estrategias de este grupo que no fueron utilizadas son: simulaciones, juegos de roles, toma de decisiones en un *Chat*, elaboración de ensayo, presentar resultados en forma novedosa (caricatura, receta de cocina, crucigrama, etc.), creación de página *web* personal.

G) *De fomento a procesos metacognoscitivos (3 acciones: **solicitar, fomentar, utilizar** 11 recursos o procesos)*

En todos los módulos se incluyen cuestionarios de autoevaluación al final de cada unidad, pero, a diferencia de lo que observamos en los demás grupos de estrategias, uno de los módulos, el de Problemas..., utilizó cinco estrategias: **propiciar automonitoreo, utilizar imagen y frase célebre**, además que las que fueron utilizadas en algún otro módulo, como **ofrecer realimentación oportuna** en los cuadros interactivos o **solicitar el uso de la carpeta personal**. En este caso se observa que los recursos utilizados fueron: imagen y frase célebre.

H) *Para la interacción y la colaboración. (7 acciones: **crear, dar oportunidad, enviar, establecer, organizar, plantear, solicitar** 11 recursos o formas de interacción).* En este grupo se incluyen estrategias específicas para el trabajo en foros, mismas que en este estudio no se observaron. Solamente se tomó nota de las propuestas de actividades para el foro.

En tres de los módulos sí se **solicita que los participantes compartan información** en el foro. También en dos módulos se **solicita el intercambio de información por correo electrónico**. En el introductorio se **da oportunidad de elegir el papel que desempeñarán en el equipo**.

Por otra parte, en el de Evaluación se **plantea** al menos una pregunta que genera discusión. Esta estrategia no es trivial, pues el grupo de formadoras ha observado y comentado en distintas reuniones de seminario lo difícil que es la interacción real y productiva en los foros.

Fase d. Análisis cuantitativo de recursos en red utilizados en tres módulos

Como los datos aún no permitían conocer más respecto a las estrategias didácticas utilizadas por las formadoras con el uso de Internet, se planeó un análisis más completo de dichas actividades de los módulos ofrecidos durante 2006. Algunos datos se resumen en la tabla 5.9 en el que se aprecia la variedad de elementos en juego, incluso el uso de dos videos interactivos desarrollados también por las formadoras para sus módulos.

El análisis de los videos y de los cuadros interactivos no se realizó en este estudio, si bien sería útil su análisis por profesores que deseen diseñar materiales digitales interactivos, pues ello requiere la aplicación de otro tipo de conocimientos y habilidades ciberdidácticas.

Análisis cuantitativo de tres módulos del Diplomado ALAD ofrecidos en 2006.						
Módulo	Actividades	Estrategias docentes empleadas	Textos/ hipertextos base	Sitios para consulta	Cuadros interactivos	Material complementario
Autonomía en el aprendizaje de lenguas	29 en 6 unidades	41 diferentes	3 hipertextos	59	5	DVD interactivo ¹³
Procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas	19 en 4 unidades	55 diferentes	3 textos impresos, 1 hipertexto, un cuadro y un formato para evaluación	90	5	DVD interactivo ¹⁴
Problemas en la enseñanza de lenguas	19 en 6 unidades	51 diferentes	11 hipertextos y una escala para evaluar el reporte de un estudio monográfico	16	5	

Tabla 5.9 Análisis cuantitativo de tres módulos del Diplomado ALAD ofrecidos en 2006.

En el apéndice 15 presento un cuadro comparativo de las propuestas de actividades y el uso de estrategias didácticas en tres de los módulos, en el cual pueden apreciarse las estrategias utilizadas para la consulta de sitios y búsquedas en la red.

Posteriormente, consideré necesario corroborar con las formadoras su uso de tales estrategias, por lo que procedí a solicitarles una descripción de las estrategias utilizadas en las actividades de su módulo, la cual fue grabada y transcrita para su análisis. En los apéndices 18, 19 y 20 se presentan las transcripciones completas.

Fase e. Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet

A fin de contextualizar las estrategias que se utilizaron presento solamente las propuestas de actividades para el uso de los recursos en red en los módulos bajo estudio. Los datos corresponden al tercer apartado del apéndice 17:

Como se ve en la tabla 5.10, en el 2006 ninguno de los módulos bajo estudio utilizó tutoriales, ni el *Messenger* u otros programas computacionales. En cambio, en todos hubo acceso al correo electrónico tanto de tutores, compañeros como al apoyo técnico.

¹³ Delgado, Ma. E. *et al.* (2002) Estrategias para el estudio autodirigido. México: UNAM

¹⁴ Lusnia, K. y García, L. (2003) ¿Y tú... cómo evalúas la producción oral? México: UNAM-CELE

C) Para el uso de los recursos en Internet		Módulos			
		1	2	3	4
Tipo de estrategia docente					
Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:					
Tutoriales					
Correo		Todos los módulos			5.4
Messenger					
Buscadores		4.3			
Programas (software)				1.2	
Apoyo técnico		En todos los módulos			
Ofrecer sitios para consulta		3.1, 3.2, 4.3, 5.1, 5.5, 6.2, 6.3, 6.4, 6.6	1.4, 2.3, 3.0, 4.2, 5.1 a 5.3, 5.5, 6.1, 6.2	2.1, 3.3, 4.1 a 4.5	1.2, 4.1, 5.1,
Proporcionar menú al interior del espacio de conocimiento		En todos los módulos			
Proporcionar ruta para la consulta de un sitio			2.3*	2.3	
Solicitar el uso de herramientas del sistema.	Carpeta individual	1.3, 2.1, 2.2, 2.5, 4.1, 4.2,	2.2	2.2, 4.3, 4.4	1.3, 2.0, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 5.2
	Foro	1.4, 3.2, 3.3	2.1, 2.4, 3.2, 4.3, 5.1	1.1, 1.4, 2.1, 2.3, 3.1,	1.1, 2.1, 3.3, 4.1
	Bloc de notas	1.5, 2-3, 4.3			
	Galería	Unidad 6	U5	1.2, 4.4 ^a , 4.5	6.1, 6.2 y 6.3
Solicitar el uso de correo electrónico		1.1		1.3, 4.1, 4.2, 4.4b	5.4
Sugerir palabras clave para búsqueda			Autoevaluación Unidad 1		
Solicitar búsqueda de información		6.5	3.1, 5.2, 5.4		
Solicitar la evaluación formal de sitios					
Sugerir la evaluación de sitios			3.0*		
Total de propuestas de actividades		25	22	24	19
Total de estrategias didácticas utilizadas		15			
Total de acciones del formador		5			
Total de recursos		12			
Total de acciones del aprendiente		(4 = consulta, uso, búsqueda, evaluación)			

Tabla 5.10 Actividades en las que se utilizan estrategias didácticas para el uso de los recursos de Internet. Los números indican la unidad y actividad en cada uno de los módulos analizados.

Las estrategia más utilizada fue la **ofrecer sitios de consulta** en 29 propuestas de actividad del total (90) = 32%, este dato aparece nuevamente en la sección D. Para la adquisición e integración del conocimiento, en la que se incluye la estrategia **Solicitar consulta o exploración de sitios específicos**. En ambos casos el propósito es distinto pero complementario, como se aprecia en la Actividad 2.1 del Módulo 3 (véase tabla 5.11) en la que se proporcionan 7 enlaces. Aparecen en negritas las estrategias didácticas para el uso de los recursos en red:

Actividad 2.1 Comparación de información en varios sitios y participación en foro

Estrategias didácticas

Plantear pregunta inicial

Presentar información contrastada mediante **un sitio y 7 enlaces a textos**.

Solicitar exploración de sitios e intercambio de información en el foro.

Solicitar exposición de pros y contras.

Propiciar lectura crítica

Es precisamente en esta selección de sitios donde cada formadora hace patente su alfabetización electrónica. Muchas horas fueron necesarias para la búsqueda, acopio, jerarquización y organización de la información para su utilización en cada módulo.

Las herramientas utilizadas en los cuatro módulos son la carpeta individual (en 17 propuestas de actividad = 18.8%) y el foro (en 17 propuestas de actividad = 18.8%), en tanto que el uso del block de notas se explica y promueve solamente en el primer módulo, dejando al participante en libertad de utilizarlo o no en el transcurso de los demás módulos.

Por cuanto toca a la Galería, esta herramienta se solicitó al ingeniero creador del sitio para la publicación de documentos completos que incluyeran imágenes o tablas, puesto que las otras herramientas no lo permitían. Generalmente se utiliza para exponer los trabajos finales pues cada quien publica su propio trabajo y todo el grupo puede consultarlos para posteriormente dar su opinión o sugerencias al autor mediante el correo electrónico o el foro.

El uso de tales herramientas a lo largo del diplomado forma parte importante de la alfabetización cibernética de los participantes que no contaban con experiencia en el trabajo en redes colaborativas vía Internet. En este sentido, podemos afirmar que los profesores de lenguas cuentan con algunas de las alfabetizaciones que Shetzer mencionaba en 1998:

- habilidades funcionales (leer, escribir, entender y hablar en otra lengua),
- habilidades académicas (leer y entender textos interdisciplinarios, así como analizar y responder a esos textos utilizando un discurso oral y escrito acorde al contexto académico, e incluso expandir su conocimientos a través de la investigación) y
- habilidades críticas (para evaluar la validez y la confiabilidad de las fuentes de información.
- Sin embargo, los estudiantes/profesores deberán ahora adquirir o desarrollar más las habilidades que esta autora llama electrónicas: seleccionar y usar las herramientas de comunicación, construcción, investigación y aprendizaje autónomo.

Conviene precisar el matiz pedagógico y lingüístico que Shetzer y posteriormente Kasper (2000) dan a la adquisición de estas habilidades o alfabetizaciones a través del uso del inglés para el aprendizaje de contenidos académicos, para lo cual tanto los profesores como los estudiantes requieren conocer convenciones relativas a la audiencia y al propósito, así como practicar patrones propios del discurso académico¹⁵.

¹⁵ Para dar respuesta a esta necesidad académica de los universitarios, el CELE ofrece desde 2007, a través de su Coordinación de Educación a Distancia, dos cursos en línea para la producción escrita en inglés, dirigidos a profesores y estudiantes de posgrado.

Por lo anterior, considero que la aproximación de los profesores de lenguas y las formadoras del diplomado mencionado es distinta a la de los bibliotecarios, quienes se ocupan de la alfabetización informativa o informacional de los usuarios descrita ampliamente por Bawden (2002), como es el caso de los cursos que actualmente desarrollan en línea en el CELE para el uso de otros recursos electrónicos como bases de datos y bibliotecas virtuales especializadas.

A partir del análisis anterior fue más sencillo identificar y describir las estrategias didácticas específicas para el uso de los recursos en Internet (consulta, búsqueda y análisis crítico e integración de la información) en los módulos ofrecidos en 2006, las cuales se describen en las tablas 5.11, 5.12 y 5.13:

Estrategias didácticas para el uso de los recursos en Internet		
Módulo 2		
Actividad	Estrategia didáctica	Sitios
1.4 Buscar propuestas para cuatro temas en cuatro sitios y un texto.	Proporcionar texto e hipertextos para consulta. Solicitar elaboración de esquema o mapa mental y su envío por correo electrónico a un compañero.	- <u>University of St. Thomas – Study Guides & Strategies</u> - <u>Virginia Tech- Study Skills Self-help information</u> - <u>Academic Skills Center- Study Skills Library</u> - <u>University of Minnesota – Study Strategies Homepage</u> - <u>Lectura del manual Self-Study</u>
2.3 Consulta de sitio para elegir actividades útiles para sus alumnos	Ofrecer enlace a sitio de interés, ruta para la navegación). Proponer problema o tarea situada (seleccionar información útil para sus alumnos).	- <u>TESOL Arabia – Learner Independence</u>
Realimentación: Enlace a otro sitio de interés.	Propiciar automonitoreo Ofrecer otras fuentes de consulta sobre otro tema relacionado	- <u>Project-Based Learning for Adult English Language Learners</u>
3.0 Presentación: Ocho sitios a manera de ejemplo de recursos en línea	Presentar ejemplos de sitios a manera de lluvia de ideas. Sugerir la evaluación de sitios, ofrecer sitio para la consulta de criterios	<i>Revistas:</i> - <u>Better Homes and Gardens - Le Figaro</u> - <u>Brigitte</u> <i>Periódicos:</i> - <u>Washington Post</u> - <u>Le Monde</u> - <u>Süddeutschezeitung</u> <i>Libros y novelas</i> - <u>Wired Books Ohio University</u> - <u>Películas (DVD y trailers)</u> Para evaluación de sitios: EDUTEKA
3.1 Búsqueda en Internet de sitios de interés junto con sus alumnos	Solicitar búsqueda en la red. Proponer problema situado: selección de sitios útiles con alumnos.	
3.2 Selección de cinco sitios de interés	Plantear preguntas que provoquen reflexión. Solicitar comparación y jerarquización de la información localizada	
4.2 Selección de información en sitios de interés. Elaborar	Proporcionar sitios, explicación y ofrecer posibilidad de elección. Proponer problema situado.	- <u>Upgrade your English</u> - <u>Better Speaking</u> - <u>Effective Reading</u>

<p>inventario de actividades</p>		<p><u>-Learning English Vocabulary Notebook</u> <u>-The Language of the Media</u></p>
<p>5.1 Exploración de sitios conforme al idioma que imparte, elección de actividad a realizar</p>	<p>Proponer exploración de sitios para consulta, ofrecer posibilidad de elección de actividad y solicitar aportación en foro (se incluye un enlace a la lista de sitios para no recargar el espacio de instrucción)</p>	<p>Inglés ● BBC Computer tutor ● BBC Homethruths ● BBC Skillswise ● Schools, producida por la BBC. ● Quiz, exámenes cortos de conocimiento general.</p> <p>Alemán ● Deutsche Welle, producida por la Deutsche Welle. ● Goetheinstitut, producida por el Instituto Goethe. Busca los cursos de lengua por internet. ● Sowieso, la página del libro Sowieso. Toca el timbre de Meier.</p> <p>Francés ● radiofrance internationale, la página de Radio Francia Internacional</p> <p>Italiano ● Rai.it, producida por la Radio Italiana. ● Gambero Rosso, revista de artículos en general con recetas de cocina. ● Corriere della sera, periódico. ● ipse.com, página que te muestra las revistas italianas clasificadas por temas</p>
<p>5.3 Consulta y análisis de planes de clase en un sitio</p>	<p>Plantear pregunta. Solicitar análisis de la información y comparación de los planes de clase localizados en Internet conforme a su estructura. Uso del foro para intercambiar información.</p>	<p>-Planes de clase <u>IATEFL Poland</u> <u>Computer Special Interest Group Teaching English with Technology</u> <u>A Journal for Teachers of English</u> ISSN 1642-1027 Vol. 6, Issue 3 (August 2006)</p>
<p>5.4 Búsqueda de información específica en la red a partir de cuestionario elaborado por alumnos</p>	<p>Plantear preguntas, proponer problema situado, análisis de la tarea de búsqueda. Solicitar comparación de respuestas en el foro</p>	
<p>5.5 Exploración de sitios para localizar inf. de interés: exámenes y ejercicios para practicar y autoevaluar conocimientos</p>	<p>Proponer tarea situada</p> <p>Brindar oportunidad de elegir entre dos unidades</p> <p>Solicitar aportación en el foro y búsqueda de coincidencias en las respuestas de los demás (se incluye un enlace a la lista de sitios para no recargar el espacio de construcción del conocimiento)</p>	<p>Inglés ● Aprendizaje de inglés en el sitio de la BBC. ● Self Study ESL quizzes, explora los diferentes tipos de ejercicios que presentan. ● Ejercicios para escuchar. ● Language Learning Links, el centro de aprendizaje independiente de la Universidad de Hong Kong. ● Centro de Lenguas virtual en Hong Kong ● ESL Partyland, un sitio en el que podrás encontrar ejercicios auditivos y otros más. ● English to go, para actividades de lectura. ● Universidad de Warwick, para actividades de lectura.</p> <p>Alemán ● BBC German, aprendizaje de alemán en el sitio de la BBC</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● passwort-deutsch, la página del libro Passwort Deutsch. ● Online-Materialien, materiales en línea del libro Stufen International Francés ● BBC French Italiano ● BBC Italian
Realimentación	<p>Plantear pregunta. Sugerir búsqueda de información complementaria.</p> <p>Ofrecer dos sitios para consulta</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Teaching with the Internet -BBC World Service Learning English
6.1 Exploración de dos sitios para conocer su estructura (mediateca)	<p>Ofrecer ejemplos de mediateca virtual.</p> <p>Utilizar indagación guiada (se plantean 4 preguntas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Centro de Autoacceso Virtual de la Universidad Jaime de Cataluña -Centro de Lenguas para el Estudio Independiente
6.2 Exploración de sitios para localizar inf. de interés: guías para el diseño de materiales	<p>Ofrecer sitios para consulta.</p> <p>Proponer problema situado</p>	<ul style="list-style-type: none"> -TESOL Arabia Learner Independence SIG
Realimentación	<p>Plantear tres preguntas</p> <p>Ofrecer cinco sitios para consulta</p>	<ul style="list-style-type: none"> -University of Cambridge -Chinese University of Hong Kong -City University of Hong Kong -University of Hull Language Institute -Independent Learning Homepage

Tabla 5.11 Actividades propuestas y estrategias didácticas para el uso de los recursos en red (consulta, búsqueda e integración de la información) en el Módulo 2

De las actividades propuestas en el módulo 2 (Autonomía en la Enseñanza de Lenguas), en la tabla 5.11 se incluyen solamente las actividades en las que las autoras/formadoras solicitan la utilización de recursos en la red. Como puede apreciarse, las autoras/formadoras de este módulo realizaron una búsqueda exhaustiva de sitios para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (inglés, francés, alemán e italiano) aunque las lenguas de especialidad de estas formadoras son inglés y alemán. Esta preocupación rebasa el alfabetismo electrónico e informacional, por ello planteo la noción de alfabetización ciberdidáctica en esta investigación.

En resumen, las formadoras utilizaron 59 enlaces a lo largo del módulo para proponer a los profesores participantes distintas actividades de consulta y evaluación de la información para ser después utilizada por ellos con sus alumnos: exámenes, ejercicios, planes de clase, textos de interés general. Asimismo, estas formadoras de formadores en la Act. 5.4 solicitan, aunque en menor medida, la búsqueda y selección de otros sitios de interés, favoreciendo así la alfabetización cibernáutica de los participantes, nivel elemental pero necesario en su alfabetización electrónica.

Asimismo, el trabajo de búsqueda, compilación, evaluación y selección final de sitios, realizado por las autoras del módulo 3 denota desde luego el conocimiento del contenido, aunado a su preocupación por brindar a los profesores una gran variedad de material de consulta en el sitio.

Actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en red Módulo 3		
Actividad	Estrategia didáctica	Sitios
2.1 Comparación de información en varios sitios y participación en foro	Plantear pregunta inicial Presentar información contrastada mediante un sitio y 7 enlaces a textos. Solicitar exploración de sitios e intercambio de información en el foro. Solicitar exposición de pros y contras. Propiciar lectura crítica.	- Aportes para la evaluación del aprendizaje de lengua extranjera - Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de lenguas. ” - Alternative Assessment and Second Language Study: What and Why? ” - Avaliação Formativa Nos Cursos Superiores: Verificações Qualitativas No Processo de Ensino-Aprendizagem e a Autonomia dos Educandos. - Hacia una Evaluación de los Aprendizajes en una Perspectiva Constructivista. ” - La Evaluación Formativa - La Evaluación
3.3 Redacción de dos objetivos de la evaluación	Plantear preguntas que susciten reflexión. Ofrecer una serie de 6 sitios con ejemplos y modelos de objetivos para tres idiomas. Solicitar identificación de información para la posterior redacción de dos objetivos.	Guide for Teachers and Teacher Trainers (ELP) Self-assessments checklists from the Swiss version of the European Language Portfolio Marco de Referencia Europeo Índice 4.4. Actividades comunicativas de la lengua y estr (descriptores por niveles de diferentes habilidades) European Language Portfolio: Guide for Developers European Language Portfolio: Levels
4.1 Descripción de actividades de evaluación y redacción de la justificación	Presentar imagen Plantear pregunta inicial Utilizar indagación guiada. Ofrecer selección de sitios agrupados en 20 secciones. Solicitar consulta o exploración de sitios específicos. Proponer proyecto Solicitar el uso de correo electrónico.	Centre for Teaching and Learning – Good Practice in Student Assessment. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Mesografía: Bibliografía impresa Títulos disponibles en CELE-Ciudad Universitaria Comprensión de Lectura, Comprensión Auditiva, Producción Oral, Producción Escrita, Gramática, Competencia Comunicativa, Cultura Elaboración de Reactivos Exámenes Evaluación en General Bases de Exámenes Otras ligas: Evaluación por Proceso, Evaluación por producto Validez y Confiabilidad, Consulta con colegas, Objetivos en lenguas extranjeras
4.2 Selección/ elaboración de criterios y/o escalas para determinar el alcance de objetivos	Plantear pregunta inicial. Ofrecer lista de cotejo de cuatro aspectos a considerar, entre ellos dos enlaces	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas de auto-evaluación del European Language Portfolio • Mesografía
4.3 Elaboración de justificación de la validez de la propuesta de evaluación	Plantear pregunta inicial, problema situado. Ofrecer cuatro sitios de consulta	Centre for Teaching and Learning – Good Practice in Student Assessment. “Some common assessment issues.” Consultado el 17 de noviembre 2004. ● Language Testing & Methods of Assessment ● Fundamentals of On-going Assessment ● Instituto Cervantes. “Marco de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza, y la evaluación de lenguas.”
4.4 Elaboración de propuesta final	Solicitar integración de actividades previas. Solicitar coevaluación y realimentación a compañeros. Ofrecer serie de instrucciones	Consulta de un enlace al formato de evaluación. Envío de la propuesta a la Galería, comunicación entre compañeros por correo electrónico

	precisas para integrar la información reunida hasta el momento. Ofrecer formato de evaluación	
--	--	--

Tabla 5.9 Actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en Internet (Consulta, búsqueda y análisis crítico e integración de la información) en el Módulo 3

La alfabetización ciberdidáctica de las formadoras y diseñadoras del módulo 3 es patente no sólo en la selección de los 90 sitios utilizados, sino en la cuidadosa categorización de los mismos para facilitar su consulta, así como en la notas aclaratorias para su uso (señaladas con flecha en el listado)

Actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en Internet Módulo 4		
Actividad	Estrategia didáctica	Sitios
1.2 Elegir de tres actividades una y enviar su respuesta al foro	Posibilidad de elegir actividad conforme al interés del participante, indagación guiada, ofrecer 8 sitios seleccionados, solicitar comparación, contraste, crítica en el foro	<ul style="list-style-type: none"> ● Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (inglés/francés) (Ver la sección de Comisiones) ● Association Suisse de Linguistique Appliquée (francés) ● British Association for Applied Linguistics ● Asociación Española de Lingüística Aplicada (español) ● Canadian Association of Applied Linguistics (inglés/francés) ● Center for Applied Linguistics (inglés) ● Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (francés) ● Verband für Angewandte Linguistik- VERBAL (alemán)
4.1 Elaboración de resumen del problema y áreas relacionadas	Ofrecer ejemplo gráfico, indagación guiada, comparación de resúmenes y realimentación. Ofrecer 21 sitios para consulta. Solicitar elaboración de resumen	<ul style="list-style-type: none"> ● AILA http://www.aila.info/commissions/list.htm ● DGB http://www.dgbiblio.unam.mx/bases.html ● Asociación Internacional de Lingüística Aplicada ● Enciclopedia en español (hay que registrarse) ● Linguistics Society of America: Fields of Linguistics ● Linguistics and Human Languages Pages: Yahoo ● Academic Press Dictionary of Science and Technology ● Glossary of linguistic terms ● Diccionario en español ● The Applied Linguistics WWW Virtual Library ● Resources in Applied Linguistics (English Language Institute, University of Surrey) ● The Linguist List ● ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics ● Revista Forum (English Teaching Forum) ● Center for Applied Linguistics ● Linguistics Journals and newsletters on the web ● Virtual Library: Linguistics ● Círculo de lingüística aplicada a la comunicación ● Council of Europe: Language Policy ● Fuentes de información en internet. Lingüística y Literatura ● Traductor de textos
5.1 Elaboración de referencia electrónica con base en el APA	Proporcionar documento base para la elaboración de referencia electrónica y 7 enlaces a sitios para su consulta. Proponer problema situado	<ul style="list-style-type: none"> ● Formato APA-Quinta Edición ● APA Documentation ● Mesografía de referencia. <i>APA Style.org</i>. APA Online (s.f.) Obtenido el 22 de enero, 2006 desde http://www.apastyle.org/eleceref.html <p>APA Documentation (s.f.) Obtenido el 22 de enero, 2006 de The</p>

		<p>Writing Center, University of Madison-Wisconsin:  http://www.wisc.edu/writetest/Handbook/DocAPA.html</p> <p><i>Citing References in Your Paper</i> (s.f.) Obtenido el 22 de enero, 2006 de The Writing Center, University of Madison-Wisconsin web site:  http://www.wisc.edu/writetest/Handbook/Documentation.html</p> <p><i>Formato APA- Quinta Edición</i> Obtenido el 22 de enero, 2006 de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia:  http://www.uninorte.edu.co/observatorio/documentos/Apa_Edicion5.pdf</p>
--	--	---

Tabla 5.10 Actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en red (consulta, búsqueda y análisis e integración de la información) en el Módulo 4

A diferencia de los dos módulos anteriormente presentados, puede decirse que las autoras del cuarto módulo hicieron un uso moderado de sitios para consulta (36) pues el énfasis se daba a la identificación de un problema de enseñanza o aprendizaje por el profesor y su ubicación en alguna de las áreas de la lingüística aplicada.

Cabe aclarar que este sitio fue el segundo desarrollado por el equipo y se trabajó de manera colaborativa, quedando una o dos formadoras a cargo de cada unidad. Los avances durante su desarrollo fueron comentados en sesiones de discusión dentro del seminario “Lingüística Aplicada a Distancia” durante el año 2001.

En la actualidad ya no se utiliza este módulo, pues en 2007 se diseñó uno nuevo orientado a la realización de investigación acción.

Esta fase del análisis proporcionó información puntual en cuanto a la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras pues en él se aprecia su uso de distintas estrategias docentes para apoyar a los profesores/aprendientes en la elaboración de sus tareas.

Destaca la exhaustiva búsqueda realizada por ellas de sitios pertinentes a sus objetivos, así como su categorización para facilitar su consulta. Las formadoras revisan los enlaces y en su caso los actualizan cada vez que imparten el módulo.

Fase f. Validación del análisis con las descripciones realizadas por las diseñadoras/tutoras

La realización de las fases anteriores no fue expedita, ni inmediata, sino que transcurrieron varios meses entre ellas, lo cual podría parecer una desventaja, pero considero que esta circunstancia me dio oportunidad de ganar en experiencia. Por ejemplo, hacía meses que había realizado la grabación y transcripción de las actividades y estrategias didácticas descritas por alguna de las diseñadoras/formadoras de cada módulo bajo estudio, por lo que al revisar los datos encontré que había omisiones y errores de apreciación, que afortunadamente ahora sí podía ver, pues había continuado leyendo, diseñado actividades para otros cursos (para la MLA, la Especialización en la Enseñanza del Español y uno más para un taller sobre el uso de Internet para la enseñanza de inglés) e impartido la materia de diseño de cursos en la Maestría en Lingüística Aplicada en dos ocasiones, es decir, había continuado mi desarrollo profesional y con ello aumentado mi comprensión del objeto de estudio y mi propia alfabetización ciberdidáctica.

Como mencioné en el capítulo 3, para presentar las transcripciones de las grabaciones de una manera más comprensible, decidí elaborar otra matriz para el análisis en la que aparecen tres columnas: en la primera describo brevemente la actividad propuesta, en la segunda incluyo las estrategias didácticas que conforme a mi apreciación subyacen a la actividad o tarea y en la tercera columna inserto el fragmento de la descripción que hizo la autora de cada propuesta de actividad y las correspondientes estrategias didácticas, aunque en realidad en esos momentos parecía haber un traslape entre propósitos, actividad y estrategia didáctica, porque los límites no me eran claros y en esa ocasión no mostré a las formadoras las matrices de análisis que yo había elaborado.

Como la descripción que solicité a las formadoras/diseñadoras serviría para confrontarla con el análisis previamente realizado por mí, decidí señalar tipográficamente en la segunda columna cuatro tipos de discrepancias en los apéndices, posteriormente tuve oportunidad de comentar con cada formadora dichas discrepancias:

- a) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona y que yo *había omitido*.
(señaladas en *cursivas*)
- b) Estrategias didácticas que **la diseñadora/formadora no mencionó** pero que yo había considerado evidentes en el espacio de conocimiento
(señaladas en **negritas**)
- c) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona pero que no aparecen en el cuadro de los autores analizados en la Tabla 1.
(fueron subrayadas)
- d) Estrategias didácticas que la formadora/diseñadora describe de manera diferente a mi apreciación
(indicadas con cambio de tipo de letra a Times New Roman)

A continuación me referiré a los módulos en el orden en el que aparecen en los apéndices 8, 9 y 10. Los números indican la unidad y la propuesta de actividad en la que señalo en cada anexo los aspectos que encuentro de mayor interés.

MÓDULO 2 “AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS” (Apéndice 8)

a) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió (señaladas en *cursivas*)

Como mencioné, después de analizar por mi cuenta las propuestas de actividades, anoté en la matriz las estrategias que a mi parecer, las diseñadoras/formadoras del módulo habían empleado, pero una vez que tuve a la vista la transcripción de la descripción de la formadora/diseñadora caí en la cuenta de las siguientes omisiones:

1.2 (*Creación de un glosario individual*)¹⁶. En esta propuesta de actividad, la estrategia “Solicitar creación de glosario” aparece doblemente señalada porque yo no la había identificado, pues no aparecía en el listado de estrategias que había elaborado, y ello debido a que los autores consultados tampoco la mencionaron. Aquí conviene puntualizar que “Crear un glosario” es una propuesta de actividad recomendada para estudio autodirigido.¹⁷ Ahora bien, puede haber varias estrategias didácticas para usar un glosario, cuando el docente:

- a) crea y ‘alimenta’ el glosario como un recurso más del sitio educativo o curso y únicamente para consulta de los aprendientes.
- b) solicita que los aprendientes creen un glosario individualmente (como en este módulo), por escrito o en un archivo o carpeta electrónica)
- c) solicita al grupo la creación de un glosario colaborativo con una herramienta que permite no sólo que cada quien haga una aportación, sino que es posible que otro u otros alumnos modifiquen los textos aportados por otros compañeros mediante el *wiki* provisto por la plataforma o SMS del curso (*Moodle, Blackboard, Dokeos, etc.*, o incluso en un *blog*).

Autoevaluación de la U2. “Ofrecer otras fuentes de consulta”. Otra omisión por parte mía, dado que esta estrategia no aparece tampoco en el listado. Si bien es una estrategia muy utilizada en cursos convencionales, la formadora explica:

En este caso ya lo referimos a un material impreso escrito que tendría que adquirir, porque bueno, hay también ciertos tipos de información, no todo está en Internet, tienen su valor los libros, las producciones impresas.

4.1 *Reflexión*. Tampoco había visualizado como estrategia didáctica: “Brindar oportunidad de elegir entre varios textos”, pues no aparecía en la Tabla 1. Sin embargo, me quedó claro este ejemplo de flexibilidad cuando la formadora explica:

Entonces le decimos al maestro observa estos manuales que están diseñados para los alumnos y elabora una lista para que tú tengas muy claro qué es lo que te conviene con los materiales en Internet. De hecho como las actividades, los manuales son de aproximadamente 15 o 20 hojas, le decimos que seleccione de dos de los manuales (a nosotros nos hubiera encantado que leyera todos) pero pues también, ¿No, este...? La panorámica global, saber qué se puede hacer en cada una de las habilidades del idioma, tiene también que ver mucho con lo que el maestro necesita. No lo podemos obligar a leer todo, sino que tenga la oportunidad de seleccionar de acuerdo a su contexto, qué le es más importante.

¹⁶ En este módulo las autoras no incluyen un título para la actividad, pero lo incluyo retomando el contenido (entre paréntesis), para clarificar el uso de las estrategias didácticas.

¹⁷ Lo usual, al menos en cursos creados en plataformas de acceso libre como *Moodle*, es que el profesor o formador cree el glosario y solicite su uso por los estudiantes, puesto que se cuenta con la herramienta para crearlo.

La segunda afirmación subrayada denota la postura constructivista de la formadora y su uso de otra estrategia didáctica: plantear un problema situado, es decir proponer un problema o una tarea que resulte significativo/a para el docente por partir de su realidad. Menos evidente pero ligada a la anterior, también yo había omitido la utilización de esta estrategia.

Sobre esta unidad, la formadora explica una estrategia adoptada que también puede verse como ejemplo de flexibilidad, la formadora ahora Brinda la oportunidad de elegir entre dos unidades (conforme a las necesidades e intereses de los participantes). Situación no mencionada en la versión impresa que tuve a mi alcance. Lo cual la formadora explica como sigue:

Muchas de las propuestas que se han hecho en el campo del aprendizaje autodirigido tiene que ver con las mediatecas, no todos los maestros, ni en todas las dependencias existen estos centros de aprendizaje autodirigido, por esto quisimos que esta unidad fuera opcional, el usuario, el profesor inscrito en el curso, tiene la posibilidad de desarrollar la actividad 5, que es el uso de Internet en el salón de clase, o el uso de la mediateca (Unidad 6). Cómo propiciar la autonomía, sabiendo que no todos tienen acceso a esto.

En el caso de las omisiones descritas, fue muy evidente que el no contar con un referente de las estrategias mencionadas me impidió su identificación, puesto que los autores consultados no las habían mencionado. De ahí la importancia de contar con un instrumento que las incluya, con ejemplos o descripciones, para que un profesor que desee diseñar un curso en línea visualice mejor la posibilidad de su uso.

b) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó (señaladas en negritas), pero que la investigadora consideró evidentes en el espacio de conocimiento

En los casos siguientes señalé las estrategias didácticas que consideré evidentes, sin embargo, dado que las actividades planteadas son complejas, subyacen varias estrategias al parecer con distinto nivel de relevancia, por lo que la formadora enfoca alguna en particular en detrimento de la o las demás:

1.1 (*Evaluación diagnóstica*). Para describir la estrategia didáctica subyacente al uso de un cuestionario diagnóstico, no su objetivo, elegí del listado “Producir disonancia cognitiva”, es decir, provocar en el aprendiente el descubrimiento de que hay información que le es desconocida, o que choca con sus esquemas previos, y propiciar así el inicio de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, la formadora enuncia una estrategia más amplia o rectora, referente al diseño global del módulo, tampoco incluida en la Tabla 1, **Reflejar en la propuesta de la actividad el mecanismo**. La formadora se refiere a que, siendo el módulo sobre aprendizaje autodirigido, ella estaría propiciando que el participante/profesor viviera la experiencia del aprendizaje autodirigido, a través de uno de sus componentes, la metacognición, cuyo primer elemento sería la conciencia del punto de partida para el conocimiento. La formadora lo enuncia como sigue:

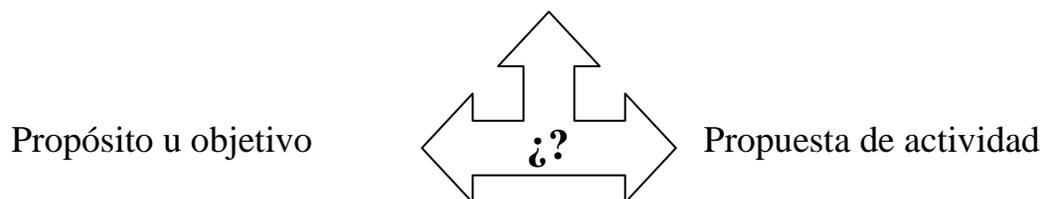
Creo que de las cosas que guiaron el desarrollo de estas unidades primero era esta idea de... más por la temática que se aborda, que es el aprendizaje autodirigido, **reflejar en la propuesta de la actividad el mecanismo**, un procedimiento para la metacognición, es decir, hacer muy claro como primer punto de dónde parte el usuario, qué conocimiento tiene sobre el tema porque ese va a ser su primer referente

Cuando se aplica un cuestionario diagnóstico el **propósito** es evaluar o hacer una valoración de los conocimientos y habilidades al inicio del curso. Para ello, ¿el formador utiliza realmente alguna **estrategia didáctica subyacente**, como “Producir o provocar disonancia cognitiva”?

En este caso las formadoras/diseñadoras eligieron la técnica de relacionar columnas y la emplearon en un cuestionario interactivo ¿Correspondería o estaría aunada a “Usar una actividad focal introductoria”?, estrategia descrita por Díaz B. y Hernández (2002) e incluida en el inciso D) *Para la adquisición e integración del conocimiento* de la Tabla 1, si del contenido se trata, pero también tendría que ver con “Fomentar automonitoreo”, señalada por Marzano (2000), en el inciso G del mismo cuadro, la cual se refiere al propósito de la propuesta de actividad. Sin embargo, a ninguna de las estrategias anteriores aludió la formadora. Entonces, cabría preguntar:

¿Qué tan consciente es la selección de estrategias didácticas por el profesor o formador?

Selección de estrategias didácticas



Al parecer no hay una selección consciente de estrategias por parte del profesor, puesto que las formadoras, al solicitárseles describirlas generalmente sólo se refirieron al objetivo y a su propuesta de actividad, de manera tangencial a lo que en este trabajo llamo estrategia didáctica (el uso de una determinada técnica o tipo de actividad por el profesor). Esta situación coincide con lo que encontré en los listados de los autores consultados, en el sentido de cierta indefinición en cuanto a las estrategias, pues como mencioné en el capítulo 2, algunos se refieren a ellas como modelos, actividades, o técnicas.

Como se vio en la Tabla 1, existe un abanico de posibilidades respecto a estrategias didácticas a utilizar, la elegida por la formadora fue enunciada con otras palabras *reflejar en la propuesta un procedimiento para la metacognición*.

Es necesario que el diseñador/formador se plantee preguntas como las anteriores para decidir mejor entre las opciones a su alcance.

1.4 (*Selección de propuestas de actividades en sitios provistos*) El segundo caso de estrategia no mencionada por la formadora es “**Solicitar elaboración de esquema o mapa mental**” y su **envío por correo electrónico a un compañero**, debido a que al parecer considera más importante mencionar la razón o propósito de su propuesta de actividad:

enfrentarlo en lo que va a toda esta fuente de información, entonces en esta actividad se le dan para una temática 5 ó 6 ligas de Internet que él puede consultar.

Cabría preguntar si la discrepancia resulta de la terminología empleada y tanto la investigadora como la formadora se refieren a lo mismo, o ello se debe a una conceptualización diferente de un mismo fenómeno, por ejemplo, la existencia de una estrategia principal y otras complementarias; o que las estrategias didácticas se deciden al momento del diseño, en el que todas tienen una función específica, pero al llevarlas a la práctica alguna cobra una dimensión mayor.

Respecto a este tipo de discrepancias, posteriormente interrogué nuevamente a la formadora.

c) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona y que no se mencionan en el cuadro de los autores analizados en la Tabla 1, aparecen subrayadas)

Ya hice mención de algunas estrategias didácticas no mencionadas por los autores (en las propuestas de actividad 1.2, Autoevaluación U2 y 4.1 y que por tanto fueron omitidas en mi primer análisis.

1.3 (*Conceptos y estrategias respecto al aprendizaje autodirigido*) En este caso, para la actividad el participante necesita hacer uso del video interactivo preparado para el módulo. Por tanto, identifiqué la estrategia superficial o más evidente: “Utilizar demostración en video interactivo”, pero la formadora describe el contenido, ‘lo estamos refiriendo a una serie de entrevistas y definiciones puestas ya en un contexto’ o sea que ¿utiliza la estrategia “Presentar ejemplos”? Entonces “incluir material multimedia”, en este caso una secuencia gráfica en video, podría ser una estrategia complementaria al propósito real: ‘para que él pueda relacionar conceptos’ (la formadora señala nuevamente su propósito). ¿Se trataría entonces de una forma diferente de enunciar o referirse a la misma estrategia?

Además, la profesora menciona otra estrategia docente que los autores de la Tabla 1 tampoco incluyeron, “Dar oportunidad de acercarse a la información por diferentes medios” (conforme a su estilo de aprendizaje), lo cual la formadora aclara como sigue:

Con la actividad 1.3 lo estamos refiriendo a *una serie de entrevistas de ejemplos y definiciones puestas ya en un contexto para que él pueda relacionar conceptos*.

Una versión muy concreta de cómo se ve la metacognición y para esto seleccionamos un material visual en DVD que además fortaleciera la idea que subyace en el curso de estilos de aprendizaje autodirigido, qué es esto de los estilos de aprendizaje. Si nosotros le vamos a decir al maestro que todos aprendemos de manera diferente necesitamos darle a él también la oportunidad de corroborar que él puede acercarse a la información a través de diferentes medios y que su apreciación va a ser diferente, que él mismo va a identificar cómo, tal vez con un medio auditivo y visual le es más fácil de recordar, de seguir una secuencia de ideas que una lectura. *Entonces, sí era importante incluir material multimedia, en este caso una secuencia gráfica en video.*

Considero de particular interés mencionar otras dos estrategias que esta formadora utiliza y que propician la alfabetización cibernética de los participantes, producto a su vez de la alfabetización ciberdidáctica de la formadora: 3.0 **“Sugerir la evaluación de sitios para la consulta de criterios”** y 3.1 **“Solicitar selección de sitios útiles con alumnos”**, tampoco mencionadas en el listado de estrategias de la Tabla 1.

Al utilizar esta última estrategia, la formadora/diseñadora incide directamente no sólo en la alfabetización cibernética de los participantes/profesores, sino que da un paso más al pedirles que involucren a sus alumnos en la tarea de búsqueda de sitios. Si se espera que el diplomado constituya un hito en el desarrollo de los profesores, esta actividad podría dar inicio a la incorporación de Internet en las aulas de lenguas, vector todavía no explorado por algunos de los profesores al iniciar el diplomado.

d) Estrategias didácticas que la formadora/diseñadora describe de manera diferente a la apreciación de la investigadora (cambio de tipo de letra a Times New Roman)

3.0 (Actividad focal introductoria) En la introducción a la unidad 3, identifiqué la estrategia como “Presentar ejemplos de sitios”, que en realidad al analizarla con más detalle, resulta ser una propuesta de actividad focal introductoria, pues después de una breve introducción al tema, las formadoras/diseñadoras ejemplifican algunos recursos en Internet con enlaces a sitios y al final proponen al participante que junto con sus alumnos elabore un listado de sitios. Además, le sugieren consultar criterios para la evaluación de sitios en otro enlace que le proporcionan. Por lo anterior, la apreciación de la profesora es distinta a la mía, pues explica lo siguiente:

Unidad 3 en la que obviamente la idea que tenemos nosotros es que el maestro reflexione, identifique y ya así en línea encuentra mucho material auténtico y que su alumno tiene acceso a él, es simplemente como todos lo sabemos, pero es la oportunidad para que el maestro le dé un orden, encuentre una cierta categorización para todo lo que él ve y encuentra en Internet, entonces le damos a manera de lluvia de ideas muchos sitios de periódicos, de novelas, de revistas, etc. como para que vaya dándose cuenta de que bueno si uno es material gráfico, éste tiene audio, éste tiene videoclips, etc. y a todo eso igual que yo tengo acceso, tiene acceso mi alumno y con la idea de que él identifique que lo importante es no nada más lo que le gusta a él, si no encontrar la negociación con el alumno,

Este es otro ejemplo de la dificultad del análisis de las estrategias didácticas, puesto que pueden parecer evidentes pero el diseñador/autor o diseñadora/autora de la propuesta de actividad pudo tener otra idea *in mente*. Si revisamos la propuesta de actividad, efectivamente las formadoras están dando ejemplos, pero la formadora específica a manera de lluvia de ideas y que posteriormente habrá de 'categorizar la información'. Como puede apreciarse, la formadora nuevamente hace alusión a sus objetivos: 'que el maestro reflexione, identifique', 'le dé un orden, encuentre una cierta categorización para todo lo que él ve y encuentra en Internet', que él identifique que lo importante es no nada más lo que le gusta a él, si no encontrar la negociación con el alumno. Al inicio de la unidad el objetivo aparece enunciado como sigue:

El participante será capaz de identificar la diversidad de medios, audio, video, texto, etc. disponibles en Internet.

Sin embargo, la formadora alude a dos objetivos subyacentes pues no sólo espera que identifique sino que categorice la información, pero además espera que todo ello sea de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos. Retomando las estrategias, resulta que la formadora habría utilizado una tarea o problema situado, estrategia que así enunciada no es conocida por la formadora.

MÓDULO 3 “PROCESOS DE EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS”

(Apéndice 9)

a) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió (señaladas en *cursivas*)

2.1 *Evaluación por proceso y por producto*. En esta actividad, se pide a los participantes consultar información en línea en dos fuentes, compararla y enviar su respuesta al foro para después comentar la respuesta de otro compañero, respecto a lo cual la formadora explica:

Tienen que otra vez usar el foro, tienen que *leer lo que escribe otro compañero de una forma crítica* y se puede preguntar qué tan justa u objetiva es la evaluación por proceso o producto, ¿no? y debe de comentar esto con la idea de que puede llegar a alguna conclusión que si esto me conviene más, no lo otro me conviene más ¿por qué? y *comparar lo que piensan los demás compañeros*, lo que llega a suceder muchas veces es que ellos concluyen que ni uno ni otro, sino algo más en medio.

Al revisar la actividad planteada, omití dos estrategias didácticas que las diseñadoras/formadoras utilizaron: *Solicitar una lectura crítica* y *Proponer la comparación* de la respuesta del participante con las de los demás.

En ambos casos el objetivo sería propiciar la lectura crítica y propiciar la utilización de habilidades superiores de pensamiento (*higher order thinking*), todo ello conducente al objetivo de la unidad:

El participante identificará su problema dentro del área de evaluación y decidirá de qué forma lo aborda, como un problema de producto o de proceso.

b) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó. (señalada en negritas) pero que la investigadora encontró evidentes en el espacio de conocimiento

1.1 *Reflexión personal.* En el segmento, la formadora describe la actividad y su propósito, pero omite las estrategias que yo observé en el espacio de conocimiento: **Ofrecer introducción al tema y Plantear preguntas que susciten reflexión**

La primera actividad que es 1.1, aquí se llama “Reflexión personal” la hicimos pensando precisamente en eso, que es que el profesor piense en lo que ha sido su experiencia para que de alguna forma pues recuerde y se caliente un poco el tema, no sé como decir exactamente eso, pero que se relacione él con el tema, luego él tiene que poner eso en el foro y tiene que comentar con otros compañeros, tienen que leer otros compañeros las reflexiones. En general nos ha funcionado que si es algo interesante para ellos porque piensan en algo que fue personal y lo relacionan.

Es importante considerar que el proceso de desarrollo del módulo tuvo tres etapas: diseño de la propuesta de actividad en papel por las formadoras/diseñadoras, desarrollo con la participación de diseñador gráfico e ingeniero en computación, utilización con los participantes.

Para la etapa de diseño, es evidente que las formadoras consideraron necesario **Ofrecer introducción al tema y Plantear preguntas que susciten reflexión**, pues ambas estrategias ‘saltan a la vista’ en el espacio de conocimiento. Sin embargo, para el momento en que la formadora refiere su experiencia, ya no concede relevancia a dichas estrategias, las considera secundarias o complementarias, pues expresa la estrategia utilizada como “Partir de la experiencia del aprendiente”, uno de los principios constructivistas que en este caso conjuga la solicitud de una reflexión. En la tabla 1 esta última estrategia aparece incluida en el rubro de estrategias *D. Para la adquisición e integración del conocimiento.*

1.2 *Perspectivas sobre la evaluación.* Al observar la actividad 1.2 en el espacio de conocimiento, identifiqué las estrategias didácticas siguientes: **Ofrecer 2 opciones de actividad, plantear pregunta. Presentar ejemplo gráfico y dos textos. Solicitar comparación. Solicitar esquema o mapa conceptual. Proporcionar enlace a software. Uso de galería y foro.** Sin embargo, la formadora refiere:

En la segunda que es 1.2 “Perspectivas sobre la evaluación” ellos tienen que leer dos artículos y obtener otros de puntos de vista y tienen que hacer un resumen, es un trabajo un poco más que se relaciona quizás al conocimiento, no es tanto una reflexión personal, pero les da un punto de vista general sobre lo que es la evaluación desde ciertas perspectivas y consulten otros trabajos diferentes que hayan hecho los compañeros también *en la galería y luego también en el foro se supone que ellos comparan con los compañeros con la idea que pues piensen un poco si uno es mejor que otro.*

Nuevamente, la formadora enfoca la tarea a realizar por parte del aprendiz pero omite las estrategias didácticas que utilizó al plantear la actividad, a excepción de solicitar comparación. ¿No está consciente de tales estrategias por ser secundarias o complementarias?, ¿Son más importantes el objetivo, el propósito de la formadora y la propuesta de actividad en sí?, ¿Es una dificultad de comunicación debido a la terminología empleada?, ¿Las estrategias didácticas fueron importantes al diseñar la propuesta de actividades, pero pierden relevancia al impartir el módulo? Estas preguntas quedan pendientes de respuesta para una investigación subsecuente.

c) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona, pero que no aparecen en el cuadro de los autores analizados en la Tabla 1. (aparecen subrayadas)

Las diseñadoras de este módulo dan también cierta flexibilidad al módulo al utilizar las estrategias didácticas siguientes en las actividades 1.2 y 3.1: Ofrecer 2 opciones de actividad; en las actividades 2.3 y 4.4: Solicitar retomar dos actividades previas y Solicitar coevaluación y realimentación a compañeros.

Las estrategias que utilizan estas diseñadoras/formadoras son congruentes con su concepción de la evaluación como proceso: en la actividad 4.4 Ofrecer posibilidad de mejorar su trabajo con base en la observación de otros trabajos y en el mismo sentido, en la actividad 4.5: Brindar oportunidad de reelaborar el producto final con base en la realimentación recibida.

Al respecto la formadora comenta:

Entonces, la última, ellos deben de tomar en cuenta los comentarios que se les mandaron y hacer los cambios que creen convenientes y suben el documento de nuevo el trabajo a la Galería como documento final, ya como propuesta acabada.

Nuevamente, la formadora describe la actividad, sin hacer mención explícita de las estrategias didácticas utilizadas.

d) Estrategias didácticas que la formadora/diseñadora describe de manera diferente a la apreciación de la investigadora (cambio de tipo de letra a Times New Roman).

Sólo encontré una estrategia que en el listado incluyo como “Plantear problema situado” (conforme al modelo de aprendizaje basado en problemas y la enseñanza situada descrita en Díaz Barriga, 2006), a la cual la formadora se refiere en el título de la actividad: 1.4 Necesidades en tu contexto docente, respecto a esta estrategia señala:

Ellos ahora tienen que pensar un poco en su contexto concreto, tienen que leer un artículo sobre el examen, ellos tienen que pensar a ver, cómo me posiciono, más o menos, es otra comparación, tienen que contrastar lo que ellos hacen, lo que describe Díaz Barriga con su contexto, porque lo que pasa en este momento es que bueno, tienen que reflexionar sobre la utilidad del examen y la no utilidad del examen un poco,

porque Díaz Barriga trabaja mucho en cómo ha sido utilizado el examen, ¿no? entonces ellos comparan un poco pues qué pasa en sus escuelas en relación con eso.

Como en el caso de “Provocar disonancia cognitiva”, la estrategia didáctica “Plantear un problema situado” tampoco es una expresión usual para la formadora, por lo cual no la utiliza para referirse a la propuesta de actividad 3.2, sino que nuevamente describe la actividad enfatizando en dos ocasiones su relación con el contexto docente.

En este sentido, la propuesta de alfabetización ciberdidáctica que propongo en el capítulo 6, deberá partir de una negociación de significados entre formadoras y formadores que permita una razonable comunicación mediante el uso de terminología compartida y la conceptualización de las estrategias didácticas.

Solicité una nueva sesión con la formadora para verificar que mi interpretación de las estrategias utilizadas en la propuesta de actividades correspondiera con su visión del módulo. En esta ocasión, presenté a la formadora los cuadros y anexos elaborados para la investigación a fin de que pudiera visualizar las distintas estrategias didácticas consideradas en cada rubro. Al revisarlo, la formadora preguntó: ¿Es una estrategia dar opciones de actividades? A lo que le expliqué que los autores revisados no la mencionan, pero que en varios de los módulos de ALAD se ha utilizado para de alguna manera flexibilizar el contenido y propiciar que los profesores seleccionen la actividad que vaya más de acuerdo con su estilo de aprendizaje y sus intereses. La formadora comentó que en ocasiones esa posibilidad de elección los distrae, o no disponen de tiempo para analizar las distintas propuestas, por lo que en la siguiente versión del módulo ya habían eliminado esa opción.

La respuesta de esta formadora confirma, por un lado las diferentes percepciones de lo que es o no una estrategia didáctica. Por el otro, destaca la necesidad de recuperar la experiencia de los formadores en cuanto a la eficacia de estrategias didácticas probadas por ellos para la educación en línea.

MÓDULO “PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS” (Apéndice 10)

En el caso de este módulo, solicité la participación de una profesora que había sido tutora del módulo pero que no había participado en el diseño, por tanto encontré que su descripción era diferente a las de las otras autoras/formadoras¹⁸ de los dos módulos anteriormente mencionados, pues ella se refirió a las estrategias utilizadas por ella como tutora (Anexo 10). Por lo cual, con relación a la propuesta de actividades solamente hubo mención de los apartados b y c. Posteriormente, solicité una nueva sesión a la formadora para el análisis de las actividades propuestas y estrategias didácticas de dicho módulo (Anexo 11), a lo cual aludo al final de este apartado.

Con el fin de contextualizar el análisis, primero transcribo la descripción de la propuesta de actividad y las estrategias didácticas identificadas por mí, tomadas del **Apéndice 7**.

b) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió. (señalada en *cursivas*)

¹⁸ En este caso utilizo autoras para referirme a las formadoras/diseñadoras de las propuestas de actividades del módulo y utilizo tutora para referirme a la formadora a quien entrevisté.

4.1 Cómo investigar tu problema

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas
4.1 Elaboración de resumen del problema y áreas relacionadas	<i>Selección de sitios</i> Ejemplo gráfico, indagación guiada, solicitar elaboración de resumen, solicitar comparación de resúmenes y dar realimentación

Había utilizado para el análisis del espacio de conocimiento la versión impresa de cada unidad. Por tal motivo, en el párrafo de instrucciones observé dos enlaces: uno a un esquema y otro a algunas áreas de la lingüística aplicada que yo no había tenido 'a la vista'. En cambio, la formadora recuerda la actividad y señala:

Unidad 4 sin ver la unidad me acuerdo que la idea es proveer al alumno con una selección de sitios ya preseleccionados por el diseñador, es importante porque parte de la formación de este diplomado es desarrollar estas habilidades de búsqueda y de análisis crítico de los sitios y si asumimos que ya en el módulo introductorio lo desarrollaron, pues también caeríamos en un error, entonces yo creo que el diseñador de este módulo pensó que podía ayudarlo de esta forma y de hecho también recuerdo que yo como alumna quedé maravillada con los links que me daban y que al rato en mi vida diaria regresé muchas veces a estos antes de yo desarrollara más mis habilidades, entonces es muy importante; le empieza a darles para francés, para portugués, para inglés, entonces les empieza a dar *links* que son muy útiles.

En este segmento la tutora alude a varios aspectos de interés para este estudio pues se refiere precisamente al desarrollo de las habilidades cibernáuticas de los participantes:

Primero, identifica como estrategia del diseñador (formadoras): 'proveer al alumno con una selección de sitios' y más adelante señala su comprensión del propósito 'el diseñador de este módulo pensó que podía ayudarlo de esta forma'.

En segundo lugar, trae a colación que 'desarrollar estas habilidades de búsqueda y de análisis crítico de los sitios' es una parte importante de la formación que ofrece el diplomado. En su comentario esta formadora expresa su acuerdo respecto a la importancia de que el diplomado atienda la alfabetización electrónica de los participantes como parte de su formación.

Pero lo más interesante es su tercer comentario, relativo a su experiencia como participante/aprendiente del diplomado y de ese módulo en particular:

"también recuerdo que yo como alumna quedé maravillada con los *links* que me daban y que al rato en mi vida diaria regresé muchas veces a estos antes de yo desarrollara más mis habilidades".

Por un lado, esta tutora da testimonio de su inexperiencia en el uso de Internet cuando tomó el diplomado y al mismo tiempo de la relevancia y aprecio de que las formadoras/diseñadoras compartieran con ella la búsqueda, valoración y selección de sitios por su utilidad y pertinencia. De alguna manera hace explícita la emoción que

llegó a sentir, y que otros profesores participantes han manifestado, ante el descubrimiento de los ‘tesoros’ que le brindaba el ciberespacio para su labor. Asimismo, apunta su propio camino respecto a su alfabetización cibernáutica, cuando señala que regresó muchas veces a consultar esos enlaces. De ahí que sostengo que es indispensable esta fase inicial de alfabetización cibernáutica en el continuo de alfabetización ciberdidáctica ¿Habría marcado el diplomado un hito en el desarrollo docente de esta formadora? Es posible afirmarlo puesto que después de su experiencia como aprendiente, participó como tutora y ya ha desarrollado otro módulo para el diplomado.

- c) Estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó. (señaladas en **negritas**) pero que la investigadora consideró evidentes en el espacio de conocimiento.

¿Qué es la lingüística aplicada?

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas
1.1 Lectura de texto en línea para identificación de información sobre la Lingüística Aplicada.	Plantear pregunta inicial (crear disonancia cognitiva), ofrecer hipertexto base, solicitar el uso de herramienta en el sitio, Inserción de preguntas en el texto base, Solicitar a los participantes plantear pregunta en el foro

Inserción de preguntas en el texto base. La formadora/tutora de este módulo ignoraba que el texto que aparece en esta propuesta de actividad fue elaborado expresamente para esta unidad por una de las formadoras, la cual decidió trabajar las distintas secciones del texto con base en preguntas distintas a las planteadas en la unidad y evitar con ello respuestas literales. Por tal motivo, la formadora no hizo referencia a la estructura del texto base, ni a las estrategias didácticas empleadas por su autora. La incorporación del texto en el sitio se hizo en versión *html* para hacerlo interactivo. Las secciones aparecen presentadas como un menú en la parte superior del hipertexto con enlaces. (Véase Fig. 30)

Ante estas circunstancias, cabría preguntar:

- Para la tutoría en línea: ¿Qué tan evidentes son las estrategias didácticas utilizadas por los autores de los textos para cursos en línea?
- Para el diseño de cursos en línea: ¿Qué tan consciente es un docente o un formador del abanico de estrategias didácticas a su disposición?
- Para planear acciones de alfabetización ciberdidáctica: ¿La exposición de un profesor o formador a un inventario de técnicas y estrategias didácticas con ejemplos de su uso, le ayudaría en el análisis de alguna propuesta de actividad?, ¿Realizar un análisis de las estrategias didácticas utilizadas en un curso en línea ayudaría a un profesor a diseñar mejor sus propias ciberactividades?

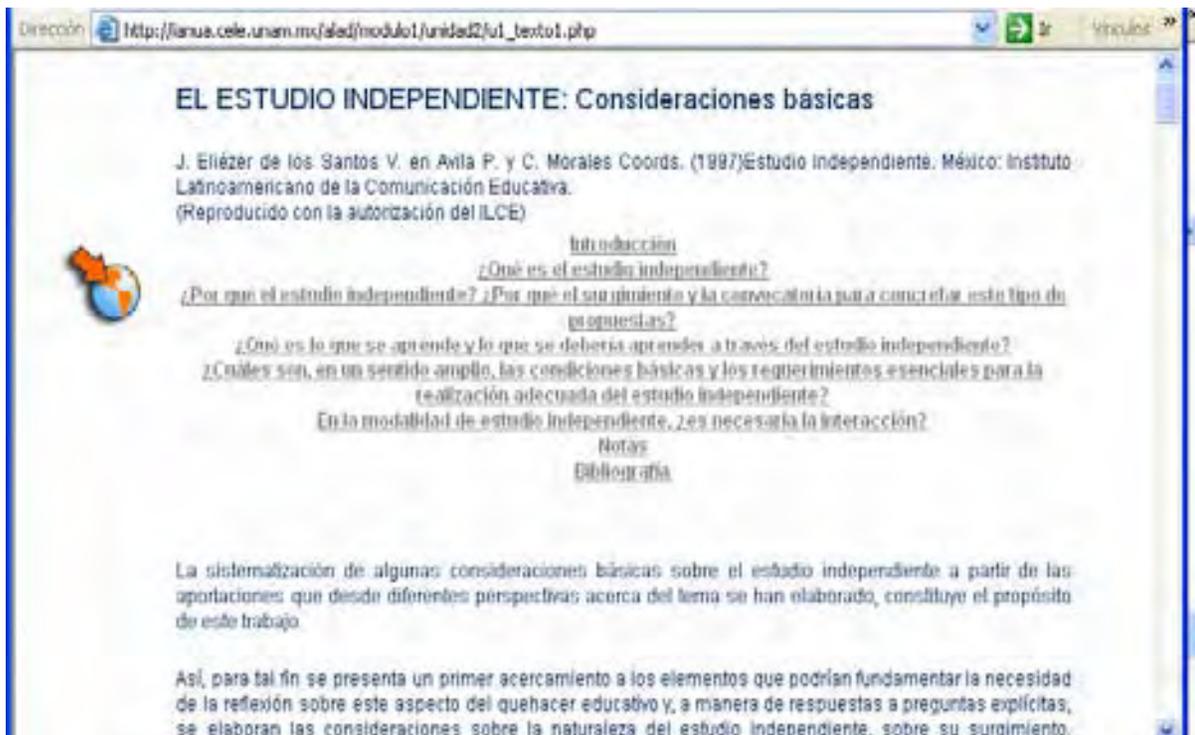


Fig. 30 Hipertexto en el sitio del diplomado ALAD.

Nuevamente estas preguntas forman parte de la agenda de una investigación posterior y contenido importante para un programa de alfabetización ciberdidáctica para formadores.

La tutora tampoco identificó la estrategia utilizada en la propuesta de actividad siguiente:

3.1 Abordaje del problema a estudiar en tesis de licenciatura

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas
3.1 Consulta de textos y cuadros interactivos	Indagación guiada, textos base, proporcionar ejemplo en cuadro interactivo, posibilidad de elección de actividad y realimentación inmediata

En la transcripción que aparece en el Anexo 10 se aprecia claramente que las estrategias utilizadas para el diseño de esta propuesta de actividad se vieron 'opacadas' por el contenido, pues la tutora sólo se refiere al mismo y no mencionó ninguna de ellas.

6.2 Comentarios respecto a otros trabajos

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas
6.2 Lectura de otro trabajo y realimentación a compañero	Invitar a colaborar con compañeros

En esta actividad los participantes debían dar realimentación a otro compañero. Sin embargo, la tutora se refiere solamente a la realimentación que ella proporcionó a los participantes, lo cual por un lado indica su interés en el trabajo de sus aprendientes, pero por el otro revela cierta incomprensión del propósito de la propuesta de actividad. De nueva cuenta, la estrategia didáctica utilizada no fue evidente para esta tutora.

Como mencioné al inicio de este apartado, en virtud de que había localizado relativamente pocas alusiones a estrategias didácticas en la descripción de esta tutora, decidí solicitarle una nueva sesión para revisar con ella, y a la vista de la versión impresa de las unidades, las propuestas de actividades y mi análisis de estrategias didácticas subyacentes (**Anexo 11**), a lo que la tutora accedió.

De esta reunión con la tutora volvió a surgir los aspectos relativos a la conceptualización de las estrategias didácticas y a la terminología empleada para referirse a ellas. Por ejemplo, cuando se trata de plantear preguntas guía o preguntas que susciten reflexión, si se refiere a lo mismo que utilizar la estrategia de ‘indagación guiada’ del apartado D) Para la adquisición e integración del conocimiento.

En la unidad 4 encontramos varios ejemplos que nos ayudaron a clarificar los conceptos:

En la propuesta de actividad 4.1 Cómo investigar tu problema, las autoras del módulo plantean seis preguntas al participante, una vez que le han solicitado hacer una búsqueda bibliográfica en varias fuentes y le han hecho varias sugerencias (¿indagación guiada?):

- Vas a buscar artículos, libros o información que te ayudarán a delimitar y fundamentar el problema. Seguramente encontrarás diferentes perspectivas sobre maneras de abordarlo o resolverlo.
- Como en el ejemplo gráfico que viste anteriormente para hacer tu resumen, podrías buscar por palabras clave en las bases de datos o buscadores de Internet, en tu centro o en la biblioteca (*enlace a la fuente*).
- Puedes consultar los sitios ya localizados en material de consulta (*enlace a la fuente*).
- Para delimitar el problema, es recomendable que enfoques una perspectiva, la que consideres más pertinente para que no te quedes en lo general.
- Debes usar tu criterio para saber qué información está bien fundamentada. Es decir, usa tus habilidades críticas para separar la “paja del grano”.
 - ¿La información y/o argumento es convincente?
 - ¿La documentación cita otros autores?
 - ¿Tiene bases teóricas y prácticas?
 - ¿El documento aporta algo nuevo a mi conocimiento?
 - ¿El documento me sirve para mis objetivos actuales?
 - ¿Su tesis es clara?

Al principio la tutora se dio cuenta de que había varias estrategias didácticas en juego: en la primera parte es clara la orientación o guía que las autoras/formadoras dan

al profesor/aprendiente para hacer su indagación¹⁹ en la red. A continuación plantean cuatro preguntas respecto al texto (las tres primeras y la última) orientan al profesor o profesora para valorar su contenido, por lo que también estarían fomentando el pensamiento crítico, estrategia considerada en el apartado H) De fomento a procesos metacognoscitivos.

De la misma manera, la cuarta y quinta preguntas le piden reflexionar en cuanto a la utilidad de la información para él o ella y la estrategia sería: “Propiciar reflexión respecto a su propio proceso de aprendizaje”, la cual no aparece en el listado y que habrá que incluir, aunque podría considerarse dentro de la estrategia “Fomentar automonitoreo”.

Los resultados obtenidos en las seis fases del estudio hicieron posible dar respuesta a las siete preguntas que dieron origen a esta investigación, mismas que abordo en el siguiente capítulo. Asimismo, permitieron identificar al menos tres etapas en la alfabetización ciberdidáctica de las docentes/formadoras:

- a) Aprendizaje: etapa cibernáutica delimitada en un curso en línea.
- b) Diseñador/a: etapa cibernáutica para la propuesta de sitios seleccionados en un curso en línea. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 1.0
- c) Diseñador/a: etapa de competencia ciberdidáctica para la propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades electrónicas de los docentes y que a la vez incidan en la alfabetización electrónica de sus alumnos. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 2.0 (*Writeboard, Blog, Podcast y Slidestory*)

Fue posible conceptualizar a la alfabetización ciberdidáctica como una de las alfabetizaciones múltiples del docente/formador en la Sociedad del Conocimiento.

Sin embargo, del análisis realizado surgen nuevas preguntas para un estudio subsecuente:

- Para la tutoría en línea: ¿Qué tan evidentes son las estrategias didácticas utilizadas por los autores de los textos para cursos en línea?
- Para el diseño de cursos en línea: ¿Qué tan consciente es un docente o un formador del abanico de estrategias didácticas a su disposición?

Para planear acciones de alfabetización ciberdidáctica: ¿La exposición de un profesor o formador a un inventario de técnicas y estrategias didácticas con ejemplos de su uso, le ayudaría en el análisis de alguna propuesta de actividad?, ¿Realizar un análisis de las estrategias didácticas utilizadas en un curso en línea ayudaría a un profesor a diseñar mejor sus propias ciberactividades?

¹⁹ respecto a indagar el diccionario dice: hacer todo lo necesario para saber una cosa). Gran Diccionario de la Lengua Española. Barcelona: Larousse Editorial, S.A.

Valoración de la estrategia metodológica

Alcances

Referí con detalle las decisiones que tomé para el diseño de la estrategia metodológica en el capítulo 3, como parte integral de una investigación de desarrollo.

Realizar un estudio de caso instrumental con el fin de facilitar mi comprensión del planteamiento didáctico de un diplomado en línea en el que he participado, requirió un esfuerzo constante para la observancia del rigor necesario para conducirla y llevarla a buen término. La validación de mi análisis por otras formadoras fue una parte importante de la estrategia metodológica.

En retrospectiva, una vez obtenidos los resultados, considero que la utilización de los tres tipos de datos fue acertada, dada su complementariedad: análisis de documentos electrónicos e impresos, los resultados de la rúbrica con la hoja complementaria y las descripciones de las formadoras como evidencia primaria (Phippen, 2004). Sin embargo, en esta investigación fue importante no sólo la revisión de literatura previa, sino la que realicé paralelamente a la obtención de datos, pues gracias a estas sucesivas revisiones logre la integración de estrategias didácticas en tablas, que a su vez me sirvieron para el diseño de las matrices para el análisis.

Por ello, considero que utilicé una metodología sólo tangencialmente referida en los manuales de investigación. Lo más semejante que encuentro es lo que en inglés denominan *Grounded Theory*, lo que equivaldría a Teorización fundamentada en la que se realiza una comparación constante de los resultados a medida que avanza la investigación, perspectiva que no utilicé al caracterizar la investigación.

En este caso, con la elaboración de tablas, matrices de análisis y las descripciones de las formadoras doy cuenta de fenómenos concernientes al diseño de cursos o investigación de desarrollo, tipo de investigación indispensable para el avance educativo y que será valorada tanto en el ámbito de la lingüística aplicada como en el de la pedagogía²⁰ a medida que se continúe y se promueva el eslabonamiento de resultados de manera interdisciplinaria en los ámbitos nacional e internacional.

Abordar el análisis de manera sucesiva conforme a las distintas fases, me permitió efectivamente un acercamiento gradual a mi objeto de estudio. Los resultados que encontré en cada fase, aunados a mi lectura de los distintos autores, me permitieron una mejor comprensión de la naturaleza del espacio de construcción de conocimiento que estaba analizando, clarificar conceptos y construir una propuesta para hacer llegar a otros profesores los resultados de esta investigación. Además, contribuyó a la realización del análisis mi propio trayecto de vida como diseñadora de cursos en línea, profesora de la maestría e investigadora.

La estrategia metodológica que seguí me permite aportar tanto las tablas como las matrices de análisis que elaboré para estudios subsecuentes y para la formación o desarrollo docente de profesores o formadores que deseen emprender el diseño de cursos en línea o de objetos de aprendizaje.

²⁰ Paralelamente a esta investigación conduje la realización de un estado de conocimiento de la investigación en lenguas extranjeras en la UNAM y Zona Centro de México, en la cual tuvimos que omitir las publicaciones concernientes a diseño de cursos porque 'no aportan datos'. El reporte completo (Gilbón A., D. M. y L. García L, 2008) aparecerá en el segundo tomo del libro de Ramírez (2007) Puede consultarse el reporte electrónico de la fase inicial en <http://ced.cele.unam.mx/invlenguasext>.

Limitaciones

La limitante más importante se deriva del corte del estudio en cuanto a su temporalidad, el hecho de decidir analizar sólo los cuatro módulos ofrecidos en 2006, me permitió abordar al diplomado como unidad, sin embargo, quedaron fuera del estudio otros dos módulos desarrollados en esa primera época del diplomado. Por otra parte, y tal vez más relevante es que tampoco abordé el estudio de otros dos módulos desarrollados más recientemente para ALAD, en los que las autoras han hecho gala de su alfabetización ciberdidáctica al utilizar las herramientas de Internet más avanzadas, así como otros dos cursos más desarrollados a distancia por una de las formadoras del equipo, que a su vez fue participante/aprendiente del diplomado, y quien durante 2007 diseñó sus cursos en *Moodle*, con apoyo de la Coordinación a Distancia del CELE.

Otra limitante es que observé 'una cara de la moneda': las propuestas de actividad y estrategias subyacentes, falta todavía analizar las respuestas de los participantes a esas actividades.

Pese a ello, considero que los datos que aportó en esta investigación, así como la estrategia metodológica que empleé podrán ser utilizados por otros profesores para explorar otros sitios educativos, desarrollar sus propios cursos en línea y seguir investigando respecto a sus características y su propia alfabetización ciberdidáctica.

Sinopsis

En este capítulo presenté los resultados de las seis fases de esta investigación para determinar si las propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes podrían ser consideradas indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras, particularmente producto de su alfabetización ciberdidáctica.

Para contextualizar los resultados describí primero la arquitectura didáctica del espacio de conocimiento. A continuación resumo los resultados conforme a las fases de análisis:

a) Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación por las formadoras de su conocimiento y uso de Internet.

Este primer análisis me permitió observar patrones en cuanto al uso de los distintos espacios para la construcción de conocimientos y el foco de atención en el desarrollo de habilidades electrónicas (de manera incipiente). Parecía también haber concordancia en cuanto a las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2002) para cursos convencionales de educación básica.

Para poder realizar este análisis, es necesario haber comprendido cada noción, por tanto, si un profesor/formador va a emprender el diseño de algún curso en línea, será muy conveniente que tenga a su disposición información como la presentada en el capítulo 2.

Los resultados de este primer análisis solamente me permitieron identificar de manera superficial los espacios, las herramientas, los conocimientos o habilidades incluidos en el módulo. Sin embargo, este paso era necesario para empezar a visualizar el planteamiento didáctico del equipo de diseñadoras.

Una matriz como la que empleé para el análisis de la estructura de cada unidad del módulo bien podría servir para el diseño de las actividades de un curso en línea y posteriormente para su evaluación.

Esta primera fase permitió descubrir y delimitar los aspectos más relevantes que debían ser observados en las siguientes fases del análisis: las estrategias didácticas utilizadas en los tres módulos siguientes y las estrategias didácticas conforme al conocimiento o habilidad cibernética a desarrollar (Consulta, búsqueda y análisis crítico e integración de la información). Dichas estrategias tienen que ver con el espacio de aprendizaje utilizado, en este caso el de construcción del conocimiento que es hipertextual, y con el tipo de interacción (con el contenido, los otros participantes y las tutoras), pero consideré que ya no era menester precisarlos en las siguientes fases de análisis.

Los datos de cuestionarios aplicados en 1998 y 1999 respecto al conocimiento y habilidades en el uso de Internet (p. ej. sólo 30% de los 13 académicos participantes utilizaban Internet) fueron presentados en el capítulo 4. Dichos datos sirvieron como base de comparación para el estudio realizado en 2006, del cual se obtuvieron los niveles alcanzados por nueve de las diez formadoras en los diez aspectos de la rúbrica de Johnson (2002), p. ej. 33% de las formadoras se ubicaron en el nivel intermedio alto. Fue posible visualizar aspectos no mencionados por este autor que corresponden al diseño de cursos en línea, los cuales incluí en la hoja de respuestas complementaria que diseñé, como los recursos que las formadoras han podido utilizar en sus cursos en línea: correo electrónico (100%), la red WWW (88%) y las herramientas de búsqueda (77%).

Los lapsos que reportan el 44% de las formadoras para haber logrado desarrollar las habilidades descritas en la rúbrica (4 o 5 años en promedio) coinciden con su participación en el vector formativo objeto de análisis en esta investigación. El 22% de ellas mencionaron ejemplos de recursos y *software* de libre acceso que están utilizando en los módulos más recientemente desarrollados: *Writeboard*, *blog*, *clips de audio*, *podcasts*, *Slidestory*. Ahora fue posible relacionar dichos datos con el diseño de las actividades y el uso de estrategias didácticas por las formadoras.

b) Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.

Los seis módulos del diplomado analizado contienen actividades de consulta o exploración de sitios, para los que se proveen enlaces (Véase Tabla 5.5). Sin embargo, sólo en dos de los módulos se incluyen actividades de búsqueda de información en la red (Unidad 6 del M. Introductorio y Autoevaluación de la Unidad 2 y Actividad 3.1 del M. de Autonomía en el aprendizaje de lenguas, en el cual se solicita la búsqueda al participante junto con sus alumnos) Este primer análisis dio el primer indicio de diferencias en cuanto a la localización de sitios para consulta por parte de las formadoras, como del tipo de actividad: consulta de cuadros interactivos y sitios en dos módulos; provisión mayor de sitios de consulta en cuatro módulos. Solicitud de búsqueda de información por los participantes: en dos módulos.

A la pregunta que surgió durante esta fase ¿Cómo se conjugan enfoque de enseñanza y formación disciplinaria con la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras? Las formadoras del módulo 3, congruentes con su postura ante el aprendizaje autónomo, en la unidad 3, ceden a los aprendientes la responsabilidad de buscar, analizar y evaluar sitios para la construcción de sus saberes, tanto del contenido, como respecto al uso de Internet.

- c) Descripción de actividades propuestas y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006, con base en las matrices elaboradas para esta investigación.

Con base en el listado y categorización de estrategias didácticas que elaboré y presenté en el capítulo 3 (Véanse apéndices 1 y 2) procedí al análisis de las propuestas de actividades en los cuatro módulos ofrecidos en 2006. Identifiqué 29 estrategias que fueron utilizadas en los cuatro módulos. En contraste, 34 estrategias no habían sido utilizadas en ninguno de los módulos. Cabe aclarar que 27 de las estrategias didácticas incluidas en los primeros tres apartados de dicho listado corresponden al uso de recursos y herramientas propios del ambiente de aprendizaje.

Esta fase del análisis me permitió precisar la noción de estrategia didáctica, diferenciándola de técnica o tipo de actividad, pues una estrategia didáctica consiste en el uso de dicha técnica o tipo de actividad: p. ej. la búsqueda de información en la red es un tipo de actividad que el docente puede utilizar de distintas formas: realizarla él mismo para la preparación de sus actividades en cursos convencionales, efectuarla de manera individual para sugerir sitios a sus alumnos, solicitar la búsqueda a los estudiantes proporcionándoles palabras clave, solicitar a un equipo de alumnos una búsqueda específica para presentarla en clase, etc.

Al analizar las estrategias didácticas observé que están conformadas por acciones y recursos o técnicas. En cuanto a las acciones, observé que pueden ser de dos tipos que tienen que ver con la actuación del aprendiente:

- En las acciones del Tipo 1, la participación activa parte del docente.
- En las acciones del Tipo 2, la participación activa queda a cargo del aprendiente, como se muestra en la tabla 5.8 con las estrategias didácticas enlistadas en el apartado D del apéndice 1.

No utilizo términos como promover o fomentar, pues corresponden a objetivos. En el apéndice 22 presento el cuadro completo de acciones de formadores y aprendientes en cada apartado del apéndice 1.

Analicé las estrategias didácticas subyacentes en cada una de las actividades de los cuatro módulos, identificando los las acciones del tutor, así como los recursos, técnicas, procesos empleados. En algunos de los grupos de estrategias se observaron particularidades de los módulos en cuanto al uso de algunas estrategias. La utilización de la matriz de análisis resultó útil, aunque en ocasiones era difícil decidir el tipo de estrategia utilizada. El uso de varias estrategias en determinadas actividades hizo evidente la complejidad del análisis.

- d) Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.

Se contabilizaron las actividades, estrategias docentes, textos o hipertextos base, sitios para consulta, cuadros interactivos y material complementario en los módulos 2, 3 y 4. El rango de actividades fue de 19 a 29. El de estrategias didácticas fluctuó entre 41 y 55. Los sitios proporcionados para consulta fueron como sigue: Módulo 2 = 59, Módulo 3 = 90 y Módulo 4 = 16. Los módulos 2 y 3 utilizaron videos interactivos desarrollados ex profeso para cada módulo, mismos que no fueron analizados en este estudio.

- e) Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet (alfabetización ciberdidáctica en los espacios de instrucción de cuatro módulos)

La estrategia más utilizada fue la **ofrecer sitios de consulta** en 29 propuestas de actividad del total (90) = 32%, este dato aparece nuevamente en la sección D. Para la adquisición e integración del conocimiento, en la que se incluye la estrategia **Solicitar consulta o exploración de sitios específicos**. En ambos casos el propósito es distinto pero complementario, como se aprecia en la Actividad 2.1 del Módulo 3 (véase tabla 5.11) en la que se proporcionan 7 enlaces.

Esta fase del análisis proporcionó información puntual en cuanto a la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras pues en él se aprecia su uso de distintas estrategias docentes para apoyar a los profesores/aprendientes en la elaboración de sus tareas. Destaca la exhaustiva búsqueda realizada por ellas de sitios pertinentes a sus objetivos, así como su categorización para facilitar su consulta. Las formadoras revisan los enlaces y en su caso los actualizan cada vez que imparten el módulo.

Asimismo, fue posible identificar al menos tres etapas en la alfabetización ciberdidáctica de las docentes/formadoras:

- Aprendizaje/participante: etapa cibernáutica delimitada en un curso en línea.
- Diseñador/a: etapa cibernáutica para la propuesta de sitios seleccionados en un curso en línea. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 1.0
- Diseñador/a: etapa de competencia ciberdidáctica para la propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades electrónicas de los docentes y que a la vez incidan en la alfabetización electrónica de sus alumnos. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 2.0 (*Writeboard, Blog, Podcast y Slidestory*)

f) Validación del análisis con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar respecto a su conocimiento y uso de Internet.

Para esta fase, solicité a las formadoras describir las estrategias didácticas que habían utilizado en el diseño de sus módulos, mismas que grabé y transcribí (Véanse apéndices 8, 9 y 10) y posteriormente comparé con el análisis de estrategias realizado por mí. Identifiqué y señalé tipográficamente cuatro tipos de discrepancias, mismas que posteriormente comenté con cada formadora.

La identificación de estrategias didácticas no es una tarea fácil pues implica conocimiento de las estrategias y familiarización con la terminología. La utilización del cuadro integrativo que había elaborado (Véase apéndice 2) fue útil, pero no me fue posible identificar algunas estrategias didácticas que los autores consultados no habían mencionado y por tanto no aparecían en dicho cuadro. Lo mismo ocurrió con las formadoras, quienes no tuvieron el cuadro a la vista y al no estar familiarizadas con las estrategias que incluía, tampoco las mencionaron. Esto lleva a constatar la dificultad en la conceptualización e identificación de tales estrategias.

Cabría preguntar si la discrepancia entre los análisis míos y de las formadoras resulta de la terminología empleada (p. ej. problema situado, provocar disonancia cognitiva) y tanto la formadora como yo en realidad nos referíamos a lo mismo, o ello se

debe a una conceptualización diferente de un mismo fenómeno, por ejemplo, la existencia de una estrategia principal y otras complementarias; o que las estrategias didácticas se deciden al momento del diseño, en el que todas tienen una función específica, pero al llevarlas a la práctica alguna cobra una dimensión mayor.

La formadora 3 mencionó estrategias no descritas por los autores consultados: “Crear un glosario”, “Dar oportunidad de acercarse a la información por diferentes medios” (conforme a su estilo de aprendizaje)”, “Sugerir la evaluación de sitios” y “Solicitar selección de sitios útiles con alumnos”. Al utilizar esta última estrategia, la formadora/diseñadora incide directamente no sólo en la alfabetización cibernética de los participantes/profesores, sino que da un paso más al pedirles que involucren a sus alumnos en la tarea de búsqueda de sitios.

También observé que las formadoras no hicieron mención de algunas estrategias que para mí habían sido evidentes. Por tanto, parece haber estrategias primarias y otras secundarias o complementarias. En este sentido, la propuesta de alfabetización ciberdidáctica que propongo en el capítulo 6, deberá partir de una negociación de significados entre formadoras y formadores que permita una razonable comunicación mediante el uso de terminología compartida y la conceptualización de las estrategias didácticas.

Las respuestas de la tutora 3, quien también participó como aprendiente en el grupo 02, dan testimonio de su inexperiencia en el uso de Internet cuando tomó el diplomado y al mismo tiempo de la relevancia y aprecio de que las formadoras/diseñadoras compartieran con ella la búsqueda, valoración y selección de sitios por su utilidad y pertinencia. De alguna manera hace explícita la emoción que llegó a sentir, y que otros profesores participantes han manifestado, ante el descubrimiento de los ‘tesoros’ que le brindaba el ciberespacio para su labor. Asimismo, apunta su propio camino en su alfabetización cibernética, cuando señala que regresó muchas veces a consultar esos enlaces. De ahí que sostengo que es indispensable esta fase inicial de alfabetización cibernética en el continuo de alfabetización ciberdidáctica

¿Habría marcado el diplomado un hito en el desarrollo docente de esta formadora? Es posible afirmarlo puesto que después de su experiencia como aprendiente, participó como tutora y ya ha desarrollado otro módulo para el diplomado.

CAPÍTULO 6

Alfabetización ciberdidáctica para formadores

- **Alcance del objetivo y respuesta a las preguntas iniciales**
- **Estrategias didácticas para el desarrollo docente vía internet: ¿los primeros peldaños para una ciberdidáctica¹?**
- **Alfabetización ciberdidáctica para formadores**
- **Conclusiones**
- **Perspectivas de desarrollo**

Con el fin de contextualizar las preguntas y respuestas obtenidas en esta investigación, incluyo el objetivo general y los específicos:

Objetivo general

Caracterizar los tipos de estrategias didácticas y propuestas de actividades utilizadas por las tutoras/diseñadoras/formadoras del caso elegido, particularmente en cuanto a su uso didáctico de recursos electrónicos, como posibles indicadores de su desarrollo docente.

Objetivos específicos

- *Identificar en la literatura, actividades y estrategias didácticas utilizadas en entornos digitales.*
- *Caracterizar el tipo de actividades y estrategias didácticas utilizadas en cuatro de los módulos del programa.*
- *Proponer una metodología idónea para el estudio del espacio de instrucción² de un programa en línea.*

¹ En junio de 2008 realicé una búsqueda en Internet respecto al término, encontré sólo dos referencias de profesores venezolanos. Vía correo electrónico, el Dr. F. Monasterios del Instituto Pedagógico de Caracas me indicó que sólo había habido un seminario informal en 2001 con ese nombre.

² Espacio de instrucción se refiere al espacio principal en un sitio educativo conformado por un conjunto de herramientas para los distintos tipos de interacción cognitiva (con el contenido, del aprendiente consigo mismo, con

- Identificar evidencias de alfabetización electrónica de las tutoras/diseñadoras en el espacio de instrucción.

Alcance del objetivo de la investigación

Con base en la investigación bibliográfica y las seis fases de la investigación empírica que realicé logré caracterizar las estrategias didácticas utilizadas en un programa en línea para la formación continua de los profesores de lenguas e identificar otras nociones didácticas clave para el diseño educativo de cursos en línea: arquitectura didáctica del espacio para la construcción del conocimiento, la distinción entre modelos, técnicas, estrategias didácticas, propuestas de actividad y actividad, e integrar una propuesta para la **alfabetización ciberdidáctica** de docentes y formadores de lenguas, componente importante de su formación/desarrollo docente en la Sociedad del Conocimiento.

Con el fin de caracterizar dichas estrategias didácticas y propuestas de actividades, integré postulados teóricos respecto a dichos conceptos clave para el planteamiento didáctico de ambientes digitales para la formación docente y de formadores, así como tablas integrativas y matrices que permiten visualizar más fácilmente las estrategias didácticas que es factible utilizar en un curso en línea.

El análisis del espacio para la construcción del conocimiento del sitio educativo objeto de estudio permitió identificar evidencias del desarrollo docente de los docentes y formadores en ambientes digitales en cuanto a su uso de la Internet para la propuesta de actividades y las estrategias didácticas subyacentes utilizadas por ellas.

La propuesta de **alfabetización ciberdidáctica** para docentes y formadores que presento forma parte importante de su desarrollo docente y responde a las necesidades planteadas en dos documentos internacionales recientemente publicados: los Estándares de Competencias en TIC para Docentes, UNESCO 2008 y la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008. Dichos documentos especifican las competencias deseables. La propuesta sugiere cómo desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para el diseño didáctico de ambientes virtuales para el aprendizaje, a partir de los datos obtenidos en esta investigación.

En los datos obtenidos hay indicios claros de la etapa inicial de la **alfabetización ciberdidáctica** de las formadoras, consistente en la etapa que llamo cibernáutica (en la cual han desarrollado la capacidad para navegar en la red, identificar, evaluar, clasificar sitios de interés para los cursos que imparten) la cual a su vez trasladaron a sus cursos como un número importante de enlaces para facilitar el trabajo de los participantes.

Esta primera fase de su alfabetización no es trivial, requirió mucho tiempo y esfuerzo, y representa un ahorro de tiempo para los aprendientes, por lo que debe ser valorada.

Una etapa posterior en dicha alfabetización, así como un posicionamiento en enfoques constructivistas o construccionistas³, conduce al formador a solicitar o demandar la navegación y búsqueda de información en la red a sus aprendientes, para

tutores y otros participantes), así como las propuestas de actividades y estrategias didácticas para la construcción y evaluación del conocimiento en un curso en línea.

³ Teoría desarrollada por Papert, del MIT, “centrada en el arte de aprender o de aprender a aprender utilizando tecnología y en la significación de hacer cosas para aprender”. (En Ruiz Velasco 2007:62)

lo cual también brinda orientación, *tips*, acceso a criterios para la evaluación de sitios, etc.

Una tercera etapa fue identificada en la cual las formadoras han incorporado software de acceso libre y recursos electrónicos de última generación: *Writeboard*, *blogs*, *podcasts*, *Slidestory*.

Los datos respecto al uso de Internet por las formadoras y la caracterización de estrategias didácticas utilizadas por ellas me permitieron conceptualizar y plantear la necesidad de la **alfabetización ciberdidáctica** de profesores y formadores en la era digital, así como una forma de abordarla mediante el análisis de la estructura didáctica, propuestas de actividades y estrategias didácticas de diversos cursos, pues de esta manera adquirirían una mejor comprensión de otras nociones necesarias para el diseño de cursos en línea.

Cabe aclarar que si bien se ha planteado la necesidad del desarrollo de la alfabetización electrónica, digital o informacional, ésta no enfoca el diseño didáctico de cursos en línea u objetos de aprendizaje. En cambio, los educadores que han transitado por un proceso de **alfabetización ciberdidáctica**, de manera autodirigida o por medio de cursos o talleres, desarrollan habilidades para el diseño de actividades y el uso de estrategias didácticas que conduzcan o faciliten la construcción de conocimientos en ambientes virtuales mediante interacciones de diverso tipo en colaboración o de forma autónoma.

Esta investigación partió de las tres necesidades expuestas en el capítulo 1. Los resultados presentados en el capítulo anterior permiten comprender mejor la naturaleza de algunos aspectos didácticos de los cursos en línea, un ejemplo de hito y vector formativo para el desarrollo docente y la relación entre la alfabetización electrónica del docente, el diseño de actividades y el uso de estrategias didácticas en la era digital = alfabetización ciberdidáctica.

Por último, la estrategia metodológica que empleé fue adecuada para el alcance de mis objetivos. Expuse los alcances y las limitaciones en el capítulo anterior. El tipo de análisis realizado y los instrumentos que diseñé pueden ser útiles tanto para el diseño, como para la evaluación de aspectos didácticos de cursos en línea, específicamente respecto a propuestas de actividades y las estrategias didácticas subyacentes. Aspectos que han sido tratados superficialmente en la literatura del área.

Respuesta a las preguntas iniciales del estudio

Al inicio de esta investigación planteé siete preguntas, a las cuales doy respuesta a continuación en el orden en que fueron propuestas:

1. ¿Cómo se caracteriza la formación/el desarrollo del docente de lenguas en la Sociedad del Conocimiento?
2. ¿Qué aspectos didácticos se observan en los módulos del Diplomado ALAD?
3. ¿Qué indicadores de alfabetización electrónica pueden identificarse en el espacio de propuestas para la construcción del conocimiento del sitio analizado?
4. ¿Qué estrategias didácticas son utilizadas por las formadoras del caso seleccionado en sus propuestas de actividades en línea?
5. ¿Qué papel juega la alfabetización electrónica de las formadoras en su planteamiento didáctico en línea?
6. ¿A partir de los datos obtenidos es posible derivar conclusiones más amplias?
¿Cuáles?

7. ¿Qué implicaciones pedagógicas tendría la identificación de las actividades y estrategias didácticas en el diseño de entornos de aprendizaje en línea y en el desarrollo docente de las formadoras?

En el capítulo 2 abordé mi respuesta a la primera pregunta de esta investigación:

1. ¿Cómo se caracteriza la formación/el desarrollo del docente de lenguas en la Sociedad del Conocimiento?

Conforme al resultado de mi indagación en torno al continuo formación docente, y en particular al desarrollo docente, etapa posterior a la formación inicial.

Sostengo que la formación docente puede caracterizarse como un proceso continuo de adquisición de competencias múltiples para la enseñanza, regulado por el propio profesor o profesora, quien recibe influencia constante del contexto educativo, político y social en el que esté inmerso tal docente.

Las competencias múltiples aluden, además de las competencias disciplinarias y docentes, a las ya imprescindibles en la época actual: funcionales, académicas, críticas y electrónicas descritas por Shetzer (1998) para el profesor de lenguas y desde el punto de vista del bibliotecólogo: informacional; informática o computacional; bibliotecaria, en medios, en redes o en Internet y digital descritas por Bawden (2002) (Véase Fig. 31)

Lankshear y Knobel (2007) dan ejemplos de nuevas alfabetizaciones o prácticas discursivas desde un enfoque sociocultural: “*video gaming, fan fiction writing, weblogging, using websites to participate in affinity practices, and social practices involving mobile computing*”. Dichas alfabetizaciones (juegos de video, escritura de ficción, el uso de bitácoras y sitios para comunidades de prácticas y la computación móvil) por su naturaleza discursiva competen a los docentes de lenguas y por ende a los formadores de formadores del área de la lingüística aplicada. Los investigadores educativos habremos de conocer y evaluar sus posibilidades de uso en los procesos educativos formales e informales.

En la actualidad, es indiscutible la importancia del estudio de la formación docente (inicial y de desarrollo) con el concurso de alfabetizaciones múltiples realizada vía Internet, en las instituciones educativas conforme a los tres paradigmas de la convergencia tecnológica (P. de la integración, económica, política, P. sociocultural y P. tecnoeducativo, Amador, 2003) dada la influencia del profesor y del formador como agentes de cambio.

En su trayectoria profesional, tanto el profesor como el formador encuentran diversas oportunidades formativas a las que acceden según su propio interés, disponibilidad de tiempo y apoyo institucional, condiciones familiares y de su propia alfabetización en las múltiples esferas derivadas del uso de las TICCC. Compete a los formadores diseñar vectores formativos que lleguen a constituir un hito en el desarrollo docente de los participantes, o como el caso objeto de estudio de esta investigación, involucre en su propia alfabetización ciberdidáctica y convertir el proceso de diseño en un hito para su desarrollo como formadoras de formadores.

Gracias a la información obtenida en las seis fases sucesivas de la investigación puedo dar respuesta a la siguiente pregunta de esta investigación:

2. ¿Qué aspectos didácticos caracterizan a los módulos del programa bajo estudio?

La propuesta didáctica se empieza a gestar desde la etapa de planificación del proyecto, más por usos y costumbres que por una conciencia clara de este aspecto por el equipo multidisciplinario que generalmente se encarga de esta tarea. En este equipo, es el pedagogo quien tendría que dar la pauta para que el espacio reuniera las condiciones necesarias para una interacción cognitiva adecuada con los contenidos, con otros participantes y del aprendiente consigo mismo.

En el caso analizado, las expertas en contenido son lingüistas aplicadas, esto quiere decir que tenían experiencia en el diseño de cursos y materiales para la enseñanza de lenguas y la formación de docentes y de otros lingüistas aplicados, por lo que ellas mismas se ocuparon de esta tarea, poniendo en juego su incipiente alfabetización ciberdidáctica. Así, observé que hay una arquitectura didáctica uniforme para el espacio de construcción del conocimiento en los módulos del programa, la cual provee de espacios para el trabajo y la interacción individual y colectiva de los participantes, con señalamiento de herramientas e iconografía del sitio. Asimismo, las unidades siguen una arquitectura didáctica predeterminada del espacio para la construcción del conocimiento en dos columnas. La derecha, más amplia, contiene el título de la unidad, objetivo, presentación, propuestas de actividades y espacios para respuesta individual (carpeta del alumno). La de la izquierda incluye señalización mediante iconos y rubros de las distintas secciones y actividades), aunque no siempre consistente. Por ejemplo, no en todos los módulos hay una presentación para cada unidad, o hay omisiones de algunos rubros correspondientes al título de las actividades.

La interfaz del espacio para la construcción del conocimiento contiene en la parte superior las herramientas necesarias para los distintos tipos de interacción mediante un foro, la carpeta individual del alumno y la Galería de trabajos. Asimismo, contiene herramientas para la administración como el Registro de Avance de Actividades, la carpeta del tutor, el listado de participantes con correos.

Una vez determinada la arquitectura didáctica, el siguiente paso era hacer un análisis más detallado de las propuestas de actividades y las estrategias didácticas para dar respuesta a la pregunta:

4. ¿Qué estrategias didácticas son utilizadas por las formadoras del caso seleccionado?

Encontré una gran diversidad de estrategias didácticas (168). La mayoría había sido previamente descrita por alguno de los seis autores consultados (Véase apéndice 1).

Sin embargo, durante este estudio identifiqué al menos 15 no citadas por ninguno de ellos en el apartado A), 13 más en el apartado C), por tratarse de características propias del sitio educativo. Sumando las anteriores, incluyo un total de 80 estrategias didácticas en la tabla mencionada, las cuales identifiqué durante este estudio. Las tutoras hicieron uso de un promedio de 31.7 estrategias didácticas en 24 propuestas de actividades en promedio.

Cabe aclarar que muchas de ellas aparecen referidas como técnicas para la enseñanza convencional (expositivas, interrogativas, dirigidas y estudio dirigido, García, s.f.) (Véase tabla 2.4) y que haría falta todavía hacer otro tipo de distribución:

macroestrategias o modelos (estudio de casos, proyectos, enseñanza basada en problemas, etc.) estrategias principales y estrategias complementarias, conforme a lo que observé en los módulos bajo estudio, en los cuales las propuestas de actividades eran complejas (comprendían una serie de actividades) y por parte en ellas, las formadoras hacían uso de varias estrategias didácticas. Este análisis de estrategias sería realizado por los docentes y formadores en talleres, cursos o de manera autónoma.

Algunas de las estrategias llamadas en este estudio experienciales de hecho pueden constituir modelos de enseñanza, como el estudio de casos, solución de problemas, proyectos, dependiendo del objetivo y decisión del educador que los elija, conforme a la explicación dada por Perrenoud (véase capítulo 2).

Es importante que los docentes y formadores conozcan y elijan el modelo didáctico acorde a su contexto, para lo cual pueden consultar los modelos descritos por alguno de los autores mencionados en este estudio.

Por otra parte, fue evidente que las propuestas de actividades en el espacio para la construcción de conocimiento constitúan la parte ‘visible’ de un curso en línea, no así las estrategias didácticas subyacentes identificadas en este estudio por mí y comparadas con la descripción de las mismas por las tutoras. Otras estrategias son utilizadas por el tutor en línea en los espacios de interacción y comunicación como son los foros electrónicos, el cada más utilizado *Chat*, o la correspondencia electrónica, las cuales no abordé en este estudio, pero será necesario enfocar en una investigación subsecuente.

3. **¿Qué indicadores de alfabetización electrónica pueden identificarse en el espacio de propuestas para la construcción del conocimiento del sitio analizado?**
5. **¿Qué papel juega la alfabetización electrónica de las formadoras en su planteamiento didáctico en línea?**

El indicador más evidente de la alfabetización electrónica de las formadoras, siguiendo a Shetzer, (1998) sería “seleccionar y usar herramientas electrónicas para la comunicación, construcción, investigación y aprendizaje autónomo”. En los módulos analizados se encontraron propuestas de actividades para la comunicación mediante foros y correo electrónico. Para la construcción del conocimiento en la carpeta individual de cada participante. Para la investigación y el aprendizaje autónomo en las actividades integradoras. En el sitio encontré que las formadoras habían hecho uso de los recursos de Internet como:

- fuentes de contenidos,
- ejemplos de actividades para los aprendientes/profesores y formadores,
- casos de análisis para sus propuestas de actividades,

Básicamente los enlaces que las formadoras habían incluido eran indicadores de distintos niveles en su alfabetización electrónica.

Los módulos del diplomado cuentan con cuadros interactivos cuyo desarrollo estuvo a cargo de la diseñadora instruccional del equipo, matemática de formación con

amplia experiencia en computación y desarrollo multimedia, y contó con el apoyo de becarios del área de cómputo. Sin embargo, el planteamiento inicial de presentación del contenido en formato interactivo, sí depende del nivel de alfabetización, ya no electrónica, sino ciberdidáctica de las formadoras, pues sólo quienes tienen experiencia previa navegando en la red, visualizan el contenido didáctico en formato digital. Así, encontré en cada módulo 5 cuadros interactivos (Véase Cuadro 5.6), a los que ninguna de las formadoras hizo alusión.

También algunas formadoras solicitaron la elaboración de hipertextos o enlaces a textos específicos. Para dos módulos distintos se desarrollaron DVD's interactivos, los cuales no analicé en esta investigación, pero dan evidencia de la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras pues el formato es digital y requiere del uso de habilidades de diseño específicas, como la elaboración de un *script* y un esquema o diagrama en el que se aprecien los distintos niveles o planos para la navegación.

Respecto a la siguiente pregunta:

6. ¿A partir de los datos obtenidos es posible derivar conclusiones más amplias? ¿Cuáles?

Para la caracterización del docente de lenguas en la Sociedad del conocimiento propuse el uso de las tres expresiones que menciona Filloux (1996), en Moreno B. *et al* (2003:52), para referirse a la formación, las cuales utilicé en el capítulo 2 y retomo para presentar los ámbitos de estudio de un campo emergente de la pedagogía: la **ciberdidáctica**.

Expresiones utilizadas por Filloux (1996)	El caso del profesor de lenguas	Focos de análisis de la ciberdidáctica
La formación en hace referencia al contenido del saber adquirido o por adquirir	Enseñanza/aprendizaje de lenguas y de sus culturas, formación de profesores, otros campos afines a la lingüística aplicada y uso de los recursos en la Internet para su desarrollo docente	<i>En los aspectos didácticos del diseño de cursos en línea y de objetos de aprendizaje: arquitectura didáctica, propuestas de actividades, estrategias didácticas</i>
La formación por alude a los procedimientos o mediaciones que se utilizarán para apoyar al sujeto que aprende	Los ejes del programa analizado (familiarización con Internet, mejoramiento de la docencia e investigación acción) Los distintos tipos de interacción cognitiva (con el contenido, con otros participantes y consigo mismo) mediante distintas herramientas.	<i>Formación docente por o mediante el análisis y el diseño didáctico de cursos en línea u objetos de aprendizaje</i>
La formación para se refiere a la práctica, función o profesión que habrá de desempeñar el	Enseñanza de lenguas, formación docente y formación de formadores de profesores de lenguas con apoyo de la Internet	<i>Para el diseño de aspectos didácticos de ambientes virtuales en cursos convencionales, en línea, o</i>

sujeto en formación	en cursos convencionales, en línea, o en modalidad híbrida o mixta (<i>blended learning</i>)	<i>en modalidad híbrida o mixta (blended learning)</i>
---------------------	--	--

Por tanto, la ciberdidáctica se ocuparía del estudio de la formación de docentes y formadores **en aspectos didácticos del diseño de cursos en línea y de objetos de aprendizaje, por o mediante el análisis del diseño didáctico de cursos en línea y la búsqueda de su propia alfabetización ciberdidáctica para el diseño de la enseñanza de lenguas, formación docente y formación de formadores de profesores de lenguas con apoyo de la Internet en cursos convencionales, en línea, o en modalidad híbrida o mixta (blended learning).**

De los apartados mencionados, destaco la formación de formadores, área en la cual sitúo esta investigación por la población que ha atendido el diplomado analizado.

Para dicha formación son necesarios cuatro tipos de conocimientos que tanto Stolovitch y Keeps (1999) como Vaillant y Marcelo (2001) consideran esenciales para una enseñanza experta: Conocimiento del contexto (aprendientes y aprendizaje), Conocimiento psicopedagógico, Conocimiento didáctico del contenido y Conocimiento del contenido.

Encuentro que en el caso de los formadores en el área de lenguas tales tipos de conocimiento están interrelacionados (aprendientes y aprendizaje, pedagogía, lingüística aplicada y educación en línea, didáctica) y en sus puntos de intersección se sitúan la educación de adultos, la formación docente y la de formadores, el diseño curricular y de cursos para la enseñanza de lenguas en ambientes digitales y el surgimiento de una didáctica especializada a la que se ha estado aludiendo en el campo de la educación en línea desde hace tiempo sin un nombre específico (Litwin 2005; Chan, 2004; Barberá 2004; Melaré, s.f.) a la cual en esta investigación propongo llamar ciberdidáctica: estudio de los aspectos didácticos del diseño de la acción educativa en ambientes virtuales (véase figura 5 en el capítulo 2).

7. ¿Qué implicaciones pedagógicas tendría la identificación de las propuestas de actividades y estrategias didácticas en el diseño de entornos de aprendizaje en línea y en el desarrollo docente de las formadoras?

En la revisión de literatura que realicé encontré pocas referencias concretas al diseño de propuestas de actividades y respecto a estrategias didácticas específicas para el diseño de entornos de aprendizaje en línea, por tanto la **primera** implicación pedagógica de este estudio concierne a los datos que aporta para una mejor comprensión de la naturaleza y complejidad del uso de tales aspectos.

Una **segunda** implicación pedagógica es que ante la necesidad de un mayor discernimiento terminológico entre modelos, enfoques, arquitectura didáctica, estrategias, actividades y propósitos, los ejemplos provistos en esta investigación ayudan a entender algunas de sus características y abren el debate en torno al uso de tales términos y los que se están acuñando para la educación en línea: e-actividades, ciberactividades, ciberestrategias, etc.

La **tercera** implicación pedagógica apunta a la comprensión de la complejidad misma de las actividades o tareas propuestas, pues en los módulos analizados fue

evidente que en muchos casos la propuesta de actividad estaba compuesta por una secuencia de actividades en la que la formadora utilizaba también varias estrategias.

La **cuarta** implicación pedagógica tiene que ver con la consideración de la 'distancia' o tiempo transcurrido entre el diseño de la propuesta de actividad y selección de estrategias didácticas adecuadas, su utilización por los estudiantes y la fase posterior de análisis por la formadora, pues en las descripciones que hicieron las formadoras, no mencionaron estrategias didácticas que seguramente habían considerado importantes en el momento del diseño y habrá que indagar por qué después las omitieron.

La identificación y descripción de las propuestas de actividades y de las estrategias didácticas subyacentes pueden tener también **implicaciones para el desarrollo docente** en la medida que los resultados de esta investigación sean socializados en talleres, convencionales y virtuales, para otros profesores. Desde luego, será necesario trabajar más ejemplos y diseñar propuestas de actividades para este fin.

Estrategias didácticas para el desarrollo docente vía Internet: ¿los primeros peldaños para una ciberdidáctica?

Considero una aportación la integración de 168 estrategias en 8 categorías en los apéndices 1 y 2 elaborados para esta investigación y que podrán ser utilizados por otros docentes tanto para el diseño de cursos en línea y objetos de aprendizaje, como para investigaciones respecto al uso de estrategias didácticas en cursos convencionales y en línea.

La reflexión y discusión respecto a los modelos de enseñanza y su relación con las propuestas de actividades y las estrategias didácticas utilizadas en los cursos convencionales son un buen punto de partida para que los profesores y formadores hagan un uso consciente de ellas y para que elijan las que puedan ser utilizadas en sus cursos en línea o en sitios desarrollados para la modalidad mixta o híbrida (*blended learning*), así como para el diseño de objetos de aprendizaje que puedan ser reutilizados por otros profesores.

La propuesta que presento en este capítulo plantea vías para llegar a comprender la naturaleza de las estrategias didácticas, mediante la elaboración de ejemplos, análisis de la efectividad de su uso y el registro de las opiniones y reflexiones de los profesores respecto a su utilidad en ambientes digitales.

Es necesaria la alfabetización electrónica de los profesores y formadores de lenguas pues ellos son los indicados para favorecer el desarrollo de las alfabetizaciones múltiples (funcionales, académicas, críticas y electrónicas e informáticas) de los estudiantes en otras lenguas. Asimismo, la alfabetización ciberdidáctica permitirá a dichos docentes diseñar entornos de aprendizaje digital que reúnan las condiciones idóneas para la construcción del aprendizaje, *i.e* arquitectura y estructura didáctica, propuestas de actividades con estrategias didácticas conscientemente elegidas por ellos del abanico de posibilidades a su alcance, y sobretodo conforme a un modelo pedagógico acorde a esta era del conocimiento.

El planteamiento de la **ciberdidáctica** como campo pedagógico emergente, permite construir sobre los cimientos aportados por los autores analizados en esta investigación y enfocar el análisis y uso de diversas estrategias didácticas para la propuesta de actividades en línea acordes a un enfoque o modelo determinado, una

estructura clara del espacio para la construcción del conocimiento, alineados con los objetivos y formas de evaluación.

Alfabetización ciberdidáctica para formadores

La alfabetización ciberdidáctica que propongo impulsar para los profesores y formadores de lenguas facilitará la adquisición de competencias para el diseño educativo a través del **conocimiento y uso de diversos modelos de enseñanza en línea, arquitecturas didácticas de cursos en línea, de las unidades o de los objetos de aprendizaje y el análisis de diversas propuestas de actividades, espacios y recursos utilizados, así como de las estrategias didácticas subyacentes y la comprensión de otras nociones clave (interacción, colaboración, construcción del conocimiento, navegación, estudio independiente, interfaz, etc.)**

La apropiación de dichos contenidos y habilidades para su uso permitirá a los docentes un diseño de experiencias virtuales más acorde a las necesidades del estudiante del siglo XXI, con base en estrategias didácticas conscientemente seleccionadas, procurando evitar la reproducción de prácticas ya obsoletas.

A continuación abordo algunos aspectos relativos a una forma de abordaje de la **alfabetización ciberdidáctica:**

Surgimiento: necesidad de abordar con mayor precisión aspectos didácticos tratados sólo tangencialmente en la literatura. A partir de los datos de esta investigación en la que constaté la superficialidad con la que habían sido tratados dichos aspectos en algunos textos de carácter comprensivo (Marcelo, 2006; García Aretio, 2007). Por otra parte, los datos de la investigación realizada aportan indicios del proceso de alfabetización ciberdidáctica de las formadoras en cuanto a los temas que fueron abordando en los artículos que publicaron de 2000 a 2005, así como en el número de enlaces utilizados, su categorización, así como las propuestas de actividades para el uso de Internet y en las estrategias didácticas utilizadas por ellas en el módulo a su cargo (véase Matriz 2 y cuadros 5.5 y 5.7). Ambos tipos de datos me permitieron conceptualizar el proceso.

Ubicación disciplinaria: pedagogía/didáctica, lingüística aplicada/enseñanza de lenguas y culturas/formación docente, educación a distancia/diseño de cursos y materiales (Véase figura 6.1)

En el proceso de alfabetización ciberdidáctica de docentes y formadores de formadores, confluyen varios principios y nociones clave de campos disciplinarios afines que será necesario precisar.

Los vasos comunicantes de las alfabetizaciones múltiples en la alfabetización ciberdidáctica

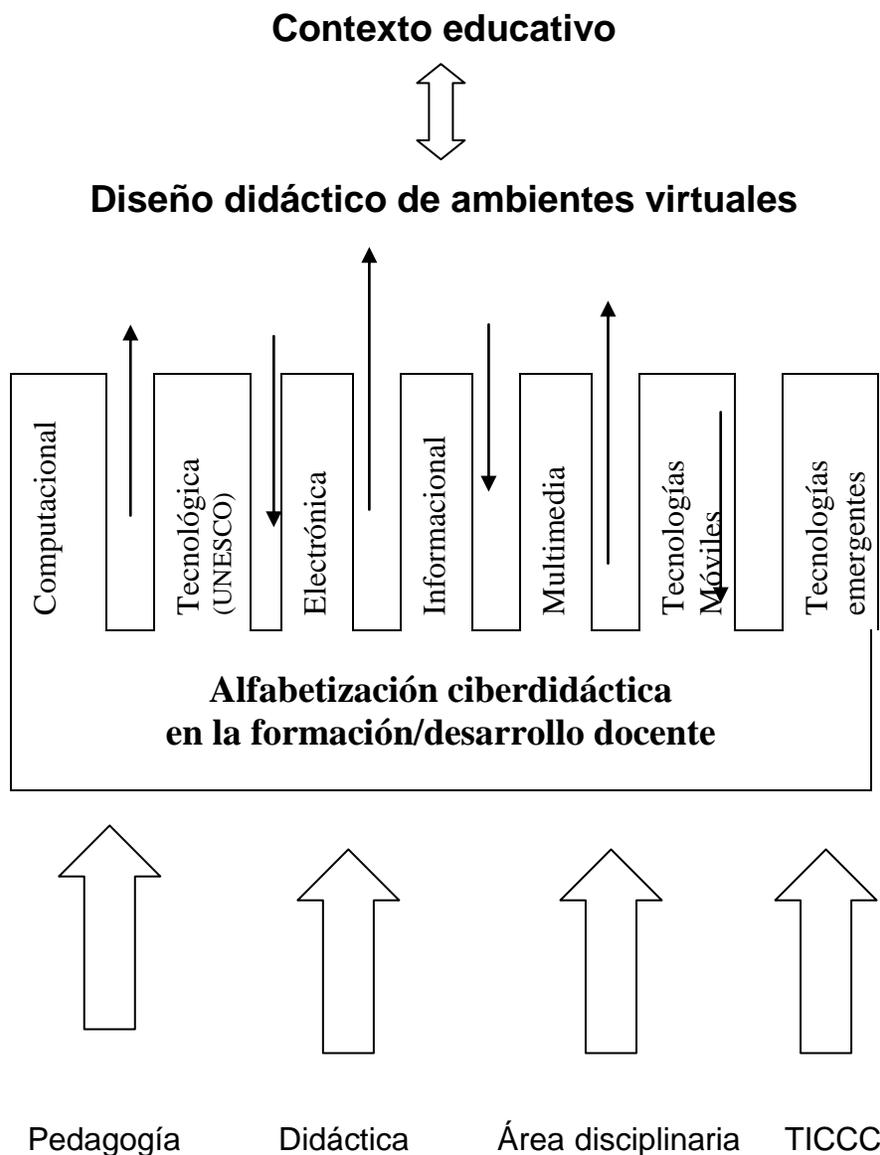


Figura 31. Sustento teórico de la alfabetización ciberdidáctica y su relación con las alfabetizaciones múltiples.

Ubicación en cuanto al uso de las TICCC

Existen distintos usos de las TICCC en la trayectoria profesional de un docente/formador, los cuales tienen que ver tanto con su desarrollo docente y de alfabetización tecnológica, como con su interés en incorporar estas tecnologías a sus tareas docentes (específicamente para el diseño de actividades en línea). Los niveles

de conocimiento y habilidad aumentan en proporción a las metas y las tareas que el docente/formador se propone:

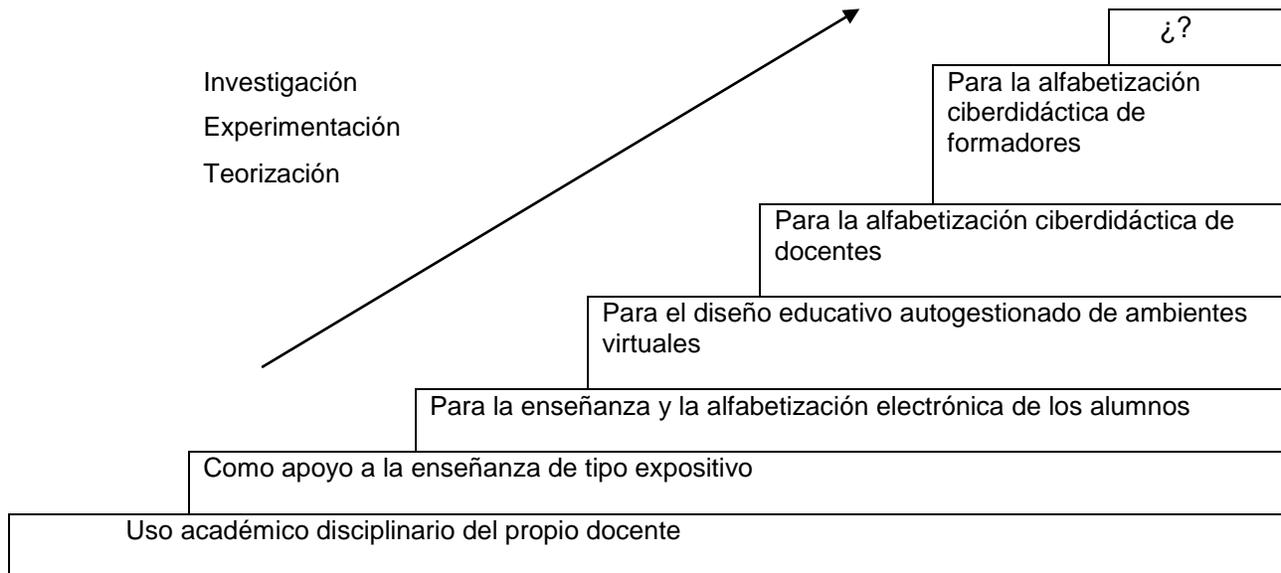


Figura 32. Usos de las TICCC en la trayectoria docente

Las distintas formas de utilizar Internet u otras tecnologías por el docente/formador coinciden con distintos momentos de su desarrollo académico y corresponden también a etapas de su alfabetización ciberdidáctica (véase figura 32)

Los resultados obtenidos en las fases de esta investigación permitieron identificar al menos cuatro etapas en la alfabetización ciberdidáctica de las docentes/formadoras:

- Aprendiente: etapa cibernáutica delimitada en un curso en línea.
- Diseñador/a: etapa cibernáutica para la propuesta de sitios seleccionados en un curso en línea. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 1.0.
- Diseñador/a: etapa de competencia ciberdidáctica para la propuesta de actividades que desarrollen habilidades electrónicas de los participantes.
- Diseñador/a: etapa de competencia ciberdidáctica para la propuesta de actividades que desarrollen habilidades electrónicas de los docentes y que a la vez incidan en la alfabetización electrónica de sus alumnos. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 2.0 (*Writeboard, Blog, Podcast y Slidestory*)

Orientación: formación docente y de formadores

Características:

- Compleja/multidimensional
- Basada en principios constructivistas
- Dinámica/procesual
- Mediada por las TICCC: Internet en el Sistema para la Gestión del Aprendizaje Moodle u otra semejante de acceso libre
- Deconstructiva
- Autogestionada o facilitada por cursos o talleres
- Acorde a los estándares UNESCO de competencia en TIC para docentes (2008): alfabetismo en TIC, profundización del conocimiento y generación del conocimiento (en este caso: diseño de cursos y materiales para la enseñanza de lenguas en ambientes digitales)

Además de los diferentes tipos de alfabetizaciones, el uso de estrategias didácticas específicas para el diseño de ambientes digitales de aprendizaje requiere del sustento teórico de la pedagogía, la didáctica general, el área disciplinaria de que se trate, en este caso lingüística aplicada, y del uso de las TICCC (Véase Fig. 6.1)

Una propuesta de contenidos y metodología

- Contenido:
Conocimientos generales: Características de la virtualidad y de la interacción en redes telemáticas, principios del diseño educativo de ambientes digitales, AVA, LMS, PLE, contexto.

Conocimientos específicos: Enfoques/modelos de enseñanza, arquitectura didáctica de un curso, estructura de una unidad u objeto de aprendizaje, estrategias didácticas conforme a objetivos y espacios, propuesta de actividades en un LMS, productos de las actividades y su evaluación.

Habilidades: uso de las TICCC, trabajo colaborativo, comunicación, estudio independiente, identificar aspectos difíciles del contenido, representar gráficamente el contenido, etc.

Actitudes: apertura a la innovación, exploración de herramientas y recursos y la conjugación de saberes disciplinarios, curiosidad y perseverancia.

- Metodología: experiencial (trayectoria libre o guiada a elección del profesor conforme a una evaluación diagnóstica)
 - a) Vivencia de diversos tipos de actividades en un ambiente digital para la formación en línea
 - b) Exploración y consulta de sitios educativos diversos
 - c) Lectura y discusión de literatura del área
 - d) Análisis de actividades en sitios educativos de distinta índole para identificar modelo, arquitectura didáctica, tipos de actividad y estrategias didácticas

- e) Diseño de una propuesta de estructura didáctica con base en un modelo de enseñanza
- f) Diseño de una propuesta de actividad con base en una selección de estrategias didácticas para ambientes digitales y los recursos y herramientas del Sistema para la Gestión del Aprendizaje a utilizar (*Moodle* o cualquier otra de acceso libre)
(Ver Tabla 3 en las que se establece una distinción entre dos tipos de acciones realizadas por el formador conforme a los diversos recursos disponibles, así como las acciones realizadas por el aprendiente)
- g) Plantación de las formas de evaluación del aprendizaje y del diseño
- h) Revisión del proceso de formación: análisis de los tipos de actividades, estrategias didácticas y recursos o herramientas del LMS utilizados.
- i) Evaluación de la experiencia: autoevaluación, coevaluación y evaluación formativa por parte del formador.

Conclusiones

Fue posible identificar en la literatura 168 estrategias didácticas para cursos convencionales y en línea, las cuales fueron categorizadas en 8 grupos conforme a su propósito. Además, durante este estudio se identificaron 80 estrategias no mencionadas por los autores consultados (Marzano, 2000; Díaz Barriga y Hernández, 2002; Bonk y Rynolds, 1997; Peirce, 2001, Marcelo *et al*, 2000; Barberà, 2004, Gándara, 2004, Ruiz-Velasco, 2005) 14 de ellas propias de la interfaz del sitio educativo.

Las formadoras del caso analizado hicieron uso de un promedio de 31.7 estrategias en 24 propuestas de actividades en promedio, de un módulo de 30hs. de duración y 3 de de 60hs.

Las tablas integrativas y matrices elaborados para este estudio podrán ser utilizado en investigaciones subsecuentes y para cursos o talleres de diseño de cursos en línea para docentes y formadores. Se diseñó una estrategia metodológica para el análisis del espacio para la construcción de conocimiento de un curso en línea, misma que resultó apropiada para el alcance de los objetivos de esta investigación y podrá ser también utilizada para el análisis y diseño de aspectos didácticos de objetos de aprendizaje.

Es menester una alfabetización electrónica inicial de los docentes y formadores de docentes, pero sobretodo una **alfabetización ciberdidáctica** que les permita 'generar conocimiento' a través del **diseño de contenidos de aprendizaje para los diversos ambientes digitales** en uso y los que surjan en esta era digital, tal como lo indican los resultados de este estudio.

Los resultados obtenidos permitieron identificar al menos cuatro etapas en la alfabetización ciberdidáctica de las docentes/formadoras:

- a) Aprendiziente: etapa cibernáutica delimitada en un curso en línea.
- b) Diseñador/a: etapa cibernáutica para la propuesta de sitios seleccionados en un curso en línea. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 1.0.
- c) Diseñador/a: etapa de competencia ciberdidáctica para la propuesta de actividades que desarrollen habilidades electrónicas de los participantes.

- d) Diseñador/a: etapa de competencia ciberdidáctica para la propuesta de actividades que desarrollen habilidades electrónicas de los docentes y que a la vez incidan en la alfabetización electrónica de sus alumnos. Utilización de recursos correspondientes a e-learning 2.0 (*Writeboard, Blog, Podcast y Slidestory*)

Fue posible conceptualizar a la alfabetización ciberdidáctica como una de las alfabetizaciones múltiples del docente/formador en la Sociedad del Conocimiento, la cual da indicios de su desarrollo docente.

Se integraron los principales resultados de esta investigación en una propuesta que atiende aspectos soslayados o tratados parcialmente en la literatura revisada: el papel detonante del diseño de cursos y materiales en línea en el desarrollo docente de los formadores, la identificación y reconceptualización por parte de los profesores y formadores de las estrategias didácticas idóneas para los ambientes virtuales de aprendizaje, como fuente de reflexión y experimentación en un ámbito emergente de la pedagogía, la ciberdidáctica.

Concluyo con una propuesta de abordaje de la alfabetización ciberdidáctica que requieren los formadores del nuevo milenio, entendida ésta como la adquisición y uso de elementos propios de la construcción del conocimiento en Internet para el diseño pedagógico-didáctico de cursos en línea u objetos de aprendizaje¹.

La investigación realizada permitió dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta investigación, así como a otras que surgieron en el transcurso.

¿La alfabetización electrónica del profesor de lenguas a través de un programa como ALAD constituye un **vector** importante en su trayectoria docente?

¿La incursión del profesor/formador en el **diseño de cursos en línea** ha marcado un **hito** en su desarrollo docente?

Las respuestas de las profesoras permiten afirmar que el desarrollo de los módulos en línea (el introductorio desarrollado de manera colaborativa) fue no solamente un vector importante en su carrera profesional, sino que ha constituido un hito en su desarrollo docente, en tanto dicha experiencia les ha permitido avanzar en su alfabetización electrónica y ciberdidáctica.

Perspectivas de desarrollo

a) Propongo elaborar ejemplos de comparaciones entre técnicas, estrategias didácticas y actividades para facilitar su comprensión, como el que presenté en la tabla 3.2 del capítulo 3. *Estrategia metodológica* y continuar la investigación respecto a su pertinencia y eficacia.

b) Durante la elaboración de las tablas integrativas (Véanse apéndices 1 y 2), encontré que la mayoría de las estrategias utilizadas en cursos convencionales podrían trasladarse al ambiente virtual, sin embargo, no se trata de reproducir prácticas que han tenido un éxito limitado en los cursos convencionales, sino de experimentar nuevas formas de facilitar el acceso al conocimiento, gracias a los recursos en Internet y el e-

¹ Aunque en esta investigación no se abordan las características de los objetos de aprendizaje, los principios pedagógico-didácticos discutidos en este trabajo son aplicables a ellos.

learning o aprendizaje en línea. Por tanto, el éxito de las estrategias didácticas para el aprendizaje en línea dependerá de una selección consciente de las mismas y de la reflexión y evaluación de la idoneidad de su uso por los profesores/diseñadores/formadores.

c) Previo al diseño de actividades, los profesores o formadores deberán disponer de tiempo para reflexionar en el o los modelos de enseñanza que han utilizado y el que podrían utilizar para el diseño de su curso y actividades en línea.

d) Será conveniente también que dichos docentes estudien y reagrupen las estrategias didácticas enlistadas, como mencioné en el capítulo anterior, por ejemplo, conforme a su robustez:

- macroestrategias o modelos (enseñanza basada en problemas, estudio de casos, proyectos)
- estrategias nucleares o centrales en la propuesta de actividad
- estrategias complementarias

La selección y categorización de estrategias didácticas será tarea de cada profesor conforme a su propio contexto educativo, objetivos, contenido, herramientas y recursos a su alcance. Dicha tarea será determinante en su alfabetización ciberdidáctica pues conforme a los resultados de esta investigación los profesores eligen las estrategias de manera intuitiva y no son explícitas las estrategias utilizadas en el diseño de actividades, sino que éstas más bien subyacen a las propuestas de actividad.

e) Será importante determinar en qué medida la elección consciente de estrategias didácticas por parte del profesor/diseñador en sus propuestas de actividades para entornos virtuales redundará en un mejor resultado.

Apéndice 3. Cuestionario de evaluación del último módulo del diplomado ALAD Grupo 06, 2006.
Diplomado ALAD CELE-UNAM
Módulo: Problemas en la enseñanza de lenguas.
(Cuestionario final)

Estimado participante:

Agradeceremos el tiempo que dedique a completar este cuestionario y enviarlo a la Mat. Martha Rico, quien a su vez lo reenviará de manera anónima a la coordinación. Sus respuestas nos ayudarán a mejorar la calidad de nuestro trabajo.

SOBRE EL CURSO:

1. En general, la organización del curso resultó
 - muy adecuada
 - Adecuada
 - Inadecuada, hay que mejorar ciertos aspectos, como los siguientes

2. Los problemas más grandes en el curso fueron de tipo
 - Técnico
 - Académico
 - De comunicación
 - Otros. Mencione su problema particular:

3. El contenido teórico del curso
 - Despertó en mí el interés por esos temas y buscaré más bibliografía al respecto
 - Sirvió sólo como acercamiento a los conceptos marcados en el módulo
 - Fueron de interés, pero no relevantes para mi práctica docente
 - Otro:

4. Contar con tutora
 - Es indispensable, ya que se puede recurrir a ella cuando tenemos no solamente problemas académicos, sino también técnicos.
 - Es importante, pues brinda la confianza suficiente para expresar nuestras opiniones
 - En ocasiones inhibe la participación abierta, por temor a ser 'evaluado' Otro:

5. La participación de la tutora
 - Fue siempre atenta y cordial
 - Generalmente inspiró confianza y permitió que la comunicación fluyera de manera natural
 - Sólo en ocasiones marcó aspectos importantes para su análisis y comentario con los demás
 - Otro:

MATERIALES DEL CURSO

6. Los materiales de trabajo fueron:
 - adecuados pues la cantidad de información permite seleccionar lo más relevante.
 - Insuficientes. Especifique:

7. En los cursos posteriores se debe de
 - aprovechar más los recursos de la red WWW
 - incluir más audiocintas, videos y/o CDROM
 - otro:

SOBRE LAS UNIDADES

8. Las actividades del curso
 - cubrieron en su totalidad los contenidos teóricos de cada unidad y tuvieron proyección hacia la práctica docente de los participantes como profesores de lengua.
 - Otro:

9. Para cada unidad las actividades realizadas
 - fueron muchas
 - resultaron insuficientes
 - algunas unidades tenían muchas actividades, otras deben incluir más

Especifique:

10. La distribución de tiempo destinado para cada unidad fue
- suficiente, ya que termine en la fecha indicada cada una de las unidades
 - suficiente para algunas unidades, otras requieren de un plazo mayor de entrega. Especifique:

 - insuficiente, creo que se debería de dar más tiempo para la realización de cada unidad

MEDIOS DE COMUNICACIÓN (carpeta, foro, galería)

- fueron adecuados para la comunicación con los participantes pues establecieron dinámicas de integración multidireccional (comunidad de aprendizaje, asesores, tutores)
 - fueron adecuados, pero no permitieron la retroalimentación.
 - Otro:
11. El aprendizaje a través del foro
- es un proceso que se enriquece de los comentarios, sugerencias y apoyo de todos sus participantes
 - surge de la vinculación de los contenidos teóricos con la práctica docente de cada uno de los participantes sólo cuando el participante está dispuesto a compartir su experiencia
 - Otro:
12. El espacio de ‘Galería de trabajo’
- Creó un espacio para mostrar los productos de la comunidad de aprendizaje por lo que debe ser incluido en cada unidad, para su consulta desde el inicio del curso
 - en la última unidad está bien, ya que sirve como una recapitulación de lo realizado
 - Otro:

DESEMPEÑO INDIVIDUAL

13. Pienso que mi participación
- aportó elementos significativos para los otros participantes
 - se limitó a lo marcado en cada actividad, pero me permitió compartir lo que aprendí en cada unidad
 - fue significativa, pero no recibí retroalimentación
 - Otro:
14. La participación de los demás compañeros
- siempre permitió incorporar nuevos elementos a mis reflexiones
 - sólo en ocasiones logró despertar mi interés
 - fue poco significativa
 - Otro:

Mil gracias por acompañarnos en nuestro proceso compartido de crecimiento profesional.

Mayo, 2006.

Apéndice 4. Respuestas de los participantes al cuestionario

Grupo 06, 2006

Evaluación del módulo "Problemas en la enseñanza de lenguas" por 15 de 18 participantes del grupo 06 (83%)¹.

Organización del curso:

Muy adecuada 60%	Adecuada 33%	Inadecuada 6%
Mejorar aspectos como: - antes de iniciar cada módulo, sería conveniente que las asesoras supieran a qué alumnos van a atender y nos lo hicieran saber, como se hizo en el último módulo, pues al principio estuvieron desorganizadas.		

Contenido teórico del curso (dos personas marcaron dos respuestas)

Despertó en mí el interés y buscaré más bibliografía al respecto 86%	Sirvió sólo como acercamiento a los conceptos marcados en el módulo 6%	Fueron de interés, pero no relevantes para mi práctica docente 6%
Otro		

Contar con tutora:

Es indispensable, ya que se puede recurrir a ella cuando tenemos no solamente problemas académicos, sino también técnicos. 86%	Es importante, pues brinda la confianza suficiente para expresar nuestras opiniones 13%	En ocasiones inhibe la participación abierta, por temor a ser 'evaluado'
Otro: -No siempre fue con la frecuencia y prontitud que hubiera deseado		

Participación de la tutora (dos personas marcaron dos respuestas)

Fue siempre atenta y cordial 66%	Generalmente inspiró confianza y permitió que la comunicación fluyera de manera natural 40%	Sólen ocasiones marcó aspectos importantes para su análisis y comentario con los demás 6%
Cuando existió fue siempre atenta y cordial, inspiró confianza y permitió que la comunicación fluyera de manera natural.		

Los materiales fueron:

Adecuados pues la cantidad de información permite seleccionar lo más relevante. 93%	Insuficientes. 7%
<ul style="list-style-type: none"> - el DVD nunca sirvió, a pesar de que lo fui a cambiar 3 veces, así que tuve que resolver la tarea con mi propia experiencia, y el tiempo y dinero que invertí en él se desperdició. Con respecto a la enseñanza del español, se me ofreció poco material. - En algunos módulos fueron insuficientes. Pienso en las pocas alternativas de trabajo para quienes no centramos nuestra labor en la lengua extranjera sino en la enseñanza de la lengua materna. - En virtud de enseñar español como segunda lengua, no siempre encontré lo que necesitaba, pues me proporcionaron poca bibliografía y documentos en torno al español, se enfocaban a la enseñanza de otras lenguas: francés, inglés... 	

En lo sucesivo se debe:

aprovechar más los recursos de la red WWW 46%	incluir más audiocintas, videos y/o CDROM 33%
Otro: - estuvo bien - a distancia no significa "solamente en línea". Sería importante cuando menos una sesión presencial por cada unidad o cada dos unidades, para "humanizar" más el diplomado. 20%	

Las actividades del módulo:

cubrieron en su totalidad los contenidos teóricos de cada unidad y tuvieron proyección hacia la práctica docente de los participantes como profesores de lengua. 86%

¹ En un cuestionario no fue posible saber la respuesta que el participante marcó, sólo fue posible rescatar los comentarios.

Otro:
- pienso que es necesario reforzar el contenido de las unidades con más aspectos teóricos en algunas ocasiones fue necesario un esfuerzo adicional para poder hacer una traslación didáctica a necesidades concretas del aula. Insisto nuevamente en el profesorado que no trabaja directamente L2. 14%

Para cada unidad las actividades realizadas

fueron las necesarias 46%	fueron muchas 26%	resultaron insuficientes 13%	algunas unidades tenían muchas actividades, otras deben incluir más 13%
Creo que fueron las adecuadas y suficientes, en general ni sobraron ni faltaron, la programación de las mismas resultó adecuada.			

El tiempo destinado para cada unidad fue

suficiente, ya que termine en la fecha indicada cada una de las unidades 66%	suficiente para algunas unidades, otras requieren de un plazo mayor de entrega 20%	insuficiente, creo que se debería de dar más tiempo para la realización de cada unidad 13%
Especifique:		
<ul style="list-style-type: none"> - Suficiente, aunque no terminé en la fecha indicada cada una de las unidades. - Para mí la unidad 2 requiere de más tiempo para el trabajo final puesto que yo me retrasé y esto me provocó angustia. - Creo que se debería de dar más tiempo para la realización de cada unidad. - Inclusive, en general, siempre pude adelantar mis entregas, independientemente de mis actividades académicas. 		

Medios de comunicación (carpeta foro galería)

fueron adecuados para la comunicación con los participantes pues establecieron dinámicas de integración multidireccional (comunidad de aprendizaje, asesores, tutores) 80%	fueron adecuados, pero no permitieron la retroalimentación. 20%
Otro:	
<ul style="list-style-type: none"> - pienso que algunos comentarios del foro fueron muy pobres y poco o nada aportaban para lograr una disertación crítica como la que se debería esperar de los docentes. Siento que algunos compañeros se limitaban a intervenir en el foro con ideas muy generales y vagas. También siento que las tutoras debieron detectar esto e intentar corregirlo. - No siempre hubo énfasis suficiente en la dinámica de trabajo con los compañeros y compañeras. En ocasiones la interrelación se concretaba a dar un punto de vista sobre algún asunto o trabajo específico sin que se abriera realmente un debate. Entiendo las dificultades de un foro más abierto y con mayor intercambio, pero quizá sea posible en el futuro para que lo que se aprende pueda ser socializado de mejor manera. 	

El aprendizaje a través del foro

es un proceso que se enriquece de los comentarios, sugerencias y apoyo de todos sus participantes 66%	surge de la vinculación de los contenidos teóricos con la práctica docente de cada uno de los participantes sólo cuando el participante está dispuesto a compartir su experiencia 26%
Otro:	
<p>Más bien me sirvieron los comentarios de la tutora y no de los compañeros del foro</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un poco de ambos aspectos previos. - Es importante tener un conocimiento previo, de lo contrario la discusión se percibe un poco vacua. 6% 	

El espacio de 'Galería de trabajo'

Creó un espacio para mostrar los productos de la comunidad de aprendizaje por lo que debe ser incluido en cada unidad, para su consulta desde el inicio del curso 53%	en la última unidad está bien, ya que sirve como una recapitulación de lo realizado 40%
Otro:	
<ul style="list-style-type: none"> - pienso que se debería premiar de alguna manera a los mejores trabajos. Debe ser incluido en cada unidad para consultarlo desde el inicio y servirá también como una recapitulación de lo realizado a través del diplomado. 6% 	

Problemas en el curso (una persona marcó dos)

No hubo 33%	Técnicos 53%	Académicos	De comunicación 20%
----------------	-----------------	------------	------------------------

<p>Problema particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de comunicación y técnicos - varias veces mi tarea 'desapareció'; en ocasiones, fue imposible entrar a la página, sobre todo al principio, no podía comunicarme con mi asesora, o no me contestaba cuando le escribía, o me llegó a responder 15 días después de que le solicité ayuda. - Ningún problema realmente significativo. - Para mí fueron con mis propios métodos y estrategias. El diplomado me hizo cuestionarme y replantearme todo mi quehacer docente. - No pienso en un problema realmente grande - Tuve mucha dificultad para enviar la última actividad a la Galería. No me aceptaba el envío. Tuve que enviarlo a las tutoras a través de su correo electrónico. Luego me comunicaron que mi archivo estaba dañado y que lo enviara de nuevo al ingeniero. Así lo hice y ahora estoy en espera de que me informe si pasó bien. Pues el tiempo para entregar se empieza a agotar. - Envíos que no se recibieron correctamente. - Técnico: de hecho me sucedió que una de las ligas que tenía el curso me metió un virus de tipo Troyano en mi lap top y no ha podido quedar bien ya por varias semanas. - De comunicación: algunas tutoras se comunicaban frecuentemente (como Ma. Elena Solares) pero en otros módulos hubo varias veces en las que las tutoras rara vez hacían comentarios o se comunicaban con uno. - No siempre obtuve a tiempo las respuestas de las tutoras
--

Desempeño individual. Mi participación...

aportó elementos significativos para los otros participantes 40%	se limitó a lo marcado en cada actividad, pero me permitió compartir lo que aprendí en cada unidad 53%	fue significativa, pero no recibió retroalimentación
<p>Otro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fue significativa, pero recibí realimentación sólo a veces de mi asesora en turno y muy somera de parte de mis compañeros. - Justamente por no haber muchos compañeros que enseñan español como segunda lengua, no recibí aportaciones significativas de realimentación. <p style="text-align: right;">6%</p>		

La participación de los demás compañeros

siempre permitió incorporar nuevos elementos a mis reflexiones 66%	sólo en ocasiones logró despertar mi interés 13%	fue poco significativa 20%
---	---	-------------------------------

Reflexión final respecto al papel que el diplomado tuvo respecto al uso de recursos electrónicos en la red como aprendiente y para el trabajo docente:

"Yo estoy segura de que si desde el principio del curso hubiera dominado los programas mencionados, la calidad de presentación de mis tareas y trabajos hubiera mejorado sustancialmente. Sin embargo, quiero decir que varias veces me esforcé en poner fondo, cambiar de colores las palabras para resaltarlas, me preocupé en la presentación de párrafos y marcas, pero al enviarlas, todo el formato cambió para presentar mi actividad en una forma estándar, simple y sin rigor, lo que me frustró el deseo de hacer las cosas mejor cada vez".

"Este diplomado significó la primera experiencia en tomar un curso/diplomado en línea, desde luego que si hubiera manejado desde antes los aspectos tecnológicos, habría tenido menos tropiezos durante el curso y esto se hubiera reflejado en la rapidez y eficiencia para resolver las actividades. Sin embargo, he aprendido a trabajar en línea, a empezar a actualizarme en la tecnología lo que se reflejará en el trabajo docente: buscar más información en la red, usar nuevos programas en la preparación de material didáctico. Fue una experiencia muy muy laboriosa, pero a la vez fascinante, quedo invitada a seguir actualizándome en línea".

Apéndice 5. Cuestionario diagnóstico de conocimientos sobre educación a distancia e intereses específicos (aplicado a formadores en 1998)

La Comunicación Educativa a Distancia

2

Hoja Informativa de los participantes

Nombre y dependencia: _____

1. ¿Por qué está interesado/a en la Educación a Distancia?

Porque es una modalidad educativa que se está desarrollando mucho actualmente en las instituciones. Yo trabajo en una modalidad (aprendizaje autodirigido) que está utilizándose también y considero que es importante tener el programa más completo de lo que he visto haciendo en educación.

2. ¿Qué tanta experiencia tiene con la educación a distancia?

- 5 Mucha
- 4 Algo
- 3 Poca
- 2 Muy poca
- 1 Nada

¿Por qué? *Solamente he asistido a videoconferencias*

3. ¿Qué tanto sabe sobre la educación a distancia?

- 5 Mucho
- 4 Algo
- 3 Poco
- 2 Muy poco
- 1 Nada

¿Por qué? *No he tenido una experiencia práctica como participante de un programa de educación a distancia.*

4. ¿Qué le gustaría o le sería útil aprender sobre este tema?

- *Los fundamentos teóricos de la modalidad*
- *El tratamiento que se le da a la información*
- *La pertinencia de esta entre otras modalidades*

Apéndice 6. Interés en la educación a distancia: catorce académicos del CELE (Resultados de aplicación de cuestionario)

Seminario “La Comunicación Educativa a Distancia” CELE-UNAM 1998
 Profesores CELE Cuestionario inicial (Ver Anexo 1) Respuestas a las preguntas 1 y 2

1/2
 Mtra. Dulce Ma. Gilbón y Mtra. Karen Lusnia
 Análisis Marzo, 2006.

No	Perfil	Interés en E. a D.	Experiencia en E. a D.	Razón
1	DLA	Porque es la técnica/teoría para la Educación en el presente/futuro.	Algo	Tengo la experiencia de un diplomado/curso en fondo y forma de educación a distancia.
2	Asig.	Porque es una modalidad educativa que se está difundiendo mucho actualmente en las instituciones. Yo trabajo en una modalidad (aprendizaje autodirigido) que está iniciándose también y considero que es importante tener el panorama más completo de lo que se está haciendo en educación.	Poca	Solamente he asistido a videoconferencias.
3	DLA	Porque me parece que es una buena opción para que la gente de provincia tenga acceso a la educación superior (Posgrado). También creo que abre perspectivas de trabajo para los maestros.	Nada	Porque nunca he tomado ni dado clases en esta modalidad.
4	TAcad	Porque me interesa el tema de la elaboración de materiales a partir del uso de nuevas tecnologías de la información y la com. (NTIC)	Poca	Sólo he participado como profesor de un módulo en un diplomado
5	MLA	El interés principal que me ha motivado a tomar este curso es conocer qué es la educación a distancia, cómo es y cómo se evalúa. Como estudiante de maestría puede ser importante el conocimiento de la E. a D., tal vez me ayude a definir mi tema de tesis.	Poca	Formalmente no he tomado cursos a distancia, pero conozco poco sobre la educación que se imparte vía televisión (Telesecundaria).
6	DLA	a) En algún momento me he planteado estudiar el doctorado bajo este sistema. b) He oído a otros colegas hablar sobre el tema, c) Conozco a profesores de este centro que realizan estudios en esta modalidad, d) Se supone que dirijo una tesis de licenciatura en esta modalidad y no he podido darle cauce por desconocimiento del tema.	Nada	No he tenido la oportunidad. Creo que ahora es el momento, por lo anteriormente planteado.
7	DLA	Por información, me interesa la parte de comunicación y de diseño de materiales.	Muy poca	Fui alumna de un curso sobre Historia ofrecido por la Universidad de Brasilia.
8	CEPE	Estoy interesada en la E. a D. por el interés que existe en el país por información acerca de cursos en formación de profesores para la enseñanza del español como segunda lengua y la creación de estos cursos	Poca	Sólo he participado como observadora en algunos de estos proyectos (principalmente los organizados por el CISE).
9	DLA	Para ver cuáles aspectos de la educación a distancia se pueden implementar o adaptar para su aplicación en aprendizaje autodirigido (o viceversa)	Algo	Terminé mi licenciatura en Besancon no bajo el sistema a distancia pero fue una experiencia similar. No he trabajado aplicando este modelo.
10	DLA	Me interesa conocer los principios de base y la forma de trabajar en esta modalidad	Nada	
11	Asig.	Me interesa la E. a D. porque creo que ayudaría a los alumnos que trabajan en autoacceso. Es un tema que me interesa y atrae personalmente.	Nada	Desafortunadamente no he tenido oportunidad de hacerlo pero creo que es una experiencia que vale la pena.
12	DLA	Porque trabajé en un proyecto que está relacionado a la E. a D. y me pareció muy interesante y con un gran futuro y considero que debo aprender más sobre el tema.	Poca	Porque al trabajar en el proyecto antes mencionado casi no tuvimos tiempo de adentrarnos en el estudio de esta metodología
13	DLA	Amplificar el público	Nada	Sobra
14	DLA	Me parece importante para el país esta modalidad, se alcanza a más gente interesada en el estudio de X materia. 2. El material es diferente y yo personalmente quiero lograr hacer buen material para educación a distancia.	poca	Pues de manera un poco “empírica”, mi grupo y yo decidimos hacer un material para E. a D., sin embargo creo que me hace falta mucha más experiencia en “hacer” de material.

Preguntas 3 y 4

No.	Conoc. E. a D.	Razón	Aspectos de interés sobre E. a D.
1	poco	Los conocimientos de un diplomado y lo que he ido leyendo después	Los últimos ajustes que se han ido haciendo a los diferentes modelos de E. a D. en varios países, para nosotros aprender y no caer en el mismo error
2.	poco	No he tenido una experiencia práctica como participante de un programa de E. a distancia	Los fundamentos teóricos de la modalidad. El tratamiento que se le da a la información. La pertinencia de ésta entre otras modalidades.
3.	Muy poco	Asistí a tu examen de grado y porque me diste a leer tu propuesta para el PAPIME	Cómo se conforma el curso. Diseño de cursos y materiales. Evaluación. Didáctica
4	Algo	He leído sobre el tema de NTIC y la E. a D.	Modelos para el diseño de materiales y la administración de un programa con el soporte de NTIC (video, teleconferencia, Internet, e-mail
5	Muy poco	No he leído mucho, sólo un texto de la Open University de Inglaterra	La forma de desarrollo y sobretodo la evaluación.
6	Muy poco		Lo más posible para poder comenzar a trabajar bajo estas condiciones
7	Muy poco	Mi información es indirecta a través de personas que han sido asesoras de cursos bajo esta modalidad (la profesora de catalán)	Aspectos sobre operacionalización y de evaluación
8	Poco		La organización curricular y el diseño de materiales
9	Algo	Mi información es sobretodo bibliográfica y por medio de SUA e la UNAM, también he asistido a congresos de nuevas comunidades de aprendizaje	Todo
10	nada		Principios teóricos. Elaboración de programas. Elaboración de materiales. Modalidades de intercambio. Evaluación del aprendizaje.
11	Muy poco	En realidad es un tema que apenas he empezado a conocer por otros maestros	Las bases y conceptos sobre los que se construye la E. a D. y cómo elaborar un curso
12	Poco	Lo poco que he aprendido fue antes de la elaboración del material didáctico para el diplomado a D. de la F de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Todo lo referente a la elaboración de materiales para la educación a distancia, no sólo material escrito, sino material para los diferentes medios electrónicos
13	nada		Primero una explicación de cómo funciona (en todos los aspectos)
14	Poco	Poco, definitivamente para lo que considero 'saber' sobre E. a D.	Todo

Apéndice 6,

Seminario "La Comunicación Educativa a Distancia" CELE-UNAM
Profesores CELE Cuestionario inicial (Ver Anexo 1)

1998 Facilitadoras:

Mtra. Dulce Ma. Gilbón y Mtra. Karen Lusnia

Gilbón Acevedo, Dulce Ma. CELE-UNAM

Análisis Marzo, 2006.

"LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA A DISTANCIA"

TALLER "DISEÑO DE MATERIALES"

Mtras. Dulce Ma. Gilbón y Karen Lusnia
18 al 22 de enero de 1999.

Cuestionario inicial:

Nombre: _____ Institución: CELE/UNAM
Idioma que enseña: Inglés 4 habilidades: Comp. Lect. _____

- 1) ¿Tiene usted experiencia en diseño de materiales? Mucha Alguna Ninguna
- 2) ¿Qué tipo de materiales ha elaborado?
Materiales para 4 hab. idiomas, para emprendizaje auto
- 3) ¿Cuáles de los siguientes cursos de actualización en computación ha tomado?
MS Dos _____ Windows Word.6 Excel _____ Harvard Graphics _____
Power Point _____ Internet _____ Diseño de páginas Web _____ Ventura _____
Otros: _____
- 4) ¿Con qué frecuencia utiliza el correo electrónico? Todos los días
2 a 4 veces por semana _____ 1 vez a la semana _____ rara vez _____
- 5) ¿Está inscrito/a en alguna lista de discusión? NO ¿Cuál? _____
- 6) ¿Sabe cómo enviar y bajar un "attachment"? NO
- 7) ¿Ha realizado búsquedas en Netscape? SI ¿Sobre qué tema? Muchos y divers
- 8) ¿Ha tomado parte en alguna sesión de talk o chat? NO
- 9) ¿Cuenta en su hogar u oficina con equipo de cómputo multimedia? SI
- 10) ¿Si en su hogar tiene computadora, está conectada a Internet? NO
- 11) ¿Qué CD-Roms ha consultado? De juegos, historia
- 12) ¿Ha visto algún programa transmitido por EDUSAT? NO ¿Cuál? _____
- 13) Señale si ha asistido (A) o participado (P) en alguno de los siguientes tipos de teleconferencia:
Audioconferencia _____ Conferencia audiográfica _____ Videconferencia interactiva _____
Conferencia por computadora _____ transmisión televisiva _____
- 14) ¿Para qué curso tiene interés en diseñar materiales a distancia?
Lengua 3 _____ Formación de Profesores: materia Técnicas Mo Biología
MLA: materia _____

Apéndice 8. Datos obtenidos del cuestionario diagnóstico aplicado a profesores del CELE en 1999.
 Seminario "La comunicación educativa a distancia"
 Mtras. Dulce Ma. Gilbón y Karen Lusnia
 Taller "Diseño de materiales"

Cursos de actualización en cómputo										
Participante	MSDos	Windows	Word6	Excel	Harvard Graphics	Power Point	Internet	Diseño Pag web	Ventura	Otros
1*		x	x				x			
2		x	x							
3	x	x	x			x	x			
4										
5										
6		x				x	x			
7*		x	x	x			x			
8										
9		x	x							Org. teleaula
10*										
11*			x							
12*		x	x							
13										
Total	1	7	7	1	0	2	4	0	0	1
Porcentaje	7%	53%	53%	7%		15%	30%			7%

Uso de recursos y disponibilidad de equipo										
Participante	Uso e-mail	Lista d.	Nombre lista d.	Envío y recep. attach	Búsquedas	Talk o chat	Cuenta con PC	Hogar/ Internet	Consulta CD's	Asistencia o participación Teleconferencias
1*	Todos d.	si	Tesl-l	+ o -	si	no	no	no	ERIC	
2	Rara vez	no		no	si	no	no	no	LLBA	televisiva
3	Casi siempre	no		no	si	no	no			
4	Todos d.	no		si	si	si	si	si	Encarta	Audioc y videoc, telev
5	Rara vez			no	no	no		no		Videoc interactiva
6	Rara vez	no		no	no	no	si			
7*	2 a 4 veces	si	Ens. L.		si	no	si	si	Base de d.	Videoc interactiva
8*	Todos d	si	evaluac	no	si	no	si	si	Tesis-list, encarta, TOEFL, Webster enciclopedia	Videoconferencia interactiva
9	Rara vez							si		
10	Todos los d.			no	si	si	si	no	muchos	Audioc, videoc inter, audioc, transm televi
11*	Todos los d	si	Edudist, Ltest	Si/no	si	no	no		De la biblioteca	Videoconferencia interactiva
12*	Rara vez			no		si	si	si		audioconferencia
13*	Todos los d	no		+ o -	si	no	si	no	Encarta	Videoconferencia
Totales	6 diario, 2 casi d., 5 rara vez	4 sí 5 no 4 nc		2 sí 2 + - 8 no 2 nc	9 sí 2 no 2 nc	3 si 9 no 1 nc	7 si 4 no 2 nc	5 si 5 no 3 nc		7 videoc. Interactiva 4 audioconferencia 3 transm. televisiva
Porcentaje	46% 15% 38%	30% 38% 30%		15% 15% 61% 15%	69% 15% 15%	23% 69% 06% %	53% 30% 15%	38% 38% 23%		

Apéndice 9. Doug Johnson's Self-Evaluation Rubrics for Teacher Internet Use (2002) and complementary answer sheet <http://www.doug-johnson.com/dougwri/rubrics2002.html#int> Consultada el 15 de mayo, 2006.

I. Internet basics and history

- Level 1 I do not understand how networks work, nor can I identify any personal or professional uses for networks, including the Internet. I do not have an account on any network nor would I know how to get one.
- Level 2 I can identify some personal or professional uses for networks, and understand they may have a value to my students and to me. I've read some articles about the Internet in the popular press. I can directly use network access to a library catalog or CD-ROM.
- Level 3 I can describe what a computer network does and how it can be useful personally and professionally. I can distinguish between a local area network, a wide area network, and the Internet and can describe educational uses for each. I can describe the history of the Internet, recognize its international character, and know to a degree the extent of its resources. I know the purpose and historical significance of newsgroups, gophers, and telnet. I have personal access to the Internet that allows me to receive and send email, download files, and access the World Wide Web. I know that I must protect my password, and should restrict access by others to my account
- Level 4 I use networks on a daily basis to access and communicate information. I can serve as an active participant in a school or organizational planning group, giving advice and providing information about networks. I can recommend several ways of obtaining Internet access to others.

II. Email and electronic mailing lists

- Level 1 I do not use email.
- Level 2 I understand the concept of email and can explain some administrative and educational uses for it.
- Level 3 I use email regularly and can:
- ☞ read and delete messages
 - ☞ send, forward and reply to messages to
 - ☞ create nicknames, mailing lists, and a signature file
 - ☞ send and receive attachments
 - ☞ use electronic mailing lists and understand the professional uses of them
 - ☞ read and contribute to a professional electronic mailing list
- Level 4 I can send group mailings and feel confident that I could administer an electronic mailing list. I use activities that require email in my teaching. I can locate lists of subject oriented mailing lists.

III. The World Wide Web

- Level 1 I do not use the World Wide Web.
- Level 2 I am aware that the World Wide Web is a means of sharing information on the Internet. I can browse the Web for recreational purposes.
- Level 3 I can use a Web browser like *Explorer* or *Netscape* to find information on the World Wide Web, and can list some of the Web's unique features. I can explain the terms: hypertext, URL, http, and html. I can write URLs to share information locations with others. I can use Web search engines to locate subject specific information and can create bookmarks to Web sites of educational value.
- Level 4 I can configure my web browser with a variety of helper applications. I understand what "cookies" do and whether to keep them enabled. I can speak to the security issues of on-line commerce and data privacy.

IV. Search tools and evaluation strategies

- Level 1 I cannot locate any information on the Internet.
- Level 2 I can occasionally locate useful information on the Internet by browsing or through remembered sources.
- Level 3 I can conduct an efficient search of Internet resources using directories like Yahoo or search engines like Google, Lycos, or Infoseek. I can use advanced search commands to specify and limited the number of hits I get. I can state some guidelines for evaluating the relevance of sited and the quality of the information I find on the Internet. I can write a bibliographic citation for information found.
- Level 4 I can identify some specialized search tools for finding software and email addresses. I can speculate on future developments in on-line information searching including know-bots and other kinds of intelligent search agents.

V. Newsgroups and electronic mailing lists (NETS I.A., II.C., V.A.,V.B., V.D.)

- Level 1 I have no knowledge of newsgroups or electronic mailing list functions.
- Level 2 I know that there are resources in a variety of formats available on the Internet, but cannot confidently access them.
- Level 3 I read the newsgroups that interest me on a regular basis, and I can contribute to newsgroups. I can subscribe, unsubscribe and contribute to electronic mailing lists (listservs) related to my educational field.
- Level 4 I know how to find, configure, and use the specialized tools for newsgroups and mailing lists. I can access and search mailing list archives. I use the resources found in these areas with my students.

VI. Obtaining, decompressing, viewing and using files

- Level 1 I cannot retrieve files from remote computers.
- Level 2 I know that documents and computer programs that are useful to my students and me are stored on computers throughout the world. I cannot retrieve these files. I can open a .pdf file with a browser plug in.
- Level 3 I understand the concept and netiquette of “anonymous FTP” sites. I can transfer files and programs from remote locations to my computer, and can use programs or plug-ins that help me do this. I can extract compressed files, and know some utilities that help me view graphics and play sounds and movies. I understand the nature and danger of computer viruses, and know how to minimize my risk of contracting a computer virus.
- Level 4 I use information I have retrieved as a resource for and with my students. I understand the concept of a network server, and the functions it can serve in an organization. I can use an ftp client to upload files to a server. I can create a .pdf document.

VII. Real-time, streaming and push technologies

- Level 1 I use only static documents and files I retrieve from the Internet.
- Level 2 I have some information sent to me on a regular basis through e-mail and I check some sites on a regular basis for information.
- Level 3 I use chat-rooms, instant messaging, and customized news and information feeds. I can listen to audio streamed from the web. I know the hardware and software requirements for web-based videoconferencing. I can install the plug-ins necessary to hear and view multimedia resources.
- Level 4 I can use real-time applications to design a “virtual” classroom or interactive learning experience. My students use videoconferencing for communication with experts and project collaboration with other students.

VIII. Webpage construction

- Level 1 I cannot create a page which can be viewed with a web browser.

- Level 2 I can save text I've created as an html file with a command in my word processor. I know a few, simple html commands.
- Level 3 Using hand-coded html or a web page authoring tool, I can:
- - view web pages as a source documents
 - - create a formatted web page that uses background color, font styles and alignment, graphics, and tables
 - - include links to other parts of my document or other Internet sites in my page
 - - know basic guidelines for good web page construction and the district's web policies
- Level 4 I can use the web as an interface to databases. When appropriate, I can register my pages with search engine sites. I can help write web creation policies for design, content, and use.

IX. Learning opportunities using the Internet

- Level 1 I am not aware of any ways the Internet can be used with students in my classroom.
- Level 2 I occasionally allow my students to use the Internet to find information.
- Level 3 I know a variety of projects and activities that effectively use the Internet to instruct and involve students. I know a source for collaborative projects, can direct students to on-line tutorials and learning resources, and encourage a variety of key-pal activities.
- Level 4 I can design and implement an Internet project or maintain an educational Internet site.

X. Netiquette, On-line Ethics, and Current Issues Surrounding Internet Use in K-12 Schools

- Level 1 I am not aware of any ethics or proprieties regarding the Internet nor am I aware of any issues dealing with Internet use in a school setting.
- Level 2 I understand a few rules that my students and I should follow when using the Internet. I understand that the Internet is sometimes a controversial resource which many educators and parents do not understand.
- Level 3 I have read a guideline for Internet use such as Rinaldi's "The Net: User Guidelines and Netiquette" or other source, and follow the rules outlined. I know and read the FAQ files associated with sources on the Internet. I am aware that electronic communication is a new communications medium that may require new sensitivities. I can list some of the critical components of a good Acceptable Use Policy and know and use our district's. I can identify print and on-line resources that speak to current Internet issues like:
- censorship/site blocking software
 - copyright
 - legal and illegal uses
 - data privacy
 - security
- Level 4 I can use my knowledge of the Internet to write good school policies and activities that help students develop good judgment and good information skills.

Permission to use this tool for non-profit use is freely given.

This page <www.doug-johnson.com/dougwri/rubrics2002.html> last updated May 13, 2004.

Self-Evaluation Rubrics for Teacher Internet Use

(Doug Johnson, 2002)

Hoja de respuestas complementaria

Estimada compañera:

Atentamente te solicitamos proporcionar la información respecto a la rúbrica en los espacios correspondientes. Siéntete en libertad de abundar en tus reflexiones, pues ello enriquecerá los resultados obtenidos.

Hemos agregado tres apartados. Posteriormente compartiremos contigo los datos de este estudio.

De antemano agradecemos el tiempo que dediques a contestar y enviar el documento como anexo a dgilbon@yahoo.com

Nivel alcanzado	Razones por las que he llegado a ese nivel	Tiempo aprox. que me ha llevado alcanzarlo
I. Internet y su historia Nivel		
II. Correo y listas de correo electrónico Nivel		
III. La red Nivel		
Herramientas de búsqueda y estrategias de evaluación de sitios Nivel		
IV. Grupos de noticias y listas de correo electrónico Nivel		
V. Obtener, descomprimir, visualizar y usar archivos Nivel		

Comentarios:

6

VI. Tecnologías en tiempo real Nivel		
VIII. Construcción de páginas web Nivel		

IX. Oportunidades de aprendizaje usando Internet Nivel		
X. Ciberetiqueta, ética en línea y asuntos actuales relacionados con el uso de internet en las escuelas secundarias Nivel		

Después de contestar la rúbrica te agradeceremos nos informes respecto a:

Otros recursos	Razones
Los aspectos más urgentes en mi actualización son los descritos en los números:	
Los recursos que he podido utilizar en mi curso en línea son los marcados con los números:	
Otros recursos de la red que utilizo:	
Otros recursos de la red que he incluido en el módulo a mi cargo:	

Comentarios:

Apéndice 10. Niveles de la rúbrica de Johnson (2000) relacionados con el uso de Internet en la práctica docente del profesor y para el diseño de cursos en línea, indicios de su alfabetización ciberdidáctica

Selección de aspectos relacionados con la enseñanza y el diseño de cursos en línea de la rúbrica de Johnson (2002) para la autoevaluación de los profesores en cuanto a su uso de Internet. Entre paréntesis incluyo los porcentajes de respuesta de las formadoras participantes en este estudio.

Aspecto	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
I. Internet básico e historia			Puedo describir los usos educativos de una red local, una red de área amplia e Internet (44%)	Puedo servir como un participante activo en una escuela o grupo de planeación organizacional (22%)
II. Correo electrónico y listas de correo			Uso el correo regularmente y puedo leer y contribuir a una lista de correo profesional (33%)	Puedo enviar mensajes de correo grupal y me considero capaz de administrar una lista de correo electrónico. Uso actividades que requieren correo e. en mi enseñanza (55%)
III. La red WWW			Puedo utilizar motores de búsqueda en la red para localizar información específica y crear marcadores a sitios <i>web</i> de valor educativo (44%)	
IV. Herramientas de búsqueda y estrategias de evaluación			Puedo establecer algunos lineamientos para evaluar la relevancia de sitios y la calidad de la información que encuentro en Internet (88%)	
V. Grupos de noticias y listas de correo			Puedo inscribirme, darme de baja y contribuir a listas de correo (<i>listservs</i>) relacionadas con mi campo educativo (33%)	Utilizo los recursos encontrados en estas áreas con mis estudiantes (22%)
VI. Obtener, descomprimir, visualizar y utilizar archivos		Sé que los documentos y programas que son útiles para mis estudiantes y para mí están almacenados en computadoras alrededor del mundo. (33%)		Uso la información que he recuperado como un recurso para y con mis alumnos. (22%)
VII. Tecnologías en tiempo real,				Puedo utilizar aplicaciones en tiempo real para diseñar aulas virtuales o experiencias de aprendizaje interactivas . Mis estudiantes usan videoconferencia para la comunicación con expertos y proyectos colaborativos con otros estudiantes. (11%)
VIII. Construcción de páginas web				Puedo ayudar a escribir políticas para la creación de páginas web para diseño, contenido y uso. (33%)
IX. Oportunidades de aprendizaje usando Internet		Ocasionalmente permito a mis estudiantes utilizar Internet para encontrar información	Conozco una variedad de proyectos y actividades que efectivamente usan la Internet para instruir e involucrar a los estudiantes. Conozco un recurso para proyectos	Puedo diseñar e implementar un proyecto o mantener un sitio educativo en Internet.

		(22%)	colaborativos, puedo dirigir a los alumnos a tutoriales en línea y recursos de aprendizaje y animarlos a una variedad de actividades por correspondencia. (44%)	(33%)
X. Ciberetiqueta, ética en línea		Entiendo unas cuantas reglas que mis estudiantes y yo debemos seguir cuando usamos la Internet. Entiendo que la Internet es a veces un recurso controversial que muchos educadores y padres de familia no comprenden. (77%)		Puedo utilizar mi conocimiento de Internet para escribir buenas políticas y actividades que ayuden a mis estudiantes a desarrollar su buen juicio y habilidades informativas. (11%)

Comentarios:

En el cuadro incluyo únicamente las descripciones de Johnson para los niveles relacionados con la enseñanza y el diseño de cursos en línea, traducidos libremente. Al analizar la rúbrica encontré lo siguiente: Los dos primeros niveles describen habilidades elementales en el uso personal de cada aspecto, por lo que no fueron incluidos en este anexo, a excepción del aspecto VI, IX y X que sí hacen alusión a la enseñanza. En la mayoría de los casos en el nivel 3, se describe el caso de un profesor que usa con fluidez el recurso y por tanto es capaz de llevarlo a su práctica docente. Sin embargo, Johnson no siempre hace mención de dicho uso educativo, como puede verse en los aspectos VI, VII, VIII y X. En los aspectos IV y VIII, no es clara la alusión al salón de clases. Por otra parte, si bien el nivel 4 describe un uso avanzado del aspecto correspondiente, tampoco se refiere necesariamente a la docencia. Sólo en tres casos, aspectos VII, IX y X, encuentro alguna referencia a las habilidades del profesor para el diseño de cursos en línea, lo cual de alguna manera daría indicio de su alfabetización ciberdidáctica, noción que propongo en esta tesis.

Gilbón, D.M. (2008)

Apéndice 11. Razones por las que han llegado las formadoras a los niveles descritos por Doug Johnson (2002) en cuanto a su conocimiento básico de Internet

Aspecto I. Internet y su historia			
Tutora	Nivel 2 = 33 %	Nivel 3 = 44 %	Nivel 4 = 22 %
1			Me vi obligada a recibir cierta alfabetización por el proyecto ALAD que es un Diplomado en línea. Pienso que sin esta oportunidad no me hubiera esforzado en aprender el uso del Internet.
2		Porque he experimentado de manera directa la educación en línea, porque he tomado cursos donde este tema ha constituido parte de los contenidos y principalmente porque forma parte de mi día a día en la búsqueda, manejo y transmisión de la información en el trabajo y en la vida cotidiana.	
3	Por curiosidad, que me ha llevado a buscar sobre el tema en Internet. Por información dada ocasionalmente en cursos de actualización. Por intercambio de ideas con compañeros.		
4	Uso diario de internet, búsqueda de información, algunos cursos relacionados a lo que es internet. Algunas definiciones no las podré dar en mucho detalle.		
5		Los cursos sobre el uso de Internet y la necesidad de búsqueda de información para los cursos de los que soy tutora.	
6			El uso constante de este tipo de comunicación en red desde 1994, necesidad de investigar al respecto para diversos proyectos
7		Experiencia con computadoras en diferentes contextos (la univ., oficinas de negocios, etc.), lectura sobre sus orígenes.	
8	Por lo que he escuchado.		
9		Las necesidades actuales nos estimulan a adquirir ese conocimiento (con cursos y con la experiencia)	

Aspecto II. Uso del correo electrónico y participación en listas de discusión			
Tutora	Nivel 2 = 0 %	Nivel 3 = 33 %	Nivel 4 = 66 %
1			El trabajar como tutora del Diplomado ALAD me habilitó para tener la capacidad del nivel 4.
2		Porque han sido demandas o necesidades para hacer más eficiente el trabajo y la comunicación e el lugar en el que laboro. También por curiosidad en el potencial de los recursos y en los beneficios académicos que he obtenido al participar en listas de correo.	
3		Por necesidad. Por consulta hecha a los vínculos de ayuda que ofrecen los correos que utilizo.	
4			Uso diario de correo, para mandar información, recibir y

			pedir información y comunicación en general.
5			1. Es una herramienta que empleo constantemente para recibir las actividades que realizan mis alumnos en los cursos en línea. 2. La constante comunicación con colegas que están en otros lugares de México o en otros países.
6			El deseo de utilizarlos para la educación a distancia. Por ejemplo, desde 2000 creamos una lista de discusión primero para las profesoras edcele, para el primer grupo solicitamos otra dirección a DGSCA ladcele.
7			Necesidad profesional y personal para la comunicación a distancia.
8			Por el uso continuo y la búsqueda, por mí misma, de herramientas que facilitan y organizan mi trabajo. Poder conceptualizarlo bien y entenderlo, en un principio, me llevó como un año de uso esporádico.
9			Las numerosas necesidades laborales y sociales nos exigen ser competentes en estas áreas.

Aspecto III. La red			
Tutora	Nivel 2 = 22 %	Nivel 3 = 44 %	Nivel 4 = 33 %
1		Este nivel es el que he necesitado hasta este momento, transfiero y abro, generalmente, toda clase de documentos a mi computadora, aunque no puedo usar "Bookmarks".	
2		También he aprendido esto por necesidad	
3		Exploraciones personales, no guiadas, para resolver problemas académicos y de otros tipos.	
4		Uso inicial de Mosaic y más tarde de Netscape y Internet Explorer y uso de Telnet. En los últimos 6-7 años uso diario de internet.	
5		1. Por haberse convertido en una herramienta de trabajo que me permite resolver problemas relacionados con la búsqueda de información a partir de varios buscadores	
6			He sentido la necesidad de buscar información, preguntar y experimentar para saber más.
7			Necesidades de investigación.
8			También por el uso continuo y asistencia a algunos Simposios acerca de Internet.
9	Las nuevas necesidades laborales y sociales nos exigen ser competente en estas áreas.		

Aspecto IV. Herramientas de búsqueda y estrategias para la evaluación de sitios			
Tutora	Nivel 2 = 0 %	Nivel 3 = 88 %	Nivel 4 = 11 %
1		Soy competente en el nivel 3, aunque nunca he usado Lycos o Infoseek, porque no los he necesitado.	
2		Porque la necesidad de búsqueda eficiente de información me ha llevado a preguntar y utilizar técnicas más eficientes. Aún me siento ineficiente pero creo que si he logrado desarrollar algunas habilidades tanto para la búsqueda como para la evaluación de la información	
3		Exploración personal, no guiada, en Internet para	

		aclarar dudas, localizar materiales académicos, ayudar a los alumnos cuyas tesis dirijo y resolver asuntos personales.	
4		Últimos 6-7 años haciendo búsquedas por información relacionado a mi trabajo de docente y formador de profesores.	
5			X
6		Necesito información actualizada para las investigaciones que realizo y para el diseño de los cursos que imparto en línea. Sin embargo, sé que hay estrategias más sofisticadas que no he utilizado.	
7		Necesidades de investigación.	
8			De herramientas de búsqueda utilizo Yahoo y Google. Cuando empecé a usar los buscadores leí acerca de ellos, también ha sido su uso continuo lo que me ha dado un buen nivel. Para evaluar la calidad de un sitio he leído acerca de ello, en general busco sitios de empresas estables o de universidades
9		Las nuevas necesidades laborales y sociales nos exigen ser competente en estas áreas.	

Aspecto V. Grupos de noticias y listas de correo electrónico				
Tutora	Nivel 1 = 11%	Nivel 2 = 33 %	Nivel 3 = 33 %	Nivel 4 = 22 %
1		Conozco ciertos grupos de interés pero no me he inscrito en ninguno de ellos: falta de tiempo, el tema no me interesa, además que no sé muy bien como acceder a algunos sitios que tienen que ver con educación pero que NO tienen muy claras las instrucciones para acceder al grupo.		
2			No creo estar segura de lo que esto significa. Creo que he accedido a listas de correo y he logrado darme de alta en listas relacionadas con mi área pero han sido más accidentales que porque realmente sepa lo que son.	
3			Por necesidad, puesto que es una herramienta utilizada en el trabajo. No he tenido formación sistemática y he aprendido para poder resolver problemas de comunicación con colegas. Posiblemente, subutilizo esta herramienta.	
4		Sé que existen newsgroups, ocasionalmente los utilizo, pero siento que no lo he integrado a mi rutina diaria porque es mucho que leer y resulta un poco fastidioso. Creo que necesitaría ver cuales son sus aspectos más positivos y desarrollar estrategias de lectura y evaluación.		
5				También es otro elemento indispensable en la construcción de aprendizajes en los cursos en los que

				participo.
6				Para mi tesis de maestría solicité y obtuve información de al menos dos expertos del área en una lista de discusión, desde entonces he seguido participando en otras listas pues son una rica fuente de información y para la reflexión.
7			Necesidades de investigación.	
8		Tengo poca experiencia con ello. Estoy inscrita a dos. No me he dado tiempo para investigar bien de ellos.		
9	No he descubierto su utilidad			

Aspecto VI. Obtener, descomprimir, visualizar y usar archivos

Tutora	Nivel 2 = 33 %	Nivel 3 = 44 %	Nivel 4 = 22 %
1		La necesidad de obtener información para los alumnos de diferente cursos, he escuchado conferencias con imágenes y sonido. La búsqueda de material educativo es la razón principal para buscar gráficas e imágenes.	
2	No me he desarrollado más en este nivel por pereza técnica y mental. A la primera dificultad acudo a alguien con más experiencia y pasado el problema no me preocupo por aprender a hacer las cosas por mi misma.		
3	No sé descomprimir archivos. No entiendo del todo de qué archivos se habla. He obtenido y agrandado artículos en Internet que venían en tamaño reducido.		
4	Creo que no tengo tanto conocimiento en esta área, si puedo descomprimir archivos mediante software como WinZip. Entiendo los problemas que los virus representan. De FTP, no sé casi nada.		
5			Indispensable para realizar las tareas académicas y de investigación que realizo cada día.
6		He solicitado ayuda al departamento de cómputo o de mi hijo cada vez que necesito algún software o algún plug-in. En cierta medida esa dependencia me ha impedido aprender más.	
7		Experiencia, artículos sobre los temas, búsquedas de información.	
8			Utilizando los programas, siguiendo las instrucciones del mismo. En comprimir y descomprimir archivos, no tengo tanta experiencia, pero lo he hecho.
9		Las nuevas necesidades laborales y sociales nos exigen ser competente en estas áreas.	

Aspecto VII. Tecnologías en tiempo real			
Tutora	Nivel 2 = 77 %	Nivel 3 = 11 %	Nivel 4 = 11 %
1	Leo revistas electrónicas relacionada con mi área con frecuencia así como visito los lugares de comprensión de lectura con mucha regularidad por la necesidad de estar informada		
2	Porque forman parte de mi trabajo diario, sea en la vida cotidiana o en las tutorías en línea o diseño de cursos en línea		
3	Por conocimientos obtenidos en cursos. ¿Se refiere la pregunta a la comunicación sincrónica? "Tiempo real" significa esto?		
4	Uso de internet y el querer acceder a información o archivos me ha permitido enterarme de algunas de estas tecnologías aunque no de todas, como son "customized news and information feeds." Sí uso, chat, msn, chat con video.		
5			Es necesario su empleo para realizar algunas actividades, sobre todo la he empleado para réplicas de trabajos de alumnos que no pueden asistir a la sede y que lo hacen desde su lugar de origen
6		En 2001 invitamos a una profesora de la Fac. de Medicina quien nos explicó cómo utilizaba la web cam para impartir un diplomado. Ha sido necesario conocer estos recursos para los cursos en línea que diseño, sin embargo, no los utilizo con la frecuencia que debiera, necesito conocer y experimentar más.	
7	Exploración de la tecnología, lectura.		
8	Conozco: los chats, listas de discusión en tiempo real, estaciones de radio		
9	Las nuevas necesidades laborales y sociales nos exigen ser competente en estas áreas.		

Aspecto VIII. Construcción de páginas web				
Tutora	Nivel 1= 44%	Nivel 2 = 11 %	Nivel 3 = 33 %	Nivel 4 = 0 %
1	Lo siento pero no puedo construir una página que pueda ser vista por "web browser"			
2	Porque no constituyen una prioridad en mi trabajo cotidiano y porque el avance en mi curso en línea requiere foco en la parte del diseño de contenidos del curso. Esto por supuesto porque cuento con apoyo técnico para que me hagan esto. Si no lo tuviera se convertiría en una prioridad una vez pasando la etapa de diseño de contenidos de mi curso. Me he inscrito a curso pero acabo no asistiendo a ellos			

3	No me había propuesto hasta hace poco hacer una página web. Ahora que estoy empezando a planear una creo que voy a usar algunas de las guías para hacerlo en Internet.			
4			Por medio de cursos que he tomado, por medio de querer montar algunas cosas en la red por un curso, y también usando herramientas en línea de Blogspot.	
5			Sólo he creado páginas para uno de los diplomados en los que participo, pero siempre con la asesoría de chicos expertos en la realización de estas tareas. Ese ejercicio me permitió aprender nuevos lenguajes y formas de comunicación.	
6			Aun cuando he tomado cursos como el de Dreamweaver, no me he forzado a elaborar mis páginas pues contamos con personal especializado.	
7	No he tenido tiempo suficiente para aprender, aunque me gustaría mucho poder hacerlo.			
8		Puedo construir una página con Dreamweaver a un nivel de principiante. Tomé clases y he practicado un tiempo, en algunas ocasiones he consultado su tutorial.		
9	Conozco la importancia de las páginas, pero creo que un técnico me pude ayudar a crearlo.			

Aspecto IX. Oportunidades de aprendizaje usando Internet			
Tutora	Nivel 2 = 22 %	Nivel 3 = 44 %	Nivel 4 = 33 %
1		La razón por la he llegado a este nivel es el aprendizaje que tuve en el diseño de ALAD en línea y de ser tutor en un módulo.	
2	Mi ausencia directa en el salón de clases ha sido la causa principal de mi bajo nivel. Aunque conozco muchos sitios interesantes para la enseñanza de lenguas mi trabajo docente ha estado centrado más en la formación de profesores en la planeación de clases. Aunque sé que ahí también debo incluir la red el poco tiempo para alcanzar objetivos lo ha hecho difícil.		
3		Infinitas. Internet es como una gran biblioteca. Se pueden adquirir conocimientos y habilidades de todo tipo para el trabajo o personales.	
4	No sé como integrar esto al salón de clases efectivamente.		

5		Siempre estoy en posibilidad de aprender por el tipo de investigación que realizo, además, por la necesidad de estar lo mejor informada. Aunque estoy consciente de que es imposible leer todo lo que se escribe respecto a los temas relacionados con el aprendizaje y adquisición de lenguas.	
6			Es parte de mi trabajo.
7			La necesidad de utilizar más opciones para comunicar y trabajar en proyectos con los alumnos; la flexibilidad de tiempo y lugar que actividades en internet ofrecen.
8			He tomado dos diplomados en línea, y actualmente soy tutora de uno de ellos.
9		X	

Aspecto X. Ciberetiqueta, ética en línea			
Tutora	Nivel 2 = 77 %	Nivel 3 = 11 %	Nivel 4 = 11 %
1	Las razones de este nivel de conocimientos es que lo creo suficiente para mi contexto educativo. Mis conocimientos éticos y de legalidad son mas bien instintivos que de información formal escrita.		
2	Mi participación en cursos en línea y mi formación en tutorías a distancia así como la experiencia directa en grupos de trabajo me han permitido desarrollarme en estas habilidades.		
3	Tengo una idea general de la ciberetiqueta por un curso tomado en el que se nos dieron nociones básicas. La ética es otra cuestión. Creo que ésta se deriva de una reflexión personal. Los principios éticos que se aplican a otras cosas sirven para Internet. ¿Por qué "escuelas secundarias"		
4	Tengo conocimiento de reglas básicas que pudieran ser de sentido común y otras que no.		
5	No tengo argumentos porque no conozco la situación actual de las escuelas secundarias. Sin embargo, considero que puedo desarrollar actividades que ayuden a los estudiantes a desarrollar valores y habilidades para buscar y seleccionar información mediante el uso de Internet..		
6			Ha sido una de mis preocupaciones, por lo que buscado información al respecto y procuro respetar las normas en los proyectos que dirijo.
7		Mi preocupación con la ética requerida para el uso de Internet.	
8	He leído el artículo de Ciberetiqueta, pero no he leído nada del uso de Internet en las escuelas secundarias.		
9	X		

Apéndice 12 Tiempo aprox. que les ha llevado a las 9 formadoras alcanzar los niveles descritos por Doug Johnson (2002) en su rúbrica respecto al uso de Internet

Aspecto	Formadoras/tiempo								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I. Internet basics and history	4 años	Manejo internet desde 1994 o 95 aproximadamente. Antes de esa fecha el uso del correo electrónico no era tan común.	3 años	Desde 1996.	4 años	Más de 10 años	10		Paulatinamente en 10 años
II. Email and electronic mailing lists	4 años	Creo que los últimos 4 años han sido los más productivos.	4 años	Desde 1996.	5 años	"	12	Llevo usando o el correo 10 años.	idem
III. The World Wide Web	7 años	Son segundos los que se tarda uno en descubrirlo. Sin embargo, puedo uno pasar años sin saber explotar los recursos al máximo. Creo que siempre hay que ser curiosos.	4 años	Desde 1996.	3 años	"	6	8 años	idem
IV. Search tools and evaluation strategies	7 años	3 años, pero aún me falta	4 años	Desde 1999.		Más de seis años	6	7 años	idem
V. Newsgroups and electronic mailing lists	2 años	Eso lo he aprendido en los últimos meses	3 años	Desde 1999.	6 años	Más de 10 años	6	1 año	
VI. Obtaining, decompressing, viewing and using files	4 años	Nada de tiempo pues no lo hago y lo que sé hacer es muy simple ☺	3 años	Desde 2002	5	Más de cinco años	5	Esto te toma un día para aprenderlo	Idem que el no. IV
VII. Real-time, streaming and push technologies	7 años	Últimos 3 años	1 año	Desde 1999.		Como cinco años	2	6 meses	idem
VIII. Webpage construction	0 años	nada	0	Desde 2000.		Dos o tres años	un curso illo de 1 semana	10 horas de clase + 3 meses práctica	
IX. Learning opportunities using the Internet	4 años	Dos años en conocer muchos sitios pero no los he usado, simplemente los encuentro y los guardo en mis favoritos para algún uso futuro.	4 años	Desde 1999.		Seis años	1	5 años	
X. Netiquette,	7 años	Los últimos 3 años.	1 año	Desde 1999.		Seis años	3		

Apéndice 13. Ejemplo de análisis de estructura didáctica. Módulo Introdutorio. Diplomado ALAD

Unidad 2

Estructura didáctica

¿Qué capacidades son necesarias para estudiar a distancia de manera independiente?

Índice de actividades	<ul style="list-style-type: none"> ● 2.1 ¿Has estudiado algo por tu cuenta? ● 2.2 ¿Cómo evaluarías tus capacidades para aprender? ● 2.3 ¿Cuál es el papel de los participantes en un curso a distancia? ● 2.4 ¿Qué es el estudio independiente? ● 2.5 Conclusión 	<p>Espacio: de instrucción</p> <p>Estrategia didáctica: ofrecer menú</p> <p>Propósito: facilitar consulta</p> <p>Conoc. o hab. a desarrollar: trabajo en línea</p> <p>Dimensión del aprendizaje: I. Tener claridad acerca de las actividades</p> <p>Tipo de interacción: con el contenido/texto</p>
Objetivo	<p>Conocerás las características del estudio independiente para desarrollar tus capacidades y llevar con éxito tu estudio a distancia.</p>	<p>Espacio: de instrucción</p> <p>Est. Didác: dar a conocer el objetivo</p> <p>Propósito: ubicar al estudiante</p> <p>Conoc. o hab. a desarrollar: conocimiento</p> <p>Dimensión del aprendizaje: I. Tener claridad acerca de las actividades</p> <p>Tipo de interacción: con el contenido/texto</p>
Presentación	<p>En esta unidad analizaremos el papel de los participantes en cursos a distancia, así como las características de un aprendiente autónomo y su actuación en relación con sus estilos de aprendizaje, sus estudios y conocimientos previos y su motivación, entre otros. Discutiremos también cómo la integración de esos aspectos da como resultado el desarrollo de habilidades intelectuales para la construcción de conocimiento y el aprendizaje continuo o permanente.</p>	<p>Espacio: de instrucción</p> <p>Est. Didác: introducción el tema</p> <p>Propósito: activar esquemas</p> <p>Conoc. o hab. a desarrollar: conocimiento</p> <p>Dimensión del aprendizaje: I. Tener claridad acerca de las actividades</p> <p>Tipo de interacción: con el contenido/texto</p>
Actividades	<p>2.1 ¿Has estudiado algo por tu cuenta? ¿Puedes precisar el contenido, tus conocimientos previos al respecto, tu motivación para llevarlo a cabo, la infraestructura con la que contabas? Incluye cada uno de los aspectos en tu respuesta.</p> <p>Si no has tenido oportunidad de estudiar algo por tu cuenta, ¿a qué crees que se haya debido?</p> <p><i>Anota tu respuesta y envíala a tu carpeta. Podrás verificar si aparece en tu carpeta y modificarla si así lo estimas</i></p>	<p>Espacio: de instrucción y carpeta</p> <p>Est. Didác: preguntas que suscitan reflexión</p> <p>Propósito: partir de la experiencia del aprendiente</p> <p>Conoc. o hab. a desarrollar: uso de la carpeta</p>

conveniente.

Dimensión del aprendizaje: I y V

Tipo de interacción: consigo mismo y la tutora

A screenshot of a web interface showing a large empty text input area. Below the input area are two buttons: 'enviar' (send) and 'borrar' (clear). The interface has a simple, functional design with a light background and grey buttons.



2.2 ¿Cómo evaluarías tus capacidades para aprender?

Marca en el cuadro de abajo el grado de facilidad o dificultad en las acciones mencionadas, conforme a la escala siguiente:

1 difícilmente 2 con cierta facilidad 3 fácilmente



1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Identifico conceptos, cosas e ideas relevantes en un texto. Por ejemplo, determino si la información es pertinente a mi contexto particular o si la fuente es confiable.

Comprendo fenómenos y textos complejos.

Planeo acciones para mi aprendizaje. Por ejemplo: busco información en otras fuentes, soluciono problemas específicos de estudio, determino horarios de estudio.

Realizo actividades de aprendizaje, por ejemplo: manejo información mentalmente, o experimento diversas maneras de resumir un contenido.

Mantengo la motivación para la actividad y el aprendizaje.

Me doy ánimo para persistir en la tarea.

Monitoreo mis avances y cambio de

Espacio: de instrucción: cuestionario interactivo y carpeta

Est. Didác: autoevaluación y prelectura

Propósito: promover ruptura cognitiva

Conoc. o hab. a desarrollar: uso de la carpeta

Dimensión del aprendizaje: V. hábitos mentales productivos

Tipo de interacción: consigo mismo y la tutora

estrategia si es necesario.

Después de hacer esta autoevaluación. ¿En qué aspectos deberás poner más atención para mejorar tu aprendizaje? ¿Consideras necesaria alguna otra capacidad para el estudio independiente?

Anota tu respuesta y envíala a la carpeta.



2.3 ¿Cuál es el papel de los participantes en un curso a distancia?

En el siguiente esquema consulta los papeles que desempeñan los diferentes participantes en un programa a distancia.

- Presiona en los diferentes íconos para averiguarlo.
- Encuentra si tu papel como aprendiz y el papel de los tutores y asesores es muy distinto a los papeles de los participantes en un curso presencial.
- Anota tu observación en el block de notas.
- Incluye esta observación en la actividad 2.5. Para ello, marca y copia tu respuesta del block y pégala en la ventana de respuestas.

Est. Didác: esquema interactivo

Propósito: presentar información de forma interesante

Conoc. o hab. a desarrollar: papel de los participantes en cursos a distancia

Dimensión del aprendizaje: II. Adq. E integración del conocimiento

Tipo de interacción: con el contenido/texto

Otros Expertos

Tutores

Asesores

Aprendiziente

Aprendiziente
 En cuanto al aprendizaje, las tendencias educativas actuales buscan despertar en el individuo el gusto por aprender, construir por sí mismo el conocimiento y fomentar el desarrollo pleno de sus capacidades, de tal manera que persista hasta el término de sus estudios formales y, después de haberlos concluido, continúe su formación durante toda la vida.
 Para lograr este cambio plantean que profesores y estudiantes asuman sus responsabilidades de manera diferente. Así, en vez de que el estudiante pasivamente ingiera que el profesor selecciona los contenidos, la secuencia y forma de impartirlos -y desde luego decide cómo será evaluado el aprendizaje- se promueve que el aprendiz participe activamente en la toma de estas decisiones, para lo cual los tutores brindan esa oportuna. Ahora bien, el uso de las nuevas tecnologías información y comunicación ha propiciado. También que los aprendientes colaboren entre para lograr un mejor aprendizaje en una comunidad virtual.



2.4 ¿Qué es el estudio independiente?

Lee el texto que aparece a tu izquierda. En él se aborda la naturaleza del estudio independiente, su surgimiento y alcances, así como los requisitos básicos para su realización adecuada. Otro aspecto que el autor discute y que podría ser de tu interés es el papel de la interacción en el proceso educativo. El texto consta de 10 páginas, así que necesitas disponer de tiempo para leerlo detenidamente. En la parte inferior del documento encontrarás una liga que te llevará a la versión para imprimir.



Espacio: de instrucción e hipertexto

Est. Didác: pregunta inicial, organizador previo

Propósito: dar a conocer las características del estudio independiente

Conoc. o hab. a desarrollar: estudio independiente

Dimensión del aprendizaje: II

Tipo de interacción: con el contenido/texto

2.5

Conclusión

Con base en la lectura y la información en el cuadro ¿qué capacidades necesitas desarrollar para tener éxito en un curso a distancia? ¿Cumples con los requisitos básicos que menciona el autor? ¿Qué relación guardan las capacidades mencionadas en el texto con tu nuevo papel de aprendiz a distancia? Envía tu respuesta a la carpeta.

enviar
borrar



Espacio: de instrucción y carpeta

Est. Didác: preguntas respecto al texto y la situación del estudiante

Propósito: suscitar la reflexión

Conoc. o hab. a desarrollar: capacidades para el estudio independiente

Dimensión del aprendizaje: III. Extensión y refinamiento del conocimiento

Tipo de interacción: consigo mismo y la tutora

Autoevaluación

¿Conozco ahora las capacidades necesarias para el estudio independiente?

¿He identificado las capacidades que necesito desarrollar para obtener mejores resultados en este programa?

Si consideras que no las has identificado o quisieras saber tu tutora o consultar algún otro artículo del libro *El Estudio independiente*, de Patricia Avila et al. 1996 (ILCE)

Al final de este módulo será importante que vuelvas a leer la información en la carpeta y observes si lograste desarrollar tus habilidades para el estudio independiente a distancia.



Espacio: de instrucción

Est. Didác: preguntas que susciten reflexión

Propósito: reflexión

Conoc. o hab. a desarrollar: metacognición

Dimensión del aprendizaje: V. hábitos mentales productivos

Tipo de interacción: consigo mismo

[Versión para imprimir](#)

Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas
CELE - UNAM
Todos los derechos reservados UNAM 2003

Apéndice 13. Ejemplo de análisis de estructura didáctica. Módulo Introductorio. Diplomado ALAD.

Dulce Ma. Gilbón A. CELE-UNAM 2008

En esta unidad explorarás el sitio para conocer su organización, contenidos y herramientas.

Análisis de Estrategias didácticas

Unidad 1

¿Cómo se trabaja en este ambiente de aprendizaje?

Índice de actividades

- [1.1 ¿Cómo está organizado este ambiente de aprendizaje?](#)
- [1.2 ¿Con qué herramientas cuentas para comunicarte con la tutora y los compañeros?](#)
- [1.3 ¿Con quiénes vas a trabajar?](#)
- [1.4 Uso del foro. ¿Quiénes son los demás compañeros?](#)
- [Uso del block](#)

- [Autoevaluación](#)

Proporcionar índice

Objetivo

Conocerás la forma de trabajo en un ambiente de aprendizaje en línea a través de la exploración de este sitio y la comunicación con la tutora y tu equipo haciendo uso de distintas herramientas.

Dar a conocer el objetivo

Ofrecer diagrama (enlace)

- [Estructura del módulo](#)

Presentación

En este módulo se te proponen seis unidades con el fin de que te familiarices con este ambiente de aprendizaje y reflexiones en algunos conceptos clave en el estudio a distancia: estudio independiente, estilos y estrategias de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Dar a conocer la forma de trabajo

(la bienvenida y la forma de evaluación se proporciona al entrar al módulo)

Estos conceptos son utilizados también en la enseñanza de lenguas, área de gran interés para los lingüistas aplicados. Si ya conoces estos conceptos podrás avanzar con mayor facilidad y apoyar a tus compañeros.

Deberás dedicar de 3 a 5 horas semanales a la realización de las actividades.

En las cinco primeras unidades, se espera que analices los conceptos propuestos a partir de tu experiencia académica, la consulta y búsqueda de información en la red, y la comunicación electrónica con tus compañeros y tutoras.

Para que pongas en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos, en la última unidad se te ofrece una serie de actividades respecto al área de la lingüística aplicada.

Se espera que para su realización trabajes primero de manera independiente y, después, de forma colaborativa, haciendo uso eficiente de tu estilo y estrategias de aprendizaje.

Consulta el calendario para que envíes las respuestas puntualmente.

En la parte inferior de cada unidad se encuentra una liga a la versión para imprimir.

Actividades

- 1.1** [¿Cómo está organizado este ambiente de aprendizaje?](#)

Pregunta inicial

Indagación guiada.

Apéndice 14. Ejemplo de análisis de las estrategias didácticas. Unidad 1. Módulo introductorio

Para que lo descubras realiza las siguientes acciones:

Revisa las secciones de este módulo con detenimiento.

- Lee la información que aparece en tutores, unidades y herramientas.
- Toma nota de las dudas que te surjan.
- Si tienes alguna duda, envía un correo solicitando asesoría a tu tutora en las fechas indicadas en el calendario.

Solicitar identificación de información.

Uso de correo electrónico.



1.2 ¿Con qué herramientas cuentas para comunicarte con la tutora y los compañeros? *Uso de pregunta inicial.*

Localiza y revisa los siguientes recursos en la sección de herramientas: el foro, la lista de alumnos, la carpeta, el correo de la tutora y el block de notas.

- Coloca el cursor en alguna de las descripciones de la derecha y arrástralo hacia la respuesta que consideres correcta.

Solicitar identificación de información

Dar instrucciones

Cuestionario interactivo



1.3 ¿Con quiénes vas a trabajar?

Hemos organizado el grupo en equipos para facilitar la interacción y la realización de actividades.

Uso del correo.

- Para conocer a tus compañeros consulta la lista de alumnos (sección de herramientas) y encuentra el equipo al que perteneces.

*Uso de pregunta inicial.
Uso de herramientas del sistema:*

Uso del correo.

Utiliza el correo que aparece en la lista de alumnos para tomar nota de las direcciones de tu equipo y puedas comunicarte con ellos aún sin entrar al sitio.

Uso de la carpeta.

Uso de la carpeta.

Cada vez que se te solicite el envío de tus respuestas a la carpeta, verás un cuadro de respuesta como el que aparece abajo.

Explicación y práctica.

Ofrecer apoyo técnico.

Una vez que anotes tu mensaje en él, da click en enviar. Podrás corroborar si aparece el mensaje en tu carpeta en el menú superior.

Fomentar automonitoreo.

Al mismo tiempo, tu tutora recibirá también el mensaje en su propia carpeta. De esta manera podrá ver tus aportaciones y enviarte un comentario. Observa que puedes editar tu respuesta.

Si tuvieras algún problema técnico comunícate con el [ingeniero en sistemas](#).

¿Te pareció clara la información general que se da en la página principal del sitio?

¿Identificaste todas las herramientas del sitio?



"Envía tus respuestas a la carpeta"

enviar

borrar



1.4 Uso del foro. ¿Quiénes son los demás compañeros?

Uso de pregunta inicial.



En la barra superior elige la opción del foro. Al entrar elige el foro Presentación y en la parte inferior utiliza la opción Mensaje Nuevo, para enviar un saludo a tus compañeros en el día indicado en el calendario.

Ofrecer explicación y oportunidad de práctica.

■ Menciona tus pasatiempos favoritos y alguna otra información que consideres pueda ser de interés para los otros compañeros.

Para ver los mensajes de tus compañeros debes dar clic en alguno de los mensajes. Verás el mensaje y todas las respuestas que le han enviado. Si deseas darle respuesta, utiliza la opción Responder al mensaje.



1.5 Uso del cuaderno de notas.

En cada unidad tienes acceso a este cuaderno que es para tu uso personal. Sólo tú podrás consultar la información que hayas anotado en esa unidad.



Autoevaluación

En cada unidad de este módulo y los siguientes se te pedirá hacer una reflexión respecto al alcance de los objetivos. Esta parte es fundamental para tu aprendizaje por lo que debes realizarla con

Ofrecer explicación y brindar oportunidad de práctica.

seriedad y compromiso.
Si por cualquier circunstancia consideras que no has alcanzado los objetivos, revisa de nuevo los contenidos de la unidad.
Solicita el apoyo de tu tutora si necesitas más información o la aclaración de tus dudas.

Relee el objetivo de la unidad y reflexiona si lo alcanzaste y en qué medida:

- ¿Ya me familiaricé con las herramientas en el sitio? (control de avance, block de notas, etc.)
- ¿Ya identifiqué el tipo de información que aparece en cada sección?
- ¿Ya localicé a los integrantes de mi equipo?
- ¿Ya sé quién será mi tutora en este módulo?
- ¿Logré enviar las actividades en las fechas previstas?
- ¿Qué ajustes debo hacer en mis actividades personales para alcanzar los objetivos del Módulo?

Utilizar preguntas que susciten reflexión

Si la mayoría de tus respuestas es afirmativa, seguramente podrás continuar con éxito este módulo.

¡Felicidades!



[Versión para imprimir](#)

Proporcionar enlace a texto en versión para imprimir.

Actualización en lingüística aplicada a distancia para profesores de lenguas
CELE - UNAM
Todos los derechos reservados UNAM 2003

DMGA/2008

Apéndice 15. Descripción y tipo de actividades y estrategias didácticas en tres módulos del Programa ALAD ofrecidos en 2006

- A) Autonomía en la Enseñanza de Lenguas
- B) Procesos de Evaluación en la Enseñanza de Lenguas
- C) Problemas en la Enseñanza de Lenguas

A) Módulo Autonomía en la Enseñanza de Lenguas

Unidad 1. ¿Qué se entiende por aprendizaje autodirigido?		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
1.1 Evaluación diagnóstica mediante cuestionario interactivo	Manipulación de recursos digitales	Producir disonancia cognitiva. Solicitar relacionar columnas en cuadro interactivo. Proporcionar texto e hipertextos.
1.2 Lectura de varios textos en el sitio	Lectura de búsqueda de información específica	Proporcionar texto/hipertextos base y dar propósito para la lectura Ofrecer inicios de frases para que ellos las completen.
1.2 Lectura y elaboración de glosario y reflexión	Selección de términos para glosario y envío de información a la carpeta	Solicitar creación de glosario. Sugerir que puede cortar y pegar de otro documento en Word.
1.3 Consulta de DVD y selección de información para su envío a su carpeta y al foro	Solicitar consulta de DVD, interacción en el foro y envío de respuesta a su carpeta individual.	Utilizar demostración en video interactivo. Dar 5 pasos para la consulta, selección, elaboración de la información y análisis de las respuestas de sus compañeros (Indagación guiada).
1.4 Buscar propuestas para cinco temas en cuatro sitios y un texto y elaborar diagrama o mapa mental. Seleccionar las dos que más le interesen	Proporcionar texto e hipertextos. Solicitar consulta y análisis de 5 sitios. Solicitar elaboración y envío de esquema o mapa a un compañero por correo electrónico.	Proporcionar texto e hipertextos (sitios) Solicitar elaboración de esquema o mapa mental y su envío pro correo electrónico a un compañero
Autoevaluación y realimentación	Reflexión Búsqueda de temas de interés individual	Plantear preguntas Sugerir búsqueda en red ofreciendo ejemplos de palabras clave

Unidad 2. ¿Cómo se puede propiciar la autonomía con las actividades que se realizan en clase?		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
2.0 Diagnóstico	Resolver cuestionario interactivo	Plantear preguntas para suscitar la reflexión
2.1 Enviar respuesta a una pregunta en el foro	Responder a pregunta y comparación de respuestas en el foro	Plantear preguntas. Solicitar compartir información en el foro.
2.2. Lectura de texto y envío de respuesta a carpeta	Consulta de enlace a texto y envío de su respuesta a la carpeta	Dar propósito a la lectura de un texto base mediante la valoración de ventajas y desventajas para su contexto docente
2.3 Selección de información relevante en un sitio propuesto	Consulta y selección de información	Ofrecer enlace a sitio de interés. Utilizar indagación guiada (ruta para la navegación). Proponer problema situado.
2.4 Descripción de actividades formativas en autonomía	Envío al foro de propuestas de actividades formativas en autonomía. Dar opinión respecto a la actividad de un compañero.	Ofrecer explicación y ejemplo. Plantear problema situado a través de una pregunta. Solicitar participación en el foro.
Autoevaluación/ Realimentación	Consulta de sitio sugerido	Crear disonancia cognitiva, fomentar monitoreo, sugerir texto y sitio de consulta

Unidad 3. ¿A qué tipo de materiales digitales en lengua extranjera tienen acceso los alumnos?		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
3.0 Comparación. Se les presenta una selección de sitios como ejemplos de materiales didácticos auténticos para el aprendizaje de idiomas. Así como otro sitio para la evaluación de sitios.	Consulta opcional de sitios de interés	Presentar ejemplos de sitios a manera de lluvia de ideas. Sugerir la evaluación de sitios, ofrecer sitio para la consulta de criterios

3.1 Elaborar junto con sus alumnos un listado de sitios de interés	Búsqueda y selección de información por parte de profesor y alumnos. Envío de listado a la carpeta individual del participante.	Solicitar búsqueda en la red. Proponer problema situado.
3.2 Selección de 5 sitios interesantes	Comparación en foro	Plantear preguntas. Solicitar comparación y jerarquización de la información.
Autoevaluación y realimentación	Reflexión	Plantear pregunta, fomentar el automonitoreo. Sugerir consulta de actividad en un módulo anterior.

Unidad 4. ¿Qué actividades se pueden realizar con materiales auténticos?

Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
4.1 Reflexión respecto al estudio autodirigido que realiza o no el profesor	Reflexión y consulta de cuadro interactivo	Plantea pregunta que provoca disonancia cognitiva, da explicación, presenta ejemplos de actividades en cuadro interactivo y sugiere modelar las actividades al alumno
4.2 Elaborar inventario de actividades	Consulta de sitios y selección de información	Proporcionar sitios y explicación. Posibilidad de elección. Proponer problema situado.
4.3 Respuesta a pregunta	Reflexión y participación en foro	Plantear pregunta inicial

Unidad 5. ¿Qué actividades pueden realizar los alumnos en forma independiente en sitios de Internet?

Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
5.1 Exploración de sitios	Consulta y selección de información, participación en foro	Proponer exploración de sitios para consulta, ofrecer posibilidad de elección de actividad y solicitar aportación en foro (se incluye un enlace a la lista de sitios para no recargar el espacio de instrucción)
5.2 Consultar ligas en distintos idiomas	Consulta y selección de información	Solicitar búsqueda de respuestas a preguntas específicas en la WWW (<i>treasure hunt</i>)
5.3 Exploración de enlaces	Participación en foro respecto a comparación de información	Solicitar comparación y contraste de planes de clase
5.4 Solicitar búsqueda de información en la red	Búsqueda de información	Plantear preguntas, proponer problema situado, análisis de la tarea de búsqueda. Solicitar comparación de respuestas en el foro
5.5 Consulta, selección de sitios y de medio para compilar la información	Consulta y elección de medio (digital o impreso)	Plantear tarea situada. Brindar oportunidad de elegir entre dos unidades. Solicitar aportación en el foro y búsqueda de coincidencias en las respuestas de los demás (se incluye un enlace a la lista de sitios para no recargar el espacio de instrucción)
Autoevaluación y realimentación	Reflexión, búsqueda opcional en la WWW o consulta de dos sitios	Plantear pregunta, sugerir búsqueda y ofrecer dos sitios para consulta

Unidad 6. ¿Cómo propiciar la autonomía del alumno utilizando la Mediateca?

Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
Consulta de información en cuadro interactivo	Exploración de cuadro interactivo	Ofrecer modelo en cuadro interactivo
6.1 Consulta de dos sitios	Exploración y localización de información	Ofrecer ejemplos de mediateca virtual, indagación guiada por medio de preguntas
6.2 Consulta de sitio	Localización de información	Ofrecer sitios para consulta. Proponer problema situado
6.3 Elegir dos fichas de un menú interactivo de 5 opciones	Selección y respuesta	Ofrecer menú, solicitar elaboración de fichas
6.4 Responder a una pregunta	Comparación	Plantear situación de trabajo, problema situado.

Autoevaluación y realimentación. Consulta opcional de 5 sitios	Reflexión y consulta opcional de sitios	Plantear tres preguntas y ofrecer serie de sitios
---	---	---

B) Módulo Procesos de evaluación en la enseñanza de lenguas

Unidad 1. ¿Qué es la evaluación?		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
1.1. Reflexión respecto a la evaluación y participación en foro	Intercambio de información en el foro	Plantear preguntas que susciten reflexión.
1.2 Elaboración de resumen o mapa, envío a galería y comentario en foro.	Uso de herramientas: galería y foro. Intercambio de información en el foro y en la galería.	Solicitar esquema o mapa conceptual. Solicitar comparación y contraste en resumen. Ofrecer posibilidad de elección de actividad. plantear pregunta. Presentar ejemplo gráfico. Proporcionar enlace a software.
1.3 Consulta de un DVD, localización de información, entrevista a tres profesores para identificar diferencias.	Consulta de un DVD. Uso de correo para envío de respuestas.	Solicitar realización de entrevistas estructurada, Proporcionar formato. Utilizar demostración en video interactivo. Proporcionar ruta para consulta del DVD. Solicitar comparación y abstracción.
1.4 Lectura y análisis de situación educativa y envío al foro de su respuesta	Respuesta a preguntas, lectura, comparación con su situación en el foro	Solicitar análisis y contrastación de la información con un texto base. Problema situado. Solicitar intercambio de información en el foro.

Unidad 2 ¿Cómo se identifica un problema de evaluación?		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
2.0 Respuesta a cuestionario interactivo diagnóstico.	Respuesta a examen diagnóstico, lectura de explicación	Provocar disonancia cognitiva mediante cuestionario interactivo, ofrecer explicación de términos clave
2.1 Comparación de información en varios sitios y participación en foro	Consulta de información, envío al foro de comparación entre los sitios	Presentar información contrastada mediante un sitio y 7 enlaces a textos. Solicitar exploración de sitios e intercambio de información en el foro. Solicitar exposición de pros y contras.
2.2 Analizar y elegir casos en un cuadro interactivo	Consulta de información y uso de carpeta	Ofrecer posibilidad de elección entre varios casos. Presentar esquema interactivo para estudio de 12 casos. Solicitar uso de la carpeta individual. . Indagación guiada
2.3 Consulta de DVD y descripción de un problema de evaluación	Consulta de cuadro interactivo y DVD e intercambio de información en el foro.	Utilizar introducción. Propiciar reflexión mediante esquema interactivo, plantear preguntas. Proporcionar ruta para la consulta del DVD: Solicitar intercambio de información en el foro. Plantear preguntas que suscitan reflexión. Ofrecer posibilidad de elección entre dos actividades. Solicitar retomar dos actividades anteriores.

Unidad 3 Planteamiento de la propuesta		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
3.1 Participación en el foro respecto a reflexiones sobre la evaluación a partir del DVD	Interacción en foro	Proponer inicios de frases para provocar la reflexión, proporcionar ejemplos en video. Ofrecer posibilidad de elección entre dos actividades. 3.1ª Indagación guiada. 3.1B. comparación. Solicitar intercambio de información en el foro.
3.2 Descripción del contexto de evaluación del problema identificado en la actividad 2.3	Elaboración de respuesta a problema situado. Envío por correo electrónico de respuesta.	Plantear problema situado. Ofrecer estructura del escrito y preguntas guía. Solicitar retomar actividad anterior.
3.3 Consulta de ejemplos o modelos y redacción de objetivos	Consulta de 5 sitios y redacción	Plantear preguntas que susciten reflexión. Proporcionar una serie de sitios con ejemplos y modelos de objetivos. Solicitar identificación de información.
3.4 Fundamentar decisión respecto a tipo de evaluación	Dar respuesta a preguntas en la carpeta	Plantear preguntas guía

Autoevaluación	Dar respuesta a preguntas	Plantear preguntas que susciten reflexión. Fomentar el automonitoreo.
----------------	---------------------------	---

Unidad 4 Propuesta de evaluación		
Descripción de actividad	Tipo de actividad	Estrategia didáctica
4.0 Consulta de esquema	Recapitulación del contenido del módulo	Presentar recapitulación mediante esquema interactivo
4.1 a 4.5 Elaboración de propuesta de evaluación mediante consulta de varios sitios	Consulta de varios sitios (sitio +mesografía) para elaboración de proyecto	Presentar imagen. .Proponer proyecto. 4.1 Plantear pregunta inicial. Indagación guiada, fomentar la planeación. Proporcionar sitios para consulta 4.2. Plantear pregunta inicial. Ofrecer lista de cotejo de aspectos a considerar y tips formales 4.3. Plantear pregunta inicial y ofrecer sitios para consulta para problema situado. 4.4. Fomentar el pensamiento crítico. Plantear preguntas guía. 4.5 Solicitar recapitulación. Sensibilizar a la realimentación. Brindar oportunidad de reelaborar el producto final con base en realimentación

C) Módulo Problemas en la Enseñanza de Lenguas

Unidad 1. ¿Qué relevancia tiene la investigación en lingüística aplicada para el profesor de lenguas?			
Descripción de la actividad	Habilidad cibernética a desarrollar	Estrategias didácticas	Espacio de aprendizaje y tipo de interacción
1.1 Lectura de texto en línea para identificación de información sobre la LA	Consulta de información, uso del foro para el intercambio de información	Plantear pregunta inicial (crear disonancia cognitiva), ofrecer hipertexto, uso de herramienta en el sitio, inserción de preguntas en el texto base, jerarquización de la información, solicitar a los participantes plantear pregunta en el foro	Espacio de instrucción, de conocimiento, foro
1.2 Elegir de tres actividades una y enviar su respuesta al foro	Consulta de información en ocho sitios y uso del foro para compartir datos	Posibilidad de elegir actividad conforme al interés del participante, indagación guiada, solicitar identificación de información específica, ofrecer sitios seleccionados y preguntas guía, comparación, contraste, crítica	
1.3 Reflexión	Uso de carpeta	Plantear pregunta, fomentar automonitoreo. Utilizar carpeta personal	Espacio de instrucción y carpeta
Autoevaluación:		Plantear tres preguntas	

Unidad 2. ¿Cómo se identifica un problema para su investigación desde la práctica docente?			
Descripción de la actividad	Habilidad cibernética a desarrollar	Estrategias didácticas	Espacio de aprendizaje y tipo de interacción
2.0 Reflexión respecto a experiencia previa	Uso de carpeta	Plantear preguntas para provocar disonancia cognitiva. Fomentar automonitoreo.	Espacio de instrucción y carpeta
2.1 Consultar esquema interactivo	Consulta de esquema interactivo	Proponer lectura secuenciada de un esquema interactivo, indagación guiada, comparación, uso del foro	Espacio de instrucción, de conocimiento y foro

2.2 Elegir forma de identificar un problema, realizar la actividad y reportarla		Posibilidad de elección de actividad de un esquema interactivo, proponer: explicación y práctica, solución de problemas, observación <i>in situ</i> , <i>proyecto</i>	(Contexto escolar)
---	--	---	--------------------

Unidad 3. ¿Cómo se delimita un problema para su investigación?			
Descripción de la actividad	Habilidad cibernética a desarrollar	Estrategias didácticas	Espacio de aprendizaje y tipo de interacción
Identificación de distintos niveles de dificultad de un problema	Manipulación de esquema interactivo	Explicación, presentación de diagrama interactivo, provocar, disonancia cognitiva indagación guiada, asociación	Espacio de instrucción
3.1 Consulta de textos y cuadros interactivos	Consulta y registro de reflexión en carpeta	Indagación guiada, uso de 3 textos base y esquema, proporcionar ejemplo, posibilidad de elección de actividad, 3 cuadros interactivos y realimentación inmediata	Espacio de instrucción interactivo, de conocimiento y carpeta
3.2 Identificación de un problema a partir del título de una tesis elegida entre varias	Consulta de textos	Ofrecer posibilidad de tema a analizar, solicitar análisis, utilizar textos base y esquema para indagación guiada, solicitar responder a preguntas, fomentar automonitoreo. Solicitar utilización de carpeta personal.	
3.3 Delimitar el problema bajo estudio	Uso del foro	Uso de indagación guiada, retomar actividad anterior (2.2), solicitar compartir información	Espacio de instrucción, foro
Autoevaluación		Plantear preguntas y ofrecer texto para consulta	Espacio de instrucción

Unidad 4. ¿En qué campos de la lingüística aplicada se puede encontrar información sobre mi problema de investigación?			
Descripción de la actividad	Habilidad cibernética a desarrollar	Estrategias didácticas	Espacio de aprendizaje y tipo de interacción
4.0 Introducción		Ofrecer frase célebre e imagen y breve explicación.	Espacio de instrucción
4.1 Elaboración de resumen del problema y áreas relacionadas	Consulta y búsqueda de información en varias fuentes Uso del foro	Ofrecer ejemplo gráfico e indagación guiada de sitios específicos, solicitar comparación de resúmenes y realimentación. Solicitar intercambio de información en el foro.	Espacio de instrucción, foro
4.2 Elaborar fundamentación del estudio	Consulta de material localizado en la red	Utilizar indagación guiada. Ofrecer preguntas para automonitoreo. Solicitar uso de carpeta individual.	Espacio de instrucción y carpeta
Autoevaluación		Plantear preguntas	

Unidad 5. ¿Cómo elaborar una bibliografía inicial para mi investigación?			
Descripción de la actividad	Habilidad cibernética a desarrollar	Estrategias didácticas	Espacio de aprendizaje y tipo de interacción
Presentación		Explicación y preguntas para provocar disonancia cognitiva	Espacio de instrucción
5.1 Elaboración de referencia electrónica con base en el APA	Consulta de enlaces al APA	Proporcionar documento base y enlace. Problema situado. 5.3 Solicitar identificación de información específica en hipertexto. 5.4 Solicitar el uso de correo electrónico.	Espacio de instrucción, enlaces y carpeta
5.2 Elaboración de citas en un ensayo académico			
5.3 Localizar información			Espacio de instrucción, enlaces

5.4 Elaboración de mesografía preliminar	Envío de <i>attachment</i>		Espacio de instrucción, enlaces y correo electrónico
Autoevaluación		Plantear preguntas. Ofrecer enlace a texto para consulta y mesografía de referencia.	Espacio de instrucción

Unidad 6. ¿Cómo se prepara un trabajo para su publicación?			
Descripción de la actividad	Habilidad cibernética a desarrollar	Estrategias didácticas	Espacio de aprendizaje y tipo de interacción
Presentación		Presentar recapitulación de los temas estudiados	Espacio de instrucción y espacio de conocimiento, galería
6.1 Elaboración de reporte preliminar del estudio	Consulta de enlace a texto base	Proporcionar escala de evaluación como guía. Fomentar automonitoreo.	
6.2 Lectura de otro trabajo y realimentación a compañero	Uso y consulta de la galería de trabajos	Invitar a colaborar con compañeros leyendo y comentando sus trabajos en el foro. Juego de roles: miembro de comité editorial para revista digital.	Galería y foro
6.3 Reelaboración del estudio monográfico		Oportunidad de mejorar el trabajo final con base a realimentación de compañeros y tutora	Galería
Autoevaluación		Plantear preguntas para facilitar la reflexión	Espacio de instrucción

Apéndice 15. Descripción y tipo de actividades y estrategias didácticas en tres módulos del Programa ALAD ofrecidos en 2006

Gilbón A. D.M. 2008

Matriz de análisis 1. Estructura didáctica del Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? Unidad 1						
Sección	Espacio de aprendizaje	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o habilidad a desarrollar	Dimensión del aprendizaje	Tipo de interacción
Título/ Propósito	De instrucción	Organizativa	Facilitar la consulta	Trabajo en línea (Alfabetización cibernáutica)	I. Tener claridad acerca de las actividades	Con el contenido/texto
Índice		Organizador previo				
Objetivo	De instrucción	Dar a conocer el o.	Ubicar al estudiante	conocimiento		Con el contenido/texto
Presentación	De instrucción	Introducir el tema	Activar esquemas	conocimiento		Con el contenido/texto
Actividad						
1.1	De instrucción, para exploración y correo e.	Partir de una pregunta	Despertar curiosidad	Exploración del sitio	I. percibir el aula virtual como un lugar seguro	Con el contenido/texto, con el sitio y la tutora
1.2	De instrucción/ para exploración/ animación	Plantear pregunta inicial e indagación guiada	Crear un vacío de información	Uso de las herramientas del sitio		Con el sitio, cuestionario interactivo/relación de columnas con realimentación inmediata
1.3.1	De instrucción/para exploración/ hipermedia	Indagación guiada	Familiarizarlos con las herramientas	Uso del sitio y el correo e.	I. conocer y sentirse aceptado por sus compañeros	Con el sitio y con otros compañeros
1.3.2	De instrucción/ de exploración/de asesoría/comunicación (carpeta)	Dar instrucciones	Favorecer que aprenda a usar una herramienta	Utilizar la carpeta	I. percibir el aula virtual como un lugar seguro	Con el sitio y la tutora
1.4	De instrucción, de comunicación (foro)	Exploración, uso significativo del conocimiento.	Involucrar al participante	Utilizar el foro		Con el sitio y los compañeros
1.5	De instrucción/de exploración y de reflexión	Explicar y animar a utilizar	Favorecer que aprenda a usar una herramienta	Uso del block		Con el contenido y con el sitio
Autoevaluación	De instrucción/ para la metacognición	Explicar, plantear preguntas	Favorecer procesos metacognoscitivos	Conocimiento /para autoevaluar su aprendizaje	V. regular su conducta y aprendizaje, pensar de manera crítica	Con el contenido/ consigo mismo

Matriz 1. Estructura didáctica del Módulo Introdutorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?						Unidad 2
Sección	Espacios	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o habilidad. a desarrollar	Dimensión del a.	Tipo de interacción
Título/propósito	De instrucción	Organizativa	Facilitar la consulta	Trabajo en línea	I. Tener claridad acerca de las actividades	
Índice	De instrucción	Organizador previo				Con el contenido/texto
Objetivo	De instrucción	Dar a conocer el o.	Ubicar al estudiante	conocimiento		Con el contenido/texto
Presentación	De instrucción	Introducir el tema	Activar esquemas	conocimiento		Con el contenido/texto
Actividad						
2.1	De instrucción y carpeta	Preguntas que suscitan la reflexión	Partir de la experiencia del aprendiente	Uso de la carpeta	I y V.	Consigo mismo y la tutora
2.2	Cuestionario interactivo y carpeta	Autoevaluación. Prelectura	Promover ruptura cognitiva	Uso de la carpeta	V. Hábitos mentales productivos	Consigo mismo y la tutora
2.3	De instrucción Bloc de notas	Esquema interactivo Uso de una nueva herramienta	Presentar información de forma interesante	Papel de los participantes en cursos a distancia	II. Adquisición e integración del conocimiento	Con el contenido/texto
2.4	De instrucción, hipertexto	Pregunta inicial, Organizador previo	Conocer las características del estudio independiente	Estudio independiente		Con el contenido/texto
2-5	De instrucción y/carpeta	Preguntas respecto al texto y la situación del aprendiente	Suscitar la reflexión	Capacidades para el estudio independiente	III. Extensión y refinamiento del conocimiento	Consigo mismo y la tutora
Autoevaluación	De instrucción	Preguntas	Reflexión	Conocimiento	V. Hábitos mentales productivos	Consigo mismo

Matriz 1. Estructura didáctica del Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?							Unidad 3
Sección	Espacios de aprendizaje	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o hab. a desarrollar	Dimensión del aprendizaje.	Tipo de interacción	
Índice	De instrucción	Organizador previo	Facilitar la consulta	Trabajo en línea	I. Tener claridad acerca de las actividades a realizar	con el contenido/texto	
Objetivo		Establecer propósito	Ubicar al estudiante	Conocimiento obj.			
Presentación		Introducir el tema	Activar esquemas	Conocimiento tema a tratar			
Actividad							
3.1	De instrucción y dos sitios	Plantear pregunta Ofrecer enlaces a sitios	Proporcionar acceso a información a interés	Consulta en línea	II. Adquisición e integración del conocimiento	con el contenido hipertextual	
3.2	De instrucción, dos sitios y foro	Plantear pregunta	establecer propósito para la lectura	Conoc. De su estilo de aprendizaje	II y III. Reflexión y análisis de la inf.	con el contenido	
3.3	De instrucción, foro	Interrogativa Recomendación	Fomentar la interacción	Uso del foro, comparación	III. comparar, elaboración de la info.	Con el contenido y otros compañeros	
Autoevaluación	De instrucción	Interrogativa Mensaje de motivación	Fomentar automonitoreo	Reflexión, procesos metacognitivos	V. autorregulación, pensamiento crítico	consigo mismo y con el contenido	

Estructura didáctica del Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?							Unidad 4
Sección	Espacios	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o hab. a desarrollar	Dimensión del a.	Tipo de interacción	
Índice	De instrucción	Organizador previo	Facilitar la consulta	Trabajo en línea	I. Tener claridad acerca de las actividades a realizar	con el contenido/texto	
Objetivo		Establecer propósito	Ubicar al estudiante	Conocimiento ob.			
Presentación		Introducir el tema	Activar esquemas	Conocimiento tema a tratar			
Actividad							
4.1	De instrucción y carpeta	Interrogativa, jerarquización	Crear disonancia cognitiva	c. previos	II. lo que sabes	Con el contenido, consigo mismo y la tutora (asíncrono)	
4.2	De instrucción y carpeta	Interrogativa, crear disonancia cognitiva texto base, contraste	Hacer que relacione la inf. Con su experiencia	Estilos de aprendizaje, estrategias y a. autodirigido, uso de bloc y carpeta	III. descubrir contraste	Con el contenido del teto y tutora (asíncrono)	
4.3	De instrucción , enlaces a dos sitios, correo elec. Cuadro interactivo	Interrogativa, explicación, proporcionar enlaces, ofrecer actividades a elegir	Ofrecer actividades conforme al nivel de habilidad en el uso de recursos en red	Estrategias para el trabajo en línea, uso de correo electrónico	II. construir significado, enseñanza recíproca, identificar hechos	Con el contenido con el equipo	

Autoevaluación	De instrucción	Interrogativa	Fomentar automonitoreo	Reflexión, procesos metacognitivos	V. autorregulación, pensamiento crítico	consigo mismo y con el contenido
----------------	----------------	---------------	------------------------	------------------------------------	---	----------------------------------

Matriz 1. Estructura didáctica del Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?						
						Unidad 5
Sección	Espacios	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o hab. a desarrollar	Dimensión del a.	Tipo de interacción
Índice	De instrucción	Organizador previo	Facilitar la consulta	Trabajo en línea	I. Tener claridad acerca de las actividades a realizar	con el contenido/texto
Objetivo		Establecer propósito	Ubicar al estudiante	Conocimiento ob.		
Presentación		Introducir el tema	Activar esquemas	Conocimiento tema a tratar		
Actividad						
5.1	De instrucción y sitios para consulta	Ofrecer enlaces a sitios de interés	Facilitar el acceso a la información	Conocimiento aprendizaje coop. Y estudio a distancia	II. Adquisición e integración del conocimiento	Con el contenido
5.2	De instrucción	Problema: Elección del papel que desempeñarán en el equipo	Solicitar que asuman responsabilidad en el trabajo en equipo	Conocimiento de los papeles a desempeñar	IV. Experiencial, uso significativo del conocimiento	Con el contenido y sus compañeros en el foro o por correo electrónico
5.3	De instrucción, foro o correo	Problema: decidir cómo será evaluado el equipo	Involucrar a los participantes en la evaluación	Conomiento de formas de evaluación de equipos. Trabajo colaborativo en línea		

Matriz 1. Estructura didáctica del Módulo Introductorio ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia?						
						Unidad 6
Sección	Espacios	Estrategia didáctica	Propósito	Conoc. o hab. a desarrollar	Dimensión del aprendizaje	Tipo de interacción
Índice	De instrucción	Organizador previo	Facilitar la consulta	Trabajo en línea	I. Tener claridad acerca de las actividades a realizar	con el contenido/texto
Objetivo		Establecer propósito	Ubicar al estudiante	Conocimiento ob.		
Presentación		Introducir el tema	Activar esquemas	Conocimiento tema a tratar		
Actividades a elegir						
6.1 a 6.6	De instrucción y sitios, galería y foro	Ofrecer un menú de actividades a elegir para trabajo colaborativo	Propiciar el trabajo colaborativo	Consulta, búsqueda e integración de la información	III. Para la extensión y refinamiento del conocimiento	Con el contenido y los compañeros en el foro

Apéndice 17. Matriz integrativa 2. Estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del Diplomado ALAD

Estrategias didácticas para la formación continua en línea

En el siguiente cuadro se enlistan a la izquierda varios grupos de estrategias conforme a su propósito²

A la derecha se presentan las estrategias didácticas utilizadas en los cuatro módulos del Diplomado “Actualización en Lingüística Aplicada a distancia para Profesores de Lenguas” (ALAD) ofrecidos durante 2006:

- 1) *Introdutorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia?*
- 2) *Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas*
- 3) *Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas y*
- 4) *Problemas en la Enseñanza de Lenguas*

Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea					
<i>A) Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje</i>		Módulos			
Tipo de estrategia didáctica		1	2	3	4
Dar a conocer	el objetivo o propósito general	Parte pública del sistema y en cada módulo			
	la forma de trabajo y de evaluación				
Enlace a software a utilizar		Página principal			
Incluir mapa del sitio					
Incluir	carta de bienvenida	En cada módulo			
	calendario de actividades				
	menú de herramientas				
Ofrecer tutorial					
Ofrecer formas de contacto	académico	Página principal y en cada módulo			
	técnico				
	administrativo				
	social				
Presentar la iconografía del sitio		Lista de correos de los participantes			
Proporcionar menú general de navegación		Como parte de las herramientas del sistema			
Proporcionar menú general de navegación		Página principal y en cada sección			
Solicitar exploración del sitio		6 unidades			

1/7

²Tomando como base las dimensiones del aprendizaje planteadas por Marzano en 2002 para aulas convencionales. Además, se han añadido otros rubros y las estrategias que son propias del aprendizaje en línea y que no mencionan los otros autores consultados e incluidos en la bibliografía. Una versión anterior del cuadro aparece en el capítulo 2 de este trabajo.

B) Organizativas (para la presentación del contenido del módulo)		Módulos			
		1) <i>Introdutorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia?</i> 2) <i>Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas</i> 3) <i>Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas y</i> 4) <i>Problemas en la Enseñanza de Lenguas</i>			
Tipo de estrategia didáctica		1	2	3	4
Incluir	Índice interactivo de actividades	Al inicio de cada unidad			
	Modelo				
	Objetivos o intenciones	En todas las unidades de los módulos			
	Organizadores gráficos (cuadro sinóptico, esquema, diagrama de flujo, mapa conceptual o mental)	Unidad 1 (estructura del módulo)		4.0	
	Presentación	Unidades 1, 3, 5,	Introducción: Unidades 1, 3, 4, 5 y 6	Unidad 1	Unidades 1, 3, 4, 5 y 6
	Tablón de anuncios				

C) Para el uso de los recursos en Internet		Módulos			
		1	2	3	4
Tipo de estrategia docente					
Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:					
Tutoriales					
Correo		Todos los módulos			5.4
Messenger					
Buscadores		4.3			
Programas (software)				1.2	
Apoyo técnico		En todos los módulos			
Ofrecer sitios para consulta		3.1, 3.2, 4.3, 5.1, 5.5, 6.2, 6.3, 6.4, 6.6	1.4, 2.3, 3.0, 4.2, 5.1 a 5.3, 5.5, 6.1, 6.2	2.1, 3.3, 4.1 a 4.5	1.2, 4.1, 5.1,
Proporcionar menú al interior del espacio de conocimiento		En todos los módulos			
Proporcionar ruta para la consulta de un sitio			2.3*	2.3	
Solicitar el uso de herramientas del sistema.	Carpeta individual	1.3, 2.1, 2.2, 2.5, 4.1, 4.2,	2.2	2.2, 4.3, 4.4	1.3, 2.0, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 5.2
	Foro	1.4, 3.2, 3.3	2.1, 2.4, 3.2, 4.3, 5.1	1.1, 1.4, 2.1, 2.3, 3.1,	1.1, 2.1, 3.3, 4.1
	Bloc de notas	1.5, 2-3, 4.3			
	Galería	Unidad 6	U5	1.2, 4.4 ^a , 4.5	6.1, 6.2 y 6.3
Solicitar el uso de correo electrónico		1.1		1.3, 4.1, 4.2, 4.4 ^b	5.4
Sugerir palabras clave para búsqueda			Autoevaluación Unidad 1		
Solicitar búsqueda de información		6.5	3.1, 5.2, 5.4		
Solicitar la evaluación formal de sitios					
Sugerir la evaluación de sitios			3.0*		

Instrumento basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano. R. (2000:15-16) y Díaz Barriga, F. y Hernández (2002:142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo *et al* (2000) para cursos en línea y los datos de este estudio.

2/7

Apéndice 17

D) Para la adquisición e integración del conocimiento		Módulos			
		1) <i>Introdutorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia?</i> 2) <i>Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas</i> 3) <i>Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas y</i> 4) <i>Problemas en la Enseñanza de Lenguas</i>			
Tipo de estrategia docente		1	2	3	4
Insertar preguntas en el texto base					1.1
Solicitar consulta o exploración de sitios específicos		3.1, 3.2, 4.3, 5.1, 5.5, 6.2, 6.3, 6.4, 6.6,	1.4, 2.3, 3.0 4.2, 5.1, 5.3, 5.5, 6.1, 6.2	2.1, 3.3, 4.1 a 4.5	1.2, 4.1, 5.1
Plantear	pregunta inicial	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.4, 3.1, 3.2	Como título de cada unidad, 4.3	En el título de las unidades 1 y 2, 4.1, 4.2, 4.3	1.1
	preguntas guía			3.2, 4.1, 4.4b	1.2, 2.0
	preguntas que susciten reflexión	2.1, 2.5	2.0, 2.1, 2.4,	1.1, 2.3, 3.1, 3.3	4.1, 5.0
Provocar disonancia cognitiva			1.1, 4.1	2.0	2.0, P3
Solicitar	responder a preguntas			1.4, 3.4	3.2, 3.3
	búsqueda de información en la red	6.5	3.1 (con alumnos), 5.4		
	consulta en diccionario especializado	6.1			
	esquema o mapa conceptual		1.4	1.2	
	identificación de información específica	1.1, 6.1, 6.6		3.3	1.2b, 1.2c, 5.3
	mapa semántico o mapa mental				
	elaboración de fichas		6.3		
	completar frases		1.2	3.1	
elección entre varios ejemplos o casos			2.2		
Utilizar	animación				
	asociación				
	crucigrama				
	cuestionario interactivo	1.2, 2.2, 2.3	1.1, 2.0,	2.0	3.1
	demonstración en video interactivo DVD		1.3 (desarrollado por las autoras del módulo)	1.3 (desarrollado por las autoras del módulo)	
	ejemplos		3.0 (Presentación) 2.4, 6.1		2.2, 3.1
	ejemplo gráfico			1.2	4.1
	encuesta				
	entrevista grabada	6.1		en DVD, 1. 3	

	esquema				3.1, 3.2
	esquema interactivo		4.1, 6.3	2.2, 2.3, 4.0	2.1, 2.2, 3.0, 3.2
	explicación		4.1, 4.2	2.0	4.0, 5.0
	explicación y práctica	1.3, 1.4, 1.5			
	hipertexto base	2.4	1.2, 2.2	1.4, 2.1	1.1,
	imágenes, caricaturas			Introducción	
	indagación guiada	1.1, 1.2, 1.3.1	1.3, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2,	3.1B, 4.1	1.2, 2.1, P3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2
	introducción			2.3	3.0, 4.0
	juegos				
	lectura secuenciada				2.1
	lista de cotejo			4.2	
	lluvia de ideas		3.0		
	lluvia de ideas invertida				
	modelo/s		4.1, 6.2	3.3	
	presentación en <i>Power Point</i>				
	reflexión				1.3
	reorganización				
	sopa de letras				
	texto base	4.2	1.2	1.2 (4 textos), 1.4, 2.1	3.1 (3 textos), 3.2,
	modelado virtual		6.3		

<i>E) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior</i>		Módulos			
		1) <i>Introductorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia?</i> 2) <i>Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas</i> 3) <i>Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas y</i> 4) <i>Problemas en la Enseñanza de Lenguas</i>			
Tipo de estrategia docente		1	2	3	4
Presentar recapitulación					6.0
Solicitar	abstracción			1.3	
	alternativa de solución				
	análisis				3.2
	análisis de errores				
	análisis de valores				
	analogía				
	clasificación	6.3			
	comparación	3.3, 6.2, 6.4	2.3, 3.2, 5.3, 6.4	1.2, 1.3, 2.1, 3.1A	1.2, 4.1
	continuar una historia				
	contraste	4.2	5.3	1.2, 1.4	1.2
	crítica			2.1	1.2
	gradación				
	jerarquización	4.1	1.4, 3.2		1.1
	metáfora				
	preguntas planteadas por el alumno		5.4		1.1
pros y contras		2.2 (v y dv)	2.1		
recapitulación			4.5		
resumen			1.2	4.1	
retomar actividad anterior			2.3 (2 veces), 3.2	3.3, 4.2, 6.3	
Solicitar	selección de sitios de interés		3.2		

F) Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)	Módulos			
	1) Introdutorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia? 2) Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas 3) Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas y 4) Problemas en la Enseñanza de Lenguas			
Tipo de estrategia docente	1	2	3	4
Proponer:				
Creación de página web personal				
Crear glosario		1.2		
Debate en foro	5.3			
Elaboración de dibujos				
Elaboración de ensayo				
Elaboración de reporte de investigación acción				6.0
Escritura creativa				
Estudio de casos			2.2 (12)	
Indagación experimental				
Observación <i>in situ</i>				2.2
Posibilidad de elección de actividad	4.3, 5.2	5.5 o 6	1.2, 2.3, 3.1	1.2, 2.2, 3.1
Presentar resultados en forma novedosa (caricatura, receta de cocina, crucigrama, etc.)				
Problema o tarea situado/a	5.3	2.3, 2.4, 3.1, 4.2, 5.1, 5.4	1.4, 2.4, 3.2, 4.1, 4.3	3.3, 5.4
Proyectos			4.1 a 4.5	2.2
Publicación de resultados en la red				
Realizar encuesta				
Realización de entrevista			1.3*	
Simulaciones, juego de roles				6.2
Solución de problemas	5.2			2.2
Toma de decisiones en un chat				
Usar cubículos virtuales				
Usar laboratorios virtuales				
Usar <i>WebQuest, MiniQuest, etc.</i>				
Utilizar programas como <i>Inspiration, Slidestory, Writeboard, etc.</i>			1.2	

Original. Instrumento basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano. R. (2000:15-16) y Díaz Barriga, F. y Hernández (2002:142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo *et al* (2000) para cursos en línea y los datos de este estudio.

Apéndice 17. Gilbón, A. Dulce Ma. 2008

5/7

G) De fomento a procesos metacognoscitivos	Módulos			
	1) Introdutorio ¿Cómo se aprende Lingüística Aplicada a distancia? 2) Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas 3) Procesos de Evaluación en la Enseñanza de lenguas y 4) Problemas en la Enseñanza de Lenguas			
Tipo de estrategia docente	1	2	3	4
Asignar observadores del proceso				
Dar a conocer con antelación el instrumento con el que será evaluado				6.1
Establecer ruta de aprendizaje individual y cálculo de tiempo disponible				
Incluir	Cuestionarios de autoevaluación	Al final de cada unidad		
	Frases célebres			4.0
	Imágenes		Introducción del módulo	4.0
	automonitoreo	5.4	4.4a	1.3, 2.0, 3.2, 4.2, 6.1
	la planeación		4.1	

Fomentar	consideración de los recursos				
	sensibilización a la realimentación			4.4b	
	el pensamiento crítico			2.1, 4.4b	3.3
	el pensamiento creativo				
	moderación de la impulsividad				
Ofrecer realimentación oportuna y sustantiva		(estrategia no observada en este estudio, los cuadros interactivos la contemplan)			
Oportunidad de reelaborar producto final con base en realimentación				4.5	6.3
Solicitar	diario personal				
	análisis de actividad realizada		5.4		

H) Para la interacción y la colaboración		Módulos			
Tipo de estrategia docente		1	2	3	4
Crear un café virtual para socializar					
Crear y mantener abierta la lista de contactos en MSN					
Dar oportunidad de elegir el papel que desempeñarán en el equipo		5.2			
Establecer lineamientos (<i>netiquette</i>)		1.3			
Enviar un mensaje semanal por correo indicándoles detalles sobre el programa		(No se observó en este estudio)			
Organizar	lista de discusión por equipos	Estrategias no observadas en este estudio			
	trabajo en grupos				
	torneo de equipos				
	intercambio grupo a grupo				
	grupos cooperativos virtuales				
	comunidades virtuales de aprendizaje				
	sesiones de <i>chat</i>				
equipo de oyentes					
Plantear preguntas que generen discusión			4.4		
Solicitar argumento y refutación					
Solicitar intercambio de información por correo electrónico			1.4	4.4	
Solicitar que compartan información en foro		6.1 a 6.6	1.3, 2.2, 2.3, 2.4, 4.3	1.1, 1.4, 2.1, 2.3, 3.1, 4.4	3.3, 4.1, 6.2
Administrar foro		Estrategias no observadas en este estudio			
Invitar a activarse a quienes no hayan participado en el foro					
Nombrar responsables del resumen de la discusión en el foro por semana					
Solicitar voluntarios para iniciar o resumir la discusión en el foro					
Reorientar la discusión					
Dar ánimo					
Estrategias utilizadas por módulo		36	41	55	51
Estrategias utilizadas varias veces		17	23	27	27
Estrategias utilizadas sólo una vez		19	18	28	24

Apéndice 17. Estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del Diplomado ALAD

Nota: La tendencia actual es utilizar las estrategias llamadas experienciales en comunidades de aprendizaje.

Gilbón, A., D. M. (2008)

777

Apéndice 18. Actividades y estrategias didácticas descritas por una de las diseñadoras/formadoras del módulo 2 en este estudio

En la primera columna se describe brevemente cada actividad. En la segunda, la investigadora menciona las estrategias didácticas identificadas por ella después de analizar el módulo en línea. En la tercera columna aparece la transcripción de la descripción de estrategias por una de las autoras del módulo. Aparecen en cursivas las estrategias que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió. En **negritas** las estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó. Subrayadas las estrategias que no fueron mencionadas por los autores presentados en el Anexo 8. Con Times New Roman aparecen expresiones utilizadas por la formadora y diferentes a la estrategia elegida por la investigadora.

Unidad 1. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
1.0 Evaluación diagnóstica mediante cuestionario interactivo	<p>Producir disonancia cognitiva.</p> <p>Solicitar relación de columnas en cuadro interactivo.</p> <p>Ofrecer realimentación inmediata (en el interactivo)</p> <p><u>Reflejar en la propuesta de la actividad el mecanismo</u> (o mecánica del curso por su contenido)</p>	<p>Creo que de las cosas que guiaron el desarrollo de estas unidades primero era esta idea de... más por la temática que se aborda, que es el aprendizaje autodirigido, <u>reflejar en la propuesta de la actividad el mecanismo, un procedimiento para la metacognición</u>, es decir, hacer muy claro como primer punto de dónde parte el usuario, qué conocimiento tiene sobre el tema porque ese va a ser su primer referente, entonces, por ejemplo en la Unidad 1, la primera actividad es esta evaluación diagnóstica, como para que él se ubique en cuanto a la temática, cuáles son sus conceptos previos y tengo muy claro desde dónde parto. En este caso se hizo la actividad 1 con un ejercicio interactivo donde él iba a descubrir su propio conocimiento a través de la relación en columnas entre términos y definiciones, no necesitan interacción con el asesor porque para este primer diagnóstico las respuestas pueden ser bastante cerradas: bien o mal, correcto o incorrecto.</p>
1.2 Lectura y elaboración de glosario y reflexión	<p>Proporcionar texto/hipertextos base</p> <p>Ofrecer inicios de frases para ser completados</p> <p><u>Solicitar creación de glosario</u></p>	<p>La actividad 1.2. Pensamos que uno de los primeros contactos con una temática tiene que ver con la familiarización con un glosario, con una serie de conceptos y de términos que son los que te van a dar acceso a entrar a conocer un tema, en este caso era importante que el maestro identificara palabras que son propias de la temática de aprendizaje autodirigido, por eso se le ofrece formar un glosario en base a una lectura que se le dio, de donde iba a detectar este vocabulario especializado de la temática, creo que este tipo de actividades también se refleja mucho en lo que hacemos en comprensión de lectura. El alumno que lee un texto sobre un X tema una de las primeras habilidades es detectar el vocabulario clave.</p>
1.3 Consulta de DVD y selección de información para su envío al foro	<p>Utilizar demostración en video interactivo.</p> <p>Utilizar indagación guiada:</p> <p>Dar 5 pasos para la consulta, selección, elaboración de la información y análisis de las respuestas de sus compañeros.</p> <p><i>Ofrecer ejemplos de estilos</i></p>	<p><u>Con la actividad 1.3 lo estamos refiriendo a una serie de entrevistas de ejemplos y definiciones puestas ya en un contexto</u> para que él pueda relacionar conceptos. Una versión muy concreta de cómo se ve la metacognición y para esto seleccionamos un material visual en DVD que <u>además fortaleciera la idea que subyace</u> en el curso de estilos de aprendizaje autodirigido, qué es esto de los estilos de aprendizaje. Si nosotros le vamos a decir al maestro que todos aprendemos de manera diferente necesitamos darle a él también la oportunidad de corroborar que él puede acercarse a la información a través de diferentes medios y que su apreciación va a ser diferente, que él mismo va a identificar cómo, tal vez con un medio auditivo y visual le es más fácil de recordar, de seguir una secuencia de ideas que una lectura. Entonces, sí era importante incluir material multimedia, en este caso una secuencia gráfica en video.</p>

	<i>de aprendizaje y metacognición</i>	
1.4 Buscar propuestas para cinco temas en cuatro sitios y un texto y elaborar diagrama o mapa mental	Proporcionar texto e hipertextos (sitios) Solicitar elaboración de esquema o mapa mental y su envío por correo electrónico a un compañero	Cada una de las unidades también trata obviamente de llevarlo a sitios de internet en esta idea de que a pesar del peligro que puede tener incorporar muchas ligas a un sitio si éstas no son muy estables o aún las más estables a la vuelta de 2-3 años o de algunos meses pueden estar redireccionadas y esto implica una constante revisión del material publicado en internet. Sin embargo es importante <u>enfrentarlo en lo que va a toda esta fuente de información</u> , entonces en esta actividad se le dan para una temática 5 ó 6 ligas de internet que él puede consultar.
Autoevaluación y realimentación	Plantear preguntas y sugerir búsqueda en red <u>ofreciendo ejemplos de palabras clave</u>	Finalmente, la unidad termina con un ejercicio de autoevaluación que es más como una reflexión; que piense en si logró tener esta visión de lo que abarca el aprendizaje autodirigido y si hay algunos de los términos, áreas, conceptos que no le quedan muy claros y que le gustaría empezar a incursionar, de hecho <u>se le dan como una manera de apoyarlo simplemente palabras claves</u> que le pueden llevar a descubrir más información sobre la temática.

Unidad 2. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
2.0 Diagnóstico	Plantear preguntas para suscitar la reflexión	Partiendo de ahí, queríamos que él empezara a visualizar como todas estas propuestas de desarrollar la autonomía en el alumno se pueden ver reflejadas en su práctica docente, en su quehacer diario, por eso se decidió por esta unidad propiciar las actividades darle autonomía mediante las actividades que él diseñe y revise en el salón de clase y lo mismo, la unidad sigue esta estructura de iniciar con una reflexión sobre qué tanto sabe él sobre el tema y en este caso es un cuestionario donde él identifica aspectos de autonomía y previo a esto inicia sus actividades.
2.1 Enviar respuesta a una pregunta al foro	Plantear preguntas. Solicitar compartir información en el foro.	Todos de alguna manera sobre todo el curso que va dirigido a maestros con experiencia en el salón de clases tienen propuestas que compartir, tal vez uno muchas veces considera que lo que hace uno puede ser dentro del campo en este caso que favorece la autonomía y pudiera ser que la realidad nos muestre que no, que es una falsa apreciación, pero aquí lo importante que él sepa que mucho de lo que ha de lograr en conocimiento es compartir y enfrentar sus creencias y sus propuestas contra las de los demás. Esta creación de aprendizaje socializado es una de las bases claves para el confrontar tus ideas con las de los demás, no importa si exactamente las ideas son claras dentro de lo que se te pide la propuesta, lo importante es que a través de este mecanismo de confrontación de ideas tú vas construyendo el aprendizaje socializado.
2.2. Lectura de texto y envío de respuesta a carpeta	Dar propósito a la lectura de un texto base mediante la comparación con su contexto docente, valoración de ventajas y desventajas	Entonces, por eso es que se le invita a que dé su aportación en el foro de una experiencia y después se le refuerza con otra actividad en donde se le lleva a que lea algunas propuestas de teóricos sobre el diseño de actividades en el salón de clase.
2.3 Selección de información relevante en un texto propuesto	Ofrecer enlace, ruta y <u>tarea situada</u> (seleccionar información útil para sus alumnos)	En este sentido, se trató de buscar un punto medio, se les puede referir a los autores a las publicaciones originales, sin embargo, a veces hay que establecer un balance entre qué tanto queremos que lea al autor y pase varias horas en artículos densos, tal vez muy ilustrativos y el tiempo que tenemos para el curso y el objetivo que pretendemos, entonces por eso en este caso vemos que si hubiéramos llevado al usuario a leer a los autores en artículos

		originales etc. el tiempo de trabajo se hubiera aumentado muchísimo y que hay otros mecanismos tal vez más eficientes en relación de tiempo para que descubra esa misma información, porque además no es nada más nuestra interpretación, es la información que les dimos ahí, sino lo vamos a reforzar con ahora tú asómate a otras formas de conocer esta información como es el punto 2.3 que es un sitio especializado de una organización de mucho renombre dentro del área de lenguas extranjeras que es.. que son especialistas y que sabemos que la información que van a encontrar en estas páginas es ya de un corte muy práctico y que están avaladas por gentes que son autoridad en la materia.
2.4 Descripción de actividades formativas en autonomía	Ofrecer explicación y ejemplo. Plantear problema situado a través de una pregunta. Solicitar participación en el foro.	De ahí lo llevamos a que con base en estos conocimientos sobre las características de actividades de autonomía reflexione y vea cómo muchas de las cosas que él hace en su salón de clase (actividad 2.4) puede... a veces es cuestión nada más de un pequeño giro en la manera de plantear la actividad que puede lograrse este objetivo de ir formando una autonomía y se le da a manera de ejemplo una breve descripción de cómo una actividad cotidiana como es pedirle al alumno que resuelva un ejercicio si en lugar de leer, no sé como se acostumbra en muchos ambientes de que el maestro pregunta a diferentes alumnos las respuestas, si en lugar de hacer eso se les brinda y se les pone trabajar en pequeños grupos se les brinda la clave de respuestas, ya ese pequeño cambio sí tiene que ver con darle la oportunidad al alumno de tomar la decisión de cómo se organiza en el pequeño grupo y reforzar la idea de que al que le interesa saber si las repuestas están correctas o no es al alumno más que al maestro, entonces como esta perspectiva y termina la unidad pidiéndole al maestro que identifique ya con más claridad y precisión todos estos pequeños cambios en sus actividades docentes, cambios de implementación de diseño de la actividad que son los que lo pueden iniciar en el fomento a la autonomía para sus alumnos.
Autoevaluación/ Realimentación	Fomentar monitoreo <u>Ofrecer otras fuentes de consulta</u>	Pensamos que como realimentación, si él todavía después de compartir con sus compañeros en el foro de la lectura que hizo en el sitio especializado todavía no se siente satisfecho consigo mismo con lo que ha descubierto es importante que pueda tener acceso a otro tipo de información. En este caso ya <u>lo referimos a un material impreso escrito que tendría que adquirir, porque bueno, hay también ciertos tipos de información, no todo está en internet, tienen su valor los libros, las producciones impresas.</u>

Unidad 3. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
3.0 Comparación de sitios como ejemplos de materiales didácticos y m. auténticos para el aprendizaje de idiomas. Así como otro sitio para la evaluación de sitios.	Presentar ejemplos de sitios a manera de <i>lluvia de ideas</i> . <u>Sugerir la evaluación de sitios. Ofrecer sitio para la consulta de criterios.</u>	Unidad 3 en la que obviamente la idea que tenemos nosotros es que el maestro reflexione, identifique y ya así en línea encuentra mucho material auténtico y que su alumno tiene acceso a él, es simplemente como todos lo sabemos, pero es la oportunidad para que el maestro le dé un orden, encuentre una cierta categorización para todo lo que él ve y encuentra en internet, entonces <u>le damos a manera de lluvia de ideas muchos sitios de periódicos, de novelas, de revistas, etc.</u> como para que vaya dándose cuenta de que bueno si uno es material gráfico, éste tiene audio, éste tiene videoclips, etc. y a todo eso igual que yo tengo acceso, tiene acceso mi alumno y con la idea de que él identifique que lo importante es no nada más lo que le gusta a él, si no encontrar la negociación con el alumno,
3.1 Se le pide elaborar junto con los alumnos	Proponer problema situado. Solicitar búsqueda en la	se le pide en esta actividad 3.1 que junto con sus alumnos lleve a cabo un inventario de los sitios de internet que les interesan, creemos que uno de los cambios que a veces no logramos concretar en el salón de clase y podemos tener razones muy sólidas es llevar lo que nosotros creemos que le sirve, entonces, en esta autonomía encontrar a ellos

un listado de sitios de interés	red <u>Selección de sitios útiles con alumnos</u>	qué les gusta porque tal vez dentro de su perspectiva, también les sirve para aprender aunque no sea lo que necesariamente nosotros les proporcionaríamos, entonces básicamente esta unidad 3 tiene esta idea de que identifique con qué cuenta en internet, en la conciliación y negociación de que a tus alumnos qué les interesa, porque hay tanto, que creo que el punto central de esta unidad creo que sería este.
3.2 Selección de 5 sitios interesantes	Comparación, jerarquización <i>Plantear preguntas que provoquen reflexión</i>	en esta secuencia una vez que el maestro bueno ya se dio cuenta de que lo que ha realizado en la clase con un pequeño giro puede cambiar y tener un propósito de formación en autonomía, lo siguiente en nuestra lógica sería bueno, con todo esto que hay en internet qué puedo hacer, qué tipo de actividades puedo proponer, igualmente lo primero que hacemos y esto se refiere a una cuestión teórica sobre el aprendizaje de lenguas, algunas propuestas nos hablan de la correlación que hay entre la cantidad de tiempo que estamos expuestos al idioma y que nuestro cerebro ya tiene todos los mecanismos para ir haciendo las ligas entre la información, entonces por eso iniciamos con la pregunta de: ¿cuando tu ves revistas en lenguas extranjeras te planteas a ti mismo como profesor actividades didácticas para mejorar tu propia competencia lingüística o simplemente con la exposición a la lengua es suficiente?, ¿dónde está realmente el aspecto que en tu experiencia personal resulta más relevante: el trabajo lingüístico o la simple exposición y que tu mismo dejes a los mecanismos de tu mente hacer todas las relaciones? De aquí parte, porque en autonomía el alumno y sobre todo en ambientes de mediateca se le proponen al alumno muchas actividades de aprendizaje como si fuera un curso más, mientras que uno mismo en la práctica personal difícilmente llevamos a cabo actividades de aprendizaje, simplemente tomamos hábitos y nos damos cuenta cómo una lectura consistente en tiempo y en espacio, hábitos de contacto con la lengua extranjera van reforzando nuestro aprendizaje, no creemos que haya una postura correcta o incorrecta, simplemente que el profesor tiene que descubrir él qué cree y cuáles son sus concepciones sobre el aprendizaje, porque de eso va a derivar qué quiere hacer con estos materiales de internet y sus alumnos, si va a reforzar aspectos de metacognición simplemente de monitoreo, constancia, disciplina, organización o si lo va a llevar a que desmenuce el lenguaje y trate de llegar a unos aspectos muy analíticos más que esta visión global y holística de la lengua.
Autoevaluación y Realimentación	Plantear pregunta, fomentar el automonitoreo, Sugerir consulta de actividad en un módulo anterior.	En caso de que encontraran él y sus alumnos, que no estuvieran satisfechos con lo que conocen de internet, se les refiere a una unidad que ya se enseñó en el módulo introductorio de cómo buscar en la red para que descubran nuevas áreas de interés,

Unidad 4. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
4. 1 Reflexión respecto al estudio autodirigido que realiza o no el profesor	Plantear preguntas, dar explicación, presentar ejemplos de actividades en cuadro interactivo. Modelar cómo se presentan las actividades al alumno. <u>Brindar oportunidad de elegir entre varios textos</u>	Entonces inicia la actividad 4.1 con propuestas de autores que lo llevan a reflexionar sobre aspectos cruciales del diseño de una actividad como metas transparentes, qué se necesita para que sean en autonomía. Por ejemplo, una clave de respuestas que se puedan realizar, que el alumno tenga todos los elementos para poder monitorear si sus respuestas son correctas o incorrectas y después de esto le pedimos que revise información, que son en este sentido, materiales diseñados específicamente para alumnos de acceso libre al internet por gente muy reconocida en el área que le da al alumno un inventario de actividades para las diferentes habilidades. Entonces le decimos al maestro observa estos manuales que están diseñados para los alumnos y elabora una lista para que tú tengas muy claro qué es lo que te conviene con los materiales en internet. De hecho como las actividades, los manuales son de aproximadamente 15 o 20 hojas, le decimos que <u>seleccione de dos de los manuales</u> (a nosotros nos hubiera encantado que leyera todos) pero pues también, ¿No, este?. La panorámica

		global saber qué se puede hacer en cada una de las habilidades del idioma, tiene también que ver mucho con lo que el maestro necesita. No lo podemos obligar a leer todo, sino que <u>tenga la oportunidad de seleccionar de acuerdo a su contexto, qué le es más importante.</u>
4.2 Elaborar inventario de actividades	Proporcionar sitios. Ofrecer posibilidad de elección. Plantear problema o tarea situada	Ehh., de ahí pasamos a incursionar un poco sobre eh... las actividades que ya están en el campo del <i>Task Based Learning</i> , que son aquellas actividades que en la lengua materna solemos hacer y que podemos proponer con materiales auténticos, por ejemplo en lengua materna si tenemos el hábito de hacer una lectura del periódico, este, y simplemente leemos, pues en la lengua extranjera le pediremos al alumno que lea el periódico y a lo mejor, nada más para el efecto del monitoreo, que haga una nota sobre la fecha en que leyó y cuánto leyó, nada más. No es trabajo lingüístico, bueno esto va a depender de la percepción del maestro, pero aquí el punto es que él reflexione sobre ehh, el tipo de actividades que hace en la lengua materna para que identifique el concepto de ' <i>real life tasks</i> ' y los logre trasladar a la lengua extranjera,
4.3 Reflexión	Plantear pregunta	...comenta en el foro y el comentario en el foro es la realimentación, ¿no?, el cierre de toda la unidad.

Unidad 5. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
5.1 Exploración de sitios	Proponer exploración de sitios y solicitar aportación en foro. Ofrecer posibilidad de elección de actividad Presentar modelos de actividades	Aparte de los sitios de Internet con material auténtico, también hay un segmento importante de actividades de aprendizaje que se vinculan muy bien con lo que hacemos en el salón de clase, que son sitios educativos con niveles, son actividades diseñadas para aprender, así que tienen categorías como básico, intermedio, avanzado, así que le proponemos que se familiarice con algunos de los sitios más importantes y que consulte revistas sobre cómo se usan este tipo de sitios en el salón de clase y que envíe al foro dos ideas que haya encontrado que le interesen, ehhh... en esta unidad lo que va a tratar de hacer es bueno cómo diseño un plan de clase, cuando vaya a utilizar un sitio de Internet que ya tiene ejercicios, o sea que en qué parte de tu plan de clases van incorporados, antes de tus propias actividades con tu libro de texto, después, como actividad extra, etc. y lo llevamos a que explore revistas donde incorporan planes de clase con sitios de ejercicios, ehh para que compare lo que otros maestros han propuesto, eh., en este caso como son actividades donde no hay respuestas correctas o incorrectas, porque depende del contexto educativo, de los alumnos, de la filosofía del profesor, etc., mucho de lo que se trata es de que se socialice el aprendizaje y se vean puestas en común, de cómo se piensa que se puede incorporar,
5.2 Consultar ligas en distintos idiomas	<i>Solicitar búsqueda de respuestas en la WWW (Treasure hunt)</i>	de ahí, el maestro va a identificar que una de las cosas que se pueden propiciar es llevar al alumno mediante un tipo de dinámica de descubrimiento de información, <i>treasure hunt</i> , que el maestro diseñe preguntas y lleve al alumno a sitios de Internet a buscar las respuestas. Esta habilidad de saber encontrar información, ehh.. todos sabemos que lleva mucho tiempo, entonces, simplemente como una.. que el maestro se sensibilice a la dificultad que puede tener un alumno para que pueda encontrar una respuesta, le damos cuatro preguntas y que ponga en práctica, en juego, sus habilidades para encontrar la información, de tal manera que después él pueda identificar para sus alumnos qué tan fácil y qué tan desarrolladas tienen ellos las habilidades de búsqueda, porque de esto depende el diseño de su actividad. Si tengo alumnos que saben encontrar muy bien su información, a lo mejor simplemente como se hizo aquí, se dan una serie de preguntas, las ligas a Internet. Pero si mis alumnos son poco eficientes para localizar información, tendré que apoyarlos con palabras claves, como otra forma de plantear mi actividad de aprendizaje, para que sea un poco más llevada de la mano.
5.3 Exploración de enlaces	Plantear pregunta. Solicitar comparación y contraste entre planes de	Bien, y termina con una pregunta, que nuevamente lleva al objetivo de esta unidad, si el maestro pudo identificar qué actividades le sirven para incorporar e implementar el Internet en su plan de clase, usando la información que aparece en sitios auténticos y sitios especializados.

	clase	
5.4 Solicita elaboración de cuestionario por alumnos	Plantear preguntas, proponer problema situado, análisis de la tarea de búsqueda. Solicitar comparación de respuestas en el foro	
5.5 Consulta, selección de sitios y de medio para compilar la información	Plantear tarea situada <u>Brindar oportunidad de elegir entre dos unidades</u> solicitar aportación en el foro y búsqueda de coincidencias en las respuestas de los demás (se incluye un enlace a la lista de sitios para no recargar el espacio de instrucción)	Muchas de las propuestas que se han hecho en el campo del aprendizaje autodirigido tiene que ver con las mediatecas, no todos los maestros, ni en todas las dependencias existen estos centros de aprendizaje autodirigido, por esto quisimos que esta unidad fuera opcional , el usuario, el profesor inscrito en el curso, tiene la posibilidad de desarrollar la actividad 5, que es el uso de Internet en el salón de clase, o el uso de la mediateca (Unidad 6). Cómo propiciar la autonomía, sabiendo que no todos tienen acceso a esto.
Autoevaluación	Plantear pregunta, sugerir búsqueda y ofrecer dos sitios para consulta	

Unidad 6. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
Introducción. Cuadro interactivo	Ofrecer modelo	
6.1 Consulta de dos sitios	Ofrecer modelos de mediateca virtual, indagación guiada	Sin embargo, una de las conclusiones a las que se pretende llegar, es que aún para el profesor que toma esta unidad 6, va a descubrir que si no tiene mediateca, él va a poder construir su propia mediateca con sus alumnos porque simplemente se va a tratar de hacer una colección coherente y organizada por categorías de sitios de actividades y permitir que el alumno se incorpore a ellos mediante diferentes estrategias. Entonces aquí conoce lo que es una ruta de aprendizaje donde el maestro, a través de diferentes medios, libros de texto, audios, ejercicios en Internet, le plantea un camino a recorrer al alumno, un learning path o en otros casos, simplemente le lleva a que el alumno identifique qué área de la lengua quiere desarrollar y brindarle la colección de sitios y ejercicios que le va a apoyar por ejemplo en la comprensión de lectura, en la comprensión auditiva y las hojas de inventarios de actitudes y de reflexiones que llevan al alumno a guiar sus objetivo de aprendizaje. Lo mismo lo llevamos a que descubra materiales para propiciar la autonomía en un sitio de internet para que descubra cómo son, cómo se ven esos materiales. Por ejemplo, va a descubrir que los puede interrelacionar haciendo links de un material con otro, vínculos, que puede que estos materiales tienen que tener muy claro el objetivo, que tiene que incluir una guía de respuestas. Tienen que incorporar parámetros para que el alumno no se quede con que bueno tuve diez buenas y eso qué es ¿no? Estuvo bien. Necesito repasar más, en fin. A qué otra cosa puedo brincar ahora que resolví esto y lo llevamos a que en muchas mediatecas ha sido muy común desarrollar fichas de metacognición.
6.2 Consulta de sitio	Proponer indagación guiada, ofrecer ruta de acceso a la información	Durante la exploración de diferentes mediatecas que tiene en su versión en línea puede identificar cómo funciona una mediateca, qué tipo de materiales le ofrecen sus alumnos, cuál es la propuesta que tienen ellos y con esto termina esta unidad opcional; y de aquí brinca a la unidad de integración de conocimientos donde se le proponen 4 trabajos a elegir según su contexto y en el momento en que se produjo este módulo todavía nosotros estábamos en pañales en el uso de rúbricas, era algo que simplemente aparecía en el panorama medio difuso, nuestra comprensión de esa temática no era lo suficientemente no la habíamos explorado como para haber entrado a abordarla y obviamente nosotros veíamos la necesidad porque al obtener los productos integradores propuestos en esta última unidad veíamos la disparidad que hay en los trabajos logrados parte porque obviamente los maestros todos aunque tienen experiencia, su perfil de ingreso es diferente, sus experiencias, sus contextos y todo eso se refleja en su trabajo final, unos trabajos excelentes de gente que ha tenido mucha mayor formación, pero sin embargo debe de haber un mínimo
6.3 Elegir dos fichas de un menú interactivo de 5 opciones	Ofrecer menú, solicitar elaboración de fichas	
6.4 Responder a	Plantear situación de	

una pregunta	trabajo, Proponer problema situado.	común que nosotros debemos de exigir como lo deseable, lo mínimo deseable a lograr que no en todos los casos lo teníamos, entonces y sabíamos que la rúbrica era la respuesta no? Porque también si no le poníamos claramente al maestro desde el inicio del desarrollo de su trabajo integrador, cómo lo íbamos a evaluar pues aunque había pusimos como filtro en el planteamiento de que antes de tu versión final envíale a tu asesor una versión preeliminar, discútela con él y etc., no era suficiente, el maestro a estas alturas igual que todos los maestros sentimos que ya está mi trabajo no? Y esto es precioso y ya no puede salir mejor, esto es lo mejor que me puede salir y que ya así está muy bien, entonces y que obviamente ahora vemos que no, si cada uno de sus productos integradores debe tener o una rúbrica o un checklist como un mecanismo de que el maestro diga: a ver le puse esto y tiene mínimo esto, etc. como para que nosotros a la hora de conciliar las calificaciones nuestra evaluación con la propia evaluación que hace el maestro no haya estas diferencias que no sabemos como resolver, porque tampoco lo vamos a castigar por una ineficiencia de nuestra parte, entonces creo que a grandes rasgos serían los fundamentos que tratamos de reflejar en cómo organizamos las actividades de aprendizaje.
Realimentación. Consulta opcional de 5 sitios	Plantear tres preguntas. Ofrecer serie de sitios	

Apéndice 18. Actividades y estrategias didácticas descritas por una de las diseñadoras/formadoras del módulo 2 en este estudio.

Gilbón A. D.M. 2008

Apéndice 19. Actividades y estrategias descritas por la diseñadora/formadora del módulo 3

En la primera columna se describe brevemente cada actividad. En la segunda, la investigadora menciona las estrategias didácticas identificadas por ella después de analizar el módulo en línea. En la tercera columna aparece la transcripción de la descripción de estrategias por una de las autoras del módulo. Aparecen en cursivas las estrategias que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió. En **negritas** las estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó. Subrayadas las estrategias que no fueron mencionadas por los autores presentados en el Anexo 8. Con *Times New Roman* aparecen expresiones utilizadas por la formadora y diferentes a la estrategia elegida por la investigadora.

Unidad 1. Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
1.1. Reflexión respecto a la evaluación y participación en foro	Ofrecer introducción al tema Plantear preguntas que susciten reflexión Solicitar intercambio de información en el foro	La primera actividad que es 1.1, aquí se llama “Reflexión personal” la hicimos pensando precisamente en eso, que es que el profesor piense en lo que ha sido su experiencia para que de alguna forma pues recuerde y se caliente un poco el tema, no sé como decir exactamente eso, pero que se relacione él con el tema, luego él tiene que poner eso en el foro y tiene que comentar con otros compañeros, tienen que leer otros compañeros las reflexiones. En general nos ha funcionado que si es algo interesante para ellos porque piensan en algo que fue personal y lo relacionan.
1.2 <i>Lectura y</i> Elaboración de resumen o mapa, envío a galería y comentario en foro.	Ofrecer 2 opciones de actividad, plantear pregunta Presentar ejemplo gráfico y dos textos <i>Solicitar comparación</i> Solicitar esquema o mapa conceptual. Proporcionar enlace a software. <i>Uso de galería y foro</i>	En la segunda que es 1.2 “Perspectivas sobre la evaluación” ellos tienen que leer dos artículos y tener un poco de puntos de vista y tienen que hacer un resumen, es un trabajo un poco más que se relaciona quizás al conocimiento, no es tanto una reflexión personal, pero les da un punto de vista general sobre lo que es la evaluación desde ciertas perspectivas y lo consulten otros trabajos diferentes que hayan hecho los compañeros también <i>en la galería y luego también en el foro se supone que ellos comparan con los compañeros</i> con la idea que pues piensen un poco si uno es mejor que otro.
1.3 Consulta de un DVD, localización de información, entrevista a tres profesores para identificar diferencias.	Solicitar entrevista. Proporcionar formato Utilizar demostración en video interactivo <u>Proporcionar ruta para la consulta del DVD</u> <i>Solicitar comparación</i>	La tercera 1.3 “Evaluación en tu contexto docente” los profesores deben de reflexionar sobre la manera en que ellos evalúan y otros profesores evalúan. Ellos hacen esto a través del DVD “Y tú cómo evalúas la producción oral” y entonces tienen que hacer como comparaciones entre ellos, mmm. Ellos tienen que poner sus respuestas y tienen que entrevistar a otros maestros de otro centro, luego es <i>como una comparación realmente ellos están comparando su contexto con otros contextos</i> que ven en el video, entonces la idea es que ellos vean como otras perspectivas.
1.4 <i>Lectura y</i> análisis de situación educativa. Envío al foro de su respuesta	Solicitar análisis y contrastación de la información con un texto base <u>Plantear problema situado</u> Solicitar respuesta a preguntas, lectura, comparación con su situación	La cuarta 1.4 “Necesidades en tu contexto docente”. Ellos ahora tienen que pensar un poco en su contexto concreto, tienen que leer un artículo sobre el examen, ellos tienen que pensar a ver, cómo me posiciono, más o menos, es otra comparación, tienen que contrastar lo que ellos hacen, lo que describe Díaz Barriga con su contexto, porque lo que pasa en este momento es que bueno, tienen que reflexionar sobre la utilidad del examen y la no utilidad del examen un poco, porque Díaz Barriga trabaja mucho en cómo ha sido utilizado el examen, ¿no? entonces ellos comparan un poco pues qué pasa en sus escuelas en relación con eso.

	en el foro	
Autoevaluación	<i>Solicitar automonitoreo</i>	Las partes de autoevaluación en ésta, nada más tienen que más o menos cotejar que pueden decir bueno ya vi algo sobre la evaluación en general, sobre los exámenes, sobre ciertas diferentes perspectivas y explicar ciertos aspectos que son importantes para llevar a cabo una evaluación, entonces es un poco general, no son respuestas de si o no, son un poco más personales y luego a lo mejor ellos deben de poder señalar algunos aspectos que necesiten para poder tomar decisiones y eso tiene que ver algo con los artículos que hayan leído.
Unidad 2 Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
2.0 Respuesta a cuestionario interactivo diagnóstico	Crear disonancia cognitiva mediante cuestionario interactivo, ofrecer explicación de términos clave	En la unidad 2 ellos van a identificar un problema de evaluación, en la primera actividad que es 2.0, el objetivo de esta actividad es más o menos como ubicar al profesor, como que qué practica tiene, ¿no? entonces si tiende a evaluar por exámenes, si tiende a evaluar por proceso, evalúa trabajar, evalúa por examen o hace una mezcla de las dos cosas, pero es hacerles ver que todas esas cosas que hacemos, hacen parte de la evaluación que es una cosa más general, más grande, que sería nada más un examen, entonces es un poco un continuo. En fin, eso es esta parte...
2.1 Comparación de información en varios sitios y participación en foro	Presentar información contrastada mediante un sitio y 7 enlaces a textos Solicitar exploración de sitios e intercambio de información en el foro. Solicitar exposición de pros y contras <i>Soilicitar lectura crítica</i> <i>Proponer comparación de su respuesta con la de los demás.</i>	La segunda que es 2.1 en esta parte la idea es que ellos conozcan un poco más a fondo lo que es evaluación por producto o evaluación por proceso, deben de consultar un documento que es el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, Enseñanza Evaluación y tienen que escoger otro artículo además, entonces ellos tienen que comentar sobre esas dos perspectivas que si es por proceso, cuál prefiere o usa más y para qué fines, lo tiene que comentar en el foro. Bueno para terminar ya con el 2.1, ellos tienen estos dos documentos del Marco de Referencia Europeo, tiene que escoger otro artículo y dar argumentos sobre las dos perspectivas que son por proceso y por producto eh y cuál como que lo convence más o prefiere más y por qué. Tienen que otra vez usar el foro, tienen que <i>leer lo que escribe otro compañero de una forma crítica</i> y se puede preguntar qué tan justa u objetiva es la evaluación por proceso o producto, ¿no? y debe de comentar esto con la idea de que puede llegar a alguna conclusión que si esto me conviene más, no lo otro me conviene más ¿por qué? y <i>comparar lo que piensan los demás compañeros</i> , lo que llega a suceder muchas veces es que ellos concluyen que ni uno ni otro, sino algo más en medio.
2.2 Analizar y elegir casos en un cuadro interactivo	Estudio de casos Utilizar esquema interactivo con doce casos de problemas en evaluación Uso de la carpeta individual	Ahora, el 2.2, aquí ellos tienen 12 casos y en estos casos hay algún problema de evaluación y pues la idea es que como son comunes, ellos se van a identificar con alguno, entonces, ellos leen los 12 casos y tienen que escoger 2 que les gusten, que se identifiquen con esos casos, tienen que identificar cuál es el problema, cómo el maestro o la institución abordan la evaluación, si es por producto o proceso; o por las dos vías y cómo podrían resolver ese problema en una primera aproximación. Ahora esto por qué, se supone que en esta unidad van a identificar ellos un problema que tienen en su salón de clase, entonces se les presentan casos que ellos probablemente ya conocen, entonces dicen ah.. el problema de la evaluación es este ok, ellos lo están abordando así y yo lo haría así, para que ya vean un poco hacia dónde van, esto es un pequeño ejemplo de cómo lo van a hacer. ¿ok? Ellos aquí utilizan la carpeta.

Apéndice 19. Actividades y estrategias descritas por la diseñadora/formadora del módulo 3.

En la primera columna se describe brevemente cada actividad. En la segunda, la investigadora menciona las estrategias didácticas identificadas por ella después de analizar el módulo en línea. En la tercera columna aparece la transcripción de la descripción de estrategias por una de las autoras del módulo.

Aparecen en cursivas las estrategias que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió.

En **negritas** las estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó.

Subrayadas las estrategias que no fueron mencionadas por los autores presentados en el Anexo 8.

<p>2.3 Consulta de DVD y descripción de un problema de evaluación</p>	<p>Ofrecer introducción</p> <p>Propiciar reflexión mediante cuadro interactivo.</p> <p>Posibilidad de elección entre 3 opciones.</p> <p>Ofrecer ejemplo.</p> <p>Ofrecer ruta para la consulta del DVD.</p> <p>Plantear preguntas.</p> <p><u>Solicitar retomar dos actividades anteriores.</u></p> <p>Solicitar resumen.</p> <p><i>Solicitar intercambio de información en el foro</i></p>	<p>Ahora, la actividad 2.3 deben de describir cuál es su problema de evaluación, entonces hay una descripción de un posible contexto, a lo mejor ellos tienen que trabajar con objetivos departamentales, o bien evaluamos de diferentes formas a veces es formal, a veces es informal y la planeación que tengamos que hacer para las actividades a diario.</p> <p>Puede ser que nuestros problemas, parte de la descripción que se les da es que hay que elaborar criterios o exámenes o hay que evaluar los contenidos de los cursos, cómo van los alumnos o los objetivos que tenemos del departamento; en esta actividad a ellos ya se les plantea, deben de describir el problema de evaluación, pero, para facilitar que lo describan (risa) les damos más preguntas, no les damos respuestas, les damos más preguntas, entonces en diferentes áreas escogimos por ejemplo que hay un área general que es macro y luego incluimos otras de áreas más específicas como comprensión de lectura, producción oral, escrita, auditiva y luego gramática cultura... para que tal vez alguna de esas preguntas les podría llevar a decir ah pues eso si me parece un problema que podría ser pues no sé más cerca a algo que yo experimento, entonces lo quiero describir para darles ideas, para que no vayan a decir no pues quien sabe como plantear un problema y entonces para la descripción de ese problema le damos más información y <u>ellos pueden escoger uno de los casos que acaban de ver en la actividad anterior, que son casos comunes, otro problema quizá que hayan visto en el DVD donde ellos se estén comparando con los maestros del video</u>, puede ser otra herramienta otro recurso o también puede ser otro problema que ellos ya han identificado de su contexto docente que tal vez lo han edificado ellos solos o bien con la ayuda de las preguntas digamos de esta actividad. Entonces, para esto ellos describen el problema y dicen, yo pienso que tal vez yo podría abordarlo por proceso o por producto y por qué consideran conveniente hacerlo así; tienen que mandar un resumen de su problema al foro para que otros compañeros lo lean y les den alguna retroalimentación sobre lo que hayan hecho y luego deben contestar y comentar sobre el problema de otra persona.</p>
<p>Autoevaluación</p>	<p>Plantear preguntas que susciten reflexión.</p>	<p>En la autoevaluación de la unidad 2 ellos deben de poder saber a grandes rasgos qué es evaluación por proceso y evaluación por producto y deben poder identificar un problema de evaluación, entonces ellos se hacen las preguntas ¿sé que es la evaluación por proceso y producto?, ¿puedo identificar un problema de evaluación? y ¿puedo determinar si ésta es la más adecuada para abordar mi problema?, tal vez en este momento es un poco pronto para que lo puedan justificar a fondo porque apenas lo van identificando, pero, de todas maneras ellos empiezan a pensar bueno yo pienso es conveniente por esta razón. Bueno, ahora.</p>
<p>Unidad 3 Descripción de actividad</p>	<p>Estrategia didáctica</p>	<p>Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora</p>
<p>3.1 Participación en el foro respecto a reflexiones sobre la evaluación a</p>	<p>Proponer inicios de frases para provocar la reflexión,</p> <p>Proporcionar ejemplos en el DVD.</p>	<p>En la unidad 3 ya vamos más encaminados a plantear la propuesta porque ya identificaron el problema, entonces de ahí ya deben de empezar a hacer la propuesta.</p> <p>Ahora, para la primera actividad 3.1 <u>ellos tienen pues dos opciones</u>: uno pueden ver la segunda parte del video donde los profesores hacen diferentes propuestas.</p>

partir del DVD	<p><u>Dar posibilidad de elegir entre dos opciones de actividad</u></p> <p>Proponer preguntas guía y solicitar comparación</p>	<p>Primero ellos contestan ciertas preguntas antes de ver el video, después ven las propuestas de los profesores y deben de hacer otra vez una comparación con lo que hayan contestado y lo que vieron y escucharon en el DVD y entonces deben contestar mi percepción cambió o no cambió y lo deben de mandar al foro. Entonces dicen, estoy contestando la a. La otra opción que tienen es que revisan la segunda parte del DVD y deben tomar nota y comparar las formas de evaluación de las maestras conforme con unas preguntas y también lo deben de mandar al foro; están haciendo una comparación y la mandan al foro. No puedo comentar más a fondo porque no tengo a mano las preguntas.</p>
3.2 Descripción de su contexto de evaluación	<p><u>Plantear problema situado</u></p> <p>Plantear preguntas guía</p> <p>Solicitar retomar actividad anterior</p>	<p>El 3.2, aquí ya es concretamente vamos a trabajar, o sea <u>vamos a conocer muy bien cuál es nuestro contexto de evaluación</u> porque si yo ya escribí lo que es mi problema, entonces ahora tengo como... estar de acuerdo con cuál es el problema y el contexto para poder encontrar una solución adecuada, entonces ellos deben describir el contexto, <u>si no saben las respuestas a las preguntas, entonces tienen que ir al salón de clase y tienen que preguntar a los alumnos</u>, pero deben de saber cuál es su nivel, tienen contacto con el idioma fuera de clase, cuáles son sus objetivos, cómo quieren ser evaluados y con qué frecuencia, si les gusta que uno les de información sobre cómo van, entonces , es como...<u>son datos más cercanos a su realidad en el salón de clases</u>, ellos deben de comentar eso.</p> <p>También consideramos que es importante porque no nada más damos una clase dentro de un salón, pero la damos en alguna institución, entonces ellos también deben describir un poco el contexto de la institución porque seguramente trabajan con objetivos que les son de cierta manera impuestos y ellos tienen que pues conformarse a eso, quedar dentro de ese marco y entonces tal vez en su institución tienen ciertos requisitos de evaluación que tienen que ver con certificación y calificación para la institución. Entonces, ellos deben describir todo eso, porque su propuesta debe estar de acuerdo con su realidad. OK.</p>
3.3 Redacción de objetivos de evaluación	<p>Plantear preguntas que susciten reflexión</p> <p>Ofrecer una serie de sitios con ejemplos y modelos de objetivos para tres idiomas.</p> <p>Solicitar identificación de información</p>	<p>La tercera parte, haber 3.3 ahora que ya tienen un problema, tienen un contexto, ahora vamos hacia los objetivos. Pensamos que esto es importante porque realmente a los profesores se nos dificulta mucho escribir los objetivos y entonces deben redactar dos objetivos que quieran alcanzar mediante esta propuesta y para hacer eso deben también describir ¿qué es lo que quiero evaluar?, ¿qué importancia tiene para mis alumnos?, ¿cómo coincide con el contexto? Tal vez coincide con los objetivos del departamento y con los criterios que me son dados o que yo tengo, pero es importante que redacten los objetivos para poder seguir desarrollando la propuesta, aparte de eso les damos otros ejemplos sobre todo del Marco de Referencia Europeo y cuando hablen de actividades comunicativas y también el portafolio y sobretodo los niveles de las habilidades generales y también lo que son, cómo se llama eso, las oraciones de yo puedo hacer tal cosa en tal habilidad para que ellos de ahí podrían redactar sus objetivos. Tienen la información del Marco, la de su propio contexto y su problema para elaborar eso.</p>
3.4 Fundamentar decisión respecto a tipo de evaluación	<p>Plantear preguntas guía</p>	<p>Ahora que tienen eso, qué sigue...3.4 Deben pensar ¿cómo voy a evaluar? y esa parte tiene que ver mucho con la actividad que van a desarrollar, lo van a hacer por proceso o por producto que ya vieron de alguna forma y pudieron distinguir qué era proceso y qué era producto, va a ser formal o informal; son muchas tomas de decisiones, esta unidad sobretodo, ¿qué voy a evaluar?, ¿cómo lo voy a evaluar?, ¿por proceso o producto? y deben saber qué es lo más adecuado para su contexto.</p>
Autoevaluación	<p>Promover automonitoreo mediante preguntas que susciten reflexión</p>	<p>Y en la parte de autoevaluación, ellos deben de preguntarse si saben qué es lo que lo que quieren evaluar, si pueden describir su contexto docente y los requisitos institucionales, si no lo pueden hacer deben ir a su contexto, acudir a su departamento o institución para saber cómo es ese contexto, deben saber que es lo que quieren evaluar y las ventajas y desventajas de cada tipo de evaluación. Si es producto o proceso, formal o informal.</p> <p>Los objetivos ¿están descritos bien? En este caso tal vez es difícil preguntarse eso ellos mismos, pero ellos nos mandan los objetivos y nosotros les comentamos: esto es demasiado general, no se entiende y ellos lo retoman; ellos deben preguntarse si</p>

		hay una congruencia entre los objetivos y el contexto porque una cosa es que yo quiera hacer cierto tipo de evaluación o cierto tipo de actividad, pero mi institución no lo permite o mi contexto no lo permite.
Unidad 4 Descripción de actividad	Estrategia didáctica	Descripción de las estrategias didácticas utilizadas por la diseñadora/formadora
4.0 Consulta de esquema	Presentar recapitulación mediante esquema interactivo	
4.1 a 4.5 Elaboración de propuesta de evaluación mediante consulta de varios sitios	<p>Presentar imagen. .Proponer proyecto.</p> <p>4.1 Presentar imagen Plantear pregunta inicial Utilizar indagación guiada. Ofrecer selección de sitios agrupados en 20 secciones. Solicitar consulta o exploración de sitios específicos. Proponer proyecto Solicitar el uso de correo electrónico.</p>	<p>En la cuarta, es 4.1. Esto concretamente se centra en la elaboración, porque la segunda era haber vamos a identificar si es por producto o proceso. Ahora vamos a lo grueso a lo que lo va a componer. Ellos tiene que saber qué tipo de actividad les interesa utilizar para alcanzar ese objetivo, se les lleva de la mano para que no se desvíen mucho, porque muchas veces si uno no es claro en cómo quiere un trabajo en este caso se pueden desviar mucho y darnos algo que no es lo que estamos pidiendo, entonces retomamos siempre los mismo, el objetivo lo tomamos de la unidad anterior, el procedimiento que es mucho como un plan de clase, pero mucho de este módulo de evaluación tiene que ver con eso precisamente, porque no es porque estamos haciendo evaluación que no vamos a planear, porque si es formal o informal, no importa, se tiene que planear.</p> <p>Entonces, ¿cómo se va a trabajar?, ¿qué consideraciones prácticas necesito?, ¿qué instrucciones?, ¿durante cuántas clases?, va a planear para poder ver cierta progresión, ellos necesitan cierto tiempo si es algo diferente. Ahora, una justificación de la selección, por qué esta actividad lleva al desarrollo del objetivo, eh, como que deben de argumentar que por qué va a servir lo que van a hacer, como que cuál es la congruencia, ¿por qué están de acuerdo el objetivo con la actividad, y también con el contexto?, y la selección del material qué, cómo y por qué se escogió. Entonces vamos siempre al contexto, por qué es adecuado para mi contexto.</p> <p>Ahora para los puntos 3 y 4 se les pide para esta parte, que ellos recorran la bibliografía, que hayan revisado para justificar la selección de la actividad y del material y muchas veces recurren al Marco de Referencia Europeo.</p> <p>Otra cosa es que deben de probar instrucciones, ejemplos de reactivos, si va a ser un examen, normalmente no escogen hacer un examen, eh y ellos elaboran esto en un documento de word, nos lo mandan a las tutoras por correo como un archivo adjunto y tienen aquí para su consulta también, que también les ayuda a pensar en otros tipos de actividades o productos que los alumnos puedan elaborar dos, un Centro es en Irlanda, centros otro en España y tienen por supuesto la mesografía.</p>
4.2 Selección de criterios o escalas para evaluar	<p>Plantear pregunta inicial <u>Plantear problema situado</u> Ofrecer lista de cotejo de aspectos a considerar y tips formales</p>	<p>La 4.2, ellos deben poder describir por qué o en qué medida van a determinar si se alcanzaron o no los objetivos y entonces, ellos deben considerar los criterios y escalas que va a utilizar. Ahora hay escalas de autoevaluación otra vez, del <i>European Language Portfolio</i>, hay la mesografía, hay otras ligas en la actividad 3.3, eh, pero es muy importante esta parte, ¿no?, que ellos pueden eh justificar, que ellos pueden fundamentar, bueno, hice la evaluación, cómo sabes o hasta qué punto sabes que ellos llegaron hasta ahí, si no tienes criterios, si no tienes escalas porque en muchos casos hemos visto que estos no existen. Entonces, es importante que ellos lo puedan hacer explícito, esto es importante y aquello y lo otro también y hasta qué punto llegaron al objetivo.</p>
4.3 Autoevaluación	Plantear pregunta inicial	<p>En la 4.3 ellos deben de decir por qué su propuesta es válida. ¿No? Entonces depende de varios elementos, más que nada es si lo que yo propongo está evaluando lo que quiero evaluar. O sea, que hay una</p>

de la validez de su propuesta	Ofrecer sitios para su consulta	correspondencia, yo pretendo evaluar esto, estoy evaluando esto o estoy evaluando otra cosa. Y entonces, ahí también ellos tienen varias fuentes que tienen que ver con lo que es la validez. Ellos pueden decir si es válido usando las fuentes y fundamentando por qué es válido.
4.4 Elaboración de propuesta final	<p><u>Solicitar integración de actividades previas</u></p> <p>Solicitar coevaluación y realimentación a compañeros.</p> <p>Fomentar el pensamiento crítico.</p> <p><u>Ofrecer posibilidad de mejorar su trabajo con base en la observación de otros trabajos</u></p> <p>Dar ánimo</p> <p>Sensibilizar a la realimentación.</p>	<p>Ahora, propuesta final, esta es la 4.4. En esta parte ellos juntan todo lo que han estado haciendo durante el curso, empezando por la identificación del problema en la unidad 2 y van juntando todo lo que hayan hecho y nosotros les proponemos casi un cortar y pegar para hacer un documento de word pero ellos lo hacen como les es más conveniente. Entonces les pedimos nada más que la propuesta tenga coherencia y las transiciones necesarias.</p> <p>Ellos consultan en este momento el formato de evaluación que han tenido a su disposición durante todo el curso, para saber qué es lo que deben incluir, para que incluyan todo lo que es necesario para esta propuesta, y entonces lo mandan a la Galería de Trabajos con su nombre, versión 1, para que sepamos que es la versión 1 y ahí lo consulten otros compañeros y los consultamos las tutoras y la 4.4b precisamente es dar retroalimentación, es leer la propuesta de otra persona y darles comentarios que les sirven, no esto no me quedó claro, esto no me parece práctico, no me parece adecuado. Y entonces, se hacen preguntas. Haber, ¿La descripción es clara?, ¿Hay congruencia entre los objetivos, las actividades y las formas de evaluar?, ¿Los criterios son claros?, ¿Es una propuesta fundamentada?, ¿Hay referencias bibliográficas? Entonces, en este caso ellos leen dos trabajos y envían los comentarios a sus compañeros vía correo electrónico y también a la tutora, ¿no? Con copia al tutor para que sepamos que realmente sí se están leyendo.</p>
	4.5 <u>Brindar oportunidad de reelaborar el producto final con base en realimentación</u>	Entonces, la última, ellos deben de tomar en cuenta los comentarios que se les mandó y hacer los cambios que creen convenientes y suben el documento de nuevo el trabajo a la Galería como documento final, ya como propuesta acabada.
Autoevaluación	Proponer preguntas que suscitan reflexión en cuanto a su desempeño	Entonces, eh. La autoevaluación de esta unidad ellos deben de poder describir cuáles son las condiciones actuales de su contexto, los requisitos institucionales. Ellos deben saber perfectamente claros cuáles son sus criterios, necesidades, cómo son Como docentes ellos, enseñar y evaluar. También lo conocen cuando hacen la propuesta, por la manera como escogen y hacen sus actividades, eh, describen sus comentarios por qué son adecuados, deben de poder fundamentar en la literatura por qué su propuesta es válida y si pueden describir cómo lo van a implementar y pueden integrar las críticas para mejorar la propuesta.

Apéndice 19. Actividades y estrategias descritas por la diseñadora/formadora del módulo 3

Apéndice 20. Actividades y estrategias didácticas descritas por una tutora del módulo 4

En la primera columna se describe brevemente cada actividad. En la segunda, la investigadora menciona las estrategias didácticas identificadas por ella después de analizar el módulo en línea. En la tercera columna aparece la transcripción de la descripción de estrategias por una de las tutoras del módulo. Aparecen en cursivas las estrategias que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió. En **negritas** las estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó. Subrayadas las estrategias que no fueron mencionadas por los autores presentados en el Anexo 8.

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas	Unidad 1. <i>¿Qué relevancia tiene la investigación en lingüística aplicada para el profesor de lenguas?</i> Descripción de estrategias didácticas por una tutora
1.1 Lectura de texto en línea para identificación de información sobre la L.A.	Plantear pregunta inicial (crear disonancia cognitiva), ofrecer hipertexto base, solicitar el uso de herramienta en el sitio, Inserción de preguntas en el texto base, Solicitar a los participantes plantear pregunta en el foro	La primera actividad de la unidad 1 pide a los alumnos leer un texto y definir lo que ellos entienden por lingüística aplicada, curiosamente el título del texto es ese mismo: ¿qué es la lingüística aplicada?; yo recuerdo que las respuestas de los alumnos tendían a ser repetitivas en cuanto a lo que traía el texto, veía poca crítica o poca reflexión por parte del profesor en cuanto a contestar la pregunta, incluso a mí el texto me parecía interesante porque yo misma a la hora de acabar de leer el texto intentaba yo responder a mi pregunta y yo me daba cuenta que no podíamos encontrar en el texto una definición, una respuesta a la pregunta, entonces yo como tutora esperaba que el alumno intentara ir un poquito más allá de las líneas y respondiera la pregunta. Con respecto a la pregunta qué estrategias usaba yo para conducir a los alumnos para darme esa respuesta, bueno a veces lo relacionaba con la siguiente que es ¿cuáles son las características que...? La siguiente pregunta va encaminada a de qué manera va a servirte la lingüística aplicada a tu práctica docente, entonces intentaba destacar el hecho de que su principal campo o una de sus principales aplicaciones está en la enseñanza de lenguas o también el hecho de que es una disciplina en constante evolución porque eso nos permite ver la diversidad de áreas que pueden entrar en la lingüística aplicada y que era multidisciplinaria, pero entonces lo que yo quiero decir es que con los alumnos no me quedaba la certeza de que me estaban respondiendo a la pregunta, yo sentía que nada más responden es una disciplina que está en evolución, que es multidisciplinaria y que tiene su principal campo en la enseñanza de lenguas, entonces esa es la impresión que me daba, como que no iban más allá de las líneas, me acuerdo una respuesta de una alumna que contestaba, mandaba su trabajo, porque la pregunta se regresa con una pregunta, plantea una pregunta y la alumna me contestó la misma pregunta, su pregunta era ¿qué es la lingüística aplicada? entonces yo ahí me quedé como en shock y no le acepté la tarea, pedí que volviera a leerla y que intentara responder.

Gilbón, D.M. (2008)

1.2 Elegir de tres actividades una y enviar su respuesta al foro	<u>Posibilidad de elegir actividad conforme al interés del participante.</u> indagación guiada, ofrecer sitios seleccionados, comparación, contraste, crítica en el foro	<p>La segunda, proyectos en lingüística aplicada y las asociaciones, bueno aquí yo recuerdo claramente la que más llamó la atención a los profesores, son tres opciones, y la que se repitió más fue la visita a las asociaciones y con un poco menos frecuencia, entonces es visita tres de las asociaciones la b no fue tan socorrida y proyectos en lingüística aplicada, no, la más socorrida fue una definitivamente y bueno si bien recuerdo que habían algunos sitios más completos que otros, habían unos que requerían más exploración del sitio y en búsqueda realmente de la respuesta de la tarea que dice: contesta las siguientes preguntas cómo contempla las asociaciones del campo de la lingüística aplicada, tienden hacia lo teórico, hacia lo práctico y están orientadas en la enseñanza de lenguas, aquí es lo que se refleja un poquito más de lo que ya estaba mencionado en la actividad 1, se ve que está buscando encaminar al alumno, yo creo que eso pudo haber sido la intención del diseñador hacerle notar un poco en la práctica en la realidad lo que leyó en la teoría, que normalmente se encuentra mucho campo en la enseñanza de lenguas que tiende a la interdisciplinariedad y que tiende a lo práctico, eso es lo que yo entendí que el diseñador quiso lograr a través de esta actividad, sin embargo qué pasa con los alumnos, a veces hay una constante preocupación por cumplir con la tarea más que cumplir con su propio aprendizaje digámoslo así, entonces entra a una asociación y como lo dije antes, a veces la página de la asociación requiere más exploración de la página y ellos o no tenían tiempo o sentían que ya con la primera página podían contestar y a veces me repetían, hacían un copiar pegar de lo que habían en las asociaciones, entonces me convertía eso en vez de una tarea muy concreta de decir tienden a lo práctico, respuestas muy breves se convertían en copiar y pegar de lo que habían visto.</p> <p>Entonces volvía y decía ok toma en cuenta las preguntas que se te dan en la tarea y no me repitas todo intenta hacer un análisis de las tres, yo ya las analicé, tú intenta darme tus conclusiones y cuando de repente diferíamos, que decían tiende a lo teórico, yo recuerdo que a veces iba con la otra tutora y le decía oye aquí me dijo que tiende a lo teórico pero yo siento que si va más adelante por los artículos publicados o los trabajos hechos se ve que es práctico, entonces había veces que me hacían dudar pero yo lo consultaba con la tutora y por eso creo que llegamos a este acuerdo y respondíamos en la 1.2</p>
1.3 Reflexión	Plantear pregunta, fomentar automonitoreo	Aquí es normalmente la reflexión, el alumno que había logrado hacer las dos tareas anteriores de manera de ir más allá, no tan superficial, de manera más inquisitiva, más de investigación, cuando llegaban al 1.3 ya no era muy difícil hacer una reflexión y normalmente se daban cuenta era como un descubrimiento de saber, ah yo no sabía que mi área de enseñanza de lenguas tiene una base teórica que viene de la lingüística aplicada y los que no habían pasado por ese proceso normalmente llegaban aquí otra vez repitiendo si la lingüística aplicada me sirve y creo que... respuestas así un poco también, poco creíbles porque decían ahora ya sé que soy un lingüista aplicado o cosas así que no se veía una consecuencia lógica, entonces yo creo que el trabajo del tutor era más en las dos anteriores para hacerlo llegar a una verdadera reflexión en la 1.3
Autoevaluación	Utilizar carpeta personal	La autoevaluación está relacionada con la reflexión a veces aquí era, ahora tengo un conocimiento más preciso sobre los campos del estudio de la lingüística aplicada, decían que sí, a veces me acuerdo de temas que yo decía ¿eso es lingüística aplicada? tal vez yo no lo identificaba como una... tal vez era un tema muy concreto dentro de la rama de la lingüística aplicada, pero de repente ellos salían así con respuestas poco creíbles pero normalmente eran los mismos que no habían hecho una reflexión verdadera.

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas	Unidad 2. <i>¿Cómo se identifica un problema para su investigación desde la práctica docente?</i> Descripción de estrategias didácticas por una tutora
2.0 Reflexión respecto a experiencia previa	Plantear preguntas para provocar disonancia cognitiva	Unidad 2... esta actividad me gustó mucho porque empieza con la experiencia propia del profesor, no asume que el profesor es un investigador, simplemente asume que los profesores tienen y han tenido problemas dentro del salón de clases y bueno, ¿has tratado de buscar solución a algún problema dentro del salón de clases? Entonces ellos empiezan a historiar normalmente hacen el más inmediato, el último más que historiar, algunos historizan, pero otros acuden al primero o al último que tengan a la mano y bueno es muy rico ver todo lo que dentro de su experiencia digamos empírica empiezan a hacer, entonces a mi la actividad me gustó mucho, las preguntas son muy concretas y le piden que reflexione, entonces el profesor lo logra hacer, está muy cercano a su realidad me gustó, no hubo mayor problema, todo mundo logró hacerlo con éxito.

2.1 Consultar esquema interactivo	Lectura secuenciada de un esquema interactivo, indagación guiada, comparación, uso del foro	La 2.1 encontrarás 5 formas... eran diario, integrantes, observa, platica con un colega y platica con tu coordinador académico bien, bien; la actividad sólo consiste en explorar los sitios... me gustó, la actividad interactiva es muy linda muy concreta, motivante desde el punto de vista del diseño y les ayuda a explorar otras cosas bien, la participación en el foro, sólo recuerdo, digo no he dado muchas veces este módulo pero incluso no sé si vale la pena mencionarlo, porque era un alumno que tuvo un perfil digámoslo superficial y malo a lo largo de todo el módulo me acuerdo que en esta parte me vino a contar su plática con el académico, con el coordinador académico y me vino a contar todo, menos su problema en el salón de clases, parece que había problemas político en su centro, pero lo interesante fue lo que generó, por es dio no lo debo mencionar porque fue un alumno diferente al resto del grupo sin embargo hubieron, fue una de las pocas veces en las que yo vi que el foro funcionó como foro en el sentido de que llegó una alumna, una compañera y le dijo, yo creo que está muy interesante, pero qué tiene que ver esto con tu problema de investigación, entonces a mi me gustó mucho porque yo como tutora no podía participar en el foro pero yo quería que alguien le hiciera ver eso entonces ok, ok pero, qué tiene que ver esto con tu problema curiosamente hubo un segundo comentario a este profesor y ese segundo comentario ya no hacía alusión a eso, simplemente le decía: que bueno que practicaste con tu coordinador académico entonces. Lo que quiero destacar ahí es el funcionamiento del foro, pero sí, la mayoría hablaba de sus usos del diario, ahondaban mucho, la impresión que me da, es que deberíamos hacer más uso de este tipo de actividades que es cuando el profesor se desinhibe, sabe que no está siendo evaluado de que si leyó o no leyó y entonces empieza a hablar de su experiencia sin conocimiento teórico y las retroalimentaciones son semejantes.
2.2 Elegir forma de identificar un problema, realizar la actividad y reportarla	Posibilidad de elección de actividad propuesta en el esquema interactivo, explicación y práctica, solución de problemas, aprendizaje <i>in situ</i>	La 2.2 se sentían más capaces, ya habían oído y ya habían recibido retroalimentación y casi todos, yo diría que todos exploraron una nueva, se grabaron, o si no habían usado diario, usaron diario, entonces la unidad dos parece que está muy bien diseñada y logra los objetivos.
3.2 Identificación de un problema a partir del título de una tesis elegida entre varias	Ofrecer posibilidad de tema a analizar, textos base, esquema para indagación guiada	3.2 la actividad es similar a la anterior en el sentido de que es trabajo independiente de él; es un ejercicio de desarrollo de habilidades de que él va lee, sin tener el título de la tesis tiene que ver si el contenido le está dando lo que él quiere y después bueno a ver que me aparezca el título o que me aparezca el área donde se clasifica el trabajo, entonces es un trabajo importante es práctico, es un desarrollo de habilidades de investigación y es importante. Aquí viene algo que ya involucra más al tutor; contesta las preguntas del cuadro anterior respecto al problema bajo estudio en la tesis que elegiste ok, pero sigue siendo, todavía no el trabajo de él, es el trabajo de otro, entonces son importantes aquí el tutor pues simplemente tenía que ayudarlo retroalimentarlo en el sentido de tal vez una pregunta de guía pero no en el sentido de te fuiste por allá o te fuiste por acá regresa al mapa, regresa al esquema pero digamos que todavía los problemas grandes no surgían, vuelvo a repetir es como desarrollo de una habilidad de la investigación; aquí viene lo importante, retoma el problema que habías identificado en la unidad 2, elige las condiciones con que lo estudiarías con las preguntas del cuadro anterior en mente, es interesante para mi estar contestando estas preguntas ahorita porque me hace ver, retomar esto que estoy diciendo de las carencias del profesor y lo que el diseñador quiso hacer, entonces a mi ahora estar retomando esto, estar recordando la experiencia me resulta bastante interesante

Apéndice 20. Actividades y estrategias didácticas descritas por una tutora del módulo 4

Apéndice 20. Actividades y estrategias didácticas descritas por una tutora del módulo 4

En la primera columna se describe brevemente cada actividad. En la segunda, la investigadora menciona las estrategias didácticas identificadas por ella después de analizar el módulo en línea. En la tercera columna aparece la transcripción de la descripción de estrategias por una de las autoras del módulo. Aparecen en cursivas las estrategias que la diseñadora/formadora menciona y que la investigadora omitió. En **negritas** las estrategias didácticas que la diseñadora/formadora no mencionó. Subrayadas las estrategias que no fueron mencionadas por los autores presentados en el Anexo 8.

<p>3.3 Delimitar el problema bajo estudio</p>	<p>Indagación guiada, retomar actividad anterior (2.2), solicitar compartir información</p>	<p>aquí en la 3.3 un poco dejando de lado el desarrollo de las habilidades y el análisis del trabajo de otros aquí volvemos a lo nuestro ok retoma el problema de la unidad 2, bueno algunos no tenían aún un problema y me incluyo en ellos porque recuerdo mi experiencia yo como alumna y recuerdo que yo vine trabajando un tema y que después dije momento aquí no es, aquí no va la cosa y yo se y mejor continúo con lo que hice en el módulo anterior porque lo dejé como anteproyecto y lo retomo como proyecto entonces tampoco me incluyo entre los alumnos, como tutora me doy cuenta que aquí nuevamente mandábamos tutoría por vía e-mail, “recuerda que te va a ser más práctico si ya te enfocas en una cosa un poco más de guía y bueno yo también recuerdo que era yo la segunda generación entonces ahorita ya hay muchas cosas que se han modificado, porque se plantea el estudio, para que sirven los resultados, qué aspectos, si es que leo las preguntas y recuerdo las respuestas, por qué se plantea el estudio: porque es importante decían y ya no me decían más que la importancia, para qué sirven los resultados, pues porque hay que evaluar a los alumnos pero no porque (esto de evaluar me surge por exámenes) una alumna que quería trabajar el análisis de exámenes y que al final no hizo nada con exámenes, pero me hablaba del marco de referencia europeo y de la certificación, era su problema y entonces decía que habían problemas en su escuela para certificar pero no me justificaba en qué sentido la certificación era una cosa importante y cómo su problema estaba relacionado con la certificación, sino hablaba de la certificación en general y no lo vinculaba con el problema concreto que él o ella iba a hacer, qué aspectos se incluyen uff como me acuerdo de estos, qué campos relacionados, a veces me metían, no se si me querían mostrar que ya conocían más de la lingüística aplicada de repente me ponían uy claro tiene que ver con el análisis del discurso y yo decía el análisis del discurso en un problema de motivación, entonces yo decía bueno, si era motivación pero en realidad ella pasó por el problema que yo identificaba como de ella entre el enfoque comunicativo y lo que ella creía que eran los alumnos y luego aquí en esta respuesta me hablaba del análisis del discurso pues me daba cuenta de que estábamos totalmente perdidos y entonces revisábamos nuevamente la sensibilidad para reconocer el problema, mucho feedback de parte del tutor aquí, necesario mucho, envíalo al foro, no recuerdo si fue aquí concretamente o fue en otro foro pero ahí claramente ellos tienen indicado quien va a contestar ese foro y entonces el tutor no entra aquí, y aquí habían cosas que me impactaban porque parecía diálogo de sordos, está el foro, está al profesor contestando sus respuestas a sus preguntas y llegaba otro que de repente si había leído lo que había dicho y le contestaba, pero luego llegaba otro que parecía que no había leído los dos anteriores y llegaba y hacía su comentario y no veía yo esta vinculación entre uno y otro y yo no podía participar, entonces yo me quedaba como que hagan algo, algo está pasando y vuelvo mucho a esto de que los alumnos se preocupan por cumplir, cumplir y en el récord de avance aparece que ya me pusieron palomita y entonces como diseñador eso ha influenciado en mí, como decir si me siguen poniendo palomitas no me sigue diciendo nada, porque pese a los múltiples e mails personalizados donde yo les digo esto fue aquí y esto fue de esa forma no había una historización de cada problema, qué hice yo, eso me llevó mi a tener una carpeta que tal vez debería de ser la carpeta del módulo pero que no es, me llevó a crear una carpeta en la que yo decía actividad 1.1, cuando era así como de cumplir realmente entonces la hizo, no la hizo, la entregó a tiempo, pero cuando se relacionaban por ejemplo la 3.3 con la 2.1 en la que realmente había una relación, una continuidad ahí yo ponía, le avisé en la 2.2 que tenía que hacer tal cosa, regreso a la 3.3 ignoró totalmente mis comentarios en la 2.1 digamos no? Y siguió y sigue diciendo que es motivación, y digamos o ahora dice que es análisis del discurso, porque también me pasaba sí, entonces yo para mi récord personal ponía no hay todavía una conciencia de lo que le estoy diciendo, o está ignorando mi retroalimentación y entonces como tutora me llevó a diseñar mis propios criterios o no tanto criterios, si no mi propia selección de qué actividades iban a ser más relevantes que las otras porque al final el tutor nada más utiliza los criterios de manera general y yo decía no, es que hay unos que tienen más importancia que los otros, entonces eso como tutora me vi obligada a hacerlo y lo guardé hasta el último momento de la evaluación, incluso hasta el momento de haber entregado resultados, porque dije si un alumno viene y está en desacuerdo conmigo de por qué hice esto, me podía argumentar yo cumplí con todo, pero entonces yo tenía que decirle, pero cómo cumpliste, entonces incluso abrí una carpeta con los diálogos que teníamos por Internet, porque a veces yo mandaba ese feedback por e-mail y el alumno si era muy reflexivo, si realmente estaba interesado me contestaba y luego yo otra vez le contestaba y entonces se hacían diálogos que luego ya nada tenían que ver con la plataforma del módulo, pero que yo consideraba importantes, entonces los guardé como e-mails importantes y en mi propio control de actividades yo ponía una frase que me hacía ver hubo reflexión, ver tal cosa, entonces una palabra clave que me ayudaba a recordar inmediatamente la historia de cada alumno, pero estas preguntas son importantes y generan mucho esta retroalimentación por fuera de la plataforma; envíalo al foro, hubo un alumno que en uno de estos diálogos decía yo creo que aquí la tutora debería de intervenir y entonces yo leía el foro y sabía que no era mi obligación intervenir, pero yo contestaba, este mensaje es sólo para decirles que lo estoy leyendo, pero que no es mi papel intervenir, entonces era como una necesidad mía dar respuesta a ese alumno que decía que la tutora debería de intervenir.</p>
---	---	---

		Autoevaluación, puedo delimitar pues ahí normalmente decían que todavía no y puedo describir la metodología, ampliar y realizar todavía no, empieza a crearse el pánico de creo que tengo que hacerlo y yo creo que es parte del proceso no? Es como pedirle el proceso que pasa uno cuando está definiendo un proceso de investigación o una tesis y tal vez el ver las tesis los impacta, les formaliza mucho la calidad del trabajo, tal vez se imaginan que tienen que entregar una tesis y ahí yo recuerdo que (estoy hablando de la generación 6) que la maestra Alice Emery y yo comenzamos trabajar un poco con lo que era la investigación- acción y que de repente nos encontrábamos un texto que tenía que ver con eso y que tenía preguntas que los podían guiar más, entonces hacíamos mensajes colectivos diciéndoles oigan les mandamos este texto porque creemos que les va ayudar, vuelvo a lo mismo, quién sabe si lo leyeron porque tal vez son profesores con poco tiempo y que nada más se centran en el contenido de la unidad, pero tal vez sí, habría que trabajar un poquito más, creo que ya todos en el módulo lo vimos, como que este módulo requiere más tiempo y un poquito más de diferentes tipos de investigación, pero el que nosotros vamos a hacer es éste y centrarse un poquito más en eso.
--	--	---

Apéndice 20. Actividades y estrategias didácticas descritas por una tutora del módulo 4

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas	Unidad 4. <i>¿En qué campos de la lingüística aplicada se puede encontrar información sobre mi problema de investigación?</i>
4.0 Descripción del proceso	Explicación	
4.1 Elaboración de resumen del problema y áreas relacionadas	<i>Selección de sitios</i> Ejemplo gráfico, indagación guiada, solicitar elaboración de resumen, solicitar comparación de resúmenes y dar realimentación	<p>Unidad 4 sin ver la unidad me acuerdo que la idea es proveer al alumno con una selección de sitios ya preseleccionados por el diseñador, es importante porque parte de la formación de este diplomado es desarrollar estas habilidades de búsqueda y de análisis crítico de los sitios y si asumimos que ya en el módulo introductorio lo desarrollaron pues también caeríamos en un error, entonces yo creo que el diseñador de este módulo pensó que podía ayudarlo de esta forma y de hecho también recuerdo que yo como alumna quedé maravillada con los links que me dabas y que al rato en mi vida diaria regresé muchas veces a estos antes de yo desarrollar más mis habilidades, entonces es muy importante; le empieza a darles para francés, para portugués, para inglés, entonces les empieza a dar links que son muy útiles.</p> <p>Elabora un resumen que contenga tu problema y las áreas que... ; aquí es donde ya ese pánico que se generaba en el final de la anterior, aquí tienen que empezar a escribir, esta es otra de las actividades que para mi tiene continuidad porque bueno, si tal vez allá no me había decidido cual problema, aquí a la hora que me piden resumen entonces ya tengo que decidir si voy a retomar aquel problema o si empiezo uno nuevo, pero esa palabra resumir nos remite a escribir y escribir implica pensar e implica ordenar tus ideas, ordenar ese desorden que tienes, entonces aquí empieza toda esta retroalimentación en un nivel un poquito más alto en el sentido de que aquel que se sentó y escribió empieza a definir que eso no es lo que él quería, que en realidad era otra cosa, pero esa actividad de mandarlos a escribir es un punto crucial en todo este desarrollo y es cuando el papel del profesor, del tutor pasa a otro nivel es más de analizar lo que él escribe pero ya se si se decidió o no por ese problema, ya está menos perdido, digamos que esas actividades que yo decía que eran muy importantes de dejarlos escribir sobre su experiencia es un primer paso, pero cuando ya se le pide con un grado más alto de formalidad, entonces pues ya no es escribir como contar mis historias, sino escribir dentro de un contexto más académico y entonces es cuando empiezan los topes, cuando empieza la confrontación del profesor consigo mismo, con lo que el sabe sobre el área y un nivel un poquito más alto de retroalimentación de parte del tutor.</p> <p>Esta búsqueda es interesante también y les ayuda a esto del resumen porque tal vez yo venía diciendo que mi problema era motivación y cuando entro aquí y veo la cantidad de cosas que hay de material de consulta, ah creo que mi problema no era motivación era creo que mi problema era metodologías ah creo que mi problema no era vocabulario, sino estrategias para identificación de vocabulario empiezan a definir más entonces yo diría que este es de los más útiles; entonces se logra el objetivo que dice es importante que no te quedes en lo general entonces de una forma les ayuda a ser más concretos; es esto del desarrollo de habilidades críticas, entonces a veces definían más el tema, a veces se daban cuenta que era otra cosa la que querían; cómo fundamentar tu problema, ahí vuelvo lo del resumen que es la pared de siéntate y escribe, menciona en este escrito una cuartilla lo datos de estudio a los que se refiere u problema, de esta manera podrás argumentar porque estos campos tan relacionados: aquí cayeron mucho en a la hora de que creo que estamos buscando que definan un área o 2 tal vez 3 de repente habían alumnos que se perdían y te ponían todas, todo está relacionado con mi tema, eso te reflejaba a veces que todavía le faltaba concretizar; cómo puedo saber si mi problema está bien fundamentado: algunos profesores utilizaban estas preguntas, las contestaban directamente algunos no, pero son buenas... aquí ya hay un primer paso que creo que ya viene con la unidad siguiente que es ok ya buscaste, ya revisaste, ya exploraste los sitios las ligas que te dieron los diseñadores de este módulo, ahora ve si algo de ahí te sirvió para ti y</p>

		atención, no copies textualmente, sino la importancia de las referencias.
--	--	---

4.2 Elaborar funda Menta ción del estudio	Ofrecer preguntas para automonito reo	
Autoeval uación	Preguntas	Como fue su autoevaluación no puedo saber que fue lo que respondieron pero si sé quienes me seguían, que alumnos estaban ya, y claro la 5 ya estamos en la cosa aparentemente terminal y eso me hace recordar que la 4 parte mucho de la labor del tutor es aterriza, ya define, ponte a escribir, los alumnos me decían María Elena es hasta ahorita que estoy escribiendo que me doy cuenta que necesito tiempo, o sea que ya la unidad no les estaba pidiendo el cumple con la actividad, sino que ya era métete a tu tema y siéntate, entonces yo sentí mucho este corre corre del profesor, como que veía tres ejes, la unidad, el profesor y su problema, porque yo sentía que la unidad que era a lo que venían acostumbrados de cumplir son la actividad y ya pues el segundo eje es el profesor ese ya no era, era el tercer eje tu problema entonces veía ese corre y corre que estaba la unidad y el profesor aquí arriba corriendo y el problema se iba quedando atrás porque ellos se daban cuenta por la unidad anterior que ya era una cosa de siéntate y escribe, y ya identificaste las áreas de tu problema, pues entonces ve y lee, entonces ahí el tutor ya empezábamos a recomendar cierta bibliografía, pero entonces la bibliografía no era un capítulo, era un libro y de ese libro qué capítulo te sirve, o ya era ve a la biblioteca hay un trabajo sobre tu tema, entonces el profesor ya no necesitaba solamente cumplir con las actividades de la unidad sino que implicaba mucho la búsqueda independiente y entonces la labor del tutor ya empieza a

Apéndice 20. Actividades y estrategias didácticas descritas por una tutora del módulo 4

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas	Unidad 5. <i>¿Cómo elaborar una bibliografía inicial para mi investigación?</i> Descripción de estrategias didácticas por una tutora
Presentación	Explicación y preguntas para provocar disonancia cognitiva	

<p>5.1 Elaboración de referencia electrónica con base en el APA</p>	<p>Proporcionar documento base y 7 enlaces a sitios para consulta.</p> <p>Problema situado</p>	<p>Esta unidad es totalmente práctica y el trabajo del tutor antes fue súper importante para llegar aquí, porque prácticamente aquí ya estamos asumiendo que el profesor ya está escribiendo y ya está haciendo su bibliografía preliminar y regreso al corre y corre, el profesor está todavía sin tiempo para escribir, sin embargo aquí por ejemplo empiezan estas conversaciones con el tutor, lo decía anteriormente a mandarlos a la biblioteca, o mandarlos a conferencias, nosotros llegamos a mandar a gente con conferencias, profesores de latín y de griego por ejemplo que es un campo que yo desconozco totalmente pero que yo sé que hay colegas en el CELE que trabajan esos temas le daba el contacto y le decía mira, porque de repente los campos también son pequeños, entonces también los profesores de esas áreas sus comunidades son pequeñas, entonces llegaban a conocer colegas de aquí y les arreglábamos citas, entrevistas o conferencias, entonces todo esto fue muy importante, lo de la construcción de la bibliografía es muy importante, pero en términos de que le consume tiempo al profesor es mucho, es muy rápida, la unidad se ve muy rápida, entonces incluso para mi como tutora en el control de avance es muy sencillo, sin embargo de repente nunca falta alguien que no haya leído bien el formato o que te ponen cosas muy descabelladas a la hora de hacer una cita, entonces como tutora si las estamos leyendo fuera de contexto solamente podemos comentar cosas muy técnicas (ojo pusiste doble cita, si se trata de una cita citada dentro de otra cita hay otro procedimiento, cosas descabelladas como alumnos que nos ponían el sitio de ALAD como si esa hubiera sido la referencia).</p> <p>Esta unidad es importante, yo diría que no es problema, pero lo ideal sería que el profesor cuando está cursando la unidad 5 estuviera también a ese nivel en el desarrollo de su trabajo y hay un desfase, el profesor realmente empieza a hacer su trabajo hasta el momento en que ya tiene que entregar, entonces no es problema simplemente un desfase en el trabajo de los profesores, del proceso.</p> <p>En esta unidad hubieron dudas como ¿cuál es la diferencia entre mesografía y bibliografía? por ejemplo las personas que eran de área del letras hispánicas están muy acostumbradas a un formato y de repente aquí usábamos el del APA, decían esto siempre lo he hecho así, entonces ahora ¿cómo lo tengo que hacer? yo tenía que hacerles comentarios del tipo: si tu quieres que un trabajo tenga mucha divulgación vas a tener que utilizar estos y estos criterios o independientemente de que cierta revista tenga ciertos criterios es bueno que conozcas estos otros.</p>
---	--	---

En la primera columna se describe brevemente cada actividad. En la segunda, la investigadora menciona las estrategias didácticas identificadas por ella después de analizar el módulo en línea. En la tercera columna aparece la transcripción de la descripción de estrategias por una de las autoras del módulo.

<p>5.2 Elaboración de citas en un ensayo académico</p>		
<p>5.3 Localizar información</p>		

5.4 Elaboración de mesografía preliminar		empiezan a hacer su búsqueda bibliográfica, la construcción de su mesografía, nos damos cuenta que sólo eso es ya un trabajo de investigación que un investigador ya en práctica, en nuestros reportes ponemos un mes digamos para búsqueda de bibliografía, porque realmente hacer una selección de eso, de lo que te va a servir es un trabajo que demanda tiempo y entonces aquí yo me daba cuenta que el profesor ya por hacer una selección de su bibliografía podía ya estar cumpliendo con los requisitos del módulo entonces la palabra anteproyecto ya empezaba a mencionarse en el sentido de bueno no estamos queriendo que plantees el problema que lo abordes y que lo soluciones porque eso es una tesis realmente, tal vez podemos hablar a nivel de anteproyecto, entonces eso lo retomo ahora que viene la 6 porque creo que para muchos profesores si les quedo la idea de que tengo que ir a aplicarlo y solucionarlo, entonces este ...pues no es tanto así, aquí ya se buscaba más, los profesores ya pedían una cita con el tutor, ¿no? ya decían oye voy a pasar por el CELE, puedo pasar a verte, porque ya parece que el e-mail no les, no les era suficiente, ahora sí ya querían pasar y comentar, querían decirte ya fui y leí tal libro y quiero plantearte nuevas ideas, entonces aquí como tres de mis seis alumnos, aprovecharon que venían a la biblioteca para buscar material, para pasar a verme, ¿no? Y me atrevo a decir, cómo mi labor de tutora, ehh..., fue un poco más personalizada, en el sentido de que, ok, yo vi que este alumno nunca tuvo una continuidad, siempre me entregaba una cosa, no escuchaba mi comentario, luego me entregaba otra cosa, luego de repente en esta unidad hizo una asesoría y me contó todo lo que yo hubiera querido que contara en el foro, ¿no?, pero hasta ahorita le estaba cayendo el veinte, entonces, poniéndome al nivel en el que estaba, bajándome a su realidad, y viendo los tiempos, yo le hacía un tipo de asesoría más personalizada y le decía, ok fulanito, si esto es lo que te interesa, por qué no lo hacemos así, vamos a intentar enfocarnos en esto nada más eh léete estos libros, que ya para mí eran bastantes, ¿no? léete estos y.. en base a tu experiencia, ve cómo tu experiencia cambia en relación a los libros que lees, ¿no?...yo ya sabía, yo ya conocía los libros, entonces sabía que había una contradicción en eso, pero yo quería que él solito se diera cuenta, ¿no?
Autoevaluación	Plantear preguntas	Hasta el momento has trabajado estos aspectos, o sea como que hasta ahora.. ahh ...se daban cuenta que tenía sentido haber pasado por el proceso,

Descripción de la actividad	Estrategias didácticas	Unidad 6. <i>¿Cómo se prepara un trabajo para su publicación?</i> Descripción de estrategias didácticas por una tutora
Presentación	Ofrecer recapitulación de los temas estudiados	Entonces le decía, ya olvídate de lo otro, ya olvídate, no es una tesis, haz esto e intenta escribir, ya siéntate y escribe. Entonces, a ese nivel, siento que bajaba los este, los digamos, los el nivel de exigencia del producto, pero al mismo tiempo no lo dejaba en un trabajo no académico, sino que.. vas a escribir un ensayo, pero escribe. Quiero ver que se refleje en tu redacción lo que has leído y que retomes tu problema y que cites, y así fueron unos digamos que, una persona solamente vino así en este sentido de bajarle los estándares y otro que se sentía un poco desubicado y se ubicó más, y otra que estaba totalmente ubicada, muy desarrollada, incluso tenía trabajo adelantado, y le dije, oye vas a aplicarlo, ah porque se preocupaba, se está acabando el semestre y no voy a poder este eh cómo se dice pilotear mis actividades, y yo le decía oye, es que el hecho que ya tengas las actividades rebasa los objetivos del módulo, entonces sí las pones en práctica o no, no importa. Entonces había alumnos que iban muy allá, otros menos y tuvimos que bajar el estándar, otros que se ubicaron y otros que pues que no vinieron y que seguían su proceso dentro de la plataforma del módulo, pero esta unidad 6 dio pauta para esa tutoría personalizada. Mmm.. Estos lineamientos les ayudaron mucho.
6.1 Elaboración de reporte preliminar del estudio	Proporcionar escala de evaluación como guía,	Ah sí esta es una rúbrica, las rúbricas. Una escala, sí. Aquí la imprimen, la sacan, la ven pero vuelvo a lo mismo, no se han sentado a escribir, entonces ehh la otra tutora y yo les decíamos no aquí cuando ya escribieron, cuando ya empezaban a mandar sus trabajos, acuérdense que hay una escala para evaluar el estudio monográfico, entonces tómenlo en cuenta, ¿no? Cuando estábamos con la versión preliminar, porque al menos ya se habían sentado y ya habían escrito algo, pero habían este..fíjate que ahorita que lo estoy contando me doy cuenta que este sería el tercer momento, ¿no?, el tercer momento de que ok ya escribí, ya estoy enviando versión preliminar, pero entonces, ¿cuál es la labor de la tutora?, ahora vuelve a las rúbricas y ve si el trabajo está cumpliendo lo que se te pide. Un poco para reducir nuestro feedback y que él solito se concientizara. ¿No? Se autoevaluara.... (lee)
6.2 Lectura de otro trabajo y realimentación a compañeros	Invitar a colaborar con compañeros	No aquí ya es el final, sí, este pues esta es la unidad más pesada para el tutor, sin contar los constantes recordatorios de toda la unidad, lo más pesado, no no diría lo más pesado porque todo el módulo es demandante. Este... es más trabajo para el tutor en el sentido de que hay que leerse todos los trabajos y obviamente la versión preliminar es más importante que la versión final. Uno quisiera que la final ya fuera casi repetición de lo mismo, o ya no tener que leer más. En ese caso yo solamente tuve como dos trabajos, en los que prácticamente la versión final era ver los comentarios que habían hecho sus compañeros para ver si algo había que incorporar, y en el caso de otra en el que el comentario que le hice fue precisamente sobre rúbricas en el sentido que ella estaba haciendo una propuesta y yo tenía que decirle, y has pensado en que el alumno debería saber rúbricas y entonces ella dice oyó rúbricas y yo en el final nada más tenía que cotejar cómo había incorporado las rúbricas. Los otros este sí fue todavía una distancia muy grande entre la versión preliminar y la versión final. Todavía

ñero		<p>bastante, bastante grande. Pero no creo los objetivos de la unidad en general, yo creo que no, yo no quitaría nada de lo que está, no sé si esto tengo que decirlo porque estoy diciendo mi opinión sobre la unidad. Yo creo que tal vez los diseñadores cuando lo diseñaron este pues igual que todos, no conocemos el perfil de nuestros profesores y tal vez enfatizaron mucho la parte de desarrollo de habilidades de investigación y tal vez tomamos por hecho que la formación de nuestros profesores es... la damos por hecho, no me refiero a las habilidades para investigación, sino la formación teórica o metodológica y entonces creo que eso falta, falta ¿no?, es pobre todavía y un diplomado que considera que la primera unidad es para introducción a la educación en línea, la segunda es digamos la que para mí estaría más enfocada a la formación metodológica, pedagógica del profesor en el campo de la enseñanza, entonces es el área que yo creo que hay que apretar un poco más, este porque mandarlas después a una tercera no es nuestra obligación ¿verdad?, porque sabemos que nuestro perfil varía, entonces podemos tener profesores que ...pero la gran mayoría padece todavía en esta parte y entonces cuando les mandamos a hacer un trabajo de investigación nos enfrentamos con esa carencia y entonces pues tal vez estas alumnas de las que estoy hablando, rebasaban ¿no? Y ya estaban, digo ya son autoras de libros, o son candidatas a doctorado y sin embargo, el perfil de la gran mayoría, a no ser con éste que vino que tuvo su asesoría personalizada y le bajamos los estándares, eh con excepción de ella yo diría que los trabajos se quedaban todavía como no el ideal, ¿no?, entonces, bueno, las tutoras son siempre bienvenidas y estamos seguras que siempre se va a poder mejor todo, entonces esa fue mi experiencia. Entonces siendo que hay que dar más input en la segunda parte o más tiempo aquí, porque realmente este cuando el profesor se enfrenta a leer, a escribir o a trabajar, a abordar un tema de manera más académica, es cuando él solito va y lee todo, entonces eso parece que hasta contradijera lo que estoy diciendo, porque igual a lo mejor yo le doy más input sobre lo que a mí me gusta pero nunca me voy a centrar en lo que realmente a él le interesa. Entonces esta labor de guiar e incluso de canalizarlo cuando no sea tu área, ¿no? Porque nos van a llegar profesores de latín y de griego, incluso de hispánicas, o áreas que no necesariamente dominamos. Esa es mi opinión respecto al módulo y lo disfruté mucho, mucho, mucho y me gustaría volver a trabajarlo.</p>
6.3 Reelaboración del estudio monográfico	Oportunidad de mejorar el trabajo final con base en realimentación de compañeros y tutora	
Autoevaluación	Preguntas para facilitar la reflexión	

Apéndice 20. Actividades y estrategias didácticas descritas por una tutora del módulo 4

Apéndice 21. Validación de las Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea identificadas en el Módulo 4

**Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea identificadas en el
Módulo Problemas en la Enseñanza de Lenguas**

En la siguiente matriz se enlistan a la izquierda varios grupos de estrategias conforme a su propósito³,

A la derecha se presentan las estrategias didácticas utilizadas en el módulo **Problemas en la Enseñanza de Lenguas** del Diplomado “Actualización en Lingüística Aplicada a distancia para Profesores de Lenguas” (ALAD) ofrecido durante 2006.

El número correspondiente a cada actividad se ha ubicado conforme a la o las estrategias didácticas que al parecer fueron utilizadas. Dado que usted participó como tutora de dicho módulo, para esta fase del estudio se le solicita:

- Revisar el listado.
- Verificar la ubicación de cada una de las actividades, para lo cual se le proporciona una versión impresa de las unidades del módulo.
- Indicar cualquier diferencia de apreciación u observación al respecto.

Agradecemos la información que nos brinde para esta investigación, misma que se será utilizada de manera anónima.

Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea agrupadas conforme a su propósito		
A. Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje		
Tipo de estrategia didáctica		
Dar a conocer	el objetivo o propósito general	Parte pública del sistema y en cada módulo
	la forma de trabajo y de evaluación	
Enlace a software a utilizar		Página principal
Incluir	carta de bienvenida	En cada módulo
	calendario de actividades	
	menú de herramientas	
Ofrecer formas de contacto	académico	Página principal y en cada módulo
	técnico	
	administrativo	
	social	Lista de correos de los participantes
Presentar la iconografía del sitio		Como parte de las herramientas del sistema
Proporcionar menú general de navegación		Página principal y en cada sección

B) Organizativas (para la presentación del contenido del curso)		
Tipo de estrategia didáctica		
Incluir	Objetivos o intenciones	En cada unidad
	Presentación	Unidades 1, 3, 4, 5 y 6

³ Tomando como base las dimensiones del aprendizaje planteadas por Marzano en 2002 para aulas convencionales. Además, se han añadido otros rubros y las estrategias que son propias del aprendizaje en línea y que no mencionan los otros autores consultados e incluidos en la bibliografía. Una versión anterior del cuadro aparece en el capítulo 2 de este trabajo. (Se eliminaron las estrategias no utilizadas en el módulo)

C) Para el uso de los recursos en red		
Tipo de estrategia docente. Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:		
Correo		5.4
Uso de herramientas del sistema.	Carpeta individual.	1.3, 2.0, 3.1, 3.2, 4.2, 5.1, 5.2
	Foro	1.1, 2.1, 3.3, 4.1
	Galería	6.1, 6.2 y 6.3
Ofrecer sitios para consulta		1.2, 4.1, 5.1
Proporcionar menú al interior del espacio de conocimiento		En todos los módulos
Solicitar el uso de correo electrónico		5.4

D. Para la adquisición e integración del conocimiento		
Tipo de estrategia docente		
Insertar preguntas en el texto base		1.1
Solicitar consulta o exploración de sitios específicos		4.2 , 4.1, 5.1 “Lo veo más como indagación guiada, la clave es que hay un texto para consultar”
Plantear	pregunta inicial	1.1
	preguntas guía	2.0, 3.3, 4.1, 5.0 “las preguntas guía también pueden suscitar reflexión, como en la 4.1”
	preguntas que susciten reflexión	4.1, 4.2
Provocar disonancia cognitiva		2.0, P3 “¿Así se llama? No sabía. Es muy importante en todos los módulos”
Solicitar	responder a preguntas	3.2, 3.3
	identificación de información específica	1.2b, 1.2c, 5.3
Utilizar	Animación	1.1
	Cuestionario interactivo	3.1
	Ejemplos	2.1, 2.2, 3.0, 3.1, 4.1
	Ejemplo gráfico	4.1
	esquema	3.1, 3.2
	Esquema interactivo	2.1, 2.2, 3.0, 3.2
	Explicación	4.0, P5 y 5.0
	Hipertexto base	1.1
	Imágenes, caricaturas	4.0
	Indagación guiada	3.1, 3.2, 4.1, 4.2 “hace la diferencia grande, cuando dices revisa estas tres observaciones. Tiene que buscar una información en varios textos o sitios, lleva a un análisis. Cuando se hace sólo una pregunta es más superficial, nada más tiene que buscar la información.
	introducción	3.0, 4.0, 5.0
	Lectura secuenciada	2.1
	reflexión	1.3
Texto base	3.1 (3 textos), 3.2	

F) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior		
Tipo de estrategia docente		
Presentar recapitulación		6.0
Solicitar	Jerarquización	1.1
	Comparación	1.2, Pregunta 1, 4.1
	Contraste	1.2 Pregunta 2
	Resumen	4.1
	Crítica	1.2, 1.3
	Análisis	1.2, 3.2
	Preguntas planteadas por el alumno	1.1
	Retomar actividad anterior	3.3, 4.2

Oportunidad de reelaborar producto final con base en realimentación	6.3
Solicitar corroboración de información	3.2 (aportación de la formadora/tutora entrevistada)
Pedir aplicación	5.2 (aportación de la formadora/tutora entrevistada)

G. Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)	
Tipo de estrategia docente	
Proponer:	
Posibilidad de elección de actividad	1.2, 2.2, 3.1
Solución de problemas	3.2,
Problema o tarea situada situado	2.1 , 3.3, 4.1, 4.2 , 5.1 , 5.4
Proyectos	2.2
Observación <i>in situ</i>	2.2
Simulaciones, juego de roles	6.2
Identificar un problema	2.2 (aportación de la formadora/tutora entrevistada)

H) De fomento a procesos metacognoscitivos	
Tipo de estrategia docente	
Dar a conocer con antelación el instrumento con el que será evaluado	6.1
Fomentar automonitoreo	1.3, 2.0, 4.2, 6.1
Fomentar el pensamiento crítico	4.1, 6.2
Incluir cuestionarios de autoevaluación	Al final de cada unidad
Incluir frases célebres	4.0
Incluir imágenes	4.0
Ofrecer realimentación oportuna y sustantiva	(estrategia no observada en este estudio, los cuadros interactivos la proveen)
Dar oportunidad de reelaborar producto final con base en realimentación	6.3

I) Para la interacción y la colaboración	
Tipo de estrategia docente	
Solicitar que compartan información en foro	3.3, 4.1, 6.2

Apéndice 21. Validación de las Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea identificadas en el Módulo 4

Original, basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano. R. (2000:15-16) y Díaz Barriga, F. y Hernández (2002:142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk y Reynolds (1997), Marcelo *et al* (2000) para cursos en línea. (Ver una versión preliminar en el capítulo 2)

Gilbón, A. D. M. (2008)

Apéndice 22. Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea: propósitos, acciones y recursos observados en la Matriz 2 Estrategias didácticas utilizadas en cuatro módulos del Diplomado ALAD

A Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
Dar a conocer	Incluir Ofrecer Presentar Proporcionar	Calendario de actividades		
		Carta de bienvenida		
		Enlace a software a utilizar		
		Formas de contacto (académico, técnico, administrativo, social)		
		Forma de trabajo		
		Iconografía del sitio		
		Mapa del sitio		
		Menú general		
		Menú de herramientas		
		Tutorial		
			Solicitar	exploración del sitio
B) Organizativas (para la presentación del contenido del curso)				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
Facilitar la comprensión	Incluir Ofrecer Proveer Proporcionar Utilizar	Cuadro sinóptico		
		Diagrama (organizadores gráficos)		
		Diagrama de flujo		
		Índice interactivo		
		Mapa conceptual		
		Mapa mental		
		Menú de actividades		
		Modelo		
		Objetivos o intenciones		
		Presentación		
Tabla/matriz				
C) Para el uso de los recursos en red				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
Propiciar el uso de los recursos	Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:	Apoyo técnico		
		Buscadores		
		Correo electrónico		uso de correo electrónico
		Messenger		Uso de herramientas del sistema (carpeta individual, foro, bloc de notas, galería)
	Ofrecer	Sitios de consulta	Solicitar	
	Software			
	Tutoriales			
D. Para la adquisición e integración del conocimiento				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
		Conferencia/presentación expositiva		Búsqueda de información

Facilitar la adquisición del conocimiento	Incluir Insertar Plantear	Pregunta inicial	solicitar	Completar frases
		Preguntas que susciten reflexión		Consulta en diccionario especializado
		Citas o tiras cómicas		Encuesta como actividad de prelectura
	Organizar	Trabajo en grupos pequeños		Esquema o mapa conceptual
	Presentar	Serie de enlaces		Mapa semántico o mental
	Provocar	Disonancia cognitiva		Reorganización
	Utilizar	Animación		
		Asociación		
		Crucigrama		
		Cuestionario interactivo		
		Demostración en video		
		Ejemplos		
		Ejemplo gráfico		
		Entrevista grabada		
		Esquema interactivo		
		Explicación		
		Hipertexto base		
		Imágenes, caricaturas		
		Indagación guiada		
		Instrucción interrogativa		
		Interrogatorio socrático		
		Juegos		
		Lectura secuenciada		
		Lista de cotejo		
		Lluvia de ideas		
		Lluvia de ideas invertida		
	Modelo/s			
Presentación en <i>Power Point</i>				
Sopa de letras				
Visualización creativa				
Texto base				

E) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
Fomentar el desarrollo de habilidades de orden superior			Solicitar Elicitar Suscitar	Abstracción
				Análisis crítico
				Análisis de errores
				Análisis de valores
				Analogía
				Alternativa de solución
				Clasificación
				Comparación
				Continuar una historia
				Contraste
				Crítica
				Gradación
				Jerarquización
				Metáfora
				Preguntas planteadas por el alumno
		Pros y contras		
		Puntos positivos, puntos negativos y alternativas		

				Recapitulación
				Retomar actividad anterior

Gilbón, D.M. 2008

Apéndice 22. Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea: propósitos, acciones y recursos observados en la Matriz 2

F. Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)				
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente
Propiciar aprendizajes significativos	Plantear	Aprendizaje generativo	Proponer Programar Solicitar	Creación de página web personal
		Instrucción anclada		Creación de glosario
				Construcción de escenario
				Debate en foro
				Dramatización
				Elaboración de ensayo
				Escritura creativa
				Estudio de casos
				Incidente crítico
				Indagación experimental
				Inventar
				Laberinto de acción
				Posibilidad de elección de actividad
				Presentar resultados en forma novedosa
				Problema situado
				Proyectos
				Publicación de resultados en la red
		Realizar encuesta		
		Realizar entrevista		
		Simulaciones, juego de roles		
		Solución de problemas		
		Toma de decisiones en un <i>chat</i>		
		Uso de <i>software</i> (<i>Inspiration</i> , <i>Whiteboard</i> , etc.)		

G) De fomento a procesos metacognoscitivos					
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente	
Fomentar o propiciar la metacognición	Asignar	Observadores del proceso			
		Mentoría			
	Plantear	Ofrecer	Realimentación oportuna y sustantiva	Ofrecer oportunidad de	Reelaborar producto final con base en realimentación
			Aprendizaje autodirigido		
			Consideración de los recursos	Proponer el uso de	Automonitoreo
			Moderación de la impulsividad		planeación
		Sensibilización a la		Pensamiento crítico	

		realimentación			
				Pensamiento creativo	
	Utilizar	Contrato de aprendizaje	solicitar	Establecer ruta de aprendizaje individual y cálculo de tiempo disponible	
		Carpeta personal		Diario personal	
		Cuestionarios de autoevaluación			
		Frases célebres			
		imágenes			
H. Para la interacción y la colaboración					
Propósito del formador	Acción del formador Tipo 1	Recurso	Acción del formador Tipo 2	Acción del aprendiente	
Propiciar la interacción y la colaboración	Administrar	foro	Solicitar	Discusión	
	Crear y mantener abierta	Lista de contactos en MSN		Intercambio de información por correo electrónico	
	Dar	ánimo		Oportunidad de elegir el papel que desempeñarán en el equipo	Que compartan información en foro
	Enviar	Mensaje semanal por correo e indicando detalles sobre el programa		Voluntarios para iniciar o resumir la discusión en el foro	
	Establecer	Lineamientos (netiquette)			
	Fomentar	Aprendizaje colaborativo			
	Invitar	A activarse a quienes no hayan participado en el foro			
	Nombrar	Responsables del resumen de la discusión en el foro por semana			
	Organizar	Equipos de debate			
		Lista de discusión por equipos			
		Sesiones de chat			
	Plantear	Preguntas que generen discusión			
Reorientar	La discusión				

Apéndice 22. Estrategias didácticas para el aprendizaje en línea: propósitos, acciones y recursos observados en la Matriz 2

Referencias biblio/hemerográficas y electrónicas

- ADELL, J. (2005) "Internet en educación". Comunicación y pedagogía. Tecnologías de la información y la comunicación. Estrategias didácticas. [Disponible en <http://www.comunicacionypedagogia.com/publi/infocyp/muestra/pdf/adell.pdf>] [Consultado el 15 de mayo de 2005 por Dulce Ma. Gilbón A.]
- AMADOR B., R. (Coord) (2001) *Educación y formación a distancia. Prácticas, propuestas y reflexiones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- ARDIZZONE, P. Y P. C. RIVOLTELLA (2004) *Didáctica para e-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Granada: Aljibe. Traducción de A. Requena y L. Carlucci.
- ATWELL et al. (2003) *Reporte sobre e-learning del programa Leonardo da Vinci*. http://www3.socleoyouth.be/static/Bots/docbots/LEONARDO/impuls_10.pdf [Consultado el 30 de junio de 2004 por DMGA]
- AVILA M., P. y C. MORALES (Coords.) (1996) *Estudio independiente*. México: ILCE.
- BALDAUF, R., B. Jr. (2000). "Methodologies for Policy and Planning" en Kaplan, R. *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University.
- BARBERÀ, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, A. R. (2002). *Multimedia para educar*. Barcelona: Edebé.
- BARRÓN T., C. (2006) *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM-CESU.
- BAUTISTA, G., F. BORGES Y A. FORÉS. (2006) *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- BAWDEN, D. (2002) "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital". *Anales de Documentación*, No. 5, pp. 361-408. Traducción de Piedad Fernández Toledo con permiso del autor.
- BAILEY, K., A. CURTIS Y D. NUNAN (2001) *Pursuing Professional Development. The self as source*. Boston: Heinle and Heinle.
- BEILLEROT, J. (1998) *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires, Auspicio de la Embajada Francesa.
- BHOLA, H. S. (1989) *Tendances et Perspectives Mondiales De L'éducation Des Adultes*. Paris: UNESCO Bie.
- BLOOM, B.; M. ENGELHART; E. FURST; W. HILL & D. KRATHWOHL (EDS.) (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- BONK, C. J. y T. H. REYNOLDS (1997) "Learner-Centered Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship". En Bekhan (ed.) *Web-based Instruction*. England Cliffs: Educational Technology.

- BORKO, H. Y R. PUTMAN (1995) "Expanding a Teacher 's Knowledge Base: A Cognitive Psychological Perspective On Professional Development". En T. Guskey y M. Huberman (Dir.) *Professional Development in Education*, New York: Teachers College, pp. 35-65.
- BOYER, E. (1983) *High School: A Report on Secondary Education in America*. New York; Harper y Row.
- BRAVO M., C. (2002) "El concepto de formación pedagógica: tradición y modernidad" Revista No. 30 *Ciencias Humanas*. Disponible en <http://educacion.utp.edu.co/html/sdv/hemeroteca/educación/ramiro.pdf> [Consultado el 6 de febrero de 2006 por DMGA]
- BRAVO, J., M. ORTEGA, M. PRIETO, F. RUIZ (s.f.) "Aprendizaje por descubrimiento en la enseñanza a distancia: Conceptos y un caso de estudio". <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/COCOA.html> [Consultado el 10 de octubre de 2005 por DMGA]
- CANALES R., R. (2006). "Estudio de opinión y necesidades formativas de profesores, en el uso e integración curricular de las tic, para sustentar una propuesta de formación orientada a la innovación didáctica de aula". En *Didáctica, Innovación y Multimedia*. Publicación Trimestral - Año 2 - Nº 5 - Junio de 2006 - ISSN: 1699-3748.
- CARRASCO, J. F. (2004) *Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor*. Madrid: Rialp, S.A:
- CASTAÑEDA F., S. (1996) "Aplicaciones del aprendizaje y la enseñanza estratégicos al estudio independiente". En Ávila M., P. y C. Morales (Coords.) (1996) *Estudio Independiente*. México: ILCE. pp. 107-146.
- COLVIN C., R. y P. ZUCKERMAN (1999). "Multimedia Learning Systems: Design Principles. En Stolovitch, Harold D. y Erica J Keeps (eds.) (1999) *Handbook of Human Performance Technology. Improving Individual and Organizational Performance Worldwide*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- CONTIJOCH, M. DEL C.; DELGADO, M. E.; GILBÓN, D. M.; MARTINECK, L.; SIGNORET. A. Y TORREALVA, H. N. (2001). "Estudio piloto de un curso en línea para profesores de lenguas". *Revista Digital UNAM* Vol. 2 No. 4 31 de diciembre de 2001, ISSN:1607-6079.
- CONTIJOCH, C.; M. E. DELGADO, L. GARCÍA; D. M. GILBÓN; K. LUSNIA; L. MARTINECK; V. PEÑA; A. SIGNORET y C. TOBÍO (2004) "Dos ejes para la actualización de los profesores de lenguas a distancia: lingüística aplicada y tecnología educativa". En *Perfiles Educativos Tercera Época, Volumen XXVI, Número 103*. México: UNAM- CESU.
- CHAIN R., R. (1999) Notas preparadas por el autor, sobre Rendimiento Académico. Documento mecanografiado.
- CHAN N, M. E., A. TIBURCIO Y G. VILLASEÑOR (1996) (1999) "Guía para la elaboración del paquete de materiales didácticos orientados al aprendizaje independiente". Ávila P. (Ed). *Estudio independiente*, México: ILCE, pp. 259-283.
- CHAN N., M. E. (2004a). *Modelo mediacional para el diseño educativo en entornos digitales*. Guadalajara: Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje.
- _____ (2004b). "Entornos de aprendizaje digitales". En *Revista Digital Universitaria*, Vol. 5, No. 10 ISSN:1607-6079. <http://www.revista.unam.mx/vol5/num10/art> Noviembre. (Consultada el 15 de agosto de 2005 por DMGA)

- CHANG, E. y D. SIMPSON (1997). "The Circle of Learning: Individual and Group Processes". *Educational Policy Analysis Archives*, 5 (7). [En línea] Disponible en <http://olam.ed.asu.edu/epoa> [consultado el 15 de mayo de 2006 por DMGA]
- DE JONG, T., W. VAN JOOLINGEN, J. PIETERS y A. VAN DER HULST (1993) "Why is discovery learning so difficult? And what can we do about it?" EARLI conference. Aix-en-Provence.
- DE VICENTE R., P. S. (dir.) (2002). *Desarrollo Profesional del Docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- DÍAZ-BARRIGA A., F. y G. HERNÁNDEZ. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. 2ª. Edición. México: McGraw Hill.
- DÍAZ BARRIGA A., F. (2005) "Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado".
- _____ (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- DÍAZ DE COSSÍO, R. (1998) "Los desafíos de la educación superior mexicana", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 106, abril-junio, México: ANUIES, Pp.5-12.
- DUCOING W., P. (Coord.) (2003) *Sujetos, actores y procesos de formación. I. Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones*. México: COMIE-SEP-CESU y Grupo Ideograma
- DUGGLEBY, J. (2000). *How to be an Online Tutor*. Hampshire: Gower.
- DUVAL, G. y G. HERNÁNDEZ (2000). "Realidad y conocimiento científico". En Río Lugo, Norma del (Coord) *La producción textual del discurso científico*. México: UAM.
- ECHEVERRÍA, J. (1999). *Los señores del aire. Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- EGGEN, P. D. y D. KAUCHAK (2005). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. 1a. Edición en inglés 1996. México: Fondo de Cultura Económica. Trad. Dafne Mehaudy.
- ELLIS, R. (1990) "Activities and procedures for teacher preparation". En Richards J. y D. Nunan *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University. pp.26-36.
- ESTÁNDARES UNESCO DE COMPETENCIA EN TIC PARA DOCENTES. (2008) UNESCO. Disponible en <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php> [Consultado el 13 de abril, 2008 por DMGA]
- ESTRADA C., R.; GUERRA O., V. M.; HERNANDEZ R., A. C.; MERAZ R., F., RAMIREZ G., F.; ROCHA R., J. P.; SANCHEZ J., H. G., VARELA J., R. A. Y VITAL C., O. (Coords.) (2007) *Una metodología para el desarrollo de cursos en línea*. México: UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado.
- EUSSE Z., O. (2006) "De la docencia presencial a la asesoría a distancia: tránsito necesario". En Barrón T., C. (Coord.) (2006) *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM, CESU. Pp. 227-264.
- FAINHOLC, B. (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*. Rosario: Homo Sapiens.

- FERNANDEZ A, H., TEJADA F., Y, P. JURADO, A. NAVIO Y B. C. RUIZ (2000) *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- FERRY, G. (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós/UNAM-ENEP Iztacala.
- FILLOUX, J. C. (1996) "Intersubjetividad y formación". *Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas/Universidad de Buenos Aires.
- FREEMAN, D. (1987) "Moving from teacher to teacher trainer: some thoughts on getting started". *TESOL Newsletter* 21 (3).
- FREEMAN, D. Y RICHARDS, J. (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- GANDARA, M. (2004) *Estrategias de Uso de Contenidos de Utilidad Educativa Potencial*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- GARCIA A. L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- _____(Coord), M. Ruiz y D. Domínguez (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GARCÍA L., L. y GILBÓN, D. M. (2001). "Consideraciones teóricas para la formación continua a distancia de profesores de lenguas". *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*, Vol. 19 No. 33, Págs. 117-128.
- GARCÍA M., J. M. (2002). "ALAD: Actualización en Lingüística Aplicada a distancia" Ponencia presentada en CISC2002 (Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, julio 18-21 del 2002, Orlando, Florida).
- GARCIA, J. V. s.f. "Metodología de la Práctica Docente en Educación Superior". Núcleo Problemático: Técnicas didácticas. Mimeo Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM.
- GARDUÑO V., R. (2005). *Enseñanza virtual sobre la organización de recursos informativos digitales*. México: UNAM.
- GILBÓN, D. M. (1998). *Bases teóricas y empíricas para la creación de posgrados en lingüística aplicada a distancia*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.
- GILBÓN A., D. M. y CONTIJOCH E., C. (2001). "Telematics for language teacher education in Mexico". International Workshop: Telematics and life-long learning, International Research Training Centre UNESCO/IIP, Kiev, Ukraine. Sponsored by UNESCO. <http://www.dlab.kiev.ua/TLLL2002/progr.html> [Consultado el 30 de mayo de 2002 por DMGA]
- GILBÓN A., D. M. (2003). "La evaluación en un curso a distancia para la formación continua de profesores de lenguas". *Memorias del II Simposio Nacional "La Enseñanza de la lengua y la cultura a extranjeros"*. México: UNAM, CEPE.
- GILBÓN A., D. M., LUSNIA, K.; DELGADILLO, R. E. y CONTIJOCH, C. (2005). "El desarrollo del modelo curricular de un programa a distancia para profesores de lenguas". En Gilbón, D. M., S. Majmutova, S. Pflieger y Ch. Donnà (Eds.) *Lenguas y diseño. Puntos de encuentro*. México: CELE-UNAM. pp. 319-337.

- GILBÓN A., D. M.; DELGADILLO M., R. E.; MARTINECK, L. y CONTIJOCH, C. (2006). "Un caso de planificación para el contexto universitario: diplomado en línea para profesores de lenguas". En Terborg, R. y García L., L. *Los retos de la política del lenguaje en el siglo XXI*. México: UNAM, CELE. pp. 591-618.
- GONELLA L. y E. PANTÒ (2008) "Didactic architectures and organization models: a process of mutual adaptation". *Elearning papers*. P:A:U: Education, S. L. <http://www.elearningpapers.eu> [Consultado el 15 de Julio de 2008 por DMGA]
- GONZÁLEZ D., A., L. (2006) "Posibilidades y limitaciones del aprendizaje en grupos en e-learning: análisis de un caso". En MARTINEZ, J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro, pp. 200-242.
- GONZÁLEZ, L. E. (2006) *Repitencia y deserción en América Latina*, Panamá, IESALC/UNESCO.
- GRABOWSKY, B., KOSZALKA, T. y MCCARTHY, M. (2000) "Web-Enhanced Learning Environment Strategies for Classroom Teachers". Traducido por Jorge Méndez, CUAED-UNAM Disponible en http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/inet98/4e/4e_3.htm#s8 [Consultado el 15 de noviembre de 2006] Material del curso Tutor en Línea.
- GUSKEY, T. (1998) "Five levels of Professional Development Evaluation" in North Central Regional Educational Laboratory. [en línea] <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te101k18.htm> [Consultado el 15/05/2006 por DMGA]
- HANNAFIN, M.; S. LAND Y K. OLIVER (2000). "Entornos de aprendizaje abiertos: fundamentos métodos y modelos", en Reigeluth (coord.). *Diseño de la instrucción: teorías y modelos, parte I*. Madrid: Santillana.
- HERNÁNDEZ S., E. (2006) "Diseño de contenidos reutilizables: los estándares para e-learning. MARCELO, C., PUENTE, D., BALLESTEROS, M.A. Y PALAZON. A. (2002). En MARTINEZ, J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro . pp.76-96.
- HINE, C. (2000) *Virtual Ethnography*. London: Sage.
- _____(Ed.) (2005) *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*. Oxford: BERG.
- IMBERNÓN, F. (2007) *10 ideas clave. La formación del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE 2000-2005 La metamorfosis de la educación superior. UNESCO. IESALC [Disponible en [http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebas_observatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/Informe ES-2000-2005.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/pruebas_observatorio/INFORME%20RAMA%20ESLAT/Informe_ES-2000-2005.pdf)] [Consultado el 8 de septiembre, 2006 por DMGA]
- JOHNSON, D. (2002). "Self-Evaluation Rubrics for Teacher Internet Use". Disponible en <http://www.doug-johnson.com/dougwri/rubrics2002.html#int> [Consultada el 15 de mayo de 2006 por DMGA]
- JONASSEN, D., PECK, K.L. Y WILSON, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

- JONES, J. M. y DALE, R. (1994) "Developing critical thinking skills in adult learners through innovative distance learning". Paper presented at the International Conference on the Practice of Adult Education and Social Development (Jinna, April 13-18, 1994)
- JURADO, M., CAMPOS, E., VÁZQUEZ, R. Y GILBÓN, D.M. (2005). "Modelos de Formación Docente a Distancia: la experiencia CELE, CEPE, ENEP-Acatlán". *Memorias del 11º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: UNAM, CELE. pp.169-183.
- KAPLAN, R. Y BALDAUF, R. (1997). *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KAPTELININ, V. Y B. A. NARDI (2006) *Acting with Technology. Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge: MIT.
- KASPER, L. F. (2000). "New Technologies, new literacies: focus discipline research and ESL learning communities". *Language Learning & Technology*, Vol. 4, No. 2, September 2000, 105-128.
- KELLY, M. y GRENFELL, M. (2004) "European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference". [En línea] Disponible en: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/index.htm> [Consultado en enero, 2006]
- LAPADAT, J. C. (2003). "Teachers in an Online Seminar Talking about talk: Classroom Discourse and School Change". *Language and Education* 17(No. 1): 21-41.
- LANKSHEAR, C. Y KNOBEL, M. (2007) Sampling "the New" in New Literacies. En Knobel, M. y C. Lankshear (Eds.) *A New Literacy Sampler*. New York: Peter Lang.
- LITWIN, E. (2000) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (Comp.) (2005a) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____ (2005b) La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo". En LITWIN, E. (Com.) (2005a) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 13-34.
- LÓPEZ R., ESCALERA y LEDESMA (2002). "Ambientes Virtuales de Aprendizaje", Instituto Politécnico Nacional, Presimposio Virtual SOMECE. Disponible en <http://www.somece.org.mx/virtual2002>. [Consultado el 13 de marzo de 2005 por DMGA]
- LOUCKS-HORSLEY, S., HARDIN, C. K., ARBUCKLE, M.A., MURRAY, L. B., DUBEA, C. Y WILLIAMS, M. K. (1987). *Continuing to learn. A guide book for teacher development*. Andover: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and the National Staff Development Council.
- LUHMANN, N. Y K. E. SCHORT (1993) *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Universidad Iberoamericana/ITESO.
- LUSNIA, K. Y GILBÓN A., D. M. (2000). "La construcción de un modelo didáctico para educación a distancia". *Revista Estudios de Lingüística Aplicada*. Año 17, Núm. 30-31, diciembre 1999-julio 2000, pp.159-172.
- MANUAL DE ESTILO DE PUBLICACIONES de la American Psychological Association (adaptado para el español por Editorial El Manual Moderno) (2001) México: El Manual Moderno.
- MARCELO, C., PUENTE, D., BALLESTEROS, M.A. Y PALAZON. A. (2002). *E-Learning, teleformación, diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.

- MARCELO G., C. (2006a) "Las nuevas competencias en e-learning: ¿qué formación necesitan los profesionales del e-learning?" En MARTINEZ , J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro. pp. 22-45.
- MARCELO G., C., M. J. GAGO N., C. MARCELO G. (2006) "Propuesta de instrumentos para evaluar la calidad de la formación a través de Internet". En MARTINEZ , J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro. pp.228-241.
- _____ (2006b) "Utilizando casos para un aprendizaje constructivista en e-learning". En MARTINEZ , J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro. pp. 163-175.
- MARTINEK, L., CONTIJOCH, C. Y RICO, M. (2005). "Consideraciones para el tratamiento pedagógico y técnico de textos para cursos en línea". En Gilbón, D. M., S. Majmutova, S. Pflieger y Ch. Donnà (Eds.) *Lenguas y diseño. Puntos de encuentro*. México: UNAM. CELE. pp. 217-234
- MARTINEZ G., U., MENDOZA, A. Y PEREA A. (2005). "Software para teléfonos celulares. Una realidad" *Software Guru conocimiento en práctica*. Año 01 No. 05, Sept.-Octubre, 24-25, Disponible en www.softwareguru.com.mx [Consultado el 20 de noviembre de 2005 por DMGA]
- MARTINEZ , J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro.
- MARZANO, R. (2000) *Dimensiones del aprendizaje*. Guadalajara: ITESO. Traducción L. F. Gómez
- MARTON, F. y TSUI, A. (Eds.) (2004). *Classroom Discourse and the Space of Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- MASTACHE, A. (2007) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MCVAY, M. (2002) *The Online Educator. A Guide to Creating the Virtual Classroom*. Londres: Routledge Falmer.
- MELARÉ, D. (s.f.) *Tecnologías de la inteligencia. Gestión de la competencia pedagógica virtual*. Madrid: Popular.
- MIRANDA D., G. (2004). *De los ambientes virtuales de aprendizaje a las comunidades de aprendizaje en línea*. Revista Digital Universitaria [en línea]. 10 de noviembre 2004, Vol. 5, No. 10. ISSN: 1607-6079. Disponible en <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art62/int62.htm> [Consultada: 11 de noviembre de 2004 por DMGA].
- PACHECO M., T. Y A. DÍAZ BARRIGA. (2000) *Evaluación académica*. México: UNAM, CESU-Fondo de Cultura Económica.
- PEIRCE, W. (2001). "Strategies for Teaching Thinking and Promoting Intellectual Development in Online Classes. Disponible en <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/ttol.html> ". [Consultado en línea el 23 de noviembre de 2004 por DMGA]

- PERERA R., V. H. (2006) "La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate". En MARTINEZ, J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA, L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro . pp. 110-136.
- PERRENOUD, P. (2002a). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- _____ (2002b) "Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿Cómo? In *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile), XIV, no.3. 2000. pp. 311-321. Version française: Perrenoud, Ph. (1999) *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? Comment?*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Trad. Ma. E. Nordenflycht.
- PETERS, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- PHIPPEN, A. D. (2004). "An evaluative methodology for virtual communities using web analytics". *Campus-Wide Information Systems*. Volume 21, Number 5, 179-184. Disponible en <http://emeraldinsight.com/1065-0741.htm> [consultado el 3 de marzo de 2006 por DMGA]
- PITT, T.J. y CLARK, A. s/f "Creating powerful online courses using multiple instructional strategies". Disponible en <http://www.emoderators.com/moderators/pitt.html> [consultado el 25/03/03 por DMGA]
- PLAN MAESTRO DE EDUCACION SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA. Líneas estratégicas para su desarrollo. (2000) México: ANUIES
- PROGRAMAS INSTITUCIONALES DE TUTORIA. (2000) Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior, ANUIES. Serie Investigaciones, 2ª. Edición corregida.
- RAMIREZ, J. L. (1999) "Los programas de formación docente de profesores universitarios: sus resultados y limitantes". *Perfiles Educativos*. Tercera época. Volumen XXI, Números 85-86. UNAM, CESU.
- REEVES, T.; J. HERRINGTON y OLIVER, R. (2002). "Authentic activities and online learning". *HERDSA*, pp. 562-567.
- RICO, M. y D.M. GILBON (2005) "La aplicación de principios pedagógicos y de diseño instruccional en actividades interactivas para cursos en línea". En Gilbón A. D.M., Majmutova, S., Pflieger, S. y Donnà, Ch. *Lenguas y diseño. Puntos de encuentro*. México: UNAM, CELE. pp. 199-216
- RICHARDS, J. y D. NUNAN (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University.
- RICHARDS, J. y T. FARRELL (2005) *Professional Development for Language Teachers*.
- RODRIGUEZ I., J. L. (2004). *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*. Rosario: HomoSapiens.
- RODRÍGUEZ R., M. (Coord.) et al (2002). *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la Sociedad de la Información*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- RUIZ-VELASCO S., E. (1996). "Ciencia y Tecnología a través de la robótica cognoscitiva". *Perfiles Educativos*. – UNAM, CISE. No. 74.

- _____. (2003) *Exploración y comunicación a través de la informática*. México: Iberoamérica.
- _____. (2005). "Contenidos Digitales". Ponencia presentada en el Seminario Permanente de Actualización Académica organizado por la CUAED-UNAM
- _____. (2007) *Educatrónica. Innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. Madrid: UNAM, IISUE y Ediciones Díaz de Santos.
- SCHAFFERT, S. Y W. HILZENS AUER. (2008) "On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *Elearning papers*. P:A:U: Education, S. L. <http://www.elearningpapers.eu> [Consultado el 15 de Julio de 2008 por DMGA]
- SCHNEIDER, S. y K. FOOT (2004). "The web as an object of study". *New Media and Society*, Vol6(1):114-122. SAGE Publications. [Disponible en www.sagepublications.com] [Consultado el 3 de marzo, 2006 por DMGA]
- SCHWEIZER, H. (1999). *Designing and Teaching an On-Line Course. Spinning Your Web Course*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- SEMPERE, P. (2007) *McLuhan en la era de Google. Memorias y profecías de la Aldea Global*. Madrid: Popular.
- SHETZER, H. (1998) "Electronic literacies: Bridging the gap". Paper presented at the 1998 Conference of Teachers of Speakers of Other Languages, Seattle, W. A. Retrieved on July 19, 1999, from the WWW <http://www.esplanet.com/tesol98/electlit.html>
- SHETZER, H. & WARSCHAUER, M. (2000) "An electronic literacy approach to network-based language teaching". En M. Warschauer & R. Kern (Eds.) *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp.171-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- SHULMAN, L. (1992) "Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The Impact of Subject-Specific conceptions of Teaching". Ponencia presentada al Simposio sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores.
- SOTO M., M. (2006) "Educación a distancia: convergencia entre saberes disciplinarios y desarrollo tecnológico". En Barrón T., C. (2006) *Proyectos educativos innovadores. Construcción y debate*. México: UNAM, CESU pp. 160-196.
- STAKE, R. E (1994) "Case studies". En Denzin N. e Y. Lincoln. (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE. 236-247.
- STAKE, R. E. (1995) *The Art of Case Study*. Thousand Oaks: Sage.
- STOLOVITCH, H. D. Y E. J. KEEPS (eds.) (1999). *Handbook of Human Performance Technology. Improving Individual and Organizational Performance Worldwide*. San Francisco: Jossey-Bass Pfeiffer.
- TANCREDI, B. (2006) "La comunicación síncrona en e-learning: cómo gestionar el chat. ". En MARCELO, C., PUENTE, D., BALLESTEROS, M.A. Y PALAZON. A. (2002). En MARTINEZ, J., C. MARCELO, D. GARRIDO, E. HERNANDEZ, D. PUENTE, V. H. PERERA, B. TANCREDI, M. M. LUCERO, W. ACOSTA,

L. GONZALEZ, M. J. GAGO, C. MARCELO Y M. JORDANO (2006) *Prácticas de e-learning*. Andalucía: Octaedro. 137-162.

TOBÓN, L. M. I. (2007) *Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Tesis de Maestría en Comunicación Educativa. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación.

TORREALVA, H. N. (2002). *Mecanismos de comunicación colaborativa en un curso en línea para profesores de lenguas*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada. México: UNAM.

TYNER, K. (1998) *Literacy in a Digital World. Teaching and Learning in the Age of Information*. Mahwah: LEA.

VALDÉS P., R.; FERNÁNDEZ A., O. y DA SILVA F., J. (2005). "Estado del arte sobre formación de profesores en América Latina: significado, orígenes y fundamentos teórico-metodológicos". *Revista Digital Umbral* 2000-No.17 [Disponibler en <http://www.reduc.cl>, consultada por DMGA el 13 de junio de 2005]

VAILLANT, DENISE Y CARLOS MARCELO. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

VISENTIN M., D. (2003) *El italiano de lengua inútil a lengua útil: un currículum glotomatético y universal para mexicanos*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Pedagogía. México: UNAM-FFyL.

VILLEGAS-REIMERS, E. (2003) *Teacher Professional Development: an International Review for Educational Planning*. UNESCO: International Institute for Educational Planning. [Consultado en www.unesco.org/iiep el 13 de marzo de 2008]

YOUNG, K. (2004). "Towards an Integrated Theoretical Approach to Examine Learning Within Web-Based Environments". *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004* (1), 2134-2142. [Online]. Available at : <http://dl.aace.org/15709> [Consultado el 20 de enero de 2006 por DMGA]

ZHAO, Y.; PUGH, K.; SHELDON, S. y BYERS, J. (2002). "Conditions for Classroom Technology Innovations". En *Teachers College Record*. Volume 104, Number 3, April 2002, pp. 482-515