

EL AULA VIRTUAL Y SUS DIMENSIONES: UN ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA

Juana Nieves Porro*

Recibido: 30/06/17
Aceptado: 23/08/17

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis de las cuatro dimensiones del aula virtual planteadas por Area y Adell (2009) en el aula virtual de “Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos”, una asignatura del plan de estudios del Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita que se dicta en el CURZA (Universidad Nacional del Comahue). La metodología de investigación utilizada fue cualitativa. Específicamente, se aplicó el enfoque de investigación-acción, utilizando las cuatro dimensiones de Area y Adell (2009) (informativa, práctica o experiencial, comunicativa y tutorial y evaluativa) como cuatro variables principales. Los resultados obtenidos muestran que cada variable puede ser interpretada desde múltiples indicadores: los pensados por los autores señalados, los planteados por otros autores y los que emanan de la propia investigación. Esto hace que la selección de los indicadores sea compleja y difícil. La aplicación de las cuatro variables de Area y Adell permite obtener un diagnóstico detallado del funcionamiento del aula y de lo que se privilegia al enseñar y aprender. Las formas de comunicación sincrónica y asincrónica aparecen como altamente heterogéneas, mientras que el análisis de la configuración del sistema tutorial y evaluativo resulta el más complejo para analizar.

Palabras clave: educación, aula virtual, dimensiones, información, praxis

THE VIRTUAL CLASSROOM AND ITS DIMENSIONS: ANALYSIS OF OUR PRACTICE

Abstract

In this paper we carried out an analysis of the four dimensions of the virtual classroom proposed by Area and Adell (2009) on the classroom "Understanding and Production of Oral Texts and Writings", a module within the academic program for the degree on Teaching Language and Oral and Written Communication that is taught at the CURZA (Universidad Nacional del Comahue). The research methodology used was qualitative. Specifically, the research-action approach was applied; using the four dimensions by Area and Adell (informative, practical or experiential, communicative and tutorial and evaluative) as the main four variables. The obtained results show that each variable can be interpreted from several indicators: those designed by Area and Adell, those suggested by other authors, and those that emerge from the research itself. This makes the selection of indicators complex and difficult. The application of the four variables by Area and Adell on the virtual classroom allows us to obtain a detailed diagnosis of the classroom functioning and of what is prioritized for teaching and to learning. Synchronous and asynchronous communication types appear as highly heterogeneous, whilst the analysis of the configuration of the tutorial and evaluative system is the most complex to analyze.

Key words: Education, virtual classroom, dimensions, information, praxis

Introducción

El análisis de un aula virtual puede ser resuelto desde, al menos, dos perspectivas: la semiótica discursiva y la pedagógica, ambas con sus variados matices. Desde la perspectiva pedagógica, numerosos artículos sobre aulas virtuales dan cuenta de sus funciones, características, fases, niveles y dimensiones. En este trabajo nos interesa explorar la categoría “dimensiones”, categoría que desde el plano material refiere a la magnitud de las cosas y desde el plano inmaterial se vincula con sus cualidades.

Según nuestro rastreo, los primeros autores que plantearon dos grandes dimensiones del aula virtual fueron Barberá y Badia (2005): a) las relativas al diseño y la planificación (objetivos, materiales, agrupamientos, etc.) y b) las relativas a su implementación y desarrollo (fases y rasgos de cada fase). También en ese año, Khan (2005) plantea el reconocimiento de ocho dimensiones o fases del aula virtual: institucional o estratégica; de gestión; tecnológica; pedagógica; ética; diseño de la interfaz; apoyos y evaluación.¹ Más adelante, Area y Adell (2009) caracterizan cuatro dimensiones pedagógicas de las aulas virtuales: la informativa, la práctica o experiencial, la comunicativa y la tutorial y evaluativa. Esta clasificación, considerada por otros autores en diversos artículos y tesis sobre entornos virtuales, es la que pretendemos explorar en el análisis de un aula virtual particular con el fin de conocer sus alcances, significatividad y productividad. Para ello, en primer lugar, examinamos sus antecedentes en otras investigaciones.

Antecedentes

El rastreo de trabajos que consideran este aporte de Area y Adell permite reconocer, por un lado, publicaciones que refieren a las dimensiones en formación con diferentes finalidades, sin ponerlas en juego para el análisis de casos concretos (Ferreira, 2014; Jáuregui, 2014; Salcedo, 2014; Cariaga, 2014; Mora, 2014; Porro, 2014; Del Cid Montiel, 2015; Requena, 2015; Alvarado Ortiz, 2016; Pineda, Valdivia y Ciraso, 2016; Silva, 2016). Por otro lado, existen trabajos en los que se relacionan las dimensiones con el análisis de aulas concretas: Area, San Nicolás y Fariña (2010); López, Huamán y Flores (2012), Barbado (2014), Montoya (2014), Pérez (2015) y Monteza (2016). Este último autor brinda un análisis más exhaustivo que los restantes, junto a sugerencias y recomendaciones para mejorar el uso de las aulas virtuales.²

El aula virtual como objeto de análisis

¹ La tesis de Zúñiga (2016) toma las variables de Khan para analizar el diseño de un ambiente virtual de e=training sobre seguridad industrial. También hay referencias de esas variables en trabajos sobre el ámbito educativo.

² Aulas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Perú).

El objetivo principal de este trabajo es analizar el aula virtual de la asignatura anual “Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos” partiendo de esas cuatro dimensiones (Area y Adell, 2009). La materia corresponde al Primer año de la Carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita que se dicta en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, de manera bimodal (presencial y semipresencial)³ desde el año 2013. El aula está instalada en la plataforma Moodle que el Centro Universitario administra desde la página web www.curza.net/moodle, con la colaboración del Departamento de Ciencia y Técnica.

La especificidad de la materia fue y sigue siendo un desafío particular para la creación del aula virtual en tanto el objeto de conocimiento son las prácticas comunicativas en relación con el texto, el discurso, los géneros discursivos y, al mismo tiempo, las habilidades específicas para hablar, leer y escribir en el ámbito académico. De allí que la tecnología digital y la virtualidad implican particulares relaciones con los aprendizajes propuestos. Por ejemplo, el sentido que toma el uso del procesador de textos, de buscadores y criterios de búsqueda de información, de aplicaciones para realizar nubes o mapas conceptuales, etc., como procesos de comprensión y producción en sí mismos y, simultáneamente, como productos de la teoría, interpela al alumno en un doble sentido. Las mismas herramientas digitales (procesador de texto, correo, chat, foros, telefonía celular) son tanto espacios de lectura y escritura como elementos transformadores de las prácticas (escaneo, diagramación, edición y circulación de textos verbales y multimodales) a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En cuanto al equipo de cátedra, está conformado por una profesora titular, una asistente de trabajos prácticos, dos ayudantes de cátedra para la modalidad presencial y dos ayudantes-tutores para la semipresencial. La responsable del equipo está a cargo de la formación teórica. La asistente y las ayudantes –a cargo de la formación práctica– guían el “aprender haciendo”. En este sentido, si bien la carrera ha establecido pautas muy generales sobre la praxis educativa semipresencial, recién ahora la institución está

³ La modalidad presencial de esta carrera se dicta desde el año 1998 y las experiencias de dictado semipresencial de esta materia se dieron primero mediante traslados mensuales a otras localidades y complementación con el uso de TIC.

elaborando un protocolo con criterios para el armado de las aulas virtuales en aras de conformar un estilo institucional.

Marco teórico-metodológico

¿Por qué tomar el aporte teórico de Area y Adell para el análisis del aula? Los autores crearon estas dimensiones en función de explicar el e-learning: “concepto que se refiere a una determinada modalidad de organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se materializa o tiene lugar a través de espacios pedagógicos creados digitalmente y que reciben el nombre de *aula virtual*” (Area y Adell, 2009, p. 395). El hecho de que ellos vinculen las dimensiones con la clasificación de los tres modelos e-learning (enseñanza presencial con apoyo de Internet, Blended-learning y educación a distancia) resulta clave para quienes trabajamos en enseñanza bimodal. Además, estas dimensiones aparecen como un constructo que, centrado en cuatro variables altamente significativas, puede resultar válido, confiable y ágil para su abordaje tanto de un aula en particular como de un conjunto de aulas de una carrera o todas las de un centro universitario. Desde estas apreciaciones a priori las convertimos en variables para comprender e interpretar las peculiaridades de nuestras aulas y pensar cómo mejorarlas. Con este propósito, a partir de lo aportado por los autores y de lo que emergía en el aula elegida, definimos sus respectivos indicadores.

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se enmarca en la investigación-acción, línea que, asentada en el paradigma cualitativo, permite estudiar la propia práctica, es decir, describirla, clasificarla, explicarla, para comprender el fenómeno educativo y visibilizar y producir las transformaciones necesarias. Es, además, una línea metodológica donde el investigador, a diferencia de la línea etnográfica, puede ser el propio docente, con la intención de que los resultados permitan la transformación de la realidad estudiada (Sagastizábal y Perlo, 2006). También decidimos no estudiar el aula a partir de las herramientas ya utilizadas en la mayoría de los casos (encuestas y entrevistas), sino desde el análisis cualitativo del objeto en sí mismo –desplegado en su plataforma virtual– y de registros y documentos que dispone el equipo de cátedra. Por último, consideramos que en esta etapa centrada en el nivel descriptivo-interpretativo no profundizaremos en los datos cuantitativos.

De la teoría a los resultados. Dimensión informativa

Area y Adell (2009) denominan *dimensión informativa* de los entornos virtuales “al conjunto de recursos, materiales o elementos que presentan información o contenido diverso para el estudio autónomo por parte del alumnado” (p. 8). Se refieren a los diferentes recursos informativos que ayudan a los estudiantes a comprender los contenidos de la asignatura (apuntes o documentos de cátedra, presentaciones multimedia, representaciones gráficas, mapas o redes conceptuales, videos o animaciones, documentación bibliográfica, sitios web que el profesor oferta al alumnado mediante hipervínculos, entre otros). Esta dimensión abarca, entonces, un conjunto de materiales de distinta naturaleza, de elaboración propia o ajena, que desde el aula permite a los alumnos acceder a los conocimientos.

En este caso, la oferta informativa del aula elegida se encuentra disponible para la enseñanza bimodal (presencial y semipresencial). De su observación se desprende la identificación de tres indicadores: información general, información específica de autores externos e información específica de autoría propia.

La información general incluye: año de cursado, nombre de la disciplina, nombre y apellido de cada uno de los integrantes del equipo (con enlaces a sus presentaciones personales), presentación de bienvenida al aula, programa de la asignatura y acceso a tareas preliminares. A la izquierda de esta información de portada, el aula ofrece una columna con información variada: un acceso a Recursos digitales, donde los estudiantes pueden encontrar documentos tutoriales (por lo general, sobre el manejo tecnológico que demanda el trabajo en el aula); otro acceso a diccionarios, textos literarios y manuales vinculados con nuestro objeto de enseñanza y aprendizaje; y los accesos a cuatro bibliotecas digitales: la de nuestra sede (CURZA), la de la sede central de la UNCo y dos externas: la Biblioteca CLACSO y la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología. A ello se suma el calendario, herramienta que consideramos de carácter meramente informativo, aunque otros autores la ubican en la dimensión comunicativa.⁴

⁴ Ver <http://www.curza.net/moodle/course/view.php?id=450>.

Luego, la información específica se ofrece secuencialmente, a partir de cada unidad del programa, organizado en seis módulos. Cada módulo reúne información específica producida externamente e información creada por la cátedra. La externa contiene siempre un acceso a un video disparador del eje temático, una carpeta con bibliografía de lectura obligatoria, otra con bibliografía complementaria y, ocasionalmente, hipervínculos a artículos, películas u otros textos multimodales de Internet. Para estos contenidos se sigue un sistema de almacenamiento y gestión de archivos PDF. Algunos materiales ya están digitalizados y disponibles en páginas de otras universidades o centros; otros, digitalizados por el equipo, siguen los requisitos para excepciones sobre Derechos de Autor en función del uso con fines educativos.⁵ Es obvio que la selección de este tipo de información tiene sus peculiaridades ante la enorme y creciente disponibilidad de fuentes académicas en la red.

Por su parte, la información generada desde la cátedra contiene un “recorrido” (documento-guía de cada unidad que informa sobre los objetivos y la secuencia de aprendizajes teóricos y prácticos), un link al foro de cada módulo, una carpeta de documentos y presentaciones o redes conceptuales de cada clase teórica de esa unidad y una zona de acceso a las consignas de los trabajos prácticos, con espacios para que suban sus producciones y reciban devoluciones, conceptos y calificaciones. Si bien al principio no consideramos la asignación de los derechos de autor para la información producida, en los tres últimos años comenzamos a utilizar licencias de Creative Commons CC BY-NC-SA.⁶ Cada documento de clase teórica informa sobre los propósitos de la enseñanza y ofrece una introducción, el desarrollo de contenidos y una conclusión. De su análisis se desprende que éstos varían en la oferta de dos tipos de información: a) los que simplifican y sintetizan contenidos de la bibliografía para facilitar el acceso y reflexionar sobre su valor y sentido y b) los que ofrecen una genuina producción de conocimiento a partir del trabajo investigativo de la cátedra. La

⁵ Esos criterios son: a) garantizar que no existe actividad lucrativa con ese material; b) que el material digitalizado contenga una identificación de que se emplea para fines educativos, c) que sólo se digitalicen partes del libro (capítulos a los que incorporamos tapa, índice y prólogo o introducción para minimizar la descontextualización) y d) que el uso se reduzca a la cantidad de los alumnos para no afectar la normal explotación de la obra.

⁶ Licencias que permiten a otros distribuir, adaptar, refundir y crear a partir de la obra de un modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor y licencien sus nuevas creaciones bajo condiciones idénticas.

información sobre trabajos prácticos adquiere, en muchos casos, el formato de un verdadero tutorial para enfocar las tareas (propósitos, actividades, consignas, criterios de evaluación).

La puesta en relación de los tres indicadores revela una complementación de información que tiende al equilibrio interno entre el uso de fuentes propias y de fuentes teóricas externas. No obstante, la presencia de links a información complementaria, videos o films es acotada y exige avanzar hacia una mayor y mejor utilización de los hipervínculos. Respecto de la accesibilidad a toda la información, los problemas de ubicación y *usabilidad* sólo se han venido manifestando al principio del cursado debido a la escasa alfabetización digital de la mayoría de los estudiantes de primer año frente al manejo de la información académica.

Dimensión práxica o experiencial

Según Area y Adell (2009) esta dimensión contempla el conjunto de acciones, tareas o actividades planificadas por el docente, que los estudiantes deben realizar en el aula virtual como experiencias activas de aprendizaje en la construcción del conocimiento. Los trabajos prácticos planteados en el aula (p. 24) son muy variados y algunos, multipropósito, aunque apuntan mayoritariamente al desarrollo del saber hacer y de la competencia comunicativa. Sólo una minoría está destinada a verificar la comprensión del material bibliográfico, cuyo resultado suele quedar en el plano declarativo, en el del “saber” (Laco y Ávila, 2012).

En la búsqueda de indicadores, las categorías de aprendizaje en entornos virtuales (aprendizaje colaborativo, ubicuo, autorregulado, autónomo, autodirigido, etc.) no aparecían como productivas para tomar en cuenta la diversidad, aunque desde la dinámica de interacción identificamos 13 trabajos individuales (54%), 8 grupales (33%), 2 de a pares (8%) y 1 colectivo (4%), más tres experiencias de examen parcial individuales.

Caamaño (2003, 2004) agrupa los trabajos prácticos del aprendizaje científico según el tipo de procedimientos que prevalece: experimental (manejo de instrumentos y técnicas), intelectual (procesos de producción de conocimiento) y comunicativo (para el desarrollo de la competencia oral y escrita). Considerar estos tipos como indicadores de

esta variable permitió reconocer en el aula: a) que el 37,5% de los trabajos estaban centrados en los procedimientos experimentales (uso de técnicas de escritura y de exposición oral, producción de wiki, generador de nubes conceptuales, *webquest*, técnicas para resumir, para producir redes conceptuales); b) que el 25% estaba centrado en procedimientos intelectuales (producción de información a partir de diferentes fuentes, trabajos de investigación, análisis y opinión, construcción de glosarios) y c) que el 37,5% de los trabajos privilegiaban procedimientos comunicativos (saber hacer notas, informes, reseñas, monografías, exposiciones orales).⁷ Es evidente también que, en varios casos, esa centralidad resulta relativa porque algunos respondían a más de un indicador y la ubicación resultaba arbitraria.

También pensamos en la clásica división de contenidos del aprendizaje heredada del constructivismo (Coll, 1992): contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuyo uso integrado permite identificar el desarrollo de competencias que se demuestran en las producciones concretas.⁸ De acuerdo con esta clasificación los trabajos podían ser agrupados en: 1) los que privilegian la adquisición y asimilación de contenidos teóricos (22%): cuestionarios, glosarios y redes conceptuales, más el primer examen parcial tipo *multiple choice*; 2) los que privilegian el desarrollo de habilidades, técnicas o procedimientos (37%): trabajos de lectura, escritura y oralidad y el segundo examen parcial oral; y c) los que ponderan actitudes o valores (41%): trabajos de análisis, opinión, reflexión o evaluación individual o grupal y el tercer examen parcial escrito. También aquí, al examinar los propósitos y las consignas de cada trabajo, detectamos que varios de ellos se ubican en una frágil frontera entre dos tipos. Ante estos resultados, creamos una clasificación que intenta minimizar el margen de vacilación.

- Trabajos de selección, organización y transformación de información (producción).

Aparecen seis (25%) trabajos centrados en este tipo de estrategias (dos cuestionarios, la construcción de un glosario colaborativo y de una red conceptual y dos exposiciones

⁷ El examen de los propósitos de cada trabajo permitirá más adelante identificar el tipo de operaciones cognitivas que predominan.

⁸ Los trabajos prácticos de esta asignatura, que están orientados al desarrollo de competencias genéricas o transversales para intervenir en el ámbito académico, resultan indispensables para el aprendizaje de cualquier disciplina.

orales sobre contenidos teóricos). Pretenden favorecer la construcción de conocimientos teóricos mediante operaciones de jerarquización y reelaboración. Los trabajos de exposición oral incluyen además estrategias de planificación y de ensayo.

- Trabajos de análisis de objetos empíricos desde categorías teóricas y de crítica.

Estos trabajos están orientados a profundizar las habilidades para el análisis y la reflexión. Son ocho (33, 33%) y remiten a objetos muy diversos: análisis de situaciones comunicativas, de secuencias, de un texto argumentativo, de monografías, de un cuento, de dos films y de la observación de una clase de literatura en una escuela secundaria. El resultado de la mayoría de estos trabajos sirve para transformar luego ese análisis en procedimientos de producción.

- Trabajos centrados en la aplicación de estrategias de lectura y escritura.

Estos se apoyan en estrategias derivadas del “modelo de comprensión lectora” de Van Dijk y Kintsch y del “modelo de producción escrita” de Flower y Hayes. Son nueve (37,50%), entre los que aparece un trabajo específico sobre estrategias de lectura y ocho trabajos de lectura y escritura basados en el reconocimiento de diferentes géneros discursivos, de sus características y reglas de elaboración (nota formal y creativa, informe breve, resumen, reseña, informe académico, texto creativo, monografía, texto multimodal). En estos trabajos, la lectura, además de apelar a la aplicación de estrategias de comprensión de diferentes tipos, se orienta al uso de estrategias de identificación de cada género discursivo a partir de diversos ejemplos, de manera que esa variedad influya positivamente en la producción de sus textos. En cuanto a la producción escrita se siguen las estrategias de trabajo por etapas (preescritura, producción de borradores, versión final) según los lineamientos de Serafini en *Cómo redactar un tema* o en *Cómo lo escribo* (construcción de párrafos y pase de un estilo fragmentado a un estilo cohesionado). También se toman en cuenta estrategias de investigación (búsqueda y selección de fuentes bibliográficas para el informe académico y la monografía, planteo de hipótesis en el caso de la monografía).

- Trabajos de autoevaluación.

Aparece un solo trabajo de este tipo (4, 16%), que apunta al uso de estrategias metacognitivas para pensar lo aprendido a lo largo del año, así como las dificultades y los logros de ese aprendizaje. Sorpresivamente descubrimos que al suspender la

presentación del portfolio, el alumno perdió oportunidades de ejercitar más la necesaria autoevaluación y que esto merece una reconsideración.

Dimensión comunicativa

Según los autores esta dimensión “hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y el profesor” (Area y Adell, 2009, p. 9). Entra aquí el uso de herramientas telemáticas tales como foros, chats, mensajería interna, correo electrónico, videoconferencia o audioconferencia. Estas herramientas son las que impiden que “el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y ficheros” (p. 9). Ahora bien, ¿qué características tiene la dimensión comunicativa en el aula de Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos? En general, la comunicación con los estudiantes es tanto virtual (sincrónica y asincrónica, vertical, unidireccional; estructurada desde el punto de vista de lo que ofrecen los materiales y flexible en los correos, redes, videollamadas (García Aretio, 2012: 63) como real (sincrónica, vertical y horizontal, multidireccional en los encuentros presenciales y las comunicaciones telefónicas). De allí que, para esta variable, consideramos dos grandes indicadores y sus respectivas categorías.

Comunicación asincrónica

- Foros

Arango (2003) plantea que los foros son herramientas de comunicación asincrónica que implican retos intelectuales para los estudiantes, además de la relación con el uso de la tecnología y de Internet. Permiten que todos los usuarios observen el proceso y la dinámica de participación del grupo y que se produzca, luego de la experimentación, tanto la reflexión como el ajuste de los modos y momentos de participación. Feliz y Ricoy (2008) hablan de “foros formativos” como espacios basados en el intercambio de mensajes que se organizan en secuencias encadenadas. Éstos pueden considerarse tanto herramienta de cambio como de innovación educativa. Los propósitos de su empleo son varios: favorecer los procesos de comprensión de los textos científicos, facilitar la comprensión de las consignas de trabajo, potenciar el desarrollo de la comunicación entre pares y con el equipo, habilitar espacios de

expresión personal (sobre todo en temas ligados a la lectura de textos literarios y a la producción de textos creativos) y contar con otro elemento para la evaluación formativa.

Un trabajo sobre foros del aula examinada (Porro, 2012) señalaba baja participación de los estudiantes, equilibrio entre la formalidad y la espontaneidad discursiva según los temas, y una buena tendencia al uso de fórmulas de cortesía para la consideración del otro, par o docente. Con el propósito de fomentar su empleo, a partir del año 2015, se estableció un porcentaje de participación obligatoria, se incluyeron menos foros, mejor ubicados, y se ordenaron los hilos temáticos. Esto permitió minimizar las marcadas resistencias respecto de su uso.

En la actualidad, el primero visible en el aula es el “Foro general de novedades”, que se encuentra por defecto en las plantillas de Moodle. En cambio, los foros para cada unidad del programa son de nuestra creación. Funcionan temporalmente desde que se inicia el desarrollo de un módulo hasta su cierre, con tres hilos temáticos: 1) comentarios sobre el video disparador de esa unidad, 2) preguntas y comentarios sobre las clases teóricas y 3) preguntas y comentarios sobre los trabajos prácticos. Esta estructura tripartita intenta evitar el exceso de hilos temáticos, a veces creados sólo para una pregunta y una respuesta, hecho que dificulta el posterior trabajo de análisis.

El primer hilo del foro es atendido por cualquier miembro del equipo; el segundo está a cargo de la titular de la cátedra y el tercero, a cargo de tutoras y ayudantes. La participación obligatoria se da en el primer hilo porque se asume que los restantes deben responder a las necesidades individuales de cada alumno. Del análisis se desprende que el más nutrido es el de participación obligatoria y que algunos estudiantes siguen haciendo consultas en los hilos no correspondientes o fuera del aula, por mensajes del teléfono o por correo externo.

- Correo electrónico

Si bien se fomenta que los estudiantes utilicen el correo desde el aula virtual, algunos expresan que, ante sus problemas de conexión o de acceso a la plataforma desde sus domicilios, apelan al correo externo disponible para la asignatura. Lo que más se destaca en esta herramienta comunicativa es que los correos externos al aula suelen presentar mayor grado de informalidad y que la frecuencia de uso varía no tanto respecto de las necesidades sino de las características comunicativas de cada estudiante.

- Redes sociales

Desde el aula virtual se ofrece una conexión a Facebook, red social que se utiliza desde el año 2013 para el grupo cerrado de docentes y estudiantes de las sucesivas cursadas, que se identifica en <https://www.facebook.com/groups/compreension2013> como “Comprensión y Producción de Textos 2013-2017”.⁹ El objeto de participación en esta red consiste en ofrecer un “espacio alternativo” para compartir comentarios, videos, poemas, anuncios, etc., que enriquezcan la relación entre docentes y alumnos, el encuentro y el entendimiento mutuo, desde un marco más libre. La oferta, que genera tanto entusiasmo como resistencias, permite también reforzar las comunicaciones urgentes o importantes. Los estudiantes de años anteriores pueden decidir si salen o permanecen en el grupo; en general permanecen con baja actividad aunque la dinámica varía de año a año.

Como síntesis, los tres elementos de la comunicación asincrónica mencionados constituyen un aparato abierto a la complementación entre lo formal y lo informal.

Comunicación sincrónica

La cátedra establece comunicación sincrónica tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula este tipo de comunicación es baja porque recién estamos experimentando el uso de la herramienta BigBlueButton que brinda Moodle. Fuera del aula se da mediante videollamadas, telefonía celular y seis (6) encuentros presenciales al año, de cuatro horas cada uno,

- BigBlueButton

Esta herramienta de código libre y gratuito admite realizar y gestionar sesiones de videoconferencias entre múltiples usuarios dentro del aula. Exige una buena conectividad y permite la exposición oral, la conversación, y, al mismo tiempo, presentaciones o uso del pizarrón. El docente puede optar por grabar o no la clase para que sea escuchada después por los ausentes o los mismos participantes. Las dos experiencias de clase presencial realizadas también en videoconferencia con alumnos semipresenciales fueron un reto interesante. El intento de atender dos destinatarios

⁹ El año puesto en segundo término se modifica con cada nueva cursada.

diferentes a la vez (los alumnos presenciales y semipresenciales) implica un entrenamiento que sólo da la continuidad en su uso.

- Videollamadas

El programa de cátedra contempla para los alumnos semipresenciales la realización por videollamada de dos exposiciones orales obligatorias y un examen parcial, para lo cual, pueden optar por el programa de su preferencia (Skype, Hangouts, Facebook, Facetime, etc.), algunos de los cuales permiten la grabación. Aunque el propósito de la comunicación por este medio es fomentar su formación como oradores académicos, desde el punto de vista pedagógico esto ayuda a una mayor y mejor implicación de ambas partes en la relación docente-alumno y a la creación de empatía. En general, las comunicaciones pre y post exposición o pre y post examen muestran datos relevantes para el conocimiento de los sujetos y la evaluación formativa.

- Telefonía celular

Por la dispersión geográfica de los estudiantes y las zonas con problemas de conectividad, les solemos dar y recibir los números de telefonía celular para situaciones especiales o urgentes. El uso de este medio no está planificado, y, por lo general, los alumnos lo utilizan con discreción.

- Encuentros presenciales

El modelo de cursado semipresencial de la carrera contempla tres encuentros entre profesores y estudiantes por cada cuatrimestre en la sede del CURZA (Viedma). El diseño de estos encuentros contempla un bloque de exposición docente, un bloque de trabajo entre alumnos y tutores y un bloque de plenario. Son espacios con marcada predisposición al diálogo que, además de completar la formación, sirven para allanar malentendidos o diferencias generadas en el aula virtual y provocar el acercamiento entre pares y con el equipo docente.

Como se puede observar, las herramientas de este tipo de comunicación son variadas y en general de uso flexible.

Dimensión tutorial y evaluativa

Las tutoras acompañan los procesos de desarrollo de trabajos prácticos de cada grupo a través del entorno virtual y en los encuentros presenciales, y se encargan de generar devoluciones de evaluación procesual o formativa. Siguiendo a Area y Adell (2009, p. 10) en el rol dinamizador de actividades de aprendizaje, la cátedra ha tomado en cuenta algunos de sus indicadores:

- La habituación a entornos telemáticos de trabajo. Los tutores y ayudantes de ambas modalidades han debido transitar un periodo de práctica o entrenamiento. Con relación a los alumnos, este trabajo ha estado a cargo de la asistente de docencia y ha motivado talleres específicos al inicio del cursado de las materias. En la etapa inicial, el equipo docente se encarga del acercamiento al grupo de estudiantes, identifica sus características a través de sus presentaciones, los acompaña para que se familiaricen con los recursos de la plataforma y propone tutoriales para facilitar la alfabetización digital.
- Habilidades de motivación, refuerzo, y orientación sobre hábitos de estudio. En la mayoría de las comunicaciones y particularmente en las devoluciones de trabajos prácticos, se pone en valor el grado de compromiso del estudiante con el proceso y, respecto del producto, las fortalezas y las debilidades que revela. Asimismo, con antelación se orienta sobre el método de estudio que exige cada tipo de examen parcial y se ofrece apoyo en su preparación. El resultado demuestra que la mayoría de los alumnos no utiliza esta ayuda.
- Habilidades de organización y dinamización de actividades grupales. Quizá porque predominan las actividades individuales, cuesta dinamizar el trabajo grupal y de a pares para que los trabajos se organicen en tiempo y forma. Es un aspecto a reconsiderar.
- Control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes. Esta tarea adquiere valor especial a la hora de evaluar los grandes tramos de esta asignatura anual.

Hay otro aspecto a considerar dentro de la mediación formativa: los materiales de estudio creados por la cátedra buscan trazar puentes entre el *saber sabio* y el *saber para aprender* por medio de un lenguaje facilitador, que incluye gestos coloquiales y el uso de pronombres personales y posesivos, por medio de la demarcación de los cambios de tema, por una densidad de información moderada y que intenta, de modo más o menos moderado, involucrar emocionalmente al estudiante (García Aretio, 2010). En

este sentido, mediante la conversación didáctica guiada que ofrecen esos materiales se busca crear una atmósfera cordial, favorable a la empatía, acortando la distancia transaccional que plantea More (1977), citado por García Aretio (2012, p. 63).

Por otra parte, al focalizar la evaluación, se observa que los trabajos prácticos están planteados para “aprender haciendo” bajo un criterio didáctico de gradualidad o complejidad creciente. Por ejemplo, en el caso de la escritura, el proceso va de la nota al informe breve, de éste al informe académico, luego a la reseña, para terminar con una monografía. Para ello, el alumno recibe asistencia asincrónica durante las tres etapas: el proceso de preescritura, escritura de borradores y postescritura (correcciones, sugerencias, preguntas) y en las dos primeras etapas dispone de la evaluación formativa.

Yuste, Alonso y Blázquez (2012), en su trabajo sobre e-evaluación en un aula virtual síncrona, reconocen dos instrumentos innovadores: las e-rúbricas y el uso de videollamadas. Este último instrumento es el que utilizamos en la faz formativa, para que aprendan a realizar exposiciones académicas, y en la faz evaluativa, para que rindan su segundo examen parcial y se preparen para el examen final. Destacamos el potencial de la videollamada en la educación mediada ya que le permite al estudiante construir discursos orales sobre sus conocimientos y, al habilitar los diálogos pre y post exposición, concentran una intensa actividad pedagógica: el primero para allanar dudas y dificultades y el segundo, con doble función: por un lado, para que el estudiante reciba la evaluación tanto del aprendizaje en sí como de su competencia oral y, por otro lado, para que docente y estudiante reflexionen juntos sobre esa evaluación. Sólo al final de la cursada se plantea la autoevaluación, apuntando a la toma de conciencia de su evolución respecto de la competencia comunicativa.

Conclusiones

De lo expuesto se desprende que la consideración de las dimensiones planteadas por Area y Adell en el análisis del aula virtual elegida permite en principio determinar diferentes tipos de indicadores que en algunos casos responden a distintos enfoques. Esto obliga a optar por uno de ellos o a crear una tipología de indicadores que se desprenda del objeto de estudio. Con relación a la dimensión informativa se detecta que

se puede evaluar la oferta informativa según los tres indicadores ya señalados para interpretar la calidad, cantidad y actualidad de la información. Ese análisis pone en relieve el papel del equipo docente como selector, organizador y productor de contenidos y las necesidades de revisar o transformar lo ofrecido. La dimensión práctica o experiencial opera como un instrumento valioso para reflexionar sobre el tipo de experiencias y trabajos prácticos que ofrece la cátedra, desde diferentes ángulos. La elección de indicadores para esta dimensión se torna un desafío cuando es tan amplia la variedad de enfoques y la posibilidad de obtener diferentes resultados válidos. En cuanto a la dimensión comunicativa, deja expuestos el tipo de herramienta que se privilegia, la apertura y el grado de flexibilidad o rigidez en el diseño de las vías de interacción, además del grado y tipo de participación efectiva. La dimensión tutorial y evaluativa se presenta como la más compleja debido a que el hacer pedagógico plasmado en el aula virtual, con sus etapas de planificación, diseño, intervención y evaluación (plano didáctico) devela una multitarea de amplio abordaje, compleja de aprehender desde la metodología de investigación-acción. En este caso, requiere seguir experimentando y profundizando sobre la calidad de los indicadores, de modo que los resultados permitan, luego, tomar mejores decisiones sobre lo que merece ser reformado o transformado.

Al mismo tiempo, se observa que no siempre se pueden deslindar totalmente los datos de cada dimensión. Por ejemplo, los materiales o documentos de las clases teóricas y de consignas de trabajos prácticos son fuentes de datos y al mismo sus características ofrecen indicios de la conversación didáctica guiada (Holmberg, 1986).

Finalmente, se estima que, independientemente de la necesidad de realizar ajustes, la metodología empleada ofrece resultados que son más útiles para la tarea del docente que para la institución educativa, ya que pensar en ésta implicaría tomar en cuenta los factores externos que facilitan u obstaculizan la tarea en el espacio virtual, aspecto relevante que desde aquí no hemos examinado.

Referencias bibliográficas

- Albarado, J. M. (2016) *Desarrollar un curso en línea sobre el uso de linked data y bibliotecas digitales*. Proyecto de tesis para a la obtención del título de Ingeniero en Sistemas Informáticos y de Computación. Quito. Recuperado el 2/02/17, disponible en <http://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/16709/1/CD-7305.pdf>.
- Arango, M. L. (2003) *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Anexo 1.Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Bogotá.
- Area M. y Adell, J. (2009) “e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales”. En J. De Pablos (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Pp. 391-424. Aljibe: Málaga. Recuperado el 10/02/17 en <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-learning.pdf>.
- Area, M., San Nicolás, M. B. y Fariña, E. (2010) “Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial”. Universidad de Salamanca. Revista Electrónica *Teoría de la Educación*, vol. 11, no 1, p. 26. Recuperado el 10/10/16 disponible en <https://gredos.usal.es/xmlui/handle/10366/72859>
- Barberá, E. y Badia, A. (2005) *Hacia el aula virtual: Actividades de Enseñanza y Aprendizaje en la Red*. Revista Iberoamericana de Educación 36, 9. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado el 10-12-14 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF>.
- Caamaño, A. (2003) *Los trabajos prácticos en ciencias. Enseñar ciencias*. Editorial Graó. Barcelona. Pp. 95-118
- Caamaño, A. (2004) Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿una clasificación útil de los trabajos prácticos? *Revista Alambique* 39. Recuperado el 18/02/17 en https://www.researchgate.net/publication/39207515_Experiencias_experimentos_ilustrativos_ejercicios_practicos_e_investigaciones_una_clasificacion_util_en_los_trabajos_practicos
- Cariaga, R. (2014) *Grados de hibridación del binomio enseñanza/tecnologías*. Actas Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

- OEI, Bs. As. Recuperado el 8/03/17 en <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/903.pdf>
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Del Cid, J. A. (2015) *Estudio comparativo del rendimiento académico de los alumnos de cuarto bachillerato del colegio americano de Guatemala, en el curso de Química, en la unidad de gases, en modalidad presencial versus modalidad virtual*. Galileo Universidad. Facultad de Educación: Guatemala de la Asunción.
- Feliz, M. T. y Ricoy, M. C. (2008) “El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos”. En *RELATEC, Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 7, Nº 1, ISSN 1695-288X. p 57 a 72. Recuperado el 21/08/15 en <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec>
- Ferreira Centeno, A. (2014) *Las herramientas virtuales y las nuevas propuestas de formación especializada en traducción*. IV Jornadas Internacionales “Tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas”. Recuperado el 3/03/17 en <http://lenguaytic.fl.unc.edu.ar/files/FERREIRA-CENTENO-Texto-may-20-Las-herramientas-virtuales-y-las-nuevas-propuestas.doc>
- García A. L. (2009) *Las unidades didácticas II*. Editorial del BENED, abril. Recuperado 03/03/17 en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23138/unidades_didacticas_2.pdf
- García A., L. (2012) Criterios teóricos para alimentar la práctica en la educación a distancia, en *Veinte visiones de la educación a distancia*, Moreno Castañeda, Manuel (coord.), UEDVIRTUAL, México.
- Guilcapi, S. e Imelda, A. (2016) *Plan de mejoras para el uso del aula virtual como mecanismo de complemento en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa La Salle de la Ciudad de Riobamba* (Tesis de Maestría, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). En: <http://dspace.esPOCH.edu.ec/handle/123456789/4637>
- Holmberg, B. (1986) “A Discipline of Distance Education. International Journal of E-learning & Distance Education (IJEDE)”, *La revue internationale de l'apprentissage en ligne et de l'enseignement a distance*. Vo.1, No 1, 25-40.

Recuperado el 3/03/17 en
<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/306/200>

Jáuregui Paredes, G. (2014) *Aplicación del aula virtual y su influencia en el aprendizaje del curso de informática de los estudiantes del segundo ciclo de la Universidad Alas Peruanas*. Tesis doctoral. UAD Chosica. P. 44-50. Recuperado el 09/10/16 en <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1000/TM%20CE-Et%20J26%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Khan, B. H. (ed.) (2005) *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. IGI Global. Recuperado el 09/10/16 en https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=WVL9ix9EZskC&oi=fnd&pg=PR7&dq=khan+2005+managing&ots=S2rJXH5Q_O&sig=t6kgfhB5XTBBqKLLDeE7XoGOO3HI#v=onepage&q=khan%202005%20managing&f=false

Laco, V. y Ávila, M. (2012) Trabajos prácticos en la universidad: ¿función pedagógica o categoría administrativa? *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653 n.º 59/3. Recuperado el 24/04/17 en: http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin59_3&titulo=Boletin%2059/3%2015-07-12

López, R., Huamán, M., Flores, J.J. (2012) *Diseño pedagógico para la mejora de las aulas virtuales de la Universidad de San Martín de Porres*. Repositorio Digital Universitario de Materiales Didácticos. UNAM. Recuperado el 2/03/17 en <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/browse?type=author&order=ASC&rp=20&value=L%C3%B3pez+Garc%C3%ADa%2C+Rosa>

Montoya Navarro, R. (2014) *Buenas prácticas e-learning en los estudios de posgrado de la Universidad de Granada. La perspectiva docente*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de Andalucía. Recuperada el 5/04/17 en <http://dspace.unia.es/handle/10334/2762>

Mora-Vicarioli, F. (2014) Buenas prácticas en el uso de la videoconferencia en los cursos en línea de la Universidad Estatal a Distancia, UNED. Good practice in the use of video conference on line courses at Universidad Estatal a Distancia, UNED. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 240-268.

- Recuperado el 12/03/17 en <http://201.196.149.98/revistas/index.php/revistacalidad/article/viewFile/657/993>
- Monteza Calderón, R. (2016) *Uso de las TIC en la Facultad de Humanidades de la USAT*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga. P. 28, 38-41, 58, 90-99 y 116-120. Recuperado el 30/02/17 en <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11907>
- Pérez, T. (2015) *Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje como complemento de las clases presenciales. El caso de Introducción a la Química de los Sistemas Biológicos en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Comahue*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Córdoba.
- Porro, J. (2014) *El análisis de las aulas virtuales desde perspectivas educativas*. Ponencia en las Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación. UNCo, Viedma. Recuperado el 23/03/17 en http://www.academia.edu/download/38445223/Ponencia_JNP_JLLyC.pdf.
- Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. (2006) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Stella - La Crujía. 3ª ed.
- Salinas, E. M. S. (2014) “El enfoque comunicativo en la enseñanza- aprendizaje de los idiomas en ambientes virtuales de aprendizaje”. En *Memorias. Primer Seminario de E-Learning en la Didáctica de los Idiomas Extranjeros*. ISSN 4285. Universidad del Atlántico: Barranquilla. Pp. 239-250.
- Yuste, R., Alonso, L. y Blázquez, F. (2012) “La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas / Synchronous Virtual Environments for e-Assessment in Higher Education”. *Comunicar*, vol. 20, no 39, p. 159-167. Recuperado el 11/12/16 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823945017>

Información sobre la autora

***Juana Nieves Porro** es Profesora de Lengua y Literatura/ Profesora Titular Regular del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Investigadora sobre educación literaria hasta el año

2013. Directora del Proyecto de Investigación “Educación mediada por tecnología: espacios, sujetos y prácticas” (2014-2017). Entre sus publicaciones, mencionamos “Avatares de la bimodalidad en una carrera del CURZA” (2016). En Tamarit, Guillermo et al, *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*, compilado por Alejandro Villar 1ª ed. Bernal: UVQ, pp. 217-229, en: [http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_\(compilador\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf).

Información de Contacto: jnporro@gmail.com San Luis 649- CP 8500 –Viedma – Río Negro. Teléfono: 02920-524299. FAX: 02920-423198 (CURZA)