

## DE LA PRESENCIALIDAD A LA SEMIPRESENCIALIDAD: ANÁLISIS DE LA TRANSFORMACIÓN DE UN CURSO DE NIVEL UNIVERSITARIO

**Línea temática: 3** -Tecnología Educativa

**Autoras:** 1) Eleonora Segura.  
República Argentina.  
[elesegura@post.harvard.edu](mailto:elesegura@post.harvard.edu)  
2) Cecilia Mariana Vaccario.  
República Argentina.  
[cmvaccario@hotmail.com](mailto:cmvaccario@hotmail.com)

**Resumen:**

El presente trabajo analiza la transformación de un curso universitario de carácter presencial en uno de régimen semipresencial. Describe la incorporación de clases virtuales que se basan en discusiones asincrónicas establecidas mediante el *foro de discusión* y se alternan quincenalmente con las desarrolladas “cara a cara”.

El artículo presenta el contexto en el que se decide la transformación así como las causas que han conducido a ella. Se describe el proceso de diseño del curso y sus distintas etapas, a saber:

1. la re-definición de las clases en función de la nueva metodología: la adecuación de las mismas al nuevo cronograma, el reordenamiento de contenidos conforme el carácter presencial o virtual de la clase, la elaboración de ejercicios para las clases virtuales, etc.
2. el armado del sitio web correspondiente: su planificación, la descripción de ítems que debe incluir, las características que lo hacen comprensible y navegable, etc.
3. el modelo que seguirán las clases virtuales: los recursos utilizados y los criterios para su selección, las actividades realizadas, los contenidos presentados, el rol del tutor como moderador, etc.
4. Las formas de evaluación de las actividades a realizar a lo largo de toda la cursada.

Cada apartado de la ponencia es acompañado de un análisis que se formula desde el punto de vista técnico y pedagógico didáctico.

Por último se enumeran las lecciones aprendidas durante el desarrollo de la transformación realizada y se elaboran comentarios finales que expresan conclusiones de las autoras.

**DE LA PRESENCIALIDAD A LA SEMIPRESENCIALIDAD:  
ANÁLISIS DE LA TRANSFORMACIÓN DE UN CURSO DE NIVEL UNIVERSITARIO**

## Índice

Introducción .....	3
1- Contexto .....	3
1.1- Decisiones de cambio .....	5
1.2- Causas de la innovación .....	5
2- Proceso de diseño .....	6
2.1- Re-definición de clases .....	6
2.2- Sitio del curso .....	7
2.2.1- Estructura.....	7
2.2.2- Materiales .....	9
2.3- Clases virtuales .....	10
2.4- Evaluación de clases virtuales .....	13
3- Lecciones aprendidas durante el desarrollo .....	14
Comentarios finales.....	16
Bibliografía consultada .....	17

## Introducción

En el presente trabajo nos proponemos exponer una experiencia educativa que consideramos relevante por tres motivos:

1. por lo que implicó: la transformación de un curso totalmente presencial en uno de carácter semi-presencial.
2. por su metodología, que incluye la educación a distancia,
3. por su contenido: tecnología educativa aplicada al aula.

El orden de exposición girará en torno al relato de la experiencia, desde la opción por su semi-presencialidad hasta la mención de las “Lecciones aprendidas durante su desarrollo”, incluyendo cada ítem un análisis pedagógico-didáctico realizado en forma paralela a dicho relato y culminando la presentación con nuestro punto de vista en los Comentarios finales.

## 1- Contexto

El caso que hemos seleccionado corresponde a una experiencia realizada en el área de educación continua de una universidad de EEUU<sup>1</sup>. El curso a analizar era introductorio y

---

<sup>1</sup> El caso de estudio se basa en el curso EDUCE E-102 “Introduction to Educational Technologies” (Introducción a la Tecnología Educativa) de la Universidad Harvard Extension School. Eleonora Segura fue participante del curso en el semestre otoño 2001-2002 y luego ayudante de cátedra en la versión semi-presencial del año 2002-2003. Por último, en el año 2003-2004 participó en las discusiones de las clases virtuales como un invitado especial del grupo.

El curso en cuestión se encuentra actualmente online, aunque con algunas modificaciones ya que se han realizado evoluciones desde la fecha de realización que se comenta en el caso (link: <http://www.courses.fas.harvard.edu/~ext11986/>).

estaba orientado a presentar temáticas de Tecnología Educativa a un grupo de adultos. Los participantes eran graduados y no graduados y se distribuían en diferentes grupos de interés:

- del ámbito educativo (mayoría): maestros de niveles primario, secundario y universitario
- del ámbito empresario (en menor medida)
- personas con formación técnica que querían complementar sus conocimientos mediante el estudio del aspecto pedagógico del desarrollo de sistemas Web.
- personas orientadas a un cambio de carrera, que querían investigar su interés en lo educativo

Se trataba de un curso semestral con una dedicación de 4,5 horas en encuentros de un solo día por semana, por la tarde.

Es sabido que todo educador que aspire a realizar su tarea adecuadamente debe tener en cuenta las características personales, psicológicas, socio-culturales, etc. de sus alumnos. La aplicación de este concepto a la educación de adultos implica que los docentes del caso que analizamos debieron tener en cuenta los siguientes **factores**:

1. La enseñanza que brindaran a sus alumnos sería continuamente contrastada con el seguramente abundante **bagaje experiencial** –originado en la formación profesional, capacitación laboral e incluso la misma historia personal- y, paralelamente, sería confrontada con la **motivación particular** que hubiera conducido a cada uno a asistir al curso en cuestión. Como consecuencia de ello, deberían contar con un sólido fundamento no sólo en relación a los contenidos de enseñanza previstos sino también acerca de las razones de la inclusión de los mismos en el programa de estudios.
2. La experiencia con que, como hemos mencionado, suelen contar los asistentes a cursos de esta índole exigiría que los docentes atendieran especialmente a ella también desde el punto de vista didáctico, dado que implicaría la presencia de numerosos **conocimientos e ideas previos**<sup>2</sup> en el diálogo que surgiera en clase. La **comunicación bidireccional** que se estableciera con docentes y pares sería entonces abundante no sólo en cuanto al flujo sino también al contenido; situación que enfrentaría al docente al desafío de corregir conceptos arraigados, aunque erróneos, procurando, a la vez, enriquecer los encuentros mediante los aportes de los asistentes.
3. Dado el **tiempo limitado** del que disponen, los adultos procuran obtener el máximo provecho posible de cada clase, por lo que la exigencia que plantean al docente suele ser elevada, presentándose en función de las metas que cada uno se ha propuesto al comenzar los estudios. Las **motivaciones** de los alumnos del caso que estamos analizando pueden corresponderse con las tres primeras que Jarvis<sup>3</sup> menciona en relación al aprendizaje de adultos, que incluyen las de

---

<sup>2</sup> Suele establecerse la siguiente distinción entre conocimientos previos e ideas previas: mientras que los primeros aluden a nociones correctas, las últimas hacen referencia a conceptos, opiniones, etc. con los que determinada persona cuenta y que pueden no corresponderse con la realidad. Sobre la importancia didáctica de ambos conceptos, ver 2.2.2-Materiales.

<sup>3</sup> Jarvis, Peter. *Adult and continuing education*. London, 1995, 2ª ed. Pág. 51.

prepararse para un nuevo empleo, desarrollar más eficazmente el trabajo en que se desempeñan en ese momento, informarse y estudiar por hobby, entre otras.

4. En consecuencia, los docentes del curso en cuestión debían considerar este aspecto en la práctica cotidiana, procurando que las actividades realizadas condujeran, a la vez, a los **objetivos postulados** en el programa de estudios, que proponía:

- Desmitificar la complejidad del uso de computadoras y redes mediante el aprendizaje práctico de software educativo e Internet.
- Observar las mejores prácticas de aplicaciones de tecnología educativa de diferentes disciplinas.
- Aplicar la tecnología a la creación de unidades de estudio que permitan enriquecer el aprendizaje y la enseñanza en el aula.
- Convertir a los participantes no solamente en usuarios de tecnología sino en *pensadores* de tecnología educativa.

La caracterización del contexto que acabamos de realizar sirve de marco a la experiencia pedagógica que estamos analizando, a la vez que facilita la comprensión de los factores que condujeron a su surgimiento, como veremos a continuación.

### 1.1- Decisiones de cambio

Por las razones que se enumeran seguidamente, se optó por transformar el curso en uno de carácter semi-presencial, en el que los encuentros:

- se realizarían cada 15 días, sábado por medio,
- serían complementados con clases virtuales quincenales basadas en discusiones asincrónicas, desarrolladas mediante la utilización del *foro de discusión*<sup>4</sup>.

### 1.2- Causas de la innovación

La decisión tomada aspiraba a:

- Promover el aumento de la asistencia de los alumnos inscriptos.
- Reducir los días que debían trasladarse los alumnos y, en consecuencia...
- ...favorecer la inscripción de personas que vivían a mayor distancia
- Flexibilizar la dedicación horaria: los inscriptos podían responder a su propio ritmo lo que les era exigido en cada clase virtual siempre y cuando sus trabajos aparecieran publicados en el foro en la fecha solicitada.
- Evitar dictar clases en un día laboral, lo que disminuía las llegadas tarde y contribuía a crear un ambiente más relajado.

Sin pretender ingresar aquí en el análisis del concepto de Educación a Distancia, que tanta bibliografía ha suscitado,<sup>5</sup> corresponde decir que lo que habitualmente se entiende por tal en la práctica se concreta presentando aspectos tanto positivos como negativos. Entre las ventajas que esta modalidad de educación ofrece encontramos la mayoría de

---

<sup>4</sup> Para el criterio de elección del foro por sobre los demás recursos, ver 2.3- *Clases virtuales*.

<sup>5</sup> García Aretio, L. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ed. Ariel, Barcelona, 2001. Cap. 1.

las causas arriba mencionadas, cuyas necesidades no son satisfechas por los sistemas de educación convencionales.<sup>6</sup>

En el caso que estamos analizando, el régimen semipresencial que el curso adoptó luego de la decisión tomada condujo a la virtualización de algunas de sus clases. Esto, a su vez, motivó la modificación de distintos aspectos del programa de estudios, que contempló tanto la creación de elementos nuevos como la adaptación de los ya existentes a las exigencias que la situación planteaba, como se expone en el punto siguiente.

## 2- Proceso de diseño

Una vez decidida la conversión del curso debía modificarse su diseño, previsto para clases presenciales. Si bien existía un gran procesamiento del contenido había que adecuarlo a la nueva metodología, lo cual implicó:

- seleccionar recursos para usar en clases virtuales; en este caso se decidió el uso de un foro de discusión<sup>7</sup>
- reorganizar el contenido de las clases de acuerdo a la nueva metodología:
  - adecuarlo al nuevo cronograma (por ejemplo, la explicación del funcionamiento de dos programas de software, antes realizada en diferentes encuentros, fue concentrada en uno solo, dejándose la reflexión sobre las aplicaciones educativas de los mismos para la clase virtual)
  - presentarlo en forma modular<sup>8</sup>
  - variar el orden en que era expuesto, dada la alternancia entre clases virtuales y presenciales
  - diseñar ejercicios para las clases virtuales<sup>9</sup>
  - agregar criterios de evaluación para dichos ejercicios<sup>10</sup>
- plasmar el curso en la Web
- agregar links: se realizó una investigación en la Web, seleccionando artículos interesantes en función de los temas de cada clase.
- dar de alta ejercicios en el sitio: hacer visibles los temas de las discusiones a realizar en el foro.

### 2.1- Re-definición de clases

En base al programa del curso, se reorganizaron las clases tomando aquellos conceptos de mayor complejidad para ser enseñados en las reuniones quincenales. Durante el curso se enseñaba presencialmente el uso de cierto software y su aplicación al aula.

---

<sup>6</sup> Entre otras desventajas que éstos presentan se mencionan la excesiva distancia a los centros de formación, los costos elevados y la ausencia de oportunidades de estudio en horarios convenientes. Cf. Jarvis, P. *Adult and Continuing Education*. Londres, 1995. 2ª ed. Pág. 53.

<sup>7</sup> Acerca del criterio de elección del foro por sobre los demás recursos, ver 2.3- *Clases virtuales*.

<sup>8</sup> Sobre la razón de esta forma de presentación ver "disposición" en 2.2.1- *Estructura*.

<sup>9</sup> Sobre ejercicios de las clases virtuales, ver 2.3- *Clases virtuales*.

<sup>10</sup> Ver 2.4- *Evaluación de clases virtuales*.

Estos temas eran seleccionados para ser trabajados en la clase “cara a cara” ya que enseñarlos virtualmente sería más complejo.

A modo de ejemplo:

- **Inspiration:** software educativo que se utiliza para armar mapas conceptuales y ejercicios de “torbellino de ideas”. La explicación de uso se realizó en clase, y luego los participantes del curso expresaron opiniones en forma virtual sobre sus posibles aplicaciones.
- Uso de **HTML** (Hyper Text Markup Language - lenguaje para la creación de hipertexto, para la creación de páginas Web). En las siguientes clases presenciales los alumnos aprendieron a crear sus portafolios virtuales. La inclusión de esta técnica en la cátedra presentaba una doble justificación:
  1. su carácter “recopilador” permitía ordenar los trabajos realizados, compartirlos con compañeros y presentarlos para ser evaluados al final de la cursada<sup>11</sup>;
  2. su valor como herramienta de trabajo alentaba su incorporación a las futuras experiencias pedagógicas de los alumnos.
- Uso de **PHOTOSHOP:** software para la edición de fotografías e imágenes, que luego agregaban a sus portafolios.

## 2.2- Sitio del curso

### 2.2.1- Estructura

Una vez diseñado el programa se plasmaría en la Web. En el plan de armado de todo sitio es fundamental la **planificación** previa. El profesor tenía una visión clara de los ítems que quería reflejar en el sitio inicialmente, los cuales surgían de los datos del programa, hasta ese momento en versión impresa:

- **Información general:** *objetivos del curso, comentarios sobre acceso al sitio de la clase, aspectos académicos tales como asistencia, entrega de trabajos, criterios de escritura y honestidad académica, etc.*
- **Agenda:** cronograma de clases representado por un cuadro de doble entrada cuyas filas eran las cada una de las clases y las columnas indicaban: fecha, temas, lecturas y actividades. Para una mejor identificación las clases (filas) estaban diferenciadas por colores según fuera una clase presencial o virtual.
- **Actividades:** enumeradas y explicadas, con enlaces a los criterios de evaluación de cada una.
- **Criterios de evaluación:** ver punto 2.4

Antes de darle forma al sitio, se realizó una pequeña **investigación** para observar otros cursos, de esa misma universidad y de otras. Esto permitió analizar comparativamente

---

<sup>11</sup> Aquellos que estudiaban la materia como parte integrante de un ciclo de posgrado debían armar un portafolio de entregas destacadas de todos los cursos del mismo. Al ser éste un curso introductorio, representaba el primer paso en la organización del portafolio mencionado.

diferentes formas de organizar y mostrar la información y al mismo tiempo conocer diversas plataformas a través de sus cursos demos. En particular se analizaron cursos desarrollados por las herramientas *Webct*, *Blackboard* e *ICG* (Instructional Computing Group) basadas en las herramientas de *Webcrossing*. Las dos primeras plataformas se eligieron por ser aquellas (junto a *e-college*) de las más utilizadas en el mercado académico estadounidense. La última compone el “Kit de herramientas para el instructor” (*Instructor’s toolkit*) de la universidad de estudio. En particular, se aprendió el uso de estas herramientas en gran detalle para conocer todas las posibilidades brindadas y para adaptar el sitio a dichas posibilidades.

En función de estos datos se agregaron los siguientes ítems al menú del sitio:

- **Galería de alumnos**, que contenía enlaces a ejemplos de ejercicios modelo entregados por alumnos en años anteriores
- **Lista de links** interesantes sobre la temática del curso, adicionales a aquellos que estaban señalados como lecturas en cada clase.
- **Discusiones**: se agregó un enlace para el foro y para una mejor organización se dieron de alta cada uno de los enunciados de los ejercicios. De esta manera los alumnos reconocían dónde publicar sus opiniones y comentarios.
- **Plantel docente**: incluía datos de los profesores y ayudantes, formas de contacto
- **Anuncios**: funcionaba como una cartelera de novedades y/o recordatorios de temas del curso.

En el mercado existen diversas plataformas tecnológicas que permiten crear fácilmente un soporte Web para el uso de recursos tanto en clases virtuales como presenciales. En general estas herramientas pueden ser utilizadas por personas que no poseen un conocimiento acabado de la temática y que pueden obtener así un sitio que satisface sus necesidades. La clave está en que éste sea fácilmente comprensible y navegable desde los medios virtuales. Ahora bien, ¿qué criterios conviene utilizar para evaluar desde este punto de vista un sitio Web? La comprensibilidad depende de:

- la **estructura del sitio**: da a los usuarios una idea del contexto en el que se mueven, de tal manera que saben en qué lugar del sitio se encuentran, qué páginas han visto y cuáles no. La estructura depende de la información y sus interrelaciones y puede ser lineal o jerárquica. En el caso de estudio se utilizó una estructura jerárquica, en la que los ítems del menú son el primer nivel y donde cada nueva página a la que se accede constituye un nivel más. De esta manera, por ejemplo, el ítem *Galería de alumnos* del menú del curso representa el primer nivel de la estructura, mientras que cada uno de los ejemplos de ejercicios modelo entregados por alumnos de años anteriores pertenece al segundo nivel.
- el **contenido**: debe ser adaptado a las características de la Web; no debe implicar un simple traslado del papel al medio virtual ya que, de ser así, no se estarían aprovechando todas sus potencialidades. A continuación mencionamos algunas de sus particularidades, que condicionan la presentación del contenido:
  - el **estilo de redacción**: debe adecuarse al estilo de lectura del usuario que, en el caso de los sitios, consiste más bien en una “lectura en diagonal”, en búsqueda de un tipo determinado de información. Por ello, son de gran ayuda los resúmenes en el primer párrafo de cada texto, el uso no excesivo de listados para realizar enumeraciones y la utilización de

recursos tipográficos que orientan la lectura.<sup>12</sup> En este curso no existen resúmenes, ya que el contenido no está desarrollado en el sitio sino a través de enlaces a lecturas disponibles en la Web. Sin embargo, se utilizan recursos que facilitan la lectura, tales como tipografía en colores variados y cuadros que sintetizan lo expuesto.

- la **disposición**: dado que en general los usuarios Web recorren las páginas de un sitio con un orden arbitrario, en función de la información buscada, es importante que cada una de ellas sea comprensible independientemente de las demás.<sup>13</sup> Es clave, entonces, la presentación del contenido mediante segmentos concisos y abarcativos, que ofrezcan también listados de links para quienes estén interesados en profundizar su estudio. Si bien los usuarios Web prefieren las páginas de poca longitud, el criterio para establecer esta última lo da el contenido mismo, que podrá reducirse todo lo necesario mientras continúe siendo una unidad de sentido.
- La **navegabilidad**, por su parte, depende del diseño de la estructura del sitio y debe dar a los usuarios una visión general del mismo, permitiéndoles moverse fácilmente a través de él. Un aspecto clave, en este punto, es el de la cantidad de links ofrecida: no debe ser ni tan excesiva como para entorpecer la lectura o favorecer la distracción con consultas innecesarias, ni tan escueta como para frustrar a quien busca información específica.

### 2.2.2- Materiales

Dado que el curso que estamos analizando es de carácter semipresencial, la cuestión de la presentación del material virtual no es menor. Si bien la comprensibilidad del mismo está determinada desde el punto de vista técnico por los criterios arriba expuestos, se impone de igual forma estudiarlo desde el punto de vista didáctico en tanto que mediatiza la enseñanza. Debe enfatizarse, entonces, la importancia de su:

- **economía**, como manera más eficiente de presentar los contenidos, lo cual implica la búsqueda de claridad y concisión en la exposición, sin abundar en información innecesaria.<sup>14</sup>
- adecuación al **modo de representación** del alumno. Si bien este principio pertenece al ámbito de la didáctica y se nutre de la psicología cognitiva y evolutiva, es válido aplicarlo al campo de la tecnología educativa, pues resalta la necesidad de atender a la forma en que se presenta la información según el usuario al que está destinada. Ausubel<sup>15</sup> ha mencionado ambas variables como condiciones del aprendizaje significativo:
  - en tanto que *potencialmente significativo*, el material de aprendizaje debe presentar *significatividad lógica* (estar coherentemente estructurado;

---

<sup>12</sup> Las letras MAYÚSCULAS, **en negrita** o *cursiva* constituyen un medio sencillo pero efectivo para facilitar la comprensión. Es conveniente, sin embargo, evitar el subrayado de términos en las páginas Web para evitar que sean erróneamente tomados por links.

<sup>13</sup> Este es el fundamento de la presentación modular del contenido, planteada en 2- *Proceso de diseño*.

<sup>14</sup> Araújo, J. – Chadwick, C. *Tecnología Educativa. Teorías de la instrucción*. Ed. Paidós, Barcelona, 1988.

<sup>15</sup> Gimeno Sacristán, J. – Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid, 1993. Pág. 46.

presentar relaciones lógicas entre sus postulados) y *significatividad psicológica* (hace referencia a la posibilidad de que los contenidos sean comprensibles a partir de la estructura cognitiva –que incluye el aspecto intelectual, experiencial, etc.- de quien aprende).

- en tanto que *disposición subjetiva*, la motivación, la actitud con que cada persona enfrente el material condicionará la recepción del mismo.
- El *aprendizaje significativo* se produce, entonces, cuando se establece una relación sustancial con lo ya sabido<sup>16</sup>, estableciendo un vínculo no arbitrario ni mecánico como el que caracteriza al aprendizaje puramente memorístico.
- A similares conclusiones arriba Gagné<sup>17</sup> cuyo modelo de aprendizaje reconoce que la retención de información depende del modo en que ésta ha sido *codificada* -o memorizada- y asimilada al material existente.

En la práctica, considerar los aportes que las teorías del aprendizaje puedan realizar a la disposición del material de aprendizaje virtual implicará prestar especial atención a las características técnicas mencionadas en el apartado 2.2.1, respondiendo a preguntas tales como: *¿quiénes accederán a este sitio Web y para qué?*, *¿cómo es su criterio de búsqueda de información?*, *¿qué datos habrá que destacar?*, *¿qué longitud/estilo de redacción deberá tener el texto a incluir?*, *¿cuántos links/de qué tipo conviene incluir?*, etc.

### 2.3- Clases virtuales

El modelo de las clases virtuales de este curso se puede definir según un triple criterio:

- **Uso de foro asincrónico:** se seleccionó el uso de un recurso de comunicación asincrónico sobre un sincrónico, como podría ser el chat. Los foros facilitan el aprendizaje y se adaptan mejor a entornos educativos ya que permiten a los alumnos leer la información publicada con tiempo y elaborar sus respuestas, a diferencia de la respuesta rápida que exigen los medios sincrónicos.<sup>18</sup>
- **Actividades colaborativas:** todas las clases virtuales contenían una parte de intercambio de opiniones entre los miembros del grupo. Cada clase virtual solicitaba una publicación personal y exigía opinar sobre al menos dos publicaciones de otros alumnos, generando la lectura de trabajos de compañeros y la fundamentación de la propia respuesta.
- **Evaluación específica:** las clases virtuales tenían una evaluación asociada a la participación de cada alumno.

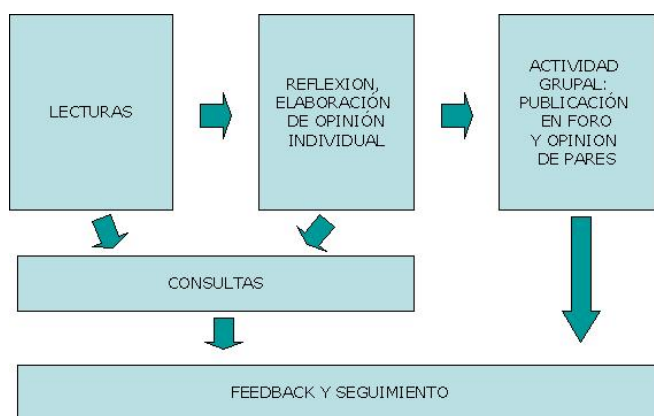
Podemos resumir el modelo con el siguiente **esquema del desarrollo de clases virtuales**:

---

<sup>16</sup> Aquí radica la importancia de los conocimientos e ideas previos del alumno: constituyen el punto de contacto mediante el cual podrá establecer relación con los nuevos contenidos.

<sup>17</sup> Gimeno Sacristán, J. – Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid, 1993. Pág. 53.

<sup>18</sup> Cf. Horton, Sarah. *Web teaching guide. A practical approach to creating course web sites*. Yale University Press, New Haven, 2000. Págs. 63-64.



Conforme se advierte en este esquema vemos que el alumno requería cierta **autonomía**<sup>19</sup> para participar adecuadamente de la clase virtual, ya que necesitaba realizar las lecturas para cada una y elaborar sus opiniones o respuestas en forma individual, lo que exigía constancia y organización para hacerlo dentro de los tiempos estipulados. Se observa también, por otra parte, que dichas actividades estaban acompañadas por comunicación de “ida y vuelta” (bidireccional) con docentes e interacción con compañeros de curso. Presentamos a modo de ejemplo el esquema de las primeras clases:

**Clase 1** – clase presencial focalizada en el funcionamiento de las computadoras y las redes, Internet y el uso de buscadores y en particular el recorrido del sitio del curso y la prueba de uso de su foro. En general, en los cursos de grupos chicos, durante la primera clase el cuerpo docente y los alumnos se presentan. Una de las estrategias del curso fue no realizarlo en el primer encuentro presencial a fin de reservar esta tarea para la primera clase virtual.

**Clase 2** – clase virtual cuya actividad se centró en conocer a otros y practicar el uso de la herramienta de discusión. El ejercicio consistió en realizar **presentaciones e introducciones personales** y **responder a compañeros**.

Se vivió de una manera interesante el hecho de leer quiénes eran las personas, su experiencia y trayectoria, responder e indagar sus intereses en forma virtual y luego conocer cara a cara a los alumnos en el siguiente encuentro presencial. Al respecto cabe decir que, si bien no hemos tenido acceso a investigaciones vinculadas a esta temática que respalden nuestra experiencia, hemos advertido una constante en este tipo de situaciones: a la hora de abordar temas de índole personal, las personas se expresan más abierta y prolongadamente en condiciones virtuales que presenciales.

<sup>19</sup> El concepto de *autonomía* es central en Moore y Kearsley, autores de consulta obligada en lo que hace a la educación a distancia. Puede decirse, en apretada síntesis, que tal concepto se refiere a la posibilidad con que cuenta quien estudia a distancia de dirigir su propio aprendizaje, eligiendo sus propios objetivos y conduciendo y controlando la mayor parte de este proceso. Para valorar adecuadamente su aporte corresponde aclarar que fue realizado en una época en que los modelos predominantes de educación a distancia eran de tipo conductista, que atendían casi exclusivamente a la actividad del docente. Cf. Moore, Michael y Kearsley, Greg. *Distance Education: a systems view*. Wadsworth, 1996. Págs. 204-205.

**Clase 3** – clase presencial basada en la enseñanza del software *Inspiration*.

**Clase 4** – clase virtual que proponía la lectura de cinco artículos diferentes relacionados con la aplicación del uso de Internet en el aula, seguida de una actividad. El enunciado de la actividad contenía dos **opiniones contrapuestas** relativas al uso aconsejado de Internet en el aula, cuyos autores eran personas/asociaciones reconocidos en el ámbito educativo. El ejercicio proponía una serie de preguntas-guía para **elaborar la propia opinión** y su postura respecto a los enunciados y luego el **intercambio de opiniones con otros alumnos**.

Las actividades realizadas en clase merecen, a nuestro juicio, las siguientes consideraciones desde el punto de vista didáctico:

- Contrariamente a lo que podría suponerse, las clases virtuales no ubicaron a los alumnos en un papel pasivo/receptivo, sino que exigieron su participación mediante la fundamentación de sus propias opiniones, confrontación con las ajenas, etc. Como es sabido, la evaluación, en tanto que formulación de un juicio o valoración, es considerada uno de los procesos cognoscitivos más elevados, dada la cantidad y variedad de elementos que exige considerar y la índole de las acciones que implica.
- Las actividades encomendadas como tarea también exigieron la participación de los alumnos: ya fuera la selección de los diez mejores sitios Web en torno a determinado tema y la consiguiente fundamentación de la selección, la realización de un panfleto y una presentación en PowerPoint o la elaboración de un auto-retrato mediante la técnica del collage de imágenes digitales, en todos los casos implicaban la práctica directa de los asistentes al curso.<sup>20</sup>
- Considerando lo anteriormente mencionado puede decirse que la metodología escogida para las clases fue la adecuada, dados los objetivos propuestos para el curso. Como recordaremos, éstos comprendían:
  - *Desmitificar la complejidad del uso de computadoras y redes mediante el **aprendizaje práctico** de software educativo e Internet.*
  - *Observar las mejores prácticas de **aplicaciones de tecnología educativa** de diferentes disciplinas.*
  - ***Aplicar** la tecnología a la creación de unidades de estudio que permitan enriquecer el aprendizaje y la enseñanza **en el aula**.*
  - *Convertir a los participantes no solamente en usuarios de tecnología sino en **pensadores de tecnología educativa**.*
- Consideramos, por último, que la elección de la metodología fue la acertada no sólo porque la exigían los objetivos a alcanzar sino también atendiendo al fundamento didáctico de la misma. Como es sabido, Dale clasificó en el llamado “cono de la experiencia”, las distintas maneras por las que se entra en contacto con un hecho o

---

<sup>20</sup> Las actividades aquí expresadas no se detallan en el presente documento ya que son posteriores a la clase 3. Las mismas pueden verse en el sitio del curso.

fenómeno, ubicándose la experiencia directa en la base del mismo y los símbolos orales en la sección cercana al extremo opuesto. Considerando que tal experiencia se refiere al hecho de percibir sin intermediarios el “objeto”, y que los símbolos mencionados constituyen el lenguaje oral, Dale representó así los diferentes y progresivos niveles de abstracción de las posibles actividades de aprendizaje, como se indica en la figura a continuación.



En síntesis: en el caso del curso que analizamos los alumnos establecieron un contacto *directo* con lo que constituía el *objeto* de su aprendizaje: software educativo e Internet, aplicaciones de tecnología educativa de diferentes disciplinas, creación de unidades de estudio a utilizar en el aula y fundamentos teóricos de tecnología educativa, a los que accedieron mediante las ya mencionadas actividades de intercambio en el foro de discusión.

- En las clases virtuales resultó clave el rol del tutor que, dadas sus funciones, puede ser definido como **moderador**, ya sea favoreciendo un diálogo entre los participantes que sirva para “estrechar lazos”, ya sea fomentando el debate fundado, exigiendo claridad y profundidad en la exposición de opiniones, reorientando la conversación hacia el objetivo de la clase o incorporando un concepto, interrogante o postura que reaviva el diálogo, el correcto desempeño de su tarea exige tanto capacitación profesional como disposiciones personales específicas.<sup>21</sup> Es importante aclarar que este curso tenía un límite de inscripción de 25 participantes, lo cual facilita el trabajo colaborativo y el intercambio en el foro, como así también la tarea del moderador en este aspecto.

#### 2.4- Evaluación de clases virtuales

Todas las actividades del curso tenían sus correspondientes criterios de evaluación. En el caso de las clases virtuales, estaban publicados en el sitio para que los alumnos pudieran consultarlos en cualquier momento y adecuar sus ejercicios a los mismos.

Se definieron tres criterios para la evaluación, con cuatro rangos de clasificación (*superior, muy bueno, adecuado e insatisfactorio*). A continuación algunos ejemplos:

<sup>21</sup> Cf. Collison, G. et al. *Facilitating online learning. Effective strategies for moderators*. Atwood Publishing, Madison. 2000.

1. Publicación de respuestas: la rúbrica consideraba como un trabajo *superior* a aquel que publicaba su opinión a tiempo y en cuyo texto agregaba aspectos que permita profundizar en el tema; y consideraba *insatisfactorio* una publicación que no se centraba en la temática.
2. Respuestas a otros participantes: se estimaba *adecuado* el responder a dos y *superior* el responder a muchos y agregar cierta indagación en la respuesta que permita avanzar en el aprendizaje.
3. Riesgo: se refiere al riesgo que corre un alumno cuando comparte e investiga aspectos que desconoce. Por ejemplo se considera *insatisfactorio* las respuestas sólo cuando se saben “correctas”.

Concebimos la evaluación como la valoración de un aspecto de la realidad, surgida de la comparación de la información ponderada con los criterios de valor establecidos como parámetro.

De los tres tipos de evaluación que se suelen presentar conforme las diferentes funciones que cumple,<sup>22</sup> la que aparece especialmente aplicada aquí es la procesual o formativa, que se realiza *durante* el transcurso de un proceso con el fin de introducir *modificaciones* en el mismo. En este punto hemos optado por el término “modificaciones” en vez de “mejoras”, como es común encontrar en la mayoría de las definiciones al respecto, ya que creemos que permite la suficiente amplitud conceptual como para considerar aquellos elementos que no necesitan ser corregidos por no presentar ningún aspecto negativo sino que, por el contrario, siendo logros que superan el criterio de valor establecido, obligan a modificar el proceso de aprendizaje para la profundización de dichos logros. Creemos que, de esta forma, la evaluación así concebida es auténticamente formativa: no sólo da lugar a la corrección, sino también al enriquecimiento.

En el caso que estamos analizando se aplica, entonces, la evaluación:

- **procesual**, dado que a lo largo de **toda la cursada** los alumnos debían realizar como tarea actividades de aplicación de lo explicado en clase, como puede observarse en el sitio Web;<sup>23</sup>
- **formativa**, dado que los criterios de valoración abarcan el mayor espectro posible: destacan el trabajo que *supera* lo esperado y contemplan al que *no satisface* el mínimo requerido y que exige ser reformulado.

### 3- Lecciones aprendidas durante el desarrollo

Durante el desarrollo del curso se arribó a ciertas conclusiones que pueden tomarse como aprendizajes para tener en cuenta en futuras implementaciones en la etapa de

---

<sup>22</sup> Nos referimos a la evaluación **inicial o diagnóstica** -como medio de conocimiento del estudiante, de sus condiciones personales, familiares y sociales- presente en la clase n°2 del curso (ver 2.3- Clases virtuales); a la evaluación **de proceso o formativa** -que analizamos aquí- y a la **final o sumativa** -como medio de determinación del nivel de *rendimiento* logrado al final de un proceso- presente en el uso del portafolio (ver 2.1- Re-definición de clases). Cf. Gimeno Sacristán, J. – Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid, 1993. Págs. 370-371.

<sup>23</sup> La evaluación formativa no se limita a la *tarea* asignada, sino que contempla también el trabajo realizado por el alumno en clase, su grado de participación, el interés demostrado, etc.

planificación, ya sea para utilizarlos directamente o para prever de antemano posibles soluciones en el caso de que se presenten las situaciones que describen.

Resumimos las lecciones en:

- Testeo del acceso restringido. Al tratarse de contenidos de una clase, el acceso es restringido a personas externas no registradas en ella, lo que ocasiona la tradicional pérdida y olvido de claves. Si bien institucionalmente existe un soporte técnico para estos inconvenientes, los tiempos para superarlos pueden ser muy lentos. Por lo tanto, aconsejamos alertar a los alumnos antes de comenzar el curso para que en la primera clase acudieran con sus claves en condiciones. Adicionalmente la práctica en la primera clase ayuda a salvar los problemas. En este caso aprendimos la manera de manejar altas y bajas en nuestro foro de discusión (ya que era posible técnicamente) para evitar que la gente no pudiera participar.
- Uso de anuncios en forma frecuente para recordar a los alumnos las fechas de vencimiento de actividades, novedades o nuevas instrucciones. En este curso los anuncios se realizaban de dos maneras: mediante la sección de anuncios al entrar al sitio y mediante una lista de distribución (mailing list), la cual se armó con todos los alumnos para envío de mensajes por correo electrónico. A través de la misma los alumnos recibían en su casilla de correo personal un mensaje de alerta.
- Clarificación de temas técnicos: cómo bajar archivos, cómo enviarlos y otras instrucciones. Las mismas deben ser muy claras y detalladas al ser a distancia. Es aconsejable probarlas antes de empezar el curso y publicarlas en forma de pasos sucesivos detallados en el sitio del curso.
- Las dificultades técnicas se presentan inicialmente (generalmente en las tres primeras clases) y luego el proceso se ajusta. Los alumnos ya no se fijan en la tecnología sino que se centran en el contenido. De acuerdo a ello, recomendamos pensar actividades iniciales como la de presentaciones personales que requieren un menor esfuerzo desde el contenido pero permiten probar la parte técnica.
- Fechas adicionales para el foro. En este curso las clases virtuales tenían una extensión quincenal (entre clases virtuales) y se había definido el sábado como fecha de publicación en el foro. Sin embargo, una única fecha resulta insuficiente, pues se requiere que los alumnos publiquen sus ejercicios en forma temprana para facilitar el intercambio de opinión. Por lo tanto, hubo que definir varios períodos: un período para la elaboración, una fecha de vencimiento para la publicación, a partir de allí un tiempo para comentar sobre las publicaciones de compañeros y por último una fecha de vencimiento de las respuestas a otros. Esto no estaba pensado inicialmente pero es importante para el correcto funcionamiento de la clase cuando se usan medios asincrónicos que no tienen asociada una única fecha de encuentro, como la tendría un chat.
- Es necesaria la actualización constante del sitio: agregar nuevos links, propuestas de alumnos, explicaciones, agregar ejemplos de trabajos-modelo, etc.
- La implementación del sitio es un momento clave ya que ocasiona una nueva visión sobre la información. La necesidad de organizar los aspectos y contenidos del curso en un sitio genera la transformación de la información de un formato

secuencial (tipo papel) en una estructura jerárquica, algo así como una estructura de tipo “árbol”.

- Es esencial el feedback continuo tanto individual y grupal por parte del docente. Los alumnos necesitan orientación para el mejor uso de los recursos, como el foro. También esperan recibir respuestas de aquello que publican desde el punto de vista de contenido.
- Detalle de las publicaciones en el foro. Si bien en los criterios de evaluación de las clases virtuales se definen expectativas, es aconsejable publicar ejemplos para orientar hacia los objetivos.

### **Comentarios finales**

Consideramos que la experiencia pedagógica expuesta constituyó una excelente propuesta educativa dada la pertinencia de sus objetivos a la temática del curso, la adecuación de sus contenidos a los objetivos propuestos, la utilidad de la metodología, los recursos y las actividades en función de los contenidos, así como también la conveniencia de las distintas formas de evaluación previstas.

El caso que hemos analizado, por otra parte, representa una valiosa alternativa intermedia en el camino de evolución que se desarrolla en el campo de la educación a distancia. Barreras de diferente índole<sup>24</sup> pueden obstaculizar la implementación de un curso completamente a distancia si se la procura en una institución sin una historia de experiencias previas al respecto que den gradualidad al proceso. Creemos, entonces, que la realización de un curso semipresencial es un paso inicial, necesario y aconsejable en la evolución mencionada: no implica tanto riesgo como entrar de lleno al aspecto virtual de la educación a distancia y puede permitir mostrar a la institución en cuestión resultados exitosos.

Por otra parte, consideramos que la implementación de un sitio Web puede constituir una conveniente etapa previa que ayude en este proceso gradual de incorporación de la educación a distancia. Aún con fines meramente informativos, a modo de “cartelera virtual”, un sitio con un menú semejante al del caso analizado<sup>25</sup> contribuirá a vencer gran parte de las barreras mencionadas<sup>26</sup>, allanando así el camino para la aceptación de recursos de tecnología educativa de mayor complejidad.

---

<sup>24</sup> Éstas pueden ser de tipo económico (elevado precio de la tecnología a incorporar), tecnológico (posibilidad de acceso restringida a quienes están conectados; ancho de banda limitado, que impide utilizar recursos más ricos, como los multimedia), culturales (institución no adaptada a la autogestión o que no cuenta con miembros con capacitación informática), psicológicas (resistencia al cambio por preferir métodos pedagógicos más tradicionales o por temor a perder el trabajo), pedagógicas (tratamiento de los contenidos inadecuado para el contexto virtual). Cf. Soomyung Kim Cho y Ane L. Berge. *Overcoming barriers to distance training and education*. Published in Ed [Education at a Distance – the USDLA Journal] 16 (1) Retrieved on February 8, 2002 from [http://www.usdla.org/html/journal/JAN02\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/JAN02_Issue/article01.html) .

<sup>25</sup> Ver Estructura en 2.2- Sitio del curso.

<sup>26</sup> Consideramos principalmente las *económicas*, dado el bajo costo de ciertos tipos sencillos de sitios Web; las *culturales*, dado que por la practicidad y simplicidad del sitio es muy probable que accedan a él personas de diferente grado de capacitación; las *psicológicas*, dada la paulatina familiaridad que se irá estableciendo con el sitio a medida que aumente su uso, y las *pedagógicas*, dada la progresiva incorporación de la metodología propia del ámbito de la educación a distancia.

Por último, consideramos que el caso analizado alcanza estándares elevados de calidad por estar a la altura de los propuestos en el Modelo del Concord Consortium<sup>27</sup> para cursos virtuales:

- **Colaboración asincrónica**, fundamentada con el mismo criterio que el utilizado en el caso analizado. Ver *Uso de foro asincrónico* en 2.3- *Clases virtuales*.
- **Cronograma de trabajo**: Ver *Agenda* en 2.2.1- *Estructura* (del sitio del curso).
- **Orientación a cargo de un experto**: Ver el rol del moderador en 2.3- *Clases virtuales*.
- **Pedagogía para la comprensión**: Ver 2.2- *Sitio del curso* y 2.3- *Clases virtuales*.
- **Construcción del sentido de comunidad**: Ver el rol del moderador en 2.3- *Clases virtuales*.
- **Matrícula reducida**: Ver el rol del moderador en 2.3- *Clases virtuales*.
- **Materiales de calidad**: Ver 2.1- *Re-definición de clases*.
- **Espacios virtuales específicos**: Ver 2.2- *Sitio del curso*
- **Evaluación continua**: Ver 2.4- *Evaluación de clases virtuales*.

#### **Bibliografía consultada**

- Araújo, J. – Chadwick, C. *Tecnología Educativa. Teorías de la instrucción*. Ed. Paidós, Barcelona, 1988.
- Collison, G. et al. *Facilitating online learning. Effective strategies for moderators*. Atwood Publishing, Madison. 2000
- García Aretio, L. *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ed. Ariel, Barcelona, 2001.
- Gimeno Sacristán, J. – Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed. Morata, Madrid, 1993.
- Horton, Sarah. *Web teaching guide. A practical approach to creating course web sites*. Yale University Press, New Haven, 2000.
- Jarvis, Peter. *Adult and continuing education*. London, 1995, 2ª ed.
- Moore, Michael y Kearsley, Greg. *Distance Education: a systems view*. Wadsworth, 1996.
- Soomyung Kim Cho y Ane L. Berge. *Overcoming barriers to distance training and education*. Published in Ed [Education at a Distance – the USDLA Journal] 16 (1) Retrieved on February 8, 2002 from [http://www.usdla.org/html/journal/JAN02\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/JAN02_Issue/article01.html) .

---

<sup>27</sup> El Concord Consortium es una organización sin fines de lucro dedicada a la investigación y el desarrollo de la educación virtual, que ha elaborado el modelo arriba expuesto en base a su experiencia de siete años en el área. Ver Modelo en <http://www.concord.org/courses/TFI/>.