

**Tesis Doctoral**

# **Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual:**

**Un estudio sobre la formación de tutores en  
educación continua**

**Cristina Del Mastro Vecchione  
Dirigida por el Dr. Carles Monereo Font**

**Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona  
2005**

# **Tesis Doctoral**

## **Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual:**

**Un estudio sobre la formación de tutores en  
educación continua**

**Cristina Del Mastro Vecchione**

**Dirigida por el Dr. Carles Monereo Font**

**Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona**

**2005**

*Deseo agradecer a todas y cada una de las personas que, de alguna manera y en algún momento, han contribuido a la realización de este trabajo.*

*A Alvaro, Chiara y Mateo, mi familia, por motivarme a ser cada día una mejor persona.*

*Al Dr. Carles Monereo Font, por su permanente apoyo y confianza "a distancia" durante este camino de investigación y búsqueda por mejorar las interacciones educativas.*

*A los Drs. Adolfo Perinat y Cecilia Thorne, gracias a los cuales ha sido posible mi participación en este Programa de Doctorado.*

*A las Autoridades del Área de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, al grupo de tutoras que participaron activamente en el proceso de formación virtual que recogemos en este trabajo, y a todas las personas que en algún momento colaboraron en su desarrollo, especialmente a Sylvana, David, Marielena, Mónica, Maya, María y Olga.*

*A mis compañeros de trabajo y amigos por su comprensión, compañía y ánimo permanente en esta etapa tan importante de mi vida.*

## Índice

<b>Introducción</b>	VII
<b>Primera Parte: Marco Teórico</b>	
<b>Capítulo 1</b>	
<b>La Educación a Distancia como Escenario para la Formación Permanente</b>	3
1.1 Necesidad de una educación a distancia	5
1.2 Teorías, modelos y tendencias en la educación a distancia	8
1.3 El constructivismo como marco psicopedagógico para las interacciones educativas a distancia	16
1.3.1. Enfoques constructivistas	18
1.3.2. Principales características de la construcción de conocimiento en el contexto de la enseñanza y aprendizaje formal	23
1.3.3. Principios constructivistas en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje	30
1.4. La Interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia	33
1.4.1 Interacción con recursos no humanos: el contenido y el contexto virtual	35
1.4.2 Interacción con recursos humanos: el tutor	46
1.4.3. Interacción con recursos humanos: los compañeros de estudio	56
1.5. La educación a distancia en la formación permanente del profesorado	63
1.6. Ventajas, limitaciones y demandas del aprendizaje a distancia	67

## Capítulo 2

### La Construcción de Conocimiento Estratégico

2.1. La construcción del conocimiento estratégico: conceptos y enfoques epistemológicos	73
2.1.1. La naturaleza del conocimiento estratégico	75
2.1.2. Componentes esenciales de toda actuación estratégica	88
2.2. Los procesos de construcción de conocimiento estratégico en el aprendiz	92
2.3. Los procesos de construcción de conocimiento estratégico en el docente	102
2.3.1. El docente en calidad de aprendiz de su materia	103
2.3.2. El docente en calidad de enseñante de su materia	109

## Capítulo 3

### La Construcción de Conocimiento Estratégico en Contextos de Educación a

#### Distancia

3.1. Proceso de estudio y aprendizaje en la educación a distancia	115
3.2. Desarrollo de habilidades para el estudio y aprendizaje en la educación a distancia	118
3.3. La construcción de conocimiento estratégico en la educación a distancia	122
3.4. Enseñanza estratégica a Distancia	128
3.4.1. Metodología para la enseñanza de estrategias de aprendizaje	131
3.4.2. Planificación y provisión de ayudas pedagógicas para el aprendizaje estratégico en la educación a distancia	139
3.5. La formación del profesor tutor en la enseñanza y el aprendizaje estratégicos a distancia	149

## Segunda Parte: Trabajo de Investigación

1. Introducción	157
2. Objetivos Generales y Diseño de la Investigación	162
3. Método	165
3.1. Muestra	165
3.2. Unidades de análisis	171
3.3. Procedimiento	182
3.4. Instrumentos para la recolección y análisis de los datos	185
4. Presentación y Discusión de los Resultados	191
4.1. Primera Unidad de análisis: Concepciones previas	191
4.2. Segunda Unidad de análisis: Formatos de Interacción durante el proceso de formación	207
4.3. Tercera Unidad de análisis: Cambios en cada tutor en el contexto académico	241
4.4. Cuarta unidad de análisis: Cambios en cada tutor en el contexto profesional	310
4.5. Quinta unidad de análisis: Dispositivos metodológicos que durante la formación han contribuido a la producción de cambios de los tutores	335
<b>Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>357</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>377</b>

### Anexos

Anexo 1: Sílabo del curso de formación de tutores

Anexo 2: CD del curso de formación de tutores

Anexo 3: Actividades y apoyos previstos para el curso de formación de Tutores en un contexto virtual

Anexo 4: Estructura del curso de formación de tutores en un contexto virtual

Anexo 5: Organización de la pantalla

Anexo 6: Instrumentos para la recolección y procesamiento de los datos

## Introducción

Nos encontramos ante una época en la que la necesidad de “aprender a aprender” se hace cada vez más urgente. Esta necesidad que se ha extendido a casi todos los rincones de la actividad social como consecuencia de la velocidad de los avances científicos y tecnológicos, y la gran cantidad de información existente que producen permanentes cambios en el mundo actual. Ante este panorama, observamos una creciente demanda de formación permanente en los profesionales que se encuentran en el ejercicio de su carrera, debido a que lo que aprendieron en su formación inicial responde cada vez menos a las demandas del entorno laboral, lo que les plantea retos permanentes ante los cuales necesitan enfrentarse con éxito.

Estos retos y demandas no escapan al ámbito de los educadores. De allí, el creciente número de ofertas educativas de actualización docente para mejorar su competencia académica y profesional.

En este contexto, los docentes del Perú presentan grandes necesidades de formación permanente para mejorar sus condiciones profesionales y laborales. Pero, también es cierto que el acceso a programas de formación en la modalidad presencial se hace cada vez más difícil para los estudiantes adultos, que tienen que asumir otras responsabilidades personales, familiares y laborales. A ello se añade que, en el Perú, las condiciones económicas y la lejanía geográfica dificultan aún más este acceso.

Ante esta situación, la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, desde hace más de quince años, apostó por la educación a distancia como una



alternativa válida de formación permanente, basada principalmente en medios impresos, por resultar más accesible.

Reconocemos que iniciar un proceso de formación permanente a distancia implica una serie de ventajas para el aprendizaje adulto, pues ofrece condiciones favorables para que cada participante pueda organizar con flexibilidad su tiempo y espacio de estudio, y realizar paralelamente otras actividades personales, laborales, etc. Asimismo, consideramos que es necesario que esta modalidad se base en un modelo pedagógico centrado en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje personal y colaborativo a través de una comunicación mediada (por los materiales, el profesor y los compañeros de estudio).

Sin embargo, el estudiante adulto no siempre cuenta con la experiencia previa, ni ha desarrollado las habilidades necesarias para enfrentarse con éxito a esta nueva modalidad de enseñanza y de aprendizaje. Generalmente se trata de una experiencia de aprendizaje nueva tanto por las características propias de la modalidad de estudio, como porque, para el profesional en ejercicio, le supone retomar el rol de estudiante en paralelo a sus múltiples actividades cotidianas.

El estudiante adulto es un profesional con experiencias y aprendizajes previos, que en ocasiones tendrá que “desaprender” para aprender nuevos procedimientos y estrategias que le permitan desempeñarse con éxito en las nuevas condiciones de la modalidad a distancia.

Necesitará, además, adaptarse al sistema de estudio a distancia caracterizado por la ausencia de aulas y de horarios de clases establecidos a cargo de un profesor. Es decir, que deberá convertirse en un aprendiz estratégico capaz de autorregular su estudio y aprendizaje, desarrollando actitudes favorables y habilidades de organización y planificación del estudio; comprensión, análisis e interpretación de la información; manejo de nuevas tecnologías de la información y comunicación; comunicación e interacción para un aprendizaje colaborativo; todo ello con responsabilidad y autonomía.

En otras palabras, reconocemos que la modalidad a distancia demanda del estudiante el desarrollo de un aprendizaje estratégico en el que sea capaz de tomar decisiones de manera consciente e intencional sobre los conocimientos (especialmente procedimientos) que debe poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje,

reconociendo las condiciones en las que éste se produce (personales, de la tareas y de la situación de aprendizaje propiamente dicha).

Pero entendemos que este aprendizaje no se da en solitario, dado que el estudiante aprende gracias a una construcción conjunta de significados en un contexto estructurado (a distancia) a través de la mediación de los materiales de estudio, de sus profesores tutores y de sus compañeros de estudio.

Nuestro interés en desarrollar la presente investigación radica en el rol del profesor tutor para brindar las ayudas necesarias al estudiante de modo que “aprenda a aprender”, creando múltiples zonas de desarrollo próximo en relación a las maneras de entender y enfrentarse al proceso de estudio y aprendizaje. Estas ayudas deben adaptarse a las características, demandas y necesidades de los estudiantes. Consideramos que el tutor debe favorecer la adaptación de los participantes a la modalidad y ayudarlos en el aprendizaje y uso adecuado de estrategias que les permitan la asimilación crítica de la información, la permanente reflexión sobre su práctica pedagógica y la innovación y mejora de la misma.

Partiendo de estos supuestos, realizamos como investigación previa un estudio descriptivo sobre las ayudas pedagógicas para el aprendizaje estratégico, que ofrecían los tutores de dos programas de post-grado de formación continua del profesorado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Esta investigación nos mostró que las tutoras reconocían como parte de su labor la adaptación de los estudiantes a la modalidad. Sin embargo, en la práctica, no desarrollaban suficientemente los aspectos procedimental y estratégico, necesarios para esta adaptación. Por lo general, pretendían potenciar las estrategias de sus alumnos, pero desde un enfoque centrado en la exposición/orientación del tutor, sin mayor práctica ni aplicación de las mismas por parte de los estudiantes. Las principales ayudas que ofrecían a sus alumnos se centraron en aclarar dudas conceptuales y brindar orientaciones sobre el desarrollo de las actividades de evaluación. Pero no se favoreció la reflexión metacognitiva sobre las condiciones de aprendizaje, ni un conocimiento estratégico que permita estudiar y aprender de modo organizado, estratégico y eficaz en la modalidad. Finalmente, las tutoras no actuaban como animadoras del uso del medio virtual para la información, comunicación e interacción con ellas y entre los participantes.

Ante estos datos nos preguntamos: ¿Por qué estos resultados? ¿Cuál debe ser el rol del profesor tutor en el desarrollo del aprendizaje estratégico de los participantes? ¿Cuál debe ser la estrategia de formación para el profesor tutor?

Para responder a estas interrogantes, consideramos necesario profundizar en el estudio iniciado y proponer un programa de formación de los profesores tutores del Departamento de Educación de la PUCP que laboran en programas de formación continua de docentes en la modalidad de educación a distancia. Se trata de desarrollar un curso de formación contextualizado y participativo para que los profesores tutores experimenten, en calidad de aprendices, el proceso de formación en la modalidad a distancia virtual, a través de la reflexión y toma de conciencia sobre su rol en la disposición y provisión de ayudas pedagógicas, para favorecer un aprendizaje y una enseñanza más estratégicos.

En este contexto, nuestra investigación incide en tres grandes temas:

- **El aprendizaje estratégico**, entendido como el proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conceptos, procedimientos y actitudes seleccionar y poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje. Este proceso exige el interés y el deseo de aprender porque se conoce y desea alcanzar las metas (querer aprender); el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva que permita la autorregulación y explicitación de los procesos de planificación, control y evaluación del aprendizaje (poder aprender); y la elaboración y dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja, perspectivista y eficaz (saber aprender). Esta concepción de aprendizaje estratégico se basa en los aportes de autores como C. Monereo, J.I. Pozo, M. Castelló y del Seminario Interuniversitario de Investigación sobre Estrategias de Aprendizaje SINTE. Este concepto de Aprendizaje Estratégico proviene de una perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje como proceso de interacción social, entendiendo por construcción de conocimiento el proceso mediante el cual el sujeto establece relaciones entre sus conocimientos y experiencias previas y la nueva información, de tal modo que le puede atribuir un sentido y un significado personal que se aproxime al significado cultural, gracias a la interacción con otros sujetos sociales significativos ( Resultan relevantes, en este sentido, los aportes de autores como L.S. Vigotsky, J. Bruner, B. Rogoff, o, en España C. Coll y J.I. Pozo).

- **La Formación Continua del Profesorado**, basada en un enfoque de reflexión y acción, desde el que se desarrollan relaciones significativas mutuas entre el

conocimiento académico y el profesional, entre los conceptos teóricos (conocimiento académico conceptual declarativo), su aplicación práctica (conocimiento profesional) y la reflexión en y sobre la propia acción como aprendiz y como docente (conocimiento estratégico académico y profesional respectivamente). Desde esta perspectiva, no se pretende que el docente aplique la nueva información desde un enfoque técnico, sino que sea capaz de analizarla a la luz de la reflexión sobre su experiencia práctica previa y posterior a su proceso de capacitación, proponer cambios y mejoras, y ponerlos en práctica. Este concepto se relaciona directamente con el desarrollo académico y profesional de los sujetos, que en nuestro caso son los tutores de formación continua del profesorado. (Los autores en los que principalmente nos basamos son D.A. Shön, F. Imbernón, R. Porlán, A. Pérez Gómez, S. Gold, YG. Cheetham y G.Chivers).

- La modalidad de **Educación a Distancia** en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje como escenario formativo y las **Ayudas Pedagógicas** que puede ofrecer el **Tutor** para favorecer el desarrollo del aprendizaje estratégico en los docentes en ejercicio. Como señalamos, consideramos que esta modalidad educativa ofrece condiciones favorables para el acceso de profesionales en ejercicio a programas de formación continua. En ella, se produce la comunicación “mediada” de los mensajes educativos a través de materiales de estudio y actividades de aprendizaje; además, tiene lugar una comunicación real sincrónica o asíncrona entre tutores y compañeros a través de diversas herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Nuestra investigación analiza las interacciones que se producen durante el curso de formación de tutores, así como aquellas posteriores que se dan entre cada tutor y su grupo de estudiantes.

Para el diseño del curso de formación en un entorno virtual y el análisis de las interacciones, hemos revisado autores como T. Anderson, D. Jonnasen, G. Salmon, G. Collison, E. Barberá, A. Badía y J. Mominó, y L. García Aretio, entre otros.

Hemos estructurado nuestra investigación a partir de la formulación de 5 objetivos, así como del desarrollo del marco teórico y del trabajo de investigación empírica propiamente dicha, que presentaremos brevemente a continuación.

## 1. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Nuestra investigación se basa en un estudio de casos y busca el logro de los siguientes objetivos:

- Caracterizar las concepciones previas de los tutores y los estudiantes como punto de partida del proceso de formación en un entorno virtual.
- Identificar y caracterizar los formatos de interacción: demandas y ayudas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de formación.
- Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno del propio curso (contexto académico).
- Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno de su actuación como profesor y tutor (contexto profesional).
- Identificar los dispositivos metodológicos presentes durante la formación que han contribuido a la producción de los cambios en los tutores.

## **2. ESTRUCTURA DEL TRABAJO**

El presente trabajo está organizado en dos partes: el marco teórico, que comprende tres capítulos, y el trabajo de investigación propiamente dicho.

En el primer capítulo del marco teórico titulado **La educación a distancia como escenario para la formación permanente**, se analiza las principales características de esta modalidad educativa, con especial énfasis en las interacciones pedagógicas que se producen en el contexto virtual de enseñanza y aprendizaje basado en un marco psicopedagógico constructivista. Asimismo, se presentan las principales ventajas y dificultades de la modalidad para la formación continua del profesorado, resaltando la importancia de la capacidad metacognitiva para que los docentes-aprendices puedan alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

En el segundo capítulo, **La construcción de conocimiento estratégico**, se desarrollan la naturaleza y los componentes del conocimiento estratégico desde el enfoque constructivista. Además, se analiza el proceso de construcción de conocimiento estratégico tanto en el estudiante como en el docente (en su calidad de aprendiz y de enseñante).

En el tercer capítulo, **El aprendizaje y la enseñanza estratégicos en contextos de educación a distancia** se caracteriza el proceso de aprendizaje a distancia, y se analizan las habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes para adaptarse a

las condiciones propias de la modalidad. Asimismo, se analiza el proceso de construcción de aprendizaje estratégico a distancia y, finalmente, se desarrollan los momentos, métodos y ayudas a incorporar en la enseñanza estratégica a distancia, desde la labor tutorial.

Por último, la segunda parte de nuestro trabajo, desarrolla el informe dedicado a la investigación sobre **El escenario formativo sobre enseñanza estratégica en educación a distancia y cambios que se han producido en relación al discurso y la práctica de cada tutor en los contextos académico y profesional**. Se presentan los objetivos, el método utilizado y los principales resultados obtenidos en función a las unidades de análisis: concepciones previas, formatos de interacción durante el proceso de formación, cambios en cada tutor en el contexto académico (discurso y práctica), cambios en cada tutor en el contexto profesional (discurso y práctica), y dispositivos metodológicos que durante la formación han contribuido a la producción de dichos cambios.

Finalizamos el presente trabajo con las conclusiones a las que llegamos, las mismas que esperamos constituyan un aporte para ampliar el conocimiento del tema en estudio, y sirvan de punto de partida para futuras líneas de investigación.

**Primera Parte:**

**Marco Teórico**

## **Capítulo 1**

# **La Educación a Distancia como Escenario para la Formación Permanente**



### 1.1. NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Nos encontramos ante una época de acelerados cambios en distintos ámbitos de la sociedad. Hablamos de una sociedad de la información, la comunicación y del conocimiento, caracterizada por la globalización y el desarrollo científico y tecnológico.

*Se afirma que se ha acabado la era de la imprenta para dar paso a la era electrónica: "La era industrial ha cedido paso a la del conocimiento, basada en los recursos inmateriales (saberes, información, digitalización, etc.). La disposición de datos, conocimientos, se ha convertido en el principal recurso (...)". (Romano, 2001: 211)*

Se trata de un nuevo paradigma sociocultural y educativo (Castells, 2000; Domingo Gallego, 2001) caracterizado por la información como materia prima, la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías, la interconexión de los sistemas que utilizan las tecnologías de la información (que posibilita acciones colaborativas), la flexibilidad y la interdisciplinariedad, elementos necesarios para interactuar en una sociedad compleja, marcada por el cambio y la reestructuración.

En este escenario, emerge "la cultura del aprendizaje" (Pozo, 1996) en la que la necesidad de aprender y conocer se extiende a casi todos los rincones de la actividad social, alcanzando el ámbito de la formación permanente de los profesionales que se encuentran ejerciendo su carrera. Lo aprendido en la formación inicial no siempre satisface las demandas del ejercicio profesional, puesto que nos encontramos en un

mundo cambiante, que ofrece información permanente y nuevos retos ante los cuales es necesario prepararse y actualizarse.

Ante estas necesidades, consideramos que la educación y los procesos formativos están llamados a desempeñar una función determinante en el desarrollo humano y económico, por lo que constituyen elementos fundamentales de cohesión si se apresura a respetar la diversidad de personas y grupos y evita convertirse en un factor de exclusión social (UNESCO 1996 en Marcelo, 2002).

De ahí la importancia de una oferta educativa que permita la formación de las personas a lo largo de la vida, de acuerdo a sus posibilidades, medios y necesidades. Los adultos, hoy más que nunca, se encuentran ansiosos de conocimiento ante un medio que los impulsa a mantenerse al día. Pero, al mismo tiempo, su ritmo de vida, sus condiciones y responsabilidades laborales y personales no les permite incorporarse fácilmente en procesos educativos presenciales.

Dentro de las dificultades que los profesionales en ejercicio presentan para acceder a actividades de formación, podemos destacar (García Aretio, 2000) **las geográficas**, ya que las personas que residen en zonas alejadas de las instituciones educativas tienen menos posibilidades de acceso a la educación; **las temporales**, puesto que la enseñanza convencional exige la presencia del estudiante en un lugar determinado en una hora señalada, que no siempre resulta compatible con un horario de trabajo; **las personales o sociales**, en el sentido de limitaciones físicas de salud, y de las exigencias de atender simultáneamente el trabajo, el hogar, la crianza de niños pequeños, etc.; y **las económicas**, relacionadas con los gastos de transporte, de residencia o la posible pérdida de ingresos por causa de la inasistencia al trabajo.

En este sentido, la educación a distancia se ha convertido en un medio válido para satisfacer las necesidades de formación continua que exigen las condiciones socioeconómicas del contexto actual y las demandas de actualización, formación permanente y adquisición de conocimientos.

*“Uno de los medios más idóneos para satisfacer los requerimientos actuales de educación permanente es la enseñanza a distancia, que ha hecho posible superar los condicionamientos espacio-temporales que presenta la educación formal o convencional”. (Zapata Ros, 1999: 1)*

La educación a distancia constituye una modalidad y una estrategia educacional que presenta dos características centrales: la mediatización del acto pedagógico, es decir que el momento en que se produce la enseñanza está separado del momento en que

se inicia el aprendizaje; y la sustentación en un soporte tecnológico, el cual ha cambiado y evolucionado con el tiempo.

Otras características que podemos resaltar en esta modalidad son (Keegan, 1988; García Aretio, 2001):

- ❖ Separación física entre profesor y estudiante
- ❖ Utilización de medios técnicos que permitan la comunicación y el acceso a la información
- ❖ Enfoque tecnológico en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de la acción educativa
- ❖ Aprendizaje autónomo y flexible (no necesariamente solitario), ya que exige un control voluntario para la organización personal del tiempo y el espacio dedicado al estudio
- ❖ Organización de apoyo a los estudiantes mediante tutorías
- ❖ Comunicación bidireccional entre los profesores y los alumnos, y de éstos entre sí
- ❖ Comunicación masiva e ilimitada con estudiantes de contextos geográficamente dispersos

Estas características hacen de la educación a distancia una propuesta viable para realizar un proceso de formación profesional continua, disminuyendo los tiempos de traslado y flexibilizando los horarios de enseñanza. Además, gracias al desarrollo y aplicación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC), se favorece la interacción con otros estudiantes, disminuyendo el aislamiento que se presentaba en los inicios de esta modalidad. Por lo tanto, entendemos que la educación a distancia ofrece condiciones favorables para atender eficazmente las demandas de los estudiantes adultos que presentan dificultades para acceder a un sistema presencial, ya que se adapta a sus circunstancias y necesidades.

Sin embargo, debemos precisar que la educación a distancia y el rol de sus principales componentes (alumno, profesor, contenidos, medios y materiales) han sido entendidos de diversas maneras desde sus primeras experiencias hasta la actualidad. El análisis de estas concepciones en el siguiente apartado nos ayudará a comprender su significado y las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad educativa.

## 1.2. TEORÍAS, MODELOS Y TENDENCIAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia fue creada con la finalidad de ampliar el modelo tradicional de “clase presencial” y eliminar sus características fronteras de espacio y tiempo. Para ello utiliza la “mediatización” de las relaciones entre docentes y alumnos (Litwin, 2000) como rasgo distintivo. Es decir, la educación a distancia reemplaza la asistencia regular a clases mediante procesos de enseñanza y aprendizaje no convencionales en los que docentes y estudiantes no comparten espacios y tiempos simultáneamente.

Consecuentemente, los mensajes educativos requieren de un “medio” que salve la distancia entre emisor y receptor. Este medio ha ido variando a lo largo del desarrollo de esta modalidad educativa, y podemos distinguir cuatro generaciones (Chacón, 2001) a saber.

La primera generación, conocida como *Comunicación epistolar*, fue utilizada por la educación por correspondencia, primer modo de educación a distancia, que surgió a fines del siglo XIX y permaneció hasta la mitad del siglo XX. La segunda, llamada *Tele-educación*, aparece con la difusión de mensajes educativos a través de medios de comunicación de masas como la radio, el cine y la televisión. Esta forma de educación a distancia era demasiado unidireccional, por lo que durante los años 70 se empezaron a combinar distintos medios: impresos, video, audio, surgiendo la tercera generación conocida como enseñanza *Modular o Multimedia*.

En la actualidad esta tercera generación está siendo desplazada por el crecimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación, lo que ha dado origen a la cuarta generación que adopta diversos términos como e-learning, Internet learning, aprendizaje distribuido, aprendizaje virtual, aprendizaje basado en la Web y aprendizaje a distancia (Ally, 2004). Todos estos términos coinciden en que en esta modalidad, el aprendiz está distante del tutor o instructor, y utiliza alguna tecnología (generalmente una computadora) para acceder a los materiales de estudio. Asimismo, los estudiantes utilizan la tecnología para interactuar con el tutor o instructor y con otros estudiantes, de quienes reciben soporte o ayuda.

La cuarta generación de educación a distancia ofrece, gracias al uso de la tecnología, un medio más eficaz para la comunicación y la disposición de gran cantidad de información que puede presentarse en diversas formas: textual, numérica,

audiovisual, con animaciones, etc. Además, proporciona posibilidades que superan los obstáculos de las generaciones anteriores.

Al respecto, apreciamos que la utilización de las redes de ordenadores con fines educativos, trae consigo las siguientes ventajas (Área, 2003):

- Extensión de los estudios y formación, "al romper las barreras del tiempo y el espacio", a sectores que por distintos motivos no pueden acceder a las aulas convencionales.
- Ruptura del monopolio del profesor como fuente principal de conocimiento, ya que un alumno puede acceder a una enorme variedad de información.
- El proceso de aprendizaje no puede consistir en la mera recepción y memorización de datos, sino en la búsqueda, análisis y reelaboración de informaciones obtenidas en las redes.
- Aumento de la autonomía de los estudiantes, de su capacidad de tomar decisiones en cuanto a su propio ritmo e intensidad de aprendizaje, adecuándolo a sus intereses y necesidades.
- Transformación sustantiva de los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y alumnado.

Si bien es cierto que el impacto de las tecnologías está produciendo fuertes cambios en los programas de educación a distancia, debemos precisar que los medios no son un fin en sí mismos, sino que responden a teorías y modelos educativos que necesitamos conocer y elegir para hacer el mejor uso de los mismos.

Actualmente los cambios en los sistemas educativos han puesto la atención en los procesos de aprendizaje, la relación entre profesores y alumnos, la personalización de la educación, así como en los avances tecnológicos. Todo ello ha producido también un progreso en las teorías de la educación a distancia (Keegan, 1996). Un análisis de estas teorías nos ayudará a identificar los diversos componentes que intervienen en la educación a distancia, así como las diversas formas de concebir la práctica educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad (Simonson et al, 1999; García Aretio, 1999; Barberá et al, 2001).

Al respecto podemos identificar tres teorías de la educación a distancia.

**a) La teoría de la industrialización de la enseñanza (Petters, 1994):**

Se centra en la optimización de la organización del trabajo para favorecer los procesos de enseñanza a distancia. Esta teoría adopta conceptos derivados de las teorías de la producción industrial para el análisis de los elementos estructurales de la educación a distancia tales como: los procesos de planificación, organización, sistemas de evaluación y control de calidad; la división del trabajo en roles y funciones para las diversas fases del proceso; la mecanización en el uso de tecnología para la comunicación de mensajes educativos; y la producción masiva para llegar a grupos muy numerosos y facilitar sus posibilidades de acceso a la educación. Esta teoría se relaciona con un uso masivo de los medios para la enseñanza, ligado a la segunda y tercera generación de la educación a distancia.

Las principales características de la educación a distancia que se derivan de esta teoría son:

- Racionalización: uso de medidas metódicas para racionalizar el tiempo y el costo
- Trabajo preparatorio: el éxito de la educación a distancia depende de la fase preparatoria
- Organización: la organización de las unidades de aprendizaje que reciben los estudiantes está predeterminada y en tiempos determinados
- Formalización: las fases del proceso de fabricación están predeterminadas. En educación a distancia, todos los momentos del ciclo deben estar determinados de manera precisa
- División de la labor: las tareas se dividen en los componentes de las sub-tareas
- Mecanización: la educación a distancia no sería posible sin el uso de máquinas
- Línea de montaje: cada trabajador realiza una parte de la labor y se la entrega al siguiente
- Cambio de función: el rol de proveer conocimiento a los lectores se divide entre el autor de la unidad de estudio y el interlocutor con el estudiante

- Producción en serie de los programas y materiales educativos
- Estandarización: producción barata y facilidad para repetirla
- Concentración y centralización administrativa

El elemento crítico de esta teoría es el principio de la división del trabajo, que trae como consecuencia:

- \* La prioridad en los procesos de producción
- \* La efectividad del proceso de enseñanza depende particularmente de la planificación y organización
- \* Los cursos se formalizan y las expectativas de los estudiantes se estandarizan
- \* Los procesos de enseñanza son objetivados
- \* El estudio a distancia sólo resulta ser económico con una concentración de los recursos disponibles y una administración centralizada

**b) La teoría de la independencia y autonomía en el estudio (Wedemeyer, 1981):**

Se orienta al estudio de las características que debe tener la educación a distancia para desarrollar el aprendizaje independiente del estudiante. Esta teoría considera la independencia del estudiante como la esencia de la educación a distancia (Keegan, 1986), y se vincula con la tercera generación de este proceso.

En este sentido, se reconocen como características más resaltantes la separación entre estudiante y profesor, los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de medios preferentemente escritos, la enseñanza individualizada, el aprendizaje producido a través de la actividad del estudiante y su responsabilidad sobre el ritmo de su propio aprendizaje, entre otras.

La teoría señala que, para lograr un control sobre el propio aprendizaje, se necesita de la interacción de tres componentes: independencia, competencia y apoyo. La independencia se refiere al grado de libertad para dirigir el propio proceso de aprendizaje; la competencia implica el desarrollo de habilidades intelectuales y de actitudes para poder aprender de modo independiente; y el apoyo consiste en los recursos humanos o materiales que facilitan el aprendizaje.

La educación a distancia, desde esta teoría, presenta las siguientes características:

- Capacidad de operar en cualquier lugar donde haya estudiantes, estén o no los profesores en el mismo espacio o tiempo
- Los estudiantes poseen la responsabilidad mayor del aprendizaje
- Libertad para autosupervisar el desarrollo de las tareas educativas con más tiempo para que sean verdaderamente tareas educativas
- Oportunidad de los estudiantes para escoger cursos, formatos y metodologías
- Uso apropiado de todos los medios y métodos efectivos
- Combinación de medios y métodos para cada sujeto con el fin de seguir el mejor camino para el conocimiento
- Oportunidades de adaptación a las diferencias individuales
- Evaluación del estudiante sin barreras de lugar, razón, método o secuencia de estudio
- Inicio y finalización de los estudios desde el lugar de origen del estudiante

Además, el sistema de estudio independiente se caracteriza por la separación entre estudiante y profesor, la enseñanza individualizada a través del material impreso, y la responsabilidad del estudiante para desarrollar las actividades de aprendizaje en su propio tiempo y lugar.

Al respecto, Moore (Teoría europea sobre el estudio independiente, en Simonson, 1999) señala que, en la educación a distancia, hay una separación entre estudiante y profesor, por lo cual el estudiante debe aceptar un mayor grado de responsabilidad en el desarrollo del programa de aprendizaje. El aprendizaje autónomo requiere una pequeña ayuda del profesor, quien hace más las veces de un "contestador" que de un "director", ya que los estudiantes adultos necesitan ayuda para formular sus objetivos de aprendizaje, identificar fuentes de información y medir el logro de los objetivos.

Las dos teorías presentadas aún tienen mucha influencia en los contextos de educación a distancia, pero ponen énfasis en el carácter individual del aprendizaje y en la comunicación profesor-estudiante ilimitada, y no contemplan la comunicación



entre estudiantes, o lo hacen muy ocasionalmente. Sin embargo, los avances tecnológicos y la posibilidad de contar con sistemas de comunicación bidireccional más fluidos permitieron pensar en alternativas para superar el aislamiento, dando paso a la cuarta generación. En este contexto, Moore (1993) desarrolló el concepto de distancia transaccional para tratar de explicar la naturaleza del diálogo posible entre los protagonistas del proceso didáctico. Este autor distinguió tres tipos de interacción, deseables y necesarios para el aprendizaje a distancia: las interacciones estudiante-contenidos, estudiante-profesor y principalmente estudiante-estudiante, gracias a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de información y comunicación. El principal aporte de estas interacciones es su contribución a la construcción colectiva del conocimiento.

En el mismo sentido, Holmberg resaltó la importancia del efecto emotivo y motivacional, así como de la relación personal en el proceso de aprendizaje a distancia, dando origen a la tercera teoría sobre la educación a distancia.

### **c) La teoría de la interacción y comunicación (Holmberg, 1989, 1995):**

Se centra en las **interacciones didácticas** como objeto de estudio, especialmente en los procesos de comunicación a través de los medios y materiales educativos, y en los soportes motivacionales y para el aprendizaje presentes en el proceso de enseñanza a distancia. La principal característica de la educación a distancia es la llamada "conversación didáctica guiada", y la efectividad de la enseñanza se relaciona con el impacto en los sentimientos, el nivel de pertenencia y cooperación que se logra gracias a la comunicación mediada a través de preguntas, respuestas y argumentos.

Los principios esenciales de la enseñanza en la Educación a Distancia, desde esta teoría, son (Holmberg en Simonson, 1999):

- El centro de la enseñanza consiste en la interacción entre las partes que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. La interacción simulada entre los sujetos en los cursos pre-producidos se produce por la presentación de las diversas visiones, aproximaciones y soluciones de los estudiantes en la interacción real con el curso.
- El aspecto emocional del estudio y los sentimientos en la relación personal entre las partes de la enseñanza y el aprendizaje favorecen el gusto por aprender.
- El gusto por el estudio es el soporte de la motivación del estudiante.

- La participación en las decisiones favorece la motivación del estudiante.
- La motivación del estudiante favorece el aprendizaje.
- Un tono personal y amistoso y el fácil acceso a la materia de estudio contribuyen a estudiar con gusto y a mantener la motivación, lo que a su vez facilita el aprendizaje.
- La efectividad de la enseñanza se demuestra en el aprendizaje del estudiante.

Esta teoría tiene como principal aporte, para la educación a distancia, el análisis de los procesos de comunicación entre los participantes en el proceso formativo (profesores, alumnos, tutores, personal administrativo), aspecto fundamental y necesario para que el sistema no fracase.

Al respecto, Pallof y Pratt (1999 en Marcelo, 2002: 102) afirman que:

*“la clave del proceso de aprendizaje son las interacciones entre los alumnos, las interacciones entre el profesor y los alumnos, y la colaboración en el aprendizaje que resulta de esta interacción. En otras palabras, la formación de una comunidad de aprendizaje a través de la cual el conocimiento toma significado y es recreado promoviendo un adecuado aprendizaje”.*

La idea de comunidad de aprendizaje se produce cuando los estudiantes interactúan en torno al significado de los contenidos, así como cuando se comunica de modo más personal, se apoyan mutuamente y comparten recursos.

En la educación a distancia, esta interacción se hace aun más esencial, puesto que, al exigir del alumno un estudio personal, se exige a su vez que profesores y tutores estén “presentes” guiándole en el camino, mediante una evidente y efectiva comunicación a través de medios como el texto escrito, el correo electrónico, la plataforma virtual, etc.

Actualmente, la integración de las tecnologías de la información y comunicación a la educación a distancia y el uso de Internet como medio de comunicación han desarrollado enormemente estas posibilidades de interacción. Si bien es cierto que cada una de las teorías analizadas presenta diversos aportes para el desarrollo de la educación a distancia, es necesario considerar que nacieron en un momento en el que las nuevas tecnologías no tenían una presencia significativa en la educación a distancia.

Cuando nos aproximamos a las TIC desde un enfoque técnico, encontramos que ofrecen grandes posibilidades para la comunicación recíproca, la integración de diversos medios en la elaboración de materiales para el aprendizaje, así como para el trabajo cooperativo a través de la Red. Pero la aplicación de la tecnología por sí sola no garantiza cambio ni calidad en los aprendizajes, ya que los avances tecnológicos no son independientes de los modelos de enseñanza y de aprendizaje (Sigalés 2001; Barberá et al, 2001; Área, 2003).

Por ello, necesitamos tomar en cuenta la existencia de diversos “modelos de tecnologías aplicadas a la educación a distancia” (Casado Ortiz, 2000)), para su análisis y selección.

El primer modelo corresponde a las *Tecnologías Transmisivas* centradas en el docente y en la transmisión de la información. Responde a un formato lineal en el que la información llega al estudiante a través de materiales impresos, sonoros o audiovisuales. En este modelo, el alumno realiza un estudio básicamente personal y solitario, haciéndose difícil y poco frecuente la interacción entre profesor y alumno.

El segundo modelo se basa en las *Tecnologías Interactivas* y se centra en la adquisición de habilidades por parte del alumno. El ordenador actúa como un sistema que ofrece información, propone actividades y realiza un seguimiento y retroinformación al usuario. Este modelo, es utilizado en algunos programas de “enseñanza asistida por computadora” y productos multimedia en CD.

Finalmente, encontramos un tercer modelo de *Tecnologías Colaborativas* centrado en la colaboración e interacción con el grupo. Este modelo incorpora la posibilidad de utilizar recursos especialmente orientados a la interacción y al intercambio de ideas e información entre el tutor y los estudiantes, y entre estudiantes entre sí. De esta manera se rompe con el aislamiento del estudiante. Para desarrollar este modelo no basta con la simple incorporación de las TIC, sino que además debe apoyarse en una teoría del aprendizaje constructivista y colaborativa, cuyas características desarrollaremos en el siguiente apartado.

A modo de conclusión y proyección, observamos que la presencia de las TIC en las ofertas de educación a distancia ha provocado una mayor diversificación de las modalidades en las que ésta se presenta: de manera exclusiva o combinada con la educación presencial; de forma sincrónica, asincrónica o ambas; integrando las TIC con otras tecnologías ya existentes, o adoptando sistemas enteramente virtuales,

etc. Es probable que en los próximos años dejemos de hablar de “distancia”, para caracterizar los procesos educativos en función del nivel de enseñanza y el soporte tecnológico que utilicen, ya que cada vez más los sistemas educativos, las instituciones y corporaciones adoptan el uso de tecnología para la formación y la capacitación.

Sin embargo, debemos resaltar que en América Latina la modalidad a distancia debe conservar su función democratizadora, permitiendo un mayor acceso a procesos formativos, así como la atención a las necesidades educativas de la población. Cabe preguntarnos si la incorporación de los avances tecnológicos recoge esta finalidad o más bien promueve nuevas marginaciones por la falta de acceso y los altos costos de producción que a veces supone. Coincidimos con Litwin (2000: 26) cuando señala que: *“Todo esto requiere, además del tiempo para estudiar, de constancia y esfuerzo, una computadora, un módem y la conexión a Internet”*.

Por lo tanto, para nosotros es imprescindible que todo modelo de educación a distancia base su calidad en los contenidos desarrollados y las actividades de aprendizaje propuestas. La selección de la tecnología y los materiales debe constituir un soporte efectivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que favorezca la interacción del estudiante con los contenidos, con el profesor y con sus compañeros de estudio. Para esta selección es aconsejable considerar la cultura y creencias de los usuarios, el costo, y las facilidades de acceso y uso de las tecnologías que se decida utilizar (Domingo Gallego, 2001).

En este sentido, los docentes y las instituciones educativas deben orientar las tecnologías al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las personas que intervienen en ellos. Estos procesos responden a su vez a teorías sobre cómo enseñar y cómo aprender. Por ello, seguidamente analizaremos la educación a distancia desde la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, en la que nos basaremos en el presente trabajo.

### 1.3. EL CONSTRUCTIVISMO COMO MARCO PSICOPEDAGÓGICO PARA LAS INTERACCIONES EDUCATIVAS A DISTANCIA

A partir de lo desarrollado en los apartados precedentes, debemos considerar que las tecnologías de información y comunicación por sí mismas no implican conocimiento, puesto que tener acceso a toda la información del mundo no garantiza en absoluto desarrollar procesos educativos y formativos. Coincidimos con Duart (2000) cuando

afirma que la educación es dinámica y transformadora, es una acción en proceso, una acción que debe ir acompañada por la reflexión para ser plenamente educadora. En este sentido, no hay educación sin el comportamiento reflexivo, sin la valoración de las vivencias. Si no contásemos con este comportamiento de reflexión, tendríamos que hablar sólo de instrucción, pero nunca de educación. La educación es, por tanto, un proceso de maduración, un camino de experiencia humana que hacemos en compañía de otras personas como nosotros.

El proceso educativo se puede producir tanto en un espacio de presencia física como en un espacio de asincronía espacial y temporal. Así pues, podemos sentir, reflexionar y aprender incluso cuando no hay presencia física. Los actos educativos necesitan un protagonista, que es el aprendiz, y unos actores complementarios que actúan en el proceso que son el docente y la información. No obstante, entre realidad y virtualidad hay un elemento común insustituible: el de la persona.

Actualmente, gracias al uso de las TIC, la educación a distancia busca potenciar la comunicación entre los componentes del sistema, es decir, hacer partícipe y protagonista al otro de lo que cada cultura determina como valioso de lo que tiene, piensa o siente. Desde nuestra perspectiva, el diseño de situaciones didácticas y de material educativo debe hacer posible el intercambio multidireccional de significados. Igualmente, todos los soportes y servicios de apoyo en las situaciones de educación a distancia deben brindar contextos de intercambio de significados (Barberá et al, 2001).

De este modo, el proceso didáctico, entendido como relación intercomunicativa, convierte al acto informativo en un acto interactivo y dialogal. La interacción pedagógica adquiere un significado mediador y orientador, que ayuda a representar, comprender, resignificar o crear conocimiento (Fainholc, 1999).

Como hemos afirmado, educar a distancia no consiste en una simple entrega de información destinada a producir aprendizaje, sino que implica, sobre todo, un conjunto de interacciones didácticas. Se trata de un proceso de comunicación a través de medios y materiales que, para estar bien diseñados, deben basarse en una teoría del aprendizaje (Rosse, 2002 en Ally, 2004).

Sin embargo, en los últimos tiempos, la educación a distancia ha incorporado más cambios a nivel tecnológico que psicopedagógico, como afirman Barberá et al (2001: 23).

*"(...) mientras el esfuerzo de la educación presencial avanza en dirección de consolidar las ideas constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje, la educación a distancia basada, normalmente, en la transmisión de conocimiento empieza a descubrir tales aportaciones (...). Sin miedo a equivocarnos podríamos decir que, desde el punto de vista de la investigación psicopedagógica, la educación a distancia va atrasada respecto a la investigación realizada en la investigación cara a cara y, por el contrario, podemos utilizar una tecnología pensada ya no en el presente actual sino en el futuro".*

En este sentido, nos basamos en una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, como marco para el análisis y la investigación de las interacciones educativas y los procesos de construcción de conocimiento en la modalidad a distancia. Para ello, nos interesa analizar los distintos enfoques constructivistas sobre el aprendizaje en general, para luego caracterizar la incorporación de los principios constructivistas en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

### **1.3.1. Enfoques constructivistas**

El enfoque constructivista, responde a una visión activa del conocimiento, desde la cual los conocimientos son producto de un proceso intencional, constructivo e interactivo y sirven para organizar e interpretar nuestra experiencia. Es así que se reconoce que las personas disponen de teorías locales para la comprensión de aspectos concretos de la realidad.

Este enfoque rescata el valor epistemológico del conocimiento cotidiano, por estar cargado de significados personales que hay que respetar. Ya no nos encontramos ante un único modelo de referencia (el científico), sino que *"estamos ante una nueva epistemología que, recogiendo las mejores aportaciones de los nuevos filósofos de la ciencia, de los psicólogos y de otros pensadores, defiende la construcción personal e idiosincrática del conocimiento"*. (Porlán, 1998: 58).

El constructivismo es un movimiento contemporáneo que concibe el aprendizaje como una actividad organizadora y compleja del alumno, quien elabora sus conocimientos a partir de revisiones, selecciones, transformaciones y reestructuraciones de sus antiguos conocimientos pertinentes, en cooperación con el maestro y sus compañeros.

El aprendizaje puede producir dos tipos de cambio: la sustitución o la reorganización (Pozo, 1996). El cambio por sustitución es de naturaleza asociativa y produce un aprendizaje de tipo asociativo, acumulativo y reversible. Nos interesa resaltar el cambio por reorganización, de naturaleza evolutiva e irreversible, ya que

corresponde a un aprendizaje constructivo en el que el efecto no es sustituir, sino integrar una conducta o idea en una nueva estructura de conocimiento.

Consideramos necesario acercarnos con cuidado a la concepción constructivista del aprendizaje, puesto que en ella encontramos diversos enfoques no siempre coherentes y compatibles entre sí.

*“El constructivismo, entendido como un enfoque epistemológico coherente y omniexplicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, no existe; existen familias constructivistas que tienen un denominador común.” (Monereo, 1995: 37)*

La explicación psicológica “constructivista” de los procesos de aprendizaje, presenta diversas posturas que van desde aquellas centradas en los procesos personales internos, hasta aquellas que otorgan un papel fundamental al contexto y las interacciones sociales en el aprendizaje, pasando por las posturas que se concentran en las características de la información y su presentación.

Somos conscientes de los riesgos de la pretensión de construir un marco de referencia global, ya que una síntesis omnicomprensiva de estas teorías es una tarea irrealizable (Coll, 1996), entre otros motivos porque no existe una única teoría psicológica del aprendizaje, sino muchas; y si bien pueden coincidir en muchos aspectos, también pueden diferir de modo que presenten posiciones antagónicas.

Por ello, analizaremos brevemente los principales enfoques constructivistas sobre el aprendizaje, para luego intentar ubicarlos dentro de un marco explicativo más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Monereo (1995 y 1997), tomando como punto de partida la clasificación de Moshman (1982), grafica tres tendencias en las teorías constructivistas del aprendizaje, que consideramos necesario identificar:

➤ **El enfoque del procesamiento de la información (pre-constructivo)**

Este enfoque, principalmente desarrollado por Ausubel y los representantes de las teorías del procesamiento de la información, considera la construcción como un proceso de recepción e interiorización de información exterior, gracias a su representación individual a través de estructuras de significados personales, llamadas modelos mentales.

Para que se produzca la construcción de estos modelos mentales, la información debe ser pre-elaborada por el profesor o presentada por el

material, tomando como punto de partida los conocimientos previos de los alumnos. La presentación de esta información debe contar con una estructura interna lógica o conceptual explícita. De este modo, se facilita el establecimiento de relaciones entre los conocimientos (anteriores y nuevos) y su comprensión y asimilación al sistema cognitivo.

Si bien este enfoque considera que la mayor parte del aprendizaje se produce por recepción de contenidos ya elaborados y acabados, también señala que la actitud del aprendiz no debe ser pasiva puesto que requiere "apropiarse de los conocimientos e incorporarlos a su estructura mental personal" (Kaplún, 1995:35). Es decir, el alumno debe movilizar sus esquemas cognitivos y construir activamente significados, otorgando una conceptualización a sus contenidos.

El enfoque pre-constructivo brinda muchas orientaciones didácticas para la presentación del material y los conceptos a aprender, pero puede correr el riesgo de que los alumnos, en lugar de construir sus propios esquemas, reproduzcan o "copien" el patrón ofrecido por el profesor.

➤ **El enfoque genético-evolutivo:**

Este enfoque se basa en la epistemología genética de Jean Piaget y explica la construcción de conocimiento a través de los mecanismos individuales de equilibración (Coll y Martí, 2001). El conocimiento se elabora a partir de la exploración y el descubrimiento del mundo físico. En esta interacción con el medio se producen perturbaciones que rompen momentáneamente el equilibrio, que será reestablecido gracias a los mecanismos reguladores de asimilación y acomodación. El sujeto, gracias a los esquemas explicativos que posee, asimila la nueva información y acomoda su organismo, desarrollando esquemas de mayor complejidad.

*"La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. En este proceso se producen modificaciones, que permitieron la asimilación, a las que se denomina acomodación". (Capella y Sánchez Moreno, 1999: 84)*

Los movimientos de asimilación y acomodación se repiten constantemente y facilitan la adaptación. Los esquemas se pueden modificar gracias a la acomodación, que permite a su vez la asimilación de situaciones más



complejas. Cuando se reestablece el equilibrio, se consolidan los esquemas de acción.

A nivel didáctico, el mecanismo clave está en los esquemas explicativos que ya poseen los alumnos. En consecuencia, el profesor debe introducir problemas capaces de desestabilizar esos esquemas con el objetivo de que los alumnos asimilen y acomoden la nueva información por sí mismos, para resolver el problema presentado. Se trata de un re-descubrir entendido como la forma en que cada sujeto construye su estructura cognoscitiva personal a través de la exploración y la experiencia directas. En este sentido, las propiedades de la mente son consideradas como un sistema de auto-organización y auto-regulación.

Este enfoque puede presentar el riesgo de que los alumnos partan de esquemas erróneos o muy pobres y no logren descubrir e interpretar el objeto de conocimiento de una manera más compleja, y permanezcan en la fase empírica de observación y experimentación, sin llegar a una construcción conceptual que asegure su incorporación a los esquemas mentales.

#### ➤ **El enfoque socio-cultural**

El mecanismo principal de aprendizaje, desde este enfoque, es la negociación de los significados de la información mediante la interacción entre los sujetos educativos, por lo cual aprender consiste en un proceso de co-construcción con la ayuda de otros más competentes.

Este enfoque considera que el aprendizaje comienza siendo social (interpsicológico), para luego ser internalizado por el sujeto (intrapsicológico) (Wertsch, 1988).

*“El sujeto educando alcanza perspectivas superiores respecto a su conocimiento y su posicionamiento en el mundo a través de la interacción y de la comunicación con los otros” (Kaplún, 1995: 37).*

A nivel didáctico, es necesario facilitar ayudas o guías que favorezcan el traspaso de lo exterior (representación didáctica del contenido) a lo interior (representación psicológica del conocimiento). Así, a través del diálogo y del lenguaje verbal, se favorece la negociación de significados y se permite compartir una representación similar del significado.

El docente se convierte en un mediador entre la realidad a aprender y la mente del que aprende, a través de ayudas que se ajusten a las dificultades de comprensión del alumno. Sin embargo, puede presentarse el riesgo de que los alumnos no lleguen a interiorizar los contenidos cuando las ayudas ofrecidas no se ajusten a sus significados o cuando no reconozcan el sentido de las actividades.

Sin querer ahondar en las diferencias de cada enfoque, consideramos importante subrayar aquéllas más resaltantes (Coll ,1996 y Kaplún, 1995):

- ◆ El enfoque re-constructivo subraya el proceso autoestructurante del aprendizaje y de re-inención o re-descubrimiento. Se trata de “un viajero solitario que intenta encontrar por sí mismo el sentido del mundo” (Bruner en Kaplún, 1995:38). Se considera el aprendizaje como un despliegue de un plan interno (endógeno) del individuo, de tal manera que las relaciones interpersonales y sus repercusiones dependen de la etapa o nivel alcanzando en dicho despliegue o desarrollo, en vez de estar en su origen. En consecuencia, los procesos cognitivos determinan las relaciones interpersonales y no, a la inversa.
- ◆ El enfoque co-constructivo incide, por el contrario, en las relaciones interpersonales como protagonistas en la génesis de los procesos cognitivos. Es decir, se considera a la interacción social como un elemento desencadenante de la construcción del conocimiento.
- ◆ El enfoque pre-constructivo entiende el aprendizaje como un proceso de asimilación conceptual y no como una re-estructuración. No le otorga importancia al grado de autonomía del sujeto, sino a la apropiación efectiva de los instrumentos de conocimiento que necesita para su sólida formación y para su desempeño profesional y social.

Ante este panorama de diferencias entre los enfoques, proponemos ubicarnos en una concepción constructivista que, desde un marco amplio de reflexión sobre la naturaleza y funciones de la educación formal, mantenga una postura abierta e integradora.

Reconocemos que ni la psicología del desarrollo, de la educación, ni la psicología de la instrucción ofrecen una explicación sobre la repercusión de diversas modalidades interactivas en los procesos educativos. Por ello, es

necesario resignificar y reinterpretar los aportes de diferentes teorías del desarrollo y del aprendizaje a partir de un análisis de la educación, en nuestro caso, la que se ofrece en la modalidad a distancia, y de las características de las situaciones de enseñanza y aprendizaje desde la teoría y la práctica educativa (Coll, 2001).

En este sentido, pretendemos precisar las principales características de la construcción de conocimiento en contextos de enseñanza y aprendizaje formal en general, y, particularmente, en contextos virtuales. Se trata pues de completar la concepción constructivista del aprendizaje con una concepción constructivista de la enseñanza, puesto que el aprendizaje y la enseñanza conforman una unidad indisociable.

### **1.3.2. Principales características de la construcción de conocimiento en el contexto de la enseñanza y aprendizaje formal**

En el presente apartado desarrollaremos las características del aprendizaje constructivo que consideramos fundamentales en el marco de la educación y la enseñanza formal, integrando los aportes de diversos autores (Solé, 1993; Coll, 1993; Pozo, 1996; Porlán, 1998, Coll, 2001):

a) El conocimiento está guiado por el interés, como componente motivacional que le otorga un **sentido**.

El conocimiento personal se inicia y está guiado por el interés. Este interés o sentido es un requisito que nos mueve a aprender y es, también, un ingrediente necesario para implicarnos activamente en este proceso.

Para que el aprendizaje sea constructivo y significativo es necesario tener una disposición o actitud favorable hacia el contenido en cuestión. La disposición más o menos favorable del estudiante se relaciona con el sentido que le otorgue al aprendizaje de los contenidos. Esto significa que es fundamental poseer un deseo o interés personal por aprender, ya que resulta insuficiente la motivación guiada por recompensas externas al propio aprendizaje. Se trata de un aprendizaje orientado hacia la comprensión y la funcionalidad, para lo cual se requiere un compromiso personal y una motivación intrínseca. De este modo, el alumno se implica en su totalidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y no sólo desde sus procesos cognitivos y conocimientos previos.

El estudiante se enfrenta al aprendizaje con diversas actitudes o disposiciones que responden a las **representaciones** o expectativas que tenga **sobre la tarea, sobre sí mismo y sobre los otros** con los que aprende (Solé, 1993).

Con respecto a la representación de la **situación didáctica**, el aprendiz puede verla como estimuladora o desafiante, o como abrumadora e inalcanzable. Una primera condición para que una tarea cobre sentido es que el estudiante conozca de qué se trata, es decir, que tenga claridad sobre el objetivo, propósito o finalidad, y sobre las condiciones en las que se realizará.

El alumno valora una tarea como atractiva e interesante cuando encuentra que cubre alguna necesidad personal (de conocimiento, realización, información o profundización). Esto sucede cuando las tareas son auténticas o relevantes y sirven de motor para la acción personal de construcción de conocimiento. Por ello, además de conocer los propósitos de la tarea, es necesario que el alumno los haga suyos.

Para que el aprendizaje cobre sentido, el estudiante también debe percibir que es posible aprender; de allí la importancia del auto concepto. El alumno se forma una **representación de sí mismo** como competente o capaz de resolver problemas, o como poco hábil, incompetente o con escasos recursos. Para construir conocimiento, es necesario que el alumno se sienta capaz; es decir, poseedor de los recursos necesarios para realizar el esfuerzo de desarrollar la tarea. En este sentido, la tarea debe representar un reto, por ser algo aún no adquirido que exige esfuerzo, pero que, al mismo tiempo, se encuentra dentro de las posibilidades personales de realización.

Por otro lado, **las representaciones de y sobre los otros sujetos** con los que se aprende (profesor y alumnos) también influyen en el sentido que se le otorgue al aprendizaje. Aquí cobran importancia los elementos sociales y afectivos presentes en las interacciones con los "otros". La elaboración de conocimiento también requiere de una ayuda experta y un acompañamiento que brinde afecto y aliento. En este contexto, influirá la opinión que el docente tenga sobre el estudiante, el grado de significatividad que el docente tenga para éste y la importancia que otorgue a sus opiniones o a las actividades que pueda proponer. Lo mismo sucederá en las interacciones con los compañeros de estudio.

b) El conocimiento se compone de **significados** personales (implícitos o explícitos) basados en conocimientos previos y experiencias, que se reelaboran y modifican al entrar en contacto con nueva información.

El estudiante aprende un contenido cuando es capaz de atribuirle un significado. Para Ausubel, construimos significados cada vez que somos capaces de establecer relaciones “sustantivas y no arbitrarias” entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos. Según Piaget, esta construcción se realiza integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas de comprensión de la realidad que ya poseen. Esta construcción de significados implica una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos; Vale decir que produce un cambio o reestructuración del conocimiento anterior.

El alumno posee un conocimiento cotidiano idiosincrático, que es el resultado de una interacción constructiva, no siempre consciente, entre sus significados personales y la experiencia. Este conjunto de significados personales forma su teoría personal (Porlán, 1998) bajo la cual mira y comprende el mundo. Como parte de su experiencia, vive una serie de situaciones que le confirman esta teoría (sus significados), pero también se presentan incongruencias y conflictos entre sus expectativas y significados y los acontecimientos reales o la nueva información con la que toma contacto. A partir de estos desajustes, surgen nuevos significados que interactúan con los ya existentes e influyen en su evolución y reelaboración.

Este conjunto de significados tiene una doble dimensión: tácita o implícita y racional o explícita (Rodrigo, 1993; Rodrigo y Correa, 1999). El significado implícito es de tipo intuitivo; está vinculado con la experiencia cotidiana y posee un nivel de abstracción primaria. Se organiza en esquemas sencillos por asociaciones espacio-temporales (categorías físicas, sucesos, guiones, rutinas de actuación, etc.). Estos significados tienen influencia en gran parte de nuestro comportamiento cotidiano, aunque no siempre de modo consciente.

Por otro lado, existen significados o representaciones más explícitos, conscientes y racionales que presentan un nivel de abstracción secundaria vinculado a nuestra capacidad lingüística-verbal. Estos significados permiten organizar, interpretar y explicitar simbólicamente nuestra experiencia mediante el lenguaje.

Los sistemas de significados personales (implícitos o explícitos), por su carácter activo, constructivo y evolutivo, presentan una estructura organizada en esquemas

de conocimiento. Un esquema de conocimiento constituye la representación que posee una persona, en un momento determinado de su historia personal, sobre una parcela de la realidad.

Los esquemas están formados por núcleos e interacciones (Porlán, 1998): los núcleos son los elementos con un significado específico (creencias, normas, actitudes, conceptos, datos, experiencias, técnicas, etc.) y las interacciones son las relaciones significativas que se establecen entre los elementos del esquema. Las relaciones entre los elementos son las que definen el significado del mismo.

Los estudiantes poseen una gran cantidad de esquemas que varían en función de su experiencia directa y de las informaciones que van recibiendo del medio familiar, educativo y social. En su proceso de aprendizaje, el alumno se enfrenta a un nuevo contenido utilizando el conjunto de conceptos o representaciones adquirido durante sus experiencias previas, como instrumentos de lectura o interpretación (no siempre explícitos y conscientes). Cuando el alumno consigue establecer relaciones sustantivas entre los nuevos contenidos y sus conocimientos previos, podrá integrarlos a sus esquemas y atribuirles un significado, de lo contrario su aprendizaje será mecánico y repetitivo.

*“El nivel de significatividad de un aprendizaje depende de la cantidad y naturaleza de las relaciones que el alumno puede establecer entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos.” (Coll, 2001: 181)*

El aprendizaje constructivo consiste en comprender el significado de la nueva información y no sólo en “copiarla”. Pero sólo se puede entender si se puede activar alguna idea general previa, a la cual vincular o integrar la información nueva. La interacción entre los conocimientos previos y la nueva información, mediante procesos de construcción dinámicos, acaba por modificar los primeros, otorgándoles un nuevo significado.

*“Cuando hablamos de atribuir significado, hablamos de un proceso que nos moviliza a nivel cognitivo, y que nos conduce a revisar y a aportar nuestros esquemas de conocimiento para dar cuenta de una nueva situación, tarea o contenido de aprendizaje (...) como resultado del contraste entre lo dado y lo nuevo, los esquemas aportados pueden sufrir modificaciones, (...) con el establecimiento de nuevos esquemas, conexiones y relaciones en nuestra estructura cognoscitiva.” (Solé, 1993:26)*

En este proceso consideramos que, desde la enseñanza, se debe brindar la ayuda y guía necesarias para que los estudiantes puedan movilizar y actualizar sus conocimientos anteriores haciéndolos más explícitos, de modo que entiendan la relación o relaciones que guardan con el nuevo contenido a aprender, y puedan

construir significados más o menos significativos, funcionales y estables (Miras, 1993; Rodrigo, 1993).

En las interacciones educativas, estudiantes y docente llegan a establecer un sistema de significados compartidos mediante la aproximación y adecuación progresiva de sus respectivos sistemas de interpretación de significados a las representaciones convencionales del grupo cultural de pertenencia (Coll, 1995).

En este sentido, constatamos que los significados individuales están en la mente, pero su origen se encuentra en la cultura (Vigotsky). Por ello, a nivel educativo, resulta insuficiente la elaboración de un significado individual aislado, y se hacen necesarios la negociación y el diálogo de lo que uno conoce y entiende, para llegar a un significado compartido que se aproxime al cultural.

c) El conocimiento está **socialmente mediado** y, en el caso de la educación formal, orientado y guiado.

Entendemos que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social, tanto por los contenidos como por la forma en la que se genera (Vigotsky en Kaplún, 1995).

Los contenidos que aprendemos son saberes acumulados por la humanidad. Es decir que los conocimientos (conceptos, normas, hábitos, procedimientos, etc.) que se aprenden, en cierta forma, ya existían antes de que el alumno inicie su proceso de construcción personal (Mauri, 1993).

Al mismo tiempo, el aprendiz puede acceder, interpretar y atribuir un significado a estos conocimientos, gracias a la interacción permanente con otros seres humanos en diversos ámbitos. Específicamente, en el ámbito educativo formal, el estudiante no llega a construir conocimiento en solitario, por sí mismo, sino justamente a través de la educación como instrumento cultural y social.

Destacamos el papel que la educación formal desempeña como mediadora entre la cultura y el alumno, ya que le ofrece la posibilidad de acercarse al bagaje de conocimientos que la sociedad y la cultura posee. El estudiante construye conocimiento gracias a la ayuda del docente y los recursos para elaborar un significado que es personal y, a la vez, socialmente compartido.

Cada aprendiz se aproxima al conocimiento desde sus experiencias y saberes previos e interpreta la información a partir de su propio sistema cognitivo. Pero, al mismo

tiempo, la comunicación, el intercambio de significados y la ayuda de otros más competentes permiten que estos significados personalmente contruidos e internalizados se aproximen y correspondan a las representaciones de la cultura, y sean significados socialmente compartidos (Coll, 1993, 1995, 1996, 2001).

El maestro y el grupo cumplen una función mediadora del conocimiento, ya que unos aprenden de otros, siendo facilitadores del aprendizaje al compartir sus conocimientos y significados.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno alcanza un mayor desarrollo, gracias a la guía del docente, la interacción con los compañeros y el contacto con el patrimonio cultural. Aparece aquí el concepto de **Zona de Desarrollo Próximo** (ZDP) desarrollado por Vigotsky. Esta zona es entendida como la distancia entre el **nivel real de desarrollo** (del alumno), determinado por su capacidad de resolver un problema en forma independiente, y el **nivel de desarrollo potencial**, determinado por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto (el maestro) o con la ayuda de otro compañero más capaz (Coll, 1993; Kaplún, 1995, Álvarez y del Río, 1991). Se trata de la diferencia o distancia entre lo que un sujeto es capaz de hacer y comprender por sí mismo y lo que puede lograr con la colaboración o ayuda de otros más expertos (maestro o compañeros). En tal sentido, este concepto nos ayuda a explicar el desfase existente entre la resolución individual y social de problemas y tareas cognitivas.

Las ZDP pueden presentarse en función de la tarea, los contenidos, los esquemas de conocimiento puestos en juego y de las formas de ayuda empleadas durante la interacción. Es en esta zona donde se produce el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento, gracias a los soportes y ayudas de los otros.

La Zona de Desarrollo Próximo:

*“se crea en la interacción en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenidos aportados por el participante menos competente, como de los tipos y grados de soporte y los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el participante más competente”. (Onrubia, 1993:105)*

Para que se produzca el aprendizaje, la enseñanza y el maestro tienen la función de colocarse delante del alumno para ayudarlo a acceder a la subsiguiente ZDP. En este sentido, el aprendizaje será un proceso dialógico e interactivo, guiado por el maestro



sin sustituir la actividad mental del alumno, sino ayudándolo de tal manera que progresivamente pueda apropiarse del conocimiento, sin depender ya del mediador.

Al respecto, consideramos que “se puede y se debe enseñar a construir” (Solé, 1993), ya que, aunque nadie puede reemplazar al aprendiz en su proceso de construcción personal, es cierto que nada puede sustituir la ayuda que supone la intervención pedagógica para que esa construcción se realice. Se trata de una ayuda en un doble sentido: en primer lugar, porque es el propio alumno el verdadero actor de este proceso de construcción de significados, en el que el profesor va a ayudarlo; y, por otro lado, porque sin ella es poco probable que se produzca la aproximación entre los significados construidos por el alumno y los significados de los contenidos culturales (Coll, 1995).

Para explicar el rol del docente en esta construcción, Bruner (en Kaplún, 1995) utiliza el concepto de **Andamiaje**, como proceso imprescindible y, al mismo tiempo, temporal, constituido por las ayudas que los agentes educativos prestan al aprendiz, ya que los andamios se retiran de forma progresiva a medida que el aprendiz va asumiendo mayor autonomía y mayor control en su aprendizaje.

Los docentes que consiguen “andamiar” mejor el aprendizaje de sus alumnos son los que ajustan continuamente el tipo y grado de ayuda a las dificultades que se presentan y a los progresos que se alcanzan en la realización de una tarea. De allí que se hable de **ayudas ajustadas** para el aprendizaje.

*“Ofrecer ayudas ajustadas al aprendizaje (...) supone crear ZDP y ofrecer asistencia y apoyos en ellas para que, a través de esa participación y gracias a esos apoyos, los alumnos puedan ir modificando sus esquemas de conocimiento y sus significados y sentidos, y puedan ir adquiriendo más posibilidades de actuación autónoma y uso independiente de tales esquemas ante situaciones y tareas nuevas, cada vez más complejas”. (Onrubia, 1993: 105)*

Las ayudas deberán orientarse progresivamente hacia un traspaso del control y de la responsabilidad del docente hacia el alumno durante su proceso de aprendizaje.

*“El gran desafío de todo proceso de aprendizaje consiste en que los alumnos no permanezcan siempre necesitados y dependientes del apoyo del docente, sino que lleguen a tomar por sí mismos el control del proceso, y, al internalizar el conocimiento y apropiarse de él, adquieran la competencia y capacidad para realizar solos (o en otros contextos) actividades y elaboraciones conceptuales que hasta entonces sólo podrían llevar a cabo con la ayuda del (...) mediador”. (Kaplún, 1995: 39)*

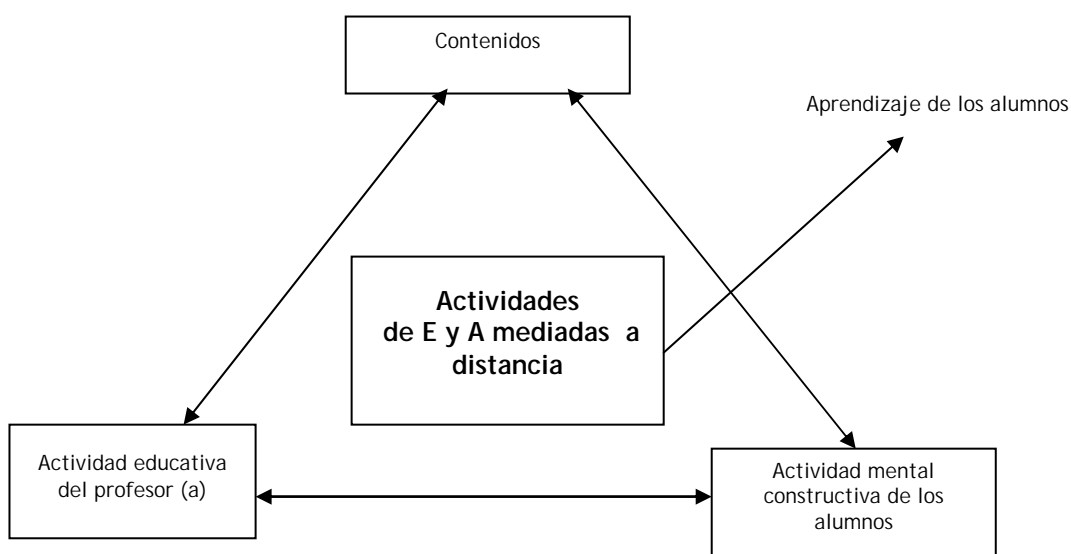
Se trata, entonces, de ir de una regulación interpsicológica, asistida por el docente y los compañeros, hacia una progresiva regulación intrapsicológica en la que el alumno pueda hacer y conocer por sí mismo.

Analizadas las principales características del proceso de construcción de conocimiento en contextos formales de enseñanza y aprendizaje, nos detendremos en su incorporación en contextos virtuales.

### 1.3.3. Principios constructivistas en contextos virtuales de aprendizaje

Con la incorporación de los principios constructivistas de la enseñanza y del aprendizaje es posible desarrollar procesos educativos a distancia desde modelos más activos, interactivos y colaborativos, que transmisivos. El centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje está en la actividad constructiva del estudiante como un sistema de interacción mediado. En este sentido, diferentes autores han incorporado estos principios constructivistas al uso de nuevas tecnologías (Burge, 1995; Garrison, 1993 y 1997; Jonassen y Cols, 1995; Kaye, 1992; Wilson, 1996), aportando modificaciones a la práctica pedagógica poco difundidas en la educación a distancia.

Al incorporar estos principios al proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia, consideramos necesario ubicarnos en el triángulo interactivo<sup>1</sup> tomando en cuenta que, en la educación a distancia, la interacción entre sus componentes está mediada por recursos educativos especialmente diseñados.



En el triángulo interactivo identificamos tres vértices correspondientes a los contenidos, la actividad instructiva del profesor y la actividad mental de los estudiantes. Estos interactúan a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas, utilizando los medios tecnológicos seleccionados. El desarrollo de estas actividades tiene como resultado el aprendizaje constructivo de los alumnos.

En este proceso interactivo que se produce a distancia, trataremos de caracterizar seguidamente los contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje constructivistas (Barberá et al, 2001; Gold, 2001; y Ally, 2004).

- a) Proporcionar espacios de *interacción* entre las acciones del profesor y los estudiantes a través de los medios y los contenidos de aprendizaje, donde el aprendizaje no se dé en solitario, sino a través de interacciones con “otros” en momentos claves del proceso. El aprendizaje consiste en el desarrollo de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes gracias a la interacción de los aprendices con la información y el entorno. Nuestra posición coincide con Heinich et al (2002 en Anderson, 2004), cuando afirma que la interacción es fundamental para crear un sentido de presencia y de comunidad entre los estudiantes a distancia. Los aprendices reciben los materiales de aprendizaje a través de la tecnología y la información contenida en ella, para contextualizarla y personalizarla. En este proceso de transformación, los estudiantes interactúan con el contenido, con otros estudiantes y con los tutores para negociar y confirmar ideas, y aplicar lo que aprenden.
- b) Con respecto a los contenidos de aprendizaje y las actividades de enseñanza y de aprendizaje, se debe incluir *tareas auténticas* de aprendizaje que vayan de lo general a lo específico, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, proporcionando distintas perspectivas y niveles de dificultad. Estas tareas deben responder a contextos, intereses y necesidades reales, a través de experiencias o ejemplos, para que los estudiantes puedan encontrar sentido y significado personal a la información. Asimismo, las tareas y proyectos deben brindar posibilidades para que los estudiantes escojan actividades significativas que los ayuden a integrar distintas perspectivas a través de la reflexión, así como a aplicar y personalizar la información.
- c) A través de las actividades se deben desarrollar también procesos de *cooperación didáctica* en los que, más allá del intercambio de información o de instrucciones, se faciliten procesos de trabajo cooperativo. En este

sentido, se debe favorecer la creación de zonas de desarrollo próximo a través de actividades de enseñanza y aprendizaje que propicien la interacción social, mediante los medios virtuales, y el desarrollo de niveles superiores de pensamiento.

- d) En cuanto a la actividad mental constructiva de los estudiantes, es necesario propiciar el desarrollo de *habilidades de "alto nivel de pensamiento"* que faciliten la construcción de conocimiento de manera compleja, gracias al establecimiento de relaciones significativas entre el conocimiento y la experiencia que ya se posee sobre el tema y el nuevo contenido. Habilidades como la planificación de tareas, la selección de estrategias y procedimientos más adecuados, la recolección de información y pruebas, la comprensión e interpretación de conceptos y hechos observables, el análisis y la valoración de la información encontrada, la argumentación, la reflexión y la resolución de problemas, entre otras.
- e) Otorgar valor *a la guía del tutor*, pues el estudiante necesita contar ayudas ajustadas como parte de un proceso dinámico e interactivo de aprendizaje. Esta guía no debe ser tan dirigida (a través de instrucciones totalmente predeterminadas), ni tan desorientadora que desmotive al estudiante. El tutor debe buscar un equilibrio destinado a generar la negociación cognitiva de significados entre los actores del proceso.
- f) Paralelamente es imprescindible promover en el alumno un *proceso reflexivo y metacognitivo* sobre las acciones decididas y efectuadas durante su formación. De este modo, los estudiantes asumen el control de su proceso de aprendizaje, evitando acciones de ensayo-error en el entorno multimedia.

Como venimos señalando, la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje a distancia se basa en la interacción entre los tres vértices del triángulo. Por ello, a continuación, analizaremos con más detalle las diversas interacciones pedagógicas que se producen en la educación a distancia, teniendo como eje al estudiante y su proceso de construcción de conocimiento.

#### 1.4. LA INTERACCIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A DISTANCIA

Desde el constructivismo, como hemos analizado, se asume que el estudiante posee un rol activo que lo convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje. En este sentido, observamos que el estudiante es un constructor mental activo de significados y de sentido, relacionando saberes previos con nuevos conocimientos; y que, al mismo tiempo, necesita ayuda externa para esta construcción. Es decir, que el estudiante no aprende solo, sino que necesita de la mediación socio-cultural, sea a través de instrumentos o materiales educativos, o de otras personas.

De este modo, identificamos que en el proceso de aprendizaje a distancia se presentan de modo complementario dimensiones cognitivas y sociales. En este sentido, la interacción es un concepto general que se refiere al conjunto de acciones mentales y sociales que desarrollan los estudiantes para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

Entendemos por interacción educativa la acción recíproca entre un enseñante, un aprendiz y un contenido que supone intercambio de información, aunque no necesariamente se produzca mediación, construcción o aprendizaje. Distinguimos el término "interacción" de "interactividad", generalmente asociado a las propiedades que posee el sistema tecnológico para realizar intercambios en formatos de diálogos entre los usuarios y los ordenadores. Desde otras miradas se reconoce la interactividad como característica de la comunicación social a través del ordenador, cuando se produce una cadena de intervenciones entre los participantes con estructuras multidireccionales (Pérez i Garcia, 2002).

Coincidimos con la perspectiva de Coll (1995), desde la cual la interactividad supone que las formas en que se organiza la actividad conjunta van más allá del aquí y ahora. En este sentido, los formatos de interacción son interiorizados por el alumno logrando activarlos en su mente, sin la presencia del docente o del material de estudio. Es decir que interacciona mentalmente con la "voz" de su profesor.

El estudiante que estudia a distancia desarrolla una serie de acciones mentales cuando interactúa con los contenidos y los materiales de estudio, que de cierto modo son también acciones sociales mediadas por el lenguaje. Pero también realiza una serie de acciones propiamente sociales cuando se comunica de manera sincrónica o asíncrona con otros estudiantes, con sus profesores o con especialistas en un determinado contexto educativo.

*“La interacción social debe ser considerada como un conjunto de acciones interconectadas entre los miembros que participan en un determinado contexto educativo, en el que la actividad cognitiva humana se desarrollará en función de los elementos que determinan la naturaleza de ese contexto, en nuestro caso virtual” (Barberá et al, 2001: 164)*

Son diversos los autores que han estudiado las interacciones que se producen en el contexto virtual de enseñanza y aprendizaje (Moore, 1989; Gunawardena, 1994; Northrup, 2001), destacando la propuesta de Moore, quien señala la existencia de tres interacciones básicas: estudiante-estudiante, estudiante-profesor, estudiante-contenido.

Progresivamente otros autores han incorporado otros niveles de interacción incluyendo elementos como la interfaz, la retroinformación, la interacción con diversas herramientas electrónicas, entre otros. Al respecto, Hirumi (2002) propone tres niveles de interacción desde el punto de vista de los procesos del estudiante.

El primer nivel corresponde a los procesos cognitivos internos que ocurren en cada aprendiz. En este nivel encontramos los procesos metacognitivos, motivacionales y de comportamiento que cobran especial importancia para el éxito en la educación a distancia. Desde la psicología del desarrollo, estos procesos son resultados de la adaptación al entorno; mientras que desde el enfoque socio cultural, son producto de la interacción con el entorno social y cultural.

El segundo nivel se refiere a las interacciones que se producen entre el estudiante y los recursos humanos y no humanos a través de acciones diseñadas para estimular los procesos cognitivos del primer nivel. Las interacciones “humanas” se producen entre el estudiante y el instructor, entre estudiante y estudiante, y entre el estudiante y “otros”. De otra parte, las interacciones “no humanas” corresponden a las acciones que se dan entre el estudiante y los contenidos, el estudiante y la Interfaz, y entre el aprendiz y el entorno.

Finalmente, el tercer nivel corresponde a la interacción entre el aprendiz y las instrucciones. Este viene a ser un “meta nivel” que sirve de soporte para organizar el segundo nivel de interacciones. En este sentido, cada estrategia instruccional debería basarse en los objetivos de aprendizaje, las características de los alumnos, el contexto, para luego seleccionar el tipo de interacción más adecuada entre el estudiante y los recursos humanos o no humanos.

En el presente trabajo, nos interesa ubicarnos en el segundo nivel de interacción, priorizando la interacción del estudiante con los recursos no humanos, especialmente con el entorno virtual y los contenidos de aprendizaje; así como la interacción con otros seres humanos, como el tutor y los compañeros de estudio.

#### **1.4.1. Interacción con recursos no humanos: el contenido y el entorno virtual**

El contacto del estudiante con el contenido, a través del material de estudio, suele ser el primer nivel de interacción que se produce en la educación a distancia. Se trata de un contacto con diversos tipos de materiales que pueden canalizarse a través de diferentes medios (impreso, radio, TV, PC, etc.).

El más antiguo y comúnmente utilizado ha sido el medio impreso, que propicia el acercamiento del estudiante al contenido a través de la lectura personal lineal y el desarrollo de actividades de comprensión o extensión de diversa naturaleza. Otro grupo de materiales educativos se canaliza a través de medios auditivos o audiovisuales que facilitan la comunicación, acercan los contenidos al estudiante, incrementan la rapidez y facilitan la transmisión de la información con mayor calidad. Pero siguen siendo formatos simples, cerrados, herméticos, predecibles, inoperantes por sí mismos, y que no permiten la interacción o lo hacen de manera muy limitada (Jiménez, 1998).

A este tipo de materiales educativos Casado Ortiz (2000) lo denomina “tecnologías transmisivas” utilizadas en la formación a distancia clásica, basadas en el aprendizaje individual de los alumnos mediante libros de texto y medios audiovisuales de carácter lineal, con un mínimo contacto de los estudiantes con los tutores y con otros estudiantes.

Como señalamos anteriormente, con el tiempo se han ido introduciendo en la educación a distancia nuevas tecnologías que, por su costo y accesibilidad, han permitido evolucionar en esta interacción a distancia (Bates, 1995). Los nuevos espacios de relación virtual contienen un enorme potencial para favorecer la formación continua, que es necesario utilizar. No obstante, hemos mencionado también que la educación debe ubicar a la tecnología en el lugar que le corresponde: *“el de medio eficaz para garantizar la comunicación, la interacción, la información y, también, el aprendizaje” (Duart, 2000).*

Por tanto, valoramos el uso de tecnologías como un medio que hace posible la comunicación y el acceso a la información necesaria para el proceso de aprendizaje, y no como un fin en sí mismo. Muchas veces se confunde el contexto educativo con la tecnología que posibilita la acción educativa a distancia. Por ello, siguiendo a Barberá et al (2001), preferimos hablar de “contexto virtual de enseñanza y aprendizaje” cuando se utiliza la tecnología para poder aprender unos contenidos. El “contexto virtual” es un concepto más amplio que el de “entorno virtual”, puesto que se fundamenta en las relaciones que se establecen entre los diferentes agentes, factores y condiciones que conforman un proceso de aprendizaje virtual.

Los agentes del contexto virtual son los sujetos sociales, vale decir el profesor y los alumnos, y la cultura en la medida que aporta los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Los factores se refieren a los elementos que no siendo personales establecen una relación con los agentes educativos, como los materiales que presentan el contenido de estudio, así como las líneas metodológicas y el tipo de evaluación. Finalmente, las condiciones agrupan a todos aquellos aspectos ligados a decisiones concretas que individualizan cada situación de aprendizaje, como consecuencia de las interacciones particulares.

Por tanto, no es lo mismo el entorno virtual entendido como plataforma tecnológica que el contexto virtual. Este último implica no sólo el espacio creado por la tecnología, sino además la intención explícita y compartida de una comunidad educativa de promover el desarrollo personal y el aprendizaje en el marco de una institución educativa. El entorno puede prefijarse o prediseñarse, mientras que el contexto se construye y re-construye cada vez que distintos agentes y voces interaccionan.

Necesitamos conocer los procesos y elementos que pueden conformar los entornos o plataformas virtuales, y analizar sus potencialidades y limitaciones, para poder seleccionarlos y utilizarlos en la dirección de las intenciones educativas, en nuestro caso, desde una concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje.

Los contextos constructivistas de aprendizaje, no se centran únicamente en los contenidos ni en el profesor, sino sobre todo en el proceso de interacción del estudiante con los agentes, factores y condiciones. Por tanto, su aprendizaje dependerá de los recursos con los que interactúe y de las decisiones que tome en la construcción de su conocimiento. En este sentido, los contextos constructivistas



ofrecen un modelo más flexible y menos pre-establecido, y promueven espacios de aprendizaje colaborativo, así como situaciones significativas de la vida real.

Contando con diversos recursos tecnológicos, debemos tomar una serie de decisiones para pre-diseñar entornos de enseñanza y aprendizaje constructivistas. A continuación analizaremos los principales elementos a considerar para el diseño de materiales educativos en entornos virtuales (Jonassen, 1999; Oliver 1999; Barberá y Monereo, 2000).

#### a) Aclarar los objetivos

Todo proceso de diseño de materiales educativos parte de un contexto determinado que presenta demandas o iniciativas con respecto a un proceso de formación que hay que considerar. En este sentido, antes de tomar decisiones sobre las características del entorno virtual, sus herramientas y materiales, es necesario reflexionar sobre su finalidad educativa y utilidad pedagógica. Es decir, se debe definir qué se pretende alcanzar, por qué y para qué. Se deben formular los objetivos de aprendizaje y detallar los conocimientos, habilidades, actitudes que los alumnos deberán desarrollar a través del programa o curso de formación. Estos objetivos orientarán la selección de los contenidos y las actividades de aprendizaje.

Recordemos que los objetivos deben ser realistas y coherentes, considerando el contexto social en el que se ofrece el programa o curso, y las posibilidades que ofrece el entorno de aprendizaje virtual.

#### b) Identificar las características de los usuarios

Para responder a las características del contexto, es de vital importancia describir a los posibles usuarios del entorno que vamos a diseñar, en relación a su nivel de estudio, conocimientos previos, expectativas, necesidades, desarrollo de habilidades en el uso de las herramientas, nivel de desarrollo de su conciencia metacognitiva, así como su capacidad para asumir procesos de aprendizaje autónomo y colaborativo, entre otros.

Para el diseño de un curso o programa de formación virtual es necesario pensar en unos alumnos determinados con unas características y unas necesidades concretas, así como analizar las condiciones del contexto personal, instruccional y cultural con respecto a los contenidos, los procesos de formación y el uso de las TIC.

Este análisis permitirá una selección y organización más adecuada de los contenidos, actividades y recursos tecnológicos, para alcanzar los objetivos educativos propuestos.

c) Seleccionar y organizar los contenidos

Los contenidos deben seleccionarse teniendo en cuenta a los estudiantes y sus necesidades, para que resulten significativos y despierten su interés.

Para organizar los contenidos, su secuencia y estructura, resulta útil analizarlos para descomponerlos en unidades mínimas de presentación y jerarquizarlos en función a su lógica interna, las necesidades y niveles de los estudiantes, y los objetivos que deben alcanzar. Los contenidos pueden responder a una naturaleza conceptual, procedimental o actitudinal (Coll, 1992) y deben organizarse respondiendo a una jerarquía y secuencia lógica.

Para ello se sugiere el uso de mapas conceptuales o diagramas de flujo en los que se haga explícita la organización, secuencia y jerarquía de los contenidos. Recogiendo los aportes de Ausubel, es necesario que se favorezca la percepción de las relaciones entre los contenidos *“visualizándolos como partes componentes e integradas de una construcción unitaria y global”* (Kaplún, 1995:75).

Es necesario además cuidar el desarrollo del contenido, el cual debe estar actualizado y demostrar rigor científico. Es recomendable incluir elementos para motivar el estudio del contenido, así como ejemplos y actividades que faciliten la comprensión del mismo. En cuanto al aspecto formal, se debe utilizar un lenguaje acorde con el usuario y una correcta redacción, sin errores gramaticales, ortográficos o de sintaxis.

d) Diseñar las actividades de enseñanza - aprendizaje y evaluación

Las actividades determinan cómo los aprendices emplearán los materiales de estudio y las formas de construcción de conocimiento que desarrollarán. Asimismo crean el contexto para que los aprendices interactúen con el contenido y la información.

Para seleccionar y diseñar las actividades de aprendizaje es necesario decidir previamente:

- **La Naturaleza y función de las actividades de aprendizaje y de evaluación**, que deben estar organizadas en torno a momentos de aprendizaje previamente

definidos que tomen en cuenta los principios del constructivismo, como por ejemplo, momentos de motivación, de presentación de los objetivos, de recuperación de conocimientos previos, de interacción con nueva información, de elaboración de esa información, de reflexión acerca de esa información, de asesoría y feedback, y de evaluación, entre otros. Recordemos que las actividades seleccionadas deben combinar momentos de estudio personal y de aprendizaje cooperativo, que brinden oportunidades para desarrollar habilidades de alto nivel de pensamiento y de reflexión crítica. Gracias al desarrollo de estas actividades, los estudiantes asumen más responsabilidad sobre ellos mismos, sobre lo que aprenden y sobre cómo lo aprenden (Oliver, 1999).

- **Duración-extensión**, de acuerdo a la naturaleza y función de las actividades se deberá definir la extensión de las mismas.
- **Actividades cognitivas u operaciones mentales que demandan de los estudiantes**, por ejemplo: explicar, describir, reconstruir; comprender, interpretar, representar; hacer cálculos; comparar; resolver problemas de rutina; aplicar reglas, leyes, procedimientos, métodos; representar categorías, secuencias, redes conceptuales; entre otras. De la selección de estas operaciones, dependerá la coherencia entre el objetivo que se quiere alcanzar, los contenidos que se tratarán, las actividades mentales que desarrollarán los alumnos y las actividades interactivas propuestas.
- **Niveles de Interactividad**: posibilidades de acciones y respuestas formuladas por el sistema y permitidas al alumno (posibilidad de interacción entre el material y el estudiante).
- **Elementos motivadores**. Además de la personalización de los mensajes con nombre del estudiante, habrá que decidir qué otros elementos motivadores se utilizarán, como por ejemplo, presentar algún reto, estimular la curiosidad o la fantasía, presentar estímulos o recompensas, entre otros.
- **Sistema de retroinformación** del desarrollo de las actividades.

Para el diseño de contextos virtuales constructivistas, y especialmente de las actividades, consideramos fundamental incorporar elementos que comprometan a los alumnos en la construcción de significado. En este sentido, retomamos los

aportes de Jonassen (1999), quien propone los siguientes componentes fundamentales:

- *Un problema, ejemplo, pregunta o proyecto como centro del entorno:* dado que se busca que el alumno considere una situación dada como propia, será necesario proponerle problemas o situaciones por resolver que resulten interesantes, pertinentes y atractivas. Situaciones que propicien retos o conflictos cognitivos y motiven e involucren al estudiante en la búsqueda de respuestas o soluciones. Estos problemas, o preguntas constituyen tareas auténticas que permiten que los alumnos lleguen a la información y a la elaboración o reelaboración de conceptos, a través de aprendizajes más activos, reales y constructivos.
- *Ejemplos relacionados:* que faciliten la comprensión de los aspectos implícitos del problema a través de la confrontación con situaciones semejantes. Los ejemplos sirven al aprendiz como referencia previa para el anclaje de los nuevos conocimientos y refuerzan su memoria episódica al contactarse con sus experiencias personales. Asimismo, aumentan la flexibilidad cognitiva al permitir que el aprendiz analice diversos puntos de vista y perspectivas en las situaciones y problemas dados, y elabore sus propias interpretaciones.
- *Fuentes de información:* que ayuden a elaborar un modelo mental propio y formular hipótesis para la solución de los problemas. Estas fuentes deberían proporcionar información "seleccionable" en relación al problema o situación propuesta. La información puede presentarse a través de diversos formatos y medios como documentos de texto, fuentes de sonido, vídeos, entre otros.
- *Herramientas cognitivas:* compuestas por herramientas informáticas y actividades de aprendizaje, que ayuden a los alumnos a elaborar la información para interpretar y manipular diversos aspectos del problema.
- *Herramientas de conversación y colaboración:* que permitan, gracias al intercambio entre los miembros del grupo, desarrollar una concepción común del problema y dirigirse a buscar soluciones. Se trata de proporcionar y fomentar debates sobre los proyectos o problemas, que faciliten la cooperación y la posibilidad de compartir la toma de decisiones sobre posibles soluciones, las distintas interpretaciones sobre diversos temas y problemas, la articulación de ideas y la reflexión sobre los procesos seguidos.

- *Apoyo al aprendizaje:* el estudiante desarrolla tres funciones cognitivas en un entorno de aprendizaje virtual: la exploración, la articulación y la reflexión; pero no siempre posee las habilidades necesarias para cumplirlas, por lo cual es necesario ofrecer una serie de ayudas desde el entorno. Estas ayudas son *la modelización, la tutoría y el refuerzo.*

La modelización o modelado consiste en proporcionar a los alumnos un ejemplo del rendimiento deseado o "experto" (del comportamiento evidente o de los procesos cognitivos encubiertos), destacando cada una de las acciones y decisiones, para que el alumno pueda observarlo de modo explícito.

La tutoría es el acompañamiento al estudiante a través de pautas motivadoras, resaltando la importancia de las tareas de aprendizaje, del control y regulación del rendimiento de los alumnos, y estimulando la reflexión.

Finalmente, el refuerzo se dirige a brindar apoyos particulares a una tarea específica, como por ejemplo: adaptar la dificultad del ejercicio, el ritmo y el tiempo; reestructurar el ejercicio para reemplazar los conocimientos; y proporcionar evaluaciones complementarias y alternativas para dirigir el interés del alumno hacia otras dimensiones.

Estos componentes propuestos por Jonnasen para diseñar contextos constructivistas, deberán adaptarse y diseñarse de acuerdo a las características de los estudiantes y la naturaleza de los contenidos del curso o programa.

#### d) Selección de recursos técnicos

Una vez definidas las características didácticas del contexto, se deben tomar decisiones sobre los elementos tecnológicos más apropiados. Es necesario recordar que la selección de la tecnología ofrece diversas posibilidades, pero debe responder a una reflexión y análisis sobre el modelo de aprendizaje al que se aspira, los objetivos que se persiguen, las razones que se tienen, los costos que exigen y los agentes que intervendrán en este proceso (Moreno y Bailly-Bailliére, 2002).

Para seleccionar los recursos a utilizar se debe definir el tipo de interfase, es decir, el sistema de comunicación entre el programa y el usuario, seleccionando el entorno audiovisual, la navegación y la interacción que permitan el desarrollo de las actividades propuestas.

Para definir el entorno audiovisual, se deben seleccionar los *medios* a utilizar, es decir, texto, hipertexto, animaciones, audio y video; así como la combinación de diversos elementos simbólicos en las pantallas, como texto, imágenes, colores, íconos, botones, entre otros. La elección y uso de los medios y elementos gráficos deben ser los adecuados para facilitar el aprendizaje del alumno. Además, es necesario tomar decisiones sobre *los componentes o partes del entorno de aprendizaje*, así como las interacciones y enlaces entre los mismos, como por ejemplo (Área, 2000): presentación, programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía), desarrollo de las unidades o temas, actividades, ejercicios, documentos, bibliotecas, evaluación y enlaces de interés.

Este diseño previo se irá completando durante el desarrollo de los contenidos y el diseño didáctico del material.

Para seleccionar *el sistema de navegación*, que incluye aspectos algorítmicos y estructurales que reflejan una primera aproximación a la estructura del programa, se deberán diseñar los siguientes elementos:

- Diagrama general del programa (mapa de navegación): reproducir la estructura básica del algoritmo. Se suele representar en forma de diagrama de flujo y debe ir acompañado de una breve descripción de los módulos globales que lo integran como por ejemplo: presentación y gestión de menús, actividades interactivas, información, evaluación, entre otros.
- Menús: decidir si los menús estarán organizados según un entorno tradicional o según un entorno Windows y en forma de menús desplegados (top down), y luego diseñar el árbol de las opciones que el programa ofrecerá a los usuarios.
- Itinerarios pedagógicos (implícitos del programa o explícitos del usuario): secuencia en que se presentarán las actividades y sus posibles bifurcaciones en función de las acciones (aciertos o errores) de los usuarios. Es preferible dejar el máximo control posible al estudiante.
- Tipo de tratamiento frente a las respuestas de los usuarios: definir si las respuestas de los estudiantes tendrán una evaluación cualitativa o cuantitativa inmediata, previamente definida por el sistema; o si más bien la retroinformación estará a cargo de un especialista o tutor que enviará sus observaciones y comentarios en un espacio especialmente previsto.

- Documentación del material

Finalmente, para definir el *sistema de interacción*, los entornos virtuales ofrecen distintas herramientas tecnológicas que pueden ser utilizadas para facilitar procesos de enseñanza y de aprendizaje. Estas herramientas promueven, a su vez, distintos tipos de interacción entre el estudiante y el contenido, y entre el estudiante y otras personas como especialistas, tutores y compañeros, llegando a ofrecer amplias posibilidades para el manejo de información y el trabajo colaborativo.

Según el tipo de interacción que ofrecen a los estudiantes, encontramos herramientas para el almacenamiento y distribución de la información, así como para la interacción y discusión. A continuación, analizaremos aquellas herramientas más utilizadas en los entornos de enseñanza y aprendizaje a distancia, tomando en cuenta los aportes de León (1998), Salinas (2000) y Cotén (2003).

#### 1. *Herramientas para el almacenamiento y distribución de la información:*

La tecnología interactiva se apoya en el uso del ordenador como sistema que distribuye información (contenidos, ejercicios, simulaciones) y eventualmente propone actividades al estudiante. En este caso, el estudiante establece una interacción de tipo "uno - solo" con los contenidos formativos que se encuentran en distintos medios y formatos, y que responden a diversos algoritmos. A continuación presentamos brevemente los distintos formatos:

- ❖ Consulta y envío de *documentos en formato de texto* al que el estudiante debe acceder en forma directa, como archivo adjunto de un mensaje electrónico o dentro de un entorno virtual. Igualmente un documento en formato de texto puede ser enviado por correo electrónico o colocado en un espacio propicio dentro del entorno. En este caso, se produce la interacción entre el estudiante y el contenido.
- ❖ Consulta de *documentos hipertexto*, texto no lineal, conformados por unidades o bloques de información llamados nodos, conectados por una serie de enlaces, que permiten acceder de manera inmediata a la información destino, formando múltiples itinerarios para el usuario. Este sistema permite una lectura no secuencial, adaptada a las propias decisiones del estudiante dentro del entorno interactivo.

Cuando el hipertexto se integra a gráficos, imágenes, sonido y vídeo, relacionados mediante enlaces, recibe el nombre de hipermedia o

multimedia, el cual proporciona una gran riqueza en el tipo de datos, mayor flexibilidad a la expresión de la información y mayor libertad de navegación.

Estos materiales posibilitan una alta interactividad, es decir, la posibilidad de que el usuario tome decisiones, dé instrucciones o responda a la información que se genera desde la máquina y viceversa.

- ❖ *Información a través de redes* entendidas como un sistema de comunicación conformado por máquinas conectadas entre sí, que permiten poner la información a disposición de posibles usuarios. Internet es una red de redes que sirve para enviar y recibir información, sin sede fija.

Una de las aplicaciones más importantes de Internet es el uso de navegadores para la búsqueda de información. El *Word Wide Web* (WWW) conocido como “la telaraña mundial” es un sofisticado sistema de interconexión para gestionar de manera rápida y fiable grandes cantidades de información sin importar su formato y naturaleza. Es un servidor de acceso y difusión de la información basado en un modelo de hipertexto. La información que se ve en la pantalla es una especie de red compuesta de documentos independientes interconectados entre sí. Este medio, además de ser una tecnología de comunicación, es un potencial ambiente para la investigación a través de la búsqueda de información, y para el aprendizaje colaborativo mediante la tecnología de redes.

Asimismo, Internet ofrece la posibilidad de *consultas a bibliotecas o revistas electrónicas* remotas que permiten a los alumnos acceder a fuentes de información real y navegar en busca de información para el desarrollo de una tarea determinada.

Otro servicio de Internet es File Transfer Protocol FTP que permite el acceso y envío de ficheros mediante compresión y descompresión de archivos.

Otras herramientas de información multimedia consisten en la recepción de videos digitales, la recepción de emisiones en línea y archivos sonoros digitales, y el acceso a simuladores y videos de realidad virtual.

## 2. *Herramientas de comunicación y discusión electrónica:*

Las herramientas que permiten espacios de comunicación mediada entre los agentes del proceso educativo se pueden agrupar en aquellas que permiten una comunicación diferida en el tiempo, es decir asíncrona, y en las que posibilitan la comunicación en



espacios distintos pero en un mismo tiempo, llamadas sincrónicas. Del mismo modo, las herramientas de comunicación virtual permiten la participación e interacción de un número variable de sujetos: de uno a uno, de uno a muchos, o de muchos a muchos. En la siguiente tabla, sintetizamos las principales herramientas de comunicación a utilizar en los entornos virtuales:

COMUNICACIÓN EN EL TIEMPO	HERRAMIENTA	INTERACCIÓN ENTRE SUJETOS	CARACTERÍSTICAS
<b>Asíncrono</b>	Correo electrónico	Uno a uno Uno a muchos	Envío de mensajes personales o masivos en diferido, por medio de la palabra escrita.
	Listas de interés	Uno a muchos	Envío de mensajes a un grupo para distribuir información común o discutir sobre temas de interés.
	Foros	Muchos a muchos	Envío de mensajes a un grupo con distintos objetivos, tales como: analizar diversas perspectivas sobre un tema en particular, diseñar y trabajar proyectos colaborativos en común, o solicitar u ofrecer ayuda.
<b>Sincrónico</b>	Chat	Uno a uno Muchos a muchos	Conversación a través del teclado en tiempo simultáneo y espacios diferidos.
	Video conferencia	Uno a muchos	Encuentro de personas alejadas en el espacio, a través del intercambio de imagen y sonido.

A lo largo del proceso de desarrollo de los materiales de aprendizaje, que acabamos de analizar, y durante su posterior evaluación, se deben considerar distintos niveles de intervención. *A nivel de contenido*, deben tomarse en cuenta criterios de calidad como la pertinencia, organización, secuencia, rigor científico, claridad, lenguaje, entre otros. En el *nivel pedagógico* es necesario considerar los objetivos, actividades propuestas, procesos cognitivos que se propician, sistema de evaluación, de apoyo, de interacción, entre otros. Finalmente, *a nivel tecnológico* es importante analizar el diseño de pantallas, sistema de navegación y secuencia, entorno de comunicación, bases de datos, etc.

El desarrollo de los diversos elementos del contexto virtual de aprendizaje debe crear espacios en los que sea posible una mejor y mayor interacción de los estudiantes con los contenidos, con sus compañeros y con el tutor, orientada a la construcción de conocimiento como proceso intra e interpsicológico. En este sentido, es necesario analizar, además de los materiales de aprendizaje, a los sujetos con los que interactúa el aprendiz, vale decir el tutor y a los compañeros de estudio.

#### 1.4.2. Interacción con recursos humanos: el tutor

Tradicionalmente, en la mayoría de sistemas de educación a distancia, el medio principal de enseñanza estaba conformado por un paquete de medios y materiales para el autoaprendizaje. Sin embargo, el estudio del material no siempre garantizaba el aprendizaje del alumno.

*“Frente a la falta de la presencia sistemática del docente, el lugar de la enseñanza así definida quedaba a cargo de los materiales, paquetes autosuficientes, fuertemente secuenciados y pautados, cuyo desarrollo concluía con una propuesta de evaluación semejante en su concepción de enseñanza”. (Maggio, 2000: 139)*

Desde una concepción de enseñanza como “transmisión de conocimiento”, los materiales podrían suplir el tradicional rol del profesor. Otras posturas (Rocket, 2003), afirman que en la educación a distancia no se le presta mucha atención al tutor, ya que más bien se destaca el rol del estudiante. Sin embargo, desde nuestra concepción activa e interactiva de la enseñanza y del aprendizaje, pensamos que existen sólidos argumentos para desestimar que estos procesos se entiendan como la mera transmisión de información o la adquisición solitaria de conocimiento. Más precisamente, entendemos el aprendizaje como una construcción conjunta de conocimiento por parte de estudiantes y tutores, y la enseñanza como un proceso guiado, comunicativo y social. En este sentido, consideramos que, en la educación a distancia, la tutoría cumple la función de facilitar y guiar el proceso de aprendizaje motivando el estudio, propiciando la crítica de los contenidos transmitidos y su aplicación, a través de la orientación personal y la animación grupal (García Aretio, 2002).

Coincidimos con Garrison, Anderson y Archer (2000 en Anderson, 2004) cuando afirman que uno de los tres componentes esenciales del aprendizaje online es la “presencia social”, relacionada con el establecimiento de un ambiente de soporte en el que los estudiantes se sienten seguros de expresar sus ideas dentro de un contexto colaborativo. Desde nuestra perspectiva, la ausencia de esta “presencia social” constituye una dificultad para que los estudiantes desarrollen habilidades para compartir puntos de vista, expresar desacuerdos, explorar diferencias, y aceptar el apoyo y confirmación de sus pares y del tutor.

El término tutor proviene del latín y se refiere a aquél que hace el papel de defender, guardar, preservar, sostener, sustentar y socorrer. El concepto de tutor presenta variadas definiciones, que responden al modelo educativo que posea la institución o programa que ofrece estudios a distancia. Dentro de las diversas

posibilidades, se observan funciones que van desde asumir la responsabilidad completa de un curso, hasta la de ser un apoyo administrativo, pasando por la de asesorar a los alumnos o asistir al profesor titular.

En algunos modelos las funciones de la "enseñanza a distancia" son asumidas por distintas personas que asumen el rol de: diseñador de material, experto temático, profesor responsable, tutor o evaluador, según el caso. En otros modelos, encontramos que estas roles se integran en una misma persona, presentándose la figura del profesor tutor quien asume la totalidad de las tareas de la enseñanza a distancia como el diseño, desarrollo y evaluación de los contenidos y actividades de un determinado curso.

En el presente trabajo, entendemos que el tutor es el responsable del acompañamiento del grupo de estudiantes durante su proceso de aprendizaje a distancia, pudiendo asumir o no otros roles. En este sentido, interactúa y mantiene comunicación personal y grupal con los estudiantes, representando su referente inmediato.

El rol del tutor, no se centra en la transmisión de información sino en el apoyo a la construcción de conocimiento y la facilitación de los procesos de comprensión y reflexión. En este contexto, el tutor deja de ser la fuente de información para convertirse en un facilitador del aprendizaje (Duart y Sangrá, 2000). De este modo, los espacios de formación a distancia deben ser ámbitos de relación, de comunicación y de cooperación, con la diferencia sustancial de que la relación no se produce en el mismo lugar ni en el mismo momento, sino en el marco de la asincronía. Nos encontramos ante un espacio diferente y, en consecuencia, debemos ser capaces de encontrar nuevas maneras de relacionarnos y de facilitar el aprendizaje del estudiante.

Por tanto, el tutor a distancia necesita unas cualidades diferentes a las del profesor presencial. Esta diferencia radica en que, por un lado, la interacción va más allá de los encuentros cara a cara para poder superar las dificultades de asincronía en el tiempo y el espacio; y, por otro lado, el tutor no constituye el origen del mensaje didáctico que recibe el participante. Su papel es de facilitador y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyos contenidos se encuentran en los materiales de aprendizaje.

*"el rol (...) sin embargo tiende a ser definido como el de un entrenador y facilitador (...) esta forma de apoyo al aprendizaje es llamada "andamiaje" en reconocimiento a la manera en que éste ayuda a construir el conocimiento y es luego retirado cuando la construcción se ha dado." (Oliver, 1999)*

Entendemos que la función del tutor es fundamentalmente la de orientar el aprendizaje de los alumnos y generar espacios de interacción entre los mismos. El tutor debe jugar un papel activo y proactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo al estudiante herramientas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, además de aclarar sus dudas y sus necesidades personales. Las necesidades de apoyo o consulta no siempre están previstas en el material de estudio, por ello es necesario que el tutor apoye a los estudiantes y los ayude a mantener y desarrollar sus habilidades, para que progresivamente "aprendan a aprender" por sí mismos, y aprendan a interactuar con los demás de manera colaborativa.

Cabe resaltar que la interacción del tutor con los estudiantes (Jiménez, 1998) presenta dos dimensiones: una *psicológica*, referida a los comportamientos, afectividad, empatía, disponibilidad a través del acercamiento, la relación y la comunicación personal y grupal; y una *didáctica*, en tanto que el tutor realiza acciones para favorecer el aprendizaje del alumno.

De otra parte, Martínez (2004) señala que los tutores como componente humano van a tener que especializarse en aquello en que sean mejores que los ordenadores, como relacionarse con los demás, comunicarse efectivamente, funcionar en la compleja sociedad actual o manejar el estrés, entre otros aspectos.

Como podemos observar, son múltiples las funciones que ejerce el tutor a distancia, especialmente en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje; por ello, proponemos organizarlas en torno a cuatro dimensiones presentes en el aprendizaje de los estudiantes (Paulsen, 1995, Harasim, 1997; Gallego Gil, 1999; García Aretio, 2000 y 2003; Martínez, 2004, Anderson, 2004). Estas son la dimensión personal y motivacional, la dimensión organizativa y metacognitiva del proceso de aprendizaje, la dimensión académica y la dimensión social. Si bien estas dimensiones se yuxtaponen en la práctica, requerimos analizarlas separadamente para comprender mejor las funciones de la tutoría.

a) Desde la **dimensión personal del estudiante**, el tutor actúa como orientador, partiendo de un diagnóstico y conocimiento de las necesidades, intereses y dificultades del grupo y de cada estudiante en particular.

Necesita conocer las características de los estudiantes para motivarlos, asesorarlos y orientarlos sobre aspectos académicos y personales, tomando en cuenta su diversidad.

Debe crear un entorno cálido, generando un clima de confianza y mostrando cercanía y accesibilidad. En este sentido, es necesario promover la comunicación personalizada para animar y ayudar a los estudiantes a aclarar sus metas, intereses y aspiraciones personales y profesionales. De este modo, puede facilitar en los estudiantes la toma de conciencia, aceptación y valoración de sus propias capacidades, habilidades y actitudes, así como el desarrollo de su capacidad productiva, de rendimiento, de realización, de motivación intrínseca, de las ganas de progresar.

Asimismo, debe ayudar a los estudiantes a aclarar sus metas y objetivos de aprendizaje, para que puedan mantener el nivel de interés y esfuerzo necesario durante sus estudios a distancia, y superar las posibles dificultades que se les presenten.

b) Desde la **dimensión organizativa y metacognitiva del aprendizaje**, el tutor debe orientar el proceso de estudio y ofrecer ayudas para el desarrollo de estrategias de aprendizaje acordes con la modalidad. De este modo debe “ayudar a los estudiantes a aprender” para culminar con éxito su esfuerzo académico (Herrera Sánchez, 1999).

El tutor debe “preparar el escenario” (Harasim, 1997) desde el inicio de un curso o programa de formación, dado que los alumnos pueden sentirse confundidos por la novedad de la modalidad y del entorno virtual. En este sentido, resulta conveniente brindar información sobre las características de la modalidad en general y del programa o curso en particular, sobre los objetivos, la metodología de trabajo, el entorno virtual, y los procesos académicos y administrativos correspondientes.

Es necesario que el tutor oriente y asesore a los estudiantes en su proceso de adaptación a la modalidad en cuanto a la organización del estudio y el uso de estrategias de aprendizaje, para facilitar la construcción de conocimientos en las condiciones propias de la educación a distancia. Resultan de especial importancia las estrategias para la organización del tiempo, selección de fuentes de información y documentación, uso de bibliotecas y fuentes virtuales, desarrollo de las actividades de evaluación y uso de nuevas tecnologías.

Específicamente, el tutor debe ofrecer orientaciones claras y estructuradas para que los estudiantes puedan navegar por el sistema y encontrar los recorridos que deben seguir y las razones por las cuales los deben seguir. Es necesario que muestre una actitud comprensiva ante las dificultades tecnológicas y oriente a los estudiantes hacia una nueva comprensión del entorno, ofreciéndoles un marco para que puedan crear su propio mapa mental y puedan solucionar los posibles problemas de acceso, para evitar futuras dificultades con la tecnología.

En relación al desarrollo de estrategias de aprendizaje, el tutor debe ser un guía que fomente la autonomía de los estudiantes, adoptando una actitud no directiva que estimule la autorreflexión, la autorregulación del propio proceso de aprender, pensar y aprender a aprender, así como la autoevaluación. En este sentido, debe facilitar en los estudiantes la toma de conciencia y metacognición de sus propias posibilidades de pensamiento, de su proceso de aprendizaje y de las estrategias que utilizan para enfrentarse a las dificultades. Además, debe ayudarlos a planificar y poner en marcha planes estratégicos para su mejora.

c) Desde la **dimensión académica**, el tutor actúa como mediador de las experiencias de aprendizaje de un tema o asignatura, en distintos momentos del proceso: durante la planificación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje.

c.1) Con respecto a la **planificación** del proceso de aprendizaje:

De acuerdo al modelo de tutoría, esta función varía desde un tutor que trabaja con materiales y un diseño instruccional creados por otros, hasta uno que debe crear todo el contenido.

El tutor muchas veces interviene en el diseño previo de los objetivos y contenidos de aprendizaje, de las actividades de aprendizaje y de los criterios de evaluación. Asimismo, le corresponde organizar y gestionar los medios y herramientas virtuales antes y durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

c.2) Con respecto al desarrollo y **acompañamiento durante el proceso de aprendizaje**:

El tutor debe conocer el contenido o materia de aprendizaje, así como dominar y manejar los materiales y medios virtuales, además de sus aplicaciones para el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Su labor de acompañamiento debe ser proactiva, es decir estableciendo y promoviendo activamente una cantidad suficiente de interacciones con los estudiantes para recoger información sobre sus saberes y experiencias previas, y sobre su proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, es necesario que realice un seguimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno y del grupo, y que atienda directamente las necesidades expresadas por los estudiantes durante este proceso.

En relación a estas necesidades, debe ofrecer ayudas destinadas a motivar y facilitar el aprendizaje; debe proponer caminos, recursos y fuentes de información para el aprendizaje; resaltar aspectos fundamentales de los contenidos y relacionarlos con el contexto de los estudiantes; plantear interrogantes y actividades para contribuir en su proceso de transformar la información en conocimiento. Es decir, debe acompañar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje en la interpretación de los materiales de estudio, aclarando dudas, completando vacíos y ampliando enfoques o perspectivas; relacionando temas entre sí y proponiendo ejemplos; presentando nuevas interrogantes, promoviendo la autorreflexión y el descubrimiento.

En suma, el tutor debe ser un animador y facilitador del aprendizaje activo y constructivo de los estudiantes.

c.3) Finalmente, con respecto a la **evaluación** del aprendizaje de los estudiantes:

El tutor realiza un seguimiento del progresivo avance y necesidades de los alumnos, tomando iniciativa en la comunicación, desde un enfoque de evaluación formativa que diagnostica, motiva y orienta el progreso y la superación de cada uno y del grupo.

Es conveniente que, como parte de esta evaluación formativa, el tutor detecte posibles vacíos y dificultades que se presenten en el diseño de los contenidos o actividades propuestas en los materiales, o en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para poder complementarlos o aclararlos oportunamente.

El tutor, por lo general, es el encargado de evaluar las actividades para verificar los resultados del aprendizaje, retroinformando sobre logros y dificultades encontrados. En este contexto, es necesario que incluya un análisis comentado y personalizado del desarrollo de estas actividades así como de sus resultados.

d) Desde la **dimensión social y la co-construcción** del conocimiento, el tutor se constituye en el generador de un ambiente propicio para la interacción entre los miembros del grupo.

Su labor consiste en promover un ambiente social enriquecedor para el aprendizaje, que favorezca la comunicación entre los estudiantes y la realización de trabajos que fomenten el aprendizaje entre pares.

Debe promover, dinamizar y moderar debates y tareas colaborativas que faciliten el intercambio de significados, la creación de una comunidad de aprendizaje y la co-construcción de conocimiento. Diversos autores (Collison; 2000 Martínez, 2004; Anderson, 2004) reconocen que esta es la tarea fundamental del tutor, puesto que facilitar el desarrollo de habilidades sociales y de relaciones interpersonales es algo que los ordenadores no pueden hacer por nosotros.

Para llevar a cabo esta labor, el tutor anima al grupo a participar activamente en las diversas actividades propuestas, es decir, propicia que los estudiantes adopten un papel activo y participativo. Asimismo, organiza actividades para facilitar la integración, participación y actividad conjunta, mediante propuestas metodológicas de dinámicas grupales, trabajos en grupo, debates, exposiciones de temas y trabajos, estudio de casos, ejemplos prácticos, entre otros.

Es necesario que el tutor cree un buen clima de trabajo, propiciando la capacidad de trabajo en grupo y favoreciendo el aprendizaje cooperativo. Para ello, debe desarrollar sus habilidades sociales para dinamizar los espacios virtuales como foros o chats.

El tutor actúa como organizador y facilitador de la participación de los estudiantes, lo que implica asumir tres roles complementarios (Mason, 1991 en Adel y Sales, 2000):

- Rol organizativo: establece la agenda (objetivos, horarios, reglas de procedimiento, normas) y debe actuar como líder impulsor de la participación del grupo pidiendo contribuciones regularmente, proponiendo actividades en las que se deba dar una respuesta, iniciando la interacción, variando el tipo de participación sin monopolizarla.
- Rol social: crear un ambiente agradable de aprendizaje, interactuando constantemente con los alumnos, haciendo un seguimiento positivo de todas



las actividades que realicen y pidiendo que expresen sus sentimientos y sensaciones cuando lo necesiten.

- Rol intelectual: como facilitador educativo debe centrar las discusiones en los puntos cruciales, hacer preguntas y responder a las cuestiones de los alumnos para animarlos a elaborar y ampliar sus comentarios y aportaciones.

Estos roles se integran cuando el tutor asume diversas tareas como moderador y líder del proceso de grupo (Harasim, 1995 y Collison, 2000). Estas tareas generalmente se presentan a través de una progresión de estadios que analizaremos seguidamente (Salmon, 2000):

- Primer Estadio: el moderador comienza con facilitar el acceso y motivar la participación. Busca desterrar dificultades técnicas o sociales que inhiban la participación y motivar a los estudiantes para compartir información acerca de ellos mismos con el fin de crear una presencia virtual.

En este primer momento es necesario crear una atmósfera informal, cálida, de bienvenida y apoyo, proponiendo actividades introductorias que favorezcan la presentación e integración inicial del grupo, que ayuden a desarrollar un sentido de seguridad y crear la idea de comunidad. Se sugiere que, en estas actividades, el tutor modele una respuesta para contribuir al crecimiento cognitivo y social de la comunidad.

El desarrollo de estas primeras actividades tiene como meta que los estudiantes se familiaricen indirectamente con el uso del entorno virtual y sus herramientas con entusiasmo.

Paralelamente, el tutor debe dejar clara la finalidad de la participación que se espera de los estudiantes y comunicarles los procedimientos de la misma.

Asimismo, durante este proceso, el tutor debe reconocer la diversidad de historias e intereses de los participantes dentro del grupo, para que se sientan reconocidos como parte del mismo y evitar que se sientan aislados o intimidados por la tecnología.

- Segundo estadio: el moderador continúa desarrollando una socialización online para construir puentes entre ambientes de aprendizaje culturales y sociales. En este momento resulta favorable que infunda su propia personalidad a través del tono, de imágenes y del humor. Es decir, el tutor-moderador debe mostrar su propia "cara" en las zonas de discusión al inicio y

durante el desarrollo del curso. Para ello, puede utilizar un estilo propio de comunicación escrita, así como elementos gráficos o imágenes que incrementen el sentimiento de apoyo y atención personal hacia el participante. Además, puede añadir intencionalmente algún elemento de humor en las tareas y mensajes como base para construir el diálogo a través de adivinanzas, juegos de palabras, anécdotas, entre otros, seleccionando aquello que sienta que funcionará con el grupo para hacer el diálogo interesante y útil.

- Tercer estadio: se produce un intercambio de información en el que el moderador desarrolla tareas dirigidas a facilitar el aprendizaje, moderando discusiones basadas en el contenido y aclarando errores de concepto y de comprensión de los estudiantes.

No se trata de impartir lecciones, sino más bien de expresarse a través de mensajes cortos, directos, que incluyan comentarios abiertos y preguntas interesantes para fomentar la discusión. El moderador no interviene como “experto” ni como “juez” de las intervenciones de los demás, sino que debe observar el proceso del grupo e intervenir “desde el lado” cuando sea conveniente.

Resulta necesario que mantenga un ritmo en sus intervenciones para demostrar interés y presencia hacia los estudiantes. Como moderador, debe decidir el mejor modo de intervenir en los debates para mantener un alto grado de participación de los alumnos. Por lo general es conveniente observar cuando comienza un diálogo e intervenir luego de que los estudiantes hayan realizado unos cuantos comentarios de acuerdo a la complejidad de la tarea. Las intervenciones del moderador deben orientarse a subrayar los aportes más resaltantes integrándolos para resaltar puntos comunes o posibles tensiones, con el fin de promover el diálogo, profundizando el tema o abriendo nuevos hilos de discusión, sin responder individualmente a cada intervención.

- Cuarto estadio: se caracteriza por la construcción del conocimiento cuando los estudiantes se concentran en crear productos de aprendizaje, colaborativa e individualmente, que demuestren su comprensión sobre los contenidos del curso y sus aproximaciones. El rol del moderador consiste en facilitar el diálogo y el discurso entre los estudiantes como un proceso de razonamiento más que como una mera conversación social. De este modo, el uso del

discurso no sólo facilita la creación de la comunidad de "indagación", sino que además funciona como medio para que los estudiantes desarrollen sus propios procesos de pensamiento por la necesidad de articularlos con otros. El discurso, además, ayuda a los estudiantes a modificar conceptos errados en su propio pensamiento o desacuerdos con el profesor y otros estudiantes. Para ello, el tutor debe leer y responder a las contribuciones y preocupaciones de los estudiantes, buscando constantemente maneras de apoyar la comprensión de cada individuo y el desarrollo de la comunidad de aprendizaje como un todo.

- Quinto estadio: los estudiantes llegan a ser responsables de su propio aprendizaje y el de su grupo creando proyectos finales, trabajando en tareas integradoras y demostrando el logro de los resultados de aprendizaje.

El moderador a lo largo de todos estos estadios, debe mantenerse al día con las discusiones y tareas realizadas para que el grupo no pierda su avance. Debe organizarse para revisar periódicamente las nuevas intervenciones y los correos electrónicos de los estudiantes, para acompañar al grupo y resolver posibles consultas. En esta tarea es necesario que el tutor esté atento a los "silencios" del grupo, ante los cuales puede enviar mensajes grupales o individuales según el caso. Asimismo, debe promover la metacomunicación, es decir, pedir a los participantes que expliquen qué les parece el curso, las normas y procedimientos seguidos, etc.

Consideramos que tomar en cuenta esta progresión de tareas constituye una herramienta útil para que el tutor planifique sus acciones como animador y moderador de la comunidad de aprendizaje. Sin embargo, no se debe asumir como un modelo rígido, sino más bien adaptarse a las necesidades y características particulares de cada comunidad de aprendizaje online.

Además de promover interacciones entre los estudiantes y acompañar al grupo en su proceso de co-construcción de conocimiento, el tutor es un interlocutor entre los estudiantes y otras instancias de la institución educativa. En este sentido, debe colaborar y mantener contacto sistemático los expertos y otros responsables de la enseñanza para llevar a cabo una acción coordinada. Permanentemente debe generar un clima de comunicación interpersonal, mostrando disponibilidad para el diálogo, confianza e interacción que permitan la detección de intereses, dificultades y logros en el estudio.

Cabe mencionar que las diversas dimensiones y tareas de la labor del tutor en la práctica, muchas veces, pueden limitarse al envío de correos electrónicos informativos, pues no se llegan a desarrollar auténticas habilidades comunicativas de escucha y expresión que propicien en los estudiantes un proceso de reflexión personal y conjunta, de intercambio de significados y de co-construcción de conocimiento.

Al respecto, entendemos que conversar es construir y transformar la realidad junto con el otro, sin ánimo de convencerle con argumentos que buscan la verdad (Maturana en Martínez, 2004). Desde nuestra perspectiva, el tutor debe aprender a “escuchar” como capacidad activa para hacerse cargo de los intereses y las necesidades del otro, en este caso, del estudiante. Para poner en práctica esta habilidad, es necesario que el tutor sea capaz de gestionarse a sí mismo (que tenga autocontrol y autoconfianza), y gestionar relaciones con y entre otras personas, en este caso, con y entre los estudiantes.

*“Toda esta realidad, este mundo en red y al mismo tiempo enredado, exige que el tutor sea proactivo y nunca reactivo. Su misión fracasa si no logra el objetivo de que el alumno aprenda a hacer y no a aprobar exámenes. Debe ser especialmente diestro en sintonizar con personas, en detectar estados de ánimo y sensibilidades, (...). El aprendizaje, la colaboración o la confianza no suceden sin más y de forma automática. Hay que provocarlo, inducirlo, alimentarlo, fomentarlo, crear las condiciones idóneas para que tenga lugar y, sobre todo, mimarlo y cuidarlo para que se perpetúe. Para lograrlo, el tutor tiene que desarrollar esa labor intangible guiando a los alumnos hacia los recursos, hacia los contenidos, hacia los expertos.” (Martínez, 2004)*

Seguidamente, analizaremos las características y principios a tomar en cuenta en los procesos de interacción y aprendizaje colaborativo en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

#### **1.4.3. Interacción con recursos humanos: los compañeros de estudio**

Algunos sistemas de educación a distancia parten de una concepción de aprendizaje centrada en la actividad autoestructurante e individual del alumno. Su propuesta se centra exclusivamente en el autoaprendizaje del alumno, gracias a la interacción individual de éste con los materiales de aprendizaje.

Sin embargo, desde la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje en la que nos basamos, se considera que el alumno construye su propio conocimiento mediante la interacción social con otros, sea el profesor o los compañeros de estudio. Además, con la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y

aprendizaje a distancia, se han ampliado enormemente las posibilidades de que los estudiantes puedan contactarse entre sí de modo sincrónico o asíncrono.

En la modalidad de educación a distancia, nos interesa analizar aquellas situaciones en las que los propios estudiantes tienen una influencia educativa sobre sus compañeros, ejerciendo el rol de mediadores, tradicionalmente reservado al profesor tutor.

La interacción entre estudiantes puede producirse de manera espontánea o responder a situaciones expresamente diseñadas en torno al aprendizaje de los contenidos, la elaboración de tareas y actividades grupales de evaluación.

Los estudiantes pueden establecer contacto entre ellos de manera espontánea vía telefónica o virtual para realizar consultas sobre datos específicos, sobre los contenidos o tareas de aprendizaje. Se puede favorecer esta toma de contacto a través de la creación y entrega de directorios. También pueden formar grupos de estudio para intercambiar información y colaborar mutuamente en la construcción de conocimiento, a través de reuniones presenciales o comunicaciones electrónicas.

De otra parte, se pueden diseñar actividades de aprendizaje grupales que requieran de la interacción con otros compañeros para su desarrollo. Así, pueden organizarse foros virtuales de discusión en los que los diversos participantes expongan sus puntos de vista sobre un tema determinado y enriquezcan mutuamente sus significados.

Otra forma de interacción puede producirse cuando los estudiantes desarrollan tareas de aprendizaje y actividades de evaluación de naturaleza grupal, con la participación de todos los miembros del grupo.

En fin, actualmente existen diversas posibilidades de colaboración entre los estudiantes, pudiendo hablar incluso de "entornos virtuales colaborativos".

Sin embargo, la palabra "colaboración", en la educación a distancia, es entendida generalmente como la posibilidad de conexión virtual entre dos o más estudiantes, cuando físicamente no se pueden encontrar, para que se pueda producir un intercambio de información destinada al desarrollo de una actividad grupal. Esta es una concepción bastante genérica y confusa, que no siempre corresponde a la concepción constructivista de interacción y aprendizaje cooperativo. Al respecto, Barberá et al (2001) señalan que el hecho de existir la posibilidad tecnológica de interactuar con otros compañeros ha transformado muy poco los procesos reales de

enseñanza y aprendizaje que se han venido produciendo tradicionalmente en la educación a distancia, vinculados en gran medida a los supuestos del aprendizaje autónomo o independiente.

En este sentido, resulta relevante la pregunta formulada por Mena (2000: 229): "*¿Para nosotros es importante el concepto tradicional de educación a distancia que se dirigía a un modelo aislado o pensamos que el grupo tiene mucho valor para el aprendizaje y que la acción del grupo favorece el desarrollo de operaciones y permite una mejor construcción del conocimiento?*"

Pensamos que para responder esta interrogante, desde la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, debemos afirmar el valor del grupo y de la interacción social como ayuda para la construcción de significados compartidos entre los estudiantes, así como para el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas. Por tanto, se deberá prever y diseñar oportunidades y actividades que promuevan y faciliten este tipo de interacción.

Desde esta perspectiva, entendemos la colaboración como la interacción entre dos o más estudiantes para la articulación o coordinación de acciones destinadas a realizar una actividad de aprendizaje. Así, la colaboración se constituye en un elemento necesario para el aprendizaje, superando el modelo de enseñanza y aprendizaje centrado en procesos independientes sin interacción social con otros.

Diversas investigaciones (Jonhson y Jonhson, 1991; Tudge y Rogoff, 1989; Teasley y Roschelle, 1993, en Dillenbourg, 1999) recogen evidencias que demuestran que las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen un mejor rendimiento y productividad de los participantes, además del desarrollo de relaciones interpersonales de simpatía, cortesía, respeto mutuo y sentimientos de obligación y de ayuda. Por otra parte, el uso de la computadora puede resultar un contexto particularmente significativa para la interacción social a través del uso de ambientes de aprendizaje que faciliten la interacción social, la comunicación y la cooperación.

Sin embargo, la interacción entre personas dispersas geográficamente para el aprendizaje colaborativo a través de la red presenta mayores dificultades que la interacción presencial (Hansen, Dirkinck, Lewis y Rugelj, 1999), debido a diversas limitaciones. Entre éstas destacan la limitaciones de hardware como la velocidad, el ancho de banda de la tecnología disponible; las limitaciones de software de acuerdo a las posibilidades de las herramientas utilizadas; las resistencias de los usuarios que

pueden responder a factores psicológicos, organizacionales, tecnológicos o a la falta de alguna de las habilidades necesarias para utilizar las herramientas o para enfrentar las tareas colaborativas, lo cual puede desmotivar a los participantes .

Es necesario considerar estas limitaciones para prever acciones de inducción al uso de herramientas o de adaptación de las exigencias a las capacidades de la tecnología disponible. No obstante, la interacción entre estudiantes a través de la red para el aprendizaje colaborativo es cada vez más frecuente, pues posee un gran valor educativo, ya que favorece la confrontación entre puntos de vista y el progreso intelectual. La exigencia de una actividad grupal genera conflictos sociocognitivos (Perret-Clermont en Coll, 1991) que movilizan las reestructuraciones cognitivas y provocan el progreso intelectual de sus miembros. Al mismo tiempo, la ayuda y el soporte mutuo que proporciona la situación interactiva favorece la reestructuración intelectual, mediante la regulación recíproca que ejercen entre sí los participantes y, progresivamente, mediante la autorregulación individual (Vigotzki, Forman y Cazden en Coll, 1991). De este modo, el trabajo colectivo favorece la ayuda y modelamiento mutuos entre los participantes para superar las dificultades que se puedan presentar, así como la corrección de posibles errores.

Dado que el término “aprendizaje colaborativo” es bastante amplio, consideramos conveniente analizar sus características generales, para luego centrarnos en aquellas propias de la enseñanza y el aprendizaje cooperativo virtual en particular.

En términos generales, el aprendizaje cooperativo se refiere a la *“situación en la cual dos o más personas aprenden o pretenden aprender algo juntas”* (Dillenbourg, 1999:2). En este sentido, nos remite a aquellas tareas que realizan los estudiantes en grupo con objetivos comunes, de modo que cada uno solo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás consiguen los suyos (Rué, 1998).

En la situación de aprendizaje colaborativo, los estudiantes se relacionan entre sí de manera interactiva, sincrónica y “negociada” (Dillenbourg, 1999). Se rompe con la estructura clásica de los sistemas educativos tradicionales, ya que no se presenta un sujeto que posee los conocimientos (profesor) y un sujeto receptor (alumnos), sino un diálogo intersubjetivo en el grupo que posibilita el intercambio de significados. Para ello, se requiere de habilidades sociales de comunicación y negociación necesarias para la organización y el desarrollo de las tareas en grupo. Además, se debe contar con ciertos componentes esenciales para que los esfuerzos de los

miembros del grupo sean productivos más que competitivos e individualistas. Estas condiciones son (Jonhson y Jonhson, 1995):

- Interdependencia positiva bien definida, es decir, que los esfuerzos de cada miembro del grupo sean necesarios e indispensables para el éxito del grupo y, gracias a sus recursos, roles y responsabilidades, cada uno contribuye con la meta común.
- Interacción fomentadora que hace que los estudiantes brinden lo mejor de sí para lograr los objetivos gracias a la ayuda, esfuerzo y aliento mutuos, así como al intercambio de información, puntos de vista y recursos para desarrollar la tarea y obtener las metas.
- Responsabilidad individual bien definida para lograr las metas del grupo, para lo cual se sugiere formar grupos pequeños y recoger evidencias del desempeño individual.
- Uso frecuente de habilidades interpersonales y grupos pequeños, dado que los participantes deben conocerse y tenerse confianza, comunicarse clara y directamente, aceptarse y ayudarse, así como resolver conflictos de modo constructivo.
- Monitoreo y autoevaluación del grupo, frecuente y periódicamente, sobre su funcionamiento actual con el fin de mejorar su eficacia futura.

Ahora bien, la colaboración en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje cumple principalmente con dos funciones (Barberá et al, 2001): la construcción de conocimiento y la formación y desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje.

- a) Para favorecer la construcción de conocimiento es necesario diseñar actividades que propicien la interacción cooperativa con otros, como complementarias a otras actividades de aprendizaje centradas en la relación del estudiante con el material y el contenido, o entre el estudiante y el tutor. De este modo, las actividades que involucran la interacción con los compañeros sirven de mediación social para la construcción del conocimiento.

Para el desarrollo de actividades de aprendizaje cooperativo virtual se deben tomar en cuenta aspectos formales como la existencia de una tarea grupal, precisando la meta que implique afrontar y resolver un problema común; la distribución y asignación de roles a los estudiantes; y la disposición de



recursos suficientes para desarrollar la actividad propuesta. Además, se debe considerar -desde el punto de vista psicológico cognitivo- que la colaboración se dé a lo largo del proceso de aprendizaje virtual, que ayude a desarrollar y evaluar diferentes conocimientos personales, que propicie la modificación de estructuras previas o la creación de nuevas, y que sea necesaria la interacción y conversación entre los participantes para negociar significados, resolver problemas o elaborar trabajos.

Todo ello implica la intervención del profesor en el diseño de la actividad y en el acompañamiento durante su desarrollo, para aclarar en qué consiste la tarea, fomentar la interdependencia positiva y ofrecer ayudas ajustadas al trabajo grupal. Asimismo implica supervisar el proceso de interacción grupal y evaluar la cantidad y calidad del aprendizaje.

- b) La segunda función que cumple la colaboración es la de **crear y desarrollar comunidades virtuales de aprendizaje**, entendidas como grupos de personas que aprenden en común participando con sus aportes en torno a un tema o necesidad de interés común. En estas comunidades, tutores, estudiantes y expertos colaboradores se convierten en co-aprendices, negociando significados y compartiendo el conocimiento, en una relación de pares donde todos aprenden de todos gracias a la participación con distintos niveles de dominio del tema (Brown Ellery y Campione, 1998; Jonnassen y Roher-Murphy, 1999; Pallof y Pratt, 1999). Para que estas comunidades sean “saludables” deben presentar las siguientes características (Collison, 2000):
- Los participantes envían regularmente mensajes.
  - La comunidad satisface las necesidades de sus miembros y sus participantes expresan opiniones sinceras.
  - La colaboración y la enseñanza entre participantes es evidente, así como la moderación espontánea entre ellos.
  - El contenido y el facilitador son aceptables y evidentes.
  - Los participantes muestran preocupación y apoyo por la comunidad.

Son diversos los factores que influyen en la forma que toma el diálogo profesional en un ambiente virtual, entre los que destacan: las metas, pautas u orientaciones institucionales, las expectativas del facilitador y participantes hacia el trabajo individual o colaborativo, el contenido, el interfaz, etc. Por ello, al inicio de la

comunidad, es importante proponer actividades introductorias de formación de grupos, reconocimiento de sus miembros, establecimiento de expectativas y expresión de intereses personales. La idea es proporcionar un espacio y un tiempo para que los participantes vayan creando un sentido de comunidad y una visión compartida que permita luego interacciones más elaboradas en las que se construyan progresivamente diálogos que faciliten la indagación, el pensamiento reflexivo y el discurso razonado, con la ayuda del moderador.

Sin embargo, las dificultades en la constitución y organización de los grupos pueden ocasionar falta de comunicación y negociación entre sus miembros para su correcto funcionamiento. Puede que las actividades estén demasiado estructuradas y dirigidas, con lo cual se resta autonomía y autoconfianza al grupo. Contrariamente, cuando las pautas son poco claras, puede presentarse confusión sobre los roles, tipo de participación y nivel de responsabilidad de los diversos miembros, provocando en algunos una participación superficial sin el aporte de ideas sustanciales o alternativas. Por último, el ritmo de aprendizaje puede constituir un obstáculo, puesto que es necesario armonizar los diferentes ritmos personales de los miembros del grupo, con lo cual puede alargarse el tiempo de la tarea.

Podemos observar que las actividades de aprendizaje colaborativo deberían centrarse en la experimentación, la búsqueda y la evaluación de la información, la discusión y la resolución de problemas en grupo; actividades orientadas al “aprender a aprender” más que a la consolidación de un conjunto de conocimientos ya elaborados.

El sentido del aprendizaje colaborativo radica justamente en estas actividades y mecanismos que se producen con más frecuencia en las interacciones sociales que en el aprendizaje individual. En la educación a distancia, corresponde al tutor ser el facilitador de los procesos de organización y funcionamiento de los grupos de trabajo y dinamizador de su actividad. El tutor no constituye la única fuente de información y conocimiento, sino que promueve actividades de búsqueda de nuevas fuentes y recursos, y favorece la implicación activa de los participantes en su propio aprendizaje, con un liderazgo compartido, ya que todos y cada uno tienen un rol fundamental dentro del grupo.

Hemos analizado los principales recursos humanos y no humanos con los que debe interactuar el estudiante a distancia para construir su conocimiento. A continuación

analizaremos los aportes de la modalidad a distancia cuando los estudiantes son docentes en ejercicio.

### 1.5. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

La función docente en la actualidad se desarrolla en un ambiente cambiante, con un alto nivel tecnológico y un vertiginoso avance en el conocimiento. En este contexto, no es suficiente la preparación del docente en el dominio de su disciplina y en el manejo efectivo de técnicas de enseñanza, sino que "será necesario formar y autoformar al profesorado en el cambio y para el cambio" (Imbernón 1998:29).

La formación permanente abarca un conjunto de actividades formativas que realizan los profesores que se encuentran en ejercicio luego de su certificación. El objetivo de esta formación es *"mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales, asegurando así más eficazmente la educación de los alumnos"* (Gonzales Sanmamed, 1995:220). De este modo, se pretende apoyar a los profesores para que puedan responder a las exigencias del sistema y a las necesidades y dificultades que detecten en su desempeño profesional.

Los profesores como estudiantes adultos necesitan de un sistema educativo que se adapte a su situación, ya que por lo general estudian y paralelamente deben cumplir con sus obligaciones laborales, familiares, etc. Además, pueden tener dificultades de acceso educativo, por encontrarse en lugares lejanos a los centros de formación, pero sobre todo por la falta de tiempo que les dificulta estudiar o acceder a dichos centros en horarios preestablecidos. Por estas condiciones, la educación a distancia se ha convertido en un medio válido para satisfacer las necesidades de formación continua que exigen las condiciones socioeconómicas del contexto actual y las demandas de actualización del profesorado.

Para cumplir con estas demandas de formación permanente, coincidimos con Medina (1998) en que el sistema de educación a distancia debe realizar un gran esfuerzo por acomodarse a las modalidades de formación más valoradas por el profesorado como son:

- ❖ Autorreflexión sobre la práctica docente, para desarrollar un aprendizaje significativo, personalizado, estratégico y autónomo.
- ❖ Implicación del contexto de la institución educativa donde labora, a través del trabajo en equipo de grupos de colegas del mismo centro.

- ❖ Desarrollo de proyectos de investigación en equipo, que respondan a la realidad de cada docente y equipos de ciclo, nivel o centro.
- ❖ Promoción de jornadas de intercambio de experiencias, que posibiliten la valoración y calidad de las innovaciones.

Se trata de formar al profesorado a través de la modalidad a distancia, desde un enfoque no sólo constructivista, sino que además sea contextualizado, que le permita adaptar los contenidos y experiencias de aprendizaje a su labor y proponer innovaciones, gracias a la reflexión personal y compartida sobre la realidad en que desarrolla su función docente, para poder mejorarla.

Existen diversos enfoques, sobre la naturaleza y función de la formación docente, cuyas categorías varían de un autor a otro (Díaz, 1998). Sin pretender desarrollar exhaustivamente el tema, consideramos necesario subrayar y explicar brevemente los siguientes enfoques de la formación docente trabajados por Porlán (1998), Ferreres (1998) e Imbernón, (1994) puesto que constituyen un esfuerzo integrador y organizado de las diversas propuestas existentes.

- Enfoque perennialista o basado en la primacía del saber académico: el saber relevante para la enseñanza es el saber disciplinar (de los contenidos escolares y las ciencias de la educación). No se toma en cuenta el saber ni la experiencia del profesor. Normalmente los significados de las disciplinas son transmitidos a través de la exposición ordenada, pasando de la mente del experto a la mente del profesor, sin sufrir modificaciones o interpretaciones.
- Enfoque técnico o basado en la primacía del saber tecnológico: la enseñanza es considerada una tecnología o ciencia aplicada, conformada por saberes funcionales que los profesores deben dominar y aplicar en base a un conocimiento teórico y técnico que procede de la investigación científica. El proceso de formación consiste en la asimilación y dominio de competencias y habilidades concretas a través del entrenamiento, que permitan a los profesores desarrollar una intervención eficaz.
- Enfoque práctico o basado en la primacía del saber fenomenológico: se da prioridad al saber basado en la observación y la experiencia profesional desarrollada en el contexto escolar. Se considera al docente como un agente de cambio individual y colectivo.

Cada uno de estos enfoques sobre la formación docente presenta determinadas carencias. Por un lado, se puede correr el riesgo de un absolutismo cientificista y tecnológico que impida tomar en cuenta la naturaleza específica de la acción docente y los problemas concretos que se pueden presentar en la práctica. Por otro lado, un excesivo énfasis en lo práctico, específico y contextual puede acabar por perder de vista aportes teóricos más generales y explicativos. Por ello, es necesaria una interacción crítica y enriquecedora entre el mundo de la experiencia y el de la producción teórica.

A partir de estas carencias, aparece un cuarto enfoque llamado crítico de "orientación de reflexión en la práctica para la reflexión social", el cual toma en consideración no sólo la reflexión sobre la experiencia docente, sino que propone la necesidad de analizarla a la luz de la realidad social y de los intereses e ideologías subyacentes (Pérez Gómez, 1988; Imbernón, 1994; Ferreres, 1998).

En estos cuatro modelos, encontramos diversas posturas en cuanto a la relación entre la teoría y la práctica educativa. Cuando nos acercamos a la labor docente, observamos que la formación teórica es insuficiente para el ejercicio y desarrollo profesional. Aceptar la existencia del pensamiento práctico del profesor es reconocer que *"el profesorado deja de ser el reproductor mecánico que espera las soluciones de otros, para buscar en una situación problemática, su propia solución"* (Imbernón, 1994:65).

Más allá de seleccionar un modelo único, reconocemos que existe un conocimiento pedagógico especializado basado en el conocimiento experiencial, en la teoría y en la práctica psicopedagógica. Este conocimiento se genera a partir de diversas variables entre las que resaltan el conocimiento previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica. Es decir, que existe la necesidad de elementos teóricos que, unidos a la experiencia, permitan al docente analizar y reflexionar sobre su labor, para elaborar procesos de mejora.

Por tanto, no se trata de oponer los dos tipos de conocimiento, sino de promover la creación de relaciones significativas entre los aspectos experienciales y los académicos y científicos. Estas relaciones deben estar al servicio de una mejora de la actividad docente.

*"(...) la actividad docente y los procesos (...) de formación docente, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda al análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente". (Díaz Barriga, 1998:13)*

*"la formación siempre ha de tener la finalidad de provocar el cambio, la mejora, la innovación (...) Pero para realizar una mejora, el profesorado ha de encontrar su solución a sus situaciones prácticas". (Imbernón, 1994:81)*

Para provocar esta innovación y mejora del ejercicio profesional, la formación permanente a distancia debe ayudar al docente a identificar los problemas que se le presentan en su práctica y analizar las concepciones que posee sobre la docencia y sobre la enseñanza y aprendizaje.

Al respecto, Shön (1987) propone un modelo formativo que impulsa la capacidad reflexiva del docente sobre la propia acción como única forma de transformar sus conocimientos y sus prácticas.

Es necesario considerar que el docente posee un conocimiento sobre su práctica que generalmente es tácito o implícito y se revela a través de la aplicación espontánea en la práctica (Rodrigo y Marrero, 1993). Este conocimiento, por lo general, no es explicable ni verbalizable, pero podemos acceder a él gracias a la autoobservación y reflexión, con lo cual será posible identificar y explicitar aspectos problemáticos de la propia experiencia, primer paso para empezar a buscar soluciones. Se trata de una reflexión "en la acción", es decir, durante la acción para después profundizar y efectuar una "reflexión sobre la acción", para regresar finalmente a la práctica. De este modo, el profesor se convierte en un mediador activo entre la teoría y la propia acción docente.

En este proceso de reflexión y mejora de la práctica pedagógica hay que considerar que el docente no es un profesional que labora aislado, sino que es parte de un grupo, una institución, una comunidad, un contexto socio-político. Por ello, debe tomar en cuenta y analizar este entorno. Además, en el análisis sobre su práctica, necesita establecer comunicación con sus compañeros, a través de actividades colaborativas, foros de discusión en línea o listas de interés que agrupen a distintos docentes y especialistas. Esta interacción permite la reflexión compartida y el análisis conjunto de las dificultades y elementos de mejora que se puedan incorporar. Finalmente, las decisiones y las actitudes que asume cada profesor deben ubicarse en el contexto específico de su comunidad, centro y aula donde desarrolla su actividad profesional.

*“La reflexión (...) sea ésta auto o hetero comunicativa, es decir, afecte el diálogo consciente con uno mismo o con los demás, es la estrategia metodológica compleja a través de la cual tomaremos conciencia de nuestras creencias e intereses individuales y colectivos, los analizaremos y depuraremos críticamente y, a través de ellos, nos convertiremos en constructores de nuestro conocimiento experiencial y de nuestra práctica cotidiana, en interacción activa y crítica con el conocimiento disciplinar socializado”. (Demo, 1985 en Porlán, 1998: 127)*

Muchas veces el profesor se encuentra aislado, debido a las escasas oportunidades con las que cuenta para comunicar sus actividades y contrastarlas con las de sus colegas.

En este sentido, la educación a distancia es un medio que posibilita la intercomunicación entre los profesores para crear una cultura de colaboración que permita la revisión y validación de proyectos de innovación, así como su aplicación en diversos contextos educativos. Finalmente, la formación no presencial puede favorecer la reflexión de y en la acción, así como la elaboración de propuestas de innovación y su respectiva aplicación y seguimiento para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Sin embargo, cuando los profesionales adultos inician un proceso de formación a distancia, pueden encontrarse con una serie de ventajas y limitaciones que demandarán un proceso de adaptación a la modalidad, aspectos que analizaremos seguidamente

#### 1.6. VENTAJAS, LIMITACIONES Y DEMANDAS DEL APRENDIZAJE A DISTANCIA

La modalidad a distancia ofrece una serie de ventajas que en la actualidad se han incrementado con la incorporación de las TIC, pero al mismo tiempo implica una serie de dificultades y limitaciones que suelen presentarse durante su desarrollo.

Desde el punto de vista del proceso formativo, encontramos mayor flexibilidad y variedad en la organización, mayor diversidad y riqueza metodológica, así como creatividad en el diseño y desarrollo del currículo.

De cara al estudiante, el uso de las TIC ofrece nuevas posibilidades de acceso a gran cantidad de información y fuentes de documentación no sólo de textos, sino también de imágenes y sonido. De otro lado, el potencial telemático para la comunicación interpersonal permite la creación de comunidades de aprendizaje entre personas de diversos lugares del planeta. Además, permite superar las restricciones de tiempo

impuestas por la presencialidad, dado que cada uno elige el horario y lugar de estudio, dentro de márgenes más flexibles.

Sin embargo, cuando se desarrollan los procesos de formación permanente en la modalidad a distancia, surgen determinadas dificultades o limitaciones que necesitamos considerar.

Estas dificultades pueden presentarse por el diseño y desarrollo del programa, o desde el propio proceso que experimenta el estudiante. Es así que Ortega Carrillo (2001) presenta algunos obstáculos como los derivados del funcionamiento de la información debido a la falta de acceso a equipos, la lentitud o interrupción en la transmisión de la información, el costo elevado de los equipos, etc. También observa la presencia de dificultades en la calidad tecnológica-educativa de la información, como, por ejemplo, exceso de contenido literario, descuido en la claridad del diseño gráfico y multimedia, ruido comunicativo, entre otros. Finalmente, señala la presencia de dificultades en el diseño metodológico y organizativo de la formación, como el énfasis en la transmisión del contenido y la adquisición del conocimiento, o el descuido en el diseño de actividades interactivas para crear comunidades de aprendices. Todo ello provoca, muchas veces en los estudiantes, una progresiva desmotivación, que en ocasiones deviene en abandono.

Compartimos con Sigalés (2001) la necesidad de desarrollar mucho más la investigación educativa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los nuevos entornos virtuales, dado que la investigación se centra más en la tecnología que en los procesos psicopedagógicos a distancia. En este sentido, nos interesa analizar las dificultades que experimentan los estudiantes en su proceso de estudio a distancia, para identificar sus necesidades y proponer condiciones que faciliten este proceso.

Si bien es cierto que la educación a distancia constituye una modalidad válida de formación para las personas adultas (específicamente de profesionales que requieren de procesos de formación continua), no podemos negar que estudiar bajo esta modalidad puede generar ciertos cambios y dificultades en los estudiantes que, por lo general, están familiarizados con sistemas transmisivos-receptivos de enseñanza y de aprendizaje con márgenes de espacio y tiempo más delimitados.

Entre estas dificultades observamos que el estudiante, muchas veces, se encuentra solo ante el material didáctico, no tiene contacto frecuente cara a cara con sus compañeros, no cuenta con la posibilidad de un diálogo oral simultáneo con el



profesor, no recibe retroinformación directa e inmediata sobre su proceso de aprendizaje, entre otras. A ello se añade que no siempre ha desarrollado la autonomía suficiente para organizar su tiempo y horario de estudio en paralelo a sus múltiples ocupaciones. De otra parte, los estudiantes adultos muchas veces no están familiarizados con el uso de los recursos telemáticos, ni con la lectura frecuente y la expresión escrita como medios de comunicación para el aprendizaje.

Al respecto, Karsenti, Larose y Núñez (2002) señalan, como resultado de sus investigaciones con estudiantes universitarios en la modalidad a distancia, que la dificultad del manejo de las TIC ocupa un segundo plano. El mayor obstáculo consiste en “reaprender a aprender”, dada la falta de autonomía y la dificultad que presentan los alumnos para gestionar su propio aprendizaje. Estas dificultades se atribuyen a la falta de una normativa estricta de horarios regulares y salones de clase donde acudir regularmente, lo cual llevó a los estudiantes de estas investigaciones a reconocer que no estaban *“acostumbrados a aprender por sí mismos”*.

Para enfrentar estas dificultades, los estudiantes a distancia deben poseer ciertas actitudes y desarrollar habilidades y hábitos que favorezcan su proceso de “aprender a aprender” a distancia, habilidades que detallaremos en el tercer capítulo. Es evidente que en el aprendizaje a distancia, el componente de autoaprendizaje adquiere un nuevo valor, al igual que la autonomía y la autorregulación. Por tanto, es indispensable la motivación por el aprendizaje de los contenidos y la iniciativa para el estudio, pues así el estudiante logra -luego de un periodo de adaptación- hacerse responsable de sus propios logros en el transcurso de las diferentes actividades de aprendizaje.

En la modalidad a distancia, es el propio estudiante quien debe fijar sus tiempos y ritmos de aprendizaje (dentro de los plazos establecidos), al igual que autoevaluar sus necesidades y sus demandas de apoyo tutorial. En este contexto, consideramos indispensable que el estudiante “a distancia” llegue a ser capaz de planificar, monitorear y evaluar su tiempo, espacio y nivel de aprendizaje.

Además, necesita ejercitarse en el uso y manejo de las TIC, así como de materiales en distintos formatos (texto, audio, video). Asimismo, debe desarrollar estrategias de aprendizaje mínimas que garanticen la comprensión y el análisis de la información presente en los materiales de lectura, así como el análisis y búsqueda de nueva información.

Paralelamente, el estudiante debe desarrollar habilidades de interacción y comunicación escrita con los profesores, con sus compañeros de estudio y con los colegas de su institución, para solicitar orientación o intercambiar sus conocimientos, lo cual favorece el interaprendizaje y la transferencia de lo aprendido.

El dominio y uso de estas estrategias exigen al estudiante tomar conciencia de sus propios recursos cognitivos y ser capaz de tomar decisiones para autorregular su utilización y lograr las metas de aprendizaje. Por eso, un requerimiento para el buen desempeño del estudiante en educación a distancia es el desarrollo de su metacognición, entendida como una capacidad que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales, y al control y autorregulación sobre estos procesos (Agudo, 2000; Martí, 1995).

En el aprendizaje a distancia la metacognición es imprescindible y cobra un significado especial ya el estudiante necesita saber lo que desea conseguir y la forma en que debe conseguirlo.

En síntesis, el estudiante a distancia necesita convertirse en un aprendiz estratégico, capaz de autorregular su proceso de estudio y aprendizaje, desarrollando actitudes favorables, así como una serie de habilidades que le permitan adaptarse y enfrentarse a los requerimientos de la modalidad con responsabilidad y autonomía, aspectos que desarrollaremos más ampliamente en el tercer capítulo.

En el siguiente capítulo, analizaremos las características y elementos propios del conocimiento estratégico, para definir las condiciones y demandas del aprendiz y del enseñante estratégico.

## **Capítulo 2**

# **La Construcción de Conocimiento Estratégico**

#### 2.1 2.1. CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO: CONCEPTOS Y ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS

Ante la velocidad de los cambios y la abundancia y expansión de información a nivel global, las instituciones educativas se preocupan cada vez más por desarrollar en los estudiantes habilidades necesarias para que puedan desempeñarse y adaptarse a las exigencias sociales actuales y del futuro.

En este contexto, caracterizado por Pozo, 1996 y Pozo y Monereo, 2001, cobra especial relevancia el tema de las estrategias de aprendizaje, aunque no exista un consenso sobre su naturaleza (Castelló, 2001).

Las tendencias sobre las estrategias de aprendizaje van desde posturas que las consideran como técnicas o recetas que los alumnos deben repetir hasta llegar a automatizar y aplicar de modo rutinario, hasta aquellas que las definen como disposiciones innatas de carácter individual, que no pueden ser desarrolladas por procesos educativos.

El estudio de la naturaleza de las estrategias de aprendizaje ha pasado por distintas concepciones influidas por las teorías dominantes en la psicopedagogía (Pozo y Monereo, 1999). De este modo, desde las teorías conductistas se entiende que las estrategias son un conjunto organizado de “recetas” o técnicas de estudio que se enseñan a los alumnos a través de programas de entrenamiento individualizados.

Estas técnicas consisten en una serie de cadenas de respuestas prescritas que los alumnos deben repetir y automatizar como releer, realizar resúmenes, esquemas, entre otros. Este enfoque presenta limitaciones relacionadas con la transferencia de lo aprendido a contextos de aprendizaje distintos, además de reducir lo mental sólo a lo "observable".

Por otro lado, las teorías cognitivas se orientan al desarrollo de habilidades mentales generales para resolver problemas de cualquier tipo de materia y contenido. Estas habilidades resultan poco efectivas para enfrentarse a problemas concretos que además requieren el dominio de conocimientos específicos sobre el área en cuestión. Esto lleva a resaltar la importancia del conocimiento disciplinar y a determinar que los expertos cuentan con un conjunto de conocimientos conceptuales mejor estructurados y jerarquizados, y unos procedimientos automatizados que les permiten considerar los aspectos más relevantes del problema.

Desde las teorías constructivistas, se argumenta la existencia de habilidades de carácter general con cierta independencia del conocimiento disciplinar que posibilitan la planificación de acciones mentales, la supervisión de la comprensión, la evaluación del proceso seguido y de los resultados. Desde este enfoque, se habla de la existencia de principiantes "estratégicos". Estas acciones mentales de planificación, supervisión y evaluación de la propia acción requieren del desarrollo de la conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, la cual no se explica únicamente desde un sistema cognitivo individual.

En este sentido, se entienden las estrategias como sistemas conscientes de decisión mediados por instrumentos simbólicos, especialmente por el lenguaje, lo cual resalta su origen social y los aportes del constructivismo socio-cultural de Vigotsky. Aquí cobra principal importancia la mediación social que, a través de la cesión gradual de las decisiones, permite regular el propio proceso de aprendizaje y favorece que el aprendiz se apropie progresivamente de esas estrategias. Estaríamos hablando aquí del aprendizaje de estrategias como proceso "andamiado" en la zona de desarrollo próximo y no, como un proceso solitario.

Desde el enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, se considera que el uso de estrategias de aprendizaje supone, por parte del alumno, la toma de decisiones en función de las condiciones o demandas y de su autoconocimiento. Es necesario enseñarle al alumno distintas estrategias, para que pueda decidir cuál es la mejor en función de los objetivos de aprendizaje.

No basta con darle trabajo al alumno para que lo realice solo, ya que muchas veces no sabe cómo hacerlo, ni cuándo y porqué hacerlo de una manera u otra. El estudiante necesita que sus profesores le ofrezcan una serie de orientaciones, indicaciones y criterios para progresivamente interiorizarlos y utilizarlos de modo autónomo para planificar, supervisar y evaluar sus actividades de estudio. De este modo, el aprendiz poco a poco incorpora lo enseñado como “voces” interiores que le guían en sus labores intelectuales.

*“La influencia de los demás (...) sobre la forma en que aprendemos, sea ésta directa o indirecta, implícita o explícita, siempre existe desde el momento en que admitimos que gestionamos nuestra ideas y conocimientos a través de un lenguaje y unos procedimientos que tomamos prestados de personas de nuestro entorno y que gradualmente nos los hemos apropiado y han pasado al control de nuestra mente”. (Monereo, 2001: 12)*

Este proceso de aprendizaje de estrategias implica que el aprendiz realice una construcción personal y no una simple copia de lo enseñado. Necesita una guía flexible, que le ofrezca múltiples formas de enfrentarse a un problema o tarea de aprendizaje para que pueda adaptarlas a su propia manera de aprender.

Finalmente, el constructivismo reconoce que lo que se aprende, es decir, los contenidos de aprendizaje han sido elaborados y definidos por la cultura, por lo cual a continuación analizaremos la naturaleza del conocimiento estratégico y su relación con los otros tipos de conocimiento.

### **2.1.1. La naturaleza del conocimiento estratégico**

Entendemos que el conocimiento estratégico es aquel que aporta información sobre las situaciones (cuándo y porqué) en las que un determinado conocimiento (declarativo, procedimental o actitudinal) debe activarse para alcanzar un objetivo de aprendizaje. Asimismo, la eficacia de una estrategia está determinada por el nivel de los conocimientos que se pueden gestionar. En tal sentido, nos interesa precisar cómo se adquiere un conocimiento, cuáles son los distintos tipos y en qué consiste cada uno de ellos.

Siguiendo a Pozo (2003), entendemos que el aprendizaje puede abordarse desde diferentes niveles de análisis que van desde la conducta, hasta el conocimiento (pasando por la información y la representación) en un grado creciente de dificultad y jerarquía.

Coincidimos con dicho autor cuando describe la “hélice del conocimiento” y la define como un proceso de explicitación progresiva de las representaciones implícitas,

gracias al uso de sistemas de representación cultural como el lenguaje. Bajo este enfoque, conocer es la capacidad de explicitar y manejar nuestras propias representaciones, de comunicar lo que conocemos e incluso de poderlo modificar y darle un nuevo significado, mediante procesos de aprendizaje explícitos.

Pero la transición de las representaciones implícitas a las explícitas, es decir al conocimiento, es un proceso gradual y complejo, que requiere de la capacidad del sujeto para convertir sus propias representaciones en objetos de representación, explicitando progresivamente el objeto o contenido, la actitud y la propia acción cognitiva del sujeto.

Es decir que toda representación explícita posee tres componentes: el contenido de la representación que es parte del mundo; la actitud dada por la relación epistémica con este contenido, por su relación en el espacio y el tiempo con otros contenidos; y el agente, es decir la persona que posee esa representación. En este sentido, adquirir conocimiento requiere representar la relación que ciertas representaciones mantienen con otras, pero también implica representar la propia identidad, el propio sentido del yo.

El acceso del sujeto al conocimiento requiere de tres mecanismos o procesos de aprendizaje explícito cuya complejidad y profundidad es creciente:

- La supresión representacional, que consiste en el esfuerzo por suprimir de modo consciente y deliberado una idea o representación simple, debido a la adquisición de un nuevo conocimiento.
- La suspensión representacional, que implica suprimir alguno de los componentes de una representación, sustituyéndolo por otra función o significante, de modo que conduce a una combinación o integración de representaciones y se da lugar a nuevos tipos de conocimiento.
- La redescipción representacional, que implica un cambio más general en la naturaleza de los sistemas representacionales. Se trata de la construcción del propio yo-agente, es decir del desarrollo de una identidad cognitiva que surgirá en forma de teoría específica de dominio a partir de la redescipción representacional de las relaciones o actividades mantenidas ante diferentes objetos en un mismo dominio de conocimiento. Esta redescipción está mediada por sistemas culturales de representación que facilitan la progresiva explicitación y comunicación de las nuevas formas de conocimiento.

La adquisición de conocimiento puede ser de diversa naturaleza: actitudinal, conceptual, procedimental y estratégico, lo cual implica distintos procesos de aprendizaje. Pero al mismo tiempo estos tipos de conocimiento pueden utilizarse en contextos específicos de modo integrado y coordinado, gracias a su uso conciente, intencional y contextualizado según las condiciones y demandas del contexto.

Seguidamente analizaremos los distintos tipos de conocimiento que debe articular el conocimiento estratégico.

a) El conocimiento actitudinal

Este conocimiento incluye disposiciones que regulan el comportamiento a nivel personal, institucional, social y cultural. Las actitudes pueden definirse como *“tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, una persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha situación”* (Sarabia, 1992:137).

Las actitudes se dirigen a sujetos, objetos o situaciones concretas y guían la acción en contextos específicos, orientando la propia manera de actuar y relacionarse. En tal sentido, las actitudes no sólo implican cierto modo de comportarse ante determinadas situaciones o personas, sino también una valoración de las mismas basada en un conocimiento social.

Al respecto, podemos distinguir tres componentes básicos que actúan de modo interrelacionado en las actitudes: el cognitivo (conocimientos y creencias), el afectivo (sentimientos y preferencias) y el conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones). Asimismo, los valores constituyen un tipo de disposición actitudinal de orden cultural, conformados por principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y juzgan las conductas.

En este sentido, los valores actúan como metas y referentes en nuestra vida, proporcionando sentido y orientando nuestros juicios, acciones y toma de decisiones.

*“Los valores condicionan la forma en que las personas percibimos y representamos el mundo y la manera en que nos situamos en él. Evolucionan (...) por la influencia de los contextos sociales, experiencias y aprendizaje a que estamos expuestos”. (Gómez y Guitart, 1996:408)*

Por otro lado, las normas como medios de regulación consensuados a nivel social, institucional o grupal son prescripciones para actuar de determinada manera en



situaciones determinadas en correspondencia con los valores y actitudes que se desean promover.

Las actitudes y valores son personales, ya que son experimentados por el individuo, pero su construcción es de origen social, pues intervienen aspectos como la historia personal y la influencia de grupos sociales de pertenencia y referencia.

La interacción social cobra un papel muy importante en el aprendizaje de actitudes, a través de factores como las necesidades personales, las presiones normativas y el deseo de pertenencia. Este aprendizaje se puede dar por la simple aceptación de pautas establecidas, por el modelado o exposición a determinadas personas significativas, o por un proceso de razonamiento y análisis crítico sobre los principios y actuaciones más adecuados.

Por tanto, las actitudes no son siempre resultado de procesos de reflexión consciente.

*“Las actitudes pueden ser desde disposiciones intuitivas que poseen un cierto grado de automatismo (...) y escasa reflexibilidad hasta juicios reflexivos, analíticos y sistemáticos (...) pueden evolucionar desde un estadio de consistencia baja hasta convertirse en disposiciones actitudinales profundamente enraizadas en el individuo, fruto de la reflexión sobre los valores, normas y creencias en las que se apoyan”.*  
(Sarabia, 1992: 143)

En el aprendizaje de actitudes y valores influyen diversos factores como las características del mensaje, del receptor, las relaciones con el grupo, la presencia de personas significativas y el contexto social o institucional. Consideramos necesario analizar cada uno de estos factores.

En cuanto al mensaje, éste debe ser comprensible y relevante para el receptor en cuanto a su novedad y utilidad. Además, los rasgos de personalidad del sujeto pueden hacerlo más o menos susceptible a la influencia del mensaje. También influye la autoestima y experiencia personal previa, así como el grado de implicancia personal del receptor. En tal sentido, si se promueve la participación personal (en vez de la imposición del mensaje por la fuerza o el temor), el cambio de actitud será más estable y perdurable, y guardará mayor coherencia con el comportamiento futuro.

El tipo de relaciones que el sujeto establece con el grupo es otro factor de principal importancia en el aprendizaje de actitudes. El grupo social establece patrones de conducta y actitudes fijando sanciones o aprobaciones; la relación con el grupo o personas significativas influye en este aprendizaje, ya que a mayor identificación y

deseo de pertenencia, mayor será la tendencia a adoptar sus actitudes y a adquirir determinadas afinidades, prejuicios o pautas de conducta hacia determinadas situaciones.

Esto significa que el grado de identificación con el modelo (u "otro" significativo) y de conformidad con las normas y actitudes impuestas por el grupo de pertenencia influirán en el aprendizaje de las actitudes.

Las personas significativas como padres, maestros o amigos suelen actuar como "modelos" de actitudes, las cuales se aprenden y reproducen de modo implícito, generalmente a través de la observación y la experiencia.

Además, el contexto institucional y cultural influye en las actitudes, normas y valores de las personas. Las instituciones transmiten determinadas normas y valores que responden a representaciones sociales culturalmente compartidas que se adquieren a través del proceso de socialización (Pozo, 1996). Estas representaciones permiten predecir, controlar y, sobre todo, interpretar la realidad de manera acorde con el resto de personas de esa cultura. Pero, al mismo tiempo, cada sujeto las interpreta de manera personal conformando sus propias teorías implícitas, por lo general, no conscientes, pero presentes en la conducta y actitudes sociales.

La persona interactúa con estructuras sociales que poseen sus propias normas y mecanismos de funcionamiento y organización que, de cierto modo, imponen o negocian con los sujetos que entran a formar parte de ellas. Al respecto, el sujeto puede ser "receptivo", cuando interioriza las normas, actitudes, valores y comportamientos del orden existente, y desarrolla procesos de adaptación y conformidad con lo propuesto en una institución. Pero también puede desarrollar procesos interactivos y de negociación a partir de los cuales, no sólo asume el enfoque institucional o cultural, sino que crea y construye sus propios significados.

Si bien las actitudes aprendidas poseen cierto grado de coherencia y estabilidad, también tienen posibilidades de cambio, que surgen cuando la persona percibe un grado de inconsistencia y trata de modificar sus actitudes para pasar a un estado de mayor coherencia entre sus creencias, su comportamiento y sus actitudes.

El cambio de actitudes se produce cuando se presenta un conflicto entre las existentes y otras alternativas.

Aunque estos conflictos son necesarios, no resultan suficientes para producir cambios, dado que su solución depende también del nivel de toma de conciencia o reflexión por parte del aprendiz que le lleve a elaborar una representación más consistente y equilibrada.

Para modificar las actitudes el aprendiz necesita, además de la toma de conciencia de su existencia, experimentar un proceso de cambio conceptual en de sus representaciones sociales, gracias a un proceso de explicitación progresiva de sus ideas y de una reflexión consciente de las representaciones a través de las cuales vive y actúa en sociedad.

#### b) Conocimiento Conceptual.

Podemos definir el conocimiento conceptual como el conjunto de datos, hechos, conceptos y principios a aprender, que generalmente se declara o dice por medio del lenguaje; por lo cual recibe el nombre de declarativo.

Dentro de este conocimiento podemos diferenciar los contenidos factuales y los conceptuales propiamente dichos. Mucho de lo que aprendemos depende de la exposición continuada a diversa información del medio. Así adquirimos una serie de datos y hechos de modo implícito o explícito, cuando asociamos aquellos que tienden a ocurrir juntos.

Sin embargo, no es suficiente conocer y asociar datos, sino que además es necesario comprenderlos; es decir, establecer relaciones significativas entre ellos. De allí, la necesidad de disponer de conceptos que permitan interpretar y comprender esos datos. Una persona aprende un concepto sólo cuando es capaz de dotar de significado a la información que se le presenta. Por tanto, la comprensión y aprendizaje de conceptos deben permitir explicar e interpretar nuestra experiencia, así como otras realidades posibles más allá de la realidad cotidiana.

Para lograr la comprensión es necesario relacionar la nueva información con los conocimientos previos, los cuales pueden ser cotidianos o científicos. Generalmente al enfrentarnos a una nueva situación o información, recurrimos a nuestros conceptos cotidianos para poder interpretarla y comprenderla. Estos conocimientos previos están muchas veces formados por teorías implícitas, que funcionan como “redes ocultas de conocimiento” y se utilizan para interpretar el mundo. Nacen de la extracción o abstracción de regularidades del entorno y son utilizadas para predecir y describir hechos y para interpretar el mundo.

En este sentido, los conocimientos previos formados por teorías implícitas pueden servir para predecir sucesos pero no necesariamente para comprenderlos, ya que carecen de fuerza explicativa, entendida como *“la capacidad de establecer principios que se generalicen más allá de los contextos o situaciones concretas y habituales, en los que las teorías implícitas son tan eficaces”* (Pozo, 1996: 269). Por este motivo, las teorías implícitas tendrían un escaso poder para explicar y enfrentar situaciones nuevas o problemáticas.

Si bien es cierto que los conocimientos constituyen el punto de partida del aprendizaje conceptual, es necesario que se produzca un conflicto cognitivo en el sujeto cuando entra en contacto con nueva información para que pueda integrar o reorganizar su conocimiento y se produzca un nuevo aprendizaje.

Ahora bien, este proceso alcanzará diversos niveles de construcción de conocimiento (Pozo, 1996) de acuerdo al grado en que el aprendiz tome conciencia o reflexione activamente sobre los conflictos que puedan surgir entre su experiencia y conocimientos previos y la nueva información:

- **Asimilación:** la nueva información, sea teórica o práctica, se asimila a la anterior sin producirse ninguna acomodación, ya que no se detecta ningún conflicto que justifique modificar los conocimientos previos. Este tipo de aprendizaje es muy común, ya que la mayor parte de los conocimientos previos son de naturaleza implícita, por lo cual el sujeto no es consciente, ni percibe su diferencia con la nueva información.
- **Crecimiento:** este nivel es posible gracias a la reflexión sobre los propios conocimientos implícitos; se puede detectar una pequeña anomalía o desfase que se incorpora como excepción o como información adicional al esquema de conocimiento, lo cual implica el menor cambio posible de las estructuras mentales.
- **Ajuste:** consiste en la acomodación de los conocimientos previos por procesos de generalización o discriminación. Los procesos de generalización se producen al integrar las excepciones a los esquemas, generando una categoría más general a partir de varias ya existentes. Los procesos de discriminación surgen cuando se construye una nueva estructura o categoría por procesos de diferenciación que engloben todas las excepciones.

- Reestructuración: se produce una conexión entre situaciones inicialmente diferentes mediante la construcción de una nueva estructura conceptual que explique lo que tienen en común. Este nivel implica una reorganización de todo “el árbol de conocimientos”.

La reorganización no se produce en un momento del aprendizaje, sino que consiste en un proceso que se apoya en los niveles de construcción anteriores que van creando la necesidad de un cambio conceptual que muchas veces reorganiza y modifica radicalmente nuestra forma de entender un dominio dado del conocimiento.

Cuando se produce un mayor nivel de construcción, se presenta un mayor equilibrio entre los conocimientos previos y la nueva información. Este equilibrio es consecuencia de una conciencia mayor sobre el propio conocimiento, un conocimiento más explícito de las propias estructuras mentales desde las que asimila las tareas de aprendizaje.

La construcción de conocimiento conceptual se produce por una serie de acciones mentales que facilitan la comprensión, análisis y valoración de la información (muchas de las cuales pertenecen al dominio del conocimiento procedimental).

c) Conocimiento procedimental.

El conocimiento procedimental se diferencia del declarativo en que implica **saber hacer** algo, saber actuar de manera eficaz. Este tipo de saber hace referencia a conjuntos de acciones, formas de actuar y de resolver tareas. Por ello, su aprendizaje implica la adquisición y mejora de las habilidades, destrezas y estrategias para hacer cosas a un nivel motor o cognitivo.

Los procedimientos suelen definirse como un conjunto de acciones aprendidas, ordenadas y dirigidas a la consecución de una meta. Existen procedimientos que se demuestran con una ejecución clara, mediante una acción corporal observable de forma directa; mientras que otros procedimientos no se demuestran de manera evidente a través de un comportamiento externo, sino que desarrollan un curso de acción de naturaleza más bien interna (Coll y Valls, 1992).

Estos últimos procedimientos cobran relevancia en el aprendizaje formal, ya que son necesarios para poder tratar con símbolos, representaciones, ideas, letras, imágenes, conceptos; es decir, para **saber operar con información**.

Podemos observar que el “saber hacer” es muy diverso y complejo, y por ello es difícil establecer una clasificación acertada y completa. Sin embargo, distintos autores proponen diversos criterios de clasificación.

El criterio de clasificación con el que nos identificamos es el presentado por Monereo et al (1994), que toma como punto de referencia dos ejes: el grado de libertad y el tipo de meta de los procedimientos.

- ◆ De acuerdo al *grado de libertad* sobre las operaciones que hay que realizar, los procedimientos pueden ser *algorítmicos o heurísticos*. Los algorítmicos consisten en una cadena prefijada de operaciones para resolver una tarea; los procedimientos heurísticos comprenden cadenas alternativas y probabilísticas de acciones.
- ◆ De acuerdo al *tipo de meta* que persigan, los procedimientos pueden ser *disciplinarios o interdisciplinarios*. Los disciplinarios son aquellos relativos a un área curricular específica; los procedimientos interdisciplinarios son los compartidos por varias áreas curriculares.

Los procedimientos de tipo interdisciplinar y heurístico, son aquellos necesarios para procesar información de diversas disciplinas y para “aprender a aprender”

Al respecto, Pozo (1996, 1998) propone una clasificación de los contenidos procedimentales tomando como ejes los procesos de *adquisición, interpretación, análisis, comprensión, organización y comunicación de la información*, que se sintetizan en el siguiente cuadro:<sup>1</sup>

1. ADQUISICIÓN DE LA INFORMACIÓN	A) Observación
	B) Selección de información
	C) Búsqueda y recogida de la información
	D) Repaso y memorización de la información
2. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	A) Decodificación o traducción de la información.
	B) Uso de modelos para interpretar situaciones.
3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y REALIZACIÓN DE INFERENCIAS	A) Análisis y comparación de información.
	B) Estrategias de razonamiento.
	C) Actividades de investigación o solución de problemas.

<sup>1</sup> Tomado de Pozo y Gómez Crespo (1998:65)

4. COMPRENSIÓN Y ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DE LA INFORMACIÓN	A) Comprensión del discurso (escrito/oral)
	B) Establecimiento de relaciones conceptuales.
	C) Organización conceptual
5. COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN	A) Expresión oral.
	B) Expresión escrita
	C) Otros tipos de expresión

El conocimiento procedimental se adquiere, por lo general, a través de la acción y la práctica, pero su aprendizaje no siempre es consciente, ya que muchas veces se utiliza de modo rutinario y automático.

En este sentido, es importante una etapa de entrenamiento técnico a través de la presentación de modelos o instrucciones verbales, para especificar y explicitar la secuencia de pasos o acciones a realizar; la práctica o ejercicio de las técnicas por parte del aprendiz para lograr su automatización; y el perfeccionamiento y transferencia de las técnicas aprendidas a nuevas tareas.

Sin embargo, cuando las condiciones de la aplicación varían, es necesario ir más allá del entrenamiento técnico y proporcionar a los alumnos una comprensión de cuándo, cómo y por qué utilizar estas técnicas; es decir, ayudarlos en la construcción de un conocimiento condicional estratégico.

*"(..) los alumnos pueden aprender determinadas técnicas que lleguen a aplicar de un modo rutinario y automatizado (...). Sin embargo, otros procedimientos, entre los que se encuentran (...) las estrategias de aprendizaje, se caracterizan por exigir una planificación y una aplicación intencional y deliberada de la secuencia de acciones que conduce a una determinada meta". (Martín, 1999:342-341)*

Los procedimientos pueden llegar a automatizarse y aplicarse mecánicamente ante situaciones similares ya conocidas; pero en situaciones inciertas ante las cuales no se sabe qué hacer, es necesario ser capaz de analizarlas y tomar decisiones estratégicas sobre el procedimiento más adecuado para enfrentarlas con éxito.

Así, gracias a una reflexión consciente sobre los procedimientos empleados, se pueden seleccionar con mayor eficacia los recursos disponibles y necesarios para enfrentar una determinada situación o tarea, necesitando el uso del conocimiento estratégico o condicional.

d) Conocimiento estratégico.

Para explicar en qué consiste el conocimiento estratégico debemos comenzar por definir qué entendemos por estrategias de aprendizaje. Como mencionamos al inicio de este capítulo, las estrategias de aprendizaje se han concebido tradicionalmente como un conjunto de técnicas de estudio que favorecen la fijación de los contenidos. Su aprendizaje ha dependido muchas veces del desarrollo o descubrimiento personal de cada alumno, o se han enseñado como capacidades o habilidades mentales, independientes de los conocimientos sobre los que deben actuar. Además se ha considerado que el entrenamiento del alumno en ciertos procedimientos o la misma repetición de una tarea reforzaban el dominio de ciertas estrategias de aprendizaje.

Ante este panorama, consideramos necesario deslindar el concepto de estrategias de aprendizaje de otros afines, tomando como referencia los aportes de Monereo et al (1994).

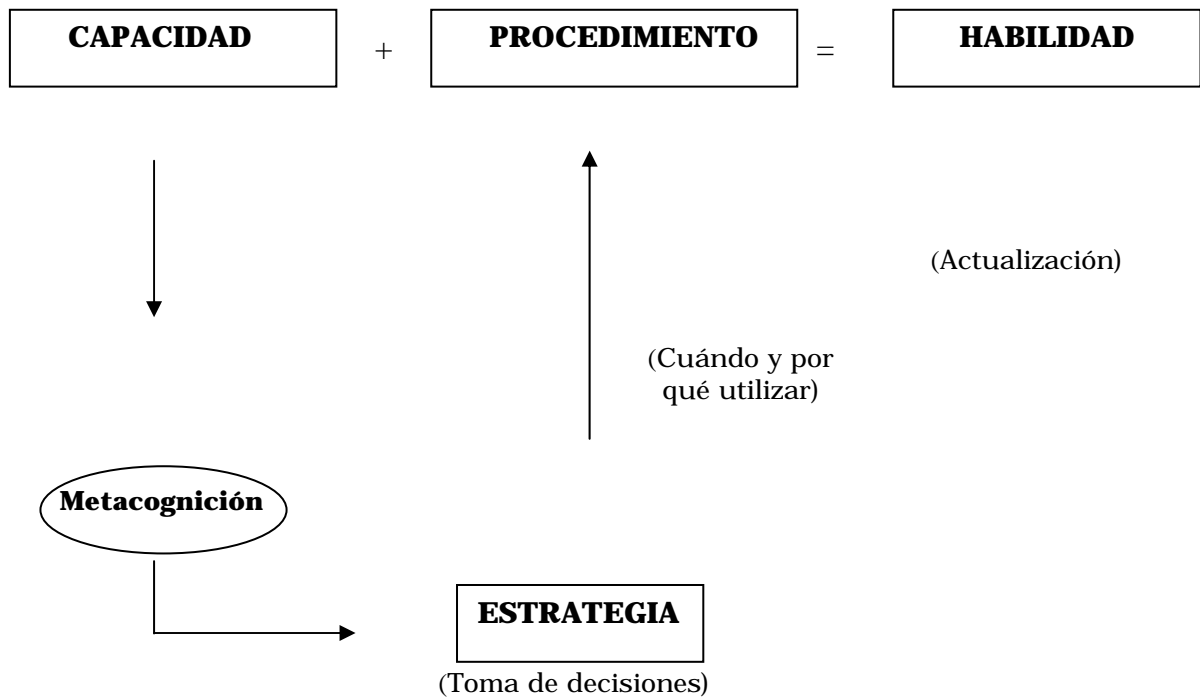
Para definir las estrategias de aprendizaje, comenzaremos por precisar términos más amplios y generales como capacidades y habilidades. Entendemos por *capacidades* a las disposiciones de tipo genético que, a través del contacto con el contexto cultural y gracias a la experiencia, se desarrollan y se convierten en habilidades individuales. En este sentido, la *habilidad* constituye el desarrollo de nuestras capacidades de acuerdo a las posibilidades que nos brinde el medio de adquirir, dominar y utilizar distintos procedimientos.

Como vemos, además de contar con la capacidad potencial, para llegar a ser hábil es necesario contar con el aprendizaje y dominio de ciertos procedimientos que nos permitan tener éxito en la ejecución de una determinada tarea. Sin embargo, un mismo procedimiento puede ser usado de modo *técnico*: automático, rutinario, sin planificación ni control; o de modo *estratégico*.

En consecuencia, *una estrategia* vendría a ser un proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) utilizar para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje ante determinadas situaciones educativas (Monereo, 1997).

En este proceso de "toma de decisiones" se pone en acción la capacidad de reflexión sobre cuándo y porqué debe emplearse un procedimiento (o un concepto o actitud) para lograr un determinado aprendizaje, lo cual va más allá de una simple aplicación automática y rutinaria de un conjunto de técnicas.





Podemos afirmar, entonces, que en el aprendizaje estratégico interviene la capacidad *metacognitiva* como el grado de conciencia, regulación, explicitación y exteriorización (Martí, 1999) que ejercemos sobre nuestras acciones mentales, lo que nos permite planificar, controlar y evaluar las decisiones que ponemos en marcha para aprender un contenido o resolver un problema.

*"La metacognición sería una capacidad, es decir, una disponibilidad genética del organismo, que permitiría a los seres humanos tomar conciencia de sus procesos y productos cognitivos y que se originaría como resultado de la evolución, tanto biológica como cultural, (...), y que permitirían al estudiante planificar, controlar y evaluar sus procesos mentales al realizar una tarea o al resolver un problema." (Monereo, enseñar a conciencia-web)*

En este sentido, las estrategias de aprendizaje poseen las siguientes características:

- ◆ Consciente o metacognitiva: permite comprender, reflexionar y tomar conciencia sobre el propio funcionamiento cognitivo y facilita su control y regulación.
- ◆ Adaptable: se adecúa a las condiciones variables sobre las que hay que tomar decisiones, seleccionando los recursos y capacidades necesarios, planificando el curso de acción a seguir, controlando y modificando el proceso, y evaluando el nivel de logro alcanzado.

- ◆ Eficaz: debe darse un equilibrio entre el coste y el beneficio de las estrategias utilizadas y el logro alcanzado, es decir que la acción debe ser pragmáticamente correcta.
- ◆ Sofisticada: gracias a la repetición en la utilización de una estrategia, la acción se irá perfeccionando para alcanzar una mejor calidad en los logros producidos.

Habiendo definido y caracterizado las estrategias de aprendizaje, consideramos necesario diferenciar el aprendizaje estratégico de procesos similares (distintos o complementarios) como aprendizaje autónomo, aprendizaje autorregulado y aprendizaje autodidacta.

En el proceso de aprendizaje formal, las tareas y condiciones vienen dadas por la institución, el currículo o el profesor. En este contexto, el estudiante puede desarrollar un aprendizaje dependiente o autónomo.

El aprendizaje autónomo comprende la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje, orientado a la consecución de determinadas metas, en un contexto que posee condiciones específicas. Este aprendizaje requiere, por parte del aprendiz, la toma de conciencia de sus propios procesos mentales, así como de las condiciones y metas de las tareas de aprendizaje, para poder tomar las decisiones más ajustadas.

El aprendizaje autónomo se relaciona estrechamente con el autorregulado, el cual implica el control del propio aprendiz sobre las acciones que ha decidido ejecutar y la verificación de su correcta dirección hacia el logro de la meta trazada. El aprendizaje autorregulado implica también la toma de conciencia de los conocimientos y acciones que se ponen en juego, de las dificultades para aprender y de las posibles soluciones.

Desde esta perspectiva hablamos de aprendizaje autónomo y autorregulado, y no independiente. Si entendemos por independencia, como dice el diccionario, “la no admisión de control o dependencia externa”, parece evidente que no podemos hablar de *estudio independiente* dado que, desde la perspectiva del aprendizaje socio-cultural:

*“la influencia de los demás, sobre la forma en que aprendemos, sea ésta directa o indirecta, implícita o explícita, siempre existe desde el momento en que admitimos que gestionamos nuestras ideas y conocimientos a través del lenguaje y unos procedimientos que tomamos prestados de personas de nuestro entorno y que*

*gradualmente nos los hemos apropiado y han pasado al control de nuestra mente". (Monereo, 2001: 13)*

Por otro lado, podemos encontrarnos con sujetos que aprenden sin encontrarse en un contexto formal de enseñanza y de aprendizaje, o sin que exista una voluntad implícita de enseñar por parte de "alguien" externo a él. En este contexto no formal, no institucional, encontramos el aprendizaje autodidacta, en el que es el propio sujeto quien determina sus metas, tareas y condiciones para alcanzar sus objetivos, independientemente de un currículo o programa de estudios. Es un aprendizaje por descubrimiento y menos guiado.

*"Sin embargo, la autonomía no debe confundirse con el autodidactismo, dado que un autodidacta es aquel estudiante que selecciona los contenidos y no cuenta con una propuesta pedagógica y didáctica para el estudio. (Litwin, 2000: 17)*

Finalmente, el aprendizaje estratégico implica el progresivo desarrollo de la autonomía y autorregulación del aprendizaje para seleccionar, de modo consciente e intencional, aquellos conocimientos y acciones necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje en determinadas condiciones de enseñanza y aprendizaje.

De esta última afirmación se desprenden una serie de componentes del aprendizaje estratégico que analizaremos seguidamente (Monereo y Castelló, 1997; Monereo, 1999 y Monereo, 2000).

### **2.1.2. Componentes esenciales de toda actuación estratégica**

Tomando en cuenta, como hemos afirmado, que toda actuación estratégica implica un proceso de toma de decisiones y planificación consciente e intencional sobre una serie de procedimientos o conjunto de acciones, adaptadas a una serie de condiciones, para lograr de manera eficaz un objetivo, analizaremos a continuación los componentes que se desprenden de esta afirmación:

#### **a) Activación de conocimientos, especialmente de procedimientos**

El uso de estrategias implica tomar decisiones sobre los conocimientos, es decir datos, conceptos, procedimientos y actitudes a emplear, para resolver un problema o alcanzar un objetivo de aprendizaje. En este sentido, resulta necesario que el aprendiz analice con qué conocimientos cuenta, especialmente los procedimientos que requiere dominar, seleccionar y utilizar de modo estratégico para resolver una tarea o problema de aprendizaje.

Por lo general, el aprendizaje de “estrategias” ha consistido en un conjunto de procedimientos que el alumno debía practicar para convertirlos en hábitos de estudio y ponerlos en funcionamiento de modo automático en diversas situaciones. En este proceso, el estudiante no establece una relación directa entre los procedimientos aprendidos y los contenidos de enseñanza, lo cual dificulta su transferencia a otras materias y contextos de aprendizaje. Para lograr la transferencia de los procedimientos aprendidos así como su uso estratégico en otras situaciones, consideramos necesario además que el alumno logre analizar y reconocer los objetivos y condiciones de aprendizaje, como veremos seguidamente.

### **b) Ajuste a los objetivos de aprendizaje**

Ante una determinada situación de aprendizaje, el estudiante debe ser capaz de interpretar las demandas de la tarea e identificar las intenciones u objetivos de la misma, para luego hacer un uso estratégico del procedimiento que decida utilizar.

Al respecto, las tareas de aprendizaje pueden responder a diversas demandas y objetivos como:

- Adquirir un conocimiento semejante al original, para lo cual se realizará un uso estratégico de procedimientos como la repetición, la imitación o la copia.
- Lograr un conocimiento que sea fruto de la elaboración personal de la información recibida, haciendo un uso estratégico de procedimientos como el subrayado o el resumen para establecer relaciones semánticas entre las ideas.
- Lograr un conocimiento como resultado de la reorganización personal del contenido inicial, a través de la elaboración de diagramas de flujo o comunicación escrita.
- Construir un conocimiento singular e idiosincrático, que implique ampliaciones o innovaciones con respecto al original, para lo cual se utilizarán procedimientos como la formulación de hipótesis, identificación de evidencias, asociación libre de ideas, análisis crítico, uso de metáforas y analogías, entre otros.

En el siguiente cuadro sintetizamos los objetivos de aprendizaje y su relación con los usos estratégicos y técnicas correspondientes:

META DE APRENDIZAJE	USO ESTRATÉGICO	PROCEDIMIENTO
PRODUCTO SEMEJANTE	REPRODUCTIVO	Repaso Repetición Copia
ELABORACIÓN Y COMPRENSIÓN PERSONAL	ELABORATIVO	Subrayado Resumen
REESTRUCTURACIÓN PERSONAL	ORGANIZATIVO	Mapa conceptual Esquemas Diagrama
PRODUCTO SINGULAR INNOVACIÓN	EPISTEMOLÓGICO	Análisis crítico Aporte de mejoras a lo existente o de soluciones alternativas

Podemos observar que ciertos procedimientos se asocian con determinados objetivos de aprendizaje; sin embargo, la realización de un procedimiento no garantiza su uso estratégico, ya que éste depende de la intención consciente y autónoma del estudiante al decidir utilizar un procedimiento para alcanzar un objetivo.

### c) Ajuste a las condiciones de aprendizaje

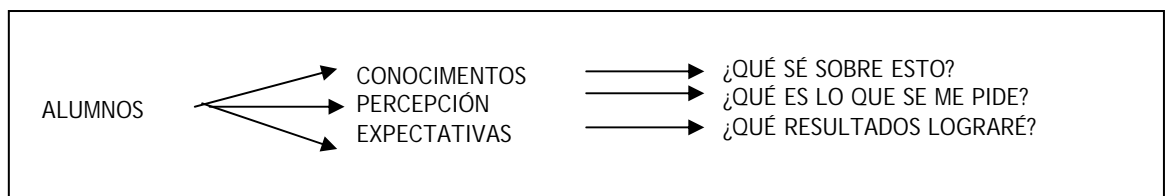
Otro componente fundamental a considerar en una actuación estratégica son las condiciones del aprendizaje que constituyen el contexto en el que interactúan alumnos y profesor. Ambos poseen una representación mental del sentido y significado de las actividades que se realizan en el aula que es necesario analizar.

En este "contexto" se dan una serie de condiciones que el estudiante debe tomar en cuenta para decidir cuándo y por qué utilizar determinada estrategia de aprendizaje. En cada situación de aprendizaje, el alumno debe analizar el conjunto de condiciones personales, las de la actividad o tarea de aprendizaje, así como las correspondientes a la dinámica de la clase. Revisemos los aspectos presentes en cada una de estas condiciones:

#### ❖ Condiciones del alumno

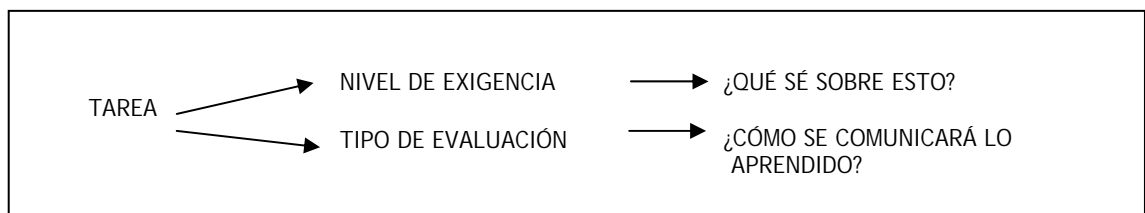
Consideramos importante que el alumno logre interpretar las demandas del problema o tarea de aprendizaje y se pregunte cuánto sabe sobre el tema a nivel conceptual y procedimental. Este análisis le ofrece una percepción más clara sobre el nivel de dificultad y complejidad que posee la tarea. Estos dos aspectos, unidos a la disposición, intenciones y objetivos personales del

alumno, determinan sus expectativas de éxito, a partir de las cuales selecciona y activa determinadas estrategias para enfrentarse a la tarea.



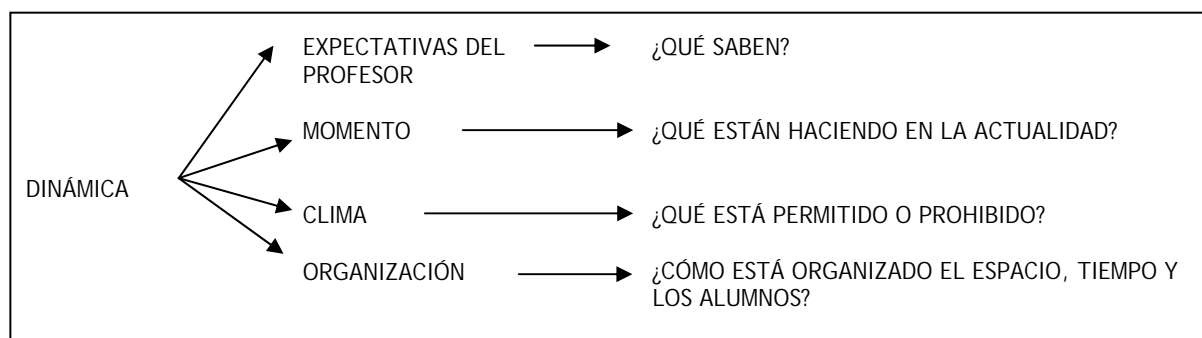
#### ❖ Condiciones de la tarea de aprendizaje

Antes de seleccionar y ejecutar un curso de acción, resulta imprescindible que el aprendiz pueda analizar los recursos y restricciones que la propia naturaleza de la tarea demanda, como por ejemplo: el nivel de exigencia, la extensión y complejidad de los conocimientos y habilidades que se requieren, el tiempo máximo con el que cuenta, los materiales y recursos que se pueden utilizar, la forma de agrupación, así como la forma en que será evaluada la tarea, entre otros



#### ❖ Condiciones de la dinámica de la situación de aprendizaje

Finalmente, el estudiante debe considerar la influencia de los objetivos y expectativas que tiene el profesor o formador sobre las competencias de sus alumnos, y del momento en el que se presenta la actividad en la situación de aprendizaje. Otros aspectos presentes en esta dinámica que se deben analizar son el clima de la clase, el tipo de relaciones interpersonales y el nivel de cohesión del grupo, la disposición horaria y espacial, etc.



*"(...) en la medida en que el estudiante construya una teoría sobre las condiciones personales (¿qué habilidades tengo y cuáles necesito?) de la tarea (¿qué habilidades requiere y cómo las debo comunicar?), y de la dinámica de la clase establecida por el profesor; que definan el contexto de cada aula, y tome conciencia de en qué aspectos pueden esas condiciones ser paralelas a otros contextos y situaciones (transferencia), esos procedimientos podrán 'desengancharse' y utilizarse estratégicamente en otros contextos". (Monereo y Castelló, 1997: 65)*

Consideramos que el docente, desde la enseñanza, debe favorecer el análisis de estas condiciones presentes en las situaciones de aprendizaje, para que el alumno progresivamente pueda tomar las decisiones ajustadas y alcanzar los objetivos de aprendizaje de esa tarea o de otras, en otros contextos. En el siguiente apartado, presentaremos los procesos de construcción del conocimiento estratégico.

## 2.2. LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN EL APRENDIZ

Como venimos afirmando en el presente capítulo, la construcción de conocimiento estratégico implica el aprendizaje de procedimientos y la toma de decisiones acertadas sobre cuándo, cómo y por qué utilizarlos. Pero además, aprender de modo estratégico requiere "querer, poder y saber aprender" (Pozo y Monereo, 1999), componentes presentes en el proceso de construcción de conocimiento estratégico que explicaremos a continuación.

### a) Querer Aprender

Existe una serie de factores personales como el interés, la predisposición, la voluntad, la motivación, la intención, el ánimo que son determinantes en la toma de decisiones sobre qué, cómo, cuándo y para qué utilizar determinados procedimientos de aprendizaje.

Como hemos anotado, al analizar las características del aprendizaje constructivo en el primer capítulo, aprender de modo explícito, intencional y consciente puede tener como punto de partida el interés y la voluntad. Pero el aprendizaje, al ser algo costoso, supone esfuerzo y persistencia. Por ello, el aprendiz necesita motivación, es decir una intención de "moverse hacia" el aprendizaje.

Los motivos que llevan a aprender pueden obedecer a factores externos o internos. En un sistema de motivación extrínseca, el móvil para aprender es externo al contenido del aprendizaje e importan las consecuencias del aprendizaje como premios o castigos y no la actividad misma de aprender. El incentivo externo del

aprendizaje tiene limitaciones, especialmente para encontrar premios y castigos que funcionen y sean capaces de mantener su poder motivador a la largo del proceso.

Por otro lado, la motivación intrínseca tiene como móvil el interés en el aprendizaje y la significatividad que se le atribuye en sí. En este caso, la meta es aprender y no lo que se obtenga a cambio del aprendizaje. El deseo de aprender algo contribuye a un proceso más constructivo ya que es el aprendiz quien determina las metas de su aprendizaje así como los medios para alcanzarlas. En este sentido, para desarrollar estrategias de aprendizaje ajustadas a las condiciones de cada contexto es necesario partir de una motivación intrínseca que genere un compromiso personal con el proceso de aprendizaje.

Reconocemos que, si bien muchos estudiantes comienzan su proceso de aprendizaje con mucho interés y motivación, suelen desanimarse cuando se enfrentan a contenidos o tareas que no les resultan significativos o que implican dificultad en su ejecución.

Cuando el aprendiz recurre a un repertorio de procedimientos para enfrentar una tarea de aprendizaje y no sabe exactamente cómo resolverla, puede optar por dos caminos. El primero puede ser preguntarse ¿qué debo hacer para aprender?, para luego analizar los objetivos y exigencias de la tarea, sus posibilidades de enfrentarla y, finalmente, tomar las decisiones para resolverla. Ante las diversas dificultades, se centrará en acciones que le permitan la comprensión de la situación y el aprendizaje estratégico.

El alumno que posee metas de aprendizaje orientadas a conseguir progreso personal o el dominio de las tareas, dispone de mayor conciencia, control y regulación sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso, ya que no sólo se interesa por obtener resultados.

El segundo camino es el asumido por los aprendices que, ante las reiteradas dificultades, pueden desistir y perder interés en comprender el sentido de la actividad. En este caso, su atención se centra en las dificultades y el malestar que esta situación genera, lo cual los lleva a tomar decisiones menos estratégicas.

El tipo de reacción depende de la percepción inicial que tiene el aprendiz sobre la tarea, como un reto o una amenaza. La primera percepción se traduce en pensamientos sobre cómo resolver la tarea y sus posibles alternativas, es decir, en centrar la atención en el proceso y en la utilización de conocimientos conceptuales,



procedimentales y estratégicos para resolver la tarea. Por el contrario, la percepción de la situación como una amenaza, no se centra en el proceso sino en los resultados que se van alcanzando, los mismos que generan estados emocionales que se perciben como éxito o como fracaso. En este contexto, cobra especial importancia la dificultad e imposibilidad de resolver satisfactoriamente la tarea. Como podemos suponer, los resultados de ambos tipos de pensamiento serán muy diferentes.

*“El primer tipo de pregunta orienta la atención hacia la búsqueda de las estrategias y la información necesarios para hacer la tarea, con lo que se incrementan las posibilidades de éxito. (...) en el segundo caso al centrarse el sujeto en la ansiedad generada por la experiencia de la dificultad, no busca tan activamente las estrategias adecuadas para resolver el problema, con lo que la probabilidad de que finalmente fracase aumentan”.* (Alonso Tapia, 1999:115)

Pero no olvidemos que la motivación no es un asunto exclusivo del aprendiz, puesto que estos modos de pensar son aprendidos. Investigaciones como las de Alonso Tapia y sus colaboradores (1990; 1999) muestran que el tipo de instrucciones del docente en situaciones de aprendizaje puede orientar al alumno hacia el aprendizaje o solamente a quedar bien o a aprobar. En este sentido, cuando el profesor otorga información sobre los objetivos y las condiciones del aprendizaje, así como sobre el proceso a seguir y no sólo sobre el tipo de resultado que se espera, ayuda al alumno a trabajar con mayor confianza y motivación, a tomar el error como parte del aprendizaje y no necesariamente juzgar sus resultados en términos de éxito y fracaso.

Revisemos algunos factores que pueden incrementar la motivación intrínseca y especialmente el aprendizaje estratégico en los alumnos (Palma, 1997). Estos factores se vinculan directamente con las expectativas o representaciones que el alumno tenga sobre la tarea, sobre sí mismo, y sobre el profesor, aspectos analizados en el primer capítulo.

#### ❖ Factores relacionados con las actividades y tareas de aprendizaje

Las actividades despiertan el interés y motivación por aprender por los contenidos implicados y, especialmente, por la utilidad que el alumno les otorga. En este contexto, las tareas de aprendizaje deben poseer un grado de familiaridad y complejidad adecuado, ya que, al ubicarse en algún extremo (demasiado familiar o demasiado complejo), resultan adversas para la motivación y el interés.

Las actividades de aprendizaje programadas poseen unos objetivos preestablecidos e implican una serie de condiciones para su resolución. Para que el aprendiz pueda implicarse en el desarrollo de una tarea, necesita tener una adecuada concepción y comprensión de la misma tarea y de sus demandas. Consecuentemente, el alumno que tiene una motivación centrada en el aprendizaje, prestará principal atención a los parámetros de las tareas, así como a sus objetivos, contenidos, habilidades necesarias, condiciones, etc.

Es importante, entonces, que pueda interpretar la demanda lo más ajustada posible a lo real (es decir a la intención del profesor o material de aprendizaje) y que posea una clara representación de las habilidades cognitivas y del tipo de conocimientos necesarios para que pueda enfrentarse estratégicamente a la tarea en cuestión.

#### ❖ Factores relacionados con el alumno

La recepción que tenga el alumno de los mensajes de las actividades de aprendizaje depende de la relevancia que tengan para su persona, pero sobre todo, de sus posibilidades de contar con las capacidades y conocimientos necesarios.

El alumno también construye un conocimiento sobre sí mismo durante su proceso de aprendizaje. Este conocimiento implica el autoconcepto y la autoestima: el primero referido al conocimiento sobre nuestras características personales, y el segundo relacionado con la valoración afectiva que realizamos sobre nosotros mismos.

En el proceso de aprendizaje estratégico, cobra importancia el autoconcepto cognitivo-académico y su relación con la motivación, puesto que el conocimiento y valoración de las propias capacidades mentales orienta el modo de enfrentarse al estudio y al aprendizaje, así como el grado de interés e implicancia personal. La percepción de ser o no ser capaz de utilizar correctamente los conocimientos y habilidades que se poseen determinará el tipo de decisiones que se tomen para enfrentarse a una tarea determinada, es decir, el tipo de estrategias a utilizar.

#### ❖ Factores relacionados con el profesor

Muchas dificultades del aprendizaje surgen cuando las intenciones que persigue el profesor no coinciden con las del alumno y con las demandas de la tarea. Al

respecto, consideramos de especial importancia la función mediadora del docente para ayudar al alumno a entender las demandas de la tarea y alcanzar las metas del aprendizaje.

Si bien resulta indispensable la actitud favorable del alumno, es cierto también que las condiciones del proceso de aprendizaje influyen en esta actitud.

En este sentido, destacamos el importante rol que el docente debe asumir en la construcción del conocimiento como en la disposición, interés y esfuerzo de los alumnos por aprender.

*“Cuando el profesor formula objetivos de aprendizaje, selecciona contenidos, diseña actividades, utiliza una metodología, o establece unos criterios de evaluación, está indicando al alumno no sólo qué, cómo y cuándo aprender, sino también qué y cómo es lo que se considera importante en el aprendizaje y sobre todo, para qué es importante aprender. El profesor (...) crea entornos de aprendizaje que afectan tanto a la motivación como a la adquisición y uso de estrategias de aprendizaje”. (Alonso Tapia, 1993 en M. Palma, 1997: 45)*

Confirmamos la necesidad de que el profesor anime a cada alumno y al grupo hacia el aprendizaje y hacia la toma de decisiones más adecuadas para lograr sus metas. Pero esto sólo será posible si el propio profesor posee metas claras y logra implicarse en esta tarea desde motivos intrínsecos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

## **b) Poder Aprender**

El aprender no siempre es producto de la casualidad, sino que es un proceso que requiere esfuerzo, dedicación y perseverancia; y, sobre todo, de la regulación consciente del propio sujeto para alcanzar las metas propuestas. En este sentido, aparece la conciencia como proceso auxiliar del aprendizaje y, más precisamente, la metacognición (Flavell, 1971). Podemos indicar que el vocablo “meta” indica un desdoblamiento entre el sujeto que conoce y su objeto de conocimiento, que en este caso sería de naturaleza cognitiva, por lo cual la metacognición se refiere al “conocimiento que tiene el sujeto sobre sus propios procesos cognitivos” (Campione, 1987; Schoenfeld, 1987, en Martí, 1995).

La metacognición implica, a su vez, dos aspectos: el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de estos procesos. El conocimiento sobre los procesos cognitivos suelen ser de naturaleza muy diversa pudiéndose tratar de conocimientos sobre personas, tareas y estrategias (Flavell, 1987). Es un conocimiento de tipo

declarativo sobre diversos aspectos de la cognición que ofrece datos e información relativamente estable y tematizable. Por otro lado, la regulación de los procesos cognitivos implica la **planificación** que se efectúa antes de resolver una tarea, anticipando los posibles resultados y las estrategias para alcanzarlos; el **control** que se realiza durante la resolución de una tarea a través de la verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada; y la **evaluación** final de la eficacia de los resultados de la estrategia empleada. La regulación comprende el aspecto procedimental de la metacognición, dependiente de la situación y tipo de tarea de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje están relacionadas con este aspecto "regulador" de la metacognición, ya que toda secuencia de acciones encaminadas a alcanzar determinada meta necesita de mecanismos reguladores. Asimismo, las estrategias como procedimientos planificados requieren de una toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos utilizar y cómo encadenar una serie de procedimientos para lograr una meta determinada. Finalmente, un conocimiento estratégico implica el desarrollo de la toma de conciencia del aprendiz sobre sus actuaciones, su pertinencia y eficacia, aspecto presente en la metacognición.

Pero el aprendizaje de estrategias no consiste únicamente en el paso de un dominio automático de un procedimiento a un dominio controlado y consciente. Al respecto, Martí (1999) señala que no siempre las estrategias son totalmente conscientes, por lo cual plantea la necesidad de desarrollar la toma de conciencia de los procesos cognitivos implicados a través de actividades de regulación y control. Si bien reconocemos en la posición de este autor que el aprendizaje de estrategias responde a un proceso largo, progresivo y complejo, en cuya base se encuentran procedimientos muchas veces automatizados e inconscientes, nosotros consideramos que las estrategias de aprendizaje siempre responden a procedimientos conscientes, controlados y regulados. La repetición de una estrategia nunca conduce a su automatización, sino más bien a un dominio experto, caracterizado por la posibilidad de cambiar el curso de acción ante nuevos problemas o condiciones de aprendizaje.

Para llegar a este tipo de regulación y control, hace falta un trabajo lento y progresivo que pasa por niveles intermedios de **explicitación** de las regulaciones cognitivas, que serían los siguientes (Karmiloff Smith, 1994):

1. Regulaciones implícitas, ajustes espontáneos integrados en el funcionamiento cognitivo a nivel inconsciente.

2. Regulaciones implícitas susceptibles de explicitarse ante una demanda o tarea externa.
3. Regulaciones explícitas e intencionales en las que el sujeto es consciente de las mismas y es capaz de comunicarlas verbalmente a otra persona.
4. Regulaciones instrumentales que además de ser conscientes se apoyan en un soporte externo como planes, anotaciones, esquemas, etc.

Desde nuestra postura, un aprendizaje es más estratégico cuando el aprendiz es capaz de regular conscientemente sus procesos cognitivos y puede expresarlos verbalmente y con la ayuda de soportes externos. Dado que es un proceso lento, son necesarias la adquisición y práctica repetida de algunos procedimientos para que el sujeto logre progresivamente hacerlos más flexibles y accesibles a la conciencia. Esta adquisición, práctica y conciencia atraviesa, a su vez, por un proceso que va de la regulación externa del profesor hacia la autorregulación (Wertsch, 1988; Martí, 1999). Se trata de un proceso de interiorización gradual, en el cual se pasa de una cesión progresiva del control y guía del profesor al alumno, quien termina controlando su propia actividad, pasando por una fase intermedia en la que el control de los procesos cognitivos es compartida.

Este proceso paralelo de interiorización y de exteriorización de las actividades de **regulación** pasa por los siguientes niveles:

1. Regulación ejercida por el profesor, no siempre explicitada en forma verbal. Es asimilada progresivamente por el alumno en la medida en que le encuentra sentido y pertinencia para su actuación.
2. Regulación cada vez más interna, explícita y comunicable a través de actividades de autocorrección, cuestionamiento, anticipación, búsqueda de información, etc.
3. Exteriorización de la regulación a través de representaciones externas como la verbalización, anotaciones o gráficos.

Las situaciones de interacción entre los aprendices o entre el aprendiz y el profesor posibilitan la explicación, predicción y verbalización del propio proceso de actuación, con lo cual mejora la autorregulación.

*“Lo importante es lograr que estos conocimientos sobre cognición y estas actividades reguladoras sean re-elaboradas activamente por parte del alumno para que al final pueda integrarlas de forma autónoma. Sólo entonces se podrá hablar de metacognición desde el punto de vista del aprendiz cuando tenga conocimientos sobre su propia cognición y sobre la resolución de la tarea específica, y cuando utilice de forma consciente e intencional actividades reguladoras de su propia actividad de resolución”. (Martí, 1995: 25)*

Finalmente, la autorregulación será más efectiva en proporción al conocimiento y el dominio de la tarea. Cuando el aprendiz logra el dominio y control de una situación de aprendizaje, su ejecución se da de manera rápida y casi rutinaria. Sin embargo, ante tareas nuevas o problemas, deberá activar sus procesos reguladores adquiriendo información y logrando la progresiva autorregulación para alcanzar las metas deseadas.

### **c) Saber Aprender**

El aprendizaje estratégico implica además de querer y poder aprender, utilizar de manera estratégica y autorregulada los conocimientos necesarios para alcanzar determinadas metas. Para Piaget (1975 en Martí, 1995), las regulaciones no son sólo mecanismos de control y ajuste de la actividad del sujeto para alcanzar determinadas metas, sino que, a la vez, generan nuevas formas de conocimiento.

Ante diversas demandas y tareas de aprendizaje, el sujeto elabora respuestas que cuanto más explícitas, interiorizadas y reguladas sean, le permitirán acceder a un nivel distinto de elaboración y dominio. En este sentido, el aprendizaje estratégico permitirá la construcción de conocimientos cada vez más conscientes, complejos y que consideren diversas perspectivas para explicar fenómenos o enfrentarse a situaciones determinadas de manera eficaz.

Los mecanismos de autorregulación producen un aumento en la complejidad conceptual en diversos niveles y dimensiones: de lo implícito a lo explícito; de lo simple a lo complejo; del egocentrismo al perspectivismo; y de la imprecisión a la eficacia. Analicemos cada una de estas dimensiones (Rodrigo y Correa (1999) y Monereo, 2001).

#### **❖ De lo implícito a la explícito:**

El cambio en esta dimensión supone adquirir una conciencia cada vez mayor de los conceptos hasta llegar a expresar y verbalizar los contenidos de la mente. Es necesario aprender a describir y exponer las ideas que forman parte de los contenidos y especialmente de los procedimientos y estrategias de aprendizaje.

Se trata de alcanzar un conocimiento y un metaconocimiento verbalizable, expositivo y verificable.

Sólo cuando la representación de un procedimiento o de un concepto es regulada con soportes externos, se puede redescibir, hacer consciente y, finalmente, verbalizable. En este sentido, *“podría hablarse de actuación estratégica como tal, es decir, únicamente cuando la representación de la situación a la que se corresponde, el modelo mental activado, fuese explícito y consciente”*. (Monereo, 2001: 7)

La reflexión metacognitiva se convierte en una herramienta metodológica privilegiada para desarrollar un conocimiento explícito y comunicable, ya que favorece el control y regulación consciente. Asimismo, a través de la interacción con los demás, se facilita la toma de conciencia y la redescipción de los contenidos aprendidos y de las acciones seguidas. Con ello, se facilita el reconocimiento de los resultados de la acción y de los procedimientos utilizados, las razones por las que se eligieron, el curso de acción seguido, y las operaciones y acciones mentales empleadas en el transcurso de una situación o tarea de aprendizaje.

❖ **De lo simple a lo complejo:**

Esta dimensión supone un cambio de un conocimiento asociativo -de relaciones causales unidireccionales- a esquemas de relaciones complejas, sistemáticas y multidimensionales. A nivel conceptual, un conocimiento más complejo trata de desarrollar la capacidad de analizar las relaciones causales entre los hechos y los conceptos, entre diversos conceptos, entre los conceptos y la teoría que los sustenta, entre las diversas teorías científicas, etc. Todo ello implica procesos de diferenciación o integración conceptual y, consecuentemente, reestructuraciones y cambios en este nivel.

Por otro lado, podemos observar también la dimensión simple-complejo en el conocimiento procedimental cuando se toman decisiones a partir del análisis de las diversas condiciones del aprendizaje: conocimientos, habilidades, actitudes personales, características y demandas de la tarea, y de las condiciones de la dinámica de la clase (profesor, compañeros, normas, etc.).

Un procedimiento se hará más complejo en la medida en que la conducta a seguir se aleje de lo automático y rutinario y se vuelva cada vez más

“condicionalizada”. Por ello, el aprendiz debe ejercitarse en la selección, planificación y utilización consciente de las estrategias a utilizar, tomando en cuenta la naturaleza dinámica y cambiante del contexto del aprendizaje.

❖ **Del egocentrismo al perspectivismo:**

El cambio desde esta dimensión supone pasar de una perspectiva realista, egocéntrica y única del mundo, a un conocimiento que tome en cuenta explicaciones alternativas, diversas y hasta contradictorias sobre una misma realidad o parcela del saber científico.

Ser capaz de aproximarse y detectar diversos puntos de vista sobre un mismo tema y distinguir cuándo éstos entran en conflicto es requisito para desarrollar la capacidad de argumentar. En este sentido, la argumentación no consiste en la defensa cerrada de las propias ideas (consideradas únicas y verdaderas), sino en la presentación de la postura personal, distinguiendo similitudes y diferencias con otras opiniones.

El perspectivismo, entonces, como su nombre lo indica, consiste en la capacidad de tomar en cuenta las perspectivas de los demás ante un objeto de conocimiento físico (percepción física que tiene el otro sobre un objeto), social (información y creencia que posee el otro ante una situación o ante los otros) o conceptual (creencias o puntos de vistas sobre un tema).

Desde el punto de vista del conocimiento estratégico, el perspectivismo incluye la posibilidad de representarse los objetivos e intenciones de los demás, así como los procedimientos que pueden seguir para alcanzarlos. Así, el conocimiento de las estrategias que utilizan los demás amplía la perspectiva sobre las propias actuaciones estratégicas, lo cual conduce a un cambio de estas actuaciones desde posiciones egocéntricas a posiciones más perspectivistas (existen diversas estrategias), constructivistas (la estrategia utilizada determina la percepción de la realidad) y relativistas, ya que no existe una estrategia mejor y única para resolver un problema.

❖ **De la imprecisión a la eficacia:**

Esta dimensión abarca el aspecto funcional del conocimiento a nivel conceptual y procedimental-estratégico en el sentido de la diligencia, precisión y eficacia en la resolución de problemas.



Como señalamos, es necesario que el aprendiz analice las condiciones del aprendizaje para que en base a ello pueda seleccionar las estrategias que lo conduzcan al logro de los objetivos.

Se trata de tomar decisiones entre diversas alternativas en distintos momentos. Cuando el sujeto se enfrenta a una situación y la interpreta como problemática ya que no encuentra la solución de manera fácil y automática, deberá tomar la decisión de elaborar un plan de acción indicando las decisiones futuras que deberá tomar en el transcurso de la acción y los resultados previsibles.

Durante el curso de acción, las decisiones iniciales se irán modificando de acuerdo a los cambios que se vayan percibiendo en el contexto. Cada variación implicará una nueva decisión sobre las estrategias a utilizar para alcanzar el objetivo con mayor rapidez, precisión y corrección. Finalmente, es necesario valorar la eficacia de la estrategia utilizada y del conjunto de decisiones tomadas como elementos de análisis para mejorar futuras actuaciones.

Para la construcción de conocimiento estratégico es necesario contar con un proceso de enseñanza. Por ello, en el próximo apartado analizaremos la necesidad del desarrollo del conocimiento estratégico en el docente.

### 2.3. LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO EN EL DOCENTE

Basándonos en las características de la construcción de conocimiento en contextos de enseñanza y aprendizaje formal, desarrolladas en el primer capítulo, reconocemos que para que el aprendiz construya conocimiento estratégico necesita la ayuda del docente como co-constructor y facilitador. De este modo, el docente, además de conocedor de su materia, debe enseñar a aprender a sus alumnos, tomando decisiones sobre cómo desarrollar los contenidos y facilitar el uso y aprendizaje de estrategias. Es así como surge la necesidad de que el docente desarrolle un conocimiento estratégico no sólo como enseñante, sino también como aprendiz de su materia, como analizaremos a continuación.

En este sentido, entendemos al "profesor estratégico" como *"un profesional con habilidades regulativas para planificar, orientar y evaluar sus propios procesos cognitivos, sean estos de aprendizaje de los contenidos a enseñar o sean relacionados con su actuación docente"* (Monereo en Maciel de Oliveira, 2003: 1).

Seguidamente analizaremos las características del profesor estratégico en su calidad de aprendiz de su materia y posteriormente nos dedicaremos al docente como enseñante.

### **2.3.1. El docente en calidad de aprendiz de su materia**

El docente en ejercicio experimenta procesos de formación continua, en los que debe aprender estratégicamente para lograr un cambio y mejora de su práctica educativa. En este contexto, intentaremos explicar el proceso de construcción de conocimiento profesional conceptual, actitudinal, procedimental y estratégico, reconociendo que muchas veces, en la práctica, se presentan de manera simultánea.

La construcción de conocimiento docente se orienta a favorecer una competencia profesional (Imbernón, 1994) que implica saber reflexionar, organizar, seleccionar e integrar aquellos conocimientos que se consideran los más adecuados para realizar la actividad profesional, para resolver los problemas detectados y proponer alternativas de mejora. En este sentido, el docente debe ser capaz de articular los distintos conocimientos para tomar decisiones estratégicas en su proceso de aprendizaje.

#### **a) Conocimiento actitudinal.**

Consideramos indispensable partir de las actitudes de los maestros y de su compromiso personal para poder iniciar todo proceso de formación continua que conduzca a un cambio conceptual y una modificación y mejora de la práctica pedagógica.

Un requisito para que se produzcan cambios en el docente es su interés y disponibilidad hacia la autorreflexión, así como una actitud positiva hacia el cambio, una actitud de apertura hacia nuevas ideas y experiencias.

Los valores del educador y del equipo docente orientarán su acción educativa, ya que se convierten en transmisores de los valores asumidos. A su vez, la escuela, como parte del sistema socio-cultural, transmite, reproduce y contribuye a desarrollar los valores sociales.

Los maestros “suelen reproducir los modelos docentes e instruccionales que ellos mismos han recibido de modo implícito” (Pozo, 1996:250). Por ello, ante la falta de una formación que les permita reflexionar sobre su tarea e innovarla, reproducen los modelos y actitudes observadas en sus profesores.

Además de las influencias de las experiencias vividas como alumnos, también intervienen en las actitudes del docente otros factores como sus teorías implícitas; el tipo de relaciones con los alumnos, colegas y personal jerárquico de su institución; la valoración de la información que recibe; el grado de implicancia personal en su proceso de formación y mejora profesional; entre otros. Estos aspectos influyen en las actitudes que manifiestan los docentes ante el aprendizaje, la labor profesional, los alumnos, el proceso de formación, el cambio y la innovación, etc.

Como señalamos en el apartado 2.1.1, las actitudes poseen cierto grado de coherencia y estabilidad, pero pueden cambiar cuando la persona percibe un grado de inconsistencia y trata de modificar sus actitudes para pasar a un estado de mayor coherencia entre sus creencias, su comportamiento y sus actitudes.

El cambio de actitudes en los docentes puede generarse cuando surgen conflictos entre sus actitudes actuales y otras alternativas. Al respecto, pueden presentarse tres tipos de conflictos (Kelman, 1978 y Sarabia, 1992, citados por Pozo, 1996):

1. Conflicto entre las propias actitudes y el grupo de referencia: surge cuando el grupo (profesores, alumnos, directivos, etc.) manifiesta actitudes diversas, y consecuentemente el docente tenderá a cambiar las suyas por las del grupo.
2. Conflicto entre las propias actitudes y la conducta: se produce una disonancia cognitiva que generalmente se resuelve reestructurando las actitudes para ajustarlas a la propia conducta, y no a la inversa. Por ello, será importante promover, desde los espacios de formación docente, acciones nuevas que puedan tener un poder modificador de las actitudes, como por ejemplo, actividades de aprendizaje activo, participativo y colaborativo, de investigación, de innovación, etc.
3. Conflicto entre las actitudes y el conocimiento social: el docente recibe información del medio que influye en la modificación de sus actitudes y hábitos.

Además de estos conflictos, para que se produzca un cambio el docente necesita reflexionar y tomar conciencia sobre sus actitudes en diversas actuaciones. En tal sentido, el cambio de actitud es posible en el docente cuando se da una implicancia personal y un convencimiento de que "él es el responsable de los resultados de su elección" y que no siempre debe "dejarse arrastrar" por la opinión o decisiones del grupo (Sarabia, 1992).

En el contexto de la formación permanente, es importante que el docente tenga una actitud favorable y que pueda implicarse en esta actividad no sólo como individuo, sino como miembro de un grupo en el que él tiene mucho que aportar. Así, se crearán actitudes positivas hacia su labor, hacia los alumnos y hacia la institución a la cual pertenece.

Es importante que el docente se sitúe en la institución educativa no sólo como receptor que se adapta a las normas, actitudes y valores propuestos, sino que participe activamente en procesos de interacción y negociación en los que pueda construir sus significados y actitudes.

Si bien el docente como individuo contribuye activamente a la creación de situaciones de interacción, es necesario considerar que esta interacción se da dentro de la estructura social de cada institución educativa que posee sus propias normas y mecanismos de funcionamiento y organización. Por ello, es necesario que el maestro sea consciente de que son las instituciones y grupos sociales los que imponen o negocian sus propias normas y valores con los docentes que entran a formar parte de ellas.

Para que el docente modifique sus actitudes y se muestre más receptivo hacia procesos de innovación y mejora de su práctica, es necesario que las perciba y tome conciencia de su existencia, y eventualmente experimente un doble proceso, institucional y personal, de cambio conceptual de las representaciones sociales e institucionales, a través de un proceso de explicitación progresiva de su conocimiento profesional y de la reflexión consciente sobre su práctica.

#### **b) Conocimiento conceptual.**

La reflexión y toma de conciencia del docente sobre sus propias teorías, permite que logre explicitarlas principalmente a través del lenguaje verbal. Este esfuerzo hace posible la toma de conciencia de sus vacíos o carencias para enfrentar determinados problemas o demandas de su labor; ante lo cual surge la necesidad de un cambio o reestructuración conceptual.

Por ello, el profesor debe contar con espacios de análisis y reflexión sobre su práctica y sus teorías implícitas, a la luz de conceptos que le permitan comprenderla e interpretarla para poder modificar sus concepciones y poder resolver situaciones nuevas satisfactoriamente, de modo consciente y reflexivo, no predictivo ni descriptivo.

El proceso de aprendizaje conceptual en el docente no consiste sólo en la incorporación de nueva información a la anterior, dando como resultado un incremento de los conocimientos previos. Es necesario facilitar la confrontación de sus ideas previas con situaciones de conflicto, y presentar teorías alternativas que le permitan integrar o reorganizar los conocimientos previos con la nueva información.

En la formación del docente en ejercicio, estos conflictos se pueden generar entre las teorías personales y la propia práctica educativa, o al tomar contacto con nuevas teorías y tendencias a través de materiales de aprendizaje, del intercambio con colegas o de la participación en procesos de formación permanente formales.

Sin embargo, algunos esquemas de los profesores poseen un alto grado de inmutabilidad y se ubican en un nivel muy profundo cognitivamente. Estos esquemas, muchas veces implícitos, tienen su origen en la propia experiencia que el docente vivió durante su larga etapa de alumno. A partir de estas experiencias, el docente ha interiorizado una serie de prototipos, prejuicios y normas sociales sobre la manera de enseñar, el rol del profesor, cómo se aprende, etc.; aspectos que influyen fuertemente en su práctica profesional (*Rodrigo y Marrero, 1993*).

Para que el profesor construya un conocimiento personal y profesional estratégico, y no sea sólo un técnico que reproduce experiencias o significados anteriores, es necesario que pueda reconocer y analizar los componentes implícitos que orientan su práctica educativa, así como los problemas que en ésta se le presentan.

Al respecto, Shön (1983 y 1987) propone que la reflexión en (durante) y sobre la acción (después) hace del profesor un investigador en el aula (Pérez Gómez, 1987) y un productor de conocimiento profesional y pedagógico significativo (Bromme, 1988).

Muchas veces los esquemas implícitos del profesor dirigen su acción pedagógica en el aula. Pero en el transcurso de ésta, se improvisan acciones reflexivas como consecuencia de los problemas que surgen en cada situación concreta de aula. A este proceso Shön lo denomina "reflexión en la acción", la cual integra elementos intuitivos y racionales interrelacionados.

Pero luego, el profesor puede "reflexionar sobre la acción pasada" individualmente o en equipo, y con ello tomar conciencia explícita de sus modelos pedagógicos y epistemológicos presentes en su acción práctica; puede además contrastar estos modelos con los resultados de su acción y con las teorías pedagógicas y

epistemológicas más formalizadas. Este segundo tipo de reflexión le permitirá la construcción de un conocimiento más racional y menos intuitivo.

*"(...) sólo la dimensión reflexiva, al abordar un análisis a posteriori de la actividad del profesor en el aula, permite explicitar estas perspectivas epistemológicas, criticarlas y enfrentarlas con otras opciones alternativas, favoreciendo con ello la evolución de las concepciones del profesor". (Pope y Scott en Porlán, 1993: 131)*

En este sentido, la reflexión y la toma de conciencia de las propias representaciones del profesor como aprendiz favorecen el cambio conceptual. Para ello, consideramos necesario que pueda examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente su desarrollo profesional. Entendemos que el cambio o reestructuración no es sólo conceptual, sino que se extiende al campo de las habilidades, actitudes y valores de cada profesor y profesora, no sólo de manera individual sino también colectiva (Imbernón, 1994). Asimismo, el cambio conceptual debe traducirse, a su vez, en un cambio e innovación del ejercicio profesional en un espacio que vaya del "saber" o "decir" al "hacer". Por ello, explicaremos seguidamente el proceso de construcción de conocimiento procedimental en el docente aprendiz.

### **c) Conocimiento procedimental.**

Para el docente aprendiz no sólo es importante dominar conocimientos conceptuales, sino poder aplicar y contrastar estos conocimientos con la práctica; es decir, que necesita construir un conocimiento procedimental para "saber aprender" y "saber enseñar".

Observamos que los procedimientos que utiliza el docente como aprendiz o como enseñante de una materia están fuertemente influidos por sus experiencias prácticas y sus creencias previas. Por lo general el conocimiento procedimental de los profesores se llega a convertir en rutinario y automático, lo cual dificulta la posibilidad de reflexionar sobre sus propias prácticas, y abrirse a nuevas perspectivas para aprender nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje (Putnam y Borko, 2000). Al respecto, los docentes no deben construir conocimiento procedimental a través de la presentación de instrucciones sobre los pasos a seguir o sobre las nuevas prácticas docentes, esperando que las reciban y repitan automáticamente. Por el contrario, es necesario partir de los conocimientos, creencias y prácticas que poseen para que puedan interpretarlas y resignificarlas a la luz de nuevas experiencias e ideas.

En este sentido, el docente requiere aprender nuevos procedimientos a través del modelado y la práctica de actividades auténticas, complejas y significativas que le permitan experimentar, analizar, reflexionar y atribuir significado, y adaptar a su contexto los procesos que está aprendiendo. Es importante también que pueda compartir y comunicar estos significados con otros profesores interesados en analizar su práctica docente.

Por ello, el docente como aprendiz no puede limitarse a recibir un entrenamiento técnico de los procedimientos (de aprendizaje o de enseñanza) para luego aplicarlos de manera rutinaria y automática, sino que debe aprender a seleccionar, planificar y aplicar aquellos procedimientos que las diversas situaciones demanden.

*“Cada vez más, el perfil laboral requiere adaptar, de forma estratégica, las habilidades adquiridas a un mundo con demandas flexibles, cambiantes, que exigen de los aprendices conservar el control de lo que están haciendo, más allá de las rutinas que tienen automatizadas”. (Norman, 1988 en Pozo, 1996:299)*

Entendemos que, como parte del conocimiento procedimental, el docente además de experimentar un conjunto de actividades y técnicas, debe aprender a transferirlas y aplicarlas de modo controlado, más estratégico. Así, gracias a la reflexión consciente sobre los procedimientos que emplea en su práctica docente y los aprendidos a través de la formación, el maestro puede seleccionar de modo eficaz los recursos y capacidades disponibles y necesarios para enfrentar una determinada situación o tarea.

Seguidamente desarrollaremos con más detalle el constructo de conocimiento estratégico necesario para el “aprender a aprender” del docente.

#### **d) Conocimiento estratégico.**

Los docentes desempeñan su labor en una época caracterizada por continuos cambios, por la exigencia de formación permanente, y por una saturación de información producida por los nuevos sistemas de producción, comunicación y conservación de la información, contexto al que nos hemos referido anteriormente.

Como resultado de las grandes demandas de formación y las condiciones cambiantes, la capacidad de aprendizaje se ve saturada y cada vez resulta más difícil lograr el éxito deseado. En vista de que el aprendizaje se ha vuelto diverso y complejo, los aprendices y maestros se encuentran actualmente ante nuevos problemas y situaciones.

En este contexto, los alumnos y maestros necesitan prepararse para enfrentarse al nuevo mundo y al futuro, desarrollando sus capacidades de buscar, seleccionar e interpretar información; y de resolver los problemas de enseñanza y de aprendizaje de manera estratégica. No se trata de que los docentes desarrollen una competencia profesional homogénea, sino una aplicación diversa de acuerdo a la situación educativa que se les presente, para lo cual deben saber tomar decisiones para escoger y organizarse de acuerdo a las capacidades y conocimientos necesarios (Imbernón, 1994).

Por ello, es necesario que el docente se forme “como aprendiz estratégico” (Pérez Cabaní, 1997) para que pueda aprender con flexibilidad, eficacia y autonomía; es decir, que pueda aprender a aprender a través de la construcción de un conocimiento estratégico ajustado a las demandas y situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se presenten. De esta manera, además de los conocimientos, procedimientos y actitudes necesarios para ejercer la labor docente, debe desarrollar su competencia estratégica de saber cuándo y por qué utilizarlos.

La formación del profesor como aprendiz estratégico es el primer paso para que pueda formarse como maestro estratégico, ya que el facilitar la comprensión de su propio proceso de formación favorecerá su competencia académica y profesional. En este sentido, se debe desarrollar la reflexión sobre el estado de sus propios conocimientos y habilidades para crear una autoimagen cognitiva; y la capacidad de tomar decisiones sobre su actuación para alcanzar un objetivo determinado, es decir poder planificar, revisar y evaluar su actuación.

Consideramos que la construcción de conocimiento estratégico en el docente aprendiz implica un aprendizaje cada vez más metacognitivo y autorregulado (poder aprender), la reflexión y toma de conciencia de sus conocimientos, así como el establecimiento de relaciones complejas entre los conceptos y las experiencias (saber aprender); y la voluntad y motivación por aprender e innovar su práctica pedagógica desde la dimensión personal y colectiva (querer aprender).

### **2.3.2. El docente en calidad de enseñante de su materia**

La formación del docente como enseñante debe estar orientada a la formación de sus estudiantes como aprendices estratégicos. El docente estratégico se caracteriza por favorecer en sus alumnos el desarrollo y utilización de habilidades metacognitivas y de estrategias de aprendizaje, a través de diversos elementos como la presentación



de su curso, sus objetivos, contenidos, acciones didácticas, actividades de evaluación, entre otros (Pérez Cabaní, 2000).

Para ello, el docente estratégico debe desarrollar su capacidad de tomar decisiones para planificar y seleccionar las acciones didácticas, estableciendo fines cognitivos claros y distinguiendo entre procesos y resultados del aprendizaje. Asimismo, es importante que seleccione los contenidos de aprendizaje tomando en cuenta los saberes previos de los alumnos y distinguiendo lo relevante de lo que no lo es, para organizar y representar adecuadamente el contenido. Además, necesita anticipar las posibles dificultades que se pueden presentar en el aprendizaje de los estudiantes, para prever acciones destinadas al aprendizaje estratégico de éstas.

Durante el desarrollo de las acciones didácticas, el docente se debe preocupar por comunicar los objetivos y condiciones de las tareas de aprendizaje, así como de presentar las partes que las componen para garantizar que los alumnos comprendan qué deben hacer, cuándo y por qué. En este sentido, comparte con el alumno la responsabilidad de la eficacia del aprendizaje de un contenido, proporcionando ideas y explicaciones concretas, favoreciendo la comprensión de los contenidos y la modificación de ideas erróneas.

También debe proporcionar pautas de trabajo para que los alumnos aprendan a buscar y seleccionar información relevante, a comprenderla y analizarla, así como a organizar, procesar y comunicar sus ideas o conclusiones.

El docente estratégico debe ser un guía del pensamiento de los alumnos y ayudarlos para que puedan llegar hacia las metas de aprendizaje, asumiendo progresivamente mayor responsabilidad y autonomía. En este contexto, puede presentar un "modelado metacognitivo" sobre su propio proceso de pensamiento, ofreciendo modelos de aprendizaje sobre cómo aprender y qué hacer con lo aprendido. En este proceso, debe ayudar a los estudiantes a establecer un diálogo consciente consigo mismos cuando aprenden, para que progresivamente construyan su autoimagen cognitiva, identificando sus habilidades, dificultades y preferencias durante el proceso de estudio, así como posibles alternativas para mejorar. Para ello, el profesor estratégico promueve la reflexión de los alumnos sobre su propia manera de aprender y sobre el proceso de pensamiento seguido en el desarrollo de las tareas o resolución de problemas relacionados con el aprendizaje.

Por último, entendemos que el profesor estratégico debe establecer sistemas de evaluación y autoevaluación que permitan a los estudiantes reelaborar las ideas enseñadas y aplicar los procedimientos de aprendizaje de manera autónoma. En este sentido, es necesario formar al docente para que pueda seleccionar sus estrategias de enseñanza de cara a las estrategias de aprendizaje que busca desarrollar en sus estudiantes. De otro lado, necesita experimentar el proceso de aprendizaje estratégico para que pueda servir de modelo y guía de pensamiento metacognitivo y de toma de decisiones de sus alumnos.

La formación del docente como enseñante estratégico debe ser contextualizada, es decir, adaptada a las características propias de sus alumnos, de su materia, del nivel y modalidad de estudio, entre otros. Por ello, en el siguiente capítulo analizaremos los procesos de enseñanza y aprendizaje estratégicos en contextos educativos a distancia.

## **Capítulo 3**

# **El Aprendizaje y la Enseñanza Estratégicos en Contextos de Educación a Distancia**

### 3.1. PROCESO DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE A DISTANCIA

Tal como expusimos al finalizar el primer capítulo, el estudio a distancia presenta ventajas para la formación permanente, ya que ofrece condiciones para que cada estudiante pueda organizar con libertad y flexibilidad su propio tiempo y espacio dedicado al estudio, y continuar realizando paralelamente sus actividades laborales, profesionales, familiares, etc.

También señalamos que la educación a distancia parte de una concepción más flexible, centrada en el estudiante y en sus procesos de auto e interaprendizaje a través de una comunicación mediada. Sin embargo, el estudiante adulto no siempre está identificado ni ha desarrollado las habilidades necesarias para enfrentarse a esta modalidad de enseñanza y aprendizaje.

Podríamos añadir que por lo general, se trata de una experiencia nueva de aprendizaje debido a que:

1. Las características propias de la modalidad de estudio a distancia implican una dinámica distinta a aquella presencial.
2. Al tratarse de profesionales en ejercicio, esta dinámica le exige retomar el rol de estudiante (tal vez dejado hace algún tiempo), en paralelo a sus habituales actividades personales y profesionales.

En este sentido, el profesional adulto posee un bagaje de experiencias y aprendizajes previos, que en ocasiones tendrá que “desaprender” para aprender nuevos procedimientos y estrategias que le permitan desempeñarse con éxito ante las nuevas condiciones de aprendizaje a distancia.

Al respecto, compartimos con Barberá et al (2001) la idea de que existen dos requisitos para que los estudiantes puedan desempeñarse adecuadamente en esta modalidad: motivación y dominio mínimo de estrategias.

El estudiante adulto no siempre está familiarizado con el sistema de estudio y aprendizaje a distancia que incluye características como la ausencia de aulas, horarios establecidos y profesor; lo que le exige una nueva organización de su espacio y tiempo de estudio.

En este contexto, el estudio y aprendizaje a distancia exige un alumno motivado y preparado para la toma de decisiones y el aprendizaje autónomo, que sea partícipe y responsable de su proceso de aprendizaje y de sus logros.

Se trata de un proceso de aprendizaje autónomo, entendiendo la autonomía como la facultad de tomar decisiones que permitan regular el propio aprendizaje, orientado a la consecución de determinadas metas, en un contexto que posee condiciones específicas. Por ello, es necesario que los estudiantes sean capaces de autorregular sus acciones para aprender, siendo cada vez más conscientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego y del proceso que siguen; de sus dificultades para aprender y del modo de superarlas.

El aprendizaje en la educación a distancia es personal, pero no está exento de la interacción social que facilita la construcción de conocimiento. El proceso de estudio es individual pero no “aislado”, ya que se inserta en una dinámica de interacción e interactividad. Las relaciones pre-interactivas y post-interactivas que se dan por parte de los alumnos, respectivamente, antes de la relación presencial (planificación del estudio) y después de ella (realización de actividades de aprendizaje), constituyen la extensión del proceso de interactividad frente al de interacción.

El formato de interactividad que se produce durante el estudio personal a distancia se centra, mayoritariamente, en la relación entre el estudiante y el contenido. Durante este proceso de estudio, el participante, por lo general, pasa por los siguientes momentos (Monereo y Barberá, 2000):

- ❖ Momento inicial de **toma de contacto con el material**: se da un acercamiento a los objetivos del material o del curso y se clarifican los objetivos personales del estudio. Esta clarificación es muy importante, ya que durante el estudio personal, los objetivos imprimen una forma específica de diálogo, entre lo que se estudia y quien estudia, que determina el tipo de motivación que orientará el aprendizaje. Este momento se dirige también a la planificación del estudio: la preparación del material de estudio con respecto a los objetivos, el dominio y la distribución del tiempo en función de la dificultad de cada materia y de los intereses de estudio, las predicciones o hipótesis generales a partir del primer contacto con el material, así como la selección de técnicas de análisis-síntesis y/o relación de la información.
- ❖ Periodo concreto de estudio en el que el estudiante como responsable de su **estudio personal** se acerca al contenido. Al acercarse al material de estudio, las hipótesis formuladas durante la planificación se concretan en la formulación de preguntas sobre el contenido, que se irán respondiendo a medida que se avance en el estudio. El estudiante puede realizar cualquier actividad que exija trabajo mental como: tomar apuntes personales, completar información con otras fuentes e identificar lo más difícil; usar de modo estratégico técnicas y procedimientos de selección, síntesis y relación de conceptos (como la elaboración de resúmenes o esquemas que faciliten el estudio); y realizar revisiones parciales del material de aprendizaje. Dado que la información en la que se basa el estudio a distancia es fundamentalmente escrita, será sustancial que los estudiantes dominen procedimientos de comprensión de lectura del material de estudio, y de composición escrita para comunicarse, realizar consultas y presentar los productos de su aprendizaje.
- ❖ Momento final de **consolidación del estudio** que, por razones de tiempo o interés, muchas veces, puede ser la única etapa que exista en la interacción entre los contenidos y el estudiante. Esta fase de revisión y repaso del estudio no debería ocupar el último lugar en la secuencia de estudio, sino que debe desarrollarse de manera recurrente en la fase de estudio e incluso es recomendable planificar su frecuencia.

*“En resumen, el estudio personal del contenido específico (...) se tiene que aprender paralelamente a una progresiva conciencia de las condiciones en las cuales se desarrolla el estudio, precisamente porque esta mayor conciencia se puede poner al servicio de una mejora y reajuste del estudio personal. Este aprendizaje (...) que se lleva a cabo de manera integrada comporta (...) procesos metacognitivos de planificación del estudio (a nivel temporal, pero también a nivel de contenidos y*

*objetivos de aprendizaje y a nivel de técnicas a utilizar en el decurso del estudio) y de ejecución y revisión de los propósitos esbozados en la fase de planificación. En la práctica, estos procesos se explicitan pocas veces y sólo afloran cuando existen problemas y el estudio no se desarrolla con resultados satisfactorios". (Monereo y Barberá et al, 2000: 302)*

El estudio personal a distancia supone un aprendizaje paralelo de procesos de autorregulación de la actividad mental y también afectiva; es decir, requiere del uso de estrategias que ayuden al estudiante a "aprender a aprender" en las condiciones y demandas específicas de la modalidad a distancia, para lograr las metas de aprendizaje. Este proceso requiere del desarrollo de ciertas habilidades para el estudio que analizaremos en el siguiente apartado.

### 3.2. DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL ESTUDIO Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

El estudio y aprendizaje a distancia, a través de la utilización de diversos medios, exige un nuevo tipo de estudiante, preparado para la toma de decisiones y la autorregulación en el aprendizaje. En este sentido, el alumno debe abandonar la tradicional actitud de receptor de información y adoptar una actitud más activa, responsable y autónoma.

Como venimos afirmando a lo largo de nuestro trabajo, los estudiantes adultos no siempre están familiarizados con el contexto de enseñanza y aprendizaje a distancia, por lo cual experimentan diversas dificultades que hemos identificado en el primer capítulo.

Para enfrentar estas dificultades, es necesario que los estudiantes analicen y tomen conciencia de las distintas condiciones que se ponen en juego en el aprendizaje a distancia. Es decir, analizar las condiciones de la situación instruccional y las demandas de la modalidad a distancia, así como sus condiciones personales, sus recursos para el aprendizaje y su capacidad para generar otros nuevos, acordes con la situación (Esteban, 2003; Monereo, 2000).

Al respecto, consideramos que los estudiantes, al analizar y considerar las condiciones y demandas de la modalidad a distancia, deben tomar conciencia de las actitudes y habilidades que requieren desarrollar para alcanzar sus metas, entre las que destacamos: motivación intrínseca, organización del tiempo, manejo de recursos informáticos, uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión, análisis y organización de la información, habilidades sociales de comunicación especialmente

a través de la escritura, y finalmente la toma de conciencia de sus propias habilidades cognitivas, de sus logros, dificultades, así como la planificación, ejecución y monitoreo de su proceso de estudio y aprendizaje. A continuación, analizaremos brevemente cada una de estas habilidades:

- a) La dirección externa en el aprendizaje a distancia es mucho menor que en los modelos tradicionales, por lo cual el estudiante debe asumir que el éxito del aprendizaje depende de su compromiso cognitivo voluntario. En otras palabras, para estudiar a distancia, el estudiante necesita poseer una predisposición y **motivación** intrínseca, un deseo de aprender y una claridad del **por qué y para qué desea aprender**, que lo impulse a actuar para conseguir sus metas de aprendizaje. Además, requiere de un buen conocimiento y regulación de sus propios recursos para lograr estas metas, tomando en cuenta las condiciones de la modalidad.
- b) La flexibilidad de los horarios y espacios dedicados al estudio y la falta de un control externo “presente” que asegure el cumplimiento de los mismos exige mayor responsabilidad y compromiso en la **organización, planificación y manejo del propio tiempo y espacio** de aprendizaje.

Sabemos que en la modalidad a distancia es el propio estudiante quien debe fijar sus tiempos y ritmos de aprendizaje (dentro de los plazos establecidos), por lo cual consideramos indispensable que el estudiante “a distancia” pueda llegar a ser capaz de planificar, monitorear y evaluar su tiempo, espacio y nivel de aprendizaje; considerando que, por lo general, tiene que compartir su actividad de estudio con otras de tipo laboral o familiar.

- c) El contenido y las actividades de aprendizaje se mediatizan a través de diversos recursos y materiales, especialmente de **recursos informáticos** que demandan el conocimiento y manejo adecuado de los mismos. Para ello, los estudiantes necesitan ejercitarse en el uso de recursos electrónicos textuales, visuales, auditivos o audiovisuales, ya que dentro de las dimensiones del éxito del aprendizaje a través de la red se encuentran tanto el acceso a las herramientas por parte de los estudiantes (en sus hogares, centro de trabajo u otro lugar), como su experiencia con la tecnología (Schrum, 2002). Por tanto, es necesario facilitar la visualización y la manipulación de las herramientas informáticas a utilizar (Land, 2000), así como el conocimiento y ubicación dentro del sistema por parte del estudiante (Hill y Hannafin, 1997)



para que el entorno virtual pueda ser utilizado eficazmente como medio y no constituya un obstáculo para el aprendizaje.

- d) El contenido y las actividades de aprendizaje en su mayoría se presentan en un formato escrito. Por tanto, para el estudio de los contenidos, los estudiantes necesitan desarrollar **estrategias de aprendizaje** mínimas que garanticen la **comprensión, análisis y organización de la información** presente en los materiales, así como la búsqueda, selección y procesamiento de nueva información en diversas fuentes.

El estudiante necesita desarrollar estrategias de lectura electrónica (Rodríguez-Illera, 2003) que le permitan leer comprensivamente en pantalla, no sólo textos lineales informativos que se puedan imprimir y subrayar o anotar, sino también información en pantalla en formatos multimedia, hipertextuales o interactivos. Para el desarrollo de estas estrategias, es necesario proporcionar en las pantallas ayudas como comentarios, enlaces con otras referencias, relaciones con saberes previos, experiencias o intereses del lector, entre otras. Al respecto, Schrum (2002) reconoce como dimensión de éxito tomar en cuenta los estilos y las preferencias de aprendizaje y ofrecer distintos formatos (textuales, visuales, orales) para presentar la información, ya que no todos los estudiantes aprenden igual a través de la lectura.

De otro lado, para el desarrollo de las actividades y tareas propuestas, los estudiantes también requieren desarrollar y utilizar estrategias de **comunicación escrita**, para redactar las intervenciones en espacios interactivos así como las actividades individuales o grupales con fines de evaluación.

- e) La ausencia física de profesores y compañeros de estudio exige el desarrollo de habilidades sociales de interacción y comunicación con otros para solicitar orientación, para intercambiar conocimientos u opiniones, o para desarrollar trabajos colaborativos a través de diversas herramientas telemáticas, utilizando el lenguaje escrito.
- f) El análisis de las condiciones de la modalidad y sus respectivas demandas exige al estudiante tomar conciencia de sus propios recursos cognitivos y ser capaz de tomar decisiones para autorregular su utilización y lograr las metas de aprendizaje. En este sentido, un requerimiento para el buen desempeño del estudiante en educación a distancia es el desarrollo de su metacognición,

entendida como una capacidad que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales, y al control y autorregulación sobre estos procesos.

Reconocemos que para aprender a distancia, se torna indispensable el desarrollo de la capacidad metacognitiva (White, 1999) y cobra un significado especial ya que el estudiante necesita saber QUÉ desea conseguir y CÓMO debe conseguirlo (dos características atribuibles a la metacognición).

La metacognición permite a un sujeto reflexionar, evaluar y dirigir actividades cognitivas eficazmente. El conocimiento metacognitivo influye para que los alumnos identifiquen y monitoreen sus habilidades y necesidades de aprendizaje fundamentales para el aprendizaje a distancia.

En consecuencia, la habilidad junto a un conocimiento metacognitivo débil puede limitar a los estudiantes en la definición de sus necesidades de aprendizaje, en la evaluación de sus recursos disponibles y en la revisión de sus estrategias de aprendizaje; mientras que la habilidad sumada a un conocimiento metacognitivo fuerte mejora enormemente el aprendizaje a distancia.

La metacognición ayuda al estudiante a analizar qué desea conseguir en su proceso de aprendizaje, y para ello necesita analizar y conocer la tarea, su complejidad y nivel de exigencia. Además, debe realizar un autoanálisis sobre su propio nivel de conocimiento, sus experiencias y saberes previos, y sobre sus expectativas de éxito.

Al respecto, los estudiantes que poseen las habilidades e incentivos adecuados para estudiar a distancia necesitan, además, sentir que son capaces de enfrentar la tarea. La "expectativa de eficacia" es un determinante principal en los estudiantes cuando eligen las actividades a realizar, así como cuánto esfuerzo pondrán y cuánto tiempo mantendrán empeño ante situaciones de presión (Hill y Hannafin, 1997). Cuando este sentido de autoeficacia es bajo, los estudiantes manifiestan poca confianza para manipular el entorno y alcanzar los resultados esperados. En este sentido, los estudiantes que utilizan estrategias "optimistas" muestran un mejor nivel en el procesamiento de la información, que aquellos pesimistas o defensivos (Koivusaari, 1999).

Cuando el estudiante realiza un autoanálisis sobre las condiciones del proceso de aprendizaje y sobre sus propios recursos, metas y expectativas, debe ser capaz de reconocer y formular planes y objetivos de aprendizaje acordes con la tarea, así

como reconocer el nivel de dominio que posee. De este modo, estará en condiciones de tomar decisiones conscientes e intencionales sobre los procedimientos y estrategias de procesamiento de la información que le permitan alcanzar el objetivo. Este nivel correspondería a la planificación de su actuación.

Con respecto a la regulación de sus procesos cognitivos, los estudiantes a distancia deben aprender a ser conscientes tanto de las condiciones externas propias de la modalidad, como de los procesos y procedimientos que deben utilizar para estudiar y para aprender en dichas condiciones; igualmente, de las decisiones que tomen, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que ponen en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación.

Sin embargo, los estudiantes a distancia no cuentan con recursos inmediatos para planificar, monitorear y evaluar, dado que son aspectos de los que frecuentemente se encarga al profesor en la clase presencial. Por ello, tienen que enfrentarse a una serie de incertidumbres en el transcurso de su aprendizaje. Es necesario entonces ayudarlos a construir un conocimiento estratégico, gracias a una enseñanza estratégica a través de la cual se tomen las decisiones más adecuadas para que desarrollen su capacidad metacognitiva para planificar, monitorear y evaluar su proceso de estudio y aprendizaje a distancia. El desarrollo de la capacidad metacognitiva tendrá una influencia directa en la autorregulación, la capacidad de aprender por uno mismo, la autonomía, la motivación; y, al mismo tiempo, en la auto-conciencia del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje, condición importante para el éxito del proceso formativo a distancia.

En síntesis, el estudiante a distancia necesita convertirse en un aprendiz estratégico, capaz de autorregular su proceso de estudio y aprendizaje, desarrollando actitudes favorables y habilidades de organización y planificación de sus acciones; lectura, análisis e interpretación de información; manejo de las nuevas tecnologías de la información; comunicación escrita e interacción social para un aprendizaje colaborativo; todo ello con responsabilidad y autonomía.

### 3.3. LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO A DISTANCIA

La construcción de conocimiento estratégico en los estudiantes de un programa que se ofrece en la modalidad a distancia debe responder a los tres componentes del aprendizaje estratégico que hemos desarrollado en el segundo capítulo: el interés y deseo de aprender, así como el reconocimiento de las metas y el deseo de

alcanzarlas (querer aprender); el desarrollo y utilización de la capacidad metacognitiva que permita la autorregulación y explicitación de los procesos de planificación, control y evaluación del aprendizaje (poder aprender); y la elaboración y dominio de los conocimientos desde una dimensión cada vez más explícita, compleja y perspectivista (saber aprender). En el presente apartado analizaremos cada uno de estos tres componentes, desde el proceso de estudio y aprendizaje a distancia.

a) Con respecto al **querer aprender**, consideramos que al iniciar un proceso de formación continua a distancia, es importante que el estudiante aclare los motivos que tiene para inscribirse y estudiar en un determinado programa. Estos motivos pueden constituir metas de actualización de conocimientos, de innovación del quehacer profesional, de desarrollo profesional y laboral, entre otras. La claridad en estas metas favorecerá el compromiso con las mismas y el desarrollo de todos los esfuerzos y perseverancia necesarios para el proceso de estudio y aprendizaje a distancia.

Mantener el interés y la motivación inicial dependerá de las características del estudiante, pero también de las condiciones de estudio y las tareas del aprendizaje, así como del tipo de interacciones que se establezcan con la institución, el profesor tutor y los compañeros de estudio.

Cuando una persona decide aprender de modo intencional, requiere por lo general de interés y voluntad. Pero, como hemos señalado, el aprendizaje a distancia exige mucho esfuerzo, perseverancia y autorregulación, para lo cual el estudiante requiere de mucha motivación, entendida como una intención de “moverse hacia” el aprendizaje.

En este sentido, para desarrollar estrategias de aprendizaje ajustadas a las condiciones del contexto de enseñanza y aprendizaje a distancia, es necesario que el estudiante cuente con una motivación intrínseca que genere un compromiso personal con el proceso de estudio y aprendizaje. Para ello, resulta relevante su autoconcepto cognitivo-académico, puesto que el conocimiento y valoración de las propias capacidades mentales orienta su modo de enfrentarse al estudio personal y al aprendizaje, así como el grado de interés e implicancia en las tareas. Esta percepción de ser o no ser capaz de utilizar correctamente los conocimientos y habilidades determina el tipo de decisiones y estrategias que el estudiante utiliza para enfrentarse a las tareas específicas que se le presenten.

Para evitar que los estudiantes empiecen a desanimarse ante las condiciones y exigencias propias de la modalidad, es necesario que aprenda a analizar los objetivos y exigencias del estudio a distancia, así como las habilidades necesarias y sus posibilidades de enfrentarla las tareas propuestas, para finalmente tomar decisiones para resolverlas.

Al respecto, la interpretación que el estudiante tenga sobre las demandas debe ser lo más ajustada posible a lo real (es decir, a la intención del profesor o material de aprendizaje). Asimismo el estudiante debe poseer una representación clara de las habilidades cognitivas y los conocimientos que necesita para resolver la tarea en cuestión.

Este análisis de las exigencias de las actividades y tareas permite una mayor conciencia, control y regulación de los diferentes elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje a distancia. La comprensión de las condiciones y demandas de las tareas propicia un mayor compromiso y actividad del aprendiz en su desarrollo.

En este contexto, consideramos necesario que el estudiante cuente con ayudas y orientaciones para el análisis de las tareas como retos posibles de alcanzar y no como amenazas que disminuyan progresivamente su motivación e interés por aprender. Si las actividades de aprendizaje a distancia se perciben como retos, los estudiantes podrán planificar las acciones necesarias para resolverlas, y por tanto desarrollarán un conocimiento cada vez más estratégico que les permita tomar decisiones y seleccionar los procedimientos, conceptos y actitudes más adecuados.

Muchas dificultades del aprendizaje surgen cuando las intenciones del programa de formación o las asignaturas no coinciden con las del alumno ni con las demandas de la tarea. Es allí donde cobra especial importancia la función mediadora del tutor para ayudar al alumno a entender las demandas de la tarea y alcanzar las metas del aprendizaje.

Las acciones del tutor deben dirigirse a despertar y mantener la motivación y el esfuerzo de los estudiantes otorgando confianza y seguridad al estudiante y ayudándolo a ser tolerante ante las dificultades tomándolas como parte del proceso de aprendizaje. Para ello, es necesario que el tutor brinde información sobre los objetivos, las condiciones del aprendizaje y el proceso a seguir.

b) Un segundo aspecto del aprendizaje estratégico lo constituye el **poder aprender**, es decir, el desarrollo de procedimientos y habilidades necesarios para aprender en las condiciones de la educación a distancia. El estudiante requiere aprender a utilizar su capacidad metacognitiva para analizar las demandas de la formación permanente a distancia, de manera que la regulación de su proceso de estudio y aprendizaje sea progresivamente menos implícita y automatizada para ser cada vez más consciente, autorregulada y ajustada a los requerimientos de esta modalidad de estudio.

Aprender a distancia es un proceso que requiere de organización y, sobre todo, de la regulación consciente del propio sujeto para alcanzar las metas propuestas. La regulación corresponde al aspecto procedimental de la metacognición, dependiente de la situación y tipo de tarea de aprendizaje. En este sentido, el conocimiento estratégico permitirá que el estudiante aprenda a **planificar** (antes de iniciar un periodo de aprendizaje o resolver una tarea) las acciones y habilidades que necesita poner en práctica anticipando los posibles resultados y las estrategias para alcanzarlos. Asimismo, debe desarrollar habilidades para **controlar** las acciones que pone en juego (durante su proceso de estudio o la resolución de una tarea) a través de la verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada. Por último, debe desarrollar acciones que le permitan **evaluar** la eficacia de los resultados de la estrategia empleada. De este modo, el estudiante toma conciencia sobre sus actuaciones, su pertinencia y eficacia antes, durante y después del proceso de estudio y aprendizaje personal o colaborativo.

Recordemos que, según lo desarrollado en el apartado 2.2 b), la conciencia y la regulación de sus actuaciones serán progresivas (Karmiloff Smith, 1994; Martí, 1999); es decir que, inicialmente, los procesos de aprendizaje suelen ser implícitos hasta que paulatinamente, pasando por niveles intermedios, los estudiantes logran un grado de conciencia y comunicación cada vez mayor de sus procesos cognitivos y de aprendizaje. Lo mismo sucede con el grado de regulación que va desde la regulación externa del profesor—tutor o del material a través de pautas, preguntas o instrucción directa, hacia la autorregulación. De este modo, el estudiante a distancia pasará por un proceso de interiorización gradual, desde un mayor control y guía del tutor hacia a una cesión progresiva del control, ya que se espera que el alumno estratégico termine controlando su propia actividad; pasando por una fase intermedia en la que el control de los procesos cognitivos sea compartida.

Desde nuestra perspectiva, las interacciones entre los estudiantes o entre éstos y el tutor, facilitan la explicación, predicción y verbalización del propio proceso de

actuación, con la cual mejora la autorregulación. Esta será más efectiva cuanto mayor conocimiento y dominio de la tarea posea el estudiante. En tal sentido, si el estudiante logra el dominio y control de la situación de aprendizaje a distancia, su ejecución se dará de manera más rápida y casi rutinaria. Sin embargo, ante tareas o situaciones nuevas, necesitará activar sus procesos reguladores adquiriendo información y logrando la progresiva autorregulación para alcanzar las metas deseadas.

A modo de síntesis podemos afirmar que, “poder aprender” a distancia implica conocer, utilizar y autorregular los procedimientos y habilidades necesarios para aprender, gracias a la selección, planificación y utilización consciente e intencional de las estrategias a utilizar, tomando en cuenta los objetivos y condiciones del contexto y las tareas de aprendizaje. Este proceso mejorará progresivamente con la ayuda y guía del tutor, y con espacios de comunicación con otros estudiantes.

c) Finalmente, **saber aprender** implica el tratamiento del contenido mismo del aprendizaje, partiendo de la toma de conciencia de las propias teorías implícitas sobre el estudio y el aprendizaje.

Un primer paso será la toma de conciencia sobre las características de la propia práctica pedagógica gracias a un proceso de reflexión metacognitiva del docente-participante, “en” y “de” su acción.

Los contenidos de aprendizaje no deben ser asimilados como hechos determinados. Por el contrario, es necesario establecer relaciones complejas, sistemáticas, multidireccionales entre los contenidos, y entre éstos, la práctica y la realidad educativa y social. Es importante ampliar la propia perspectiva, ser capaz de aproximarse, detectar y confrontar diversos puntos de vista, y distinguir cuando éstos entran en conflicto.

Ante las diversas demandas y tareas de aprendizaje, el estudiante elabora respuestas que, cuanto más explícitas, interiorizadas y reguladas sean, le permitirán acceder a un nivel distinto de elaboración y dominio. En este sentido, el aprendizaje estratégico a distancia debe orientarse a la construcción de conocimientos cada vez más conscientes, complejos, que consideren diversas perspectivas para explicar fenómenos o enfrentarse a situaciones determinadas de manera eficaz.

Gracias a la reflexión metacognitiva, el estudiante desarrolla progresivamente un conocimiento más explícito y comunicable, ya que favorece el control y regulación

consciente. Asimismo, a través de la interacción con los demás, el estudiante logra tomar conciencia y redescrición de los contenidos aprendidos y las acciones seguidas. Por tanto, una primera dimensión en la complejidad del conocimiento es ir “de lo implícito a lo explícito”, lo que supone adquirir una conciencia cada vez mayor de los conceptos y procedimientos, hasta llegar a expresar y verbalizar los contenidos de la mente.

Una segunda dimensión consiste en ir “de lo simple a lo complejo”. Un estudiante estratégico a distancia debe desarrollar -a nivel conceptual- la capacidad de analizar las relaciones causales entre los hechos y los conceptos, entre diversos conceptos, entre los conceptos y la teoría que los sustenta, entre las diversas teorías científicas, etc. Para ello debe ser capaz de buscar, seleccionar y analizar distintas fuentes de información, lo cual implica procesos de diferenciación o integración conceptual, y consecuentemente reestructuraciones y cambios de conceptos. A nivel procedimental, el conocimiento se hace más complejo en la medida en que las actuaciones del aprendiz se alejan de lo automático y rutinario, y se adapta cada vez mejor a las condiciones específicas de la modalidad y particularidades de las asignaturas o tareas. Por ello, el estudiante a distancia requiere ejercitarse en la selección, planificación y utilización consciente de las estrategias a utilizar, tomando en cuenta la naturaleza dinámica y cambiante del contexto del aprendizaje en esta modalidad.

Una tercera dimensión a considerar es la que va desde un conocimiento egocéntrico, centrado en un solo punto de vista, hacia el perspectivismo. Desde el punto de vista del conocimiento estratégico, el perspectivismo incluye la posibilidad de representarse los objetivos e intenciones de los demás, así como los procedimientos que se pueden seguir para alcanzarlos. En este sentido, el conocimiento de las estrategias que utilizan los compañeros de estudio resulta útil para ampliar la perspectiva sobre las propias actuaciones estratégicas a distancia, lo cual conduce a un cambio de estas actuaciones desde posiciones egocéntricas a posiciones más perspectivistas, constructivistas y relativistas, ya que existen diversas estrategias para resolver un problema.

Por último, la cuarta dimensión abarca el aspecto funcional del conocimiento a nivel conceptual y procedimental-estratégico en el sentido de la diligencia, precisión y eficacia en la resolución de problemas. Cuando el estudiante se enfrenta a una situación que interpreta como problemática, ya que no encuentra la solución de manera fácil y automática, deberá analizarla y elaborar un plan de acción, indicando



las decisiones y acciones futuras que deberá llevar a cabo, considerando resultados previsibles.

Durante el curso de acción, los estudiantes irán modificando las decisiones iniciales de acuerdo a los cambios o exigencias que se vayan percibiendo en el contexto de enseñanza y aprendizaje a distancia. Cada variación implicará una nueva decisión sobre las estrategias a utilizar para alcanzar el objetivo con mayor rapidez, precisión y corrección.

Finalmente, es necesario que el estudiante pueda valorar la eficacia de la estrategia utilizada y del conjunto de decisiones tomadas como elementos de análisis para mejorar sus futuras actuaciones en su proceso de formación a distancia.

Hemos analizado el proceso de estudio a distancia y la necesidad de utilizar procedimientos y desarrollar un aprendizaje estratégico para asegurar el logro de las metas educativas. Sin embargo, para que el estudiante a distancia pueda construir conocimiento estratégico, se necesita una intervención desde la enseñanza estratégica, como veremos a continuación.

### 3.4. ENSEÑANZA ESTRATÉGICA A DISTANCIA

En el presente trabajo proponemos que las estrategias deben enseñarse integradas en contextos y contenidos de aprendizaje específicos. En este sentido, los maestros deben formarse como aprendices y maestros estratégicos capaces de generar espacios mentales propios en los alumnos para que introduzcan preguntas sobre qué, cómo, cuándo y por qué van a aprender en la modalidad a distancia, en lugar de hacerlo mecánicamente.

Basándonos en lo trabajado en el apartado 1.4.2, el rol del tutor está orientado a ayudar al alumno a construir progresivamente un aprendizaje cada vez más autónomo a través de una sucesiva cesión del control hacia un autocontrol del estudiante, para que progresivamente sea más capaz de tomar decisiones conscientes e intencionales para alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Se trata de ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de estudio y aprendizaje, así como sobre las decisiones que toman en su planificación, ejecución y evaluación. Es necesario que:

*“perciban que esa reflexión es parte de su tarea de aprendices, que aprender requiere no sólo adquirir nueva información y conocimientos, sino preguntarse cómo lo he hecho y cómo lo puedo hacer mejor”. (Pozo, 1996: 311)*

En este contexto, encontramos tres grandes objetivos de la enseñanza estratégica (Monereo en Pérez Cabaní, 1997: 34):

- Mejorar el conocimiento conceptual y procedimental del estudiante con respecto a la materia tratada. Ello incluye la enseñanza tanto de procedimientos específicos o disciplinares, como de aquellos interdisciplinares o de aprendizaje.
- Aumentar la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea. Se trata de desarrollar su capacidad *metacognitiva* ante el proceso de aprendizaje y la autorregulación del mismo.
- Favorecer el conocimiento y el *análisis de las condiciones* en las que se produce la resolución de un determinado tipo de tarea o el aprendizaje de un tipo específico de contenido. Se busca conseguir la transferencia de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje gracias al reconocimiento de condiciones similares.

Para desarrollar estos grandes objetivos proponemos tres niveles y momentos de intervención en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en la modalidad de educación a distancia:

#### **a) Planificación del curso y las acciones didácticas**

El diseño inicial de un curso puede estar a cargo, en un primer momento, de algunos especialistas que seleccionan y estructuran los objetivos, contenidos y materiales de acuerdo a los criterios del plan de estudios. Muchas veces se produce la colaboración entre varios especialistas que pueden cumplir diversos roles en la elaboración de los materiales (coordinador, autor, diseñador, técnicos informáticos y diseñadores tecnológicos).

En el caso de que el tutor participe de algún modo en la elaboración del material puede incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en la formulación de los objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje, así como en el diseño

de las actividades de evaluación. Asimismo, puede considerar estos aspectos cuando planifica las acciones de tutoría a desarrollar el grupo de estudiantes a su cargo.

En líneas generales la enseñanza estratégica se puede incorporar en:

- **La formulación de objetivos y contenidos** que incorporen la enseñanza de procedimientos y de estrategias de aprendizaje
- **El diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje, y de evaluación** que favorezcan en el estudiante la toma de conciencia de los objetivos y condiciones del aprendizaje, la comprensión de los contenidos, la planificación de estrategias de aprendizaje, el aprendizaje de estrategias, la utilización de las estrategias planificadas y la conciencia metacognitiva de esta utilización, en función de los resultados obtenidos y el proceso seguido.

#### **b) Interacción educativa durante el desarrollo del curso**

Este segundo momento coincide con el estudio personal de los estudiantes a través de la interacción con los medios para el aprendizaje. En esta etapa, se producen interacciones entre los participantes que pueden ser propuestas y organizadas por el tutor. Estas actividades son generalmente colectivas, pero también pueden producirse comunicaciones de tipo individual a iniciativa de los participantes. Estas interacciones pueden ser presenciales o virtuales a través de la participación en foros o debates.

Las ayudas ofrecidas por el tutor durante estas etapas pueden orientarse a:

- **El contenido de la materia:** para que el alumno pueda comprender y sepa explicar con exactitud un concepto o principio, ejecute con fluidez y precisión un procedimiento o se comporte en función a una actitud, valor o norma determinada.
- **La toma de decisiones estratégicas:** para que el estudiante sea capaz de seleccionar estratégicamente (saber cuándo y por qué utilizar) aquellos conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) más adecuados a las condiciones y exigencias del contexto de enseñanza aprendizaje.
- **La reflexión metacognitiva:** para que el alumno sea consciente de sus capacidades y logre una imagen de sí mismo como aprendiz que le permita

regular mejor sus procesos de aprendizaje. Para realizar esta reflexión, el estudiante debe conocer las estrategias y procedimientos que lo ayudan a comprender, atender y recordar mejor; sus preferencias para estudiar y aprender; sus metas, motivos e intereses, etc.

### **c) Evaluación del aprendizaje**

El profesor-tutor debe reunir información para evidenciar la calidad y cantidad de construcción de conocimiento de los estudiantes, a través de métodos cualitativos y cuantitativos de recolección de datos. La evaluación formativa se ubica durante el desarrollo del curso, y la sumativa se produce al finalizar para verificar el resultado, es decir, el rendimiento del estudiante.

Las ayudas del profesor tutor pueden estar orientadas a:

- Efectuar un modelado de la resolución de la tarea
- Ayudar al alumno a hacerse consciente de las decisiones que ha tomado para resolver una actividad de evaluación
- Indicar los procedimientos que tendría que haber utilizado y que no tomó en cuenta

La revisión de las actividades de evaluación proporciona información útil, clara y sistemática para que el profesor pueda tomar decisiones y aplicar correctivos, anticipando la planificación de cursos futuros. Es importante que el profesor tutor se proponga objetivos claros y conscientes orientados a la enseñanza estratégica, y diseñe y desarrolle actividades para lograrlos en los diversos momentos del desarrollo de las acciones de su labor.

#### **3.4.1. Metodología para la enseñanza de estrategias de aprendizaje**

La enseñanza explícita de sistemas y modelos de autorregulación integrada a las asignaturas tiene como finalidad mostrar a los alumnos el uso metacognitivo y estratégico de procedimientos para facilitar su análisis y progresiva adquisición.

Consideramos que las actividades propuestas y los métodos utilizados deben favorecer la cesión gradual de la responsabilidad del docente a los alumnos; ello implica pasar, progresivamente, de situaciones en que las explicaciones y orientaciones acerca de cómo aprender están mediadas por el material o el profesor,

a situaciones y actividades en las que los estudiantes son capaces, cada vez más, de decidir cómo seguir aprendiendo y por qué; es decir, que son capaces de autorregular su proceso de estudio personal y aprendizaje.

En este contexto, proponemos las siguientes recomendaciones que deben guiar la enseñanza de estrategias:

- Empezar con ejercicios simples y cerrados y, a medida que los alumnos van controlando la estrategia de aprendizaje, ir progresando hacia problemas más abiertos y que supongan mayores demandas cognitivas.
- Brindar condiciones para analizar de forma explícita el proceso seguido por los alumnos, lo que supone la posibilidad de discutir y contrastar las diferentes estrategias utilizadas en una tarea concreta. Este análisis debe hacerse en función de las condiciones relevantes de la situación de aprendizaje y no sólo en relación a los resultados.
- Evaluar explícitamente el esfuerzo que realizan los alumnos cuando planifican y regulan su acción, cuando se dedican a analizar las condiciones de la situación de aprendizaje o cuando deciden utilizar de forma consciente unos procedimientos para aprender.

Las estrategias de aprendizaje deben enseñarse siguiendo la siguiente secuencia metodológica basada en los aportes de diversos autores (Pérez Cabaní, 1997; Monereo y Castelló, 1997; Monereo, 2000 y 2001; Monereo, Pozo y Castelló, 2001):

#### **a) Presentación de la estrategia**

Supone describir en qué consiste el procedimiento y cuáles son sus características, propósito, valor y utilidad. Asimismo, incluye la explicación de las situaciones de aprendizaje en las que el procedimiento puede ser más útil, así como de los criterios para decidir su utilización en una situación de aprendizaje determinada.

Durante la presentación, es necesario aclarar el conjunto de decisiones que guiarán el proceso de aprendizaje-resolución, desde que se percibe la demanda hasta que se considera finalizada la tarea.

La presentación o explicitación de una estrategia debe favorecer *“la toma de conciencia por parte del alumno de que determinadas tareas conllevan una*

*planificación previa, una regulación y una valoración del proceso; que realmente “vea” cómo algunos procedimientos sirven para realizar con éxito estas tareas cognitivas”* (Monereo, Pozo y Castelló, 2001: 247).

Es importante también indagar en los conocimientos y experiencias previas de los alumnos respecto a las estrategias de aprendizaje que van a ser enseñadas, y que la información que se obtenga se relacione con la presentación de la estrategia.

Existe una variedad de métodos de presentación tales como:

➤ **Instrucción directa**

Consiste en proporcionar a los estudiantes indicaciones detalladas sobre la correcta utilización de un procedimiento, siguiendo los siguientes pasos (Winograd y Hare en Monereo, 2001):

- Descripción de las características diferenciales que definen un procedimiento concreto
- Valoración de la finalidad o beneficio potencial de su utilización
- Exposición de los diferentes pasos que se deben seguir para utilizar el procedimiento
- Análisis de las situaciones en las que el procedimiento pueda ser más útil
- Determinación de los criterios para decidir su utilización

➤ **El modelado metacognitivo**

Este método consiste en que el profesor o un experto muestra el proceso que sigue al utilizar un procedimiento y va expresando verbalmente las razones que lo llevan a decidir la ejecución de determinadas acciones cognitivas en la realización de la tarea. Se trata de que vaya justificando, punto por punto, la estrategia que pone en marcha, es decir, todo lo que piensa y hace, y porqué lo piensa y lo hace.

En este proceso, el profesor o experto debe informar sobre cómo decide seguir el siguiente proceso, qué hace frente a las dificultades que encuentra, cómo determina la adecuación de lo que está haciendo en función a los objetivos, etc.

El principal aporte del modelado consiste en explicitar las razones que conducen a tomar unas decisiones y no otras cuando el experto se enfrenta a una situación de aprendizaje (proceso que generalmente se mantiene implícito). La integración del “qué se hace” y el “por qué se hace” facilita la comprensión del proceso seguido.

La utilización del modelado es especialmente útil al empezar tareas que sean novedosas o complejas para los estudiantes.

➤ **El análisis de casos**

Se basa en los mismos supuestos del modelado, pero se presentan situaciones en las que se ve cómo piensan otros compañeros, no necesariamente “expertos”. El profesor puede preparar casos en los que presente un ejemplo correcto o diferentes situaciones a partir de las cuales se pueda discutir cuál podría ser, en cada caso, el mejor proceso a seguir. En los casos debe explicitarse el proceso de pensamiento que subyace a la realización de la tarea en relación a las acciones que se realizan para resolverla. Este método facilita el diálogo sobre las diferentes maneras de realizar una tarea, así como la reflexión sobre la solución más adecuada, a partir de las decisiones tomadas antes, durante y después.

➤ **El análisis y discusión metacognitiva**

Se inicia cuando los alumnos han terminado la realización de una actividad y se les pide que examinen lo que pensaron e hicieron al principio, cuando escucharon la demanda o el enunciado del problema; lo que pensaron e hicieron mientras hacían la actividad (especialmente en momentos de duda y rectificaciones); y lo que pensaron e hicieron al finalizarla (si revisaron el proceso, qué aspectos valoraron y qué modificarían si volviesen a repetir la actividad). Primero se puede realizar una reflexión individual sobre estas cuestiones, para posteriormente animar a la discusión entre los alumnos sobre las distintas formas de pensar y sus ventajas e inconvenientes.

➤ **El perspectivismo estratégico**

Consiste en observar la conducta de resolución de un problema complejo por parte de un compañero y tratar de identificar cuáles fueron sus planes preliminares para enfrentar la tarea, qué dificultades encontró y qué pensó para resolverlas, y de qué manera valoró su actuación al término de la

actividad. Después, el observador intentará sintetizar sus apreciaciones explicando a su compañero cuál piensa que fue su estrategia.

### **b) Práctica guiada en diferentes contextos**

En este momento se debe facilitar la práctica del alumno para asegurar un mínimo dominio de los procedimientos implicados en la estrategia. Durante la práctica, se debe favorecer el diálogo con los alumnos y facilitar su conciencia metacognitiva sobre los procesos mentales presentes en la ejecución de la estrategia. En este sentido, es necesario promover la reflexión y el análisis sobre el cuándo y por qué de las decisiones tomadas.

El profesor puede orientar la práctica de las estrategias con la ayuda de guías previamente elaboradas en las que se establezcan los pasos a seguir y las preguntas que orienten la reflexión sobre el proceso. Analicemos los principales métodos:

#### ➤ **Interrogación y autointerrogación metacognitiva**

Tiene como objetivo ofrecer modelos de interrogación que faciliten la reflexión sobre el propio proceso cognitivo, con la finalidad de que los estudiantes los incorporen progresivamente y lleguen a elaborar sus propias guías de interrogación de manera independiente, que les permitan reflexionar sobre sus decisiones. La interrogación puede adoptar la forma de hojas de pensamiento o de pautas.

Las hojas de pensamiento presentan afirmaciones o preguntas abiertas destinadas a promover un determinado tipo de pensamiento, a guiarlo y garantizarlo, puesto que buscan que el alumno se formule las interrogantes y, a través de sus decisiones, alcance el objetivo buscado. Mientras que las pautas se formulan como un listado de acciones a realizar para recordar determinadas acciones claves, necesarias para el desarrollo del proceso de resolución de una tarea.

#### ➤ **La práctica cooperativa**

Busca que el alumno perfeccione y transfiera el procedimiento a nuevas situaciones, multiplicando y diversificando las condiciones de aprendizaje. La práctica cooperativa facilita el contraste y la discusión entre los alumnos y con



el profesor sobre la naturaleza del aprendizaje, las características de las tareas y las diversas alternativas de ejecución.

➤ **La discusión sobre el proceso de pensamiento**

Busca que los estudiantes no sólo analicen su producto final, sino que puedan recoger la forma en que procedieron para estudiar o resolver una actividad de aprendizaje, en qué aspectos se fijaron, qué variables les parecieron relevantes, y qué decisiones fueron tomando, teniendo en cuenta los objetivos. Se trata de facilitar, con distintos niveles de estructuración y sistematización, situaciones en las que se pueda recopilar el proceso seguido para poder discutirlo con los estudiantes y relacionar los procedimientos seguidos con los resultados alcanzados.

**c) Práctica autónoma**

La práctica autónoma se desarrolla gracias a un aumento gradual de la responsabilidad de los alumnos sobre las decisiones que conforman la estrategia hasta lograr su aplicación autónoma. Se espera que los alumnos se enfrenten poco a poco a tareas más “abiertas, más problemáticas y menos rutinarias” (Pozo, 1996:305) gracias a la autointerrogación cognitiva, la revisión de la estrategia utilizada y la discusión metacognitiva. Precisamente la **autointerrogación cognitiva** permite a los alumnos elaborar sus propias guías de interrogación, reflexionar sobre sus decisiones y regular su actuación.

Los estudiantes deberán aprender a planificar con anterioridad la estrategia que consideran les permitirá enfrentarse a una situación de aprendizaje, llevarla a cabo y finalmente revisarla, a partir de los resultados obtenidos y del contraste con los procedimientos seguidos por otros compañeros.

En otras palabras, es necesario revisar, analizar y discutir los objetivos de la tarea para tomar decisiones sobre los medios y habilidades necesarios para conseguirlos. Pero también se debe discutir y analizar cómo se utilizaron estos medios y habilidades, lo que se aprendió durante el proceso y lo que se podría repetir o mejorar en otras situaciones.

Progresivamente, el estudiante debe lograr una **aplicación autónoma y estratégica de los procedimientos de aprendizaje**, y su transferencia a situaciones en las que su utilización sea adecuada, explorando nuevas formas de aprendizaje y de solución de

problemas. La práctica autónoma de estrategias integrará también **la evaluación** tanto durante el propio curso de acción, como al final del mismo. Se trata de invitar al alumno a participar activamente en el proceso a través de la autoevaluación de su propia actuación en relación al proceso seguido y el producto obtenido.

Tradicionalmente, las estrategias de aprendizaje son evaluadas a través de inventarios sobre hábitos de estudio, en los cuales se mide la imagen que el alumno tiene sobre sí mismo como estudiante. Se trata de un listado de actividades o características de trabajo que el alumno debe identificar e informar si utiliza o no en sus actividades de aprendizaje.

Al respecto, Vizcarro (1999) y Monereo (1999) señalan que estos instrumentos son útiles sólo cuando se desea evaluar grandes grupos de estudiantes para identificar grandes vacíos y brindar grandes orientaciones.

Compartimos con ambos autores en que las estrategias de aprendizaje deben enmarcarse en una evaluación continua y contextualizada, vale decir, conectada con las demás situaciones de enseñanza y aprendizaje. Las actividades de evaluación no deben estar aisladas de las actividades de aprendizaje que realiza el alumno y deben tener las siguientes características (Vizcarro et al, 1999):

- ◆ Actividades representativas de las tareas de aprendizaje, así como del modo en el que se utilizan los conocimientos en el mundo real
- ◆ Tareas complejas y con un análisis detallado de los contenidos y procesos necesarios para su realización, como base para establecer los criterios de evaluación
- ◆ Incluir un conjunto de tareas o actividades correspondientes a los objetivos o competencias y conocimientos conceptuales, procedimentales y estratégicos que de ellos se desprenden
- ◆ Criterios de evaluación conocidos y compartidos por profesores y alumnos para favorecer la reflexión y metacognición; además de ser consensuados por expertos para garantizar su objetividad
- ◆ Los resultados de la evaluación deben contribuir a que el estudiante sea consciente de su propia evaluación mientras aprende y pueda así regular su actuación, haciéndose más estratégico

Como instrumentos para evaluar las estrategias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje se proponen informes, autoinformes, carpetas y análisis de tareas.

**Los informes** son utilizados para evaluar el trabajo de grupo a través de escalas sobre aspectos de planificación, ejecución y resultados de una actividad de aprendizaje determinada. **Los autoinformes** consisten en la información proporcionada por el alumno a preguntas sobre su conducta concreta en una situación y momento de aprendizaje determinado.

**La evaluación por carpetas** comprende una evaluación extensiva (de todo un proceso) y no puntual (de un momento o resultado concreto). Este instrumento consiste en la demostración de una serie de evidencias de lo que son capaces de hacer los alumnos en una asignatura o área determinada a través de la presentación de muestras de trabajo propias. Los alumnos seleccionan los documentos y materiales que demuestren su progreso de lo trabajado -dentro y fuera del curso- como apuntes, notas, lecturas, resúmenes y esquemas, o experiencias y proyectos, así como otros documentos especialmente elaborados para ser presentados en la carpeta. Todo lo presentado debe responder a criterios de evaluación previamente definidos por el profesor y comunicados y discutidos desde el inicio con los alumnos.

Otro instrumento sugerido para la evaluación de estrategias es el **análisis de tareas**, que consiste en la realización de una tarea compleja y novedosa (pero con suficiente conocimiento sobre el contenido), en la cual el estudiante debe utilizar estrategias de aprendizaje. Esta tarea debe estar insertada en la programación de un curso y es necesario un análisis previo del maestro sobre las exigencias y decisiones cognitivas que demanda y las estrategias que se podrían seguir.

Para concluir, es importante señalar que la evaluación de las estrategias de aprendizaje debe contribuir a generar un cambio y mejora en el control o supervisión que el propio estudiante realiza sobre su forma de aprender. Se trata de ayudarlo a continuar "aprendiendo a aprender", tomando mayor conciencia sobre los procedimientos que normalmente sigue "sin pensar". En este sentido, no bastará sólo con enseñar estrategias de aprendizaje, sino que el aprendiz deberá construir un conocimiento estratégico que le permita "aprender a aprender".

### **3.4.2. Planificación y provisión de ayudas pedagógicas para el aprendizaje estratégico en la educación a distancia**

Como hemos señalado anteriormente, la modalidad a distancia cuenta con la figura del tutor, quien está llamado a actuar como mediador social, entre el estudiante y los contenidos presentes en los medios y materiales, para facilitar su proceso de aprendizaje.

Asimismo hemos precisado que la mediación que ejerce el tutor se orienta a ubicar al estudiante en la modalidad de estudio y ofrecerle las ayudas necesarias para que pueda construir su conocimiento gracias a la interacción con los contenidos de aprendizaje.

Más precisamente, es importante que el tutor ayude a analizar las metas y las condiciones en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje, y proporcione orientaciones de manera ajustada a las necesidades de los estudiantes que, a distancia, resultan ser más complejas debido a la falta de interacción sincrónica y retroinformación inmediata.

Las necesidades de los estudiantes no se centran en recibir más información del tutor (pues ésta se encuentra en diversos medios y materiales), sino más bien en recibir ayuda para aclarar los significados que van construyendo y para aprender a aprender gracias al uso cada vez más consciente y autónomo de determinadas estrategias.

En este sentido, observamos que las ayudas del tutor pueden tomar formas diferentes, pero deberán guiarse siempre por el principio de "cesión progresiva del control" de la actividad (Rosenshine, 1993): desde un mayor control e iniciativa del tutor hacia un traspaso progresivo al estudiante de la responsabilidad y toma de decisiones sobre su proceso de estudio y aprendizaje.

De este modo, gracias al ejercicio de un aprendizaje estratégico durante su proceso de estudio personal a distancia, el estudiante podrá construir sistemas de significados compartidos, cada vez más explícitos, estructurados y complejos.

Las ayudas que ofrezca el tutor para el desarrollo el aprendizaje estratégico pueden transmitirse a través de diversos medios: presencial, telefónico, virtual, desde sus distintas funciones.

Específicamente, la enseñanza estratégica a distancia consistirá en la selección consciente e intencional de las ayudas durante la planificación, desarrollo y evaluación del curso en función a los requerimientos de la modalidad y de la materia, así como de las necesidades específicas de los estudiantes.

A continuación preponemos una serie de tareas correspondientes a la enseñanza estratégica a distancia, que responden a los momentos de planificación, desarrollo, y evaluación de un curso, y a las distintas funciones del tutor (relacionadas con las dimensiones desarrolladas en el apartado apartado 1.4.2), a saber: orientación y motivación personal y profesional, facilitación del aprendizaje de una asignatura, facilitación del aprendizaje de estrategias, y animación de la interacción social y la co-construcción del aprendizaje.

### 3.5. LA FORMACIÓN DEL PROFESOR TUTOR EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICOS A DISTANCIA

El desarrollo de un aprendizaje cada vez más estratégico en los estudiantes a distancia será mayor en cuanto el profesor tutor reciba la formación necesaria para conseguir esta finalidad.

El tutor, como responsable del acompañamiento de los estudiantes y de la orientación sobre el proceso de estudio y aprendizaje en la modalidad a distancia, debe enseñarles a aprender en este contexto y ayudarlos a tomar decisiones sobre qué y cómo aprender, para favorecer en ellos la toma de conciencia sobre estas decisiones y asumir progresivamente un mayor control sobre su propio aprendizaje.

Por ello, el tutor debe contar con una formación contextualizada en la modalidad a distancia, que tome en cuenta sus conocimientos y experiencias previas y le ayude a desarrollarse como aprendiz y como enseñante estratégico (Pérez Cabaní, 1997). Esta formación no debe centrarse únicamente en la adquisición de conocimiento declarativo, sino sobre todo procedimental y estratégico que permita a los tutores tomar decisiones sobre la enseñanza de estrategias a través de las distintas actividades de enseñanza y de aprendizaje a distancia.

En este contexto, compartimos con Monereo la idea de que la formación del profesor no sea únicamente una cuestión de "saber", sino que también hay que considerar la necesidad de un "querer" cambiar, mejorar, profesionalizarse, y un "poder" a través de espacios temporales, medios materiales, sistemas formativos adecuados.

La formación de los tutores debe basarse en una metodología que considere los principios del constructivismo socio cultural (desarrollados en el primer capítulo), así como las bases del aprendizaje adulto y del aprendizaje situado (Putnam y Borko, 2000; Cheetman y Chivers, 2001), y los resultados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor (Freeman, 1993; Kennedy, 1997). En este sentido, se debe tomar en cuenta la experiencia de los tutores, sus creencias y saberes previos, el contexto en el que desarrollan su labor o deberán transferir lo aprendido y la interacción social con otros tutores. A continuación explicaremos cada una de estas consideraciones.

1. Tomar en cuenta la experiencia de los tutores: en general, los programas de formación de adultos deben capitalizar la experiencia de los participantes y adaptarse a sus posibilidades y limitaciones. Por ello, se debe considerar la

amplitud de sus experiencias y conocimientos previos, y ofrecer actividades que favorezcan un aprendizaje experiencial, así como la aproximación al conocimiento mediante la resolución de problemas. Hay que tomar en cuenta que los adultos necesitan tener posibilidades de elegir, de acuerdo a su disponibilidad, la organización de sus programas y procesos de aprendizaje. Los adultos tienen la capacidad de auto dirigirse, por lo cual se les debe guiar para que logren autonomía en la toma de decisiones, brindando guía y ayuda cuando sea necesario.

2. Considerar las creencias y conocimientos previos de los tutores: dado que influyen en el aprendizaje como proceso activo en el que las personas interpretan las experiencias a través de sus estructuras conceptuales existentes para ampliar y modificar su conocimiento.

Cuando los participantes en formación desempeñan una función docente (como es el caso de los tutores), es necesario considerar el papel que juegan sus **conocimientos y creencias** sobre el aprendizaje en general, sobre la modalidad a distancia, sobre el rol del tutor, del estudiante, entre otros. Diversas investigaciones (Lessard y Tardiff, 1996; Tardif y Lessard, 2000 en Tardiff, 2004) subrayan la importancia de la historia vital de los profesores, en particular la de su socialización escolar, tanto en lo que respecta a su carrera como al estilo de enseñanza. Estas experiencias familiares, escolares o sociales constituyen la fuente de sus convicciones, creencias o representaciones relacionadas con diversos aspectos del oficio del docente: papel del profesor, aprendizaje, características de los alumnos, estrategias pedagógicas, entre otras.

En tal sentido, es necesario que los programas de formación de tutores partan de sus experiencias y conceptos previos (Kennedy, 1997) -que por lo general responden a modelos educativos presenciales tradicionales-, sobre los que deberán reflexionar, para contrastarlos con las características y demandas de los contextos de enseñanza y aprendizaje virtual a distancia, para finalmente reelaborar sus conceptos, creencias y prácticas educativas.

3. Reconocer el contexto en el que los tutores desarrollan o desarrollarán su labor: ya que desde la perspectiva de la cognición situada, la transferencia es posible en la medida en que el conocimiento se construye sobre múltiples contextos relacionados con sus posibles aplicaciones.

Al respecto, Freeman (1993) propone que para lograr que los profesores “reconstruyan su práctica” los programas de formación necesitan:

- Un discurso unificado, es decir un lenguaje profesional que se utilice permanentemente entre los miembros de la comunidad.
- El análisis del discurso profesional en la práctica, gracias a una revisión minuciosa y una reflexión crítica sobre la coherencia entre los contenidos que están aprendiendo sobre enseñanza y las características del proceso de formación que están experimentando.
- La participación de los profesores en distintos contextos de enseñanza que vayan desde situaciones controladas (como la micro-enseñanza y la práctica guiada) hasta experiencias prácticas más abiertas en las que deban “sumergirse” plenamente.

Al tratarse de la modalidad a distancia, los tutores deberían aprender el conocimiento, las habilidades y las disposiciones de valor, en contextos de enseñanza y aprendizaje virtual que les resulten significativos, para que puedan llegar a conectar lo aprendido con situaciones concretas de su práctica tutorial.

En este sentido, se sugiere proponer “Actividades auténticas” (Collins et al 1989 en Putnam y Borko, 2000) que sean lo suficientemente complejas y significativas, como su ejercicio profesional, y que permitan la participación de los tutores mediante el modelaje y la guía de un “superior”.

4. El aprendizaje requiere interacción social y colaboración: del mismo modo que los estudiantes necesitan aprender mediante la interacción social con otros estudiantes, los tutores necesitan construir sus nuevas y complejas funciones y las nuevas formas de pensar acerca del aprendizaje y la enseñanza a distancia, gracias a la interacción y colaboración con otros tutores.

Los tutores necesitan tener la oportunidad de ser críticos y reflexionar con otros sobre su rol, sobre sus logros, sus dificultades y posibles mejoras o cambios. Para ello, pueden resultar útiles las listas de interés o foros de discusión que ayuden a los tutores a construir y reconstruir sus argumentaciones prácticas y a aprender nuevas formas de aprendizaje (como aprendices a distancia), de reflexión sobre su práctica tutorial y de creación de discursos sobre la enseñanza. Es decir que, al mismo tiempo que los tutores desarrollan los principios sobre su labor,



participan de una experiencia colaborativa a distancia, en su condición de personas que aprenden.

5. El aprendizaje requiere de la reflexión en y sobre la propia acción: Por lo cual en un proceso de formación de tutores será necesario que participen de la experiencia como si fueran estudiantes para que después den un paso atrás y consideren cómo deberían organizar y llevar actividades similares en su propia labor.

Recordemos que este proceso de formación busca cambios no sólo conceptuales y declarativos, es decir cambios en el discurso; sino pretende sobre todo cambios prácticos en el conocimiento procedimental y estratégico. Para ello, se deben incorporar acciones que propicien el análisis y la reflexión metacognitiva “en” y “sobre” la propia práctica a nivel académico (como aprendiz) y a nivel profesional (como tutor en el desarrollo de sus funciones y tareas). Es necesario ayudar al tutor “en formación” a contrastar su práctica a la luz de los conceptos que empieza a incorporar, para que proponga y aplique cambios en su intervención pedagógica.

Recogiendo estos aportes sobre la formación del profesorado y del adulto, consideramos que el tutor deber ser formado como aprendiz y como docente estratégico.

La formación del tutor como aprendiz estratégico en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje debe permitirle experimentar el proceso de aprendizaje a distancia desde el lado del estudiante. De este modo, el tutor como aprendiz debe acercarse al conocimiento de los conceptos básicos sobre enseñanza y aprendizaje estratégico, y desarrollar paralelamente la disposición y habilidades necesarias para el estudio y aprendizaje a distancia. Se trata de que vaya desarrollando su capacidad de análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio; sobre sus logros, sus dificultades y las estrategias necesarias para el logro de los objetivos de aprendizaje en el contexto específico de la modalidad.

La formación del tutor como enseñante estratégico debe permitirle interpretar, analizar y reflexionar sobre su práctica para optimizarla y estar en condiciones de decidir qué ayudas pedagógicas ofrecer a los estudiantes en general, y a aquéllos que presentan dificultades para aprender en la modalidad, en particular. En este sentido, se espera que se produzca una transferencia del aprendizaje estratégico declarativo y procedimental a su labor profesional con sus estudiantes.

En este proceso de formación del tutor como profesional se pueden utilizar diversas técnicas como: la instrucción y guía de un experto, la observación y el modelado, la reflexión, el feedback, la simulación y la transferencia, el aprendizaje colaborativo, entre otras. Es recomendable combinar distintas técnicas, dado que las personas aprenden de distintos modos y el proceso de aprender resulta mucho más complejo y variado de lo que un solo modelo puede aportar (Cheetham y Chivers, 2001).

A modo de síntesis, consideramos como ejes centrales de la formación del profesor tutor:

- ↪ El desarrollo de estrategias de aprendizaje contextualizadas y del análisis metacognitivo sobre el propio proceso de aprendizaje, a través de métodos de “presentación”, “aprendizaje guiado” y “aprendizaje autónomo”
- ↪ El análisis y comprensión de los conceptos básicos sobre la modalidad a distancia, el rol del tutor, el aprendizaje y la enseñanza estratégica, tomando como punto de partida su experiencia y saberes previos
- ↪ El uso de tecnologías de información y comunicación presentes en el entorno virtual, que faciliten la construcción de conocimiento y la comunicación asíncrona con otros
- ↪ La comunicación con otros colegas “pares” y otros más “expertos” que propicie el intercambio de experiencias y la construcción de conocimiento.

Paralelamente, el formador deberá “modelar” aquellas ayudas y tareas que se espera que progresivamente los tutores puedan internalizar y ofrecer a sus estudiantes.

Puesto en marcha el curso de formación, las interacciones formador - tutor determinarán, en buena parte, la calidad de las experiencias de aprendizaje que se ofrecen. La labor de tutorización y seguimiento que debe desempeñar el formador exige de él una serie de competencias claves que tienen que ver con habilidades de comunicación, para que consiga crear un entorno social agradable en el que se promuevan las relaciones óptimas entre los participantes, se desarrolle el sentido de grupo y se ayude a trabajar hacia un objetivo común. En este contexto, se hace indispensable que el formador ofrezca ayudas a los tutores orientadas al análisis metacognitivo de su proceso de estudio y aprendizaje a distancia, así como a la reflexión sobre su propia práctica y sobre la incorporación de posibles cambios en su práctica, como consecuencia de su aprendizaje.

a) Al Planificar el curso:

Orientación y motivación personal y profesional (Querer)	Facilitador del aprendizaje de la Asignatura (Saber)	Facilitador del aprendizaje de estrategias. (Poder)	Animador de la interacción grupal: Co-aprendizaje (querer, saber, poder)
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Diseña actividades que permitan el análisis de los motivos y metas personales con respecto al curso, en particular, y al diploma, en general.</li> <li>◆ Presenta las finalidades y los objetivos específicos que se pretenden conseguir con los contenidos y las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestos en el curso.</li> <li>◆ Presenta las actividades y tareas de manera "atractiva" al estudiante (en relación a sus intereses y necesidades reales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Selecciona de manera equilibrada la presencia de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, a partir de los objetivos o competencias del curso.</li> <li>◆ Presenta la función de los objetivos y contenidos del curso, resaltando los aspectos fundamentales y sus múltiples relaciones.</li> <li>◆ Diseña actividades que permitan al estudiante:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La toma de conciencia, análisis y reflexión sobre las propias concepciones previas (implícitas o explícitas), así como su expresión.</li> <li>✓ Establecer relaciones</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Diseña actividades que permitan al estudiante:               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Seleccionar y planificar las acciones a llevar a cabo para alcanzar las metas personales y las propuestas por el curso.</li> <li>✓ Analizar las condiciones, personales, de la modalidad, y las demandas de aprendizaje del curso.</li> <li>✓ Seleccionar y planificar las acciones a llevar a cabo para el estudio y aprendizaje del curso en función a las demandas.</li> </ul> </li> <li>◆ Selecciona los Procedimientos generales e interdisciplinarios que necesitan desarrollar los estudiantes, con énfasis en aquellos que tengan una</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Identifica expectativas y metas personales y grupales de los estudiantes con respecto a sus estudios.</li> <li>◆ Selecciona y planifica acciones de conocimiento e integración de los miembros del grupo a su cargo.</li> <li>◆ Planifica actividades de trabajo grupal colaborativo, vía presencial o virtual, a través del uso de foros o listas de interés.</li> <li>◆ Promueve la formación de grupos determinando los criterios para su conformación.</li> <li>◆ Planifica sesiones de tutoría grupal.</li> </ul>

	<p>entre las diferentes partes de la información, y entre la nueva información y lo que ya saben los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diferenciar o integrar conceptos.</li> <li>✓ Comparar y analizar diversos puntos de vista o ideas sobre un mismo contenido.</li> <li>✓ Tomar conciencia y reflexionar sobre su propia práctica .</li> <li>✓ Transferir el aprendizaje, a través de propuestas de innovación que aplique en su labor docente.</li> </ul>	<p>utilidad explícita par aprender a aprender.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Diseña actividades para el aprendizaje de los procedimientos seleccionados, tales como: presentación o modelado, práctica guiada cooperativa, entre otros.</li> <li>◆ Planifica situaciones variadas y funcionales de enseñanza y aprendizaje que supongan diferentes contextos de realización, para ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las condiciones relevantes de las situaciones de aprendizaje y a transferir su aprendizaje.</li> <li>◆ Propone objetivos y actividades que promuevan la reflexión meta cognitiva sobre el proceso seguido durante el estudio personal, la resolución de las tareas, y sobre las decisiones tomadas.</li> </ul>	
--	--	--	--

b) Durante el desarrollo del Curso:

Orientación y motivación personal y profesional (Querer)	Facilitador del aprendizaje de la Asignatura (Saber)	Facilitador del aprendizaje de estrategias. (Poder)	Animador de la interacción grupal: Co-aprendizaje (querer, saber, poder)
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Explicita y aclara los logros u objetivos que se persiguen con el curso o realiza una negociación de los mismos con todo el grupo.</li> <li>◆ Conoce integralmente al estudiante para poder motivarlo, asesorarlo y orientarlo sobre aspectos académicos, personales, de solución de conflictos y toma de decisiones.</li> <li>◆ Tiene un trato personal, individual, atendiendo a las características particulares de cada alumno.</li> <li>◆ Ayuda a aclarar metas, intereses y aspiraciones personales.</li> <li>◆ Ayuda en la toma de conciencia, aceptación y valoración de las propias capacidades, habilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Acompaña en la interpretación de los materiales de estudio, brindando ayudas para aclarar contenidos y posibles dudas.</li> <li>◆ Orientando al estudiante a relacionar temas entre sí y, con la experiencia profesional, a analizar críticamente la información y a reflexionar sobre el contenido.</li> <li>◆ Facilita la comprensión del contenido y el intercambio de significados: proponiendo ejemplos, completando vacíos y ampliando la información, cuando fuera necesario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Sitúa al participante en el nuevo contexto de estudio y aprendizaje a través de información sobre las características de la educación a distancia y del programa de formación, en cuanto a la metodología, los medios y materiales educativos, y los procesos de estudio y aprendizaje en general.</li> <li>◆ Ofrece ayudas necesarias para el análisis de las condiciones personales, la comprensión de los objetivos, los contenidos del curso, y las tareas de aprendizaje.</li> <li>◆ Interactúa con los estudiantes para recoger</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Promueve actividades de conocimiento, integración y motivación del grupo, que ayuden a reducir la distancia emocional entre los estudiantes y a construir una comunidad entre los co-aprendices.</li> <li>◆ Establece vías de comunicación con y entre los alumnos para que refuercen su sentido de pertenencia al grupo e intercambien su proceso de aprendizaje.</li> <li>◆ Crea un clima de comunicación interpersonal (presencial y/o virtual) manteniendo disponibilidad para el diálogo, confianza e</li> </ul>

<p>y actitudes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Facilita el desarrollo de la capacidad productiva, de rendimiento, de realización, de motivación intrínseca, el pleno desarrollo intelectual, las ganas de progresar, el trabajo individual autónomo y colaborativo.</li> <li>◆ Apoya el desarrollo de la autoestima, autoconfianza en sus posibilidades de autoaprendizaje y autoconstrucción personal y cognitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ayuda a diferenciar e integrar los conceptos estudiados, así como a establecer relaciones múltiples entre éstos y otras materias.</li> <li>◆ Fomenta el análisis y comparación de diversos puntos de vista e ideas sobre un mismo contenido, de explicaciones o teorías alternativas, así como de contradicciones entre distintos argumentos.</li> <li>◆ Ayuda a los estudiantes a generar nuevos significados y buscar nuevos sentidos a partir de lo aprendido a nivel teórico y práctico.</li> <li>◆ Genera condiciones de autorreflexión y comunicación con colegas que favorezcan la relación de los contenidos estudiados con la práctica docente o profesional, así como el análisis de ésta antes y después del aprendizaje de</li> </ul>	<p>información sobre su proceso de estudio y de construcción de conocimiento que se va produciendo, favoreciendo la conciencia metacognitiva y un mayor control sobre los propios procesos de aprendizaje, hasta alcanzar progresivamente un nivel de autonomía que permita tomar decisiones y transferir los conocimientos y estrategias a nuevas situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Asesora a los alumnos en la organización del tiempo,</li> <li>◆ Orienta en la selección, organización y planificación de las estrategias a utilizar.</li> <li>◆ Promueve la adquisición, práctica y uso cada vez más consciente, explícito</li> </ul>	<p>interacción que permitan la detección de intereses, dificultades y logros en el estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Fomenta el intercambio de información sobre las estrategias y procedimientos de aprendizaje seguidos, así como el intercambio de significados para enriquecer la construcción de conocimientos.</li> <li>◆ Propicia la integración, participación y actividad conjunta, mediante propuestas metodológicas de dinámica grupales, trabajos en grupo, debates, exposiciones de temas y trabajos.</li> <li>◆ En las interacciones virtuales, desarrolla habilidades específicas para aprender a saber desenvolverse en estos entornos de aprendizaje</li> </ul>
--	--	--	--

	<p>determinados temas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Incentiva la transferencia del aprendizaje al campo profesional, a través de propuestas de cambio e innovación de la práctica pedagógica a nivel personal, grupal o institucional, según sea el caso.</li> <li>◆ Promueve el desarrollo de actitudes y habilidades de investigación -acción alrededor del ámbito laboral y profesional tales como: detectar problemas educativos institucionales y de aula, contrastarlos con la teoría y proponer hipótesis de solución que puedan poner en marcha y comprobar sus efectos.</li> </ul>	<p>y autorregulado de estrategias de búsqueda, análisis, comprensión y comunicación de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Familiariza al participante con el uso y manejo de las nuevas tecnologías de la información, como medio de información, aprendizaje, comunicación y colaboración.</li> <li>◆ Ayuda a tomar conciencia del propio proceso de aprendizaje, identificando logros y limitaciones en la organización del estudio, el análisis de las condiciones, el uso de estrategias y la evaluación de los resultados obtenidos.</li> <li>◆ Favorece la explicitación y comunicación de los procesos de aprendizaje que el estudiante seguirá</li> </ul>	<p>colaborativo, aprendiendo a compartir y transmitir lo aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Dinamiza los debates, foros, respetando las ideas de otros, y reconociendo las diversas contribuciones, ayudando a dar y recibir retroinformación entre pares y dando información constructiva que destaque los principales aportes.</li> </ul>
--	---	---	--

		<p>y debe seguir (planificación), que está siguiendo y cómo los está siguiendo (control), que ha seguido y cómo los ha seguido (evaluación), a través de estrategias de organización, anticipación, autointerrogación, búsqueda de ayuda, análisis y comunicación de información, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Promueve el uso de soportes externos como anotaciones, resúmenes, gráficos, mapas conceptuales, entre otros, para comunicar los procesos seguidos y los conocimientos aprendidos durante el estudio del curso.</li></ul>	
--	--	---	--



c) Al Evaluar el Aprendizaje del curso:

Orientación y motivación personal y profesional (Querer)	Facilitador del aprendizaje de la Asignatura (Saber)	Facilitador del aprendizaje de estrategias. (Poder)	Animador de la interacción grupal: Co-aprendizaje (querer, saber, poder)
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Genera en los alumnos una práctica permanente de valoración de logros y dificultades, así como la socialización de los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Controla y realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje a través de la evaluación formativa, detección de vacíos y dificultades, análisis comentados de los trabajos y de los resultados de la evaluación a distancia.</li> <li>◆ Realimenta los resultados de las evaluaciones sumativas con énfasis en los contenidos aprendidos y aclara y complementa los principales vacíos y dificultades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Recoge información inicial sobre el nivel de conocimiento estratégico que tienen los estudiantes, en relación al tipo de decisiones que toman frente a determinadas condiciones de estudio, y la manera de estudiar y aprender que tienen los estudiantes.</li> <li>◆ Recoge información sobre cómo aprenden los diferentes contenidos para identificar la necesidad de ayudas específicas tales como: pedir que verbalicen las decisiones que han tomado en la resolución de una tarea (para tomar conciencia de su actuación y rectificar su ejecución); o indicar y explicar el procedimiento concreto que no se tuvo en cuenta y que tendría que haber utilizado.</li> <li>◆ Ofrece ayudas más específicas cuanto más dificultades presentan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Promueve espacios de ayudas entre los compañeros para la aclaración de dudas con respecto al desarrollo de las tareas propuestas y al uso de estrategias para su desarrollo.</li> <li>◆ Promueve la coevaluación entre los miembros de los grupos.</li> <li>◆ Retroinforma al grupo sobre sus principales logros y dificultades con respecto a los objetivos de aprendizaje.</li> </ul>

		<p>los estudiantes para resolver las tareas, a través de la comunicación interpersonal, de materiales o compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>◆ Revisa el grado de profundidad y organización con que se desarrollan los aprendizajes en relación al uso de estrategias de aprendizaje.</li><li>◆ Revisa y valora el uso que los estudiantes hacen de las ayudas que les proporciona: si hacen un uso reflexivo, consciente y regulativo de estrategias o no; si construyen los nuevos conocimientos en relación a las estrategias de aprendizaje.</li><li>◆ Verifica el logro de los objetivos propuestos en el desarrollo de las actividades de evaluación y realimenta al estudiante para la toma de conciencia de sus logros y dificultades en el proceso de planificación y desarrollo de las tareas y pueda mejorar en siguientes oportunidades.</li></ul>	
--	--	--	--

## **Segunda Parte:**

# **Trabajo de Investigación**

Escenario formativo sobre enseñanza estratégica en educación a distancia y cambios que se han producido en cada tutor en los contextos académico y profesional.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Actualmente, la educación a distancia constituye una alternativa válida para la formación permanente del profesorado, ya que ofrece condiciones favorables para que se puedan organizar con flexibilidad el tiempo y espacio dedicados al estudio, y paralelamente continuar desarrollando, desde su lugar de origen, sus actividades personales y laborales. Sin embargo, el estudiante adulto no siempre cuenta con la experiencia previa, ni con las habilidades necesarias y suficientes para desempeñarse con éxito en esta nueva modalidad de enseñanza y de aprendizaje. Entre estas habilidades destacan: el manejo de recursos informáticos, la autoorganización del tiempo de estudio, la comprensión de lecturas académicas, la organización de la información y la expresión escrita de las ideas.

Investigaciones como la de Karsenti, Larose y Núñez (2002) se han aproximado al estudio de las dificultades que experimentan los alumnos cuando ingresan a un proceso formativo virtual, identificando que las relacionadas con el uso de las tecnologías de la información y comunicación ocupan un segundo plano, dado que el mayor problema se encuentra en la propia falta de autonomía; es decir, en la dificultad de los estudiantes para gestionar su propio aprendizaje.

En este sentido, se reconoce la importancia del conocimiento metacognitivo en los estudiantes a distancia novatos (White, 1999) y se destacan como las principales dimensiones de éste: el autoconocimiento y el conocimiento de estrategias, además

del conocimiento de las tareas y de los planes y objetivos de aprendizaje. Sin embargo, se advierte que los estudiantes “a distancia” no poseen recursos inmediatos para planificar, monitorear y evaluar su proceso de aprendizaje en este nuevo contexto, sin la presencia del profesor y con una serie de incertidumbres sobre el mismo. La investigación de White finaliza concluyendo que queda mucho por descubrir con respecto al desarrollo del conocimiento de los estudiantes, a su aprendizaje en el contexto a distancia y a la contribución de éste en la comprensión de sí mismos y de sus procesos de aprendizaje

De otro lado, diversas investigaciones, preocupadas por determinar cuáles son las características o habilidades que los estudiantes deben poseer para tener éxito en la educación a distancia (Ardí y Boaz, 1997; Eastmond, 1995 en Rocket, 2003), han destacado que el aprendizaje autodirigido es una función deseable no sólo en los estudiantes, sino también en los docentes y en la organización. Es decir, que tanto el contexto de enseñanza-aprendizaje virtual como los profesores deben apoyar el desarrollo del aprendizaje autónomo y estratégico. Por ello, es necesario ofrecer un conjunto de ayudas para que los estudiantes puedan desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito en sus estudios a distancia.

Al respecto, se reconoce que el éxito en la educación a distancia depende de ciertos factores personales del estudiante como sus hábitos de estudio, metas y propósitos, estilo de vida, entre otros (Schrum, 2002). Pero además, los profesores reconocen que es necesario ofrecer una serie de estrategias de aprendizaje activo, colaborativo y constructivo, y poseer un estilo flexible que se adapte a los individuos y grupos con los que trabajan.

El presente trabajo de investigación reconoce el rol fundamental de las ayudas del tutor para que el estudiante logre:

- Reconocer las condiciones en las que se produce su aprendizaje a distancia (personales, de las tareas y de la situación de aprendizaje)
- Adaptarse al sistema y desarrollar un conocimiento estratégico que le permita tomar decisiones de modo consciente e intencional sobre los conocimientos (especialmente procedimientos) que debe poner en marcha para alcanzar las metas de aprendizaje.

Si bien en el diseño de los contenidos y actividades de aprendizaje pueden incorporarse ayudas para el desarrollo del conocimiento estratégico en el contexto

de la educación a distancia, consideramos que la interacción del tutor constituye un factor significativo (Valenta et al, 2001), ya que no es suficiente que el estudiante realice de modo independiente actividades siguiendo instrucciones, sin ningún mecanismo o ayuda que le permita autorregular su aprendizaje. Por el contrario, el estudiante a distancia debe llegar a ser capaz de planificar, supervisar y evaluar sus actividades de estudio gracias a la interiorización de *“un conjunto de orientaciones, indicaciones y criterios que un día le enseñaron sus profesores y que ahora le acompañan y auxilian en sus procesos de aprendizaje”* (Monereo, 2001, p. 2).

Los estudios sobre la labor del tutor en la educación a distancia se dirigen a identificar sus roles y funciones generales o aquéllas dirigidas a moderar ambientes colaborativos de aprendizaje (García Aretio, 2003; Charlier, 2000; Vilbajo, 2000; Salmon, 2000; Anderson, 2004; Silva Quiroz, 2004). Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre el rol del tutor en la provisión de ayudas pedagógicas para el aprendizaje estratégico a distancia, dado que las intervenciones “orientadas a que los participantes reflexionen sobre el aprendizaje en red y evalúen el accionar del curso, en cuanto a actividades desarrolladas, aspectos positivos y por mejorar” ocupan un escaso 1% del total de comunicaciones analizadas en la investigación desarrollada por Silva Quiroz.

Convencidos de la relevancia del rol del tutor, iniciamos una investigación diagnóstica (Del Mastro, 2001) sobre las ayudas pedagógicas que desde la labor tutorial se ofrecían para desarrollar el aprendizaje estratégico de los estudiantes de dos Diplomas de Segunda Especialidad ofrecidos por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, dirigidos a docentes en ejercicio. Los resultados de esta investigación indicaron que:

- La modalidad de tutoría más utilizada era la presencial; las interacciones virtuales a través del correo electrónico eran insuficientes y no se hacía uso de los foros virtuales ni de otro recurso electrónico para promover la interacción entre estudiantes.
- Las ayudas ofrecidas desde la labor tutorial presencial, telefónica o postal se centraron en aclarar dudas conceptuales y orientar el desarrollo de las actividades de evaluación.

Como se puede apreciar, no se favorecía, a través de la labor tutorial, un aprendizaje estratégico que permitiera al aprendiz estudiar y aprender de modo

organizado, autónomo y estratégico y eficaz en la modalidad, a través de métodos como el modelado, la práctica guiada de procedimientos o el aprendizaje colaborativo. Tampoco se observó que se propiciara la reflexión metacognitiva sobre las condiciones del aprendizaje, ni el uso de soportes externos de los procesos de aprendizaje seguidos.

Ante esta situación, pensamos que los resultados obtenidos se debían a que los tutores carecían de conocimiento conceptual y metodológico sobre la enseñanza-aprendizaje de estrategias, y de experiencias previas como aprendices en la modalidad de educación a distancia, especialmente utilizando medios informáticos.

En este contexto, nos propusimos desarrollar la presente investigación tomando como eje la formación de los profesores tutores a nivel conceptual y metodológico en el campo del aprendizaje y la enseñanza estratégicos, a través del modelado y de la experiencia personal como aprendiz en la modalidad a distancia, como un espacio de reflexión y toma de conciencia de su rol en la disposición y provisión de ayudas pedagógicas para favorecer un aprendizaje estratégico en los participantes.

Muchas de las investigaciones sobre la formación del profesorado en educación a distancia o e-learning se centran en aspectos tecnológicos y, por lo general, no incluyen una base de elementos teóricos (Blanton, Moorman y Trathen, 1998; Moore, 2001 en Sigalés, 2001). No obstante algunas experiencias de formación presencial de docentes (Badía, 2000) y de capacitación online para profesores online desde una aproximación constructivista (Gold, 2001), constituyen valiosos antecedentes de procesos de formación con una sólida base teórica para la formación de docentes en estrategias de aprendizaje y en el entrenamiento de herramientas informáticas desde un enfoque constructivista, respectivamente.

En este mismo sentido, a través de la presente investigación, ofrecemos un curso de formación a distancia sobre el aprendizaje estratégico a distancia, en cuyo diseño hemos considerado las bases psicopedagógicas de las teorías del aprendizaje por construcción y del aprendizaje adulto y contextualizado, así como las bases teóricas y metodológicas sobre la construcción de conocimiento estratégico. Durante el desarrollo de este curso analizamos las interacciones entre el formador y los tutores-aprendices, y aquellas que se producen entre los tutores y sus estudiantes, para identificar el impacto de la construcción de conocimiento académico de los tutores como aprendices en su conocimiento práctico-profesional en contextos de enseñanza y aprendizaje a distancia. Buscamos que los tutores puedan construir, durante el

curso de formación, un conocimiento estratégico, que les permita desarrollar posteriormente una enseñanza estratégica con sus estudiantes.

La metodología utilizada para el presente estudio se ubica dentro de la investigación cualitativa, y más precisamente participativa y de estudio de casos, ya que se diseña y desarrolla un curso de formación en enseñanza y aprendizaje estratégico, y se analiza el proceso de construcción de conocimiento de cada participante durante el mismo. Además, se trata de una observación participativa, dado que es el propio formador quien debe identificar su práctica docente en las interacciones con el grupo y con cada tutor.

Esta opción metodológica se justifica por la necesidad de la intervención del formador como facilitador del logro de los resultados esperados por la investigación. Además, desde las exigencias de la formación estratégica, es necesario controlar aspectos como la toma de decisiones del formador en el diseño del curso, en sus interacciones durante el curso y en el tipo de retroinformación, dirigidas a desarrollar en los tutores conocimiento estratégico (Badía, 2000). Para el enfoque teórico y metodológico seleccionado, nos basamos en Guba y Lincoln (1991, en Barrio Maestre, 2002) quienes proponen un paradigma constructivista caracterizado, por los siguientes patrones:

- 1) Una ontología relativista, según la cual la realidad es múltiple, socialmente construida, no gobernada por leyes naturales ni causales. La verdad no consistiría en un isomorfismo con la realidad sino en la construcción mental mejor informada, más sofisticada y sobre la cual existe un mayor consenso.
- 2) Una epistemología subjetivista y monista. El observador no puede tomar distancia con respecto al fenómeno observado, se supera el dualismo sujeto-objeto dado que "El científico es interpelado por la realidad: la observa implicándose en ella hasta llegar propiamente a construirla."
- 3) Una metodología hermenéutica caracterizada por una atención prevalente al contexto.

A continuación desarrollaremos con más detalle el diseño de la investigación, sus objetivos, método, unidades de análisis, instrumentos y procedimiento seguido, para luego analizar los resultados encontrados.



## **2. OBJETIVOS GENERALES Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de la presente investigación consiste en contribuir a la formación del profesor tutor en el ámbito de la enseñanza estratégica en la educación a distancia, a través del logro de los siguientes objetivos:

- Caracterizar las concepciones previas de los tutores y los estudiantes como punto de partida del proceso de formación en un entorno virtual.
- Identificar y caracterizar los formatos de interacción: demandas y ayudas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de formación.
- Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno del propio curso (contexto académico).
- Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno de su actuación como profesor y tutor (contexto profesional).
- Identificar los mecanismos presentes durante la formación que han contribuido a la producción de los cambios en los tutores.

Con el primer objetivo se busca caracterizar las ideas y conceptos que los tutores poseen antes de iniciar el proceso de formación en un entorno virtual. Interesa identificar sus concepciones sobre la modalidad de educación a distancia, sobre el

proceso de estudio y las estrategias de aprendizaje en la modalidad, así como el rol que cumple el profesor tutor en ésta. Además, se precisarán las expectativas de los tutores ante el curso de formación. Finalmente, se pretende caracterizar las experiencias previas de los estudiantes en torno a su proceso de estudio, así como las principales dificultades y ayudas recibidas durante el mismo. Este análisis permitirá tener un punto de partida y de fundamentación para el diseño y desarrollo del curso de formación en aprendizaje estratégico.

El segundo objetivo se orienta a caracterizar la interacción entre el formador y los tutores durante el proceso de formación, así como identificar las principales demandas de los tutores y ayudas del formador en las distintas modalidades de interacción: correo electrónico, reuniones presenciales y retroinformación de las actividades de aprendizaje.

Con respecto al tercer objetivo, se pretende identificar los principales cambios producidos en cada tutor en el contexto académico del curso de formación. En este sentido, interesa analizar el proceso de construcción de distintos tipos de conocimiento: conceptual, sobre el rol del tutor y el aprendizaje estratégico; procedimental, relacionado con el “saber cómo” enseñar estratégicamente, el análisis de su práctica tutorial, y la planificación de acciones de aprendizaje y enseñanza estratégicas; y estratégico, a través de la lectura estratégica y el análisis metacognitivo de su proceso y sus resultados de aprendizaje. Interesa analizar los cambios tanto a nivel del discurso, es decir lo que “dice” cada tutor sobre lo aprendido, como a nivel de la práctica, es decir lo que “hace” cada uno desde su rol de estudiante.

El cuarto objetivo se ubica en el contexto profesional de cada tutor paralela o posteriormente al desarrollo del curso de formación. Busca identificar los principales cambios que cada tutor incorpora en su labor tanto en la planificación como en la aplicación de ayudas para el aprendizaje estratégico. Interesa analizar qué tipo de ayudas ofrece en las distintas modalidades de tutoría tanto a nivel de discurso como de práctica.

Finalmente, a través del quinto objetivo, se busca encontrar posibles explicaciones de los cambios producidos en los tutores. En este sentido, se pretende identificar los dispositivos metodológicos presentes en las interacciones con el formador y material de estudio que han contribuido a la producción de dichos cambios.

En el siguiente apartado, desarrollaremos con más detalle el método utilizado, describiendo la muestra, las unidades y niveles de análisis, el procedimiento seguido y los instrumentos utilizados para la recolección y análisis de los datos.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. MUESTRA**

La muestra de estudio de esta investigación está compuesta por el Curso de Formación Virtual “Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia” y por un grupo de tutores que participaron como estudiantes en este curso.

##### **3.1.1. TUTORES**

Las 9 tutoras que participaron en el curso de formación poseen estudios universitarios de Educación con licenciatura en distintas especialidades de educación básica.

Todas se han desempeñado como docentes o asistentes de docencia en la modalidad presencial en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Además, se dedican por horas a la labor tutorial en Diplomas de Segunda Especialidad de educación continua del profesorado, que ofrece la misma Facultad, con distintos niveles de experiencia y dedicación a esta labor, que resumimos en la siguiente tabla:

Tabla 1 CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS Y EXPERIENCIA DE LOS TUTORES				
Tutores	Formación Inicial	Formación permanente	Experiencia en docencia universitaria presencial	Años tutoría
1	Secundaria matemática	Maestría	Asistente de docencia: 1 año	3 años
2	Educación inicial	Diploma	Docente: 1 año	3 años
3	Secundaria - Ciencias Sociales	Maestría	Docente: 10 años	3 años
4	Educación Inicial	Maestría	Docente: 3 años	3 años
5	Educación Inicial	Maestría	Docente: 1 año	2 años
6	Secundaria Matemática	Maestría	Asistente de docencia: 8 años	4 años
7	Primaria	Maestría	Docente: 3 años	8 años
8	Educación Inicial	Diploma	Asistente de docencia: 2 años	Menos de 1 año
9	Educación Inicial	Especialización	Asistente de docencia: 2 años	Menos de 1 año

Del total de tutoras participantes, una de ellas (Tutora 3) se retiró durante la unidad 2 sin desarrollar ninguna de las actividades propuestas, señalando que había leído el material y le parecía muy interesante pero que carecía de tiempo para elaborar las actividades. En el caso de la tutora 7, participó durante todo el curso pero no elaboró ninguna de las tres guías de lectura propuestas, sólo desarrolló las actividades de cada unidad y participó en los foros.

La tutora 4 no desarrolló las guías de lectura 2 y 3 ni la Actividad 3. En tal sentido, se eliminaron estas tres tutoras de la muestra, por carecer de información suficiente para el logro de los objetivos de la investigación.

### 3.1.2. CURSO

El curso de formación virtual se desarrolló formalmente en convenio con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISE-PUCP).

Para el diseño del curso se tomaron en cuenta los principios de los contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje constructivistas, y de la formación del profesorado, tales como:

- Responder a los contextos, intereses y necesidades reales de los tutores, a través de la presentación de ejemplos o casos cercanos a sus experiencias, que ayuden a encontrar sentido y significado a la información.
- Ir de lo general, simple y conocido hacia lo más difícil, desconocido y complejo.
- Propiciar la construcción de conocimiento gracias al establecimiento de relaciones significativas entre los conocimientos y experiencias previas al tema y el nuevo contenido.
- Favorecer el desarrollo de habilidades para el estudio y el aprendizaje a distancia como, el uso de herramientas tecnológicas de información y comunicación, la selección de estrategias y procedimientos más adecuados, el uso de estrategias de lectura, la comprensión e interpretación de conceptos y hechos observables, el análisis y la valoración de información encontrada, la reflexión y análisis metacognitivo, y la resolución de problemas, entre otros.

Para el diseño del curso se consideraron lo siguientes elementos:

#### **a) OBJETIVOS DEL CURSO**

##### **- OBJETIVO GENERAL:**

Formar a los profesores tutores a nivel conceptual y metodológico en el campo de las estrategias de aprendizaje, en torno a su rol en la planificación y provisión de ayudas pedagógicas que favorezcan un aprendizaje estratégico en los participantes.

##### **- OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- ❖ Reflexionar sobre el rol del profesor tutor en la educación a distancia.
- ❖ Analizar las competencias y habilidades básicas que requieren desarrollar los participantes para tener éxito en sus estudios a distancia.
- ❖ Analizar los elementos teóricos del aprendizaje estratégico en la educación a distancia.
- ❖ Analizar los principales métodos de enseñanza estratégica adaptándolos a la modalidad a distancia.

- ❖ Planificar y aplicar acciones destinadas a ayudar a los participantes a tomar conciencia de las condiciones del aprendizaje a distancia y a planificar y regular sus acciones de aprendizaje con énfasis en la organización, lectura y elaboración de actividades por escrito.
- ❖ Utilizar el medio virtual como recurso interactivo y bidireccional para el aprendizaje y la enseñanza a distancia.

## **b) CONTENIDOS**

Los contenidos del curso se organizaron en las siguientes unidades temáticas:

### UNIDAD 1: Concepciones y Roles en la Enseñanza y Aprendizaje a Distancia

- 1.1. Enseñar y Aprender a Distancia
- 1.2. Rol del Estudiante
- 1.3. Rol del Profesor Tutor

### UNIDAD 2: El Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia

- 2.1. El proceso de estudio y aprendizaje a distancia
- 2.2. Qué son las estrategias de aprendizaje
- 2.3. El Aprendizaje estratégico en la educación a distancia

### UNIDAD 3: La Enseñanza Estratégica en la Educación a Distancia

- 3.1. Concepciones sobre la enseñanza de estrategias
- 3.2. Objetivos y momentos de la Enseñanza Estratégica
- 3.3. Metodología para la enseñanza de estrategias
- 3.4. Planificación y provisión de ayudas pedagógicas

## **c) MEDIOS Y MATERIALES**

El curso se desarrolló en el entorno virtual que ofrece la Plataforma Intranet-PUCP, utilizando las herramientas "documentos", "foro" y "correo electrónico".

Se seleccionó esta plataforma por ser la misma que los tutores deberían utilizar posteriormente con sus estudiantes para realizar o proponer actividades de aprendizaje virtuales.

La herramienta “documentos” sirvió para colocar el sílabo (anexo 1) y la página Web del curso (anexo 2). El foro virtual es un espacio asincrónico que sirvió para la discusión e interacción de los tutores a través de preguntas o actividades propuestas desde el curso. Por último, el correo electrónico fue utilizado como medio de comunicación bidireccional de la formadora con el grupo de tutoras o con cada tutora de modo particular y viceversa.

#### **d) ORGANIZACIÓN Y SECUENCIA DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS**

El curso se desarrolló en la modalidad a distancia-virtual, basada en el estudio personal y la interacción de los participantes con los materiales de estudio, sus compañeros y el formador.

El acercamiento a los contenidos conceptuales y procedimentales se basó principalmente en la reflexión sobre la propia experiencia docente a distancia, el análisis de casos, la lectura estratégica y el desarrollo de actividades cooperativas. La etapa final del curso consistió en el diseño de acciones de enseñanza estratégica a distancia. Paralelamente se previeron diversos apoyos para facilitar el aprendizaje (anexo 3).

Los materiales para el estudio del curso fueron electrónicos y se utilizó la plataforma Intranet-PUCP para tener acceso a la Web así como al uso de los foros y el correo electrónico. Además, se desarrollaron sesiones presenciales grupales para compartir los avances en el proceso de aprendizaje y evaluar el desarrollo del curso.

Durante su desarrollo, el curso ofreció espacios de tutoría y acompañamiento del grupo, así como espacios de comunicación grupal, principalmente a través del correo y el foro.

La Web del curso (anexo 2) se organizó para propiciar actividades formativas y favorecer el aprendizaje constructivo y estratégico en los tutores participantes a través de la siguiente estructura, que recogió principalmente los aportes de Jonassen (1999) (anexo 4):

- “Presentación”
- “Iniciando nuestro estudio”
- Desarrollo de cada unidad temática, que contó con la siguiente estructura:



- ◆ Pregunta general a resolver con el estudio y aprendizaje de la unidad.
- ◆ Presentación de casos relacionados con el problema de la unidad y preguntas para su análisis
- ◆ Preguntas sobre saberes previos
- ◆ Presentación de mapa conceptual: organizador previo de la información de la unidad
- ◆ Información: presentación de lecturas correspondientes al contenido temático de la unidad
- ◆ Guías de lectura estratégica
- ◆ Propuesta de actividades de aprendizaje (individuales y colaborativas)
- “Al finalizar nuestro estudio y aprendizaje”

La organización de estos segmentos en la pantalla se detalla en el anexo 5.

#### **e) EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN**

La evaluación del curso tuvo un carácter formativo a través de la realización de las actividades propuestas para cada unidad temática del curso.

Se otorgaron constancias de participación a nombre de la Pontificia Universidad Católica del Perú a quienes cumplieron con el desarrollo de las actividades de todas las unidades temáticas.

### 3.2. UNIDADES DE ANÁLISIS

En la tabla 2 presentamos las unidades y niveles de análisis de la investigación, en relación a los objetivos propuestos.

Tabla 2 OBJETIVOS, UNIDADES Y NIVELES DE ANÁLISIS		
OBJETIVOS	UNIDADES DE ANÁLISIS	NIVELES DE ANÁLISIS
Caracterizar las concepciones previas de los tutores y los estudiantes como punto de partida del proceso de formación en un entorno virtual.	1. Concepciones Previas	-Experiencias previas de estudiantes -Concepciones previas de tutores -Expectativas sobre el curso de formación
Identificar y caracterizar los formatos de interacción: demandas y ayudas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de formación.	2. Formatos de Interacción durante el proceso de formación	-Secuencias didácticas y tareas -Interacciones virtuales -Interacciones presenciales -Retroinformación
Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno del propio curso (contexto académico).	3. Cambios en cada tutor en el contexto académico (discurso y práctica)	- Conocimiento Conceptual -Conocimiento Procedimental -Conocimiento Estratégico
Identificar los principales cambios que se han producido en cada tutor en relación a su discurso y práctica en el seno de su actuación como profesor y tutor (contexto profesional).	4. Cambios en cada tutor en el contexto profesional (discurso y práctica)	-Ayudas planificadas -Ayudas aplicadas
Identificar los dispositivos/metodológicos presentes durante la formación que han contribuido a la producción de los cambios en los tutores.	5. Dispositivos metodológicos que durante la formación han contribuido a la producción de cambios	-Interacción formador-tutor -Comunicación formador -Interacción entre tutores -Interacción contenido/actividades-tutor

#### 3.2.1. Primera Unidad de Análisis: Concepciones previas

Como ya hemos apuntado, la presente investigación tuvo como actores a los tutores de diplomas de Segunda Especialidad, que se ofrecen a distancia, en la Facultad de Educación de la PUCP. Los tutores participaron en un proceso de formación en enseñanza y aprendizaje estratégico, a través de un entorno virtual. Se esperaba que

este grupo de tutores construyera conocimientos que le permitiera ofrecer a sus estudiantes ayudas para un aprendizaje más estratégico en la modalidad de educación a distancia.

Consideramos que para organizar y poner en marcha un proceso formativo, es necesario tomar en cuenta las concepciones y experiencias previas de los tutores con respecto a la temática del curso, así como sus expectativas, es decir lo que esperan aprender en este proceso. Igualmente importante es recoger información sobre las experiencias de los estudiantes que hayan pasado por un proceso de aprendizaje a distancia en contextos similares en los que se desempeñan los tutores.

Los **niveles de análisis** que hemos considerado para esta primera unidad son los siguientes:

- a) **Experiencias previas de estudiantes** sobre su proceso de estudio a distancia, principales dificultades, ayudas recibidas y sugerencias.
- b) **Concepciones previas de los tutores** sobre las características de la modalidad de educación a distancia; las estrategias de aprendizaje en general y, especialmente, el proceso de estudio a distancia; las dificultades que experimentan los estudiantes en este proceso; y el rol del tutor en este contexto.
- c) **Expectativas de los tutores** con respecto a lo que esperan aprender en el curso a nivel conceptual, procedimental y estratégico.

La identificación y caracterización de las concepciones y experiencias previas, así como de las expectativas nos permitirá tener un punto de partida sobre el conocimiento declarativo de los tutores, y para fundamentar la selección y organización de las actividades y contenidos del curso de formación.

### **3.2.2. Segunda Unidad de Análisis: Formatos de Interacción durante el proceso de formación**

Los formatos de interacción están conformados por las ocasiones de contacto entre el formador y los tutores participantes del curso de formación, y de éstos entre sí, durante toda su duración.

La interacción se puede producir a través de diversas modalidades, por iniciativa del formador o de los tutores. Por ello, en este análisis, pretendemos caracterizar las

distintas modalidades de interacción: a través del correo electrónico, de las sesiones presenciales y de la retroinformación del formador sobre las actividades de aprendizaje.

Entendemos por interactividad la *“articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos (...) en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado”* (Coll, 1995:205). El análisis de las formas de interactividad, de las formas de organización conjunta de los tutores y el formador, nos permitirá abordar el estudio de las principales demandas de los primeros y ayudas pedagógicas del formador.

Las dimensiones que hemos considerado para analizar los formatos de interacción son las siguientes:

*a) Secuencias didácticas y tareas*

Las oportunidades de contacto entre tutor y participantes dependen del tipo de organización de cada programa de formación de acuerdo a las modalidades de tutoría, las secuencias didácticas previstas y las tareas previstas. Las secuencias didácticas constituyen la unidad básica de observación, análisis e interpretación del proceso de estudio, enseñanza y aprendizaje y de sus componentes, en un periodo de tiempo determinado por el calendario de estudios.

Las secuencias didácticas, en este caso, están determinadas por las tres unidades temáticas del curso, cada una de las cuales se desarrollan en torno a un tema y tareas de aprendizaje que será necesario identificar.

*b) Interacciones virtuales*

En este nivel, se analizan las interacciones entre formador y tutores, cuando se comunican a través del correo electrónico, para establecer los principales motivos y demandas de los tutores, así como las ayudas que ofrece el formador al grupo en general o a cada tutor en particular. Estos resultados nos permitirán luego establecer relaciones con el proceso de construcción de conocimiento de cada tutor.

A partir del análisis de los distintos correos electrónicos enviados por el formador y por los tutores, se identificaron cinco grandes contenidos u objetos de la comunicación, de acuerdo al tipo de conocimiento o aprendizaje que se estaba favoreciendo. Al interior de cada tipo de contenido, se identificaron a su vez segmentos formativos en las comunicaciones del formador y de los tutores. Estos

segmentos fueron categorizados y un 30% de éstos fue entregado a dos jueces para su categorización "a ciegas". Luego se compararon las categorías establecidas por los jueces para observar semejanzas y diferencias. A continuación, se eliminaron las categorías poco claras y se recategorizaron, por consenso, aquéllas no coincidentes. Por último, se realizó una revisión final (a cargo del investigador principal) de los contenidos de interacción y sus categorías correspondientes. Este proceso de consenso y juicio de expertos sirvió para garantizar la validez de los siguientes contenidos y segmentos de comunicación.

Tabla 3 FORMATOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL: CORREO ELECTRÓNICO		
Contenidos/ Objetos de comunicación	Segmentos de comunicación	
	a. FORMADOR	b. TUTORES
1. CONCEPTUAL	-Aclara/complementa conceptos	-Dudas sobre conceptos
2. PROCEDIMENTAL	Guía participación en el foro Guía, orienta el uso de la Web  Promueve participación en el foro Promueve interacción grupal  Promueve la relación con su práctica	Comunica las dificultades tecnológicas  Comunica las dificultades para actividades colaborativas
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas Felicita, refuerza Motiva, anima	Agradece Expresa conformidad con el curso
4. ESTRATÉGICO	Promueve análisis metacognitivo Guía actividades de aprendizaje Absuelve dudas sobre actividades Facilita acceso a textos Recomienda organización del tiempo Organiza fechas, otorga plazos	Realiza análisis metacognitivo Comunica dudas sobre las actividades  Solicita acceso a textos Comunica las dificultades de tiempo Solicita plazos
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento grupal Seguimiento individual Resalta logros Retroinformación grupal Envía Retroinformación individual.	Comunica avance grupal Comunica avance individual Envía actividades Solicita retroinformación

A continuación explicaremos cada uno de los contenidos u objetos de la interacción virtual:

1. **Contenido Conceptual:** se refiere a los segmentos de comunicación en torno a la temática del curso cuando los tutores expresan dudas sobre el significado de algún concepto o cuando el formador aclara, explica o ejemplifica conceptos para facilitar su comprensión.
2. **Contenido Procedimental:** se relaciona con el desarrollo de habilidades tecnológicas para el aprendizaje individual o colaborativo, y de habilidades para relacionar lo aprendido en su labor tutorial.
3. **Contenido Actitudinal:** se encuentra presente en frases que expresan la disposición favorable de los tutores hacia el curso, así como en frases del formador en las que promueve el ánimo e interés de los tutores en su proceso de formación.
4. **Contenido Estratégico:** se relaciona con el desarrollo del análisis metacognitivo sobre el propio proceso de estudio, el desarrollo de las actividades del curso, la organización del tiempo para el estudio y los plazos para la realización de las actividades.
5. **Evaluación Formativa:** está vinculada con los mensajes de los tutores al formador para informarle sobre el estado de su trabajo o para enviarle las actividades de aprendizaje desarrolladas. Además se encuentran las comunicaciones del formador para indagar sobre el avance de cada tutor o del grupo, así como para retroinformar de modo grupal o individual, señalando los logros o dificultades encontrados.

### *c) Interacciones presenciales*

En este nivel se analizan las interacciones entre el formador y el grupo de tutores en las sesiones grupales de interaprendizaje. Estos datos nos permiten caracterizar el tipo de acciones presenciales que se generan entre los miembros del grupo, para analizar luego su influencia en el proceso de construcción de conocimiento.

Todas las sesiones grupales fueron registradas en audio y luego transcritas a texto. En ellas se identificaron los mismos cinco contenidos u objetos de la interacción que en las interacciones virtuales. Al interior de cada tipo de contenido se identificaron

acciones del formador y de los tutores. El proceso de consenso y juicio de expertos fue el mismo que el seguido en el nivel de interacciones virtuales.

Las acciones del formador y tutores identificadas en estas sesiones se detallan en la tabla 4.

Tabla 4 FORMATOS DE INTERACCIÓN PRESENCIAL: SESIONES PRESENCIALES		
Contenidos/ Objetos de la acción	ACCIONES	
	a. FORMADOR	b. TUTORES
1. CONCEPTUAL	Aclara/complementa conceptos	Dudas sobre contenidos Comparte reflexión sobre rol del tutor
2. PROCEDIMENTAL	Aclara/complementa procedimientos Ejemplifica procedimientos Guía/ orienta aplicación práctica Explica acceso al foro	Dudas sobre contenidos Comunica dificultades tecnológicas Comparte aplicación práctica
3. ACTITUDINAL		Expresa conformidad con el curso
4. ESTRATÉGICO	Comunica objetivos de sesión Promueve análisis metacognitivo  Promueve análisis del curso  Explica importancia de las actividades Guía actividades de aprendizaje Organiza fechas, otorga plazos	Análisis metacognitivo (evalúa: logros/dificultades/proceso de estudio)  Análisis sobre el curso  Comunica dudas sobre las actividades  Comunica dificultades de tiempo. Solicita plazos
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento grupal Retroinforma grupal	Comunica avance individual

#### *d) Retroinformación*

En este nivel de análisis, la comunicación del formador se realiza de modo asíncrono cuando lee y revisa las actividades de aprendizaje de los tutores. Para ello, realiza anotaciones digitales en los documentos enviados por los tutores y posteriormente las reenvía a cada tutor, para que puedan mejorar su proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

Los contenidos son los mismos que aquellos identificados en las otras modalidades de interacción, pero la comunicación se dirige unidireccionalmente del formador a cada tutor. El proceso de juicio de expertos y consenso fue el mismo que se siguió en los otros niveles de interacción virtual y presencial. El análisis del tipo de retroinformación del formador a cada tutor nos permitirá establecer las ayudas diferenciadas que ha podido ofrecer y su influencia en el proceso de construcción de conocimiento.

Tabla 5 RETROINFORMACIÓN: CONTENIDOS Y OBJETOS DE LA ACCIÓN	
CONTENIDOS/OBJETOS DE LAS ACCIÓN	ACTIVIDADES DE RETROINFORMACIÓN
1. CONCEPTUAL	Aclara, complementa conceptos Ejemplifica conceptos Promueve relaciones conceptuales Solicita precisión/complementación conceptual Solicita revisión/aclaración conceptual
2. PROCEDIMENTAL	Aclara, complementa procedimientos Ejemplifica procedimientos Solicita precisión de procedimientos Promueve relación con la práctica Sugiera aplicación práctica
3. ACTITUDINAL	Promueve interacción grupal Disponibilidad para consultas Felicitación/refuerza Motiva/anima
4. ESTRATÉGICO	Aclara/orienta sentido de la actividad o pregunta Promueve análisis metacognitivo Resalta logros Señala dificultades/ vacíos

### 3.2.3. Tercera Unidad de Análisis: Cambios en cada tutor en el contexto académico (discurso y práctica)

Los cambios encontrados a nivel académico se organizaron en tres niveles de análisis de acuerdo a los tipos de conocimiento conceptual, procedimental y estratégico:

- a) *Conocimiento Conceptual, "saber"*: se encontraron cambios relacionados con el rol del tutor y el aprendizaje estratégico. Este tipo de conocimiento corresponde al discurso de cada tutor, es decir, a lo que "dicen" haber aprendido o cambiado.
- b) *Conocimiento Procedimental "saber cómo hacer" y "saber hacer"*: se identificaron cambios en "saber cómo" enseñar estratégicamente y el diseño de actividades para la enseñanza de estrategias y la relación entre lo aprendido y su experiencia profesional. El conocimiento procedimental se analizará tanto en el discurso "dicen saber cómo hacerlo" como a nivel práctico "lo saben hacer".



c) *Conocimiento Estratégico*, "saber cuándo y por qué": se detectaron cambios en la lectura estratégica (antes, durante y después, desde un control externo hacia un autocontrol), y en el análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio, sus logros y dificultades, así como en la búsqueda de posibles soluciones. Este nivel se analizará principalmente en la aplicación práctica de estas acciones durante el proceso de formación.

Dentro de cada nivel de análisis, se identificaron tópicos más específicos; y para efectuar el análisis del proceso de construcción de conocimiento y los cambios producidos en cada tutor, se tomaron en cuenta tres momentos: antes, durante y después del proceso de aprendizaje de los contenidos del curso. Las fuentes de información que se utilizaron en los distintos momentos fueron las entrevistas iniciales sobre concepciones previas, el desarrollo de las guías de lectura y actividades propuestas en cada unidad, y las entrevistas y cuestionarios finales de autoevaluación sobre el proceso y los resultados del curso.

Conocimiento	Tópicos	Fuentes de Información		
		ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Conceptual	Rol del Tutor	Entrevista Inicial	Guía 1 Foro 1	Entrevista final Cuestionario final
	Estrategias de estudiantes (Aprendizaje estratégico)	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final Cuestionario final
Procedimental	Enseñanza estratégica	"Saber Cómo" Unidad 3	"Saber hacer" Diseño Actividad 3	Entrevista final Cuestionario final
	Relación con la experiencia	Entrevista Inicial	Proceso: Desarrollo de actividades	Entrevista final Cuestionario final
Estratégico	Estrategias de lectura (antes-durante-después) Sesión progresiva del control hacia una mayor autonomía	Guía 1: antes/durante/después	Guía 2: Antes/durante/después	Guía 3: Elaboración personal de preguntas antes/ durante/después
	Análisis metacognitivo (proceso, logros, dificultades, soluciones)	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto "Al finalizar"

Cada tópico se dividió en niveles de logro alcanzados por los tutores que van desde un conocimiento básico (1) hacia uno más elaborado y autónomo, como podemos apreciar en la tabla 7.

Nivel de Análisis	Tópicos	Nivel de logro
1. CONOCIMIENTO CONCEPTUAL (Discurso)	1.1 ROL DEL TUTOR	1.1.1 Enuncia información sobre el tema
		1.1.2 Explica y fundamenta conceptos
		1.1.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
	1.2 APRENDIZAJE ESTRATÉGICO	1.2.1 Enuncia información sobre el tema
		1.2.2 Elabora y fundamenta información
		1.2.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
2. CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL (Discurso-práctica)	2.1.a Enseñanza estratégica "SABER CÓMO HACER" (Discurso)	2.1.a.1 Enuncia Información básica
		2.1.2 Desarrolla la información
		2.1.3 Explica y fundamenta la información
	2.1.b. Enseñanza estratégica "SABER DISEÑAR" (Práctica)	2.1.b.1 Selecciona estrategias de enseñanza
		2.1.b.2 Diseña acciones de tutoría
		2.1.b.3 Selecciona estrategias de aprendizaje y diseña acciones de enseñanza-aprendizaje de estrategias
	2.2 Enseñanza estratégica "ANÁLISIS SOBRE LA PRÁCTICA" (Discurso)	2.2.1 No analiza su práctica
		2.2.2 Relaciona y compara lo aprendido con su práctica tutorial
		2.2.3 Evalúa su práctica a la luz de lo aprendido y propone cambios
3. CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO (Práctica)	3.1 LECTURA ESTRATÉGICA	3.1.1. Sólo desarrolla actividades propuestas "después" de la lectura.
		3.1.2. Control externo: desarrolla las actividades propuestas "antes, durante y después" sólo en la primera unidad.
		3.1.3. Control intermedio: antes, durante y después (primera y segunda unidad)
		3.1.4. Autocontrol (primera, segunda y tercera unidad)
	3.2 ANÁLISIS METACOGNITIVO	3.2.1 Analiza logros
		3.2.2 Analiza dificultades
		3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades.

### **3.2.4. Cuarta Unidad de Análisis: Cambios en cada tutor en el contexto profesional**

En esta unidad, interesa analizar las acciones que cada tutor realiza con su grupo de estudiantes con énfasis en el tipo de ayudas que ofrece. La información sobre los cambios se ha obtenido a través de distintas fuentes e instrumentos, clasificándolas en tres niveles de análisis:

- a) *Ayudas Planificadas:* corresponden a las acciones previamente diseñadas por cada tutor en la actividad 3 del curso de formación que indican, a nivel de discurso, lo que "quiere hacer" con su grupo.
- b) *Ayudas Aplicadas-Informadas:* son acciones desarrolladas por cada tutor generalmente en las tutorías presenciales individuales, que luego han registrado por escrito en una ficha o que han comentado en la entrevista o en el cuestionario final. Este tipo de ayudas se encuentran en un nivel de discurso, puesto que representan lo que cada tutor "dice que ha hecho" pero no se ha tenido un acceso directo a esta acción.
- c) *Ayudas Aplicadas-Observadas:* en este caso, se ha accedido directamente a las acciones de cada tutor en las tutorías grupales presenciales registradas en vídeo y en los mensajes de correo electrónico enviados por los tutores y facilitados luego por ellos.

En cada nivel de análisis, se han identificado ayudas orientadas a cuatro tipos de conocimiento: conceptual, procedimental, actitudinal y estratégico. Dentro de cada tipo de conocimiento, a su vez, se han categorizado distintas ayudas que puede ofrecer cada tutor, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8 AYUDAS PLANIFICADAS/APLICADAS POR LOS TUTORES	
Conocimiento	AYUDAS DEL TUTOR
Conceptual	Aclara conceptos Ejemplifica Promueve relaciones conceptuales
Procedimental	Promueve participación en el foro, Guía / orienta acceso al foro Promueve aplicación práctica
Actitudinal	Disponibilidad para consultas Motiva/anima Felicitación/refuerza Promueve interacción
Estratégico	Guía actividades Guía, orienta organización del tiempo Guía, orienta estrategias Promueve análisis metacognitivo Explora comprensión lectora Indaga sobre proceso de estudio Señala vacíos, dificultades Aclara finalidad del curso Facilita acceso a bibliografía

El análisis de estos resultados nos permitirá establecer la aplicación de lo aprendido en el curso de formación virtual y establecer relaciones entre el conocimiento académico de cada tutor y su conocimiento profesional.

### 3.2.5. Quinta Unidad de Análisis: Dispositivos metodológicos que durante la formación han contribuido a la producción de cambios en los tutores

En esta quinta unidad buscamos identificar los principales dispositivos metodológicos que han influido favorablemente en los cambios experimentados en cada tutor. En este sentido, identificamos cuatro tipos de actividades interactivas en las que encontramos distintos dispositivos:

- a) *Interacción entre el formador y cada tutor*, donde se encuentran dispositivos como los mensajes electrónicos enviados por la formadora a cada tutor, y los mensajes electrónicos enviados por cada tutor a la formadora.
- b) *Comunicaciones del formador*, a través de la retroinformación en las actividades de aprendizaje.
- c) *Interacción entre tutores*, producida en el espacio de los Foros y la realización de los trabajos grupales propuestos.
- d) *Interacción de cada tutor con los contenidos de la formación a través del desarrollo de las guías de lectura*, en este caso se analiza el desarrollo de la

lectura estratégica, el análisis metacognitivo, así como el análisis sobre la práctica.

El análisis de estos dispositivos y sus influencias en los cambios académicos y profesionales en cada tutor, nos llevó a identificar tres tipos de cambios en los tutores: estratégicos, procedimentales y aquéllos que sólo planifican su labor.

### 3.3. PROCEDIMIENTO

Para lograr los objetivos de la presente investigación, el procedimiento seguido se organizó en las siguientes fases:

Tabla 9 FASES, FECHAS Y PROCEDIMIENTO	
<b>1 Fase Previa</b>	<b>Enero/Febrero 2002</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contactos iniciales con el Departamento de Educación y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos CISE-PUCP.</li><li>• Preparación del Programa Básico del curso de formación.</li><li>• Entrenamiento en el uso de la Plataforma Tecnológica Intranet-PUCP y sus principales herramientas.</li></ul>	
<b>2. Diseño y elaboración de los Instrumentos para la Recolección de datos</b>	<b>Marzo/Abril 2002</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Definición de unidades y niveles de análisis</li><li>• Diseño de Entrevistas individuales a tutores sobre concepciones previas</li><li>• Diseño de entrevista focal a tutores sobre experiencias previas</li><li>• Diseño de entrevista focal a participantes sobre experiencias previas</li><li>• Fichas de registro de sesiones de tutoría</li><li>• Coordinación previa para los registros en video</li></ul>	
<b>3. Diseño e implementación del Curso de Formación sobre Aprendizaje Estratégico</b>	<b>Abril/Julio 2000</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevistas individuales y focales a docentes sobre características de la modalidad a distancia, proceso de estudio y estrategias de aprendizaje, y sobre rol del tutor.</li><li>• Entrevista focal a participantes egresados de la modalidad sobre procesos de estudio en la modalidad, dificultades, ayudas y sugerencias.</li><li>• Diseño del curso de formación: Objetivos, Contenidos, Acciones Formativas, tareas.</li><li>• Diseño de la página Web del curso.</li><li>• Coordinaciones con la Dirección de Informática de la PUCP para el uso de la Plataforma Intranet-PUCP para el desarrollo del curso.</li></ul>	
<b>4. Desarrollo del curso de Formación/ Recolección de datos</b>	<b>Julio-Diciembre 2002</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Registro de Acciones Formativas en audio, correos y documentos electrónicos.</li><li>• Registro de acciones sobre: interacción entre formador y tutores (ayudas y demandas); construcción de conocimiento académico de los tutores.</li><li>• Registro de actividades de diversas modalidades de tutoría: ayudas planificadas, informadas (registro de fichas), observadas (videos y correos electrónicos)</li><li>• Entrevista y cuestionario final individual a cada tutor sobre su proceso de estudio y la aplicación del curso a su labor.</li></ul>	

<b>5. Transcripción y categorización de los resultados</b>	
<b>Enero/Diciembre 2003</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Transcripción de registros en audio de entrevistas focales e individuales.</li><li>• Adecuación al formato de correos electrónicos y actividades de aprendizaje (guías, foros, actividades).</li><li>• Transcripción de fichas de registro de tutoría</li><li>• Transcripción de videos de tutorías grupales</li><li>• Categorización y tabulación de cuestionario</li><li>• Categorización de documentos utilizando el Programa de análisis de datos cualitativos "atlas-ti"</li></ul>	
<b>6. Análisis e interpretación de resultados</b>	<b>Enero/junio 2004</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Descripción del curso de formación</li><li>• Caracterización y discusión de concepciones previas de tutores y experiencias de participantes en la modalidad a distancia</li><li>• Caracterización de los formatos de interacción entre el formador y el grupo de tutores.</li><li>• Análisis y discusión de los principales cambios de cada tutor en el contexto académico.</li><li>• Análisis y discusión de los principales cambios de cada tutor en su contexto profesional.</li><li>• Análisis y discusión de los principales factores interpsicológicos presentes durante el proceso de formación que hayan contribuido al cambio ayudas.</li></ul>	

*La primera fase* consistió en la toma de contacto inicial con las autoridades del área de Educación: Jefe de Departamento y Director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE, encargado de los cursos de formación del área. Se acordó que la participación fuera de tutores que participaran en el primer ciclo, es decir, que tuvieran a su cargo participantes que iniciaban su proceso de estudio en la modalidad.

Se procedió a convocar a los tutores que deseaban colaborar con la experiencia.

Luego se diseñó el Programa Básico del curso: objetivos, contenidos y metodología, y se informó sobre el curso y el procedimiento de la investigación con las tutoras interesadas, motivándolas a asumir un compromiso durante el desarrollo del curso.

En este contexto, se procedió a entrenar al grupo en el uso de la plataforma tecnológica.

*La segunda fase* comenzó con la delimitación de las unidades y niveles de análisis y el posterior diseño y elaboración de los instrumentos para la recolección de los datos. Específicamente se elaboraron la entrevista semi-estructurada sobre concepciones previas para los tutores, y las entrevistas focales a estudiantes y grupo de tutores, aplicadas antes del inicio del curso de formación para incorporar sus aportes.

Por otro lado, se diseñó y elaboró una ficha para el registro de las sesiones de tutoría en sus diversas modalidades y se tomó contacto con especialistas y tutores para el registro en vídeo de las sesiones de tutoría grupal.

*La tercera fase* se orientó a la recolección de los datos sobre las concepciones previas de tutores y participantes: entrevistas individuales a tutores, entrevistas focales a tutores y estudiantes. Paralelamente se culminó con el diseño del curso de formación en un entorno virtual, precisando las acciones formativas y tareas, y se realizaron las respectivas coordinaciones con la Dirección de Informática de la PUCP para la creación y desarrollo del curso en la Plataforma Tecnológica Intranet-PUCP

*La cuarta fase* consistió en el trabajo de campo propiamente dicho a través de la puesta en marcha del curso de formación. Paralelamente a la ejecución del curso, se recolectaron los datos correspondientes a las interacciones en correos electrónicos, sesiones presenciales y retroinformación. Asimismo, se registraron en formato electrónico todas las actividades desarrolladas por los tutores durante el curso de formación.

También se registraron en diversos formatos (electrónico, video y escrito) las actividades de tutoría aplicadas por los tutores para el posterior análisis de las ayudas aplicadas.

Finalmente, se aplicó una entrevista y un cuestionario a los tutores sobre su proceso de estudio del curso y su aplicación en la labor tutorial; así como un cuestionario de los estudiantes para que valoraran las ayudas recibidas por sus respectivos tutores.

*La quinta etapa* se inició con la transcripción de todos los datos recolectados para la posterior categorización y presentación de los resultados de cada unidad de análisis.

Por último, en *la sexta fase* se procedió al análisis y discusión de los datos obtenidos en función de las unidades y niveles de análisis, para finalmente analizar los mecanismos presentes durante la formación que hayan contribuido a producir cambios en los tutores.

En el siguiente apartado, presentamos las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos correspondientes a cada una de las cuatro unidades de análisis de nuestra investigación.

### 3.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

En la Tabla 10 se presenta la relación de instrumentos utilizados para la recolección y análisis de los datos de cada unidad de análisis. Estos instrumentos, así como las técnicas de recogida de información se presentan en el anexo 6.



Tabla 10  
 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

<i>UNIDAD DE ANÁLISIS</i>	<i>FUENTE DE INFORMACIÓN</i>	<i>TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN</i>	<i>TÉCNICAS DE ANÁLISIS</i>
Concepciones previas	Tutores	Entrevistas inicial individual Entrevista focal	Transcripción, categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Participantes	Entrevista focal	Transcripción, categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
Formatos de Interacción durante la formación	Correos electrónicos	Impresión/ versión digital	Categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Sesiones presenciales	Registro en audio	Transcripción, categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Anotaciones del formador en las actividades de aprendizaje	Versión digital de las actividades revisadas.	Categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
Cambios en cada tutor en el Contexto académico	Actividades de aprendizaje desarrolladas por cada tutor	Envío de actividades en versión digital por correo electrónico.	Categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Tutores	Entrevista individual final Cuestionario final	Categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti
Cambios en cada tutor en el Contexto profesional	Actividad final del curso	Versión digital enviada por cada tutor al formador	Transcripción, categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Tutores	Entrevista individual final Cuestionario final Ficha de registro de tutorías presenciales	Transcripción, categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Correos electrónicos enviados a los estudiantes	Impresión/ versión digital	Categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.

	Sesiones de tutoría grupal	Registros en video	Transcripción, categorización y análisis cualitativo con Atlas/ti.
	Estudiantes	Cuestionario	Categorización, tabulación y análisis cuantitativo

Para recoger información sobre la **primera unidad** de análisis, es decir, sobre las concepciones previas, se recurrió a dos fuentes de información: los tutores participantes en el curso de formación y un grupo de estudiantes egresados de la modalidad. Los datos recogidos en las entrevistas a tutores comprendieron: las características de la educación a distancia, el proceso de estudio en esta modalidad, las estrategias de aprendizaje y el rol del tutor. Mientras que a los estudiantes se les interrogó sobre su proceso de estudio a distancia, sus estrategias, dificultades, ayudas recibidas y sugerencias.

Gracias a la aplicación de estas *entrevistas* y al registro de las mismas en audio, se pudo recoger información sobre las concepciones previas de los tutores y participantes. El análisis de estos datos se realizó a través de la transcripción de las grabaciones, la categorización de las mismas utilizando el programa de análisis Atlas-ti 4.2 y el posterior análisis cualitativo a partir de las citas categorizadas con el programa.

Los datos sobre las expectativas de los tutores se obtuvieron a través de su participación en un foro virtual a partir del cual se categorizaron sus intervenciones utilizando el Atlas-ti y su posterior descripción cualitativa.

La recolección de datos sobre la **segunda unidad** de análisis, referida a los formatos de interacción durante el curso de formación, se realizó a partir de tres fuentes: los correos electrónicos, las sesiones presenciales y las anotaciones electrónicas realizadas por el formador en las actividades de aprendizaje enviadas por los tutores.

En los correos electrónicos, se identificaron tipos de contenidos y segmentos de comunicación categorizados utilizando el programa de análisis de datos cualitativos Atlas - ti 4.2 y la posterior revisión y consenso de un grupo de jueces, para proseguir con el análisis cualitativo de los mismos.

Un proceso similar sucedió luego de transcribir los registros en audio de las sesiones presenciales para identificar las categorías de la comunicación y efectuar el análisis cualitativo. Igualmente se procedió con las anotaciones del formador en las actividades de aprendizaje de los tutores. Las categorías identificadas fueron similares en los tres niveles de análisis.

La **tercera unidad** de análisis, correspondiente a los cambios en el conocimiento de los tutores tomó como fuentes de información todas las actividades desarrolladas por los tutores en versión digital durante el curso de formación. Además, al final del

curso, se recurrió a la información de los tutores a través de un cuestionario digital y de una entrevista individual.

La información electrónica fue categorizada utilizando el programa Atlas-ti 4.2 para luego ser analizada cualitativamente, mientras que la información verbal de las entrevistas fue registrada en audio, para luego ser transmitida y posteriormente categorizada y analizada al igual que las otras fuentes de información.

Para el análisis de la **cuarta unidad** se tomaron distintas fuentes de información: la actividad final del curso, los tutores y los participantes.

En el caso de los tutores, se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos, puesto que resultaba difícil este procedimiento. En el caso de mensajes electrónicos, se solicitó a los tutores que los imprimaran o reenviaran a la formadora, para luego categorizar los segmentos de comunicación utilizando el Atlas-ti 4.2. En este caso, 2 tutores no proporcionaron los mensajes enviados por ellos, sino solo los recibidos, con lo cual no fue posible el análisis.

Las *fichas de registro de sesiones de tutoría* en sus diversas modalidades fueron los instrumentos utilizados por el tutor para registrar información cuantitativa sobre la frecuencia en el uso de las diversas modalidades y la iniciativa de las mismas. Las categorías de registro fueron previamente revisadas y consensuadas con los tutores, en base a su experiencia previa. En la aplicación de este instrumento, se presentó como dificultad que el mismo tutor registrara la información. Este proceso de "auto-registro" pudo ser percibido por los tutores como una "evaluación", por lo que pudieron "registrar" una información "correcta" sobre los motivos y ayudas ofrecidas. Mientras que en el caso de los registros en vídeo, la información fue analizada directamente por los observadores-investigadores.

En los siguientes apartados, analizaremos los resultados encontrados en cada una de las unidades de análisis seleccionadas.

## 4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 4.1. PRIMERA UNIDAD DE ANÁLISIS: CONCEPCIONES PREVIAS

#### 4.1.1 **Primer nivel de análisis: experiencias previas de los estudiantes**

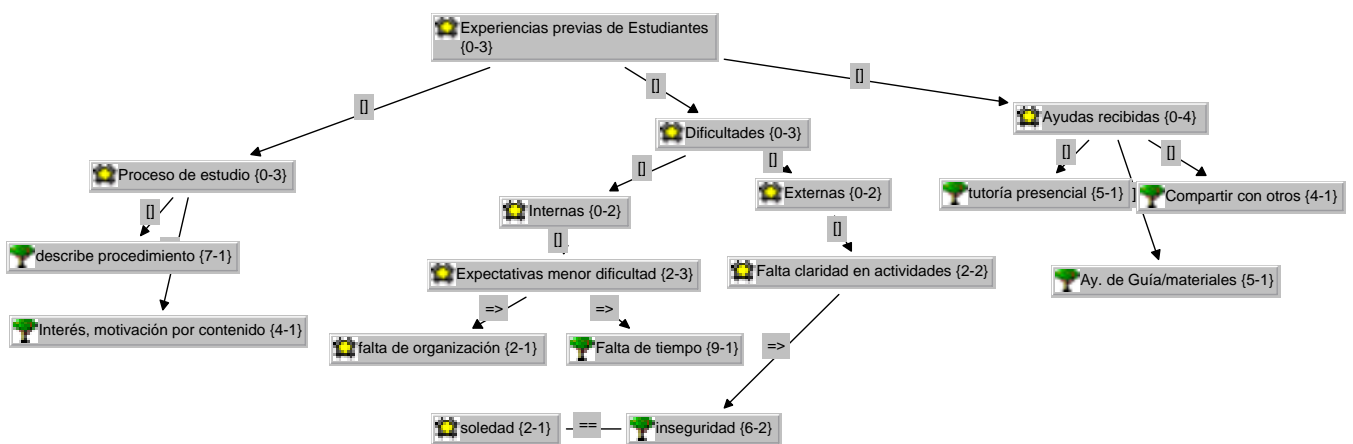
Para identificar las experiencias previas de estudiantes en la modalidad a distancia, se realizó una entrevista focal a un grupo de 12 estudiantes que se encontraban finalizando un proceso de estudio de 18 meses, por lo cual tenían una experiencia significativa de estudio y aprendizaje en la modalidad.

Esta entrevista giró en torno a cuatro ejes: proceso de estudio a distancia, dificultades presentadas, ayudas recibidas y sugerencias.

En el gráfico 1 se resumen las principales respuestas de los estudiantes, en torno a estos ejes, que desarrollaremos con más detalle seguidamente.

Gráfico 1

## EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS ESTUDIANTES



## a) Proceso de estudio y estrategias de aprendizaje utilizadas

Los estudiantes, al comentar cómo fue su proceso de aprendizaje al inicio de sus estudios a distancia, señalaron que tuvieron gran interés y motivación por el contenido, por los temas que estaban leyendo y aprendiendo. Esto se manifestó en 4 intervenciones, como lo demuestra el seguimiento enunciado:

*"Lo que me anima mucho, es que me gustaba muchísimo todo el material, era muy enriquecedor era muy gratificante, o sea que lindo quería conocer, saber más".*

Sin embargo, en 2 intervenciones, los estudiantes expresaron que sus expectativas iniciales con respecto al nivel de exigencia fueron bastante menores a las reales. Es decir, que la demanda de tiempo, dedicación y exigencia para el estudio y el desarrollo de las actividades de evaluación fueron mayores a las inicialmente previstas.

*"el inicio fue sumamente difícil, o sea yo me imaginé que iba a ser menos demandante de tiempo, fue sumamente difícil sobre todo por el tiempo; o sea yo tenía muchas actividades en ese momento..."*

Esta diferencia entre las expectativas iniciales y las demandas reales del estudio a distancia suele explicarse por el desconocimiento de la modalidad por parte de los estudiantes. Generalmente asumen, de modo implícito, que el estudio a distancia es "más fácil" o menos exigente, porque no tiene un horario establecido ni un control externo sobre su proceso de estudio. Lamentablemente, la experiencia les va demostrando lo contrario, porque empiezan a sentir que les falta tiempo y que no

logran organizarse para cumplir con las exigencias académicas. En este sentido, pensamos que es necesario ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de las demandas del proceso de estudio a distancia antes y durante su proceso de estudio, para que puedan prever y seleccionar los recursos que necesitan para lograr los objetivos de aprendizaje. De lo contrario, empiezan a desarrollar estrategias por ensayo y error que no siempre resultan ser lo más efectivas.

Durante la entrevista, la mayoría de los estudiantes (7) comentó que empezó a utilizar distintos procedimientos para estudiar, destacando el desarrollo de técnicas de lectura como subrayar, hacer cuadros, resúmenes, etc. Cada uno fue tomando decisiones sobre cómo estudiar, ante las diversas dificultades que se presentaron durante el proceso:

*“No voy a tener tiempo, entonces lo que hice, mi método era (...) leí y comencé a subrayar y después hacía mis cuadros (...)”*

*“yo en la computadora marcaba los extractos, sacaba una página, buscaba otra página y como que tenía mis resúmenes, directamente en la computadora y respondiendo las preguntas, haciendo todo el proceso pero me demoraba pues.”*

Sin embargo, estas decisiones no fueron siempre las más acertadas para las dificultades presentadas, las cuales analizaremos seguidamente.

## **b) Principales dificultades**

Las principales dificultades que se presentaron durante el proceso de estudio, como se aprecia en el gráfico, fueron la falta de tiempo (9) y la falta de organización para el estudio (2). Es decir, la falta de previsión y planificación por parte de los estudiantes de cuándo y cómo estudiar, como se evidencia en la siguiente cita:

*“todos estamos contra el tiempo con los trabajos de la universidad y los diferentes roles que tenemos en los trabajos.”*

Pero además los estudiantes experimentaron mucha confusión sobre las condiciones y demandas de las tareas de aprendizaje y los objetivos a alcanzar (2). En este sentido, señalaron que no tenían claridad sobre qué debían hacer para desarrollar las actividades de evaluación, ante lo cual se sintieron solos (2) e inseguros (6) por no saber qué hacer.

*“(...) me sentía aislada, en un inicio, sin tener la seguridad de que si efectivamente estaba trabajando bien o mal; algunas veces me perdía y decía por dónde, de repente a una colega, cómo hacemos esto y ya porque no entendía dónde comenzaba y no sabía cómo hacer mi trabajo”.*

Las dificultades encontradas nos indican la ausencia de un conocimiento estratégico, puesto que los estudiantes no saben identificar las metas de aprendizaje, y no tienen conciencia de las condiciones personales, de la tarea y del contexto propio de la modalidad a distancia. Por lo tanto, no planifican adecuadamente sus acciones, ni saben qué conocimientos seleccionar para alcanzar las metas. Los estudiantes se encuentran desorientados y aislados, y no pueden evaluar sus resultados porque desconocen lo que se espera de ellos.

### c) Ayudas recibidas

Ante las dificultades presentes durante el proceso de estudio, los estudiantes reconocen haber contado con algunas ayudas como el uso de la guía didáctica (5) y el intercambio con sus compañeros de estudio (4), especialmente en el espacio de las tutorías presenciales grupales (5).

En relación a las ayudas encontradas en las guías, algunos estudiantes señalaron:

*“me di cuenta que las preguntas eran de reflexión o sea me servía a mí misma, lo que pasa es que eran tan largas que no me podía dar el lujo de... pero..., eso ha sido una excelente ayuda de uno de crear un cierto hábito de reflexionar lo que uno lee, y no simplemente leerlo para pasarlo, hacer su resumen y utilizar una que otra cosa del material. Ayuda a profundizar, analizar y a digerir el material que crea que al final eso es lo que uno quiere.”*

El uso de las guías didácticas, en las que se proponen preguntas sobre las distintas lecturas, fue una ayuda para el aprendizaje conceptual, para comprender y reflexionar sobre los principales contenidos y su significado. Sin embargo, no todos los estudiantes las utilizaron por considerarlas extensas o poco conectadas con las actividades de evaluación. Sólo una estudiante reconoció la ayuda de la guía de estudio en la que se presentan orientaciones y técnicas de estudio.

*“yo me remití a la primera guía (...), me dio luces el hecho que me presentaran un esquema de resumen en la parte final de cómo elaborar un resumen, hubieron una especie de técnicas”*

Otros estudiantes reconocieron como principal ayuda compartir logros y dudas con sus compañeros (4), para disminuir el sentimiento de soledad y de inseguridad que tenían:

*“Yo no me sentía satisfecha con todo esto y realmente cuando pude compartirlo con otros compañeros, en la primera reunión presencial, entonces como que respiré el alivio de no ser la única que estaba en toda esa carrera y que definitivamente recién al compartir en grupo las cosas, con los otros participantes como que recién ahí consolidaba lo que había aprendido porque era lo que quería.”*



La entrevista con los estudiantes nos muestra que, para la mayoría de ellos, el aprendizaje a distancia se presenta como una experiencia nueva ante la cual no saben cómo responder. Ello les exige desarrollar determinadas estrategias para adaptarse a las nuevas demandas. Pero el proceso de “aprender a aprender” en esta modalidad se produce en solitario y por “descubrimiento”, con el riesgo de experimentar más fracasos que logros durante el intento. Sorprende que los estudiantes no identifiquen al tutor como un sujeto significativo en su periodo inicial de estudio y que relacionen las ayudas recibidas con los espacios presenciales. Estos resultados demuestran que se está manejando implícitamente un enfoque de la educación a distancia como un proceso de estudio “independiente” y donde el rol del tutor es pasivo o reactivo ante las eventuales consultas de los estudiantes. No se evidencia un rol proactivo capaz de “adelantarse” a las posibles dificultades de los estudiantes e interactuar con frecuencia con ellos. Esta interacción se limita a los espacios presenciales, donde se valora la interacción con los compañeros, mas no con el tutor.

#### **d) Sugerencias**

Los estudiantes propusieron sugerencias para facilitar el proceso estudio en la modalidad a distancia. En ellas, demuestran un enfoque bastante técnico (2) y poco estratégico sobre los procedimientos de aprendizaje, como lo demuestra la siguiente expresión.

*“Lo que yo le sugeriría, sería óptimo proporcionar una ficha de esas técnicas, en el siguiente módulo, y de repente sería valiosa, el compartir en grupo, el plantear, entonces que eso aterrice el tema y al debate, (...); cada uno aporta desde su óptica y había veces que uno no llegaba a cristalizar el objetivo”*

Sin embargo, algunos participantes esperan ayudas más estratégicas como compartir en grupo el proceso de estudio (1) y ofrecer orientaciones en las lecturas, explicitando su relación con los contenidos y la actividad de evaluación del curso (1):

*“(…) Sí una presentación, a parte de la introducción, entonces de repente sería un poquito, ampliar más esta presentación dándole la orientación si va a ser analítico, de tipo sintético - ensayístico porque al menos por ejemplo al momento de iniciar la lectura para mí tratando de coordinar lo que estaba escrito en la introducción más que en la presentación previa y lo de la guía, daba un panorama y hacía que uno adopte una postura frente a la lectura”*

Además, solicitaron mayores espacios presenciales de interacción (1), aunque algunos señalaron que los estudiantes de provincias no tendrían acceso y no se beneficiarían de ellos (1), como se presenta en las siguientes citas:

*“yo sugeriría que se abra un poquito más las reuniones presenciales para cada módulo. De repente cuatro reuniones por módulo porque yo sí me exijo o sea me gusta trabajar, investigar”*

*“nosotros tenemos la facilidad, si tenemos alguna dificultad, de solucionarla con la asesoría presencial, pero yo tengo amigos y amigas que por ejemplo son de Cajamarca, que están llevando el curso”*

Estas sugerencias demuestran que los estudiantes no tienen mucha claridad, ni consenso sobre el tipo de ayudas que necesitan recibir.

A modo de conclusión sobre los resultados de este nivel de análisis, consideramos que el aprendizaje a distancia requiere de un período de adaptación que no debe experimentarse de modo “independiente” o aislado. Es decir, es necesario que los estudiantes cuenten con ayudas externas planificadas e intencionales, que hagan explícitos los requerimientos y recursos necesarios para estudiar en la modalidad. Estas ayudas pueden darse a través de los materiales, pero también a través de la interacción entre el tutor y el participante, así como de actividades colaborativas de intercambio entre compañeros.

Pensamos que se debe utilizar preferentemente el medio virtual para la comunicación, por tratarse de una modalidad muchas veces asíncrona en el espacio y el tiempo. Evidenciamos la necesidad de incorporar una visión de la educación a distancia como un proceso de aprendizaje más interactivo y comunicativo, y menos independiente.

Para complementar la visión de los estudiantes sobre sus experiencias de estudio a distancia, a continuación analizaremos los conceptos que poseen las tutoras sobre este proceso.

#### **4.1.2 Segundo nivel de análisis: Concepciones previas de los tutores.**

Para caracterizar las concepciones previas del grupo de tutoras que iban a participar en el curso de formación virtual, llevamos a cabo una entrevista focal en la que participaron 7 tutoras y una entrevista individual con cada una de las 9 participantes del curso.

En este nivel de análisis, indagamos las concepciones de las tutoras sobre las características de la educación a distancia, las estrategias de aprendizaje y el proceso de estudio en la modalidad, las dificultades más frecuentes, y el rol del tutor.

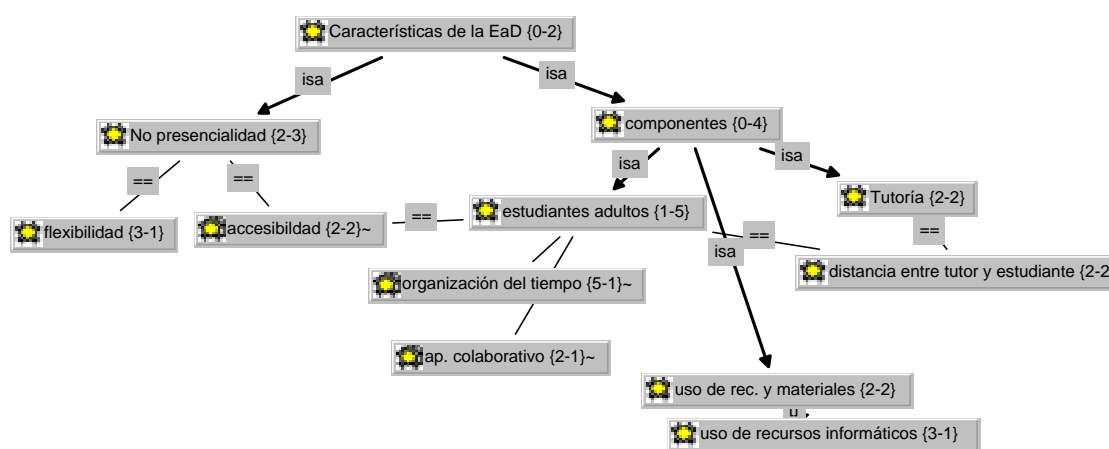
Seguidamente presentamos las principales concepciones del grupo de tutoras antes de iniciar su proceso de formación virtual.

### a) Características de la educación a distancia.

Las tutoras demuestran tener un conocimiento básico sobre la modalidad a distancia, puesto que reconocen sus características fundamentales como la no presencialidad, la flexibilidad y la accesibilidad, como muestra el gráfico 2.

Gráfico 2

CONCEPCIONES PREVIAS DE LAS TUTORAS: CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



*“La educación a distancia es una modalidad a través de la cual se forma, se capacita a personas, profesionales y una de las características más importantes es la distancia en el aspecto físico que hay entre el participante y el tutor”.*

Esta es una característica bastante evidente, aunque con el uso de las tecnologías de la información y comunicación, esta “distancia” entre profesores y alumnos resulta ser cada vez menor, dando lugar a una mayor interacción y comunicación (incluso simultánea temporalmente) entre ambos.

El grupo reconoce (en tres oportunidades) que la no exigencia de presencia otorga mayor *flexibilidad* al proceso de enseñanza y aprendizaje, y permite una mayor *accesibilidad* (2), especialmente de estudiantes *adultos*, a procesos de formación continua que se ofrecen a distancia, como apreciamos en estos enunciados:

*“Menos formalidad, más flexibilidad, que también tiene que ver con el hecho de la flexibilidad con los horarios del participante y del acceso a los tutoras”.*

*“La posibilidad de ofrecer formación de todo tipo, formación básica, formación permanente, a cualquier persona que esté interesada en capacitarse como que es una*

*posibilidad de acceso múltiple que permite a los que quieran con mínimas condiciones poder acceder a una mejora en su formación, en su desempeño”.*

Estas dos características se orientan a ampliar las posibilidades de formación continua de personas que realizan otras labores paralelas y que no se encuentran en el mismo espacio geográfico de la institución educativa. La accesibilidad puede responder al enfoque de la educación a distancia como “industrialización de la enseñanza”, mientras que la flexibilidad responde al enfoque de la educación a distancia como “independencia y autonomía”. Sin embargo, consideramos que es necesario precisar cuáles son los límites de esta “flexibilidad” y “accesibilidad” para poder definir cuáles son los requerimientos y recursos necesarios para estudiar y aprender en esta modalidad. Como hemos analizado, los estudiantes muchas veces se inscriben en programas a distancia asumiendo que son flexibles, sin considerar que, al mismo tiempo, son exigentes en sus demandas de tiempo, esfuerzo y dedicación, superando muchas veces las exigencias del sistema presencial.

De otra parte, algunos tutoras (2) precisaron la necesidad del aprendizaje colaborativo, además del individual, en el proceso de estudio a distancia.

*“Un punto que también debe ser parte de la educación a distancia como modalidad es el intercambio, es que a veces se entiende que cuando es educación a distancia lo tienes que hacer solo y en realidad el aprendizaje es colaborativo, la discusión el debate, la reflexión grupal es un elemento que también debe estar presente en la educación a distancia”.*

En estas apreciaciones, se evidencia que algunas tutoras valoran la necesidad de interactuar con “otros” para aprender. En este caso, se vislumbra un enfoque más “interactivo y comunicativo”, pero no se precisan los espacios o los medios para “encontrarse” e interactuar con otros. Las tutoras asumen generalmente que los encuentros presenciales constituyen el principal espacio de interacción. En general, no se incorpora un enfoque más interactivo y comunicativo de la educación a distancia aprovechando los aportes de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Además de estas características, las tutoras reconocen los componentes básicos del proceso de aprendizaje a distancia: *estudiantes* (preferentemente adultos) (1), *sistema de tutoría* (2) y uso de *recursos y materiales* (2), especialmente informáticos (3), como se puede apreciar en las siguientes citas:

*“Permite que el alumno planifique y organice su aprendizaje y por lo tanto es responsabilidad de él. Además permite llegar a más personas, eso es lo fundamenta.*

*También se desarrolla una asesoría, al apoyo que te puedan brindar las personas responsables de los cursos, y se utiliza mucho material."*

*"El uso de recursos de la comunicación, recursos informáticos que es una característica que también se puede mencionar"*

Nos sorprende que estos componentes se nombren por separado y no se explicita la interacción entre los mismos durante el proceso de estudio, salvo en el caso de la interacción entre estudiantes, lo cual confirma que prima un enfoque de estudio "independiente" ante uno "interactivo y comunicativo".

#### **b) Proceso de estudio y concepción sobre las estrategias de aprendizaje en educación a distancia.**

Las tutoras entienden las estrategias de aprendizaje (6) como "formas", "maneras", "medios", "mecanismos" que usan los estudiantes para aprender. Por lo general, piensan que los alumnos ya las tienen o las desarrollan "por descubrimiento", sin ser conscientes de ello.

*T01: "Son los mecanismos, los procedimientos, las técnicas que utiliza los participantes para comprender, aprehender con terminado contenido; para procesarlo para recoger la información relevante y para crear un saber y más que un saber. Que generalmente los participantes no son conscientes de ellas, o vienen con un bajo nivel de desarrollo de las estrategias y en el camino como que van descubriendo sus propias potencialidades, bueno lo van descubriendo y lo van potenciando"*

En estas concepciones se evidencia que las tutoras no asumen las estrategias de aprendizaje como un procedimiento aprendido ni enseñado de modo explícito e intencional. Para ellas, la estrategia es un modo de aprender "algo" más que un procedimiento que permite "aprender a aprender", que permite alcanzar de modo efectivo los objetivos de aprendizaje.

En este contexto, llama la atención, como comprobamos en el gráfico 3, que 2 tutoras afirmen que los estudiantes ya "deberían tener sus estrategias":

*T01 "desearía que ellos ya lo traigan, que ya lo dominen y que no tengan dificultades, pero cuando no se da, ellos se desesperan".*

*T02 "se supone que el participante ya tiene una base que se podría decir mínima, ahora depende de él que tanto se puede enriquecer de otros tipos o maneras de estudio."*

Estas expresiones muestran que las estrategias deberían ser un requisito ya adquirido por los estudiantes, más que un contenido del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se asume que tener estrategias es algo innato o, en todo caso, es responsabilidad de cada estudiante o de niveles educativos anteriores.

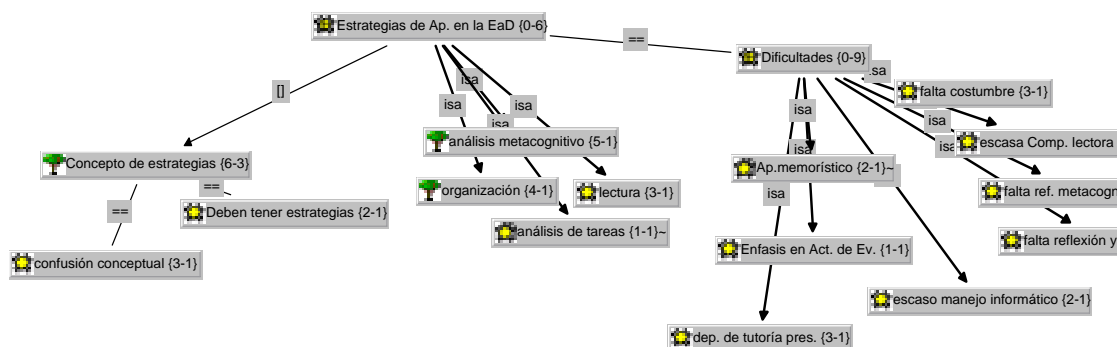
Por otro lado, observamos en el gráfico 3 que se presenta confusión en 2 casos entre el concepto de estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, puesto que se asume que el responsable de la estrategia es el docente:

*T 05: "Las estrategias de aprendizajes son medios para lograr aprendizajes son estructuras organizadas para generarlos (...) Me parece que en educación a distancia las estrategias son básicamente comunicativas. Para mí si la estrategia de educación a distancia no está bien organizada probablemente le pierdas la pista, como tutor tú le pierdes la pista del participante, no tienes un cronograma establecido, no tienes momentos específicos en los cuales vas a trabajar determinado contenido, medios o vas a pedirles determinada actividad, espacios para la comunicación postal, electrónica o por teléfono".*

En estas afirmaciones se evidencia una dificultad de las tutoras para salir de su rol docente, de lo que son sus funciones, para colocarse en la perspectiva del alumno, de su proceso de aprendizaje.

Gráfico 3

CONCEPCIONES PREVIAS DE LAS TUTORAS: PROCESO DE ESTUDIO Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA



Finalmente, sólo una tutora resalta el rol de la meta u objetivo como eje central de la estrategia:

*T 08: "Es crear el camino, para mí es formar el camino que te va a llevar a la meta final, si estas en un curso como el que me toca a mí programación, finalmente el objetivo es elaborar una programación entonces el objetivo de las estrategias vendría a ser espacios que tú vas a tener en cuenta para poder llegar a ese objetivo y dentro de esos pasos puedes desarrollar pequeñas actividades o algún tipo de situación."*

Este concepto de estrategia, a diferencia de los anteriores, se relaciona más con un proceso contextualizado y metacognitivo, en el que el sujeto es consciente de la meta y selecciona el curso de acción para llegar a ella.

En general, a nivel teórico encontramos poca claridad y profundidad en las definiciones de lo que son las estrategias de aprendizaje. No obstante, las tutoras poseen un conocimiento práctico muy preciso con respecto al proceso de estudio de los estudiantes, sus necesidades y las dificultades que se les presentan en esta modalidad, pero no señalan propuestas para mejorar esta situación.

### **c) Estrategias de aprendizaje necesarias en educación a distancia**

Las tutoras señalaron (como se muestra en el gráfico 3) que las principales estrategias que los estudiantes deben desarrollar para estudiar y aprender a distancia eran: organización (4), análisis de tareas (1), comprensión de lectura (3) y análisis metacognitivo (5). Cabe señalar que algunas tutoras priorizaron unas y no otras. En relación a la necesidad de organización y asesoría, observamos que para los tutores es necesaria la responsabilidad individual del estudiante para el logro de los resultados. Se entiende que el alumno debe buscar la asesoría y no es el tutor quien debe iniciar la comunicación.

*T09: "Desde el punto de vista del alumno, parte de lo que es asumir la responsabilidad y organizarse, disponer oportunamente de su tiempo, poder buscar la asesoría cuando lo necesite, de lo contrario si el alumno no está motivado, no se organiza lo deja todo para el final y termina siendo simplemente un estudio al final por cumplir, no resulta."*

Otras tutoras resaltan la necesidad de desarrollar estrategias específicas para el estudio a distancia como el análisis previo de las actividades y sus requerimientos, la lectura comprensiva y la organización de la información; como lo demuestran las siguientes citas:

*"Análisis e interpretación de las actividades de evaluación y requisitos para desarrollarlas. También tiene que ver por el otro lado el tipo de actividades que solicita muchas veces se les pide que elaboren ensayos, entonces elaboran resúmenes o elaboran una reflexión puede ser importante pero no terminan respondiendo a lo solicitado"*

*(...) "exige mucha mayor uso de estrategias para comprender, entonces entra la lectura, la comprensión, la esquematización, las re preguntas que uno se puede hacer"*  
*(...)*

Finalmente, se señala la necesidad de desarrollar la metacognición y la autoevaluación para lograr un aprendizaje autónomo más acorde con las condiciones de la educación a distancia:

*"Hay una cosa que mayormente hemos desarrollado lo presencial siempre hemos tenido una persona al lado que nos ha ido monitoreando y diciéndonos: muy bien, perfecto y es una cosa que el alumno lo tiene que desarrollar por sí mismo, la autoevaluación. Tener muchos elementos para autoevaluarse y poder ir verificando hacer una metacognición de su proceso."*

Es importante resaltar que estas tutoras destacan y revisan aspectos necesarios para estudiar a distancia, pero no demuestran conocimiento sobre cómo favorecerlos o desarrollarlos desde su labor.

A continuación, analizaremos las dificultades que los estudiantes deberían superar gracias al desarrollo de estrategias de aprendizaje.

#### **d) Dificultades en el aprendizaje a distancia**

Al explicar el proceso de estudio y aprendizaje a distancia, (como se observa en el gráfico 3) todas las tutoras mencionaron distintas dificultades que han observado en sus estudiantes a lo largo de su experiencia tutorial, entre las que destacan: falta de costumbre (3), aprendizaje memorístico (2), preocupación central por las actividades de evaluación (1), así como dependencia de la tutoría presencial (3).

*"Los participantes todavía están acostumbrados a la modalidad presencial, todavía son muy dependientes de las pautas, de las indicaciones, buscan al tutor para orientaciones precisas, sobre básicamente la actividad. Nuestros participantes en la mayoría de los casos requieren de la "aprobación" de está bien lo que he realizado o donde voy para que se sienten seguros."*

*"Están acostumbrados a la parte memorística, te repiten párrafos del libro, del texto mismo, entonces no cumplen con el objetivo solicitado"*

Además, mencionaron carencias en las estrategias de comprensión lectora (3), análisis y reflexión sobre el contenido (2) y de manejo de medios informáticos (2), como se manifiesta en cada una de las siguientes afirmaciones:

*"hay muchas dificultades de comprensión lectora mínimas que deberían darse pero muchas veces no están presentes "*

*"creo que se concentran tanto en la realización de la actividad que no les permite nunca una reflexión de cual ha sido su proceso, que es una parte que queda totalmente ausente- No hay una reflexión de cuál ha sido su proceso de aprendizaje, está totalmente ausente, falta una reflexión de cómo ha sido su proceso, de acercamiento al contenido, de acercamiento al curso."*



*“Hemos visto que los de provincia tienen el problema con lo informático, no tienen acceso porque no hay electricidad, entonces el pueblito está a no sé cuántas horas de la ciudad principal.”*

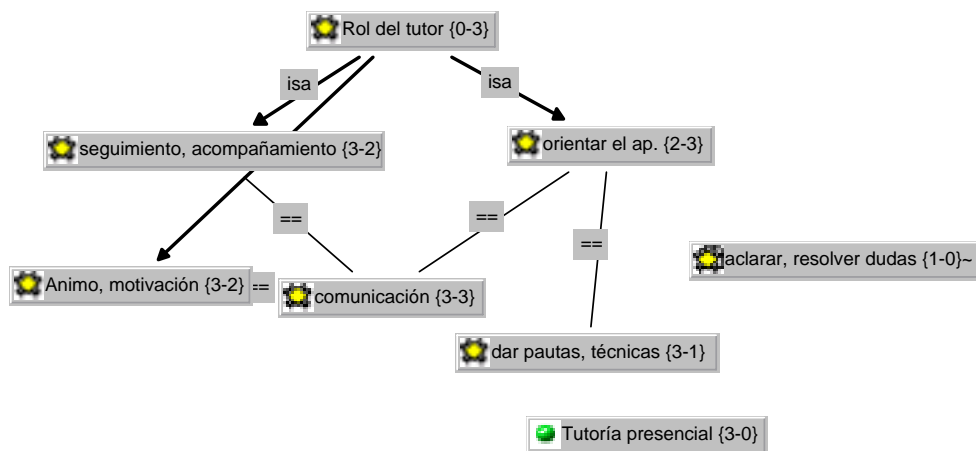
Es importante destacar la claridad que tienen las tutoras para identificar las dificultades de los estudiantes. Sin embargo, no poseen una idea precisa sobre qué hacer ante ello, y no expresan la responsabilidad que podrían tener desde su labor tutorial.

#### d) Rol del tutor

Las respuestas de las tutoras con respecto al rol del tutor en el desarrollo de estrategias de aprendizaje se dirigen principalmente al seguimiento y acompañamiento del grupo (3), manteniendo la comunicación (3) con los estudiantes, animándolos y motivándolos (3), como se aprecia en el gráfico 4.

Gráfico 4

#### CONCEPCIONES PREVIAS DE LAS TUTORAS: ROL DEL TUTOR



Las siguientes afirmaciones ilustran las distintas concepciones de las tutoras sobre el rol del tutor:

- Seguimiento y acompañamiento

*“Que el tutor es un acompañante en principio, porque está haciendo un seguimiento permanente del alumno, es un orientador porque te va a dar las pautas o te va a resolver las dudas (...) y creo que fundamentalmente te guía y es acompañante en este proceso.”*

- Comunicación - motivación

*“Creo que comunicándote, buscando el contacto con ellos, un poco lo que veíamos es que justamente este tipo de educación hay personas que nunca se acercan, entonces nunca lo puedes ayudar y no sabes cómo se están desempeñando. Pero creo que la única forma es hacerle un seguimiento permanente si de alguna forma queremos que haya calidad en su trabajo y logre finalmente la meta que se ha trazado. La comunicación que puede ser por teléfono, por mail, motivando que venga a las tutorías presenciales que son también importantes.”*

Algunas tutoras señalan que deberían “orientar el aprendizaje” (2) o “dar pautas o técnicas” (3) especialmente para la organización del tiempo (3), por lo general, a través de las tutorías presenciales (3), como se observa en las siguientes citas:

*“De repente introducción a lo que es la modalidad tenía que verse con la participante la organización del tiempo y que el tutor que posteriormente siga en este programa de administración de tiempo con este participante.”*

*“A través de las asesorías, indicar dar pautas orientar o guiarlos un poco, en cómo ellos deben trabajar la información que se les presenta; qué técnicas son las más factibles de utilizar proporcionándoles bibliografía, prácticamente eso”.*

Sorprende que las concepciones de las tutoras sobre su rol sean bastante teóricas, generales e impersonales, lo cual demuestra una limitada identificación con las ayudas o acciones que podrían realizar para favorecer un aprendizaje estratégico en los estudiantes.

Ninguna de estas afirmaciones se relaciona con situaciones o experiencias concretas de las tutoras. Por ello, comprobamos que no es un tema integrado a la práctica tutorial, a pesar de reconocer que los estudiantes presentan dificultades para estudiar a distancia.

Sólo en un caso, se señala que se podría favorecer desde la tutoría el análisis metacognitivo sobre el propio proceso de estudio:

*“ir identificando de manera externa o de ir conversando con los alumnos u observando sobre su desempeño, qué tanto estos alumnos tienen la posibilidad de tener claro sus estrategias y cuál es la posibilidad de tener claras sus estrategias y le está permitiendo llegar al cumplimiento de la tarea asignada, del debate practicado, y tú te das cuenta cuando ha habido comprensión, cuando te contesta una cosa diferente te das cuenta que no me ha entendido.”*

Finalmente, 2 tutoras precisaron que la incorporación de ayudas tutoriales para el desarrollo de estrategias en los estudiantes implicaría mayor dedicación de tiempo:

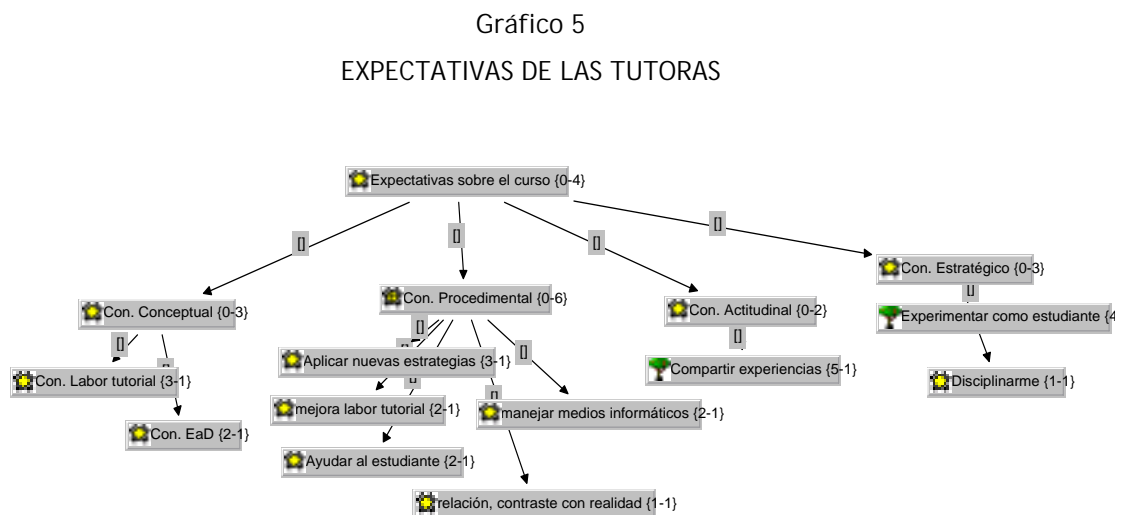
*“eso demandaría más del tutor, eso habría que reducir, la modalidad sería especial, porque se tendría que reducir el número de participantes para que el tutor pueda hacerle el seguimiento.”*

A modo de síntesis, constatamos que las tutoras identifican con claridad aspectos relacionados con su experiencia, así como las dificultades que experimentan los estudiantes en su proceso de estudio a distancia y las estrategias que deberían desarrollar para alcanzar un mejor aprendizaje en la modalidad. Sin embargo, los conceptos sobre lo que son las estrategias de aprendizaje y sobre el rol del tutor para desarrollarlas son bastante imprecisos, lo que demuestra una experiencia limitada y una necesidad de formación en este campo desde un enfoque más interactivo y comunicativo de la educación a distancia, utilizando a potencialidades de las tecnologías de la información y comunicación.

Los resultados que acabamos de analizar, sobre las experiencias y concepciones de estudiantes y tutoras, unidos a los resultados de la investigación precedente, confirman la necesidad e importancia de ofrecer un curso virtual de formación de tutoras sobre el aprendizaje estratégico en la educación a distancia.

#### 4.1.3. Tercer nivel de análisis: Expectativas de los tutores sobre el curso de formación

Las expectativas de las tutoras antes de iniciar el curso, como se muestra en el gráfico 5, son de distinta naturaleza:



A nivel conceptual, les interesa conocer más sobre las características de la educación a distancia (2) y el rol del tutor (3), como se observa en las siguientes afirmaciones:

*"Espero afianzar conocimientos en relación a la educación a distancia, sus posibilidades como modalidad de enseñanza y discutir con todas ustedes algunos conceptos que son de dominio más por la experiencia profesional que por conocimientos teóricos,"*

*"Las expectativas se orientan por un lado a seguir profundizando en la labor que como tutoras tenemos en la educación a distancia, su rol, su competencia."*

Observamos que las tutoras no tienen expectativas de profundizar a nivel conceptual en el campo de las estrategias de aprendizaje, las cuales se consideran desde una perspectiva práctica.

A nivel procedimental, las tutoras esperan mejorar sus estrategias metodológicas (3) para ayudar a los estudiantes en la modalidad a distancia (2), como podemos apreciar en las siguientes afirmaciones:

*"Mis expectativas están orientadas al aprendizaje de las estrategias metodológicas más efectivas que podemos emplear como tutoras, para optimizar el proceso de orientación y seguimiento brindado a los usuarios de nuestros cursos."*

*"Profundizar en aspectos centrales vinculados a la tutoría cual es apoyar, facilitar los aprendizajes de los alumnos y sobre todo mediar para que cada alumno tome conciencia de su proceso de aprendizaje y lo potencie. Contar con los elementos necesarios para brindar una tutoría de calidad."*

En estas expectativas, algunas tutoras se centran más en las estrategias de enseñanza que en las de aprendizaje, pero siempre con la finalidad de ayudar a los estudiantes en su proceso de estudio.

Por otro lado, las tutoras buscan desarrollar un conocimiento procedimental referido al manejo de medios informáticos (2):

*"Deseo aprender a utilizar los recursos de Intranet de apoyo para nuestras acciones."*

Esta expectativa es bastante favorable, puesto que el curso se ofrece en un entorno virtual y el grupo de tutoras, en su mayoría, no ha tenido experiencia previa con el uso de tecnologías para el aprendizaje. Se espera que las tutoras aprendan a utilizar estos medios para incorporarlos posteriormente en sus acciones tutoriales.

Por otro lado, en el ámbito de las actitudes, las tutoras buscan principalmente compartir experiencias con el grupo (5).

Finalmente, desde el conocimiento estratégico, las tutoras tienen interés en experimentar este curso como estudiantes de la modalidad a distancia (4), pero no precisan exactamente la finalidad.

*“Por otro lado, está en sentirme parte de un curso a distancia lo que me ayuda a ubicarme desde el punto de vista del alumno, de cómo se siente, cómo se organiza, y todo aquello que le significa desde su lado la tarea de involucrarse en un programa de formación.”*

Las expectativas de las tutoras son bastante generales y se dirigen principalmente a experimentar como estudiantes para poder conocer más sobre el rol del tutor, y mejorar su labor y el aprendizaje de sus alumnos.

En el siguiente apartado, analizaremos las distintas modalidades de interacción entre el formador y las tutoras durante el proceso de formación.

#### 4.2. SEGUNDA UNIDAD DE ANÁLISIS: FORMATOS DE INTERACCIÓN DURANTE EL PROCESO DE FORMACIÓN

##### 4.2.1. Primer nivel de análisis: Secuencias didácticas y tareas

El curso de formación estuvo organizado en tres secuencias didácticas, cada una de las cuales comprendió la lectura de 3 ó 4 textos por parte de las tutoras, así como el desarrollo y entrega de una guía de lectura individual y una actividad colaborativa (unidades 1 y 2) e individual o colaborativa en la unidad 3, como se muestra en la tabla 11.

Tabla 11		
SECUENCIAS DIDÁCTICAS Y TAREAS POR UNIDADES TEMÁTICAS		
SECUENCIA DIDÁCTICA	LECTURAS	TAREAS
UNIDAD TEMÁTICA 1: CONCEPCIONES Y ROLES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE A DISTANCIA.	1. Enseñar y Aprender a Distancia 2. Rol del Estudiante 3. Rol del Profesor Tutor	Guía de Lectura 1 Actividad 1: - Foro 1 “Rol del tutor”

<p>UNIDAD TEMÁTICA 2: APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.</p>	<p>4. El proceso de estudio y aprendizaje a distancia. 5. Qué son las estrategias de aprendizaje. 6. El Aprendizaje estratégico en la educación a distancia.</p>	<p>Guía de Lectura 2 Actividad 2: -Análisis de casos de aprendizaje estratégico: individual y por parejas -Foro 2 sobre análisis de casos.</p>
<p>UNIDAD TEMÁTICA 3: LA ENSEÑANZA ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA.</p>	<p>7. Concepciones sobre la enseñanza de estrategias. 8. Objetivos y momentos de la Enseñanza Estratégica. 9. Metodología para la enseñanza de estrategias. 10. Planificación Y provisión de ayudas pedagógicas.</p>	<p>Guía de Lectura 3 Actividad 3: - Diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje estratégico.</p>

Las tareas propuestas partieron del contexto conocido por las tutoras, de sus experiencias y conocimientos previos. Se presentó una secuencia metodológica correspondiente a la cesión progresiva del control. Por ello, las Guías de lectura (Anexo) al inicio fueron más directivas, y progresivamente se buscó la interiorización de las estrategias de lectura hasta llegar, en la tercera unidad, a proponer la elaboración personal de la Guía de lectura 3, contando para ello con recomendaciones muy generales.

Igualmente, las actividades propuestas al inicio consistieron en Foros con preguntas abiertas para que todos pudieran intervenir indistintamente. Luego, en la segunda unidad, se propuso un estudio de casos con tres etapas: individual, por parejas y foro grupal.

En la tercera unidad, se propuso como actividad final del curso el diseño individual o por parejas (en el caso de compartir una asignatura) de actividades de enseñanza y aprendizaje estratégico (anexo 4).

#### 4.2.2. Segundo nivel de análisis: Interacciones virtuales

La interacción, a través del correo electrónico, entre la formadora y las tutoras durante el curso de formación fue diversa en cuanto a la cantidad de mensajes y los

contenidos de la comunicación. En un mismo mensaje, se encontraron distintos segmentos correspondientes a diversos objetos o contenidos de comunicación. En la tabla 12, se resumen los principales objetos de comunicación identificados, así como los segmentos identificados en los mensajes de la formadora y de las tutoras respectivamente.

Tabla 12 FORMATOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL: CORREO ELECTRÓNICO TOTAL DE MENSAJES		
Contenidos/ Objetos de comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADORA (Generales/Personales)	b. TUTORAS
1. CONCEPTUAL	Aclara/complementa conceptos (2 P)	Dudas sobre contenidos (1)
2. PROCEDIMENTAL	Guía participación en el foro (1 G) Guía, orienta uso de la Web (6 P) Promueve participación en foro (11 P) (11P) Promueve interacción grupal (5 G) (3 P) Promueve relación con su práctica (2 G) (3P) Ejemplifica contenidos procedimentales(2P)	Comunica Dif. tecnológicas (14)  Comunica Dif. para actividades colaborativas (1)
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas (4G) (5 P) Felicita, refuerza (15P) Motiva, anima (13 P)	Agradece (16) Expresa conformidad con el curso (5)
4. ESTRATÉGICO	Envía/recuerda actividades de análisis metacognitivo (5G)(9P) Guía actividades de aprendizaje (3G) (4P) Absuelve dudas sobre actividades (5 P) Facilita acceso a textos (5P) Sugiere organización del tiempo (2G) Organiza fechas, otorga plazos (1G) (9P)	Análisis metacognitivo (2)  Dudas sobre actividades (7) Solicita acceso a textos (3) Comunica Dif. de tiempo (6) Solicita plazos (4)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento grupal (4G) (1P) Seguimiento individual (9 P) Resalta logros (1G) (7P) Señala vacíos (2 P) Retroinforma Grupal (3G) Envía Retroinformación (15 P)	Comunica avance grupal (9) Comunica avance individual (20) Envía actividades (24) Solicita retroinformación (3)

Seguidamente analizaremos los principales motivos de comunicación virtual de la formadora, y posteriormente nos detendremos en los motivos de las tutoras tanto, a nivel individual como grupal.

### **a) Mensajes enviados por la formadora**

La mayoría de segmentos de comunicación de la formadora se dirigen a propiciar aprendizajes de tipo estratégico y procedimental como se aprecia en la tabla 12. Encontramos, en menor proporción, segmentos en los que promueve el desarrollo de actitudes o realiza acciones de evaluación formativa. Los mensajes dirigidos al desarrollo del conocimiento conceptual son muy escasos.

Resulta interesante analizar los mensajes que la formadora envió de modo general a todas las tutoras. En ellos, encontramos segmentos dirigidos principalmente al desarrollo del conocimiento procedimental cuando promueve la participación en el foro (11) y la interacción grupal (5), que presentamos a continuación:

*“La idea es que nuestra participación sea fruto del análisis de los textos y nuestra experiencia... Recuerden que la participación en los foros propuestos en el curso requiere de una reflexión y trabajos previos a la participación. Este trabajo se realizará a partir de la lectura de los casos y/o los textos propuestos en cada unidad temática. El foro es un espacio de debate donde el grupo de estudiantes moderados por el profesor-tutor, discute sobre algún curso o tema propuesto relacionado con los contenidos del curso o nuestra experiencia. (...)”*

*“En estas semanas nos encontramos en el estudio de la segunda unidad del curso sobre el aprendizaje estratégico. Sería bueno que compartamos lo que más nos ha llamado la atención de esta unidad nivel de ideas o de nuestra experiencia de estudio a través del correo o del foro.”*

En estos segmentos, la formadora asumió el rol de animadora de la interacción del grupo de tutoras y, al mismo tiempo, ofreció orientaciones y alentó para que intervengan en los espacios colaborativos de aprendizaje e interacción, específicamente en el foro. Para la mayoría de tutoras, esta fue la primera experiencia de participación en foros virtuales.

Además, favoreció el desarrollo del conocimiento estratégico a través de segmentos de mensajes generales en los que guió el desarrollo de las actividades de aprendizaje (3), o presenta interrogantes dirigidas al análisis metacognitivo del proceso de estudio (5), así como orientaciones para guiar y organizar el tiempo para el estudio del curso (1), como analizaremos a continuación.

**Al inicio del curso**, la formadora envió mensajes para guiar la organización del tiempo y el cronograma de estudio, como lo muestran las siguientes citas:

*“Creo que estamos teniendo algunas dificultades con la organización de nuestro tiempo. Les envió un calendario para que puedan organizar con realismo el tiempo de dedicación y si hay algún cambio en las entregas me lo comuniquen...”*



*“Durante esta semana empezaremos a “emparejarnos” y estudiar de lleno la unidad 2, para ello les recomiendo que separemos anticipadamente el tiempo que necesitamos y cumplamos con un horario para finalizar con el curso en el tiempo previsto.”*

A través de estos mensajes, la formadora pretendió ayudar a las tutoras a organizar mejor su tiempo para el cumplimiento de las actividades en los plazos previstos, dado que en la práctica se presentaron muchas dificultades causadas por la diversidad de responsabilidades laborales adicionales a las horas dedicadas a la labor tutorial.

Para favorecer el aprendizaje estratégico, además, la formadora envió **guías o pautas para** la elaboración de **las tres actividades** del curso. Con ello, intentó ayudar a las tutoras a clarificar los objetivos y analizar las condiciones de las tareas a desarrollar. Pretendió, de este modo, que las tutoras tomaran conciencia de los requerimientos e importancia de las actividades de aprendizaje y pudieran desarrollar estrategias ajustadas. Estas guías también las alcanzó en los mensajes personales (4), generalmente en respuesta a las demandas concretas de cada tutora.

*“Las siguientes actividades propuestas en la primera unidad: guía de lectura 1: deben desarrollar una síntesis de las preguntas relacionadas con “antes de leer” y “durante la lectura” y todas las preguntas propuestas para “después de leer”. En la pregunta que solicita que “completen el cuadro”, no aparece el cuadro, pero deben hacer uno en el que comparen las principales características de las tres teorías de la educación a distancia propuestas. Autoevaluación participación en el foro sobre “el rol del tutor desde un enfoque interactivo de la educación a distancia”. Pueden participar más de una vez en esta actividad para poder intercambiar opiniones y generar mayor debate sobre el tema.”*

*“Recuerden que a partir de este análisis deben seleccionar y fundamentar en parejas las estrategias de aprendizaje que necesitan desarrollar cada uno de los estudiantes del caso presentado para lograr un aprendizaje estratégico a distancia. Estos aportes los pueden colocar en el foro en el tema “actividad 2 parte grupal”. Continuemos aportando y analizando cómo podríamos ayudar a los estudiantes de estos casos a construir un aprendizaje más estratégico”.*

Hacia la **segunda mitad del curso**, la formadora envió mensajes con actividades en las que promovía el **análisis metacognitivo** del proceso seguido o precisaba y recordaba su desarrollo, como se evidencia en los siguientes segmentos:

*“Por otro lado, les pido que ingresen al foro y compartan sus impresiones sobre su proceso de estudio y aprendizaje durante el curso, esto nos puede enriquecer mucho!”*

*“(…) Estamos finalizando el curso ... es un momento para pensar en nuestro proceso de estudio y en los aportes del curso en nuestra labor tutorial. Les alcanzo la última parte del curso “al finalizar nuestro estudio y aprendizaje” para pensar en los aspectos propuestos y enviar sus respuestas. Les agradezco a todas por su participación y les recuerdo que quedo a su disposición para lo que necesiten.”*

A través de estos mensajes, intentó animar al grupo y recordarle el desarrollo de las actividades metacognitivas propuestas en la Web o en el foro. También encontramos una cantidad significativa de segmentos en los mensajes personales (9) en los que la formadora promovió el análisis metacognitivo, recordando nuevamente el desarrollo de las preguntas propuestas para el análisis de los logros y dificultades presentadas durante el curso. Estos datos nos muestran que la reflexión personal y la exteriorización de la misma a través de la escritura, es decir, de un “soporte externo” no es una práctica usual en las tutoras, y que necesitan de la “presencia” de un cuestionario de preguntas externas y de los mensajes personalizados de la formadora para ejercitarse en la práctica metacognitiva.

De otra parte, la formadora realizó acciones de **evaluación formativa** a través del seguimiento del grupo (4) recordando fechas y actividades al grupo, y marcando el ritmo del proceso de estudio, como se observa en el siguiente mensaje:

***“No olviden desarrollar y enviar por correo (guía 1 y autoevaluación) y por el foro (actividad 1) las actividades de la primera unidad el curso...”***

También retroinformó de manera grupal (3), en cada unidad, los logros o dificultades que recogió en las actividades colaborativas, especialmente en los foros o en las sesiones presenciales. En estos segmentos de retroinformación, la formadora subrayó las ideas centrales o resaltó los vacíos del grupo con la idea de que continúen aprendiendo gracias a esta “voz” externa.

***Unidad 1: “Comparto con ustedes algunas ideas que han expresado en el foro de la actividad 1 sobre el rol del profesor tutor desde un enfoque interactivo de educación a distancia: Definitivamente como se señala en la mayoría de las intervenciones, nos encontramos ante una concepción proactiva del rol del tutor. Esto, como dicen T06 y T01, significa que el tutor no se queda “esperando” las demandas de los participantes, sino que se “adelanta” a sus posibles dificultades. Además debe dinamizar y generar espacios de interacción de colaboración así como de autoaprendizaje. Me parece importante el aporte de T05 cuando señala la necesidad de ayudar al participante a lograr aprendizajes significativos, en el sentido de vincular lo “académico” con lo “real”, es decir con la aplicación o transferencia de lo aprendido a la propia práctica pedagógica... con la posibilidad de realizar innovaciones. Creo que estamos de acuerdo en que aprender a “distancia” no debe ser un aprendizaje “solitario”.***

***Unidad 3: “Quería alcanzarles mis impresiones sobre las estrategias que han seleccionado para desarrollar desde sus cursos. Estas deben ser específicas, como por ejemplo: organización del tiempo, comprensión de lectura, etc. no deben ser generales como: estrategias de autoaprendizaje, desarrollo de diferentes habilidades. Por favor, cada una piense y seleccione aquellas estrategias que quiere desarrollar desde su curso y me las envía para orientarlas”.***

Es importante mencionar que la formadora envió regularmente mensajes de evaluación formativa durante el desarrollo del curso, en los que encontramos

segmentos con archivos adjuntos de retroinformación individual de las actividades desarrolladas (15), de felicitación y refuerzo (15), así como mensajes donde resalta los logros alcanzados (8). Estos mensajes muestran un acompañamiento personalizado durante el desarrollo del curso, a través de una evaluación permanente.

A modo de síntesis, podemos afirmar que la formadora, a través de los mensajes generales, buscó acompañar al grupo en su proceso, recordando y promoviendo el desarrollo de actividades poco familiares para las tutoras como son la interacción grupal, el uso del foro y el análisis metacognitivo. Actividades que las tutoras no desarrollaron espontáneamente, ni buscaron ayuda para ello. En consecuencia, la formadora asumió la responsabilidad de animar e impulsar al grupo a desarrollarlas, por tratarse de aspectos que los estudiantes a distancia necesitan aprender.

Asimismo, envió guías para el desarrollo de las actividades para promover el aprendizaje estratégico y la conciencia sobre los objetivos e importancia de las mismas, así como de los pasos o curso de acción a seguir para alcanzar las metas.

Estos mensajes corresponden a una metodología de enseñanza estratégica por “presentación” o por “práctica guiada”, donde la formadora tiene el control y el grupo presenta dificultades para asumir progresivamente la gestión de sus propios espacios de aprendizaje cooperativo por falta de experiencia, tiempo o valoración.

Por otro lado, la formadora envió mensajes individuales a cada tutora por iniciativa propia, para propiciar el análisis metacognitivo y realizar una evaluación formativa del proceso de aprendizaje. Pero también respondió a los mensajes recibidos sobre logros y dificultades de las tutoras, como analizaremos seguidamente.

### **b) Mensajes enviados por las tutoras**

La mayoría de comunicaciones virtuales de las tutoras contienen segmentos relacionados con la evaluación formativa, como el envío de las actividades solicitadas (24), la comunicación de los avances de su proceso de estudio personal (18), y la comunicación de los avances de las actividades grupales (9), como se presenta en la tabla 12.

Las tutoras utilizaron el correo electrónico para enviar sus actividades, como apreciamos en la siguiente cita:

*"Envío la Actividad correspondiente a la Guía 2, espero tu retroalimentación"*

Asimismo, comunicaron sus avances individuales o grupales, señalando dificultades de tiempo o de coordinación respectivamente.

*"Tratare de ponerme al día lo más pronto posible, ya comencé la lectura de la unidad 2."*

*"Estaré enviando lo que me falta, creo que estuve un poco accidentada en esto de comprender cuál era en específico la actividad pero ya la completo, estoy en Trujillo, en un cabina y espero poder tener nuevamente acceso para seguir en esto del curso que sí me está resultando super interesante. (...)"*

Estas comunicaciones reflejan el compromiso asumido por las tutoras con el desarrollo del curso. A pesar de las dificultades que se les presentaron, se comunicaron con la formadora para informarle sobre sus avances y su voluntad de continuar aprendiendo.

De otro lado, las tutoras utilizaron el correo electrónico para comunicar dificultades tecnológicas (14), de tiempo (6) o dudas sobre las actividades (7).

A nivel tecnológico, las tutoras presentaron dificultades en el manejo de la Web del curso o para el ingreso al foro, y acudieron a la formadora para solicitar ayuda específica, como observamos en los siguientes segmentos:

*"Debe ser por mi pésimo manejo de la WEB, pero no encontré ni encuentro ahora por ningún lado todo eso que nos indicas que debemos presentar para la unidad 1".*

*"Lamento no haber podido ingresar al foro, por más que hice todo los intentos posibles, incluso le pregunte a T01, pero fue un error de acceso, nos comunicamos."*

Otra dificultad fue la falta de tiempo pues, como mencionamos, el grupo de tutoras realizaba múltiples actividades laborales y no contaban con un horario "formal" para el estudio del curso. Las tutoras tuvieron dificultades para organizar su tiempo de estudio, y acudieron a la formadora en busca de comprensión y flexibilidad con los plazos establecidos, como lo demuestran estos segmentos:

*"disculpa pero no voy a poder cumplir para entregarte hoy los resultados de la segunda guía tuve unas semanas cargadas, y recién esta semana podré sentarme con tranquilidad".*

*"Tengo que confesarte que, me ha costado organizarme y planificar mi tiempo para el curso, pues mi tiempo está bastante copado".*

Observamos que la falta de tiempo es una dificultad que comparten con los estudiantes que tienen a su cargo.

Otro motivo de consulta fueron las dudas sobre las condiciones para la elaboración de las actividades propuestas, a pesar de haber recibido las respectivas guías.

*“No me quedó claro si esta tarea era en parejas o personal te envió mi aporte, no sé si T06 te lo envió antes.”*

*“Lo que estoy en proceso de terminar es la 3ra unidad, pero tengo dudas respecto a los métodos de enseñanza. Se trata de verificar si el curso las trabaja?, en qué parte? lo que pasa es que aún confundo algunas puntos.”*

Las consultas de las tutoras por lo general fueron muy puntuales, lo cual indica que el correo fue utilizado para mensajes bastante precisos y prácticos, más que como un espacio de diálogo o reflexión sobre el aprendizaje de nuevos conceptos, o sobre el proceso de estudio o aplicación de lo aprendido. No se utilizó este medio para ampliar o profundizar el conocimiento, sino para resolver o comunicar asuntos puntuales.

Por último, se presentaron muchos segmentos que demuestran actitudes favorables de las tutoras ante la formadora o ante el curso, cuando agradecen por las orientaciones o por los mensajes enviados (16) y manifiestan conformidad con el curso (5).

*“Muchas gracias por darme luces (y tiempo) para ponerme al día.”*

*“Gracias por tus palabras de aliento, nos ayudan y estimulan mucho.”*

*“Aprovecho el momento para manifestarte mi satisfacción por el curso, que se ha desarrollado con alta calidad académica así como con el ejercicio tutorial adecuado, valores importantes en una modalidad a distancia y sobre todo doblemente reconocido tu esfuerzo por el grupo de alumnas tan especial que te tocó acompañar.”*

Estas frases reflejan un reconocimiento del valor del curso en su proceso de formación continua y una actitud positiva hacia las ayudas ofrecidas por la formadora. Sin embargo, también expresan cierta falta de compromiso para involucrarse en el desarrollo de curso y sentirlo como “suyo” o del grupo.

Finalmente, llama la atención que el correo electrónico no haya sido mayormente utilizado para comunicaciones sobre los contenidos conceptuales, como por ejemplo, comunicar dudas sobre conceptos, aclarar dudas o ejemplificar conceptos. Sin embargo, existen algunas diferencias individuales entre las tutoras que caracterizaremos seguidamente.

**c) Interacciones virtuales de cada tutora con la formadora.**

A continuación analizaremos los formatos de interacción entre la formadora y cada una de las tutoras.

**-TUTORA 1 - Interacciones virtuales:**

La tutora 1 mantuvo una interacción virtual con la formadora dirigida principalmente a comunicar el avance individual (4) y grupal (3) en su proceso de estudio, y expresó dificultades puntuales a nivel tecnológico (2), de tiempo (1) y de comprensión de las actividades(1), como comprobamos en la tabla 13.

Contenidos/ Objetos de la comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADORA	b. TUTORA 1
1. CONCEPTUAL		
2. PROCEDIMENTAL	Guía, orienta uso de la Web (3) Promueve participación en foro (1) Promueve interacción grupal (1)	Comunica dificultades tecnológicas (2)
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas (1) Felicita, refuerza (6) Motiva, anima (1)	Agradece (7) Expresa conformidad con el curso (2)
4. ESTRATÉGICO	Envía/recuerda actividades de análisis metacognitivo (1) Guía actividades de aprendizaje (3) Absuelve dudas sobre actividades (1) Facilita acceso a textos (1) Organiza fechas, otorga plazos (1)	Dudas sobre actividades (1) Solicita acceso a textos (1) Solicita plazos (1)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Resalta logros (2) Envía Retroinformación indiv. (4)	Comunica avance grupal (3) Comunica avance individual (4) Envía actividades (5) Solicita retroinformación (1)

Ante estas demandas, encontró respuesta en la formadora, quien guió el uso de la Web(3), guió las actividades de aprendizaje (3) y otorgó plazos(1); además de realizar una evaluación formativa, enviando la retroinformación de sus actividades(3), resaltando sus logros(2) y felicitándola por su desempeño (6).

Se observa una interacción entre ambas, así como un uso estratégico del medio por parte de la tutora, puesto que se comunicó para resolver problemas concretos que se le presentaron e informar sobre el avance de su proceso de estudio. Ante ello,

encontró respuestas ajustadas de la formadora como podemos apreciar en los siguientes "diálogos" virtuales.

T1: dudas sobre actividades	Formadora: absuelve dudas sobre actividades
<i>T1 En uno de tus comentarios de la actividad 2 refieres una sesión de modelado que tú realizaste sobre tu forma de corregir (???). No sé a cuál sesión te refieres (...). No recuerdo la sesión de modelado que mencionas.</i>	<b>No es una sesión sino un archivo adjunto en mi presentación personal "actividad inicial" donde desarrollo un modelado de composición escrita</b>

T1: Dificultades técnicas	Formadora: Guía, orienta Web
<i>Debe ser por mi pésimo manejo de la Web pero no encontré ni encuentro ahora por ningún lado todo eso que nos indicas que debemos presentar para la unidad 1</i>	<b>En la página del curso debes entrar a la unidad 1 y allí hay una sección de materiales en la que hay textos y guías. En la guía 1 se te proponen preguntas para antes, durante y después de la lectura que deberías haber resuelto con las lecturas de la primera unidad. también hay un subtítulo que se llama actividades y dos subtítulos: autoevaluación y actividad 1 (la actividad 1 es un foro sobre "el rol del tutor desde un enfoque interactivo de educación a distancia, puede ser que a este se refirió T02) Es mejor que primero te des un paseo por las distintas secciones de cada unidad (que siempre se repiten) para que reconozcas su organización y el orden que debes seguir, puedes volver a revisar la sección "al iniciar nuestro estudio y aprendizaje"</b>

Formadora: Resalta logros	T1: Agradece
<b>Querida t01, he leído detenidamente el desarrollo de las guías 1 y2 y observo un proceso de aprendizaje tanto a nivel conceptual como a nivel de la reflexión y toma de conciencia de tu propio proceso de aprendizaje y de las implicancias en tu labor tutorial</b>	<i>Muchas gracias por los alcances que me das en torno a mis 2 primeras actividades.</i>

La tutora 1 comunicó dudas o dificultades a la formadora durante su proceso de estudio para resolver eventuales problemas y lograr sus metas de aprendizaje interactivo. Demostró hacer un uso estratégico del correo, pues recibió las ayudas requeridas.

**- TUTORA 2 - Interacciones virtuales:**

La comunicación virtual entre la formadora y la tutora 2 fue bastante limitada. La tutora utilizó principalmente el correo electrónico para el envío de actividades (3), como podemos apreciar:

*“Discúlpame la demora en enviar esta primera actividad”, “Envío la Actividad correspondiente a la Guía 2, espero tu Retroalimentación”, “Te envío la guía 3 desarrollada, esta noche como sea te envío la Actividad 3”*

Asimismo, como se observa en la tabla 14, comunicó dificultades tecnológicas y de tiempo para justificar la demora en el desarrollo de las actividades:

*“lamento mucho no haber realizado mis actividades como debiera, te soy sincera la premura del tiempo me impidió desarrollar como deben ser las actividades, disculpa todas las demoras”.*

Tabla 14 FORMATOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL: CORREO ELECTRÓNICO TUTORA 2		
Contenidos/ Objetos de la comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADORA	b. TUTORAS
1. CONCEPTUAL		
2. PROCEDIMENTAL	Ejemplifica contenidos procedimentales (1)	Comunica dif. tecnológicas (1)
3. ACTITUDINAL		
4. ESTRATÉGICO	Envía/recuerda actividades de análisis metacognitivo (1) Guía orienta actividades (1)	Comunica dificultades de tiempo (1) Dudas sobre actividades (1)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Envía Retroinformación individual (3) Señala vacíos (1)	Comunica avance individual (2) Envía actividades (3) Solicita retroinformación (1)

Sorprende el poco uso que hace la tutora 2 para solicitar ayudas a la formadora. Esto muestra que asumió su proceso de estudio a distancia como “independiente”. Además, su comunicación se concentró en los productos de su aprendizaje, como el envío de actividades o las dificultades para su realización, pero no sobre su proceso de estudio.

La formadora no mantuvo una comunicación personalizada frecuente con la tutora, salvo cuando retroinformó y señaló vacíos; y, al finalizar el curso, cuando envió (como al resto de tutoras) una ficha para promover el análisis metacognitivo. La tutora 2 recibió los mensajes generales de la formadora orientados al desarrollo del



aprendizaje estratégico. A pesar de que la formadora señaló vacíos en sus mensajes de retroinformación, sus ayudas personalizadas resultaron poco ajustadas. Podría haber enviado mensajes indagando las posibles dificultades o logros de la tutora 02 durante su proceso de aprendizaje, ofreciendo su disponibilidad para consultas.

**-TUTORA 5 - Interacciones virtuales:**

En general los mensajes de la tutora 5 fueron bastante específicos (como se muestra en la tabla 15), cuando comunicó dificultades de acceso a la Web (1) o sus dudas sobre el desarrollo de las actividades (2)

Tabla 15 FORMATOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL: CORREO ELECTRÓNICO TUTORA 5		
Contenidos/ Objetos de la comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADORA	b. TUTORAS
1. CONCEPTUAL		
2. PROCEDIMENTAL	Promueve participación en foro (1) Ejemplifica contenidos procedimentales (1)	Comunica dif. tecnológicas (1)
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas (2) Felicita, refuerza (1) Motiva, anima (4)	Agradece (1)
4. ESTRATÉGICO	Absuelve dudas sobre actividades (1) Organiza fechas, otorga plazos (3)	Dudas sobre actividades (2)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento individual (4) Envía Retroinformación individual (2)	Comunica avance individual (1) Envía actividades (4)

Llama la atención que los segmentos de dudas sobre las actividades se encuentren en los mismos mensajes de envío de las actividades ya elaboradas. Ello demuestra que las consultas de la tutora 5 son poco estratégicas, pues debió comunicarlas antes o durante el proceso para poder recibir e incorporar las sugerencias o aclaraciones de la formadora, como se demuestra en estos segmentos:

T5: dudas sobre actividades	Formadora: absuelve dudas sobre activ.
<i>"No me quedó claro si esta tarea era en parejas o personal te envió con mi aporte, no sé si T06 te lo envió antes."</i>	<i>"T05 efectivamente la actividad no corresponde a lo que te faltaba. debes desarrollar la guía de lectura 2 correspondiente a la segunda unidad"</i>
<i>"la verdad estoy medio confundida, si es lo correcto me avisas."</i>	

Esta situación, al igual que en el caso de la tutora 2, refleja una concepción de estudio a distancia independiente, en el que no se considera la interacción y comunicación con el tutor como una posible ayuda durante el proceso.

Es importante resaltar que la tutora 5 tuvo dificultades con el envío puntual de sus actividades, ante lo cual la formadora realizó un seguimiento de sus avances, se comunicó en varias oportunidades para motivarla y animarla a participar en el curso (4), a participar en el foro(1), ofrecerle su disponibilidad para consultas (2) y otorgarle plazos(3), como muestran los siguientes segmentos:

*"Necesitamos de tu participación en el foro sobre "rol del profesor tutor un enfoque interactivo de la EaD" esta es la actividad 1 de la primera unidad y con ello culminarías con su estudio."*

*"Con respecto al curso "aprendizaje estratégico en educación a distancia" sé que has estado leyendo los textos propuestos y espero que su contenido te haya permitido analizar los roles de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia. Con respecto al cronograma propuesto tienes pendiente:*

- *Participar en el análisis de casos 1*
- *Entregar la guía de lectura 1*
- *Desarrollar la actividad 1: foro sobre el rol del tutor desde un enfoque interactivo de la ead.*

*Es necesario que desarrolles cuanto antes estas actividades, ya que debemos continuar con la segunda unidad y lograr los objetivos en los tiempos previstos."*

*"¿Cómo vas con tu ritmo de estudio? ¿Ya comenzaste con las lecturas de la segunda unidad? Espero tus noticias."*

Ante estos mensajes, sólo encontramos un segmento de comunicación sobre los avances individuales. El resto de comunicaciones se centran en el envío de las actividades de aprendizaje demostrando, como señalamos, un enfoque de aprendizaje independiente centrado en los productos que "debe" entregar, más que en su proceso de estudio y aprendizaje.

#### **-TUTORA 6 - Interacciones virtuales:**

La tutora 6 mantuvo cierta frecuencia en la comunicación virtual con la formadora como se aprecia en la tabla 16.

Tabla 16 FORMATOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL: CORREO ELECTRÓNICO TUTORA 6		
Contenidos/ Objetos de la comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADOR	b. TUTORAS
1. CONCEPTUAL	Aclara/complementa conceptos (2)	
2. PROCEDIMENTAL	Promueve participación en foro (2) Promueve interacción grupal (2)	Comunica dif. tecnológicas (2) Comunica dif. para actividades colaborativas (1)
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas (1) Felicita, refuerza (1) Motiva, anima (2)	Agradece (3) Expresa conformidad con el curso (1)
4. ESTRATÉGICO	Envía/recuerda actividades de análisis metacognitivo (3) Absuelve dudas sobre actividades (1) Facilita acceso a textos (1) Organiza fechas, otorga plazos (4)	Análisis metacognitivo (2) Dudas sobre actividades (1) Comunica dificultades de tiempo (1)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento grupal (1) Seguimiento individual (1) Resalta logros (2) Envía Retroinformación individual (4)	Comunica avance grupal (5) Comunica avance individual (7) Envía actividades (4)

Los principales motivos de interacción virtual fueron la información sobre el avance de su proceso de estudio individual (7) y grupal (5).

*“Para la segunda Unidad he conformado grupo con T05 y le estuve comentando que me parecía que unos ocho días nos pueden venir bien para desarrollar la unidad, a lo que ella estuvo de acuerdo, por lo tanto esa es la propuesta de tiempo que planteamos para el estudio.”*

*“Como habrás podido observar, aún no puedo enviar mi trabajo, que sí ya estoy por terminarlo, pero han surgido inconvenientes que me limita ha terminarlos recién el fin de semana. Pensaba que podría haberlo hecho durante esta semana pero no es real por eso prefiero comentarte un poco la situación. ”*

En los segmentos donde la tutora 6 comunicó sus avances, también informó sobre las dificultades que se le iban presentando, especialmente para la organización del tiempo(1), la coordinación de las actividades colaborativas(1) y el acceso a la Web(2). En estos segmentos, ella informó sobre lo “sucedido”, pero al mismo tiempo confirmó su voluntad e interés por continuar participando en el curso, a pesar de estos inconvenientes. Ante ello, la formadora le brindó facilidades para superar las dificultades de tiempo, otorgándole plazos y fechas para la entrega de las actividades (4), con lo cual ayudó a la tutora a continuar satisfactoriamente con su estudio a distancia.

La tutora 6 no recurrió a la formadora para solicitar ayuda específica, salvo para aclarar dudas sobre las actividades y solicitar acceso a los textos. Ante estas demandas, recibió ayudas ajustadas de la formadora:

Tutora 6: Comunica dificultades técnicas	Formadora: facilita acceso a textos
<i>De otro lado, no he podido abrir los textos pues me sale errores, tampoco las orientaciones para la actividad final, por favor si puedes déjame un impreso de los textos 8, 9 y 10, así como de las orientaciones para fotocopiarlos hoy en la tarde, si puede ser Techí.</i>	<b><i>Tengo dos textos, uno básico (el 7 de la tercera unidad) y otro complementario también de la tercera, que puedes pasar a recoger cuando puedas. dime dónde te lo puedo dejar para que puedas llevártelo. Espero tu respuesta.</i></b>

Tutora 6: comunica dudas sobre actividades	formadora: absuelve dudas sobre activ.]
<i>A parte, te comento que me he confundido un poco pues tengo dos versiones de la Actividad de la Segunda Unidad, una la que copié de la página del curso cuando iniciamos la segunda unidad allá por agosto y otra que luego enviaste en setiembre pero que yo asumí que era la misma y tiene algunas diferencias. Tengo preparada la Actividad individual en la que ponemos la definición y relación de conceptos como procedimiento, técnicas etc. y demás pero ya no sé si debo enviártela a ti o la Foro. Por favor aclárame esto para concluir bien esta Unidad</i>	<b><i>T06, la actividad 2 que envié por correo tiene algunas precisiones que amplían la original de la Web del curso. Por tanto esta última es la que vale. la guía 2 me la debes enviar a mí</i></b>

Además, la tutora 6 realizó algunas reflexiones metacognitivas sobre su proceso de estudio(2) como expresa en la siguiente cita:

*"Las lecturas de la segunda unidad son muy sugerentes para analizarnos cada una como participante en cómo estamos asumiendo este proceso de estudios, creo que nos está costando mucho pues nos ganan las demás responsabilidades pero es un buen ejercicio de conocernos y de conocer cómo sería posible motivar a los participantes de un curso a nuestro cargo, tenemos que llegar a proponer estrategias efectivas para acompañar y monitorear el proceso "en la justa medida", ni tanto que ahogue, ni tan poco que se nos vaya de las manos."*

Por otro lado, la formadora promovió el análisis metacognitivo (3) a través del envío de fichas de análisis del proceso de estudio: ***"Te envío el documento "al finalizar nuestro estudio y aprendizaje" (que también se encuentra en la página Web) a modo de cierre"***; resaltó sus logros (2), la motivó y animó(2); y promovió su participación en el foro(2) y la interacción grupal(2). Es decir, que también mantuvo una comunicación frecuente a través del medio virtual, animando y resaltando los logros durante el proceso de estudio.

*“Te felicito por el envío y te agradezco por tu participación y valiosos aportes.”*

*“Tó: he leído con detenimiento el desarrollo de la guía 1 del curso y veo un especial interés por los contenidos desarrollados. En general creo que es importante rescatar el rol del elemento humano que como tú señalas muchas veces se piensa que no tiene mucha participación en la EaD. Con respecto a los materiales como señalas amplían las posibilidades didácticas del proceso de enseñanza y aprendizaje pero no son un fin en sí mismos sino medios que facilitan y potencian este proceso. Creo que es importante la distinción que realiza entre profesor-tutor y tutor, aunque para efectos del curso los vamos a utilizar como sinónimos ya que en la práctica vamos a sumir ambos roles (desde lo propuesto en los diplomas para este periodo)”.*

Finalmente, se evidencia que la tutora 6 desarrolló una actitud y valoración positiva ante el curso cuando agradeció y expresó su conformidad.

*“Gracias por la oportunidad y que este esfuerzo contribuya a la construcción de conocimientos en Educación, que luego puedan ser difundidos en la comunidad académica.”*

En síntesis, la tutora 6, en sus comunicaciones virtuales, demostró una concepción de aprendizaje a distancia como “proceso interactivo y comunicativo”; además, tomó conciencia de sus principales dificultades para el logro de sus objetivos de aprendizaje. Utilizó el medio virtual para mantenerse comunicada con la tutora e informarle sobre sus avances, reflexiones y dificultades. El contenido de su comunicación se centró más en el proceso que en los resultados del aprendizaje, pero recurrió a la formadora para resolver consultar específicas.

#### **-TUTORA 8 - Interacciones virtuales:**

En la mayoría de segmentos de interacción a través del correo electrónico, la tutora 8 informó sobre sus dificultades tecnológicas (8), causadas por la falta de acceso al sistema y a los textos; ante lo cual, la formadora facilitó el acceso a los mismos (3) y guió el uso de la Web (2), como se observa en la tabla 17.

Contenidos/ Objetos de la comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADOR	b. TUTORAS
1. CONCEPTUAL		Dudas sobre contenidos (1)
2. PROCEDIMENTAL	Guía, orienta uso de la Web (2)  Promueve participación en foro (4)  Promueve aplicación práctica (2)	Comunica dif. tecnológicas (8)
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas (1) Felicitación, refuerza (4) Motiva, anima (2)	Agradece (3) Expresa conformidad con el curso (2)
4. ESTRATÉGICO	Envía/recuerda actividades de análisis metacognitivo (3) Absuelve dudas sobre actividades (2) Facilita acceso a textos (3)	Solicita acceso a textos (2) Dudas sobre actividades (1) Comunica dificultades de tiempo (1) Solicita plazos (2)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento individual (2) Resalta logros (2) Señala vacíos (1) Envía Retroinformación individual (4)	Comunica avance grupal (1) Comunica avance individual (2) Envía actividades (5) Solicita retroinformación (1)

La tutora 8 recurrió a la formadora a través del correo electrónico para buscar soluciones prácticas a los problemas que se le presentaron y poder acceder a la información. Ante estas demandas, encontró la ayuda necesaria, como podemos apreciar en los siguientes “diálogos” virtuales:

Tutora 08: comunica dificultades tecnológicas	Formadora: Guía/ orienta Web
<p><i>Te escribo para contarte que no puedo ingresar a la página del curso, hasta ayer pude entrar sin problema pero hoy no hay forma, sale como que no puede mostrarse. Entonces aunque tengo los textos y las preguntas de la primera unidad no puedo entrar al foro ni al caso a estudiar. No se qué pasa, espero que mañana ya funcione.</i></p> <p><i>Te cuento que no puedo ingresar al foro porque sale que esta fuera de servicio así que no se como hacer ya trate por la otra forma, a ver como me puedes ayudar, y lo otro es que ya te enviare lo de los casos aunque sea por mail porque como te digo por el foro no puedo.</i></p>	<p><b><i>T08, no debes ingresar al curso por el sistema ahora, sino por Intranet <a href="http://intranet.pucp.edu.pe">http://intranet.pucp.edu.pe</a> y desde allí ingresas al foro, también puedes ingresar a: <a href="http://foro.pucp.edu.pe">http://foro.pucp.edu.pe</a></i></b></p> <p><b><i>También me he contactado con la dirección de informática para que les den acceso al curso y al foro</i></b> <b><i>El martes hablé con el Ing. Saleme por este problema y me señaló que lo solucionaría. si sigues teniendo problemas escríbele directamente a <a href="mailto:csaleme@pucp.edu.pe">csaleme@pucp.edu.pe</a></i></b></p>

Por otro lado, la tutora 8 consultó sus dudas durante la elaboración de la actividad 1 y fue la única que utilizó el correo electrónico para expresar dudas sobre los contenidos conceptuales (1) de la unidad 2, las mismas que fueron aclaradas en la retroinformación de la formadora.

<i>Tutora 8 dudas sobre actividades</i>	<i>Absuelve dudas sobre actividades</i>
<i>me falta la primera pregunta que aunque sé cuáles son las teorías, no tengo la pregunta completa no tengo el cuadro así que no se si me puedes enviar esa pregunta porque no puedo ingresar al curso me sale que la pagina no puede mostrarse.</i>	<b><i>T08, elabora tu propio cuadro comparativo de las tres teorías de acuerdo a la primera lectura</i></b>  <b><i>Efectivamente hay un foro llamado "actividad 1" y su contenido es el rol del profesor tutor desde un enfoque interactivo de la EaD</i></b>

<i>Tutora 08 dudas sobre contenidos</i>	<i>Formadora</i>	<i>Tutora 8 Agradece</i>
<i>hay algunas dudas al respecto que me gustaría aclarar como lo de los procedimientos disciplinares e interdisciplinares allí me he roto la cabeza y he hecho lo que he podido a ver que me dices. [Dificultades técnicas]</i>	<i>Aclara la duda en la Retroinformación dentro del archivo de la Actividad 2 y no en el mensaje de correo</i>	<i>Gracias formadora por la retroalimentación no dudes en que precisare los conceptos que ahora me quedan mas claros</i>

Paralelamente, la formadora realizó un seguimiento individual (2), animó y motivó (1) a la tutora y resaltó sus logros (2) como observamos en cada una de las siguientes citas:

***"Te recuerdo que después de concluir con el estudio de la primera unidad didáctica del curso debes ingresar al foro llamado "actividad 1" para compartir lo aprendido debatiendo sobre el tema: "Rol del profesor tutor en un enfoque interactivo de educación a distancia." Esperamos tu participación!"***

***"T08, luego de haber leído el desarrollo de tu guía 1 te envió mis comentarios. En general observo un buen manejo de las tres lecturas y un buen nivel de reflexión, continua pensando en estos temas en relación a sus aplicaciones en tu práctica tutorial.***

En sus comunicaciones, la tutora 8 manifestó una actitud favorable ante el curso agradeciendo y comunicando su conformidad a través de expresiones como: *"Gracias formadora, y espero mandar todo para el lunes."* Y *"más allá de tener que presentarla déjame decirte que ha sido muy interesante"*.

Como se puede observar, la tutora 8 desarrolló una comunicación bastante fluida y estratégica con la formadora, expresando con precisión y claridad sus dificultades y recurriendo oportunamente a ella para recibir su ayuda y solucionar sus problemas. Esta comunicación le permitió mejorar su aprendizaje.

**-TUTORA 09 - Interacciones virtuales:**

La tutora 9 no utilizó de modo frecuente el medio virtual para comunicarse con la formadora como observamos en la tabla 18.

Tabla 18 FORMATOS DE INTERACCIÓN VIRTUAL: CORREO ELECTRÓNICO TUTORA 9		
Contenidos/ Objetos de la comunicación	Segmentos formativos	
	a. FORMADOR	b. TUTORA 9
1. CONCEPTUAL		
2. PROCEDIMENTAL	Promueve participación en foro (3) Promueve relación/reflexión sobre su práctica (2) Promueve aplicación práctica (1)	
3. ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas (1) Felicita, refuerza (2) Motiva, anima (4)	Agradece (2)
4. ESTRATÉGICO	Envía/recuerda actividades de análisis metacognitivo (1) Organiza fechas/otorga plazos (1)	Dudas sobre actividades (1) Comunica dificultades de tiempo (3)
5. EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento individual (2) Envía Retroinformación individual (2)	Comunica avance individual (4) Envía actividades (3)

En este caso, fue la formadora quien tomó la iniciativa, enviando mensajes con segmentos en los que indagó sobre el proceso de estudio de la tutora 9, y realizó un seguimiento individual (2).

*“Recuerda que tienes pendiente el desarrollo de las actividades de la segunda y tercera unidad. Es importante que finalices con el estudio del curso para que puedan aplicar lo aprendido en el curso en su practica tutorial del curso que empieza estos días”.*

Ante estos mensajes, la tutora 09 respondió informando sobre su avance individual (4): *“Tal como te indiqué en un correo anterior, tuve dificultades para iniciar el curso, pero ahora estoy leyendo ya los textos y espero terminar pronto, para remitirte el desarrollo de la guía y mis impresiones al respecto.”*



Asimismo, comunicó dificultades de tiempo (3) y dudas sobre las actividades (1), lo que indica la toma de conciencia de la tutora 9 sobre su proceso de estudio y el control sobre las dificultades que se representan:

Tutora 09: comunica dificultades de tiempo	Formadora: Organiza fechas/otorga plazos
<i>Tal como lo señalas, me encuentro bastante atareada, más de lo que imaginaba y me preocupa mucho no poder cumplir contigo; sobre todo por el compromiso asumido y también porque el curso es de mi especial interés.</i>	<b><i>T09, te animo a que hagas todos los esfuerzos posibles para finalizar el curso el 6 de enero. Al menos avanza con las lecturas y trabaja con la T08 la actividad 2. Comprendo tu recarga y espero puedas superar estos momentos.</i></b>

También, envió sus actividades (3) y recibió felicitaciones de la formadora, quien reforzó sus logros (2), así como promovió su relación con la experiencia (2) y la aplicación práctica de lo aprendido (1), a través de segmentos como el siguiente:

***“He leído con detenimiento las actividades de la unidad 2, recuerda que la actividad 2 debes colocarla en el foro. Debo felicitarte porque observo un buen nivel de comprensión de los temas, Además es importante que continúes relacionando lo aprendido con tu práctica tutorial. Continúa con esta dedicación e interés!***

Al parecer, la tutora 9 presentó un estilo bastante autónomo de estudiar, puesto que a pesar de no recurrir con frecuencia a la formadora, sí respondió a sus mensajes y le fue informando sobre sus avances y dificultades en el proceso de estudio.

Para finalizar con el nivel de análisis de las interacciones virtuales, queremos puntualizar algunas diferencias que hemos hallado en los mensajes de la formadora.

- ❖ Sus mensajes generales, que fueron más planificados y por iniciativa propia, se orientaron más al desarrollo del conocimiento estratégico del grupo: guiar la organización del tiempo, orientar la participación en el foro, guiar las actividades de aprendizaje y promover el análisis metacognitivo.
- ❖ Sus mensajes personalizados respondieron a las características y estilos de cada tutora. En algunos mensajes fue más reactiva y en otros, más preactiva.

Ante las tutoras más comunicativas y que demandan ayudas o comunican sus avances, la formadora respondió de modo ajustado a estas demandas, siendo en cierto modo reactiva (tutoras 1, 6 y 8).

Con las tutoras menos comunicativas (5 y 9), la formadora, de modo pro-activo, mantuvo comunicación para obtener información sobre su proceso de estudio, y coordinar fechas y plazos.

En el caso de la interacción con la tutora 2, ésta envió a tiempo sus actividades, pero no tomó iniciativa para comunicarse, y la formadora tampoco. En este caso, observamos que ambas se centraron en los resultados y en la retroalimentación de los mismos, más que en el proceso de aprendizaje.

Sería recomendable caracterizar los estilos de los estudiantes a distancia más dependiente, independiente o autónomo, más centrado en el proceso o en el producto del aprendizaje - para que el tutor/formador no pierda el contacto y pueda ofrecer ayudas más ajustadas para la toma progresiva de conciencia y el desarrollo de un proceso de aprendizaje más autónomo.

#### **4.2.3. Tercer nivel de análisis: Interacciones presenciales**

Las reuniones presenciales constituyeron un espacio que favoreció, principalmente, la evaluación de logros y dificultades del proceso de estudio, así como el intercambio entre las tutoras. Asimismo, permitió a la formadora realizar un seguimiento de los avances del grupo y organizar las fechas y plazos para la marcha del curso.

Originalmente estas reuniones no estuvieron previstas, quedando abierta la posibilidad de realizarlas de acuerdo a las necesidades. De esta manera, la formadora recurrió a las reuniones presenciales para brindar un espacio de reflexión e intercambio de ideas del grupo sobre su proceso y sus resultados, dado que estos aspectos no se desarrollaron suficientemente en las interacciones virtuales, es decir, a través del correo electrónico o del foro.

Estas reuniones fueron propuestas por la formadora, coordinando con el grupo de tutoras la fecha y hora. Sin embargo, no siempre estuvieron presentes todas las tutoras.

Seguidamente, analizaremos las características de las interacciones presenciales que se desarrollaron en cada reunión.

##### **a) Primera Reunión Presencial**

La primera reunión presencial se desarrolló finalizando la primera unidad temática. Tuvo como principal objetivo evaluar las impresiones de las tutoras sobre el curso y

analizar su proceso de estudio hasta el momento, dado que el avance del grupo era bastante irregular. La formadora, al inicio de la reunión, comunicó el objetivo: *“Es una reunión informal para compartir nuestras apreciaciones sobre el curso, nuestros avances, las dificultades que podemos haber tenido”*.

Como se observa en la tabla 19, los segmentos de comunicación de esta primera reunión se centraron principalmente en el conocimiento estratégico, gracias al análisis del curso (1) y el análisis metacognitivo del proceso de estudio, de sus logros y dificultades (5).

CONTENIDOS DE LA COMUNICACIÓN	SEGMENTOS DE COMUNICACIÓN	
	FORMADORA	TUTORA
PROCEDIMENTAL	Explica acceso al foro (1)	Dificultades tecnológicas (6) Dificultades Ap. colaborativo (1)
ESTRATÉGICO	Comunica objetivos de sesión (1)	
	Promueve análisis metacognitivo (1)	Análisis metacognitivo (evalúa: logros/ dificultades/proceso de estudio) (5)
	Promueve análisis del curso (1)	Análisis sobre el curso (1)
	Guía actividades de aprendizaje (2) Explica importancia de la tarea (2)	Falta claridad en las tareas (1)
	Organiza fechas, otorga plazos (2)	Comunica dificultades de tiempo (3)
EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento grupal (1)	

A nivel de logros del curso, se destacó su estructura y la claridad de las lecturas:

*“Bueno, metodológicamente puede ser activo el curso, la estructura y toda la parte a distancia... y los apoyos que da supongo para un poco previamente ver cuáles son los aprendizajes previos, los materiales también necesariamente que estén bien elaborados y son un apoyo para nosotros”*

Además, se reflexionó sobre la oportunidad que ofrecía el curso para comprender más a los estudiantes desde su rol:

*“me ha servido mucho para ponerme en el lugar del participante para comprender todos los procesos que tiene el estudiante y que uno no los valora, no los entiende, no los conoce situaciones de dificultad, toda su angustia, sus miedos, sus presiones. Osea es el primer curso a distancia que llevo .”*

En esta cita, verificamos el valor que las tutoras atribuyen al curso como una oportunidad para comprender más el proceso de aprendizaje en la modalidad a

distancia. Consideramos que la toma de conciencia de las tutoras sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes constituye una oportunidad para que seleccionen ayudas más ajustadas a las verdaderas dificultades y necesidades que se presentan en el estudio a distancia.

De otro lado, expresaron dificultades como la falta de tiempo y la demanda para la realización de las actividades metacognitivas (guías de lectura, preguntas... etc.)

*“Yo coincido plenamente con mis amigas pero en cuanto a lo difícil un poco tedioso por lo largo del proceso, es bien sacrificado sobre todo para quienes enseñamos... como yo te decía en la noche madrugaba para hacer esto, entonces, es bien sacrificado... es recordar todo un proceso y transcribirlo... un poco complicado”.*

Esta dificultad demuestra la escasa costumbre del grupo de tutoras de estudiar a distancia y, sobre todo, el esfuerzo que les significó pensar en su propio proceso de estudio y aprendizaje cuando debían responder a las preguntas de las guías de lectura (antes, durante y después). Esto confirma la necesidad de formar a las tutoras en el aprendizaje estratégico y metacognitivo a nivel práctico y no sólo teórico, pues de lo contrario, sería difícil que logren comprender y ayudar a sus estudiantes en este proceso.

Ante estas dificultades, la formadora explicó la importancia y necesidad de desarrollar las actividades metacognitivas propuestas en las guías de lectura (2):

*“No son contenidos lejanos, ni a nuestra experiencia, ni a nuestro conocimiento, pero sí demanda ver cada cosa y analizarla desde nuestra experiencia como decía t01 de estudiante y desde qué cosas podemos hacer desde nuestro curso. De repente pensaba yo, las guías didácticas que las planteamos en preguntas, realmente las contestarán, finalmente yo me he cerciorado, que las contesten para que las manden, entonces... las preguntas iniciales de antes y durante aparecen sólo en la primera unidad y la idea,(...) es que progresivamente lo podemos ir incorporando como algo que nosotros ya pensemos y no tengamos que escribirlo. pero de repente sí la primera vez no lo escribimos, no llegamos a... depende de nuestro estilo, de nuestra manera de enfrentarnos a un material, de repente ya eso lo tenemos incorporado, de repente no. entonces el hecho de tenerlo que escribir nos puede facilitar irlo incorporando cuando no sea así.”*

Por otro lado, las dificultades de tiempo que experimentaron las tutoras para dedicarse al curso se debieron a las diversas responsabilidades laborales que tuvieron que asumir así como a la falta de organización para el estudio del curso. Esta dificultad es común a la que presentan sus estudiantes, lo que les permite, como tutoras, comprenderlos mejor y poder buscar las ayudas más adecuadas.

En esta primera reunión, las tutoras manifestaron también diversas dificultades para el manejo de la página Web y el uso de tecnologías para el aprendizaje a distancia

(6). Esto se debió a que, para la mayoría de ellas, era la primera vez que utilizaban este tipo de recursos en su proceso de estudio y, específicamente, era la primera vez que utilizaban la plataforma Intranet-PUCP.

*“La lectura creo que es bien fácil, pero el problema es la actividad y el otro problema para mí es que la máquina es muy lenta, entonces se me puede colgar 2 ó 3 veces a la hora que estoy tratando de imprimir o estoy tratando de entrar a la página.”*

Ante estas dificultades, la formadora ofreció algunas orientaciones para ingresar a la Web y, específicamente, al espacio del foro.

Asimismo, una tutora indicó dificultades para realizar las actividades cooperativas:

*“También es el problema de la pareja, por ejemplo yo soy pareja de Tó me gusta trabajar con Tó pero estamos ahora en situaciones diferentes, recontra difícil que nos encontremos.”*

Estas dificultades se presentaron por la falta de experiencia para coordinar y elaborar actividades grupales utilizando el correo electrónico u otras herramientas tecnológicas para comunicarse. En general, las tutoras prefirieron reunirse presencialmente para desarrollar las actividades grupales, lo cual no siempre fue posible por motivos de tiempo y coordinación.

Finalmente, la formadora orientó el desarrollo de las actividades de aprendizaje y explicó su importancia.

*“En la unidad 2 hay que hacer unas preguntas (...) pero este trabajo es en parejas. En este caso 2 vamos a ir entrando varias veces, al inicio de la unidad en las preguntas generales pero al final de la unidad hay que participar con el resultado de las parejas y la idea era que en este caso habían 2 preguntas que podían enviar por correo.” (...) si quieren la leemos, esta actividad es en parejas, una parte personal y una parte...”*

También realizó un seguimiento de los avances del grupo hasta el momento y organizó fechas para continuar:

*“Extender los cronogramas de tiempo y de seguimiento; de repente lo ponemos ver en otro momento (...) la idea es que el curso coincida con el diseño del curso o con el inicio del curso que tienen a su cargo, en la medida de lo posible, tenemos un poco más de tiempo. En el caso de t02 y t01 hemos comenzado juntas pero también podemos hacer un seguimiento de los siguientes cursos que vienen después de octubre, es cuestión de ir viendo. De repente en el primer curso no hemos incorporado mucho porque nos ganó el tiempo y en el último fue formular más cosas, hacer más cosas. Entonces a eso me refiero con la flexibilidad que podamos tener pero lo importante es poder coincidir en los espacios de los foros, yo pienso que en las fechas es lo que más debemos de coincidir, por ejemplo dicen: ¡ay! ese tema ya lo tratamos, ya para que lo voy a hacer si ya nadie lo va a leer, entonces en la actividad 1 en el foro han participado tres personas, (...) terminar de hacer eso y aprovechar las guías,(...) lo podemos ir midiendo de acuerdo a nuestro tiempo, pero tratar de cumplirlo”.*

En este diálogo final, la formadora buscó organizar al grupo ubicando el momento en el que se encontraban para retomar el ritmo y el cronograma de estudios, habiendo aclarado la finalidad e importancia de las actividades

En general, esta primera reunión sirvió para intercambiar opiniones sobre el curso, expresar dificultades y reorganizar las fechas, teniendo mayor claridad sobre la importancia y necesidad de desarrollar las actividades de lectura estratégica y análisis metacognitivo

## **b) Segunda Reunión Presencial**

En esta sesión, la formadora convocó al grupo para analizar el avance del grupo y explicar el desarrollo de la Actividad 3.

*“Contar el estado del curso, en que parte van, que dificultades han tenido, que les ha parecido más interesante y con miras a lo que sería la actividad 3, revisar como vamos a aplicare lo aprendido en los cursos que tienen actualmente o en el caso de que lo comiencen después....su proyección.”*

Esta reunión se desarrolló cuando el grupo, en su mayoría, había finalizado la unidad 2 y empezaba el estudio de la unidad 3.

Las tutoras señalaron algunas dificultades (9) y logros (4), para luego centrarse en el análisis de algunos aspectos de su práctica tutorial (como muestra la tabla 20). En cuanto a las dificultades, subrayan la falta de organización de tiempo por asumir distintas responsabilidades laborales y la confianza con la formadora, que hizo que flexibilizaran los plazos, por contar con su comprensión.

*“Para mí es organización básicamente, y la relación que tenemos contigo (...), el hecho de conocernos.”*

*“No sé si es demasiada responsabilidad, porque todas estamos metidas en muchas cosas.”*

De otro lado, a pesar de estas dificultades, reconocieron que el curso les ha permitido reflexionar sobre su labor tutorial:

*“Me ha llevado a una reflexión como inmediata de lo que uno está realizando, sobre lo que nunca has hecho un alto. Me pongo a pensar... hasta ahora he tenido experiencia en tutoría y en la modalidad a distancia, pero nunca me he puesto a pensar en esas cosas; A pesar de las limitaciones personales, yo he estado interesada en rescatar mucho del mismo curso para poderlo llevar a la par de lo que estaba haciendo. En medio de todas las cosas que he tenido que hacer, he buscado momentos para ver con un poco más de tranquilidad el curso.”*

CONTENIDOS DE COMUNICACIÓN	SEGMENTOS DE COMUNICACIÓN	
	FORMADORA	TUTORAS
CONCEPTUAL	Aclara/complementa conceptos (1)	Dudas sobre conceptos (1)
PROCEDIMENTAL	Aclara/complementa contenidos procedimentales (2) Ejemplifica contenidos procedimentales (2)	Dudas sobre contenidos Proc. (2) Comunica Comparte reflexión sobre rol del tutor (2)
	Guía / orienta aplicación práctica (1) Promueve aplicación práctica (2)	Comparte aplicación práctica (9)
ESTRATÉGICO	Comunica objetivos de sesión (1)	
	Promueve análisis metacognitivo (2)	Análisis metacognitivo (evalúa: logros/dificultades/proceso de estudio) 4
		Análisis sobre el curso (1)
	Guía actividades de aprendizaje (1)	
	Organiza fechas/otorga plazos (1)	Comunica dificultades de tiempo Solicita plazos (1)
EVALUACIÓN FORMATIVA	Retroinforma grupal (1) Seguimiento grupal (1)	

Durante esta segunda reunión, se observa un cambio cualitativo con respecto al contenido de la primera. Las tutoras ya no se centran con tanto énfasis en expresar sus dificultades para desarrollar el curso, sino más bien empiezan a compartir los cambios que están incorporando en su práctica tutorial con respecto a lo aprendido.

Es importante resaltar las escasas oportunidades que tienen las tutoras de hacer un "alto" en sus actividades para "pensar" y "reflexionar" sobre la labor que están desempeñando y su sentido, en relación al aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, esta reunión presencial fue una oportunidad para que las tutoras contrastasen aspectos y contenidos desarrollados en el curso con su práctica tutorial, como demuestran las siguientes expresiones:

*"El jueves pasado no tuve mucha gente en tutoría, pero ha sido la primera vez (...) quizás he hecho énfasis en rescatar un poco qué aprendizajes anteriores tenía el*

*alumno y ahí me he dado cuenta que la mayoría venía a preguntar directamente sobre la actividad de desempeño (...)o querían que yo les de "masticado".*

*"Por ejemplo para mí todo lo que concierne al capítulo 2 en cuanto ya a las estrategias mismas, un poco contrastar con las tareas que ya estás haciendo, a nivel de tutoría, la parte de motivación que es una parte esencial"*

En estas intervenciones, las tutoras demuestran mayor preocupación por el aprendizaje de los estudiantes y una intención más explícita de propiciar un aprendizaje más conciente y activo. Es decir que van asumiendo progresivamente que la labor del tutor va más allá de "transmitir información". Sin embargo, aún analizan principalmente su rol en las sesiones presenciales, sin incorporar el uso de medios virtuales.

Ante las reflexiones de las tutoras sobre su práctica tutorial, la formadora retroinformó al grupo sobre su aprendizaje y sus aportes en el foro sobre el rol del tutor y su relación con el aprendizaje estratégico.

*"Retomar algo que me parece importante de una de sus intervenciones en el foro que era la labor proactiva. Como que hemos estado acostumbradas a recibir y de repente en eso como que nos estamos perfeccionando y también nos cuesta un montón generar espacios o tener la iniciativa. De repente tener la idea de llamarlos por teléfono, pero ¿cómo anticiparnos en sus dificultades?, con alguna comunicación, de repente puede ser un mail, pero de repente orientar y prever cosas en el camino, por ejemplo uno le dice "vengan con preguntas" y ya estás evitando que no vayan a leer o no vengan preparados."*

A través de esta intervención, la formadora buscó ejemplificar algunas acciones que podrían desarrollar las tutoras desde un enfoque proactivo, adelantándose a las dificultades de los estudiantes y no sólo atendiéndolos puntualmente. Para ello, recordó y guió el desarrollo de la Actividad 3 del curso:

*"Revisamos la actividad 3 que es en función de qué estrategias quieren desarrollar a partir de sus cursos,....., en la actividad de carolina había una confusión entre términos en lo que es estrategias disciplinarias y las interdisciplinarias, no sé si por ahí.....han llegado a ese punto. En una actividad pueden haber procedimientos disciplinarios e interdisciplinarios, porque un curso por ejemplo planificación puede haber un procedimiento que aprendan a jerarquizar variables y definir indicadores,..... En sí es una estrategia es disciplinar porque tiene que ver con el área; en cambio una estrategia como comprensión lectora es interdisciplinario. por ejemplo diagnóstico, una estrategia como aprender a organizar los datos "recolectados, como interpretar información es disciplinar porque , bueno tiene que ver con diagnóstico, pero al mismo tiempo puede ser interdisciplinaria porque puede servir"*

*"Para otros cursos. Generalmente las estrategias interdisciplinarias son de aprendizaje propiamente dicho como puede ser lectura, composición escrita, distribución del tiempo, esos que son necesarios para poder aprender."*



Ante estas explicaciones y aclaraciones de la formadora, surgieron dudas sobre los procedimientos y su enseñanza desde los cursos:

*“Crees que los procedimientos interdisciplinarios tienen que hacerse al inicio del proceso que plantean.....tú hablas de momentos pero una pregunta es cómo hacer para encontrar elementos para conocer al participante. Por ejemplo tengo que escribirle, tengo que preguntarle si ha sacado informe de tal aspecto, pero también podría ser como más formativo pero inicial.” (...)*

*“Lo que pasa (...) por ejemplo estamos hablando de 5 semanas de estudio pero podría por ej. 2 semanas estar totalmente atenta a eso y buscar eso y ver cómo reaccionan los participantes a eso y las otras 3 dedicarme a disciplinar.”*

*“(...) es que esto es transversal, no es cierto”*

Sorprende que ésta sea la única pregunta formulada por las tutoras para aclarar de qué manera pueden desarrollar estrategias de aprendizaje en sus estudiantes; estrategias que deberían ayudarlos a superar las dificultades que ellos identifican con mucha claridad.

Ante esta consulta, la formadora señaló que si se trata de formar una estrategia, puede darse más énfasis al inicio del curso, pero que durante el proceso también debe propiciarse su incorporación y utilización por aparte de los estudiantes.

En conclusión, esta sesión se centró en el análisis de la práctica tutorial y, especialmente, de las dificultades con las que llegan los participantes. Las tutoras sentían que estaban cambiando y orientando a los estudiantes a ser más conscientes y responsables de su proceso de aprendizaje y no esperar todo de la tutoría presencial. Sin embargo, aún no tenían claridad sobre cómo intervenir, pues la mayoría aún no había iniciado el desarrollo de la Actividad 3 en la que debían seleccionar las estrategias a desarrollar en sus estudiantes así como las acciones para lograrlo.

En general, se observó que la formadora aclaró contenidos conceptuales y procedimentales, y orientó con ejemplos. Pero consideramos que hubiera sido necesario mayor diálogo e interacción con las tutoras para darles la oportunidad de expresar sus dudas y precisar las principales estrategias a desarrollar en sus cursos. De este modo, se hubiera aprovechado mejor la sesión para interactuar y negociar significados a partir de las propuestas de cada tutora. En este caso, las tutoras tuvieron un rol más receptivo de las aclaraciones y ejemplificaciones de la formadora.

### c) Tercera Reunión Presencial

La tercera reunión se desarrolló cuando las tutoras, en su mayoría, habían finalizado con la lectura de la tercera unidad.

Durante esta reunión presencial, la formadora propició el intercambio en pequeños grupos entre las tutoras, para que realizaran un análisis metacognitivo de su proceso de estudio durante el curso y de su aplicación a su labor tutorial.

*“Les quería hacer algunas preguntas para trabajarlas en grupos, que de repente que no seamos los mismos del curso que estamos trabajando y compartir y llegar a algunas conclusiones sobre los principales logros y las dificultades que puedan haber tenido en el aprendizaje.”*

Como muestra la tabla 21 durante esta reunión las tutoras se dedicaron principalmente a realizar un análisis metacognitivo grupal sobre el proceso de estudio del curso.

CONTENIDOS DE COMUNICACIÓN	SEGMENTOS DE COMUNICACIÓN	
	FORMADORA	TUTORAS
PROCEDIMENTAL	Guía orienta aplicación práctica (1)	Comparte aplicación práctica (7)
ACTITUDINAL		Expresa conformidad con el curso (1)
PROCEDIMENTAL	Comunica objetivos de sesión (1)	
	Promueve análisis metacognitivo (2)	Análisis metacognitivo (evalúa: logros / dificultades /proceso de estudio) (8)
	Guía / actividades de aprendizaje (4)	
	Organiza fechas/ otorga plazos (2)	
EVALUACIÓN FORMATIVA	Seguimiento grupal (2) Retroinforma al grupo (1)	

Las tutoras trabajaron en dos grupos y elaboraron papelógrafos en los que señalaron los principales logros y dificultades en su proceso de estudio y en los resultados del curso.

En cuanto a los logros de proceso, los grupos destacaron el uso de Internet y los Foros virtuales, la clarificación del rol del tutor y la posibilidad de colocarse en el lugar del estudiante, tomando conciencia de sus propias estrategias de enseñanza y de aprendizaje.

Con respecto a los resultados, los grupos precisaron que habían logrado una mejor organización y planificación de la tutoría y la incorporación de actividades para desarrollar estrategias como la organización del tiempo, la comprensión de lectura, entre otras, en su labor tutorial.

Las dificultades señaladas fueron el exceso de confianza con la formadora, la escasa autodisciplina, la organización del tiempo, así como la poca coordinación con compañeras para las actividades cooperativas.

Las tutoras comentaron algunas situaciones en las que aplicaron lo aprendido en el curso y, finalmente, la formadora aprovechó para efectuar el seguimiento del grupo en cuanto a las actividades que tenían pendientes. Coordinó con el grupo las fechas y plazos máximos para la entrega de estas actividades y el cierre del curso.

En esta reunión final, las tutoras demostraron la toma de conciencia de su proceso de estudio y sus principales resultados. Esto se vio favorecido por el trabajo cooperativo y el intercambio de opiniones entre los miembros de los pequeños grupos. Los resultados expresados por las tutoras se encuentran en un nivel de discurso que contrastaremos en las siguientes unidades de análisis.

#### **4.2.4. Cuarto nivel de análisis: Retroinformación**

Las tutoras enviaron por correo electrónico las actividades propuestas desde el curso y la formadora, luego de revisarlas, realizó anotaciones en los documentos. Estas anotaciones representan la retroinformación que la formadora realizó sobre los productos desarrollados por las tutoras. Los segmentos de retroinformación se orientaron a favorecer el desarrollo de conocimientos conceptuales, procedimentales, actitudinales o estratégicos como se presenta en la tabla 22.

CONOCIMIENTO	SEGMENTOS DE RETROINFORMACIÓN	TUTORAS						TOT.
		T1	T2	T5	T6	T8	T9	
CONCEPTUAL	Aclara, complementa conceptos	8	9	1	5	9	2	34
	Ejemplifica conceptos	0	0	0	0	1	0	1
	Promueve relaciones conceptuales	2	1	2	0	1	7	13
	Solicita precisión /complementación conceptual	12	4	4	6	2	0	28
	Solicita revisión/aclaración conceptual	3	3	0	1	0	0	7
PROCEDIMENTAL	Aclara, complementa contenidos procedimentales	0	3	1	1	1	3	9
	Solicita precisión de procedimientos	2	5	4	3	2	4	20
	Ejemplifica contenidos procedimentales	0	1	0	0	3	1	5
	Promueve relación con la práctica	7	3	2	2	5	7	26
	Sugiere aplicación práctica	4	2	0	0	1	1	8
	Promueve interacción grupal	0	2	0	1	0	0	3
ACTITUDINAL	Disponibilidad para consultas	1	2	0	0	1	0	4
	Felicita/refuerza	15	6	2	7	15	15	60
	Motiva/anima	1	2	0	2	1	0	6
ESTRATÉGICO	Aclara/orienta sentido de la actividad o pregunta	1	6	5	0	0	1	13
	Promueve análisis metacognitivo (3)	3	8	2	1	3	1	18
	Resalta logros	16	6	2	7	11	17	59
	Señala vacíos	0	1	0	0	1	0	2

Observamos segmentos de retroinformación presentes en casi todas las actividades, como por ejemplo: aclarar/complementar conceptos (34), solicitar precisión en los procedimientos seleccionados (20), promover la relación de lo aprendido con la práctica (26), felicitar (60), resaltar logros (59) y promover el análisis metacognitivo (18). Estos segmentos corresponden a los distintos tipos de conocimiento, lo que demuestra que la formadora, a través de la retroinformación, buscó mejorar el aprendizaje de diversos tipos de contenidos. Pero encontramos diferencias individuales que consideramos necesario caracterizar.

Al analizar los segmentos de retroinformación dirigidos a las tutoras 01, 08 y 09, observamos semejanzas que evidencian un buen desempeño en su aprendizaje tanto a nivel conceptual como estratégico. En estos tres casos, la formadora, a nivel actitudinal, felicitó y animó; y, a nivel estratégico, resaltó los logros. Estos dos segmentos muchas veces se encuentran juntos a través de palabras como "bien" o "muy importante" seguidos de los logros específicos alcanzados por cada tutora. En el caso de la tutora 06, encontramos segmentos similares, pero en menor cantidad al de estas tres tutoras.

Tutora 1:

***“Bien 01, has identificado las ideas principales de esta unidad, y has reflexionado sobre su importancia desde la perspectiva del estudiante y su implicancia para nuestra labor tutorial”***

Tutora 8:

***“Bien, este análisis previo de las condiciones de estudio es muy importante.”***

Tutora 9:

***“T09 se observa que has leído con detenimiento y has utilizado estrategias que te han permitido analizar y comprender la información ¡muy bien!”***

Tutora 6:

***“Bien, la relación que estableces es correcta, pero deberías incluir la idea de la influencia del medio y los procesos educativos en el desarrollo de habilidades.”***

Es interesante señalar que en muchos de los segmentos en los que se resaltan los logros, también “aclara o complementa conceptos”, “promueve la relación con la práctica” y el “análisis metacognitivo”. Esto demuestra que, a través de la retroinformación, la formadora no se limitó a constatar logros o señalar errores, sino que aprovechó la oportunidad para promover nuevos aprendizajes, precisando conceptos o ampliando lo aprendido hacia su aplicación práctica en la labor tutorial, o hacia su proceso de estudio personal. En este sentido, la retroinformación resultó una ayuda destinada a mejorar el proceso de aprendizaje y la consecuente práctica tutorial.

De otro lado, encontramos una situación distinta en el caso de las tutoras 2 y 5, en las cuales sólo se resaltaron logros durante el desarrollo de la Guía 1. Pero además encontramos segmentos en los que se “aclaró el sentido de la actividad”, lo que demuestra cierta dificultad de estas tutoras en la comprensión de los contenidos de la unidad y el análisis de los objetivos y requerimientos de las actividades propuestas.

Al analizar los segmentos de retroinformación de la tutora 2, encontramos:

***Guía 1: no se relaciona con tu rol de tutora, sino con la experiencia como estudiante de este curso. Se refiere a si en una siguiente oportunidad seguirías el mismo proceso y aplicarías las mismas estrategias y modificarías algo para mejorar tu proceso de estudio y aprendizaje.***

***Guía 2: recuerda que esta unidad se centra en las estrategias de aprendizaje, no en las de enseñanza. En este sentido, analiza si alcanzaste esta meta o si encontraste otra información.***

**Actividad 3: debes centrarte en las estrategias de aprendizaje que desarrollarán tus participantes, no las que tú debes desarrollar.**

En estos segmentos de retroinformación, podemos detectar que la tutora 2, durante las distintas unidades del curso, se centró en su rol de tutora y en las acciones que le corresponde desarrollar como tal. En este sentido, presentó dificultades para experimentar como estudiante a distancia y analizar metacognitivamente su proceso. Además, confundió las estrategias de aprendizaje (centradas en el proceso del estudiante) con las estrategias de enseñanza (acciones que realiza ella como tutora). Esta dificultad se evidenció desde la entrevista inicial, pero lamentablemente no se observan cambios significativos durante su proceso de estudio y aprendizaje, a pesar de las indicaciones de la formadora en la retroinformación. En esta misma dirección, la formadora señaló vacíos e incluso ofreció ayuda ejemplificando contenidos procedimentales en la retroinformación de la Actividad 3:

*“Pero no tienes bien definidas las estrategias de aprendizaje que quieres que los participantes aprendan en el curso. Hay confusión entre estrategias y acciones”*

*“Precisa las estrategias: por ejemplo: 1. relación entre los contenidos del curso y la práctica profesional (precisar el tipo de relación de modo concreto) 2. Comprensión y análisis de los conceptos de ética y ... (en general precisar las estrategias”*

En el caso de la tutora 5, se presenta una situación similar sobre todo en la Actividad 3, en el diseño de las actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje; puesto que, en vez de ello, precisó las estrategias tutoriales. Esto muestra que la tutora 5 se centró en sus actividades docentes más que en el proceso de estudio y las estrategias de aprendizaje que necesitan desarrollar los estudiantes en la modalidad a distancia, como se evidencia en los siguientes segmentos:

*“Debes centrarse en las estrategias de aprendizaje de los estudiante, estas acciones se refieren a las acciones que se realizarán desde la tutoría para desarrollar las estrategias de aprendizaje”*

*“Recuerda que las estrategias son de aprendizaje y no de enseñanza.”*

En general, los segmentos de retroinformación se ajustaron a los logros y dificultades presentes en cada actividad. La formadora desarrolló una evaluación formativa orientada a reforzar y destacar logros, complementar vacíos o aclarar confusiones. Estos segmentos fueron recibidos por cada tutora a través del correo electrónico, pero no se produjo una interacción posterior que garantice la mejora del aprendizaje y la incorporación de las sugerencias de la formadora por parte de cada tutora. A continuación analizaremos con más detalle el proceso de construcción de conocimiento de cada tutora en la tercera unidad de análisis.

#### 4.3. TERCERA UNIDAD DE ANÁLISIS: CAMBIOS EN CADA TUTOR EN EL CONTEXTO ACADÉMICO

##### 4.3.1. Tutora 1

##### a) Primer nivel de análisis: Conocimiento Conceptual - Tutora 1

##### - CONCEPCIÓN SOBRE EL ROL DEL TUTOR - Tutora 1:

A lo largo del desarrollo del curso de formación, comprobamos en la Tabla 23 que la tutora 01 experimentó un cambio significativo en su discurso sobre el rol del tutor.

Tabla 23 TUTORA 1: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL - ROL DEL TUTOR			
Tópico: Rol del tutor	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 1 , Foro 1	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.2 Explica, representa conceptos	1.1.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
Descripción	-Rol reactivo -Centrado en tutoría presencial	-Rol proactivo, interactivo -Uso de diversos espacios y recursos	-Rol estratégico

**Antes** de iniciar el curso, la tutora 1 mostró una concepción sobre el rol del tutor centrada en las actividades de tutoría presencial grupal, y las posibilidades de ayudar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje se limitan a proporcionar técnicas o bibliografía, como lo demuestra la siguiente afirmación:

*“A través de las asesorías, indicar dar pautas orientar o guiarlos un poco, en cómo ellos deben trabajar la información que se les presenta; qué técnicas son las más factibles de utilizar proporcionándoles bibliografía.”*

**Durante** la primera unidad del curso, observamos un cambio, puesto que empezó a concebir la tarea del tutor desde una perspectiva más proactiva e interactiva, a causa de las lecturas 1 y 3 sobre las teorías de la educación a distancia, especialmente la “Interactiva y comunicativa” y sobre el rol del tutor,

respectivamente. Además, la interacción con las demás tutoras en el Foro 1 sobre el rol del Tutor la ayudó a consolidar esta postura a nivel de discurso.

En el desarrollo de la Guía 1, señaló que el rol del tutor consiste en:

*“Ayudar al participante a tomar conciencia y a aplicar sus potencialidades en su proceso de aprendizaje. Generar múltiples espacios que favorezcan la comunicación interpersonal y el intercambio de información, con apoyo de recursos informáticos. Brindar un acompañamiento activo, permanente y motivador al participante durante sus estudios. Realizar un seguimiento continuo del aprendizaje de los participantes, a través de una evaluación formativa que retroalimente sus avances. ”*

Asimismo, en el Foro 1 se observa que integró los aportes de sus compañeras cuando afirmó que:

*“el profesor tutor está llamado a cumplir una función, como decía T07 en el análisis de caso 1, “proactiva”, es decir que lo lleve a adelantarse a las dificultades que puedan surgir en el proceso de aprendizaje de sus participantes y no de esperar que éstos se den para concretarse a darles solución en forma aislada, limitándose muchas veces sólo a responder dudas o inquietudes.*

*Debe ser, más bien, un agente dinamizador de la pequeña comunidad de aprendizaje de la cual forma parte, orientar, facilitar, apoyar emocionalmente, pero también generar espacios de interacción y de comunicación entre todos. Como agente esencialmente motivador, está llamado a impulsar procesos de toma de conciencia de las propias capacidades en los participantes y diseñar estrategias y recursos para que ellas puedan ser aplicadas”*

En estas intervenciones se evidencia un cambio en la concepción del rol del tutor en los siguientes aspectos:

- ❖ De las asesorías presenciales, como principal espacio de ayuda, al uso de los recursos informáticos y la búsqueda de múltiples espacios de comunicación y de acompañamiento permanente. Esto, gracias a que la tutora 1 pudo experimentar, a través del curso de formación, el uso de los recursos informáticos.
- ❖ De la concepción del tutor como “transmisor” que presenta información, técnicas o bibliografía, a promotor de la comunicación interpersonal y de intercambio de información. En este cambio se evidencia la influencia de las lecturas y especialmente de la Unidad 1: la teoría de la educación a distancia como “comunicación e interacción” .
- ❖ De un tutor que “espera” que le consulten a un tutor “proactivo”, dinamizador de la comunidad de aprendices, que motiva y propicia la toma de conciencia de los aprendices sobre su proceso de aprendizaje. En este cambio influye, además de las lecturas, el intercambio de opiniones con sus compañeras en el foro.



Observamos, además, que la tutora 1 empezó a interiorizar la noción de enseñanza estratégica, a partir de su experiencia como estudiante del curso (desarrollo de actividades de lectura estratégica y actividades de reflexión metacognitiva) y de la teoría que se desarrolló posteriormente en la Unidad 3.

En la última unidad, la tutora 1 incorporó la enseñanza estratégica como una función del tutor a distancia cuando afirmó que debe: *“apuntar a propiciar un aprendizaje autónomo de estrategias de aprendizaje, que sea evaluado de modo permanente y a través de una estrategia de seguimiento específico por parte nuestra, que permita conocer las características de su proceso de estudio, las estrategias de aprendizaje que emplea, qué tan útiles le son, las condiciones en las que desarrolla su proceso de estudio, etc. con el fin de que tome conciencia de todos estos factores y aprenda a regularlos para optimizar su aprendizaje y que pueda diseñar y practicar mecanismos propios que faciliten su proceso de “aprender a aprender”.*

Estas apreciaciones se confirman cuando, **al finalizar** el curso, la tutora 1 reconoció de modo explícito haber experimentado un cambio conceptual con respecto al rol del tutor, cuando señaló: *“Ahora percibo al tutor como un agente capaz de desarrollar en los participantes sus habilidades para lograr un aprendizaje estratégico. En ese sentido, ya no lo percibo como un agente pasivo, llamado a resolver las dudas de los estudiantes cuando éstos lo necesitan, sino con capacidad de anticiparse a ellas y de facilitar y hacer más agradable y efectivo el proceso de estudio de los participantes.”*

Y agregó: *“En cuanto al tutor mi percepción tuvo un cambio radical: Antes la percepción de la función del tutor era pasiva: el tutor tiene que esperar que lo busquen y atender en el proceso ante un problema específico. Ahora es más activo, hay un seguimiento, debe darle un apoyo cercano, crearse un vínculo con el participante”*

Estas afirmaciones demuestran que la tutora 1 es consciente del cambio que ha experimentado en su concepción sobre la tutoría, lo que implica un alto grado de elaboración y explicitación de su conocimiento conceptual.

#### **- CONCEPCIÓN SOBRE APRENDIZAJE ESTRATÉGICO - Tutora 1:**

Otro concepto en el que la tutora 1 experimentó un considerable cambio es el de aprendizaje estratégico, como se observa en la tabla 24.

Tópico: Aprendizaje Estratégico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final
Nivel de Logro	1.2.1 Enuncia información sobre el tema.	1.2.2 Explica, representa conceptos.	1.2.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
Descripción	-Aprendizaje independiente e idiosincrático	-Proceso metacognitivo e interactivo	-Proceso de toma de decisiones

**Antes** del curso, la tutora consideraba que los participantes deberían poseer sus propias estrategias para estudiar a distancia. En tal sentido, consideraba que no es responsabilidad del tutor asumir su enseñanza ni orientación. No identificaba la metacognición como un componente importante de las estrategias de aprendizaje, ya que consideraba que los estudiantes las aprenden por descubrimiento, como manifestó en la siguiente afirmación:

*“generalmente los participantes no son conscientes de ellas, o vienen con un bajo nivel de desarrollo de las estrategias y en el camino como que van descubriendo sus propias potencialidades, bueno lo van descubriendo y lo van potenciando. (...) desearía que ellos ya lo traigan, que ya lo dominen y que no tengan dificultades, pero cuando no se da, ellos se desesperan”*

En esta frase, la tutora 1 reconoce dificultades en los estudiantes, pero piensa que es responsabilidad de ellos solucionarlas.

**Durante** el estudio de la Unidad 2, la tutora 1 logró mayor claridad conceptual sobre las estrategias de aprendizaje, sus características y la metacognición. Explicó la diferencia entre el aprendizaje independiente y el autónomo, otorgándole importancia a la interacción en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

*“Particularmente, me parece muy importante haber podido identificar las diferencias entre aprendizaje autónomo e independiente por cuanto, como lo señala el texto 1, todo aprendizaje está condicionado de alguna manera por factores y agentes externos, no siendo en realidad independiente o aislado, mas sí personal e inserto en procesos y relaciones interactivas(...)”*

Asimismo, reconoció la importancia del desarrollo de la metacognición como proceso consustancial al aprendizaje estratégico:

*“Un segundo aspecto relevante fue la oportunidad de profundizar en el concepto de metacognición y su importancia en el desarrollo de un aprendizaje estratégico.*

*Y es que para tener claro el qué, cuándo y por qué del aprendizaje es indispensable ser conciente y valorar en su real magnitud las propias capacidades, los procedimientos*

*que usualmente empleamos y los que necesitamos aplicar según la naturaleza del programa /curso u objeto de estudio, para lograr una determinada meta de aprendizaje.*

*Sin haber desarrollado la habilidad de autorregular nuestros procesos cognitivos en función de las condiciones internas y externas de aprendizaje, la voluntad y motivación personal del usuario resulta absolutamente insuficiente."*

En sus expresiones, la tutora demuestra tener claridad en cuanto al tipo de aprendizaje que busca propiciar en sus estudiantes. Aquí se evidencia el aporte de las lecturas y las actividades propuestas en la segunda unidad.

**Después** del curso, la tutora 1 reconoció de modo explícito haber experimentado cambios en su concepción sobre las estrategias de aprendizaje, y reconoció la importancia y necesidad de desarrollar un aprendizaje estratégico en los estudiantes en la modalidad a distancia. En las siguientes afirmaciones, comprobamos que la tutora 1 tomó conciencia de su proceso de aprendizaje, así como del cambio conceptual experimentado:

*"Antes tenía la concepción de que las estrategias de aprendizaje son de carácter individual, que cada persona maneja un bagaje determinado de ellas y que la tutoría no tiene entre sus funciones ayudar a desarrollarlas y/o a redescubrirlas."*

*"Por el lado de los usuarios de los cursos a distancia, los percibo con muchas mayores posibilidades de desarrollar procesos cognitivos complejos que, partiendo del reconocimiento de sus propias capacidades y condiciones de aprendizaje, apuntan a la generación de nuevos conocimientos en los que esté presente el elemento innovador y crítico más que el meramente memorístico. Pero sobre todo, capaces de aprender estratégicamente, es decir, de incorporar saberes que ellos mismos han ido construyendo aplicando estrategias específicas de aprendizaje acorde a la naturaleza y finalidad de su proceso de estudio."*

Además, señaló que consideraba entre los conceptos más relevantes del curso *"las diferencias existentes entre habilidades-capacidades- procedimientos y estrategias"*, así como *"la noción de aprendizaje estratégico como proceso de toma de decisiones para la construcción de nuevos conocimientos en los que interactúa el querer, el poder y el saber aprender."*

Podemos afirmar que la tutora 1 alcanzó un buen nivel de elaboración y explicitación conceptual con respecto al rol del tutor y el aprendizaje estratégico.

## **b) Segundo nivel de análisis: Conocimiento Procedimental - Tutora 1**

### **- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER CÓMO" - Tutora 1:**

Observamos en la tabla 25 que la tutora 1, durante el desarrollo del curso, específicamente de la Unidad 3, reconoció con claridad los distintos enfoques y

métodos de enseñanza de estrategias. Además, identificó y explicó las distintas concepciones de enseñanza estratégica, reconociendo sus principales características y limitaciones:

*“Concepción de estrategia de aprendizaje: Técnicas y recetas relevantes de enseñanza que se conocen y aplican para mejorar el aprendizaje (...)”*

*“Limitaciones: enseñanza asistemática de las estrategias de aprendizaje; participantes no pueden identificar aspectos relevantes para “aprender a aprender”.*

*“Concepción de estrategia de aprendizaje: Conjunto de decisiones surgidas de un estado metacognitivo y tomado según las condiciones del problema a resolver.”*

*“Características: La estrategia se adecúa a características de la demanda y a las condiciones personales del participante.”*

*“Formas de organización de la enseñanza: En los diversos cursos se enseñan, de manera integrada, los contenidos de la disciplina y las estrategias más adecuadas para aprender en esa área.”*

Tópico: Enseñanza Estratégica	ANTES 2.1.a “Saber cómo hacer”	DURANTE 2.1.b “Saber hacer”	DESPUÉS
Fuente	Unidad 3	Diseño Actividad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.1.a.3 Explica y representa la información	2.1.b.3 Selecciona estrategias de aprendizaje Diseña acciones de enseñanza-aprendizaje de estrategias	2.2.4 Reconoce incorporación de enseñanza estratégica en su práctica
Descripción	-Enfoques, Momentos, Métodos	-Incorpora la enseñanza de estrategias de aprendizaje en sus acciones tutoriales	-Mayor organización de desarrollo de estrategias

A nivel metodológico, explicó acertadamente los distintos métodos de enseñanza de estrategias *“presentación de la estrategia, práctica guiada en diferentes contextos, práctica autónoma.”*

Pensamos que estos logros se deben principalmente a la lectura estratégica de los textos, ya que en esta unidad elabora su propia guía. En ella propone preguntas

sobre la enseñanza estratégica y las responde acertadamente gracias al análisis y comprensión de los textos de la unidad 3.

#### - ENSEÑANZA ESTRATÉGICA “SABER HACER” - Tutora 1:

Como acabamos de analizar, la tutora 1 demuestra, a nivel discursivo, un buen nivel de comprensión y manejo de conceptos sobre la enseñanza estratégica, lo que le permitió luego, a nivel práctico, planificar actividades de aprendizaje y enseñanza estratégicas. Es decir, no sólo “sabe cómo” se debe enseñar estratégicamente, sino que además empezó a incorporar lo aprendido en el diseño de sus actividades tutoriales.

Observamos que la tutora 1, a nivel práctico, logró seleccionar y fundamentar acertadamente las estrategias que desea desarrollar en sus estudiantes, proponiendo para ello actividades y ayudas tutoriales.

Las estrategias que seleccionó son:

*“Para antes del estudio: Identificación de las condiciones personales de aprendizaje. Planificación y organización del tiempo dedicado al estudio.”*

*“Durante el estudio: Comprensión del discurso escrito (comprensión lectora) Establecimiento de relaciones conceptuales”*

*“Después del estudio: Análisis crítico del (los) productos elaborados Aplicación de los conocimientos adquiridos a su realidad personal y/o profesional.”*

Estas estrategias son relevantes para ayudar a los estudiantes a estudiar estratégicamente en la modalidad a distancia. Cabe resaltar que la tutora 1 no cumplió sólo con nombrar estas estrategias, sino que además fundamentó de modo explícito su importancia y necesidad, como podemos observar en las siguientes citas:

*“Las considero de fundamental importancia porque todo participante estratégico debe empezar su proceso de aprendizaje reconociendo sus capacidades y limitaciones, expresadas en la identificación de los recursos de los que dispone (espacios de estudio, conocimientos previos -conceptuales y procedimentales - sobre la temática propuesta a ser desarrollada por el curso), así como su disposición, motivaciones, objetivos personales y expectativas en función de la naturaleza del curso y al tipo de actividades que se le solicitarán. En función de ellas será posible prever realista y prospectivamente los plazos por tipo de actividad que necesitará tener en cuenta para afrontar exitosamente su proceso de estudio. Ser consciente de las propias posibilidades constituye, a mi entender, el punto de partida para definir las estrategias de aprendizaje que el participante requiere emplear durante su aprendizaje.»*

*“Tengo el convencimiento que en educación a distancia, por la naturaleza de los materiales y recursos que se suele emplear, es indispensable manejar adecuadas estrategias de comprensión lectora. Aunque en la práctica son muy escasos los participantes que lo hacen, he constatado que ésta es una de las principales causas de*

*fracaso en el aprendizaje que, incluso, conduce muchas veces a la deserción. Sin embargo, de poco sirve comprender a cabalidad un discurso escrito, si no se es capaz de interrelacionar los conceptos manejados y por tanto de estructurar un nuevo cuerpo conceptual (propio) en base a la información recibida, requisito a su vez, para estructurar un pensamiento crítico que de origen a productos singulares, de carácter no reproductivo, de la información recibida."*

*"Luego de concluida una determinada etapa de estudio, es necesario que el participante evalúe críticamente el (los) producto (s) elaborado (s), identificando sus logros y limitaciones y contrastándolos con lo requerido por el curso, lo ofrecido por éste, el proceso seguido para la elaboración de la actividad o producto y las características reales del producto diseñado. Ello permitirá - en caso de éxito - replicar los procesos seguidos, o modificarlos para acciones futuras, en caso se detectaran deficiencias. Igualmente, creo necesario que el participante desarrolle estrategias personales para aplicar lo aprendido, orientándolo al mejoramiento de su realidad personal y/o institucional, es decir, que potencie sus habilidades de transferencia de conocimientos, pues en última instancia la finalidad de todo curso es su aplicabilidad a circunstancias concretas. Ello servirá además, como elemento reforzador para el participante, en tanto éste podrá constatar cuán útiles y/o valiosos son los conocimientos y procedimientos que ha adquirido durante su proceso de estudio a distancia."*

La tutora 1 desarrolló una progresiva conciencia sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes a distancia, gracias a su propio desempeño como estudiante y la auto reflexión sobre su proceso de estudio, sus logros y dificultades. Ella manifestó que el curso le ayudó a desarrollar una "actitud empática con el estudiante", lo cual permitió seleccionar y fundamentar las estrategias que consideraba que los estudiantes necesitaban aprender, así como proponer ayudas para su desarrollo desde la labor tutorial:

*"Estrategias 1: Identificación de las condiciones personales de aprendizaje. Acciones (participantes) 1: Reflexionar grupalmente sobre las condiciones reales de aprendizaje de cada uno: saberes previos, objetivos personales, espacios de estudio, expectativas, estrategias que piensan aplicar dada la naturaleza del curso y de la actividad final que se solicita. Responder individualmente preguntas orientadoras sobre los aspectos antes señalados. Participar en un plenario (presencial)."*

*"Planificación y organización del tiempo dedicado al estudio. Acciones (participantes) 2: Reflexionar grupalmente sobre la disponibilidad personal de tiempo para el estudio y las formas para optimizar este recurso. Prever plazos para el estudio individual, empleando una matriz reajutable durante su proceso de estudio."*

*Ayudas (tutor) 2: Proporcionar una matriz para facilitar la organización del tiempo. Planificar acciones futuras en función de las demandas y requerimientos del grupo expresadas en la sesión presencial."*

*"Ayudas (tutor) 1: Proporcionar una guía de re-reflexión. Aclarar conceptos sobre cada uno de los aspectos solicitados destacando su importancia. Promover el diálogo y reflexión sobre el tema."*

La tutora logró planificar actividades de enseñanza-aprendizaje estratégico, incorporando lo aprendido en la unidad 3, adaptándolo a su curso y a las características de sus estudiantes. Sin embargo, observamos que aún se aferró

demasiado a actividades presenciales para desarrollar la reflexión metacognitiva y la interacción grupal de los estudiantes. Esto se debe a que sus experiencias tutoriales previas estuvieron fuertemente ligadas a los espacios presenciales y, en menor medida, a los telefónicos. No obstante, empezó a incorporar el uso de medios virtuales como el correo electrónico y el foro, dado que durante el curso de formación experimentó el uso de estos medios virtuales de comunicación e interacción.

*“Realizar un seguimiento telefónico y virtual individualizado para detectar sus dificultades, proporcionar ayudas para el aprovechamiento de las condiciones personales durante el estudio, orientarlos en la selección y uso de estrategias que requieren emplear según sus necesidades y ayudarlos en la construcción de nuevos conocimientos, estimulando su actitud metacognitiva. - Organizar reuniones de tutoría grupal presencial para verificar las características de sus avances parciales.”*

*“Propiciar foros de discusión virtual sobre el producto a elaborar, sus aspectos relevantes, dificultades, etc. y la utilidad de la estrategia aplicada para relacionar conocimientos y traducirla en la elaboración del producto solicitado y/o en sus avances. La idea es que éstos constituyan espacios de ayuda e interaprendizaje entre participantes”*

Podemos precisar que algunas de las acciones de enseñanza estratégica propuestas por la tutora 1 resultaron muy generales y quedaron en intenciones, pues no llegó a precisar con claridad los materiales y métodos a utilizar. Tal vez por la falta de práctica en la enseñanza estratégica, la tutora logró tener una idea de qué desarrollar y para qué, pero no detalló suficientemente cómo lograrlo.

**Al finalizar** el curso, la Tutora 1, a nivel de discurso, reconoció que clarificó de modo explícito el rol del tutor en la enseñanza estratégica a distancia.

*“El rol que está llamado a cumplir el tutor a nivel personal - afectivo, como orientador para el desarrollo de habilidades de estudio y estrategias de aprendizaje, y como promotor de un aprendizaje interactivo que favorezca la autonomía progresiva del participante, brindándole diversas ayudas tanto al inicio, como durante y al término de su proceso de estudio.”*

Se evidencia nuevamente un cambio con respecto a su concepción inicial en la que afirmaba que los estudiantes debían traer desarrolladas sus estrategias.

Por otro lado, la tutora 1, a nivel práctico, reconoció haber logrado una mayor organización y planificación de sus acciones de tutoría en sus distintas modalidades.

*“Considero que he aprendido a organizar mejor mis sesiones de tutoría, a prever recursos (fichas, uso de foros, maximizar las posibilidades del correo electrónico), a realizar un seguimiento más centrado en el proceso que en los resultados del aprendizaje, a propiciar en los participantes el reconocimiento y desarrollo de sus capacidades, habilidades y estrategias personales de estudio, monitoreando sus avances.”*

Además, señaló haber incorporado el desarrollo de estrategias de aprendizaje en su labor tutorial, así como haber planificado actividades e incorporado en su labor nuevos recursos entre los que destacan el uso del foro y del correo electrónico.

*“Considero que he aprendido a organizar mejor mis sesiones de tutoría, a prever recursos (fichas, uso de foros, maximizar las posibilidades del correo electrónico), a realizar un seguimiento más centrado en el proceso que en los resultados del aprendizaje, a propiciar en los participantes el reconocimiento y desarrollo de sus capacidades, habilidades y estrategias personales de estudio, monitoreando sus avances.”*

Es interesante resaltar que la tutora 1 reflexionó de manera consciente sobre sus logros y sobre sus dificultades en la aplicación de las actividades de aprendizaje estratégico. Manifestó haber contado con “limitadas oportunidades para aplicar lo aprendido en las jornadas presenciales con grupos grandes de los cursos en los que soy tutora”, dado que las jornadas fueron masivas y estuvieron a cargo del profesor titular del curso.

Estas dificultades obedecen a factores externos a la tutora, pero nuevamente se evidencia que, a nivel práctico, prioriza los espacios presenciales como aquellos más favorables para la enseñanza estratégica, aunque, a nivel de discurso, incorpora otros espacios.

**-RELACIÓN CON LA PRÁCTICA - Tutora 1:**

Apreciamos en la tabla 26 que la tutora 1, a lo largo del curso, relacionó lo aprendido sobre el rol del tutor y la enseñanza de estrategias con su práctica tutorial.

Tópico: Relación con la práctica	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidades 1 y 2	Unidad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.2.2 Relaciona y compara lo aprendido con su práctica tutorial.	2.2.3 Evalúa su práctica a la luz de lo aprendido y propone cambios	Identifica logros y dificultades en su práctica tutorial
Descripción	-Rol del tutor -Aprendizaje y enseñanza estratégica	-Descuido de procesos internos del estudiante -Necesidad de favorecer el aprendizaje estratégico	



La tutora reflexionó en torno a la escasa importancia que otorgan los tutores a los procesos internos de los estudiantes y la falta de acciones de enseñanza estratégica que desarrollan.

*“Considero que nuestra labor tiende a centrarse en los procesos que supone el ejercicio de nuestra actividad, descuidando la perspectiva y procesos internos del sujeto que aprende y dejando de lado las posibilidades que tenemos para suscitar a través de las diversas situaciones de aprendizaje, el desarrollo de capacidades - especialmente cognitivas -, así como la aplicación de procedimientos y técnicas conciente y acertadamente elegidas, en concordancia con la naturaleza de las metas de aprendizaje; es decir de favorecer un aprendizaje estratégico en nuestros usuarios.”*

En este sentido, logró contrastar la teoría o pautas propuestas en el curso a nivel “ideal”, con la realidad de la práctica tutorial más frecuente en su contexto laboral. Esto le permitió valorar su práctica y proponer mejoras.

### c) Tercer nivel de análisis: Conocimiento Estratégico - Tutora 1

#### - LECTURA ESTRATÉGICA - Tutora 1:

Tabla 27 TUTORA 1: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO - LECTURA			
Tópico: Estrategias de Lectura (antes, durante y después)	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Guía 1:	Guía 2:	Guía 3:
Nivel de Logro	3.1.2. Control externo: antes durante y después de la lectura.	3.1.1 Control externo preguntas después de la lectura	3.1.4. Autocontrol antes, durante y después de la lectura

La tutora 1 desarrolló las actividades para “antes de la lectura” propuestas en la Guía 1 y con ello “aprendió” a plantearse objetivos, formular predicciones y contactarse con sus saberes previos, antes de leer (como muestran las tablas 27 y 28).

*“Quise leer los textos para conocer en qué medida cada uno de los temas propuestos se vincula más con mis ideas previas sobre ellos y con mi pequeña experiencia como tutora. Mi objetivo fue alcanzar nuevos conocimientos teóricos sobre las características inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia y los agentes que intervienen en ellos.”*

*“Los títulos de cada lectura eran tan claros que esperaba encontrar lo que significa “enseñanza” y “aprendizaje” en educación a distancia, qué relaciones existen y qué diferencias se dan entre ambos procesos; qué funciones o grandes tareas supone ser*

*estudiante en un curso a distancia y cuáles en el caso del docente- tutor; si existen grados o tipos de conexión entre estos dos agentes y cuáles son."*

*"Reconozco que no tenía ningún conocimiento teórico sobre los temas propuestos, sólo simples intuiciones en espera precisamente de ser ratificados o confirmados durante las lecturas."*

Además, organizó el tiempo de dedicación al curso y seleccionó los procedimientos a utilizar; es decir, que respondió ante el control externo de las preguntas propuestas antes de la lectura. Sin embargo, cuando el control consistió en pautas más generales, la tutora 1 no desarrolló de manera explícita, es decir escrita y comunicable, las actividades propuestas en la Guía 2.

Tabla 28 TUTORA 1: LECTURA ESTRATÉGICA				
MOMENTOS	ESTRATEGIAS	CONTROL EXTERNO	CONTROL INTERMEDIO	AUTOCONTROL
ANTES	Formula objetivos	Si	No	Si
	Formula predicciones	Si	No	No
	Saberes previos	Si	No	Si
	Organización del tiempo	Si	No	Si
	Selecciona procedimientos	Si	No	Si
DURANTE	Identifica textos utilizados	Si	No	Si
	Información nueva	Si	No	Si
	Evalúa logros	Si	No	No
	Evalúa dificultades	Si	No	Si
DESPUÉS	Responde preguntas propuestas	Si	Si	Si
	Autoformula preguntas	No	No	Si
	Responde preguntas autoformuladas	No	No	Si
	Evalúa utilidad del conocimiento	Si	Si	No

A pesar de ello, la tutora 1 demostró haber interiorizado las preguntas y pautas propuestas en las primeras guías, puesto que fue capaz de ejercer un autocontrol en su proceso lector. Esto se evidencia cuando, en la tercera unidad, desarrolló su propia guía de lectura estratégica, incorporando la formulación de objetivos, el análisis de sus saberes previos, así como la planificación del tiempo y los procedimientos a utilizar.

CONTROL EXTERNO	AUTOCONTROL
<p><i>Guía 1: "En términos de tiempo, dispongo y disponía antes del estudio de la Unidad 1, de una hora diaria y media, a medianoche"</i></p> <p><i>Guía 1: "pensé utilizar el subrayado lineal con comentarios al margen de algunos párrafos. Para la síntesis de información, también pensé emplear frases al margen que resuman el contenido de los párrafos más importantes. Estos procedimientos los pensaba emplear durante todo el proceso de lectura, desde la primera revisión genérica hasta la segunda - más detenida y analítica - con el fin de destacar las ideas más relevantes y enriquecerlas con mis comentarios personales vinculadas a mi experiencia."</i></p>	<p><i>Guía 3: "Al igual que en la Unidad anterior organicé mis horarios asignándole mayor tiempo que el dedicado hasta ahora (por la cantidad de lecturas y por su importancia), siempre de noche, diariamente, en un lugar tranquilo designado para ello."</i></p> <p><i>Guía 3: "Siguiendo el procedimiento aplicado en las otras unidades, pensé empezar por una lectura general de cada texto (sin preocuparme por el tipo de actividad que se me pedía al final) subrayando las ideas principales, para luego realizar una segunda lectura centrándome más en las partes subrayadas, anotando comentarios al margen y realizando esquemas, si fuera el caso. Esta vez, a diferencia de las unidades anteriores, sí pensé ejercitar un proceso de metacognición durante mi estudio, para enriquecerlo más y tornarlo eficaz."</i></p>

En estas frases se evidencia la incorporación de las pautas externas a procesos internos, autorregulados, explícitos y comunicables. La tutora 1 logró tomar decisiones antes de iniciar su proceso de lectura, pero se mostró un tanto "técnica", pues se basa en un "guión" ya conocido y lo modifica ligeramente.

Con respecto a las estrategias que desarrolló "**durante** la lectura", apreciamos un desempeño muy similar, puesto que la tutora 1 realizó todas las preguntas propuestas en la primera guía, no desarrolló explícitamente las pautas propuestas en la segunda, pero sí incorporó en la Guía 3 aspectos importantes como identificar información nueva y su relación con los textos utilizados, así como la evaluación de las dificultades que se le van presentando durante la lectura.

*Guía 1: "En la primera lectura, no pensé encontrar temas tan puntuales, vigentes y de aplicación tan obvia, en el sentido de no ser rebuscados ni aludir a procesos internos demasiado abstractos. En la segunda y tercera lectura no pensé encontrar con tanta especificidad las actitudes y habilidades requeridas para ser un buen participante y tutor a distancia, en el último caso, identificados por planos y dimensiones."*

*Guía 3: "Información encontrada: Al igual que en las unidades 1 y 2, la variedad y profundidad de la información que iba encontrando, superaba con creces lo que esperaba"*

*“Este proceso formaba parte del estudio de los textos y me permitió percatarme que era debatible mi posición inicial de considerar no indispensable ni factible propiciar el aprendizaje de estrategias durante el aprendizaje de determinados contenidos.”*

Llama la atención que en el desarrollo de la Guía 2 no comunicó sus estrategias antes y durante la lectura, tal vez porque las haya asumido como “recomendaciones” y no como instrucciones más explícitas, que exijan la entrega de las actividades. Esto puede explicar un estilo un tanto dependiente, aunque finalmente la tutora 1 logró incorporar las estrategias puesto que, como señalamos, elaboró su propia guía de lectura y la desarrolló.

Por último, observamos que, en las tres guías, la tutora 1 desarrolló las preguntas propuestas “**después** de la lectura” y evaluó la utilidad del conocimiento.

*Guía 1: “Considero sumamente útiles los conocimientos adquiridos por su grado de actualización y aplicabilidad. Además, las exigencia que nos plantean las actividades de tutoría nos demandan conocimientos teóricos y metodológicos que nos convierta en acompañantes activos, creativos y afectivamente sintonizados con las necesidades de los participantes, con las suficientes habilidades como para ayudarlos en su superación.”*

En síntesis, consideramos que la tutora 1 desarrolló -a nivel práctico- una lectura estratégica caracterizada por la conciencia y autocontrol que le permitieron comunicar sus estrategias antes, durante y después de la lectura de manera explícita. Además, logró elaborar su propia guía de lectura, formulando preguntas bastante elaboradas sobre los textos leídos y desarrollando respuestas acertadas.

*“Según el texto n° 08, ¿en qué momentos es factible incorporar el uso de estrategias de aprendizaje y de qué manera ellos permiten el logro de los objetivos de cada uno de los objetivos estratégicos planteados por Monereo (en Pérez Cabaní, 1997: 34)?”*

*“Hacer un cuadro comparativo que permita visualizar las diferencias entre las metodologías de estudio de estrategias propuesto en el texto n° 09.”*

A continuación, analizaremos el desarrollo de su capacidad metacognitiva.

#### **- ANÁLISIS METACOGNITIVO - Tutora 1:**

La tutora 1, a lo largo del curso, fue capaz de verse a sí misma como “estudiante” del curso virtual y analizar constantemente su proceso. Ello le permitió, como ella misma menciona, desarrollar una actitud más empática con sus estudiantes. Es decir, que la experiencia del curso de formación le ayudó a comprender la perspectiva de los estudiantes y analizar e identificar mejor sus dificultades y necesidades de aprendizaje, como se observa en la tabla 29.

Tabla 29

TUTORA 1: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO - ANÁLISIS METACOGNITIVO

Tópico: Análisis Metacognitivo	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto "Al finalizar"
Nivel de Logro	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades.	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades.	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades.

Desde un inicio, durante el estudio de la **primera unidad**, la tutora 1 relacionó los conceptos desarrollados con su experiencia como estudiante a distancia en este y otros cursos.

*"He tenido la experiencia como participante de un curso a distancia diseñado con este enfoque y el efecto que tuvo fue que asumí también esa actitud distante con los docentes y mi interés fue sólo aprobar los cursos mecánicamente, cumpliendo plazos y tareas como una máquina."*

*"Desarrollo de una actitud más empática y comprensiva con mis participantes, por haber cumplido el rol de estudiante, vivenciando sus preocupaciones, necesidades, dudas y angustias."*

Además, **durante** el desarrollo de los contenidos relativos a la enseñanza y el aprendizaje estratégicos respectivamente, la tutora 1 identificó correctamente los métodos y actividades de enseñanza estratégica experimentados durante el curso de formación. Es decir que, como estudiante, no sólo desarrolló las actividades propuestas, sino que fue capaz de analizarlas y relacionarlas con la teoría a la que se iba aproximando conceptualmente.

*"Práctica independiente.- En realidad, más que independiente (como señala uno de los textos de la unidad 2) se promovió un aprendizaje progresivamente autónomo, desde el momento en que gradualmente nos hemos hecho menos dependientes de las pautas dadas por la docente del curso, para enfrentar actividades cada vez más complejas y/o menos estructuradas según nuestros propios ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, en la Unidad 3, la oportunidad de que cada uno diseñe parte de su guía de estudio y genere preguntas para verificar el nivel de comprensión de las lecturas (autointerrogación) constituye una ocasión para regular el desempeño personal, así como de revisar nuestras estrategias de estudio contrastándolas con las aplicadas por otras compañeras (2do foro de la Unidad 2)".*

**Al finalizar** el curso, la tutora 1 manifestó de modo explícito haber desarrollado su capacidad metacognitiva con respecto a su proceso de aprendizaje y de enseñanza.

*“En el modo de aprender ser más consciente de las estrategias que me presentaban, las lecturas valorarlas más. Aplicar más la metacognición (reconstruir el proceso); a partir de la lectura 6 o 7 me hice más consciente de la importancia de ese elemento. Reflexioné sobre el proceso de estudio (traté de reconstruirlo), ver los vacíos que tuve, cómo pude hacerlo mejor. Analizar mi proceso de aprendizaje en el curso y también en la práctica.”*

El desarrollo del análisis metacognitivo lo podemos comprobar cuando comunicó de modo explícito su proceso de estudio, las estrategias utilizadas, las ayudas recibidas, sus logros, dificultades, así como propuestas de solución, que, en la mayoría de los casos, aplicó para revertir sus dificultades y transformarlas en logros del curso, como muestran las siguientes citas:

- Identifica estrategias utilizadas y ayudas:

*“Las principales estrategias que empleé fueron las de tipo elaborativo y organizativo. En particular, fueron las siguientes: Estrategias para la comprensión de información escrita.- Supuso el manejo de procedimientos para: La organización conceptual El establecimiento de relaciones conceptuales al interior de un mismo texto y entre textos.”*

- Expresa dificultades, razones y logros:

*“Considero que los logros alcanzados se derivan directamente de las dificultades superadas. Pasaré a presentarlas (aludiendo sólo a las razones de las dificultades) en orden cronológico de aparición y solución durante los estudios.*

*Dificultad 1: Exploración inicial de la página Web.*

*Razón 1: Escasa habilidad desarrollada en ese campo hasta antes del inicio del curso.*

*Logro1: Progresivo buen manejo y familiaridad con los recursos que ofrece la Web del curso y los medios informáticos en general. (...) “Primero hice un mapa mental de la Web fue intencional organizando, sistemático, minucioso; luego imprimí las carátulas para ver la secuencia de enlaces.*

*Dificultad 2: Prejuicios en torno a la función y alcances de la acción tutorial.*

*Razón 2: Concepción de que las estrategias de aprendizaje son de carácter individual, que cada persona maneja un bagaje determinado de ellas y que la tutoría no tiene entre sus funciones ayudar a desarrollarlas y/o a redescubrirlas.*

*Logro 2: Reconocimiento de las posibilidades que ofrece la tutoría como espacio para potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los participantes.”*

Recordemos que la tutora 1, en sus interacciones virtuales, estableció comunicación con la formadora para buscar su ayuda en la solución de problemas tecnológicos y otros. Además reconoció que las retroinformaciones la ayudaron. En este caso, notamos que la tutora 1 fue una estudiante estratégica que logró ser consciente de sus dificultades y pedir las ayudas necesarias; asumir el rol de estudiante y con ello vivir el proceso de estudio de modo consciente e intencional. Pudo recoger los

aportes de sus compañeros en los foros y progresivamente lograr el autocontrol de su proceso y comunicando de modo explícito los cambios logrados.

#### 4.3.2. Tutora 2

##### a) Primer nivel de análisis: Conocimiento Conceptual - Tutora 2

En el caso de la tutora 2, no observamos cambios significativos en sus concepciones. Si bien incorporó algunos términos desarrollados en las lecturas del curso, al finalizar el curso, no mencionó conceptos relevantes como parte de su aprendizaje.

##### - CONCEPCIÓN SOBRE EL ROL DEL TUTOR: Tutora 2:

Tópico: Rol del tutor	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 1 , Foro 1	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.1 Enuncia información nueva sobre el tema	
Descripción	-Rol de comunicación, motivación	-Rol de comunicación, motivación, animador del grupo	No menciona

Con respecto al rol del tutor **antes** de iniciar el curso, la tutora 2 resaltó que éste debe mantenerse comunicado y motivar al estudiante. Los aspectos que mencionó resultaron bastante generales, pero demostró una preocupación por estar cerca del estudiante y darle pautas. Sin embargo, no precisó en qué consistían estas pautas, ni qué tipo de aprendizaje es el que buscaba mejorar, como lo muestra la siguiente afirmación:

*“Yo pienso que tal vez la comunicación es importante entre el tutor y el participante, entonces mientras el tutor está frecuentemente constantemente animando a su participante dándole ciertas pautas que lo podría llevar a mejorar en su aprendizaje, ayuda.”*

**Durante** el desarrollo de la primera unidad del curso, conservó su idea inicial con respecto al rol de comunicación y motivación. En el desarrollo de la Guía 1, incluyó algunas acciones en el rol tutorial, como animar y dinamizar al grupo y cumplir con una serie de tareas; pero no se evidenció un cambio en su concepción inicial sobre la finalidad de su labor.

*“Comunicador interactivo utilizando diversos medios. Orientador de aprendizajes. Generador de espacios de interacción entre los participantes. Tener capacidad de escucha y tolerancia frente a las circunstancias que se le presenta al participante. Favorecer el aprendizaje del participante, ofreciendo herramientas que le ayude a desarrollar su propio proceso de aprendizaje.*

*Planificador del proceso de aprendizaje. Mediador de las experiencias de aprendizaje. Poseer habilidades sociales para dinamizar los debates, foros, etc. Animar al grupo a participar activamente. Realizar seguimiento de los progresos y necesidades de los participantes. Evalúa las actividades para verificar los resultados del aprendizaje, retroinformando sobre los logros y dificultades. Apoya el desarrollo de la autoestima. Genera un clima de confianza.”*

En su comunicación, enumeró una serie de tareas que el tutor debe cumplir, entre las que resaltan la interacción y la animación del grupo de participantes. Sin embargo, no explicó en qué consistía cada tarea. Al parecer, la tutora 2, a pesar de haber leído los textos y desarrollado la actividad correspondiente a la primera unidad, no logró interiorizar su significado, pues en cierta forma repitió la información de los textos del curso.

Finalmente, en la Unidad 3, demostró confusión en el rol del tutor con respecto a la enseñanza estratégica, pues asumió las estrategias de aprendizaje como actividades que debe desarrollar el tutor.

*“El tutor interviene, estableciendo estrategias de aprendizaje: como organizar los contenidos, las actividades, de enseñanza-aprendizaje, así como el diseño de las actividades de evaluación.”*

**Al finalizar** el curso, no mencionó aspectos relacionados al tutor como contenidos relevantes.

En conclusión, la tutora 2 identificó información nueva a partir de la lectura de los textos propuestos, como interactividad, rol del tutor como animador y dinamizador del grupo, ayudas en la reflexión metacognitiva, entre otros; pero no explicó estos conceptos ni argumentó su necesidad e importancia.



- CONCEPCIÓN SOBRE APRENDIZAJE ESTRATÉGICO - Tutora 2:

Tabla 31 TUTORA 2: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL - APRENDIZAJE ESTRATÉGICO			
Tópico: Aprendizaje Estratégico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final
Nivel de Logro	1.2.1 Enuncia información sobre el tema	1.2.1 Enuncia información sobre el tema	1.2.1 Enuncia información sobre el tema.
Descripción	-Enfoque idiosincrático-Independiente	-Confusión conceptual entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza	-Confusión conceptual entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza -Enfoque independiente

Con respecto al concepto de estrategias de aprendizaje, **antes** del curso, la tutora 2 expresó que se trata de una "forma de aprender" que los participantes deben tener y que depende de ellos: *"se supone que el participante ya tiene una base que se podría decir mínima, ahora depende de él que tanto se puede enriquecer de otros tipos o maneras de estudio"*.

En esta afirmación, se evidencia que la tutora 2 atribuía un origen idiosincrático a las estrategias y poseía un enfoque de aprendizaje "independiente" de la educación a distancia, en el que el tutor no es responsable del aprendizaje de los estudiantes.

**Durante** el desarrollo de la Unidad 2, observamos cierta dificultad para comprender el concepto de estrategias de aprendizaje, especialmente cuando se trata de dar ejemplos. La tutora repitió fragmentos y ejemplos presentes en la lectura, pero no logró una representación conceptual propia.

*"Poder Aprender: La importancia de este componente además de conocer los procesos cognitivos implica la regulación de estos procesos; es decir la planificación que se efectúa antes de resolver una tarea, el control aumenta la resolución de la tarea y la evaluación final en referencia a la eficacia a los resultados."*

Esta dificultad de la tutora 2 no fue superada por el desarrollo de la actividad en parejas con la tutora 1 sobre el análisis de casos sobre estudiantes estratégicos, lo cual demuestra que no se produjo una interdependencia positiva ni un intercambio real de significados entre ambas que ayudara a la tutora 2 a profundizar en su aprendizaje y aclarar sus dudas.

**Después** del curso, continúa demostrando confusión conceptual entre aprendizaje autónomo e independiente, cuando señala que ha logrado *“reforzar la autonomía del aprendizaje, entender el hecho de que el participante logre su independencia en el proceso de aprendizaje. Aprendió a organizarse más a menos acerca de lo que el participante pueda preguntar y saber el proceso. Primero por sí solo debe saber la orientación que se le debe dar al tema y las conclusiones que tiene que darle”*.

Esta confusión indica que la tutora 2 desarrolló el curso “por cumplir”, pero que realmente no se involucró lo suficiente en su aprendizaje, puesto que pudo recurrir a la formadora o a las otras tutoras para aclarar dudas. Probablemente su nivel de reflexión metacognitiva sea bajo y por ello no sea consciente de su escasa comprensión y elaboración conceptual.

Recordemos además que la formadora no tuvo una comunicación proactiva ni un seguimiento detenido de su proceso, puesto que la tutora 2 envió sus actividades a tiempo. A pesar de ello, sí le alcanzó observaciones y aclaraciones puntuales en los segmentos de retroinformación, señalando vacíos, aclarando conceptos y solicitando la revisión conceptual.

## **b) Segundo nivel de análisis: Conocimiento Procedimental - Tutora 2**

### **- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA “SABER CÓMO” Tutora 2:**

La Tutora 2 identificó la secuencia metodológica para la enseñanza de estrategias, repitiendo la información presente en el texto. En tal sentido, apreciamos un escaso nivel de elaboración personal, ya que presentó información de modo general, pero no la desarrolló ni explicó suficientemente (como se observa en la tabla 32).

*“La secuencia metodológica que se presenta en el texto, gracias al aporte de diferentes autores son: presentación, práctica guiada y práctica autónoma. Es importante destacar la importancia de cada una de estas secuencias, ya que además cada una de ellas presenta diversos métodos.*

*Sabiendo que es una secuencia metodológica permite en forma progresiva que el alumno desarrolle su autonomía y capacidad de decisión.”*

Cabe resaltar el énfasis que hace la tutora 2 en el desarrollo de la autonomía del alumno, cuando la secuencia metodológica propone un acompañamiento gradual en el desarrollo de las estrategias cuya meta final es la autonomía. Ello demuestra que la tutora mantuvo un enfoque de estudio más “independiente” que “autónomo” en su concepción sobre el aprendizaje a distancia.

Tópico: Enseñanza Estratégica	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	2.1.a "Saber cómo hacer" Unidad 3	2.1.b "Saber hacer" Diseño Actividad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.1.a.1 Enuncia información sobre el tema	2.1.b.1 Selecciona estrategias de enseñanza 2.1.b.2 Diseña acciones de tutoría	
Descripción	-Secuencia metodológica -Enfoque independiente	-Confusión entre estrategias de aprendizaje y enseñanza	No menciona

De otro lado, la tutora 2 reconoció los distintos momentos de la enseñanza estratégica (planificación, desarrollo, evaluación), pero confundió las estrategias de aprendizaje con estrategias y acciones del tutor, lo cual demuestra su dificultad para ubicarse desde la perspectiva del proceso que experimenta el estudiante.

*"... Planificación del curso y las acciones didácticas, este momento está referido a la organización del curso en sus diferentes aspectos, dentro de este diseño participan diferentes especialistas. El tutor interviene, estableciendo estrategias de aprendizaje: como organizar los contenidos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como el diseño de las actividades de evaluación"*

La tutora, durante el desarrollo de la Unidad 3, presentó dificultades de comprensión como consecuencia de la confusión conceptual presente en la Unidad 2. Cumplió con el desarrollo de las preguntas y actividades propuestas, pero no se observa elaboración personal. Además, no logró integrar las recomendaciones y aclaraciones que la formadora le sugirió en la retroinformación de la Unidad 2.

#### **- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA: "SABER HACER" - Tutora 2:**

La tutora 2 logró proponer actividades de tutoría para promover el conocimiento conceptual, pero no seleccionó las estrategias de aprendizaje a desarrollar en los estudiantes.

*"A través de este método se propondrá al participante diversas preguntas (guía) en referencia a textos establecidos y en relación a su práctica cotidiana. Esta serie de preguntas fomentará al participante el análisis y comprensión de determinados"*

*conceptos que se desarrollan como contenidos dentro del curso. El dominio de estos conceptos mejorará la práctica que el participante ejerce en su quehacer educativo."*

Es decir que, a nivel procedimental, mantuvo su dinámica de trabajo habitual, sin incorporar la enseñanza y el aprendizaje estratégico en sus actividades tutoriales. Esto se evidencia cuando seleccionó los métodos de enseñanza estratégica aplicables a su labor, puesto que explicó las actividades que venía desarrollando y las relacionó con el análisis de casos, la práctica guiada y la práctica autónoma. La nueva información no cambió sus prácticas previas, sino que describió la metodología de trabajo habitual que se seguía en el programa de formación en el que laboraba y estableció relaciones con la propuesta para la enseñanza de estrategias. La tutora 2 no integró actividades nuevas dirigidas al aprendizaje estratégico, es decir que no se produjo en la práctica un cambio a nivel procedimental.

Además, se aprecia una evidente confusión conceptual entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza, puesto que, en vez de seleccionar las estrategias que los alumnos deben aprender, seleccionó las estrategias y acciones que ella como tutora pensaba desarrollar.

*"Estrategias: Seleccionar los diferentes textos que se tendrán en cuenta para el módulo antológico. Formular los objetivos y contenidos de los cursos. Elaborar la guía didáctica teniendo en cuenta los textos seleccionados para el módulo. Diseñar la actividad de evaluación."*

No obstante, la previsión y claridad de sus acciones de tutoría pueden significar un cambio favorable con respecto a sus prácticas tutoriales previas. En este contexto, el curso ha constituido una ayuda para la planificación conciente de sus acciones tutoriales. Pero la tutora 2 no logró colocarse en la perspectiva del estudiante, tal vez porque durante su proceso de estudio no haya desarrollado un análisis metacognitivo sobre su proceso de aprendizaje. Es decir, comprobamos que recibió la información desde su rol de tutora, pero se ha visto a sí misma como estudiante, tomando conciencia de su proceso, logros y dificultades.

Pese a ello, encontramos que incorporó algunas actividades orientadas a un aprendizaje más estratégico en los estudiantes en la comprensión de textos, relación entre temas, relación de lo aprendido con la práctica. Pero se formularon como intenciones, puesto que no precisaron acciones más concretas a través de las cuales lograrlo.

*"Estrategias: Se acompaña en la interpretación y análisis de los textos. Después de cada respuesta por parte de los alumnos a los cuestionamientos de la guía hay una retroalimentación. Se orienta al estudiante a integrar y relacionar temas. Se genera*

*condiciones de autorreflexión. Se fomenta la transferencia del aprendizaje al campo profesional, a través de propuestas de cambio a nivel personal en relación a su práctica educativa. Se promueve el desarrollo de habilidades de comprensión y análisis."*

La tutora 2 logró planificar el uso de recursos virtuales para el desarrollo de su labor como el correo y el foro, aunque no precisó el contenido de los mismos.

*"Acciones: Se envía vía virtual preguntas en referencia a alguno de los textos de su guía didáctica para su participación en Foro. A través del correo electrónico se establece comunicación con los participantes para reforzar los contenidos. Se realizan debates interactivos a través del Foro fomentando la participación entre los participantes aprendiendo a transmitir y compartir lo aprendido. Se orienta a los alumnos vía telefónica o presencial si es que se requiere. Se organiza una jornada presencial en la cual se amplía conceptos trabajados a través de los textos."*

A modo de conclusión, podemos afirmar que la tutora 2 no cambió significativamente su conocimiento procedimental sobre la enseñanza estratégica, pero logró planificar de modo más consciente las actividades que viene desarrollando. Priorizó el desarrollo del conocimiento conceptual en los estudiantes por encima del estratégico. Después del curso, no expresó logros en el campo de la enseñanza estratégica, lo cual indica que no interiorizó ni valoró suficientemente este contenido.

#### **- RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA - Tutora 2**

Finalmente, a nivel procedimental, la tutora 2 no desarrolló un análisis sobre su propia práctica que le permita relacionar lo aprendido en el curso de formación con su labor tutorial. Esta carencia dificultó la transferencia del "saber cómo" al "saber hacer" en la enseñanza estratégica como analizaremos a continuación.

#### **c) Tercer nivel de análisis: Conocimiento Estratégico -Tutora 2**

##### **-LECTURA ESTRATÉGICA - Tutora 2**

La tutora 2 desarrolló actividades antes, durante y después de la lectura sólo cuando existía un control externo definido (como se observa en la tabla 33), y progresivamente fue dejando de utilizar las estrategias propuestas cuando se esperaba que asumiera el autocontrol e interiorización de las mismas.

Tópico: Estrategias de Lectura	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Guía 1:	Guía 2:	Guía 3:
Nivel de Logro	3.1.2. Control externo antes, durante y después	3.1.2. Control externo antes, durante y después	3.1.1. Control externo preguntas después

Al desarrollar la Guía 1, la tutora 2 respondió todas las preguntas propuestas.

**Antes** de la lectura, logró formular sus objetivos, predicciones, identificar conocimientos previos, seleccionar sus procedimientos, entre otros (como apreciamos en la tabla 34).

*“conocer más a nivel teórico de lo que significa la educación a distancia y como dice el título de la unidad saber más del proceso enseñanza - aprendizaje en educación a distancia y acerca de los roles tanto del estudiante como del tutor en esta modalidad.”*

*“En realidad conozco aspectos generales, obtenidos a partir de experiencias como el apoyo que se debe brindar al participante, la orientación asertiva que se les debe brindar. Como tutor el nivel de escucha y tolerancia que se debe brindar.”*

*“El procedimiento de análisis que utilizaré será de una primera lectura rápida, luego subrayaré los aspectos más importantes. El procedimiento de síntesis será resumen. Estos procedimientos me ayudan a tener una visión más clara del tema y me ayudan a comprender mejor.”*

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	CONTROL EXTERNO	CONTROL INTERMEDIO	AUTOCONTROL
ANTES	Formula objetivos	Si	No	No
	Identifica expectativas	Si	Si	No
	Formula predicciones	Si	No	No
	Saberes previos	Si	No	No
	Organización del tiempo	Si	No	No
	Selecciona procedimientos	Si	Si	No
DURANTE	Identifica textos utilizados	Si	No	No
	Información nueva	Si	No	No
	Evalúa logros	Si	No	No
	Evalúa dificultades	Si	No	No
DESPUÉS	Responde preguntas propuestas	Si	Si	Si
	Autoformula preguntas	Si	Si	Si
	Responde preguntas autoformuladas	No	No	Si

**Durante** la lectura de la primera Guía, también identificó la información nueva y los textos utilizados. Asimismo evaluó logros y dificultades.

Sin embargo, al desarrollar las siguientes guías no incorporó estos aspectos en su proceso lector, preocupándose por responder las preguntas propuestas para después de la lectura.

Estos resultados nos indican que, en el caso de la tutora 2, no se ha producido un cambio en el conocimiento estratégico, puesto que no ha asumido la toma de decisiones intencional y comunicable sobre su proceso de estudio. La tutora se ha centrado más en los resultados, es decir, en “cumplir” con la entrega de los productos solicitados.

Esta tendencia también se manifestó en sus interacciones virtuales con la formadora. A ello se añade que, tanto en la guía 1 como en la 2, la tutora mostró un enfoque técnico en la selección de procedimientos, siguiendo un “libreto” para la lectura de los textos, sin adecuarse a las condiciones del estudio ni a las tareas solicitadas.

*Guía 1: “El procedimiento de análisis que utilizaré será dar una primera lectura rápida, luego subrayaré los aspectos más importantes. El procedimiento de síntesis será resumen. Estos procedimientos me ayudan a tener una visión más clara del tema y me ayudan a comprender mejor”.*

*Guía 2: «Para el análisis de las lecturas realice en principio una lectura rápida de los tres textos, luego una segunda lectura en la cual subrayé lo más importante de cada una de ellas”.*

No obstante, logró formular preguntas que responden a pautas externas, pero que implican una elaboración personal.

*“Mi interés antes de leer esta unidad es conocer las diversas estrategias de aprendizaje en una modalidad a distancia. ¿Qué otras estrategias además del acompañamiento, orientación mantendrían al participante dentro de un programa a distancia?”*

*“¿La autonomía es una capacidad que el tutor deberá lograr desarrollar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia?”*

En estas preguntas, se evidencia una vez más que la tutora 2 no logró experimentar el curso de formación desde el rol de estudiante, sino que mantuvo en todo momento su rol de tutora y centró su atención en la enseñanza, mas no en el aprendizaje. Estas características dificultaron el desarrollo de un análisis metacognitivo sobre su propia experiencia durante el curso.

**- ANÁLISIS METACOGNITIVO - Tutora 2:**

A nivel metacognitivo, tampoco apreciamos cambios en la tutora 2, puesto que se presenta la misma situación que acabamos de explicar con respecto a la lectura estratégica, como se muestra en la tabla 35.

Tópico: Análisis Metacognitivo	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto "Al finalizar"
Nivel de Logro			3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades.
Descripción	Responde preguntas sobre logros y dificultades	No comunica análisis metacognitivo	

Al inicio del curso de formación, la tutora 2 se limitó a responder las preguntas propuestas al final de la guía 1 sobre su proceso de estudio. Estas respuestas fueron bastante precisas y no demostraron un proceso de reflexión personal, sino una verificación de logros o dificultades. Sin embargo, observamos que la tutora reconoció dos dificultades importantes: la organización del tiempo y la falta de comprensión de los conceptos.

*"Debo señalar que sabiendo que el tiempo es uno de los factores que permiten el avance o no del estudio; como participante hubieron circunstancias que me impidieron realizar mis estudios como lo había organizado, poco a poco fui superando y tuve que reorganizar mis tiempos."*

*"Forma de leer: El primer texto tuve que leer nuevamente, en una primera lectura no entendí la diferencia entre una teoría y otra. "*

Durante el resto del curso, no expresó frases que reflejaran análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio. Sólo al final del curso, en la entrevista final, identificó dificultades de tiempo y confusión conceptual con respecto al aprendizaje estratégico. También propuso soluciones para una supuesta próxima vez.



*“Empecé a leer las lecturas, después de la precisión de la formadora, retomé la lectura y comprendí de una forma mejor”*

*“Comunicarse con la profesora del curso para que aclare las dudas, usar otros medios de comunicación a través del mail, asesoría personal. Si no lo hice fue por tiempo. Además de dárseme más tiempo para consultar alguna bibliografía con respecto al tema.”*

En estas citas, observamos que la tutora 2 sintió que mejoró con la ayuda de la formadora, pero que, por motivos de tiempo, no recurrió lo suficiente a ella para realizar consultas. Esto se vio agravado por las escasas comunicaciones virtuales “personalizadas” que recibió de la formadora durante su proceso de estudio. Tal vez esta tutora necesitó de un mayor seguimiento y acciones preactivas por parte de la formadora, para lograr enterarse de sus dificultades oportunamente y brindarle las ayudas correspondientes.

En síntesis, la tutora 2 no experimentó un cambio en su conocimiento estratégico, ya que se mostró muy dependiente de las pautas o preguntas formuladas. No logró autocontrolar, ni realizar un análisis metacognitivo de su proceso de estudio, debido a que mostró dificultades para asumirse como estudiante y salir de su rol de tutora.

#### 4.3.3. Tutora 5

##### a) Primer nivel de análisis: Conocimiento Conceptual - Tutora 5

###### - CONCEPCIÓN SOBRE EL “ROL DEL TUTOR” - Tutora 5:

La tutora 5, **antes** de empezar el estudio del curso de formación, no definió con claridad en qué consistía el **rol del tutor**, pero señaló que debería dedicarse más y tener menos estudiantes a su cargo, para poder orientar el aprendizaje.

*“ahora eso demandaría más del tutor, eso habría que reducir, la modalidad sería especial, porque se tendría que reducir el número de participantes para que el tutor pueda hacerle el seguimiento”*

Es decir, su concepción previa implícita no contemplaba que el tutor tome la iniciativa para acompañar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, tal vez porque asumía que su función consiste en resolver consultas “a demanda” de los estudiantes.

Tópico: Rol del Tutor	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 1 , Foro 1	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.2 Explica y fundamenta conceptos
Descripción	-Rol reactivo	-Rol interactivo y proactivo	-Cambio en su rol, más organizado -incorpora aprendizaje del estudiante.

**Durante** el desarrollo de la primera unidad, gracias a la lectura de los textos, empezó a señalar que el tutor debe asumir un rol “activo”. Amplió su concepción sobre el rol del tutor y empezó a incorporar información sobre algunas funciones como seguimiento, motivación, desarrollo de contenidos; pero no llegó a explicar en qué consistían, ni argumentar su necesidad.

*“Motivar del estudiante*

*Desarrollar seguimiento continuo, adecuando los medios a las posibilidades del estudiante*

*Desarrollar de manera clara los contenidos del curso*

*Generar relaciones empáticas con los estudiantes*

*Orientar al participante para el uso de estrategias de aprendizaje”*

Observamos que durante el Foro 1, las interacciones con sus compañeras constituyeron una ayuda para incorporar en su vocabulario términos como “interactividad” y “proactividad”, aunque no llegó a explicar en qué consisten.

*“En este sentido quisiera señalar que me parece primordial que a través de la interactividad y de la proactividad propia de la tarea del tutor a distancia se tome conciencia de la necesidad de vincular lo académico con lo real de modo que el uso de estrategias y medios para el aprendizaje sean elementos complementarios en el aprendizaje, propiciando la creatividad, autonomía y la innovación así como el deseo de cambio y/o superación del participante.”*

**Al finalizar** el curso, la tutora 5 reconoció haber desarrollado mayor conciencia sobre las necesidades y requerimientos de la tutoría a distancia, pero no logró explicitar en qué consistía el cambio en su concepción sobre el rol del tutor.

*“Además reflexioné bastante sobre mi papel de tutora y más que nada cumplí con un papel de participante (aunque no muy bueno) y esto me hace tomar conciencia de las necesidades de una tutoría a distancia.”*

Podemos afirmar que la tutora 5 incorporó elementos nuevos a su concepción inicial, que era bastante incipiente, y señaló aspectos prácticos con respecto a la labor del tutor, como muestra la siguiente frase:

*“La necesidad de establecer tiempos y secuencias para la tutoría (antes, durante y después), en un principio yo miraba mi rol como un todo sin tomar en cuenta los aprendizajes previos del estudiante, (...). Siempre mire la retroalimentación como una necesidad pero creo que ahora voy mas allá de "la soledad del participante " para ir con una retroalimentación que va hacia el aprendizaje del participante”*

Se evidencia un cambio con respecto a su concepción inicial. La tutora 5, gracias a las lecturas, la interacción en los foros y su experiencia como estudiante, desarrolló mayor conciencia sobre las tareas que debe asumir y los aspectos que éstas involucran, sobre todo en relación a los momentos del aprendizaje y la organización de sus actividades. Además, incorporó, como parte de su responsabilidad, ayudar al aprendizaje del estudiante.

Sin embargo, no logró un manejo explícito y argumentado del concepto de tutor en la modalidad a distancia.

#### **- CONCEPCIÓN SOBRE “APRENDIZAJE ESTRATÉGICO” - Tutora 5:**

Con respecto al concepto de estrategias de aprendizaje, la tutora 5, **al inicio**, las definió de modo muy general como “formas de aprender” y las confundió con actividades de enseñanza (como indica la tabla 37).

*“Las estrategias de aprendizajes son medios para lograr aprendizajes, son estructuras organizadas para generarlos.”*

*“Me parece que en educación a distancia las estrategias que son básicamente comunicativas. Para mí si la estrategia de educación a distancia no está bien organizada probablemente le pierdas la pista, como tutor tú le pierdes la pista del participante, no tienes un cronograma establecido, no tienes momentos específicos en los cuales vas a trabajar determinado contenido, medios o vas a pedirles determinada actividad, espacios para la comunicación postal, electrónica o por teléfono.”*

La tutora 5, al hablar de “estrategias”, se centró en las acciones que realiza el tutor y no se colocó en la perspectiva del aprendizaje del estudiante.

Tópico: Aprendizaje Estratégico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema		
Descripción	“formas de aprender”  Confusión conceptual entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza	No desarrolla	No menciona conceptos relacionados con la enseñanza estratégica

**Durante** la **Unidad 2**, no logró desarrollar la guía 2 de lectura, en la que se le solicitaba precisar aspectos conceptuales sobre el aprendizaje estratégico. Esta falta la atribuyó a “confusión” sobre la actividad que debía desarrollar. En la guía 3, cuando debió seleccionar estrategias a desarrollar en los estudiantes, las confundió con acciones del tutor, reincidiendo en la concepción errónea que tenía al iniciar el curso de formación.

*“Estrategia previa al inicio del curso. Diseño del curso: Formulación de la actividad que promueva el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Revisión de la actividad del curso que permita verificar la reflexión acerca del proceso evaluativo y el rol docente. Planificación de una sesión de tutoría. Establecimiento de un foro - contenido, estrategia de trabajo.”*

La tutora 5 mejoró sus propias estrategias de planificación de la acción tutorial, pero no logró identificar las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes. Asimismo, en la entrevista final del curso no mencionó logros referentes al aprendizaje estratégico ni a sus conceptos afines. Todo ello demuestra que la tutora 5 no desarrolló un concepto claro y elaborado con respecto al aprendizaje estratégico.

**b) Segundo nivel de análisis: Conocimiento Procedimental - Tutora 5**

**- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER CÓMO" - Tutora 5:**

Tabla 38 TUTORA 5: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL - ENSEÑANZA ESTRATÉGICA			
Tópico: Enseñanza Estratégica	ANTES 2.1.a "Saber cómo hacer"	DURANTE 2.1.b "Saber hacer"	DESPUÉS
Fuente	Unidad 3	Diseño Actividad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.1.a.1 Enuncia Información básica	2.1.b.1 Selecciona estrategias de enseñanza  2.1.b.2 Diseña acciones de tutoría	2.2.4 Reconoce cambios
Descripción	-Identifica métodos desarrollados en el curso de formación	-Confusión entre estrategias de aprendizaje y enseñanza -Enfoque técnico y directivo	-Más organización en acciones de tutoría -centrarse en aprendizaje y no en actividad

La tutora 5, durante el desarrollo de la Guía 3, sobre la enseñanza estratégica, no propuso preguntas ni respuestas explícitas sobre "saber cómo" enseñar estratégicamente desde la labor tutorial. Tampoco expresó frases de análisis reflexivo sobre su práctica tutorial en relación con la enseñanza estratégica.

Solamente observamos que la tutora 5 relacionó adecuadamente los distintos métodos para la enseñanza de estrategias con las actividades desarrolladas a lo largo del curso de formación, y manifestó que el curso la había ayudado a reflexionar sobre el quehacer docente en general, pero no desarrolló una reflexión explícita sobre la enseñanza estratégica.

*"nos ha ayudado a propiciar diferentes interacciones con los participantes y además se ha generado mayor reflexión del quehacer del docente en EaD."*

Podemos comprobar que la tutora 5 no desarrolló un cambio explícito en torno a "saber cómo" enseñar estratégicamente, lo cual se refleja en el "saber hacer", cuando confundió las estrategias de aprendizaje a desarrollar en los estudiantes con sus propias estrategias tutoriales.

## - ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER HACER" - Tutora 5:

El curso de formación constituyó una ayuda para que la tutora 5 sea más organizada y planificada en sus acciones tutoriales, así como para la coordinación con el equipo de tutores.

Logró diseñar recomendaciones para el estudio con un enfoque bastante técnico y directivo, presentando soluciones a modo de pasos o recetas a seguir por los participantes, pero sin tomar en cuenta el proceso de toma de decisiones consciente e intencional de los mismos.

*"Establecimiento de Objetivos en función al aprendizaje y a las metas por actividad. Para señalar con claridad a qué se desea llegar y cuáles son los productos que se deben alcanzar*

*Realizar una primera lectura de sondeo y establecer la secuencia de contenidos relacionándola con los objetivos establecidos De este modo el estudiante podrá establecer una secuencia de estudio en razón del mayor o menor acercamiento a la temática.*

*Aplicar técnicas para el estudio en una lectura profunda del material, señalar las ideas principales y secundarias.*

*Esto ayudará al participante para un estudio eficaz.*

*Consultar con el tutor aquellos aspectos que no son claros, permitirá que el participante no se quede con dudas y encauce su aprendizaje.*

*Diseñar un primer esquema (bosquejo) con las ideas principales para la actividad. El participante de esta manera pondrá poner "en blanco y negro" sus ideas y estar seguro de lo que quiere hacer.*

*Buscar apoyo de los compañeros con el fin de establecer lazos de cooperación para el aprendizaje Ayuda en "la soledad" del estudio a distancia.*

*Confrontar las actividades y el estudio realizados con los objetivos propuesto. Dará al participante seguridad de una tarea y aprendizaje bien logrado."*

En estas recomendaciones, apreciamos que la tutora 5 manejó un enfoque más bien técnico para favorecer el proceso de estudio de los estudiantes y no logró incorporar el enfoque de enseñanza y aprendizaje estratégico en el diseño de sus acciones tutoriales.

Además, no se ubicó en la perspectiva del proceso de aprendizaje y las necesidades que los estudiantes puedan tener, dado que se concentró en sus propias estrategias y actividades de tutoría y no en el aprendizaje estratégico de los alumnos.

*"Estrategias para el inicio del curso: Dar la bienvenida a los participantes, recordándoles cuales son los documentos y materiales más importantes que deben*

*trabajar, así como la necesidad de planificar su aprendizaje (tiempo, diseño de la actividad, participación en el foro)”*

*“Desarrollar una tutoría presencial que permita al participante no solo conocer los alcances de la actividad final, sino interiorizar los aspectos más saltantes de la evaluación, así como también interactuar con las herramientas informáticas que se utilizaran durante el curso (correo, foro)”*

Se aprecia como logra, al igual que en otros casos, la incorporación de herramientas informáticas de comunicación e interacción en las acciones tutoriales, como el uso del correo electrónico y el foro.

Al finalizar el curso, la tutora 5 reconoció haber experimentado cambios a nivel procedimental, debidos a cambios en su concepción sobre el rol del tutor.

*“Reflexionar sobre lo que estaba haciendo en la tutoría. Me ayudó a replantear lo que estaba haciendo en la tutoría.”*

Estos cambios consisten en una mayor organización de sus actividades de tutoría y en centrarse más en el aprendizaje del estudiante.

*“La necesidad de establecer tiempos y secuencias para la tutoría (antes, durante y después), en un principio yo miraba mi rol como un todo sin tomar en cuenta los aprendizajes previos (...) Siempre mire la retroalimentación como una necesidad pero creo que ahora voy más allá de “la soledad del participante ” para ir con una retroalimentación que va hacia el aprendizaje del participante.”*

Apreciamos que la tutora 5 reconoció cambios en su “saber hacer”, como producto del aprendizaje del curso, pero no integró suficientemente acciones de enseñanza y aprendizaje estratégico. Probablemente ello se deba a la falta de un correcto desarrollo de la guía 2, en la que se debía precisar conceptos básicos sobre el aprendizaje estratégico, sumado a la escasa reflexión explícita sobre su práctica tutorial.

### c) Tercer nivel de análisis: Conocimiento Estratégico - Tutora 5

#### - LECTURA ESTRATÉGICA - Tutora 5:

Tópico: Estrategias de Lectura	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Guía 1:	Guía 2:	Guía 3:
Nivel de Logro	3.1.1. Control externo, preguntas después	3.1.1. Control externo, preguntas después	3.1.1. Control externo, preguntas después

La tutora 5 no desarrolló una lectura estratégica, puesto que no elaboró las actividades propuestas para antes y durante la lectura en ninguna de las tres guías de lectura. Es decir, que no comunicó de modo explícito su proceso de toma de decisiones antes y durante la lectura, ni siquiera ante preguntas directivas, controladas desde el exterior.

Este resultado puede responder a dos causas: que la tutora 5 no desarrolló ni mentalmente estas preguntas; o que sí pensó en las respuestas, pero no las comunicó por escrito en la entrega de las guías desarrolladas. Recordemos que esta tutora manifestó tener confusión en cuanto a lo que debe entregar y lo que no. Pero, en ambos supuestos, se evidencia una dificultad de comprensión lectora, dado que en las instrucciones se señala de modo explícito que se deben desarrollar las actividades propuestas para “antes” y “durante” la lectura.

Tabla 40 TUTORA 5: LECTURA ESTRATÉGICA				
MOMENTOS	ESTRATEGIAS	CONTROL EXTERNO	CONTROL INTERMEDIO	AUTOCONTR OL
DESPUÉS	Responde preguntas propuestas	Si	No	Si

Por otro lado, sólo desarrolló las preguntas propuestas para “después de la lectura” en las Guías 1 y 3. No logró formular, en esta última, sus propias preguntas con respecto al contenido de la unidad 3, lo que demuestra poca comprensión de las instrucciones y del contenido. La tutora 5, se limitó a responder las preguntas finales, lo que indica que no experimentó ningún cambio en el desarrollo de una lectura más estratégica.

#### - ANÁLISIS METACOGNITIVO - Tutora 5:

La tutora 5, sólo durante la última unidad, es decir finalizado su proceso de estudio, logró identificar acertadamente los métodos de enseñanza estratégica vivenciados en el curso de formación.



Tabla 41 TUTORA 5: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO - ANÁLISIS METACOGNITIVO			
Tópico: Análisis Metacognitivo	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto "Al finalizar"
Nivel de Logro	No comunica análisis metacognitivo	No comunica análisis metacognitivo	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades

Esto muestra que logró establecer relación entre el proceso experimentado y la teoría propuesta. Sin embargo, no realizó una evaluación personalizada sobre su proceso, sus logros o dificultades durante su proceso de estudio y aprendizaje.

Solamente, al final del curso, identificó los logros alcanzados:

*"Cambio de un enfoque tradicional (tutor espera) a un enfoque más proactivo e interactivo del rol del tutor."*

*"Realizar las actividades, ya que aunque tarde trate de entregarlas todas y de alguna forma me obligue a disciplinarme para cumplir con lo solicitado"*

*"Planificación de mi proceso de aprendizaje Cómo me organizo para aprender Antes era más atolondrada. Casos, lecturas, preguntas me ayudaron a ordenarme a mí misma."*

Es interesante resaltar que la tutora 5 precisó logros en su rol de estudiante, reconociendo muchas de sus dificultades previas al desarrollo del curso. Ello podría significar que el curso le haya brindado una "base" procedimental para el estudio que no tenía antes; y que aún no alcance un aprendizaje más estratégico que pueda autogestionar totalmente.

En este sentido, reconoció tener dificultades personales como la falta de tiempo por sobrecarga laboral y la escasa disciplina para el estudio.

*"la escasa disciplina que tengo como alumna."*

*"Todavía no encuentro una motivación fuerte para el estudio. Me falta organizar los tiempos. El trabajo me absorbe. Al final no tenía paciencia sentía que llegaba a último momento: esperaba respuesta, prórroga o información que ya se había dado. (...)"*

Asimismo, identificó dificultades más externas como lentitud en el manejo de la Web del curso y escasa oportunidad para aplicar lo aprendido.

*“Los participantes no venían mucho, más se acercaban al final, ni había mucha comunicación por e mail. Vacaciones - se dieron cursos en paralelo y no le dieron tanto tiempo a mi curso. Se amplió la fecha.”*

*“Página un poco pesada La máquina lenta, se me colgaba. Dificultad para imprimir.”*

Si bien identificó estas dificultades al final del curso, hubiera sido necesario que los evalué durante el proceso, para poder encontrar e implementar soluciones más efectivas.

#### 4.3.4 Tutora 6

##### a) Primer nivel del análisis: Conocimiento Conceptual - Tutora 6

##### - CONCEPCIÓN SOBRE EL ROL DEL TUTOR - Tutora 6:

Tabla 42 TUTORA 6: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO CONCEPTUAL - ROL DEL TUTOR			
Tópico: Rol del Tutor	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 1 , Foro 1	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.2 Explica y fundamenta conceptos	
Descripción	-Rol de ayuda personalizada para el aprendizaje.	-Rol interactivo, animador del grupo y del aprendizaje colaborativo y autónomo.	No menciona

La tutora 6, **antes** del curso de formación, reconocía que el **rol del tutor** consiste en identificar cuán claros tiene el estudiante sus estrategias y el logro de sus objetivos, y ofrecer las ayudas necesarias. Desde un inicio, asumió que el aprendizaje de los estudiantes es parte de las funciones de un tutor a distancia.

*“Ir identificando de manera externa o de ir conversando con los alumnos u observando sobre su desempeño, qué tanto estos alumnos tienen la posibilidad de tener claro sus estrategias y cuál es la posibilidad de tener claras sus estrategias y le está permitiendo llegar al cumplimiento de la tarea asignada, del debate practicado, y tú te das cuenta cuando ha habido comprensión, cuando te contesta una cosa diferente te das cuenta que no me ha entendido y entonces tengo que entrar por otro lado.”*

En esta primera concepción, entendía que la atención tutorial es más bien individual, de uno a uno entre el tutor y el estudiante. Sin embargo, la tutora 6, **durante** la primera unidad del curso, incorporó en su concepción el rol del tutor como promotor

de la comunicación entre los miembros del grupo. Además, el espacio del foro le permitió incorporar las ideas desarrolladas en la primera lectura del curso sobre el enfoque "interactivo" de la educación a distancia, interacción entre el tutor y los estudiantes, y de éstos entre sí.

*"El profesor tutor tiene la responsabilidad de administrar los espacios de comunicación que contribuyan y favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, la educación a distancia no debe ser entendida como una educación en silencio, se debe propiciar el diálogo intra (consigo mismo) e inter (con los compañeros y con el propio profesor) como formas para la mejor comprensión y realización de las actividades que le van a favorecer el aprendizaje."*

La tutora 6 subrayó la intervención del tutor para favorecer el aprendizaje colaborativo y el autoaprendizaje. En sus intervenciones, encontramos reflexión y argumentación sobre la necesidad de cambiar la concepción "tradicional" sobre el rol del tutor en la educación a distancia.

*"Cuando hablamos de un enfoque interactivo en educación a distancia creo que estamos ubicándonos en un plano específico para definir el rol del tutor, pues ya no se trata del tutor que permanece únicamente como observador del proceso de aprendizaje del alumno y que está a la espera de preguntas, dudas o inquietudes que tienen los alumnos al realizar sus estudios autónomamente, se trata de un tutor que está, con su actuación participando en el proceso, su principal rol ahora es de mediador entre los contenidos y el alumno, el tutor facilita de alguna manera propiciando la reflexión, presentación de nuevas preguntas sobre el contenido y todo aquello que active el proceso de aprendizaje de los participantes (que antes sólo era responsabilidad de los materiales)."*

Es importante destacar que la tutora 6 reconoció de modo explícito la responsabilidad que tiene el tutor de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de modo activo y no "esperando" sus posibles consultas.

**Después** del curso, la tutora 6 no mencionó el rol del tutor como un contenido significativo o resaltante dentro de su proceso de formación. Esto muestra que no percibía un cambio significativo en su concepción sobre "enseñanza estratégica" previa, probablemente porque poseía ya una concepción bastante interactiva sobre el rol del tutor.

- CONCEPCIÓN SOBRE “APRENDIZAJE ESTRATÉGICO” - Tutora 6:

Tópico: Aprendizaje Estratégico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final
Nivel de Logro	1.2.1 Enuncia información sobre el tema	1.2.2 elabora y fundamenta información	1.2.2 elabora y fundamenta información
Descripción	-Forma de aprender , toma de decisiones dinámica	-Metacognición y toma de decisiones	-Necesidad de incorporar estrategias en la enseñanza aprendizaje a distancia.

La tutora 6, **antes** de iniciar el curso, es la que poseía mayor conocimiento sobre el campo de las estrategias de aprendizaje:

*“son los caminos son formas en que cada uno encuentra para poder atender a una situación en particular como estrategia, En el caso de aprendizaje una estrategia tiene que ver con cómo cada uno define su propia manera de ir aprendiendo, es como un proceso en que tú vas incorporando nuevos conocimientos, entendidos integralmente a tu propio bagaje de información, de actitudes, de habilidades que tienes, (...). Para mí la estrategia es el cómo yo voy logrando, es lo que me permite ir armando mi propia estructura o rearmando permanentemente, es la estrategia por la cual puedo ir incorporando intelectualmente, profesionalmente, afectivamente los estímulos del espacio”.*

En esta definición, la tutora 6 expresó una relación implícita entre estrategias, toma de decisiones y autonomía en el aprendizaje. Concebía al aprendiz como un sujeto activo, capaz de definir su modo de aprender de manera conciente; y a la estrategia como un proceso dinámico susceptible de cambio y orientación.

También identificó estrategias específicas que necesitaban desarrollar los estudiantes en la modalidad, destacando la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje y la comprensión de lectura.

**Durante** el estudio de la Unidad 2, la tutora 6 demostró comprensión de los conceptos afines a las estrategias de aprendizaje y logró relacionarlos entre sí. Resalta la claridad conceptual sobre la metacognición y su relación con el proceso de aprendizaje, especialmente cuando es a distancia.

*“este proceso de reflexión y empleo consciente de sus técnicas y procedimientos es lo que lo hace un ser metacognitivo que no sólo se queda en esperar sus resultados, sino que es capaz de visualizar y valorar todo el recorrido que lo lleva a aquellos.”*

*“En la modalidad a distancia resulta importante que el aprendiz llegue a aprender, utilizar y autorregular variedad de estrategias pues su estudio lo realizará principalmente en tiempos y espacios que él debe decidir y por ello tendrá que saber cómo regular mejor la experiencia para que sea lo más exitosa posible.”*

Asimismo, identificó con claridad procedimientos interdisciplinarios como *“estrategias para una lectura comprensiva que facilite la apropiación del contenido y la organización del tiempo”*. Lo que demuestra que relacionó el conocimiento conceptual y su experiencia tutorial.

**Al finalizar** el curso, la tutora 6 indicó que los conceptos más relevantes del curso fueron aquellos relacionados con el aprendizaje estratégico y señaló que era un aspecto que debía incorporar en sus actividades de enseñanza a través de la tutoría, como se muestra en la siguiente afirmación:

*“Los aspectos referidos al desarrollo de estrategias porque es lo que realmente le va a permitir un aprendizaje a conciencia. Lo referido a distinguir qué es lo que estoy priorizando en la orientación al proceso de aprendizaje porque me permite regular y no perder de vista los diferentes procedimientos que componen un aprendizaje, no sólo de lo disciplinar sino de lo interdisciplinario. (...) a orientarle en lograr identificar sus propias intenciones, circunstancias y a que distinga el tipo de tarea que se le encomienda para que en base a ello pueda realizar un plan estratégico para su aprendizaje.”*

Observamos que la tutora 6 perfeccionó su concepción inicial gracias a la lectura de los textos de la segunda y tercera unidad, y al desarrollo de las actividades propuestas. Ella valoró el haber aclarado a nivel conceptual los distintos términos relacionados con las estrategias de aprendizaje y va más allá del ámbito conceptual, cuando resaltó la necesidad de incorporar procedimientos, sobre todo interdisciplinarios, en la enseñanza a distancia y orientar al estudiante para que pueda desarrollar un aprendizaje estratégico.

**b) Segundo nivel de análisis: Conocimiento Procedimental - Tutora 6**

**- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER CÓMO HACER" - Tutora 6:**

Tópico: Enseñanza Estratégica	ANTES 2.1.a "Saber cómo hacer"	DURANTE 2.1.b "Saber hacer"	DESPUÉS
Fuente	Unidad 3	Diseño Actividad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.1.a.1 Enuncia Información básica	2.1.b.3 Selecciona estrategias de aprendizaje y diseña acciones de enseñanza-aprendizaje de estrategias	2.2.4 Reconoce cambios
Descripción	-Identifica métodos desarrollados en el curso de formación		-Cambios conceptuales y prácticos  -Describe actividades de enseñanza estratégica aplicadas y analiza logros y dificultades

Para el desarrollo del conocimiento procedimental sobre "enseñanza estratégica", la tutora 6 no formula sus propias preguntas ni respuestas según lo solicitado en la Guía 3. Al igual que la tutora 5, sólo establece una correcta relación entre los distintos métodos para la enseñanza de estrategias y las actividades desarrolladas a lo largo del curso de formación, lo cual demuestra un análisis sobre el proceso seguido.

**- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER HACER" - Tutora 6:**

El análisis de la propia experiencia, a la luz de los contenidos de aprendizaje, posibilitó que la tutora 6 incorporara estrategias de aprendizaje en el diseño de sus acciones tutoriales. De este modo, ella logró seleccionar y fundamentar acertadamente las estrategias de aprendizaje que se propuso desarrollar en sus estudiantes. Además, precisó el método de enseñanza estratégica que utilizaría para ello, tomando en cuenta el contexto en el que debe enseñar.

*“He seleccionado aquellas estrategias que le permiten al alumno una mejor comprensión lectora, es decir cómo aproximarse al contenido y lograr una adquisición de la información para ello he elegido la instrucción directa como uno de los métodos que más se ajusta a las características de estos alumnos, al momento en que se encuentran en sus estudios (tercer curso) y a la naturaleza del propio curso de Epistemología y educación”*

*“en lo disciplinar reflexionar y comprender sobre la ciencia y la investigación como conceptos y realidades relacionadas a la Educación y las implicancias de esto en la acción de los docentes.”*

Para lograr el desarrollo de las estrategias seleccionadas, la tutora 6 diseñó actividades de tutoría precisas, utilizando tanto espacios virtuales como presenciales.

*“que realicen un acercamiento estratégico al material de lectura, planteándose qué van a encontrar en éste y a decidirse a utilizar una técnica de lectura, aquella que más les guste o que creen que les va a dar buenos resultados, y que luego realicen una revisión de cómo les ha ido con la técnica empleada para saber si realmente se adapta al tipo de contenido tratado y a su propio estilo de aprender, esto con la finalidad de repetir su uso en otras situaciones o por el contrario empezar a buscar otra técnica que le provea de mejores resultados.”*

En esta frase, apreciamos que la tutora 6 incorporó un enfoque estratégico en las acciones de tutoría, ya que diseñó acciones para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones en la planificación y ejecución de sus estrategias de lectura, para luego evaluarlas e incorporar los cambios que consideren pertinentes. Esto demuestra un buen manejo conceptual y probablemente una reflexión metacognitiva sobre su propio proceso de aprendizaje durante el curso de formación.

*“A través de la tutoría grupal, si bien es cierto que los alumnos suelen ir interesados en que se les explique los “contenidos”, aprovecharé los momentos iniciales de la sesión para que cada uno realice una pequeña evaluación de cómo le está yendo en el estudio del curso, identifique cuáles son sus principales logros así como sus dificultades, anotarlas en carteles y armar entre todos los asistentes un escenario que nos permita intercambiar experiencias de modo que la tutoría no sólo aporte a la mejor comprensión de los contenidos sino a cómo hacer para que esos contenidos sean mejor comprendidos.”*

*“A través del correo se les alcanzan algunas orientaciones sobre la necesidad de identificar qué estrategias están empleando o se proponen emplear y que las “prueben” para luego determinar cuán efectivas han sido. Se sugiere la lectura de la Guía del participante donde se desarrollan técnicas que contribuyen al respecto. También se hace lo propio con la organización de tiempo, se les invita a que observen cuál es el momento del día en que mejor les acomoda estudiar.”*

Después del desarrollo del curso, la tutora 6 valoró la enseñanza estratégica como el contenido más significativo, incorporando en su lenguaje diversos términos, como por ejemplo, “aprendizaje a conciencia”, “aprendizaje disciplinar, interdisciplinario”, “plan estratégico para el aprendizaje”, “reflexión sobre el proceso de estudio”.

*“Los aspectos referidos a desarrollo de estrategias porque es lo que realmente les va a permitir un aprendizaje a conciencia. Lo referido a distinguir qué es lo que estoy priorizando en la orientación al proceso de aprendizaje porque me permite regular y no perder de vista los diferentes procedimientos que componen un aprendizaje, no sólo de lo disciplinar sino de lo interdisciplinario. Lo referido al conocimiento del alumno, a orientarle en lograr identificar sus propias intenciones, circunstancias y a que distinga el tipo de tarea que se le encomienda para que en base a ello pueda realizar un plan estratégico para su aprendizaje.”*

Además, describió y explicó las actividades de enseñanza estratégica que pudo aplicar, demostrando una actitud crítica en torno a sus logros y dificultades.

*“Creo que en la tutoría grupal se intentó algo de esto cuando se les pidió que cada uno hiciera una reflexión sobre su proceso de estudio y que escribiera en una tarjeta la idea que más y que menos había valorado hasta el momento, pero (...) dos horas (...) que resultaron insuficientes para el propio contenido disciplinar.”*

*“en lo individual tuve la ocasión de conversar con alguna participante sobre su dificultad para comprender el contenido, ella manifestaba que dado el tema (epistemología) le era totalmente complejo y nuevo. Le orienté a que organizara su tiempo, estableciera pautas y sobre todo que se hiciera preguntas que le orientaran en su proceso. También le dije que era bueno que se decidiera por cualquier técnica de lectura la que a ella más le gustaba o conocía y que luego de haber concluido el proceso revisara qué tanto esta le ayudó a sus propósitos, esto le serviría como punto de apoyo para iniciar en circunstancias similares un proceso más o menos similar en caso los logros fueran positivos, de lo contrario que intentara con otras técnicas y procedimientos hasta que llegara a encontrar su propio estilo”*

En estos comentarios finales, observamos que la tutora 6 aplicó actividades programadas en la Actividad 3, lo que demuestra su interés y coherencia en su conocimiento procedimental, a pesar de las dificultades que se le presentaron.

#### **- RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA - Tutora 6:**

Consideramos que la tutora 6 analizó frecuentemente su práctica tutorial durante el desarrollo de las distintas unidades del curso como muestra la tabla 45.

Tabla 45 TUTORA 6: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL - RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA			
Tópico: Relación con la Experiencia	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidades 1 y 2:	Unidad 3:	Entrevista final
Nivel de Logro	2.2.3 Evalúa su práctica a la luz de lo aprendido y propone cambios	2.2.3 Evalúa su práctica a la luz de lo aprendido y propone cambios	2.2.3 Evalúa su práctica a la luz de lo aprendido y propone cambios



En este sentido, evaluó las limitaciones en el contexto donde desempeñaba su práctica y propuso algunos cambios para incorporar la enseñanza estratégica y el uso de recursos informáticos, desde un enfoque más interactivo de la educación a distancia. Esta reflexión sobre su experiencia la realizó en las tres unidades del curso, como apreciamos en las siguientes citas:

*Unidad 1: "El Diploma en Formación magisterial surgió en un momento donde todavía ambos elementos estaban en nuestro país aún en sus inicios de debate, creo que hoy en el año 2002 podemos hacer cambios sustantivos en los aspectos de comunicación y de interacción así como de reflexión compartida como elementos fuertemente presentes para lograr aprendizajes en nuestros participantes"*

*Unidad 2: "He traído a la memoria mis experiencias como tutora y he podido encontrar elementos (a través de esta unidad) para una lectura de mi propio actuar anterior, siento que esto me va conduciendo a la reelaboración de mis estrategias tutoriales, buscando que ahora contribuyan a que los alumnos alcancen, o por lo menos se orienten a cada vez más un aprendizaje estratégico"*

*Unidad 3: "Para el caso de los alumnos del Diploma (...) en su mayoría profesores de educación básica, los niveles de comprensión lectora (...) que en promedio tienen son bastante bajos y, son potenciales factores de deserción, un alumnos que se siente poco "armado" para enfrentar sus estudios permanece en constante tensión, se le hace difícil el acceso a la información y puede terminar por abandonar los estudios al presentar atrasos en las lecturas. Otro factor que es muy común entre nosotros es la "falta de tiempo" que siempre decimos que nos afecta, pero que a veces es por falta de estrategias de organización (...)"*

En estas citas, observamos que la tutora 6 conectó la nueva información que le proporcionan los textos con su propia experiencia tutorial, analizando el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Además, propuso algunos cambios para mejorar el aprendizaje, tales como incorporar un enfoque más interactivo, reelaborar las estrategias tutoriales para propiciar mejores estrategias de aprendizaje en los estudiantes. Finalmente, reconoció las necesidades concretas de sus estudiantes con respecto a mejorar su comprensión lectora y su organización del tiempo.

### **c) Tercer nivel de análisis: Conocimiento Estratégico - Tutora 6**

#### **- LECTURA ESTRATÉGICA - Tutora 6:**

En la Tabla 46 se observa que la tutora 6 no desarrolló, durante el curso de formación, las actividades propuestas para antes y durante la lectura en ninguna de las tres guías de lectura.

Tabla 46 TUTORA 6: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO - LECTURA			
Tópico: Estrategias de Lectura	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Guía 1:	Guía 2:	Guía 3:
Nivel de Logro	3.1.1. Control externo, preguntas después	3.1.1. Control externo, preguntas después	3.1.1. Control externo, preguntas después

Al igual que la tutora 5, la tutora 6 no logró comunicar de modo explícito la toma de decisiones de sus acciones antes y durante la lectura. Del mismo modo, sólo desarrolló las preguntas propuestas después de cada guía, mostrando un buen nivel de comprensión de los conceptos e ideas desarrollados.

Tabla 47 Tutora 6: LECTURA ESTRATÉGICA				
MOMENTOS	ESTRATEGIAS	CONTROL EXTERNO	CONTROL INTERMEDIO	AUTOCONTROL
DESPUÉS	Responde preguntas propuestas	1	1	1

La falta de una lectura estratégica explícita pudo deberse a que la tutora no tuvo claridad sobre la necesidad de entregar las preguntas o pautas desarrolladas. Tampoco logró desarrollar su propia guía de lectura, con lo cual no demostró desarrollar un autocontrol explícito de su proceso lector.

#### - ANÁLISIS METACOGNITIVO - Tutora 6:

La tutora 6 desarrolló un aprendizaje estratégico relacionado con el análisis metacognitivo de su proceso de estudio, sobre todo al finalizar el curso. Durante el desarrollo del curso, la tutora relacionó los conceptos trabajados con la experiencia que como estudiante iba vivenciando, como se puede observar en las siguientes afirmaciones:

*“La propia experiencia de ser estudiante de este curso me lleva a procesar los tres aspectos del aprendizaje estratégico, que es lo que me ha parecido lo más relevante, y me permite observar en mi interior cómo se van procesando los contenidos, con qué intención hago el estudio, con qué herramientas me permito acercarme más a éstos y sobretodo cómo es que éstos pueden ser integrados en mi actividad tutorial.”*

*“Al iniciar cada Unidad de aprendizaje se nos ha ido presentando casos donde se establecían hechos con las características más saltantes relacionadas a la Unidad y que luego iban a ser desarrolladas a través de las lecturas. Estos casos ya nos iban dando una idea de qué problemática iríamos a abordar así como también me parecieron muy*

*útiles pues nos ayudada a ubicar dentro de nuestra experiencia situaciones similares que habíamos observado o vivido con alumnos o entre nosotras mismas como tutoras y ahora alumnas de un curso a distancia.”*

Tópico: Análisis Metacognitivo	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto “Al finalizar” .
Nivel de Logro	No comunica análisis metacognitivo	No comunica análisis metacognitivo	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades

Como podemos observar, la tutora 6 analizó su experiencia como estudiante del curso y reconoció los métodos de enseñanza estratégica utilizados en el desarrollo del curso; pero no logró realizar una evaluación metacognitiva de sus principales logros y dificultades que le permitiera tomar decisiones estratégicas en su proceso de estudio y aprendizaje.

Cuando termina el curso, sí evaluó su proceso, sus logros y dificultades. La tutora 6 identificó las estrategias utilizadas durante su proceso de estudio demostrando una evaluación bastante positiva sobre su desempeño, como observamos en estas citas:

*“Mucha motivación, interés que es el mismo con el que terminé. Al inicio más tiempo. Al inicio lectura organizada, hubo dedicación; hacía subrayado.”*

*“La organización de tiempo fue primordial, también la clarificación de las metas que me proponía en conjunto y en cada momento en que iba a hacer el estudio.”*

Reconoció como logros del curso:

*“comprender las lecturas y haber podido relacionar los contenidos de las mismas con su experiencia tutorial.”*

*“Durante el proceso ha sido la lectura profunda que he hecho de cada texto, el haber ido detectando en todos los casos situaciones reales vividas en torno a lo que la lectura me iba provocando.”*

Apreciamos que los cambios más notables de la tutora 6 se encuentran en el conocimiento conceptual y procedimental, en la medida en que los relacionó con su experiencia y diseñó acciones de enseñanza estratégica. Sin embargo, a nivel estratégico, analizó su experiencia de estudiante en el curso de formación como una aplicación de la teoría, mas no logró un análisis metacognitivo durante el proceso de aprendizaje que le permita tomar decisiones estratégicas para mejorar.

Sólo al finalizar el curso, reconoció como dificultades de aprendizaje la organización de tiempo y la poca claridad para interpretar las actividades.

*“No poder mantener un ritmo constante en el estudio, aunque en verdad no sé si es una dificultad o es que ya forma parte de mi estilo pues al final sí siento haber interiorizado mucho la experiencia”.*

*“Dificultades en interpretación de las actividades que tenía que entregar.”*

Finalmente, propuso soluciones para organizar mejor el tiempo, en términos de calidad y decisión, y *“leer con más cuidado las actividades”* para tener mayor claridad sobre las demandas de las mismas.

#### 4.3.5. Tutora 8

##### a) Primer nivel del análisis: Conocimiento Conceptual - Tutora 8

###### - CONCEPCIÓN SOBRE EL “ROL DEL TUTOR” - tutora 8:

La tutora 8, **antes** de empezar el curso, expresó que el **rol del tutor** consistía en ser un “acompañante” del estudiante a través del seguimiento permanente. Preciso como tarea primordial “resolver dudas” de los estudiantes, como lo muestra la siguiente cita:

*“Que el tutor es un acompañante en principio porque está haciendo un seguimiento permanente del alumno, es un orientador porque te va a dar las pautas o te va a resolver las dudas si no te puede ayudar una persona para que te las resuelva totalmente y creo que fundamentalmente te guía y es acompañante en este proceso.”*

En esta afirmación, observamos que la tutora 8 asumía que el tutor debe ser activo en cuanto al seguimiento, es decir, debe comunicarse permanentemente con el estudiante. Pero señaló acciones como “dar pautas o resolver dudas” que implican un rol más reactivo que proactivo en su comunicación. No se aprecia una dinámica interactiva de “ida y vuelta” entre el tutor y el estudiante, sino sólo de ida cuando “da pautas”, o sólo de vuelta cuando “resuelve dudas”.

Tabla 49 TUTORA 8: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO - ROL DEL TUTOR			
Tópico: Rol del Tutor	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 1 , Foro 1	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual	1.1.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
Descripción	-Rol reactivo -Ayuda en el aprendizaje	-Rol proactivo	-Responsabilidad del rol del tutor

**Durante** el estudio de la primera unidad del curso, la tutora 8 empezó a incorporar cambios en sus concepciones previas sobre el tutor. Expresó que su rol debía ser proactivo, es decir, tomar la iniciativa en la comunicación y que ésta debía ser interactiva. Además, incorporó la enseñanza estratégica como parte de su labor, cambiando su afirmación inicial de “resolver dudas” por ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades para mejorar sus aprendizajes, haciéndolos concientes, dándoles pautas.

En este proceso, organizó la información recibida en las lecturas y el foro 1 y precisó funciones en el rol del tutor: motivador, orientador, compañero y motivador; como se evidencia en la siguiente cita:

*“Motivador: Es decir conocer a nuestros participantes y apoyarlos en lo que necesiten manteniendo comunicación fluida y frecuente. Así podremos ayudarlos a desarrollar sus habilidades para mejorar sus aprendizajes.*

*Orientador: Es decir apoyar, y fomentar la autonomía de los estudiantes, y hacerlos concientes de que pueden lograr aprender utilizando las estrategias adecuadas, para lo cual es importante brindarles información sobre las posibilidades que son mas acordes a su persona. Ayudarlos a organizar su tiempo, a seleccionar sus fuentes de información, el uso de medios virtuales de nuevas tecnologías que en muchos casos asusta y limita al alumno.*

*Compañero: porque realmente acompañamos al alumno en el proceso de aprendizaje, fomentando la comunicación y haciéndole saber como va progresando, alentarlos en los momentos difíciles y ayudarlo a desarrollar confianza en que puede lograrlo.*

*Animador: de utilizar diferentes recursos para participar activamente en el curso, llamarlos invitarlos a generar trabajos.”*

Es importante resaltar que, en su intervención en el foro 1, la tutora 8 subrayó las posibilidades que tiene el tutor para generar espacios de interacción entre los estudiantes, gracias al uso de medios electrónicos como el foro y el Chat.

*“Tal como leímos en los textos, el reto de la educación a distancia es hacerla dinámica y activa. Esto significa que nuestro rol es promover la comunicación y el intercambio de experiencias entre nosotros y los alumnos, así como entre los mismos alumnos. Podemos organizar foros como este o chats donde se toquen los temas de interés para ellos. Es como bien plantea la pregunta interactuar, y esa interacción parte de nosotros, el alumno debe sentir que no está solo sino que siempre hay alguien preocupándose como marcha en este proceso de aprender.”*

**Durante** la primera unidad, se evidenció un cambio de la concepción inicial “reactiva” hacia una concepción más bien “proactiva” de la labor del tutor. Además, la tutora 8 logró involucrar más al tutor en el proceso de aprendizaje del estudiante y comunicó de modo explícito haber experimentado un cambio con respecto a su postura inicial.

*“esta unidad me ha ayudado a reflexionar mi rol como tutora y a aclarar cada vez más qué significa dicho rol. (...) Eso me hizo pensar mucho porque creemos la mayoría de veces que ser tutor es sólo dar pautas para un trabajo y es además cuestionar al alumno hacerle reflexionar en como le ayuda esa información que más puede encontrar sobre lo que le interesa, está o no de acuerdo, etc.”*

Este cambio lo reconoció nuevamente **después** del curso, cuando afirmó haber comprendido, gracias al mismo, la responsabilidad y los retos que le plantea su tarea. Ello demuestra una actitud favorable ante su rol tutorial, aunque no llegó a precisar tareas concretas en esta oportunidad.

#### **- CONCEPCIÓN SOBRE APRENDIZAJE ESTRATÉGICO - Tutora 8:**

Con respecto a la concepción **inicial** sobre las **estrategias de aprendizaje**, la tutora 8 señaló que eran pasos o actividades para alcanzar una meta. Demostró un conocimiento básico y bastante general sobre el campo del aprendizaje estratégico, sin embargo, es importante destacar que es la única tutora que señaló la importancia de las metas en la utilización de las estrategias, como apreciamos en la siguiente cita:

*“Es crear el camino, para mí es formar el camino que te va a llevar a la meta final, si estás en un curso como el que me toca a mí programación, finalmente el objetivo es elaborar una programación entonces el objetivo de las estrategias vendría a ser espacios que tú vas a tener en cuenta para poder llegar a ese objetivo y dentro de esos pasos puedes desarrollar pequeñas actividades o algún tipo de situación.”*

Su concepción inicial sobre estrategias fue bastante contextualizada en relación al aprendizaje y las áreas concretas que se deben desarrollar, puesto que incluso ofreció ejemplos bastante ajustados.

Tópico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.2.2 Explica y representa información
Descripción	-ejemplifica -Camino para llegar a la meta	-Toma de conciencia de cuándo y por qué -Meta -Confusión entre procedimientos disciplinares e interdisciplinares	-Aclara confusión entre disciplinares e interdisciplinares -Reconoce importancia de la motivación y la aplicación

**Durante** el estudio de la unidad 2, la tutora 8 incorporó vocabulario presente en las lecturas cuando definió términos relacionados con el aprendizaje estratégico, como lo demuestran estas citas:

*“Todos estos conceptos integran o derivan en el aprendizaje estratégico, ya que dicho aprendizaje supone una toma de conciencia, de saber cuando y porque aplicar determinados procedimientos o técnicas, todo lo cual permite ir desarrollando nuestras capacidades y transformarlas en diferentes habilidades que posibiliten el lograr un objetivo o meta determinada.”*

*“Poder aprender: Al estar relacionado con las estrategias, actúa como regulador de las acciones secuenciadas para alcanzar una meta determinada. Permite que el estudiante logre el dominio y control de una situación de aprendizaje, y de esta manera ejecutarla se hace rápida y casi rutinaria.”*

La tutora 8 mostró un nivel de comprensión básico sobre el aprendizaje estratégico, pero no llegó a integrar la información y elaborar un análisis personal de la misma.

Presentó un concepto poco claro sobre metacognición, dado que confundió las estrategias con la “rapidez y rutinización”. Además, no diferenció con claridad los procedimientos interdisciplinares y los disciplinares.

**Después** del curso, luego de la retroinformación de la formadora, observamos mayor comprensión. En sus afirmaciones, reconoció haber aclarado conceptos relacionados con el aprendizaje estratégico que le fueron difíciles de comprender:

*"Algunos términos como las estrategias interdisciplinarias y disciplinares pero que pudieron ser aclaradas en el camino y gracias a tus comentarios."*

*"También lo referido al querer, saber y hacer. Esos tres momentos en el aprendizaje son a mi parecer el eje del mismo pues sin motivación no puede darse un real aprendizaje, no solo el saber nos da habilidades o nos hace mejores que otros o con mayor dominio del curso o similares, es importante querer y hacer. De poco serviría quedarnos en el aspecto conceptual sino podemos aplicar lo aprendido."*

La tutora 8 utilizó el vocabulario relativo al aprendizaje estratégico, pero no logró argumentar su importancia o necesidad, ni comunicar de modo explícito un cambio en su concepción.

## **b) Segundo nivel de análisis: Conocimiento Procedimental - Tutora 8**

### **- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER CÓMO" - Tutora 8:**

La TUTORA 8 identificó los textos de la unidad 3 relacionados con la enseñanza estratégica y explicó brevemente su contenido.

*"Textos 9 y 10: Nos brindan la posibilidad de comprender cómo favorecer una enseñanza estratégica y más aún aplicarla directamente a nuestros cursos. Nos proporciona los elementos con claridad para plantearnos los objetivos a lograr, las estrategias a utilizar, los momentos en los cuales utilizarlas."*

No desarrolló ni explicó con precisión en qué consisten los elementos del "saber cómo" enseñar estratégicamente.



Tópico: Enseñanza Estratégica	ANTES 2.1.a "Saber cómo hacer"	DURANTE 2.1.b "Saber hacer"	DESPUÉS
Fuente	Unidad 3	Guía 3 Diseño Actividad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.1.a.1 Enuncia Información básica	2.1.b.1 Selecciona estrategias de enseñanza  2.1.b.2 Diseña acciones de tutoría  2.1.b.3 Selecciona estrategias de aprendizaje y diseña acciones de enseñanza-aprendizaje de estrategias	2.2.4 Reconoce cambios
Descripción	-Identifica métodos desarrollados en el curso de formación	-Confusión entre estrategias de aprendizaje enseñanza y enfoque técnico y directivo	-Más organización en acciones de tutoría -centrarse en aprendizaje y no en actividad

### - ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER HACER" - Tutora 8:

La tutora 8 diseñó y propuso acciones de tutoría incorporando la metodología de enseñanza de estrategias, pero principalmente para el aprendizaje conceptual del curso a su cargo, como se aprecia a continuación:

*"Análisis de casos: Presentación de videos en los cuales se muestren: Diferentes actitudes de los adultos frente al juego del niño. Niños jugando y otros niños pasivos sin estímulos a su alrededor. Generar el análisis a partir de los videos sobre las actitudes de los adultos, y sobre los niños en diferentes situaciones de estimulación. Plantear algunas preguntas: ¿Qué sucede? ¿Cómo afecta al niño esto? ¿Qué hacer? ¿Qué harías tú para mejorar esa situación? A partir de sus reflexiones, plantear alternativas de solución y luego un dialogo común en base a las propuestas presentadas."*

Sin embargo, cuando diseñó acciones en forma colaborativa con la T09, sí incorporó el desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus acciones tutoriales, lo que demuestra que recibió ayudas de esta tutora, quien desarrolló un conocimiento más explícito y elaborado con respecto al "saber cómo hacer". Podemos observar en las siguientes citas el cambio en la T8, gracias al trabajo cooperativo con la T9.

## Planificación conjunta T08 y T09:

*"Promover la reflexión a partir de la experiencia propia o personal. Escribir las reflexiones realizadas para poder compararlas al final del curso y determinar si se cumplieron o no. Elaborar un horario real de estudio con el participante. Orientar en el uso de Internet e Intranet para facilitar la búsqueda de información. Orientar y fomentar el uso de la biblioteca y así puedan complementar la información del curso con otros elementos. Seleccionar la información complementaria que puede ser útil para el curso."*

*"Acciones: Reflexión sobre el curso: para qué sirve el curso, determinar los objetivos del curso, cuáles son las expectativas sobre el curso, Determinar el momento del día que dedicará al estudio del curso. Reconocer los recursos con los que cuenta a su alrededor así como el manejo de los mismos. Lectura y análisis del texto. Elaboración de la propuesta curricular de acuerdo a la edad seleccionada por el participante"*

*"Ayudas: Elaborar con los participantes una autoevaluación de su desempeño en el curso. Hacer un balance sobre sus expectativas y en qué medidas fueron resueltas en el curso."*

*"Evaluar el trabajo solicitado a nivel cualitativo como cuantitativo. Sugerir mejoras en caso sea necesario, así como también sugerir aplicar su trabajo."*

Al finalizar el curso, reconoció haber adquirido un conocimiento procedimental básico, en el sentido de "saber cómo", puesto que identificó los textos en los que aprendió los métodos y momentos de la enseñanza estratégica.

*"El texto 9 y el texto 10 pues mientras en uno nos brindan la metodología de las estrategias de aprendizaje la otra las trabaja de manera mas específica, dando mayor claridad al contenido." "Las ideas del texto 9 sobre estrategias propiamente dicha porque plantea con claridad como introducir las o presentarlas a los alumnos y aplicarlas según las necesidades del curso."*

Valoró el aprendizaje de los contenidos relacionados con la enseñanza estratégica, puesto que fueron sido prácticos y la ayudaron a mejorar su rol tutorial:

*"Primero a hacer foros, luego ayudar a las alumnas a organizar su tiempo, luego manejar las estrategias de modelado metacognitivo y análisis de casos. Lo primero para que las alumnas sean conscientes del porque están en el curso y como pueden aplicarlo en su vida profesional y además porque he tratado de ayudarlas a reflexionar sobre sus propios trabajos o productos."*

Podemos apreciar que, a nivel de vocabulario, incorporó los distintos métodos de enseñanza estratégica lo cual demuestra que los reconoció e intentaba aplicarlos en sus acciones de tutoría:

*"El modelado metacognitivo, el análisis de casos, y la práctica autónoma. Porque dado el carácter del curso (teórico) es importante motivar la reflexión pero también la posibilidad de ampliar ese conocimiento e implementar la labor profesional. El análisis de casos porque permite que las alumnas puedan discutir sobre casos reales y aplicar sus conocimientos en dicho análisis."*

*La practica autónoma: porque luego del apoyo brindado y manejando ellas mismas sus propias estrategias podrán trazarse mayores retos y posibilidades."*

En esta aplicación, sin embargo, apreciamos que la tutora 8 fue bastante “directiva” en las pautas y orientaciones que ofreció a los estudiantes, tal vez por las características o necesidades de éstos, aspectos que analizaremos con más detalle en la unidad de análisis 4.

**- RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA - Tutora 8:**

Sorprende que la tutora 8 no relacionó de manera explícita, durante el curso, los contenidos aprendidos y su experiencia tutorial. Esta ausencia puede deberse a la escasa experiencia tutorial o a un estilo personal poco reflexivo.

**c) Tercer nivel de análisis: Conocimiento Estratégico - Tutora 8**

**- LECTURA ESTRATÉGICA - Tutora 8:**

La tutora 8 desarrolló una lectura estratégica cuando existía control externo e intermedio, durante el desarrollo de las guías 1 y 2, respectivamente.

Tópico: Estrategias de Lectura	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Guía 1:	Guía 2:	Guía 3:
Nivel de Logro	3.1.2. Control externo antes, durante y después	3.1.3. Control intermedio antes, durante y después	3.1.1. Control externo preguntas después

Sin embargo, interiorizó muy pocas estrategias cuando asumió el control de su proceso lector, dado que no logró elaborar su propia guía de lectura en la unidad 3.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	CONTROL EXTERNO	CONTROL INTERMEDIO	AUTOCONT ROL
ANTES	Formula objetivos	Si	Si	Si
	Formula predicciones	Si	Si	No
	Saberes previos	Si	Si	No
	Organización del tiempo	Si	Si	No
	Selecciona procedimientos	Si	Si	No
DURANTE	Identifica textos utilizados	Si	No	Si
	Información nueva	Si	No	No
	Evalúa logros	Si	Si	No
	Evalúa dificultades	Si	No	
	Evalúa utilidad del conocimiento	No	Si	No
	Revisa procedimiento	Si	Si	No
DESPUÉS	Responde preguntas propuestas	Si	Si	Si
	Evalúa utilidad del conocimiento	No	Si	No
	Evalúa logros	Si	Si	No

La tutora logró formular sus objetivos y predicciones, antes de las lecturas en casi todas las guías, como podemos apreciar en estas citas:

*Guía 1: "Antes de leer: Me interesa conocer más a fondo sobre la educación a distancia, los alcances que tiene, y poder así brindar un mejor apoyo a los alumnos a mi cargo. Dichos elementos me permitirán además tener una base adecuada y manejar conceptos fundamentales en esta forma diferente de aprender. Esos serían los principales objetivos: aprender más y poder aplicar lo aprendido en el curso en el que me desempeño como tutora."*

*Guía2: "Mi principal objetivo es reforzar los conocimientos adquiridos en los primeros tres textos y conocer mejor sobre los elementos más importantes que pueden ayudar al alumno para aprender y sentirse motivado al hacerlo."*

*Guía3: "Los objetivos planteados para esta unidad serán los siguientes: Identificar las estrategias mas adecuadas para los cursos en los que soy tutora. Aplicar la información seleccionada (estrategias) y así poder apoyar adecuadamente a las alumnas participantes. Mejorar la labor tutorial durante el presente semestre académico. Reflexionar permanentemente sobre el trabajo realizado para mejorarlo."*

Como observamos en la tabla 53, identificó sus saberes previos antes de la lectura en las dos primeras guías, al igual que organizó su tiempo de dedicación a la lectura y seleccionó los procedimientos de análisis y síntesis a utilizar para analizar la información.

En general, se aprecia un buen uso de estrategias antes de la lectura en estas mismas guías, lo cual constituye una ayuda para su posterior comprensión.

De otro lado, durante la lectura, revisó el procedimiento utilizado y evaluó sus logros, lo que favoreció la toma de conciencia de su proceso lector y de sus resultados, como muestran las siguientes citas:

*"Encontré la información que esperaba y un poco más, por ejemplo especificidad en el rol del tutor, el manejo de la información. Aspectos en los cuales me gustaría ampliar."*

*Estas lecturas me parecieron fáciles de comprender los conceptos están dados con claridad lo cual permite interiorizarlos mejor."*

La tutora 8 respondió a las preguntas propuestas después de las lecturas en las tres guías. Asimismo, en sus expresiones, mostró una actitud positiva hacia los conocimientos adquiridos durante las distintas unidades y reconoce sus logros de modo conciente. Sin embargo, no logró una lectura estratégica totalmente autónoma, explícita y comunicable, puesto que necesitó las preguntas y pautas externas de las primeras guías.

**- ANÁLISIS METACOGNITIVO - Tutora 8:**

La tutora 8, a lo largo de todo el curso, desarrolló un análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio, sus logros y principales dificultades.

Tabla 54 TUTORA 8: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO - ANÁLISIS METACOGNITIVO			
Tópico: Análisis Metacognitivo	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto "Al finalizar"
Nivel de Logro	3.2.1 Analiza logros	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades.
Descripción	-Sobre contenidos aprendidos	-Sobre contenidos aprendidos	-Sobre proceso

Durante el estudio de la **primera unidad**, evaluó los logros alcanzados con énfasis en la comprensión del rol del tutor.

*"Utilidad de la información: al 100%, porque me ha brindado el panorama en breve de lo que es la educación a distancia, mas aun me ha permitido analizar mi rol como tutor y enriquecerlo. Me ha permitido entender la riqueza de mi labor como un sujeto activo y así podré ayudar a mis alumnos mucho mejor y con mejores fundamentos"*

Posteriormente, durante las **unidades 2 y 3**, evaluó sus principales logros, reconociendo los contenidos conceptuales más significativos y su posible aplicación a su labor tutorial.

*"En primer lugar está el tener claridad en los objetivos del curso a mi cargo, es decir cuáles son mis expectativas para así poder motivar a los alumnos a seguir en este proceso de aprendizaje."*

*"lo referido al aprendizaje estratégico, pues tal como se nos presenta permite que los alumnos y nosotros mismos podamos manejar la información de mejor manera sobre todo cuando es densa. (...)"*

De igual manera, en estas unidades, tomó conciencia de sus dificultades y las expresó:

*"Sin embargo he encontrado algunas dificultades sobre todo en la segunda lectura en lo referente a procedimientos interdisciplinarios y disciplinares. Pero esta dificultad se aclaró de alguna manera cuando compartí mi duda con otra compañera y la pude entender mejor."*

Observamos que la tutora 8 realizó una metacognición sobre los contenidos o resultados de aprendizaje, especialmente conceptuales, pero no llegó a analizar su proceso de estudio y aprendizaje a distancia.

Estos resultados nos muestran la tutora 8, durante el curso de formación, experimentó cambios en su aprendizaje estratégico, pero no alcanzó una autonomía en la lectura estratégica, ni en su reflexión metacognitiva.

No obstante, al finalizar el curso, evaluó su proceso de estudio, así como el nivel de dificultad y exigencia que le significó. Además, reconoció que recibió ayudas de sus compañeras y de la formadora para superar algunas dificultades.

*“Al principio las lecturas fueron más sencillas. Después fue más complejo, en la segunda parte había más dificultades. Me llevó a preguntar: a formadora y compañeras”*

Podemos afirmar que la tutora 8, al finalizar el curso, logró un mayor análisis metacognitivo de su proceso de estudio ya que consiguió observarse a sí misma como estudiante a distancia.

#### **4.3.6. Tutora 9**

##### **a) Primer nivel de análisis: Conocimiento Conceptual - Tutora 9**

##### **- CONCEPCIONES SOBRE EL ROL DEL TUTOR - Tutora 9:**

**Antes** del curso de formación, la tutora 9 distinguió como elemento primordial del rol del tutor mantener la motivación del estudiante, ayudarlo para que se sienta acompañado.

*“Definitivamente el rol del tutor es mantener al alumno en motivación constante y no resolver tal vez los problemas sino insertarlo, un poco amplio en el tema, con sugerencias y sobre todo creo que mas es una relación subjetiva de estar allí, como que el siente que está acompañado en todo el camino, el recorrido.”*

En esta afirmación, observamos que la tutora 9 otorgó una atención especial al soporte afectivo que debe ejercer el tutor a distancia. Aún no incorporó ayudas explícitas relacionadas con el aprendizaje cognitivo.

Tópico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 1 , Foro 1	Entrevista final
Nivel de Logro	1.1.1 Enuncia información sobre el tema	1.1.2 Explica y representa conceptos	1.1.3 Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
Descripción	-Rol motivador	-Rol estratégico	-Rol interactivo y estratégico

**Durante** la unidad 2, apreciamos cambios significativos en su concepción. La tutora 9 incorporó un rol estratégico y académico en la labor del tutor, a través del apoyo en la construcción de conocimientos y la facilitación de procesos metacognitivos para el desarrollo de un aprendizaje más consciente y autónomo.

*“El tutor cumple una función de apoyo, a la construcción de conocimientos y a la facilitación de procesos de comprensión y reflexión por parte del alumno. El tutor orienta el autoaprendizaje de los alumnos; aclara dudas, necesidades personales, les ofrece herramientas para aprender por sí mismos, genera espacios de interacción.”*

Otro elemento importante que incorporó la tutora 9 es la interacción, es decir que, empezó a concebir al tutor como un animador del grupo de estudiantes y un promotor de la comunicación interpersonal y del aprendizaje colaborativo. Estos cambios se explican por la lectura comprensiva y estratégica que realizó de los textos propuestos en la unidad 1.

**Después** del curso, la tutora 9 manifestó explícitamente que, gracias al curso, logró un cambio de actitud con respecto al rol del tutor, puesto que logró reconocer su importancia y necesidad en el proceso de aprendizaje a distancia.

*“El asumir un cambio de actitud en mi labor como tutora, considerando que va más allá del aporte en la solución de dudas respecto al contenido del curso.”*

*“El enfoque de una educación a distancia que supone un nuevo rol de tutor, más activo, dinámico, que genera interacción y orienta el aprendizaje consciente e independiente por parte del alumno.”*

**- CONCEPCIÓN SOBRE APRENDIZAJE ESTRATÉGICO - Tutora 9:**

**Al iniciar** el curso de formación, la tutora 9 presentó poca claridad y dudas para definir lo que entendía por “estrategias de aprendizaje” .

Tópico: Aprendizaje Estratégico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Entrevista Inicial	Guía 2	Entrevista final
Nivel de Logro	1.2.1 Enuncia información sobre el tema	1.2.2 Explica y fundamenta conceptos	1.1.2 Explica y fundamenta conceptos
Descripción	-Confusión con estrategias de enseñanza	-Toma de decisiones conciente, meta	-Metacognición -Aclara confusión entre procedimientos y estrategias

**Durante** el desarrollo de la guía 2, la tutora 9 experimentó cambios, dado que logró elaborar una definición de estrategias de aprendizaje y demostró comprensión conceptual, como observamos en la siguiente afirmación:

*“Estrategias de Aprendizaje como proceso metacognitivo que, nos permite ir más allá de conocer nuestros propios procesos para aprender y saber con qué conocimientos, procedimientos y actitudes contamos. Nos permite, reflexionar acerca de ellos y saberlos utilizar adecuadamente para alcanzar objetivos de aprendizaje en determinadas situaciones educativas. En este proceso de reflexión, se activan, básicamente, procedimientos, los cuales pueden tener diversas clasificaciones; pero para el estudio a distancia, se rescatan procedimientos de tipo interdisciplinario y heurístico, en la medida que los mismos se pueden transferir a otras situaciones, áreas, cursos. No se debe olvidar que los procedimientos seleccionados, deben responder al objetivo de aprendizaje y a las condiciones o contexto del mismo. Así, el estudiante sabrá cuándo y por qué utilizar determinada estrategia.”*

En esta concepción, la tutora integró elementos como la toma de conciencia y reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, así como la selección de determinados conocimientos, especialmente procedimientos, para lograr los objetivos de aprendizaje, tomando en cuenta las condiciones. Nuevamente demostró un buen nivel de comprensión lectora.

**Después** del curso, la tutora 9 señaló que la metacognición fue uno de los conceptos más relevantes que había aprendido en el curso. Afirmó que entendía la metacognición como la “capacidad cognitiva por parte del alumno para ser capaz de



verificar sus propios procesos y controlar y autorregular por sí mismo su estudio". Identificó con claridad la conciencia y regulación presentes en este proceso, así como el aprendizaje, la enseñanza estratégica y las ayudas pedagógicas que se pueden ofrecer.

Resulta significativo que la tutora 9 aprovechó la entrevista final con la formadora para expresar algunas dudas con respecto al aprendizaje estratégico: *"Por ejemplo lo de procedimientos interdisciplinarios, creo que yo estaba bien por ese camino, un poco en el terreno uno tiene que elaborar la parte de la guía entonces, por ejemplo, a nivel se supone tú como persona que estudias aplicas determinadas estrategias, pero estrategias sólo es el hecho de optar qué procedimiento puedes utilizar, es todo, entonces una confusión entre estrategias y procedimientos que no lo logro diferenciar completamente. (...)"*

En esta ocasión, la formadora aclaró las dudas comunicadas por la tutora, la cual demostró tener conciencia de su conocimiento conceptual y de sus dudas, y tomar decisiones estratégicas para solucionarlas como, por ejemplo, preguntarle a la formadora. La comunicación explícita de las dudas muestra que la tutora 9 realizó un proceso de aprendizaje activo y reflexivo. No sólo copió o repitió el contenido de las lecturas, sino que trató de hacerlo suyo, identificando puntos confusos.

## b) Segundo nivel de análisis: Conocimiento Procedimental - Tutora 9

### - CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL: "SABER CÓMO" - Tutora 9

Tópico	ANTES 2.1.a "Saber cómo hacer"	DURANTE 2.1.b "Saber hacer"	DESPUÉS
Fuente	Unidad 3	Diseño Actividad 3	Entrevista final
Nivel de Logro	2.1.a.3 Explica y fundamenta la información	2.1.b.3 Selecciona estrategias de aprendizaje y diseña acciones de enseñanza-aprendizaje de estrategias	2.2.4 Reconoce cambios
Descripción	-Enfoques, Momentos, Métodos		-Cambios conceptuales

En la unidad 3, la tutora 9 formuló y respondió preguntas sobre los enfoques y los métodos de enseñanza estratégica, demostrando claridad y elaboración conceptual.

En la siguiente afirmación:

*"(...) Cada uno de estos formatos, responde de una u otra manera a diferentes formas de concebir las Estrategias de Aprendizaje (...) Tal es el caso, de entender las estrategias como un conjunto de decisiones que se ajustan a las condiciones del problema que se intenta resolver. Para ello, no se puede diseñar una asignatura específica al margen del trabajo que se da en las diversas disciplinas, o, por ejemplo, entender las estrategias de aprendizaje como un conjunto de técnicas, puede asociarse a propuestas de enseñanza en los que la enseñanza de las mismas se da en espacios de tutoría o asignaturas específicas. En todo caso, frente a las diferentes propuestas de enseñanza, se pone especial énfasis en aquella que vincula las estrategias a la enseñanza habitual de los contenidos específicos"*

La tutora identificó y diferenció los distintos enfoques de enseñanza estratégica, destacando que la propuesta del curso de formación consiste en integrar las estrategias de aprendizaje a la enseñanza de los contenidos curriculares establecidos.

De otro lado, no se limitó a identificar métodos, sino que demostró un buen nivel de comprensión sobre la intención y finalidad de la metodología propuesta para la enseñanza de estrategias, cuando afirmó que:

*"Una metodología adecuada en la enseñanza de estrategias de aprendizaje, es aquella que en su secuencia tiende a favorecer en el alumno, la capacidad de " ...pasar progresivamente, de situaciones en que las explicaciones y orientaciones de cómo aprender están mediadas por el profesor o el material; a situaciones y actividades en las que los estudiantes sean capaces de decidir acerca de, cómo seguir aprendiendo y por qué, es decir que son capaces de autorregular su proceso de estudio personal y aprendizaje".*

La tutora 9 reconoció el proceso por el que debe pasar un aprendiz de estrategias: desde un mayor control y dirección del docente hacia una mayor autonomía del estudiante, cuando afirmó que:

*"Esta secuencia metodológica debe ir de la mayor dependencia y control del estudiante a una menor dependencia y control. (...)"*

Además, identificó con claridad los distintos métodos, explicó en qué consisten y reconoció las actividades desarrolladas en el curso de formación correspondientes a estos métodos, como se muestra en las siguientes citas:

*"Práctica guiada en diferentes contextos, que supone facilitar la práctica del alumno, para asegurar un dominio mínimo de los procedimientos implicados en la estrategia."*

*"Aquí, se debe promover la reflexión y análisis sobre cuándo y por qué de las decisiones tomadas (conciencia metacognitiva). Para ello, el profesor orienta la*

*práctica de estrategias con la ayuda de guías previamente elaboradas en las que se establezcan los pasos a seguir y las preguntas que orientan la reflexión del proceso... los principales métodos son: Interrogación y auto interrogación metacognitiva. La práctica cooperativa. Las discusiones sobre el proceso de pensamiento."*

*"Practica guiada.- Como tal, la encontramos en el desarrollo de la guía, sobre todo en las dos primeras, pues en ellas se establecen los pasos a seguir y preguntas de reflexión sobre el proceso efectuado para la resolución de la tarea, tanto antes, durante y después de cada tarea. Se utiliza la interrogación y autointerrogación metacognitiva en las primeras guías, para favorecer que el estudiante pueda proponer de manera independiente su propia guía con los procedimientos más adecuados, a futuro*

Todo ello demuestra la adquisición de un conocimiento procedimental a nivel discursivo muy bueno, así como un análisis y reflexión sobre su proceso de aprendizaje como estudiante del curso de formación.

#### **- ENSEÑANZA ESTRATÉGICA "SABER HACER" - TUTORA 9:**

El buen manejo discursivo sobre "saber cómo hacer" permitió que la tutora 9 lograra "saber hacer" diseños de actividades para la enseñanza de estrategias de aprendizaje, incorporando todo lo aprendido.

La tutora 9 propuso actividades de enseñanza integrando los métodos propuestos en el curso de formación, como se evidencia en las siguientes citas:

*"Práctica guiada.- Dentro del curso de (...), uno de los puntos principales es, el que se refiere a la comprensión de la información, para luego proceder a la elaboración de su trabajo. Aquí, se puede elaborar, una guía de lectura en la que se señalen pasos a seguir a través de preguntas de reflexión y comprensión acerca de la forma más adecuada de aprender."*

*"Interrogación y autointerrogación metacognitiva, en la medida que cada estudiante va reflexionando sobre su propio proceso orientándose a un trabajo cada vez más independiente, guiando su propio aprendizaje. Aquí, las guías de lectura serán de gran ayuda."*

*"Práctica autónoma, que supondrá la realización de su trabajo y la respuesta a preguntas de reflexión y evaluación de las conductas y procedimientos adoptados en su proceso de estudio."*

La selección de estrategias, que pretendió desarrollar en los estudiantes, y sus respectivas actividades la desarrolló en equipo con la tutora 8, aportando sus conocimientos procedimentales, discursivos y prácticos.

Ambas tutoras lograron seleccionar estrategias de aprendizaje a enseñar antes, durante y después del estudio de la asignatura que tienen a su cargo como: *"Sensibilización frente al curso. Organización del tiempo y de los recursos. Adquisición y aplicación de la información"; "Comprender y organizar la información" y "Evaluación de la*

propuesta curricular solicitada. Evaluación de la tutoría a nivel de alumnos.”, respectivamente.

Igualmente, diseñaron actividades de enseñanza y de aprendizaje de estrategias incorporadas a las actividades de tutoría, como podemos observar:

*“Acciones: Reflexión sobre el curso: para qué sirve el curso, determinar los objetivos del curso, cuáles son las expectativas sobre el curso, Determinar el momento del día que dedicará al estudio del curso. Reconocer los recursos con los que cuenta a su alrededor así como el manejo de los mismos. Lectura y análisis del texto. Elaboración de la propuesta curricular de acuerdo a la edad seleccionada por el participante”*

*“Promover la reflexión a partir de la experiencia propia o personal. Escribir las reflexiones realizadas para poder compararlas al final del curso y determinar si se cumplieron o no. Elaborar un horario real de estudio con el participante. Orientar en el uso de Internet e Intranet para facilitar la búsqueda de información. Orientar y fomentar el uso de la biblioteca y así puedan complementar la información del curso con otros elementos. Seleccionar la información complementaria que puede ser útil para el curso.”*

*“Ayudas: Elaborar con los participantes una autoevaluación de su desempeño en el curso. Hacer un balance sobre sus expectativas y en qué medidas fueron resueltas en el curso. Evaluar el trabajo solicitado a nivel cualitativo como cuantitativo. Sugerir mejoras en caso sea necesario, así como también sugerir aplicar su trabajo.”*

#### - RELACIÓN CON LA EXPERIENCIA - Tutora 9:

TUTORA 9: CAMBIOS EN EL CONOCIMIENTO PROCEDIMENTAL - RELACIÓN CON SU PRÁCTICA			
Tópico: Relación con su práctica	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidades 1 y 2:	Unidad 3:	Entrevista final
Nivel de Logro	2.2.2 Relaciona y compara lo aprendido con su práctica tutorial	No relaciona	No relaciona

La tutora 9 desarrolló durante el curso un análisis de su propia práctica tutorial, a pesar de tener poco tiempo en esta tarea. Apreciamos un esfuerzo por relacionar lo aprendido a nivel conceptual con su experiencia, con mayor énfasis durante la unidad 2, relacionada con el aprendizaje estratégico.

*“En cuanto a mi experiencia como tutora, que es muy poca; he podido comprobar que, un aspecto básico es el que se refiere al Querer Aprender, pues encuentro estudiantes que se mantienen en el diploma, pese a sus limitaciones y dificultades, gracias a su motivación por aprender, antes que por lograr algo a cambio como es la certificación, lo cual no deja de ser importante. Por ello, es uno de los primeros aspectos que*

*debemos trabajar. Lógica y paralelamente hay que orientar el desarrollo de su capacidad metacognitiva para controlar y autorregular su aprendizaje."*

*"En mi experiencia personal observo que, de una u otra manera, he orientado a las alumnas acerca de cómo estudia y aprender, pero no contaba con este soporte teórico que me ayuda a ampliar e integrar lo que sé para cumplir mejor mi tarea."*

**c) Tercer nivel de análisis: Conocimiento Estratégico- Tutora 9**

**- LECTURA ESTRATÉGICA - Tutora 9:**

Tópico: Estrategias de Lectura	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Guía 1:	Guía 2:	Guía 3:
Nivel de Logro	3.1.2. Control externo antes, durante y después de la lectura	3.1.3. Control intermedio antes, durante y después de la lectura	3.1.4. Autocontrol antes, durante y después de la lectura

La tutora 9 experimentó cambios significativos en su conocimiento estratégico, puesto que, tanto en la lectura como en el análisis metacognitivo durante su proceso de estudio, desarrolló una progresiva autonomía y logró comunicar de modo explícito sus estrategias, logros y dificultades.

MOMENTOS	ESTRATEGIAS	CONTROL EXTERNO	CONTROL INTERMEDIO	AUTOCONTROL
ANTES	Formula objetivos	Si	Si	Si
	Formula predicciones	Si	Si	Si
	Saberes previos	Si	Si	Si
	Organización del tiempo	Si	Si	Si
	Selecciona procedimientos	Si	Si	Si
DURANTE	Identifica textos utilizados	Si	Si	Si
	Información nueva	Si	Si	Si
	Evalúa dificultades y propone soluciones	Si		
	Evalúa utilidad del conocimiento	No	Si	No
	Revisa procedimiento	Si	Si	Si
	Organización del tiempo	Si	No	No
DESPUÉS	Responde preguntas propuestas	Si	Si	Si
	Autoformula preguntas	Si	No	Si
	Responde a preguntas autoformuladas	No	No	Si
	Identifica textos utilizados	Si	No	No
	Identifica, resume ideas principales	No	No	Si
	Evalúa utilidad del conocimiento	No	Si	No
	Evalúa logros	Si	Si	No

Podemos apreciar que desarrolló un autocontrol progresivo en el uso de estrategias **antes de la lectura**, específicamente cuando formuló objetivos, predicciones y reconoce saberes previos. Así mismo, seleccionó procedimientos y organizó su tiempo de dedicación antes de la lectura como muestran la tabla 60 y las siguientes citas:

*Guía 1: "¿Qué deseo aprender en la primera unidad? Ampliar un conocimiento respecto a la Educación a distancia, en que se sustenta para plantearla como alternativa válida que genere aprendizaje. Conocer el papel que juega el tutor hoy en día, cual es el perfil requerido, cuales son las estrategias, recursos con los que debe contar Conocer qué tipo de alumno requiere esta modalidad."*

*Guía 2: "Definir con claridad el concepto de Estrategias de Aprendizaje. Conocer y manejar estrategias adecuadas para orientar la organización del estudio y realización de trabajos por parte del estudiante. Manejar el aspecto motivacional durante el desarrollo del curso."*

*Guía 2: Objetivos e intenciones que tenemos: T4. Conocer cómo se desarrolla el proceso de estudio y aprendizaje por parte del estudiante, en la modalidad a distancia. T5. Contar con una definición clara de Estrategias de Aprendizaje: qué estrategias se conocen, cómo se desarrollan, por qué son importantes. T6. Manejar información referida a los diferentes elementos que hacen posible este aprendizaje y cómo hacer uso de ellos desde mi función de tutora."*

**Durante** la lectura, en todas las guías, identificó información nueva, así como los textos utilizados y revisa el procedimiento utilizado, como apreciamos en estas citas:

*T4. "Este texto es de lectura rápida y fácil comprensión, que no demandó mucho tiempo, porque ya tengo información previa de lo que implica la Educación a Distancia y que tipo de alumno requiere. Se centra en el aprendizaje autónomo y personal por parte del alumno, lo que supone motivación y manejo de su capacidad de conocerse, planificarse y organizarse para enfrentarse al material de estudio. Hace hincapié en el momento en que el estudiante se acerca al contenido de estudio y es aquí, donde se rescata la importancia de que conozca y utilice adecuadamente determinadas estrategias que le permitirán aprender a aprender."*

*T5. "La lectura de este texto, me demandó más tiempo y tuve que leerlo hasta 3 veces, siempre tratando de resumir y establecer relaciones, sin perder de vista el texto anterior."*

Observamos que la tutora 9 asumió el control de su proceso lector, especialmente durante la Guía de lectura 3, cuando logró formular sus propias preguntas y responderlas resumiendo e identificando las ideas principales.

Nuevamente asumió el control de su proceso lector ya que en la Guía de lectura 3 llegó a ser capaz de formular sus propias preguntas, responderlas y resumir e identificar las ideas principales.

*"¿Qué propuestas se plantean respecto a la Enseñanza Estratégica? ¿Por qué se dice que responden a diferentes formas de concebir el Aprendizaje Estratégico?"*

*¿Qué metodología sugiere la enseñanza de estrategias de Aprendizaje. Por qué se dice que va de una enseñanza más simple y de mayor control, a una enseñanza en la que el alumno no dependa tanto del tutor, sino de sí mismo, de su capacidad de autorregulación y autocontrol?*

*¿Por qué se habla de ayudas pedagógicas en la enseñanza estratégica? ¿En qué ámbitos del aprendizaje estratégico se dan?"*

[Responde a sus preguntas]

*"Porque constituyen el conjunto de recursos del que hace uso el tutor, para que el alumno aprenda estratégicamente. Tales ayudas, serán seleccionadas consciente e intencionalmente por el profesor, para cada momento de la enseñanza del curso y orientan las diferentes dimensiones que supone el Aprendizaje Estratégico: Querer, Saber y Poder Aprender."*

Podemos afirmar que la tutora 9 desarrolló una progresiva interiorización de las estrategias de aprendizaje antes, durante y después de la lectura. Ello le permitió identificar y resumir las ideas principales de cada unidad, además de desarrollar un buen nivel de comprensión y elaboración conceptual. El dominio de los principales conceptos del curso sobre el rol del tutor y el aprendizaje y la enseñanza estratégica le permitieron finalmente aplicar lo aprendido a nivel procedimental en el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje estratégico.

#### - ANÁLISIS METACOGNITIVO - Tutora 9:

Tópico	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Fuente	Unidad 1	Unidad 2 y 3	Cuestionario abierto "Al finalizar"
Nivel de Logro	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades	3.2.4 Solicita ayuda	3.2.1 Analiza logros 3.2.2 Analiza dificultades 3.2.3 Propone soluciones para superar sus dificultades

Durante el desarrollo de la primera unidad del curso, la tutora 9 realizó una reflexión metacognitiva sobre sus logros en el conocimiento conceptual y su relación con su experiencia.

*"Sí, pues he ampliado mi saber inicial, con el aporte de los enfoques que abordan el tema de la educación a distancia. Además, puedo contrastar una labor con el nuevo rol que requiere el tutor, y por tanto tomar decisiones al respecto. En cuanto, a las estrategias, aún hace falta profundizar al respecto."*

Igualmente analizó sus principales dificultades con respecto a la falta de tiempo y de dominio tecnológico, y propuso soluciones para superarlas, como se evidencia en sus afirmaciones:

*“La disposición de tiempo con que cuento para dedicar al curso y su desarrollo es limitado, por las actividades que además realizo. Además, aún como profesional, mi manejo y uso de la computadora es básico y poco frecuente.”*

*“Sin embargo, estoy tratando de reorganizarme, planificando mejor las cosas que tengo que hacer y cómo debo hacerlas; para disponer de más espacio para el curso. Además, mejora una reacción con el computador, reconociendo que éste, además de otros, es un requisito fundamental para mantener la comunicación e intercambio opiniones y experiencias con los demás.”*

Posteriormente, en las siguientes unidades, la tutora 9 no realizó un análisis metacognitivo explícito de su proceso. Sin embargo, llama la atención que sea la única tutora que “Solicita ayuda” comunicando, durante el desarrollo de la Guía 2, sus dudas con respecto al concepto de “estrategias de aprendizaje”:

*“Formadora en este punto, me gustaría saber si he diferenciado claramente ambos tipos de procedimientos o estoy confundiendo las cosas. Tú sabes que, a veces podemos manejar la información, pero en el campo práctico surgen dudas o confusiones. Tengo que reconocer que, de una u otra forma manejo estos contenidos en mi vida personal y profesional, pero son producto de la misma formación que hemos tenido, sin haber profundizado en el campo teórico.*

*Gracias de antemano.”*

Esta duda fue aclarada por la formadora durante la retroinformación de la guía 2; sin embargo, la tutora 9 aprovechó el momento de la entrevista final para comunicar nuevamente su duda sobre el concepto de estrategias, realizando los siguientes comentarios:

*“Una dificultad ha sido para mí cuando he llegado a temas centrales en el caso de las estrategias, un poco por tener información previa, entender un poco mejor el tema de las estrategias ampliamente. Un poco a nivel de comprensión.”*

*“Por ejemplo lo de procedimientos interdisciplinarios, creo que yo estaba bien por ese camino, un poco en el terreno uno tiene que elaborar la parte de la guía entonces, por ejemplo, a nivel se supone tú como persona que estudias aplicas determinadas estrategias, pero estrategias sólo es el hecho de optar qué procedimiento puedes utilizar, es todo, entonces una confusión entre estrategias y procedimientos que no lo logro diferenciar completamente.”*

Observamos que la tutora 9 desarrolló una conciencia muy clara sobre sus aciertos y dudas en el conocimiento de los principales conceptos del curso y buscó aclararlos, lo cual demuestra la aplicación de conocimiento estratégico como aprendiz del curso.



**Al finalizar** el curso, la tutora 9 mostró un alto nivel de reflexión sobre su proceso, sus logros y dificultades, proponiendo soluciones para mejorar en una siguiente oportunidad, como podemos apreciar en los siguientes enunciados

*“En cuanto a los procedimientos utilizados para comprender y realizar las actividades, son generalmente, las que he venido utilizando y me han permitido elaborar los trabajos.*

*En cuanto a los contenidos, la primera unidad fue de fácil lectura, mientras que la segunda ofreció mayor complejidad por los términos e información nueva para mí. Ello me demandó más tiempo. En el caso de la tercera unidad, habiendo comprendido ya, lo anterior, fue más fácil. Sin embargo, aún tengo dudas, respecto a algunos puntos como el referido a los métodos de enseñanza de estrategias.”*

*“Me organizaría mejor, tendría en cuenta que no puedo atender muchas cosas al mismo tiempo, a veces tenemos tantas cosas que sucede que cuando empiezas el curso, tenía tres cosas pendientes a parte que me demandaban bastante, el curso me hizo tambalear un montón. Tenía que ir priorizando determinadas cosas, entonces tomaría en cuenta determinadas cosas y creo que sería una recomendación importante para quien quiera llevar un curso a distancia”*

En conclusión, podemos afirmar que la tutora 9 desarrolló un conocimiento estratégico que le permitió autocontrolar sus estrategias de lectura y tomar conciencia de sus logros, dificultades, y buscar ayuda o soluciones para resolverlas.

#### **4.3.7. Construcción de Conocimiento Académico en el grupo de tutoras**

Al analizar de manera global los cambios en el conocimiento académico del grupo de tutoras, apreciamos que:

**a) A nivel conceptual**, la mayoría de tutoras logró un cambio con respecto a su concepción inicial sobre el rol del tutor. Todas incorporaron en su discurso un enfoque interactivo y comunicativo de la educación a distancia, en el que el tutor no sólo espera consultas u ofrece pautas generales, sino que asume la animación del grupo a su cargo y vela por su proceso de aprendizaje. Sin embargo, este cambio se manifestó en distintos niveles de elaboración conceptual que van desde la simple expresión, hasta el reconocimiento explícito del mismo, identificando un “antes” y un “después” del curso de formación.

Al respecto, consideramos que el aprendizaje de este tema no presentó mayores dificultades, dada su proximidad con la experiencia tutorial del grupo. De otro lado, durante la primera unidad, las tutoras contaron con una guía de lectura (con énfasis en el control externo de estrategias antes, durante y después) y con el espacio del Foro que favoreció el intercambio de ideas con sus compañeras.

Por el contrario, las tutoras presentaron dificultades para comprender el concepto de “aprendizaje estratégico”. La mayoría de ellas no contaba con una concepción previa suficientemente clara ni elaborada sobre el aprendizaje estratégico. Sólo tenían nociones previas bastante generales.

Las tutoras 1 y 6, al interactuar con las lecturas de la segunda unidad, no presentaron mayores dificultades en la comprensión e identificación de las características y conceptos afines del aprendizaje estratégico. Mientras que las tutoras 8 y 9 sí presentaron dificultades, pero las superaron progresivamente gracias al intercambio mutuo de ideas para aclarar sus dudas y a las consultas a la formadora para lograr una mejor comprensión del concepto.

Estas cuatro tutoras lograron cambiar su concepción inicial sobre estrategias de aprendizaje como “modos de aprender”, llegando a incorporar características fundamentales como la metacognición y la toma de decisiones consciente.

Finalmente, en el caso las tutoras 2 y 5, estas no lograron un cambio en sus concepciones, ya que mantuvieron la confusión inicial entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza.

La dificultad en el aprendizaje de este concepto pudo deberse a diversos factores presentes en el desarrollo de la segunda unidad. Por un lado, la guía presentó pautas más generales y menos controladas para el desarrollo de estrategias antes y durante la lectura. Además, el espacio de trabajo colaborativo consistió en el análisis de casos en parejas, que no tuvo los resultados esperados, ya que las tutoras tuvieron dificultades de interacción y coordinación. Los resultados de cada pareja se lograron comunicar, pero no se alcanzó la interacción esperada en el foro propuesto. Por ello, consideramos que debió explotarse más el espacio de interacción colaborativo del foro para aclarar, a nivel conceptual, los términos y analizar los casos en un segundo momento con la participación de todas las tutoras. En este contexto, también se hubiera podido recurrir a compartir experiencias tutoriales y a la reflexión sobre casos cercanos

**b) A nivel procedimental,** el dominio y comprensión previa del concepto de aprendizaje estratégico fue clave para el desarrollo del conocimiento sobre enseñanza estratégica. Aquellas tutoras que no alcanzaron un cambio en su concepción sobre aprendizaje estratégico, presentaron dificultades en “saber

hacer", es decir, en diseñar actividades de enseñanza estratégica para su grupo de estudiantes.

En cuanto al "saber cómo" enseñar estratégicamente, sólo las tutoras 1 y 9 lograron elaborar su propia guía de lectura y formular sus correspondientes preguntas y repuestas con respecto a los enfoques, momentos y métodos de enseñanza estratégica. En estos casos, se desarrolló una lectura estratégica regulada que permitió un mejor conocimiento procedimental sobre el "saber cómo" enseñar estratégicamente y el "saber hacer", es decir, saber hacer diseños de actividades de enseñanza estratégica.

Las demás tutoras no alcanzaron un autocontrol en la guía de lectura y sólo pudieron identificar los métodos de enseñanza estratégica utilizados durante el curso de formación.

En esta tercera unidad, no se incluyeron tareas colaborativas a través del foro y se propuso la elaboración autónoma de la guía de lectura. La ausencia de actividades colaborativas y más controladas auto - reguladas pudo influir en las dificultades presentadas.

Cabe señalar que las tutoras 8 y 9 desarrollaron juntas la Actividad 3 de diseño, lo que les permitió aclarar dudas sobre el tema anterior de estrategias de aprendizaje y proponer actividades de aprendizaje estratégico bastante acertadas.

**c) A nivel estratégico**, se observa una relación directa entre la comprensión conceptual del aprendizaje estratégico (unidad 2), la lectura estratégica autorregulada y el diseño de actividades de enseñanza estratégica en la Actividad 3.

Las tutoras 2 y 5 sólo lograron planificar sus acciones tutoriales, pero no pudieron seleccionar qué estrategias de aprendizaje buscaban desarrollar en sus estudiantes, debido a su confusión inicial entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza que no lograron superar en el transcurso del proceso de formación. El escaso desarrollo del conocimiento estratégico en estas dos tutoras dificultó su comprensión conceptual, así como el diseño procedimental de acciones de aprendizaje estratégico en sus estudiantes. También presentaron dificultades para asumirse como estudiantes del curso de formación y dejar de lado su postura de tutoras, lo que limitó su proceso metacognitivo.

A modo de síntesis sobre los cambios académicos, podemos afirmar que aquellas tutoras que desarrollaron un mayor nivel de conocimiento estratégico en la lectura estratégica y el análisis metacognitivo, alcanzaron mayores cambios conceptuales y procedimentales. Otro aspecto relevante en algunas tutoras fue la relación que lograron establecer entre los conceptos aprendidos y su experiencia práctica, lo que favoreció su aprendizaje conceptual y procedimental.

En la siguiente unidad, analizaremos los cambios de cada tutora en el ejercicio de su labor con sus estudiantes.

#### 4.4. CUARTA UNIDAD DE ANÁLISIS: CAMBIOS EN CADA TUTOR EN EL CONTEXTO PROFESIONAL

##### 4.4.1. Tutora 1

###### a) Primer nivel de análisis: Ayudas planificadas - Tutora 1

Tal como pudimos apreciar la tutora 1 planificó ayudas dirigidas al conocimiento conceptual, procedimental y especialmente estratégico.

En relación al **conocimiento estratégico**, la tutora diseñó acciones para que los estudiantes aprendan a:

- Organizar su tiempo, proponiendo acciones como: *“Reflexionar grupalmente sobre la disponibilidad personal de tiempo para el estudio y las formas para optimizar este recurso. Prever plazos para el estudio individual, empleando una matriz reajutable durante su proceso de estudio”. Para ello propone ayudas desde la tutoría que consisten en “Proporcionar una matriz para facilitar la organización del tiempo. Planificar acciones futuras en función de las demandas y requerimientos del grupo expresadas en la sesión presencial.”*
- Mejorar sus estrategias de comprensión lectora, para lo cual planifica realizar desde la tutoría *“un seguimiento telefónico y virtual individualizado para detectar sus dificultades, proporcionar ayudas para el aprovechamiento de las condiciones personales durante el estudio, orientarlos en la selección y uso de estrategias que requieren emplear según sus necesidades y ayudarlos en la construcción de nuevos conocimientos, estimulando su actitud metacognitiva.”*

En estas acciones, observamos que la tutora 1 no asumió un enfoque técnico, es decir, que no propuso orientaciones comunes para mejorar la comprensión lectora, sino más bien asumió un enfoque estratégico, buscando ajustar sus ayudas a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, consideramos que es necesario prever ciertas pautas u orientaciones comunes para mejorar la comprensión lectora, puesto que la atención personalizada puede sobrepasar las posibilidades reales de la tutoría, cuando se cuenta con un grupo numeroso.

- Analizar metacognitivamente su proceso de estudio, ayudándolos a *“reflexionar grupalmente sobre las condiciones reales de aprendizaje de cada uno: saberes previos, objetivos personales, espacios de estudio, expectativas, estrategias que piensan aplicar dada la naturaleza del curso y de la actividad final que se solicita. Responder individualmente preguntas orientadoras sobre los aspectos antes señalados. Participar en un plenario (presencial)”*

Para continuar con este análisis metacognitivo y ayudarlos a tomar conciencia de sus logros y dificultades al final del curso, la tutora 1 propuso que los estudiantes deberían *“revisar sus objetivos, motivaciones y expectativas iniciales identificando en qué medida fueron cumplidas, qué dificultades tuvieron para no hacerlo y hasta qué punto el producto final concuerda con el o los resultados esperados. Evaluar el producto final elaborado, identificando aciertos, omisiones y desaciertos. Socializar experiencias con sus compañeros.”* Para ello, indica que les proporcionará *“criterios para el análisis, reflexión y autoevaluación de la actividad /producto elaborado. Y, además, propiciará “la valoración de sus aciertos y el reconocimiento de sus omisiones y deficiencias.”*

En todos los casos, la tutora 1 planificó acciones concretas a realizar por los estudiantes, así como ayudas precisas a brindar desde su labor tutorial. Estas acciones estuvieron orientadas a ayudar a los estudiantes a “situarse” en su proceso de estudio, a tomar conciencia progresiva de sus condiciones personales, y a tomar las mejores decisiones para organizar su tiempo y desarrollar sus estrategias de comprensión lectora, con el propósito de alcanzar satisfactoriamente los objetivos del curso. Asimismo, planteó ayudas para evaluar los resultados obtenidos.

En las acciones propuestas, la tutora 1 previó recursos para facilitar el aprendizaje estratégico como una “matriz para facilitar la organización del tiempo”, “reflexión grupal”, “seguimiento telefónico y virtual”, “preguntas propuestas”, entre otros.

Apreciamos que la tutora 1 amplió el espacio de la tutoría más allá del ámbito de las tutorías presenciales grupales, incorporando el uso del correo electrónico y del teléfono.

Consideramos que la tutora 1 logró cambios importantes en el diseño de las actividades de tutoría, puesto que incorporó acciones de enseñanza y aprendizaje estratégicos. Estos logros son resultado de su desempeño académico durante el curso de formación. Recordemos que, en este curso, alcanzó un cambio explícito sobre el rol del tutor y el aprendizaje estratégico y desarrolló un conocimiento estratégico bastante destacado, dado que logró un autocontrol en el uso de estrategias antes, durante y después de la lectura, así como una actitud empática con sus estudiantes.

Conocimiento	AYUDAS	PLANIFICADAS	APLICADAS		
			COMUNICADAS		OBSERVADAS
			Registro T. presencial	Entrevista	Correos electrónicos
Conceptual	Promueve relaciones Conceptuales	1			
Procedimental	Promueve partic. en el foro		1	1	1
	Guía orienta acceso al foro				3
	Promueve aplicación práctica	1			
Actitudinal	Disponibilidad				5
	Motiva/anima				1
	Promueve interacción	3	1		
Estratégico	Guía actividades		2	3	2
	Guía, orienta org. del tiempo	2			1
	Guía, orienta estrategias	1		2	
	Promueve análisis metacognitivo	2	1	2	
	Explora comprensión lectora		2		
	Indaga Proceso de estudio		5		
	Señala vacíos, dificultades		1		

## b) Segundo nivel de análisis: Ayudas aplicadas - Tutora 1

Las ayudas aplicadas por la tutora 1 difieren un tanto de aquéllas planificadas como observamos en la tabla 62. Sus ayudas continúan favoreciendo el conocimiento estratégico, pero se amplían a otros conocimientos.

Cuando **informó verbalmente** (oralmente o en las fichas de registro de las sesiones presenciales individuales) sobre sus ayudas, estas consistieron principalmente en:

- Guiar actividades:

Apreciamos que la tutora, cuando guió las actividades, propició el análisis metacognitivo de las condiciones de la tarea, la toma de decisiones consciente sobre la forma de desarrollar las guías, así como la revisión de su proceso y resultados propiciando la autonomía, como lo demuestra en las siguientes citas de sus informes:

*“Respecto a la primera dificultad, incentivamos la elección autónoma de la presentación, propiciando el reconocimiento consciente del criterio de selección de la alternativa por la que optaban, brindándoles seguridad en que si la elección era racional y conscientemente tomada, incrementaría la consistencia de su respuesta y le daría cierta singularidad que la tutora valoraría especialmente.”*

*“En cuanto a la tercera de las dudas presentadas, simplemente leíamos con ellos las preguntas, tal cual fueron formuladas y los invitábamos a proponer una interpretación personal de ellas, la cual contrastábamos luego con las preguntas problemáticas, estimulándolos para que reconozcan alguna omisión y/o que confirmen el grado de concordancia entre su interpretación personal y las preguntas planteadas. De esta manera, ellos se sentían que habían solucionado solos sus dudas y se enfrentaban con más seguridad y confianza a la resolución de las preguntas.”*

- Promover el análisis metacognitivo:

La tutora 1 promovió el análisis del proceso de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a establecer relaciones entre el curso, los contenidos trabajados, sus saberes previos y su interpretación personal para el logro de los productos solicitados, a través de acciones como las siguientes:

*“se propiciaba una reconstrucción del proceso de estudio desde antes de iniciar el curso (expectativas, objetivos personales, previsión de limitaciones), incidiendo luego en qué fue lo que cada lectura le aportó en función a las expectativas antes señaladas. Como en esta fase salían a relucir los temas o aspectos más relevantes de cada lectura, aprovechábamos para hacerles notar la vinculación de esa(s) otra(s) lectura(s) con lo solicitado. De este modo reparaban en el sentido de unidad del curso y ellos mismo desechaban la idea de limitarse a una lectura como única fuente de referencia. Además, incentivábamos la aplicación de sus conocimientos previos y opinión personal y crítica, para sustentar mejor sus respuestas.”*

- Explorar la comprensión lectora e indagar sobre el proceso de estudio:

La tutora 1 no “absolvió dudas” de modo puntual ante las demandas de los estudiantes, sino que promovió la toma de conciencia sobre su proceso de estudio y lectura, para que ellos analizaran sus principales dificultades y aciertos y establecieran relaciones significativas y coherentes entre el proceso seguido y los resultados o tareas solicitados. Con ello, esperaba que los estudiantes tomen decisiones “estratégicas” para utilizar los conocimientos ya adquiridos o para mejorar el proceso seguido, como observamos en estas citas:

*“Indagamos qué aspecto de la actividad final le preocupa y refiere que ninguna, que cree haberlo hecho bien, pero que quería nuestro visto bueno. Exploramos oralmente su nivel de comprensión de las lecturas y la forma cómo las empleó para la resolución de la actividad. Exploramos qué dificultades tiene en su aprendizaje; refiere que la escasez de tiempo únicamente que todo fue sencillo.”*

*“Le hacemos algunas preguntas sobre las lecturas y da respuesta, muy generales y básicas (conocimientos de pregrado). Indagamos por su proceso de estudios: lectura con fichas - resúmenes (nos las presenta y están bien elaboradas).”*

*“Indagamos por su proceso de estudio y nivel de comprensión de las lecturas. Refiere haber empezado recién a leer.”*

Progresivamente los estudiantes podrían ir incorporando estas “preguntas” o “reflexiones” para ir desarrollando un aprendizaje más autónomo durante el proceso de estudio a distancia y no esperar que el tutor les oriente siempre.

En el caso de la tutora 1, las únicas ayudas a las que pudimos acceder directamente fueron los **mensajes electrónicos** que nos proporcionó. En estos mensajes, observamos que la tutora brindó, además de ayudas para el conocimiento estratégico, ayudas de tipo procedimental con respecto al acceso y la participación en el foro, como muestra el siguiente mensaje

*“Luego de escribir su respuesta en el espacio correspondiente del foro, presionar enviar. Puede, si desea, imprimir una copia para usted. En caso su respuesta fuera muy extensa y para evitar que se corte el sistema por límite de tiempo (30 minutos), puede antes escribir su respuesta en word y adjuntarlo como attach. Recuerde que debe ingresar por lo menos una vez al foro (si puede más veces mejor) y dispone hasta el 28 de este mes para hacerlo.”*

También proporcionó ayudas de tipo motivacional a través de frases como las siguientes, en las que anima a los estudiantes y promueve la interacción entre los miembros del grupo:

*“los invito a consultarme sus dudas en esta última semana que se va a iniciar escribiéndome a este correo o comunicándose al 4248923 los martes de 7p.m. a 9 p.m. estaré gustosa de apoyarlos en lo que me sea factible.”*



*“Espero haber aclarado sus dudas. De quedar alguna pendiente, escíbame y con gusto le estaré respondiendo lo antes posible”*

Esta “disponibilidad” refleja la incorporación de un enfoque interactivo, ya que promovió la comunicación bidireccional con sus estudiantes.

En las comunicaciones virtuales, también guió las actividades de aprendizaje, pero de modo más directivo que en las otras modalidades de tutoría:

*“En el curso que usted ha diseñado para capacitación de docentes seguramente ha previsto acciones evaluativas de proceso (concurrente) así como de inicio, para que, como señala usted, se pueda reorientar la acción de capacitación. Para el curso “evaluación educativa” debe retomar el sentido de la evaluación que usted ha propuesto, sustentar por qué lo ha decidido así, y especificar los pesos que ha de otorgar a cada uno de los criterios que ha planteado tener en cuenta para su evaluación concurrente y/o inicial”*

Asimismo, guió y organizó la planificación del tiempo en coherencia con las ayudas que había planificado, como apreciamos en este mensaje:

*“Al respecto, les sugiero que, dado que están ustedes llevando simultáneamente tres cursos, traten de organizar adecuadamente su tiempo y de prever las condiciones óptimas para que su estudio sea lo más eficiente posible. Mucho les ayudará emplear la ficha organizativa del tiempo que les adjunto por attach, en ella conviene que incluyan todos los textos o anexos, avances en la realización de la actividad de desempeño, visita a su tutora, asistencia a la jornada presencial, etc.”*

Podemos afirmar que la tutora 1 incorporó actividades de aprendizaje estratégico en la planificación y ejecución de sus acciones tutoriales. Esto demuestra ser una consecuencia de su participación en el curso de formación, en el cual se desempeñó como estudiante estratégica, desarrolló empatía con el proceso de estudio a distancia y logró comunicar de modo explícito los cambios experimentados, así como sus principales logros y dificultades.

#### 4.4.2. Tutora 2

##### a) Primer nivel de análisis: Ayudas planificadas - Tutora 2

La tutora 2 presentó dificultades para seleccionar las estrategias de aprendizaje que buscaba desarrollar en sus estudiantes y, en su lugar, seleccionó actividades de enseñanza. Estas actividades, se orientaron principalmente a promover el aprendizaje conceptual y procedimental de los contenidos disciplinares como apreciamos en estas citas:

*“Se aclara las diferentes dudas en referencia a los contenidos que se han aprendido.”*

*“Se fomenta la transferencia del aprendizaje al campo profesional, a través de propuestas de cambio a nivel personal en relación a su práctica educativa.”*

Las actividades propuestas por la tutora 2 fueron demasiado generales, puesto que no logró precisar las condiciones de trabajo, las acciones que debían realizar los estudiantes y la tutora, ni los recursos que podrían utilizar. Es decir, más que actividades concretas presentó “intenciones” de lo que buscaba propiciar, pero no especificó cómo lograrlo.

Finalmente, en las actividades planificadas, logró incorporar el uso del correo electrónico para realizar el seguimiento de los estudiantes y expresa, de modo muy general, la intención de desarrollar el análisis metacognitivo, señalando que: “Se generan condiciones de autorreflexión,” que se dirigen al desarrollo del conocimiento estratégico.

Las dificultades que presentó la tutora 2 en el diseño y planificación de acciones tutoriales de enseñanza y aprendizaje estratégico se deben a dos factores presentes en su desempeño académico durante el curso de formación: su falta de claridad conceptual con respecto al aprendizaje estratégico y el escaso desarrollo de su conocimiento estratégico. Recordemos que la tutora 2 se mostró muy dependiente de las pautas y preguntas propuestas, pero no logró incorporarlas ni autocontrolar su proceso de comprensión lectora. Asimismo, no reflexionó sobre su proceso de estudio a distancia y no fue capaz de analizarse a sí misma como estudiante, sino que siempre participó en el curso desde su rol de tutora.

Conocimiento	AYUDAS	PLANIFICADAS	APLICADAS	
			REGISTRO T. PRESENCIAL	ENTREVISTA
Conceptual	Aclara conceptos	1		
	Promueve relaciones Conceptuales	1		
Procedimental	Promueve partic. en el foro, y uso de correo	1		
	Promueve aplicación práctica	1		
	Motiva/anima			1
Estratégico	Promueve análisis metacognitivo	1		

## **b) Segundo nivel de análisis: Ayudas aplicadas - Tutora 2**

Las dificultades académicas presentes en el estudio del curso, sumadas a la confusión conceptual entre estrategias de aprendizaje y actividades de enseñanza, explican que la tutora 2 no haya proporcionado luego sus fichas de registro de las actividades de tutoría telefónica y presencial individual, ni los correos electrónicos enviados desde el curso. La tutora justificó esta ausencia, señalando que las fichas se habían extraviado por mudanza y que los correos se habían borrado de su computadora.

Sin embargo, comentó en la entrevista final algunas actividades que pudo aplicar. Estos comentarios fueron demasiado generales y poco relacionados con el aprendizaje estratégico *“Hacerles sentir que lo poco que hace es válido. Estimularlos, animarlos a través del correo”*.

Todo ello nos lleva a afirmar que no se produjo un cambio relevante en la tutora 2, pues no pudo incorporar de modo explícito acciones de enseñanza y aprendizaje estratégico en su labor tutorial.

### **4.4.3. Tutora 5**

#### **a) Primer nivel de análisis: Ayudas planificadas - Tutora 5**

La tutora 5, al planificar las acciones de enseñanza estratégica, no precisó con claridad las estrategias de aprendizaje que buscaba desarrollar en los estudiantes, pero sí organizó acciones generales de tutoría y en éstas incorporó algunos elementos de enseñanza estratégica.

*“Dar la bienvenida a los participantes, recordándoles cuáles son los documentos y materiales más importantes que deben trabajar, así como la necesidad de planificar su aprendizaje (tiempo, diseño de la actividad, participación en el foro)”*.

Observamos en la tabla 64 que la tutora 5 propuso recomendaciones generales para el estudio, en las que mostró un enfoque más técnico que estratégico. Además, incorporó el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza y el aprendizaje a distancia.

TABLA 64 TUTORA 5: AYUDAS PLANIFICADAS Y APLICADAS				
Conocimiento	AYUDAS	PLANIFI CADAS	APLICADAS	
			COMUNICADAS	OBSERVADAS
			ENTREVISTA	video
Procedimental	Uso de medios tecnológicos	1	1	
Estratégico	Recomienda uso de tutoría			1
	Centrarse menos en la actividad y más en el aprendizaje		1	
	Recomendaciones para el estudio	1		1
	Guía, orienta actividad			1

La tutora 5, desde la planificación, mostró dificultades para seleccionar las estrategias de aprendizaje que buscaba desarrollar en sus estudiantes, sin embargo logró organizar mejor su labor tutorial. Ello puede explicarse por su escasa elaboración conceptual sobre el aprendizaje estratégico, ya que presentó mucha confusión durante el desarrollo de la unidad 2 y su lectura fue poco estratégica.

El interés de la tutora 5 se centró en el rol tutorial y, a pesar de sus dificultades, logró una mayor conciencia y planificación organizada de sus acciones tutoriales.

#### **b) Segundo nivel de análisis: Ayudas aplicadas - Tutora 5**

En la aplicación de acciones de enseñanza estratégica, comprobamos que la tutora 5 comunicó de modo explícito un cambio: antes sus ayudas se orientaban a despejar dudas sobre la actividad de evaluación pero, a partir del estudio del curso, sus acciones se dirigen más al proceso de aprendizaje que a los resultados.

De este modo, manifestó que al iniciar el curso a su cargo se reunió con los otros tutores y *"(...) se señaló la necesidad de plantear las dificultades en relación con el aprendizaje y no en función a la actividad. En este sentido y contra mi costumbre anterior no reviso las actividades que me traen sino que realizo preguntas puntuales y de alguna forma "obligo al participante" a decir lo que no esta claro y no la actividad en sí misma."*

Asimismo, observamos que, en la tutoría presencial grupal, indicó a los estudiantes que no enviaran por correo o trajeran sus actividades para que ella las "revisé", sino que propusieran preguntas o expresaran sus dudas para poderlos ayudar, como apreciamos en la siguiente afirmación:

*"quería recomendarles es que cuando llaman y me comentan, no vengán a enseñar la actividad porque no les voy a revisar, la idea de la asesoría es que ustedes tengan consultas, vengán con dudas, con inquietudes; no que sí va este verbo o no... yo no les puedo revisar"*

Durante esta tutoría presencial, brindó orientaciones generales sobre el desarrollo de la actividad de evaluación, así como orientaciones para el estudio desde un enfoque bastante directivo y poco estratégico, como lo muestra en esta cita:

*“Si no organizamos nuestro tiempo y nuestro estudio probablemente cuando tengamos la actividad no la volvamos a leer, yo les sugiero inviertan tiempo en leer. Primero que planifiquen, yo me imagino que la mayoría debe estar concluyendo o concluida la lectura de esta fase de estudio. Ahora viene la fase de desempeño, en esa fase de desempeño ustedes tienen que volver sobre el estudio. Por eso, es importante, si ustedes no lo han hecho tómenlo en cuenta para el siguiente estudio, la necesidad de aplicar estrategias y que nos permita recuperar la información y convertirla en conocimiento para trabajar su desempeño.”*

En esta sesión presencial, la tutora 5 brindó recomendaciones muy generales a nivel discursivo; pero no interactuó con los estudiantes, ni los hizo participar para que ellos mismos expresaran sus experiencias sobre su proceso de estudio, el proceso seguido, las dificultades encontradas, entre otros aspectos.

Por otro lado, desarrolló un foro en el que sólo intervino para proponer las preguntas iniciales, que luego fueron respondidas de modo individual por los estudiantes, sin producirse diálogo e interacción entre ellos.

La tutora no proporcionó más información sobre las actividades aplicadas como los correos enviados a sus estudiantes y los registros de las sesiones de tutoría presencial individual, indicando haber extraviado los mensajes y no haber atendido a muchas personas bajo la modalidad presencial.

Por tanto, la tutora 5 no llegó a incorporar la enseñanza y aprendizaje estratégicos en sus acciones tutoriales, debido a su falta de claridad conceptual sobre este enfoque y al limitado desarrollo de su propio proceso de aprendizaje estratégico, a nivel de lectura, de análisis metacognitivo y de comunicación con la formadora durante su proceso de estudio.

No obstante, podemos afirmar que sí experimentó cambios como tutora, porque logró organizar y prever sus acciones tutoriales, incorporar el uso de recursos electrónicos y tomar en cuenta el proceso de aprendizaje de los estudiantes y no sólo los resultados del mismo.

#### 4.4.4. Tutora 6

##### a) Primer nivel de análisis: Ayudas planificadas -Tutora 6

La tutora 6 logró incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en la planificación de sus acciones tutoriales como se muestra en la tabla 65. A nivel disciplinar, buscó ayudar a los estudiantes a aclarar la finalidad del curso, para que puedan entender de qué se trata y hacia donde apunta, y además promovió relaciones entre los conceptos más significativos, como manifestó en las siguientes afirmaciones:

*"Se hace una revisión con ellos sobre los objetivos del curso y por qué es que se trabaja este tema en el Diploma, qué es lo que nos ofrece el tratamiento de este tema."*

*"Estrategias: Reflexionar y comprender sobre la ciencia y la investigación."*

*Acciones: (a desarrollar por los participantes): Elabora mapas y esquemas con los contenidos y explica relaciones entre ellos."*

La preocupación de la tutora 6 se centró en ayudar a los estudiantes a reconocer "qué" y "para qué" aprender en su asignatura, además de cómo aprenderla.

Con respecto al aprendizaje estratégico, la tutora 6 planificó acciones en las que orientó el aprendizaje de estrategias y promovió el análisis metacognitivo, como observamos en las siguientes citas:

*"A través del correo se les alcanzan algunas orientaciones sobre la necesidad de identificar qué estrategias están empleando o se proponen emplear y que las "prueben" para luego determinar cuán efectivas han sido. (...) se hace lo propio con la organización de tiempo (...)"*

*"Escribir en un cartel logros y dificultades que percibe hasta hoy de su proceso de estudio. Algunos exponen sus casos y otros plantean a modo de sugerencia como viene afrontando la situación. Ayudas (que puedes proporcionar): Una vez expuestos los carteles se agrupan según el tipo de logro o dificultad y se analiza las razones que ha llevado a las situaciones descritas por los participantes. Se resaltan aquellas que están estrechamente relacionadas con las estrategias planteadas y se alcanzan recomendaciones sobre cómo mejorar, qué ayudas pueden emplear."*

Asimismo, señaló acciones para guiar el desarrollo de las actividades de aprendizaje:

*"Se hace preguntas que les ayude a comprender el sentido de la actividad, así como preguntas otras que le lleven a comprender los conceptos que se están tratando."*

En las acciones programadas por la tutora 6, comprobamos la incorporación del enfoque estratégico. Promovió la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones, análisis y monitoreo de su proceso de aprendizaje. Su rol tutorial consistió en crear las condiciones, a través de preguntas o actividades, para que sea

el propio estudiante quien comunique los resultados de su análisis o sus decisiones. Promuevo principalmente una práctica autónoma, sin incorporar ayudas más guiadas o externas que los estudiantes puedan ir incorporando progresivamente.

Recordemos que la tutora 6 desarrolló un conocimiento conceptual sobre el rol del tutor y el aprendizaje estratégico bastante elaborado. Además, relacionó estos conceptos con su práctica tutorial y propuso cambios o mejoras. Mantuvo comunicación frecuente con la formadora informándole sobre sus avances, pero no recurrió a ella para solicitar su “ayuda”. A nivel de lectura, no desarrolló las preguntas propuestas antes, ni durante la lectura. No tomó en cuenta el control externo de la lectura, probablemente porque ya lo tenía interiorizado, pues al final del curso señaló como logro una mayor comprensión de lectura. Estas características de su proceso de estudio a distancia nos indican que es bastante autónoma y reflexiva. Por tanto, promovió este tipo de aprendizaje en los estudiantes, sin tomar en cuenta que algunos necesitan de un mayor control externo.

Conocimiento	AYUDAS	PLANI FICAD AS	APLICADAS		
			COMUNICADAS		OBSERVADAS
			ENTREVISTA	CORREOS	VIDEOS
Conceptual	Promueve relaciones Conceptuales	1			1
Procedimental	Guía orienta acceso al foro				1
Actitudinal	Promueve interacción				1
Estratégico	Guía /actividades	1		2	
	Guía, orienta org. del tiempo		1	1	1
	Guía, orienta estrategias	2	1	1	
	Promueve análisis metacognitivo	5	2		4
	Aclara finalidad del curso	1			

### b) Segundo nivel de análisis: Ayudas aplicadas - Tutora 6

Existe mucha coincidencia entre las ayudas aplicadas que “informa” la tutora 6 durante la entrevista final y aquéllas que observamos directamente a través de los correos electrónicos y el registro en vídeo de la sesión presencial a su cargo. Aunque en esta última, incorporó aspectos nuevos como la orientación para el acceso al foro y la interacción grupal presencial.

En general, desarrolló distintas ayudas para el aprendizaje estratégico, dentro de la cuales destacan el guiar estrategias y actividades, como observamos a continuación:

*CORREO: "Las lecturas alcanzadas en el material (incluidos anexos) abordan los contenidos básicamente necesarios para sus actividades. Lo que usted debe hacer primero es extraer en un cuadro o esquema las ideas principales de cada unidad y lo que cada autor de los anexos señala en su planteamiento.*

*De hecho no va a encontrar una respuesta a lo que se pregunta pues es va a ser elaborada por usted una vez que tenga las ideas claras."*

*ENTREVISTA: "Le orienté a que organizara su tiempo, estableciera pautas y sobre todo que se hiciera preguntas que le orientaran en su proceso, también le dije que era bueno que se decidiera por cualquier técnica de lectura la que a ella mas le gustaba o conocía y que luego de haber concluido el proceso revisara qué tanto esta le ayudó a sus propósitos, esto le serviría como punto de apoyo para iniciar en circunstancias similares un proceso más o menos similar en caso los logros fueran positivos, de lo contrario que intentara con otras técnicas y procedimientos hasta que llegara a encontrar su propio estilo"*

La tutora 6 brindó recomendaciones sobre cómo identificar ideas previas, formularse preguntas, decidir técnicas, entre otras. Sin embargo, estas pautas resultaron ser un tanto "unidireccionales", pues no propician un diálogo o interacción para que los estudiantes reconozcan y expresen su proceso y su toma de decisiones. Asimismo, guió el desarrollo de las actividades de evaluación a través de mensajes electrónicos, en los que señaló de modo general las habilidades que se requieren para ello como "lectura reflexiva" y "desarrollo de argumento"; pero no guió de modo más preciso cómo realizar una "lectura reflexiva" o qué procedimiento seguir para formular argumentos y sustentarlos en las ideas de los autores. En este sentido, dio "por supuesto" que los estudiantes comprendían sus recomendaciones, que serían capaces de aplicarlas y tomar sus propias decisiones.

Finalmente, durante la sesión grupal presencial, aplicó una actividad previamente planificada para promover el análisis metacognitivo de los estudiantes sobre su proceso de estudio, preguntándoles por sus logros y dificultades a través de una lluvia de ideas por tarjetas que luego ella analiza:

*Dificultades: "cuáles son las dificultades que ustedes han encontrado, que es la cuestión del tiempo; último lo que se refiere a Intranet, pero creo que acá es una dificultad por no haberla hecho, pero es algo que se puede superar; en segundo lugar está lo que es contenido, para este punto creo que ha sido un poco más pesadito, para los interiores supongo que no tanto. El tema de estudio, la parte de organización del estudio, las técnicas de estudio, aparece en tercer lugar señalando, la cuestión de tiempo como dificultad"*

*Logros: "Pero por otro lado, tienen lo que son los logros pero fíjense han tenido una mayor posibilidad de ampliar contenidos. Nuestros conocimientos eso es importante porque hay una primera valoración de para qué estoy estudiando y en segunda opción*



*está mejorar la práctica docente; en tercer lugar dos personas señalan que han podido mejorar sus hábitos de estudio; a parte de profundizar conocimientos, consideramos señalar porque son pocos los que han mencionado; por último mejorar la problemática nacional.”*

*“Es importante mirar que este señala lograr una estrategia de estudio, y una mayoría señala falta de tiempo, entonces los pocos logros y las muchas dificultades más o menos nos han estado indicando que definitivamente si vemos el contenido también requerimos miren si el poco tiempo que tenemos estamos percibiendo esto imaginen lo que estamos perdiendo por aún no tener una organización.”*

La tutora 6 demostró claridad sobre “qué” desarrollar, gracias al dominio conceptual que posee sobre el aprendizaje estratégico. Pero no alcanzó un dominio procedimental que le permitiera incorporar una enseñanza estratégica más sistematizada, a través de la cesión progresiva del control. Esto puede explicarse por cierta dificultad en el aprendizaje de los contenidos de la enseñanza estratégica, “saber cómo hacer”, dado que no desarrolló su propia guía de lectura en la unidad 3. Desarrolló un conocimiento más discursivo que práctico, pues no logró un conocimiento estratégico a nivel de lectura y análisis metacognitivo.

#### **4.4.5. Tutora 8**

##### **a) Ayudas planificadas- Tutoras 8 y 9.**

###### **Primer nivel de análisis:**

Las tutoras 8 y 9 desarrollaron en equipo la planificación de las acciones tutoriales, ya que compartieron el mismo curso. Cabe resaltar que son las únicas que decidieron desarrollar esta actividad de modo conjunto, dado que aunque los demás también compartían asignaturas, decidieron trabajar independientemente la Actividad 3.

Consideramos que la interacción y el trabajo cooperativo entre ambas tutoras favorecieron un cambio positivo en la planificación y aplicación de actividades de enseñanza y aprendizaje estratégico, pues les permitió aclarar dudas y apoyarse mutuamente.

Las ayudas planificadas por ambas tutoras se dirigieron principalmente al conocimiento estratégico, guiando la organización del tiempo, el desarrollo de estrategias y actividades que promuevan el análisis metacognitivo.

Las acciones para guiar estrategias se orientaron a la “reflexión sobre el curso: para qué sirve el curso, determinar los objetivos del curso, cuáles son las expectativas sobre el curso,”

así como a *“determinar el momento del día que dedicará al estudio del curso. Reconocer los recursos con los que cuenta a su alrededor así como el manejo de los mismos. Lectura y análisis del texto.”*

Las tutoras 8 y 9 planificaron estrategias y acciones para que los estudiantes puedan analizar las condiciones del curso, del tiempo y de los recursos con los que cuentan. A partir de este análisis, esperaban que puedan tomar decisiones acertadas para el logro de los objetivos. Sin embargo, no precisaron acciones concretas que indiquen cómo ni con qué recursos y ayudas tutoriales lo desarrollarían.

También planificaron ayudas para promover el análisis metacognitivo y la evaluación de los resultados del curso, como observamos en las siguientes citas:

*“Promover la reflexión a partir de la experiencia propia o personal. Escribir las reflexiones realizadas para poder compararlas al final del curso y determinar si se cumplieron o no.”*

*“Determinar cuáles fueron los aspectos más difíciles en la elaboración del producto final. Determinar si tuvieron dificultades para participar de las tutorías.”*

*“Elaborar con los participantes una autoevaluación de su desempeño en el curso. Hacer un balance sobre sus expectativas y en qué medidas fueron resueltas en el curso.”*

En el caso del análisis metacognitivo, propusieron acciones un poco más concretas incorporando el uso de algunos recursos como la escritura de reflexiones sobre la experiencia o la autoevaluación. Pero no precisaron si el contexto sería presencial o electrónico, y no detallaron el procedimiento a seguir por los estudiantes ni las ayudas tutoriales.

Finalmente, previeron ayudas para facilitar el acceso a bibliografía de fuentes impresas y electrónicas:

*“Orientar en el uso de Internet e Intranet para facilitar la búsqueda de información. Orientar y fomentar el uso de la biblioteca y así puedan complementar la información del curso con otros elementos. Seleccionar la información complementaria que puede ser útil para el curso”.*

En general, observamos que las tutoras mostraron claridad en el tipo de conocimiento estratégico que buscaban desarrollar, pero no detallaron con precisión cómo lo harían. No especificaron las acciones concretas que esperaban que realicen los estudiantes, ni las ayudas y recursos que proporcionarían para ello.

Sin embargo, gracias a la retroinformación y sugerencias proporcionadas por la formadora, lograron aplicar más ayudas de las previstas a través del uso del correo electrónico y las sesiones presenciales individuales.

A continuación, analizaremos las ayudas aplicadas independientemente por cada una de estas tutoras.

**b) Segundo nivel de análisis: Ayudas aplicadas - Tutora 8**

La tutora 8 ofreció ayudas para el conocimiento conceptual, actitudinal y especialmente estratégico, como apreciamos en la tabla 65.

En las ayudas informadas, es decir a nivel de discurso, la tutora 8 comunicó el desarrollo de distintas acciones de enseñanza estratégica y, en menor proporción, ayudas orientadas al conocimiento conceptual; mientras que las ayudas observadas en los mensajes electrónicos se concentraron en guiar las actividades de aprendizaje y promover actitudes favorables en los estudiantes.

Conocimiento	AYUDAS	PLANIFICADAS	APLICADAS		
			COMUNICADAS		OBSERVADAS
			REGISTRO T. PRESENCIAL	ENTREVISTA	CORREOS
Conceptual	Aclara conceptos		2		
	Ejemplifica		1		1
Actitudinal	Disponibilidad				1
	Motiva/anima			2	3
	Promueve interacción				1
Estratégico	Guía actividades		6		7
	Guía org. del tiempo	2	2	2	
	Guía, orienta estrategias	1	6	3	1
	Promueve análisis metacognitivo	4		1	
	Resalta logros			1	
	Señala vacíos, dificultades			4	
	Facilita acceso a bibliografía	1	1	1	1

La tutora 8 **informó** haber ayudado a los estudiantes a aclarar y ejemplificar algunos conceptos que tenían confusos:

*"No debía confundir la fundamentación con la descripción. Desarrollamos algunos ejemplos inventando áreas y con ella las trabajamos."*

*"Tenía clara las áreas a desarrollar en su propuesta, pero la duda surgió en cuál era mejor: competencias y objetivos. Conversamos sobre los beneficios de cada cual, y cuál se ajustaba más a su propuesta."*

A nivel discursivo, la tutora propició el diálogo e interacción con los estudiantes. De otro lado, también incorporó el aspecto actitudinal en sus interacciones electrónicas y presenciales con frases que motivan y animan a sus estudiantes. Apreciamos los siguientes mensajes electrónicos:

*"bienvenida a este semestre de verano y a poner muchas ganas para sacar adelante estos dos cursos que son fundamentales en la formación que estas siguiendo"*

*"bueno me alegra que ya hayas comenzado y ánimo a seguir no olvides responder a las preguntas del mail sobre los textos 1 y 2 de programación curricular"*

Observamos las siguientes frases en sus informes de tutoría presencial individual:

*"La animamos a seguir y a reflexionar en lo que iba trabajando"*

*"La animamos a seguir pues su trabajo era muy prometedor."*

Apreciamos bastante coherencia entre las ayudas presentes en los correos electrónicos y aquéllas que la tutora informó haber desarrollado a nivel presencial para integrar distintos tipos de conocimiento en su labor tutorial.

Con respecto al conocimiento estratégico, la principal ayuda que ofreció fue guiar las actividades de aprendizaje, tanto en las tutorías presenciales como a través del correo electrónico:

*"Fabiola me pidió explicarle cómo elaborar su propuesta. Se le dijo que leyera cuidadosamente su texto para extraer las ideas que más le interesaran. Realizar comparaciones entre las propuestas foráneas y la peruana para así determinar qué áreas consideraría. Reflexionar sobre cómo trabajaría cada área: por objetivos o competencias."*

*"Gladys nos pidió orientarla en cómo iniciar este trabajo de programación el cual supone elaborar una propuesta curricular para un grupo etéreo 1- 3 años. Primero le sugerimos terminar con el módulo del otro curso. Leer cuidadosamente el texto y comparara la información del mismo, rescatando lo que más le interese. Lluvia de ideas que guíen su propuesta para luego desarrollarla."*

*"Al revisar nos encontramos con una fundamentación algo pobre, y con poca solidez conversamos con ella sobre cómo mejorarla y qué aspectos implementarle"*

En estos reportes que realizó la tutora 8 sobre las tutorías presenciales individuales, revisó las actividades conjuntamente con las estudiantes para aclarar sus dudas y brindarles ayudas ajustadas a sus necesidades. Además, identificó vacíos y brindó pautas para el proceso de elaboración de la actividad o para mejorar el producto mismo. Estas pautas pueden resultar útiles para que los estudiantes aprendan los pasos a seguir, pero constituyen una respuesta más bien “externa” ante las demandas específicas de los estudiantes. Sería recomendable un mayor diálogo e intercambio de opiniones para propiciar en los estudiantes la propia toma de conciencia de su proceso, logros o dificultades, y la toma de decisiones sobre las acciones a seguir.

Observamos esta tendencia “directiva” cuando la tutora 8 orienta el desarrollo de “estrategias de aprendizaje” desde un enfoque bastante técnico, en las siguientes citas:

*“expliqué mapas semánticos, resúmenes y subrayado. Para que ellas consideraran la técnica que más le acomodaba”*

*“Fedra quería saber cómo desarrollar su propuesta curricular, por dónde comenzar. Organizamos sus ideas y su tiempo. Conversamos sobre cómo leer con rapidez y eficacia el módulo: subrayado, cuadros, dibujos”*

*“Metas reales u objetivos para desarrollar el trabajo. Por ejemplo les pedí que para el viernes (ellas vinieron el martes) ya deberían haber terminado el texto, y les pedí los teléfonos para llamarlas y corroborar si habían cumplido. También entre ellas coordinaron que se iban a llamar para controlarse porque no había otra forma de avanzar.”*

En estas comunicaciones, el control del proceso es bastante externo y directivo, puesto que está a cargo de la tutora 8, tal vez porque el grupo lo requiera o por un estilo tutorial propio que se presenta ante distintos tipos de estudiantes.

Estas características “directivas” también se encuentran en los mensajes electrónicos, donde la tutora guió el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

*“En principio tienes que leer el módulo y sacar como dice en la pregunta 1 las ideas principales de lo leído y en base a ellos hacer el esquema el cual es similar al que realizaron en desarrollo infantil. Colocar en cuadros las ideas principales y relacionarlas entre sí por ejemplo una idea puede ser el juego otra la creatividad y de ella parten las ramificaciones”*

Las ayudas que ofreció la tutora 8 a nivel discursivo y práctico fueron bastante organizadas, guiadas y pautadas para que los estudiantes aprendan cómo deben aprender y desarrollar las actividades de aprendizaje. Se dirigieron tanto al proceso como al producto, pero no propiciaron el diálogo o la interrogación con el estudiante

para ayudarlo a asumir progresivamente el control de sus decisiones, es decir, para que llegue a ser más estratégico y autónomo.

La tutora 8 logró incorporar las estrategias de aprendizaje como contenido de enseñanza y aprendizaje de su labor. Esto se explica por su dominio de los contenidos conceptuales correspondientes, pese a su confusión inicial que superó gracias a su permanente comunicación con la formadora. Sin embargo, no logró integrar el enfoque metodológico propuesto, lo que puede explicarse por su propia dificultad para asumir el autocontrol en la última guía de lectura y para reflexionar metacognitivamente sobre su propio proceso de estudio durante el curso.

#### 4.4.6. Tutora 9

##### b) Segundo nivel de análisis: Ayudas aplicadas - Tutora 9

Las ayudas de la tutora 9, al igual que la tutora 8, se orientaron hacia distintos tipos de conocimiento: conceptual, actitudinal y estratégico, como se muestra en la tabla 67.

Observamos que en ambos tipos de tutorías -presencial (informada) y electrónica (observada)- la tutora 9 favoreció el conocimiento conceptual cuando guió u orientó el desarrollo de la actividad.

*“Se procedió a explicar y resolver interrogantes respecto a cada punto del esquema.”*

*“Se orienta a la comprensión de este punto a partir de preguntas y ejemplos”*

*“Confusión entre conceptos: fundamentación y descripción. Se explicó a partir de ejemplos y preguntas y dejó claro este punto.”*

En los mensajes electrónicos observamos:

*“En cuanto a la fundamentación, ésta explica su importancia y finalidad: ¿a qué se orienta? ¿Por qué es importante? ¿Qué contenidos considera? Por ejemplo la profesora Ana, fundamenta su área de la siguiente manera: “el área del lenguaje es una de las más importantes de esta edad, puesto que busca favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los niños y niñas (...)”*

La tutora 9 orientó a los estudiantes utilizando explicaciones, ejemplos y preguntas para aclarar sus dudas. Es importante resaltar que promovió la interacción a través del diálogo y preguntas para identificar las dificultades específicas de cada estudiante, y brindarles ayudas más ajustadas. Recordemos que las tutoras 8 y 9 tuvieron a su cargo el mismo curso, pero presentaron estilos distintos. Mientras que

la tutora 8 fue más directiva y brindó pautas a seguir, la tutora 9 propició la comprensión conceptual necesaria para la elaboración de las actividades.

Conocimiento	AYUDAS	PLANIFICADAS	APLICADAS		
			COMUNICADAS		OBSERVADAS
			REGISTRO T. PRESENCIAL	ENTREVISTA	CORREOS
Conceptual	Aclara conceptos		3		2
	Ejemplifica		4		1
Procedimental	Promueve aplicación práctica		1		
Actitudinal	Disponibilidad				1
	Motiva/anima		7	3	2
	Felicita/refuerza		1		1
	Promueve interacción		1		
Estratégico	Guía actividades	2	13	1	3
	Guía, orienta org. del tiempo	1	3	2	1
	Guía, orienta estrategias	4	9	2	2
	Promueve análisis metacognitivo		3	1	
	Indaga Proceso de estudio		10		

Por otra parte, se preocupó por motivar a los estudiantes, mostrándose dispuesta a ayudarlos y animándolos en su proceso de aprendizaje. Estas ayudas las encontramos tanto en los mensajes electrónicos como en los informes de la tutoría grupal, es decir, a nivel discursivo y práctico.

En los mensajes electrónicos:

*“les expreso mi mayor disposición de poder recibirlas en la tutoría, para encontrar respuesta a dudas que se puedan presentar en el desarrollo del curso y, siempre para animarles a enfrentar este reto personal, que implica el capacitarse y ampliar nuestros horizontes, lógicamente, en una institución como la nuestra que ofrece una formación de nivel y calidad”*

*“estoy leyendo tu mensaje y te felicito pues ya empezaste la elaboración de tu propuesta.”*

En los informes de las tutorías presenciales:

*“finalmente, le desee suerte y motivé a que se comunique más seguido para ver sus avances, pese al poco tiempo que ya le quedaba para presentar el trabajo.”*

*“Se las animó a continuar pues más allá del trabajo en sí importa el hecho de enfrentar el reto. Además, son entes colaboradores y activos en sus centros de trabajo en la medida que responder a la exigencia”*

Recordemos que la tutora 9, otorga desde el inicio del curso de formación, mucha importancia a la motivación del estudiante. En este sentido, no permaneció en un nivel discursivo, sino que incorporó este aspecto a su práctica tutorial a través de las ayudas para el conocimiento conceptual y estratégico.

En cuanto a las ayudas para el aprendizaje estratégico, la tutora 9, además de guiar el desarrollo de las actividades, indagó sobre el proceso de estudio y guió el desarrollo de estrategias de aprendizaje, como se observa en la tabla 67.

La tutora 9 no se limitó a brindar recomendaciones o pautas para el desarrollo de las actividades, sino que primero buscó indagar a través de preguntas sobre el proceso de estudio, especialmente sobre la lectura de los textos y la organización del tiempo, a través de acciones como las presentes en estas citas:

*“Se preguntó cómo se organizaron con el tiempo para leer, ¿lo están logrando? ¿Saben qué información les interesa, respecto del texto? ¿Por qué?”*

*“se pregunta acerca del manejo de su tiempo para leer y realizar el trabajo. Comentó que se dedicó primero a otro de los cursos y lo terminó. Ahora trabaja en el segundo curso (programación curricular II) y necesita tener claro el esquema para leer y saber lo que tienen que hacer. Se estimuló esta conducta.”*

*“se preguntó si tiene alguna dificultad para comprender el texto o de tiempo de dedicación a la lectura ¿cómo sabe qué información rescatará para su trabajo?”*

*“se le preguntó qué tal le fue antes y durante la lectura. Tuviste claridad respecto a lo que tenía que hacer, qué te ocasionó problemas, cómo organizó su tiempo para leer.”*

Las preguntas que formuló la tutora 9 propiciaron en los estudiantes la toma de conciencia del proceso y los insumos necesarios para el desarrollo del curso en general y de la actividad propuesta en particular.

Específicamente, para favorecer la comprensión lectora, envió el siguiente correo general en el que indagó sobre este proceso:

*“este texto ¿presenta los mismos contenidos que el texto 2, que también es colombiano? ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿Están organizados de la misma manera?”*



*¿Presentan las mismas áreas? ¿Por qué son menos? ¿A qué atribuyes eso? ¿Son similares los contenidos de las mismas; incluso al compararlas con las que proponen los textos 1, 4? ¿Para qué me servirán estos contenidos? ¿En el caso de los objetivos que trabaja? ¿Son específicos... generales? o ¿tal vez me permitan formular un general para varios específicos, dentro de cada área?"*

Observamos que la tutora 9 logró incorporar un enfoque estratégico y propició en sus estudiantes el análisis de condiciones y la toma de decisiones para el logro de los objetivos. De este modo también orientó la organización del tiempo.

En los correos:

*"Antes de despedirme, les deseo que organicen de la mejor manera su tiempo y recursos para elaborar un buen trabajo."*

Y en los informes sobre las tutorías presenciales:

*"procedí a indagar con ella, respecto a los espacios de tiempo que tenía disponible para el curso. Se escogió un periodo de tiempo que, supuestamente, va a respetar y aprovechar."*

*"se trató de imponer la calma respondiendo a preguntas: ¿cómo han organizado tu tiempo, tienes claridad con respecto a lo que hay que hacer? ¿Qué pasa cuando no entiendes algo?"*

*"se organizó con ella los espacios de tiempo que dispone al curso y cómo tiempo el período de tiempo"*

Cabe resaltar el nivel de interacción entre la tutora y los estudiantes, pues ella organizó las condiciones para que sea el propio estudiante quien tome las decisiones, promoviendo su autonomía.

A través del diálogo, también guió y orientó la forma de aprender y estudiar a partir de las dificultades o vacíos detectados, como lo muestran los siguientes mensajes electrónicos:

*"su forma de aprender cómo extraer información y para eso siempre de hacerles recordar un poco qué es lo que quieres obtener del material para que sepas a qué te diriges, leyendo sin un fin determinado."*

*"cuando tú lees debes tener claro a lo que apuntas en la lectura, sus objetivos. Entonces teniendo claro esos conceptos el alumno sabe qué información rescata"*

*"se le pregunta acerca de la lectura del módulo ¿fue de fácil manejo que información rescate? ¿En función a qué? en esa medida se rescató la importancia de tener claro lo que requiere el trabajo antes de empezar a leer. Así sabrá qué información rescatar del texto y que relaciones establece entre ellos."*

Un aspecto que resalta es que la tutora propició la toma de conciencia del objetivo de la lectura y de las tareas. Además, ofreció posibilidades de procedimientos a

seguir, resaltando su finalidad: ¿por qué? ¿Para qué utilizarlos?, más que los pasos que deben seguir.

*“se comentó acerca de la mejor forma de organizar, de emplear algunos procedimientos para rescatar ideas principales y relacionar la información que obtiene. Se explicó el esquema de trabajo y cada uno de los puntos que forman parte de éste. Se le sugirió iniciar su trabajo desarrollando punto por punto y no pase al siguiente sin haber terminado el anterior lógicamente organizándose y terminando.”*

*“Se les sugirió que primero deben tener claro lo que el trabajo les exige ya partir de ahí leer y rescatar información para cada punto; resaltando ideas y registrándolas en papelotes. Luego, establecer relaciones entre la información que tienen incluyendo lo que ellas conocen del tema.”*

*“se le pregunta si tenía claro lo que exige el trabajo, si conoce del tema, si lo maneja alguna información. En base a ello, su lectura se orientará a rescatar información para cada punto del esquema; la cual deberá organizarla y recopilarla en hoja aparte. De este modo visualizará mejor los contenidos y establecerá relaciones entre ellos.”*

Finalmente, señaló a sus estudiantes la necesidad de revisar el procedimiento y el producto de su aprendizaje indicando incluso la conveniencia de pedir opiniones a sus compañeros.

*“se rescató la importancia de tener un horizonte claro respecto a lo que se tiene que hacer y la necesidad de organizar la información que tienen, lógicamente sabiendo leer, subrayando, resaltando ideas, resumiendo, etc. una última recomendación es que puedan apoyarse entre ellas mismas para verificar sus avances y redacción de trabajo.”*

*“se recomendó que una vez terminado cada punto lo revisen entre sí y lo mismo para el caso de la presentación del trabajo en cuanto a redacción y dejar entender sus ideas a los demás.”*

Resulta muy importante el tipo de ayudas que brindó la tutora 9, puesto que incorporó todo lo aprendido en el curso: rol interactivo del tutor, aprendizaje estratégico como proceso de toma de decisiones consciente e intencional sobre qué conocimientos y procedimientos utilizar para alcanzar un objetivo de aprendizaje.

En este sentido, la tutora ayudó a los estudiantes a analizar sus condiciones de estudio, los objetivos y demandas de las tareas, y los orientó sobre los procedimientos que deben seleccionar, para finalmente evaluar sus resultados. Esto se observa en los mensajes electrónicos como los siguientes:

*“Recuerda, en la fundamentación de cada área debes explicar la finalidad e importancia de la misma: a qué se orienta, qué contenidos manejará, por qué es importante considerarla en la propuesta. En el caso de la descripción, explicarás de modo general aquellas habilidades que el niño logrará en dicha área según la edad que escogiste. En cuanto a tu decisión por objetivos, está bien, pero si trabajas con generales y específicos, debes hacer corresponder a cada objetivo general los objetivos específicos que involucra. No puedes proponerlos sin que haya mayor relación entre ellos. Además, se trata de que consideres en esta propuesta de objetivos, los suficientes para lograr lo esperado en esta área. Recuerda codificarlos.”*

*“el módulo les solicita proponer por lo menos una actividad para cada uno de los objetivos propuestos, pues nos permitirá saber si las mismas guardan relación con cada objetivo o si es necesario hacer ajustes. Es de suponer que harás lo mismo para cada una de las áreas que hayas escogido”.*

También se aprecia en los informes sobre las tutorías presenciales:

*“se determinó, lo que le exigía la tarea, en este caso, la elaboración de una propuesta curricular. Para ello, debía tener clara las características de los niños que ella había seleccionado. También, las áreas de desarrollo, para lo cual, debería identificar en el texto las áreas que proponen los distintos programas y los contenidos con los que ellas guardan relación”.*

Nuevamente la tutora 9 explicó los requerimientos que exige el desarrollo de las tareas solicitadas, sin dar soluciones, sino buscando que sea el estudiante quien tome conciencia, gracias a su ayuda, y decida lo más conveniente.

La tutora 9 demostró ser una enseñante estratégica, gracias a su claridad conceptual y el desarrollo de un conocimiento estratégico durante el curso de formación.

#### **4.4.7. Construcción de Conocimiento Profesional en el grupo de tutoras.**

Cuando analizamos de modo global los cambios en el conocimiento profesional del grupo de tutoras, apreciamos lo siguiente:

- a) Con respecto a la Planificación de ayudas, todas las tutoras mejoraron en la organización y previsión de sus acciones tutoriales desde un enfoque más proactivo.**

Cuatro de las seis tutoras seleccionaron con claridad y pertinencia las estrategias de aprendizaje a desarrollar en sus estudiantes durante el periodo del curso. Muchas de ellas se relacionaron con el análisis del curso o las condiciones del estudio a distancia, la organización del tiempo y la comprensión lectura, entre otros.

Además propusieron actividades de enseñanza y de aprendizaje de estas estrategias. Dentro de estas actividades, sólo la tutora 1 logró planificar con precisión las acciones y recursos a utilizar, mientras que las tutoras 6, 8 y 9 propusieron actividades más generales.

Sin embargo, las tutoras 2 y 5 sólo lograron organizar y planificar sus actividades de enseñanza sin integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en estas acciones. Estas dos tutoras no fueron capaces de seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en los estudiantes, y en su lugar identificaron estrategias de enseñanza.

Estas dificultades en el diseño de actividades de enseñanza estratégica se debieron a su bajo nivel en el conocimiento estratégico (lectura estratégica y análisis metacognitivo) así como a la falta de claridad conceptual sobre el aprendizaje estratégico. Estos resultados nos muestran la necesidad de asegurar la comprensión conceptual y el aprendizaje estratégico en la formación de los tutores para su posterior incorporación en su práctica tutorial.

**b) Con respecto a las ayudas aplicadas, podemos afirmar que cada tutora desarrolló un estilo distinto de enseñanza.**

En el caso de la tutora 2, sus acciones de tutoría se dirigieron a favorecer el aprendizaje conceptual y no logró incorporar el enfoque estratégico; esto evidentemente por la falta de una planificación previa adecuada cuyas razones ya analizamos.

La tutora 5 incorporó las estrategias de aprendizaje como un "tema" más dentro de sus acciones tutoriales, ofreciendo "recomendaciones técnicas" a nivel discursivo a sus estudiantes. No logró incorporar acciones más organizadas que promovieran la participación de los estudiantes en el desarrollo de sus propias estrategias, a partir de una toma de decisiones más consciente. En este caso, también se presentaron dificultades en la planificación de acciones de enseñanza estratégica.

En el caso de las tutoras 6 y 8, ambas seleccionaron estrategias importantes y planificaron acciones de enseñanza para desarrollarlas en sus estudiantes. A nivel práctico, la tutora 6 tomó en cuenta las dificultades más frecuentes de los estudiantes a distancia y formuló "recomendaciones generales y "unidireccionales" para estudiar mejor a distancia, pero no propició mayor interacción con los estudiantes, no guió la reflexión sobre dificultades y necesidades, ni el aprendizaje de la estrategias. Por el contrario, la tutora 8 estableció un diálogo con los estudiantes para identificar sus dificultades y, en base a ello, les ofreció "pautas específicas" de qué hacer, pero desde un enfoque "directivo", puesto que ella tomó las decisiones sobre cómo y en qué condiciones estudiar.

Finalmente, las tutoras 1 y 9 incorporaron en la práctica una enseñanza estratégica interactiva orientada al desarrollo de la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio proceso y a la toma de decisiones guiada o autónoma de las soluciones.

Apreciamos que ambas tutoras desarrollaron un alto nivel de conocimiento estratégico, especialmente a nivel de lectura que les facilitó la empatía con el

proceso de aprendizaje de los estudiantes. Todo ello contribuyó favorablemente a la aplicación de ayudas ajustadas para el desarrollo del aprendizaje estratégico a distancia.

A través de los resultados analizados en esta cuarta unidad de análisis, podemos comprobar que aquellas tutoras que demostraron un mejor desempeño como estudiantes estratégicas (de acuerdo a los datos presentados y discutidos en la unidad de análisis 3), incorporaron más y mejores acciones de enseñanza estratégica en su labor docente con su grupo de estudiantes. Esto comprueba la necesidad e importancia de la formación de los tutores como estudiantes estratégicos. En el siguiente apartado intentaremos identificar y comentar los principales mecanismos o dispositivos metodológicos presentes en el proceso de formación que contribuyeron en los cambios experimentados por las tutoras.

#### 4.5. QUINTA UNIDAD DE ANÁLISIS: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS QUE DURANTE LA FORMACIÓN HAN CONTRIBUIDO A LA PRODUCCIÓN DE CAMBIOS EN LOS TUTORES

Durante el proceso formativo en el entorno virtual, hemos podido identificar algunos dispositivos que consideramos han influido favorablemente en la producción de cambios en el grupo de tutoras. Entendemos por dispositivo a aquella opción metodológica, intencional o no, que permite al formador establecer un control sobre la construcción del conocimiento estratégico y el desarrollo de la autonomía de los tutores. En estos dispositivos se produce la interacción entre por lo menos 2 de los 3 vértices del triángulo interactivo, es decir entre el tutor y los contenidos (a través de las actividades de aprendizaje propuestas), entre el tutor y el formador, y entre tutores.

En el gráfico 6 mostramos los momentos presentes en la formación -antes, durante y después del desarrollo del curso-, con la finalidad de resumir e identificar con mayor claridad los sujetos, procesos y dispositivos metodológicos que intervinieron:

- ❖ Antes del curso, encontramos los saberes y experiencias previas de cada tutora a las cuales pudimos acceder a través de una entrevista focal y de una entrevista individual como desarrollamos en la primera unidad de análisis- Asimismo, antes del desarrollo del curso, se prepararon cada una de las tres unidades didácticas, con sus respectivos materiales y actividades, organizados en el entorno virtual.

- ❖ Durante el curso de formación, específicamente de cada unidad, las tutoras interactuaron con el entorno virtual para acceder a los contenidos a través de las lecturas y el desarrollo de las diversas actividades propuestas para cada unidad: guías de lectura (que fueron variando de un mayor control externo hacia un mayor autocontrol y autorregulación), foros virtuales y actividades individuales o grupales. En este proceso, también experimentaron un conjunto de interacciones a través del correo electrónico con la formadora, a iniciativa de ésta, para orientar la participación en los foros o el desarrollo de las actividades de cada unidad, para realizar un seguimiento del avance, y para retroinformar el desarrollo de las actividades. Adicionalmente, en cada unidad se desarrolló una sesión presencial dirigida principalmente al análisis del proceso y el seguimiento y organización del grupo.
- ❖ Después de cada unidad, las tutoras construyeron un conocimiento conceptual sobre el contenido propio de cada una y la relación entre éstos: rol del tutor, aprendizaje estratégico y enseñanza estratégica; y paralelamente fueron desarrollando un conocimiento procedimental y estratégico con respecto a la lectura estratégica, el análisis metacognitivo y el análisis de su propia práctica a la luz de los contenidos estudiados.

En el gráfico 6, hemos representado con diversos símbolos y colores los sujetos y acciones presentes en el curso de formación a través de la siguiente leyenda.










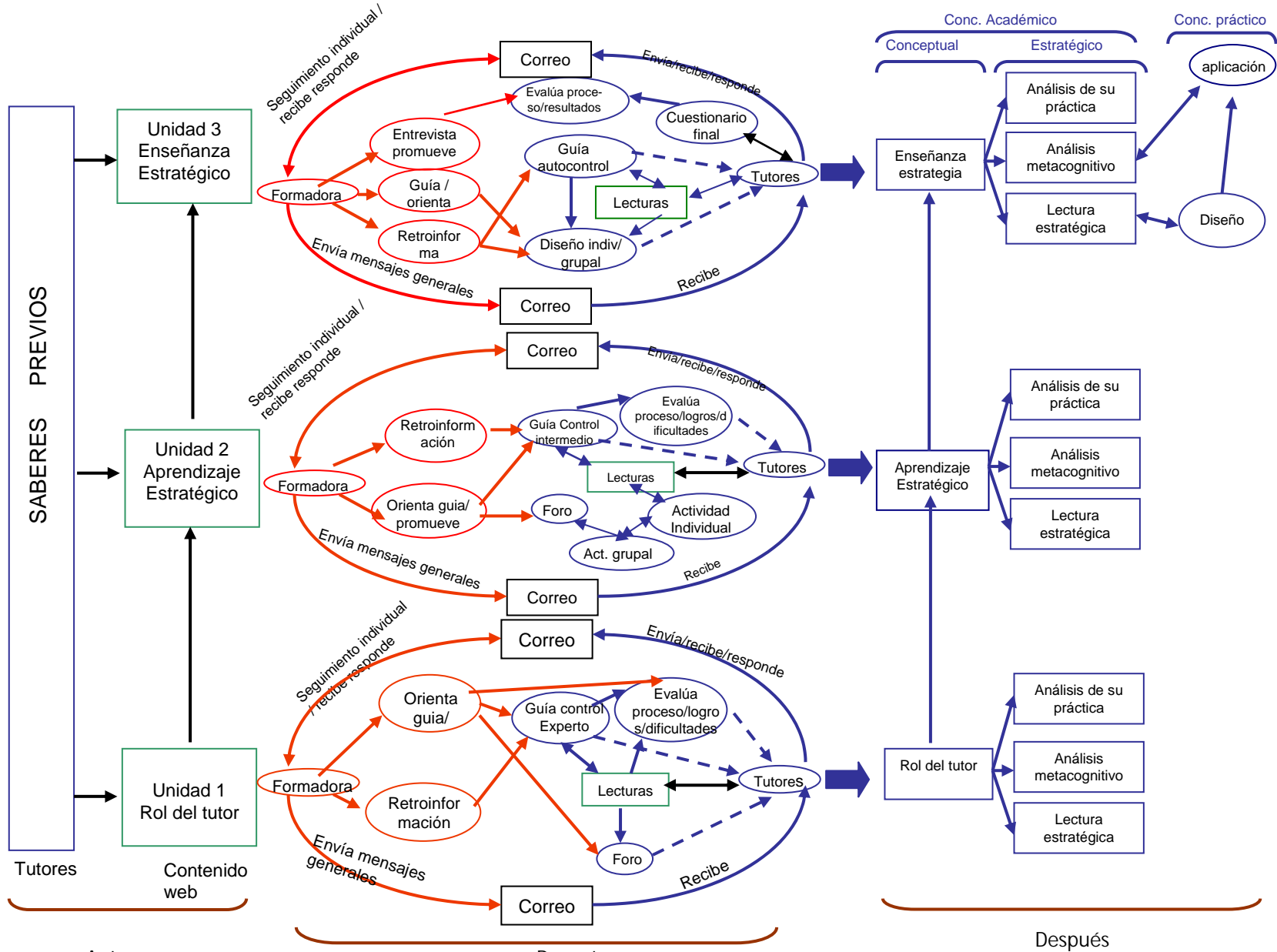
-  Contenidos de aprendizaje
-  Acciones del formador
-  Acciones del tutor
-  Conocimiento del tutor
-  Interacción tutor-contenido
-  Influencia de la Interacción tutor-contenidos - actividades en los cambios del tutor
-  Interacción formador-tutor
-  Influencia de Acciones interactivas del formador en cambios del tutor
-  Cambios

Gráfico 6



Para poder identificar los dispositivos metodológicos que influyeron en los cambios experimentados en cada tutora, debemos primero descartar aquellos comunes a todas ellas como:

- ❖ Los mensajes de correo generales enviados por la formadora, en los que dio orientaciones para el desarrollo de las actividades de cada unidad, así como actividades de análisis metacognitivo; asimismo, orientó el uso del foro y la organización del tiempo.
- ❖ Las sesiones presenciales que ayudaron fundamentalmente al análisis metacognitivo de logros y dificultades en el proceso de aprendizaje, a analizar y a compartir posibles cambios en su práctica tutorial.
- ❖ La actividad en parejas, desarrollada durante la segunda unidad del curso, que consistió en el análisis de casos de estudiantes más y menos estratégicos para proponer recomendaciones.

Los dos primeros dispositivos estuvieron dirigidos al desarrollo del conocimiento estratégico, mientras que el tercero se centró en el conocimiento conceptual y procedimental.

Estos tres dispositivos comunes no nos permiten diferenciar distintos niveles de influencia en los resultados de cada tutora, ya que no se dieron de modo diferenciado.

Por otra parte, encontramos dispositivos que sí se presentaron de modo diferenciado en cada tutora y en distintos niveles, como muestra la tabla 68. Estos dispositivos se encuentran relacionados con la interacción establecida entre:

- ❖ Cada tutora con la formadora, a través de los correos y la retroinformación.
- ❖ Las tutoras entre sí, a través de los foros y los trabajos grupales propuestos.
- ❖ Cada tutora con los textos y guías de lectura propuestas.

Este último dispositivo metodológico favorece la construcción de conocimiento estratégico en las tutoras a través del desarrollo de la lectura estratégica, el análisis metacognitivo y el conocimiento procedimental, relacionado con el análisis de la propia práctica tutorial.



Tabla 68 DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL CURSO DE FORMACIÓN, QUE HAN CONTRIBUIDO A LA PRODUCCIÓN DE CAMBIOS EN LAS TUTORAS		
ACTIVIDADES INTERACTIVAS	DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS	NIVELES
INTERACCIÓN FORMADORA-TUTORA	Mensajes enviados por la formadora	1. Básico: Sólo envía retroinformación 2. Comunicativo: Realiza seguimiento individual 3. Estratégico: Resuelve dudas
	Mensajes enviados por la tutora	1. Independiente: sólo envía actividades, contenidos relacionados con el producto 2. Comunicativo: informa sobre avances y proceso, pero no solicita ayuda 3. Estratégico: Informa avances y proceso, consulta y solicita ayuda
COMUNICACIÓN FORMADORA	Retroinformación de actividades	1. Felicita y resalta logros sólo en la primera unidad y aclara el sentido de la actividad o pregunta. 2. Felicita y resalta logros durante las tres unidades/ promueve la relación con la práctica
INTERACCIÓN ENTRE TUTORAS	Participación en Foros o actividades grupales	1. Unidireccional: comunica su aporte, pero no toma en cuenta ideas de los demás 2. Comunicación interactiva: toma en cuenta las ideas de los demás en sus intervenciones 3. Trabajo colaborativo: integra ideas con otros

INTERACCIÓN CONTENIDOS/ GUÍAS DE LECTURA - TUTORA  CONOCIMIENTO ESTRATÉGICO (PRÁCTICO)	Desarrollo de actividades de lectura estratégica	0. Sólo responde preguntas "después" 1. Control externo: desarrolla preguntas propuestas para antes durante y después 2. Control Intermedio: toma en cuenta pautas para durante y después 3. Autocontrol: desarrolla su propia guía de lectura para antes, durante y después.
	Desarrollo de Análisis metacognitivo	1. Análisis sólo al final : responde preguntas de cuestionario y entrevista final 2. Análisis en alguna unidad y al final 3. Análisis en más de una unidad y al final
	Desarrollo de Análisis sobre la práctica	1. No analiza su práctica 2. Relaciona y compara lo aprendido con su práctica tutorial. 3. Evalúa su práctica a la luz de lo aprendido y propone cambios

A su vez, estos dispositivos interactivos han influido en la producción de cambios académicos y profesionales en cada tutora en el:

- ❖ Conocimiento Académico - discursivo con respecto al rol de tutor, el aprendizaje estratégico y la enseñanza estratégica.
- ❖ Conocimiento Profesional, relacionado con la planificación y aplicación de actividades de enseñanza y aprendizaje estratégico en su labor tutorial.

Estos resultados también presentan distintos niveles de logro que presentamos en la tabla 69 que recoge los resultados de las unidades de análisis precedentes:

Tabla 69 NIVELES DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN EL CONOCIMIENTO DE LAS TUTORAS		
CONOCIMIENTO	CAMBIOS	NIVELES
ACADÉMICO DISCURSIVO	Rol del tutor	1. Enuncia información sobre el tema 2. Explica y fundamenta conceptos 3. Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
	Aprendizaje estratégico	1. Enuncia información sobre el tema 2. Explica y fundamenta conceptos 3. Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
	Enseñanza estratégica	1. Enuncia información sobre el tema 2. Explica y fundamenta conceptos 3. Reconoce de modo explícito un cambio conceptual
PROFESIONAL	Ayudas Planificadas para el aprendizaje estratégico	1. Organiza, planifica acciones tutoriales  2. Selecciona estrategias de aprendizaje a enseñar y propone acciones generales  3. Selecciona estrategias de aprendizaje a enseñar y precisa acciones concretas y recursos para desarrollarlas.
	Ayudas Aplicadas para el aprendizaje estratégico	0. Aprendizaje conceptual  1. Recomendaciones técnicas  2a. Pautas generales "unidireccionales"  2b. Pautas específicas "directivas"  3. Ayudas estratégicas: Guía, indaga, dialoga, explica, ejemplifica

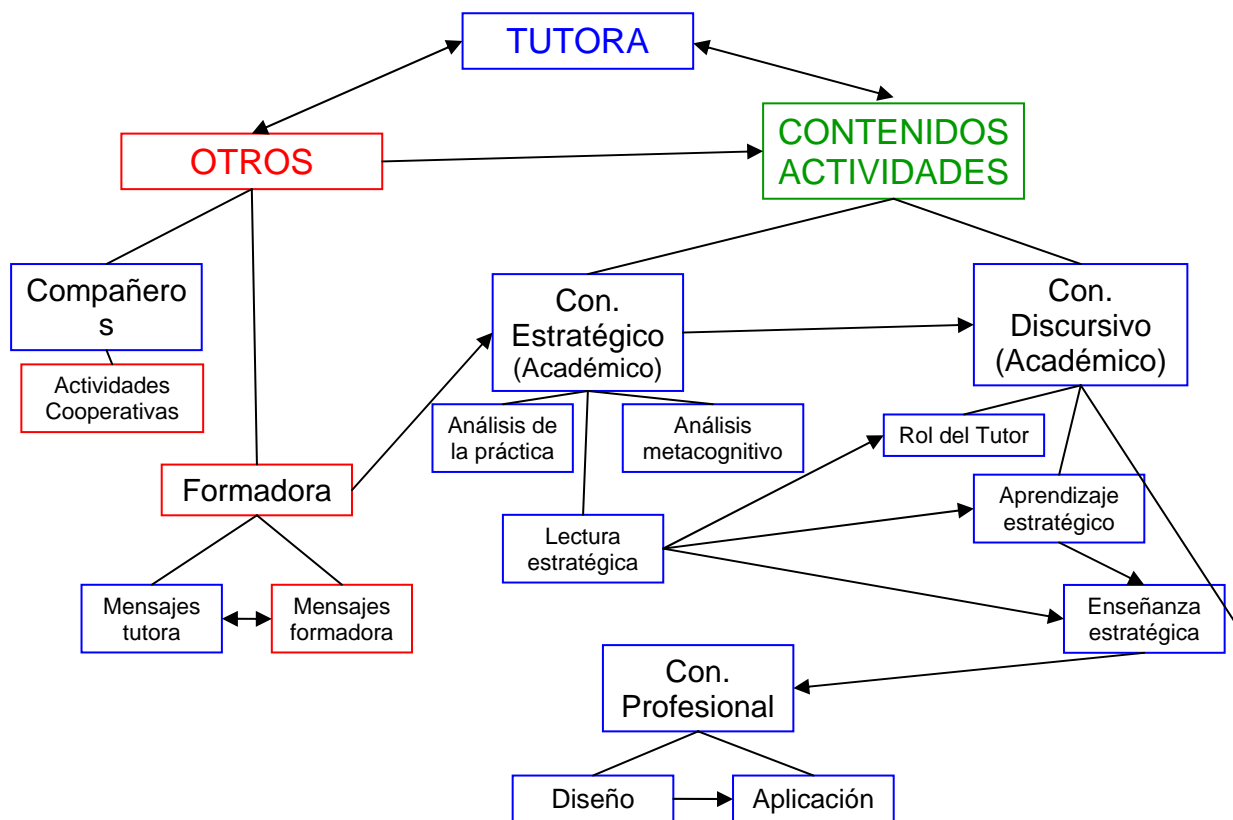
En el gráfico 7 observamos la relación entre los distintos elementos del triángulo interactivo: tutora-aprendiz (azul), contenidos y actividades (verde) y otros sujetos: formadora y compañeras (rojo), así como los dispositivos metodológicos interactivos presentes en el proceso de formación (mensajes electrónicos, actividades

colaborativas) y los cambios producidos en el conocimiento de las tutoras (académico: estratégico y conceptual; y profesional).

Este gráfico establece las diversas relaciones entre los dispositivos metodológicos interactivos y los cambios en el conocimiento académico (conceptual y estratégico) de las tutoras.

Gráfico 7

DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



A partir del análisis de los niveles alcanzados por cada tutora en el uso de los dispositivos metodológicos interactivos y en sus cambios académicos y profesionales \*

\* Estos niveles, que se presentan en las tablas 67 y 68, se basan en los datos extraídos del análisis efectuado con el programa Atlas-ti 4.2 de los mensajes electrónicos, las actividades de aprendizaje y el registro de actividades de tutoría de cada tutora, y comentados en las unidades de análisis 2, 3 y 4 respectivamente.

(gráficos 8 al 13), podemos apreciar que los cambios en el **conocimiento académico** se debieron principalmente a que:

- ◆ La interacción de las tutoras con la formadora, a través de los mensajes de correo electrónico, contribuyeron al cambio en el conocimiento estratégico relacionado con el análisis metacognitivo.
- ◆ La interacción de las tutoras con las compañeras en las actividades colaborativas y foros, ayuda a la negociación de significados de los contenidos del curso y al desarrollo de las actividades propuestas, lo que contribuye principalmente al cambio en el conocimiento conceptual discursivo.
- ◆ La interacción con las guías de lectura, especialmente el desarrollo de las actividades propuestas antes y durante, como el desarrollo individual de la última guía, contribuyó al cambio en el conocimiento estratégico de las tutoras relacionado con la lectura estratégica y el análisis metacognitivo.
- ◆ El conocimiento estratégico, principalmente el desarrollo de una lectura estratégica, contribuyó al cambio en el conocimiento conceptual sobre los temas de cada unidad respectivamente. Especialmente, la elaboración auto-controlada y autorregulada de la última guía de lectura, contribuyó al cambio conceptual sobre la enseñanza estratégica.
- ◆ El cambio en el conocimiento conceptual sobre el aprendizaje estratégico contribuyó al cambio en el conocimiento conceptual sobre la enseñanza estratégica.

De otro lado, los cambios en el **conocimiento profesional** sobre la enseñanza estratégica, muestran que:

- ◆ El cambio conceptual sobre la enseñanza estratégica, debido al desarrollo práctico de la lectura estratégica contribuyeron a que las tutoras pudieran diseñar y aplicar cambios en la enseñanza estratégica a distancia.

Seguidamente, analizaremos los cambios experimentados por cada tutora en el conocimiento académico y profesional, agrupándolas en tres categorías: tutoras estratégicas, tutoras procedimentales y tutoras que planifican.

### a) Tutoras estratégicas

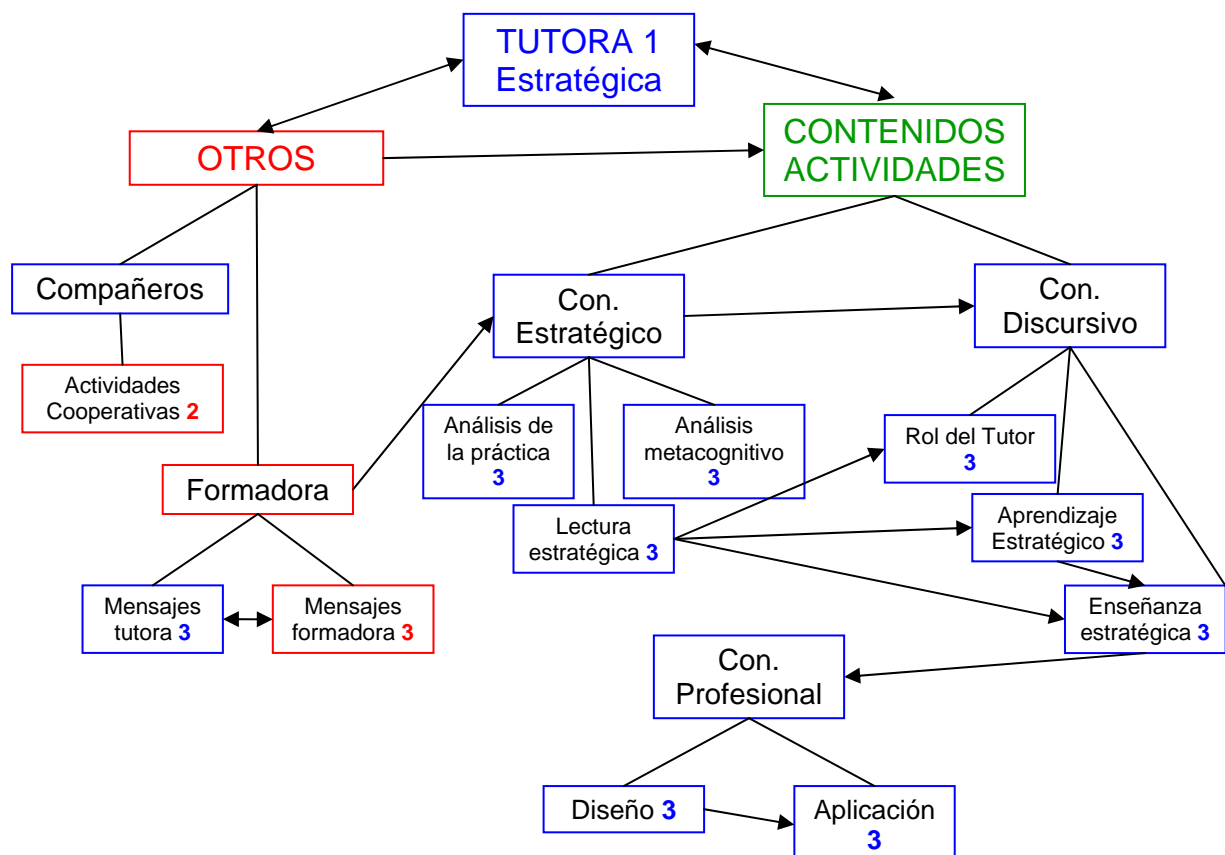
En esta categoría, hemos ubicado a aquellas tutoras que durante el curso de formación lograron un cambio elevado en el conocimiento académico: tanto conceptual (discursivo) como estratégico (práctico); así como en el conocimiento profesional en el diseño y en la aplicación de ayudas para el aprendizaje estratégico de sus estudiantes. Es decir, que estas tutoras se desempeñan como aprendices y como enseñantes estratégicas, como analizaremos seguidamente.

#### -TUTORA 1:

El gráfico 8 nos muestra que la tutora 1 experimenta importantes cambios a nivel profesional tanto en el diseño como en la aplicación de ayudas para el aprendizaje estratégico de sus estudiantes, a través de sus acciones tutoriales.

Gráfico 8

TUTORA 1: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



Pensamos que estos cambios se explican por su desempeño a lo largo del curso de formación, durante el cual:

- ◆ Mantuvo una comunicación sostenida con la formadora, recurriendo a ella para solicitar ayudas precisas con respecto al entorno virtual y al desarrollo de las actividades propuestas.
- ◆ Participó con sus compañeras en los foros, estableciendo una comunicación interactiva, recogiendo las ideas y aportes principales.
- ◆ Desarrolló un conocimiento estratégico logrando autocontrolar y regular su proceso lector; ejercitar su capacidad metacognitiva, gracias al análisis de sus logros, dificultades, y a la búsqueda y aplicación de acciones para superarlas; finalmente estableció, en las distintas unidades del curso y al final, un relación y reflexión sobre su práctica tutorial a la luz de los conceptos desarrollados.
- ◆ Logró explicitar de modo consciente los cambios que experimentó con respecto a sus concepciones iniciales sobre el rol del tutor, inicialmente reactivo y centrado en una tutoría presencial a un rol proactivo, interactivo y estratégico aprovechando las potencialidades de las TIC; el aprendizaje estratégico como un tema idiosincrásico e independiente a una concepción metacognitiva e interactiva, la cual es necesaria una intervención desde la enseñanza estratégica.

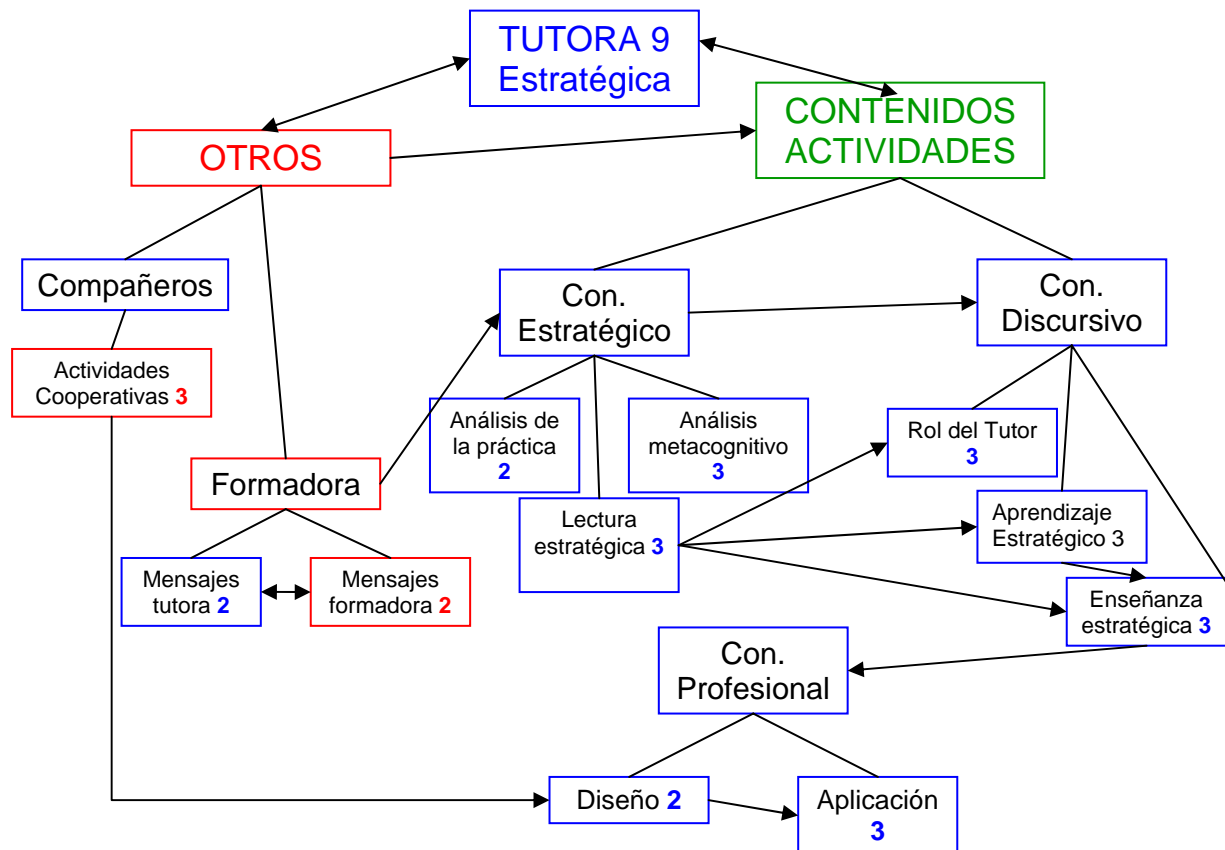
Estos conocimientos académicos construidos desde su rol de aprendiz le sirvieron para poder desarrollar un conocimiento profesional, como tutora-enseñante, para planificar y brindar ayudas pedagógicas para el aprendizaje estratégico. Consideramos que en este caso existe una interdependencia positiva entre el nivel de conocimiento académico y profesional.

#### **-TUTORA 9:**

En el caso de la tutora 9, apreciamos cambios importantes en la aplicación de ayudas para el aprendizaje estratégico, aunque en el diseño previo no logra detallar las acciones tutoriales enunciadas para el desarrollo de estrategias en los participantes..

Gráfico 9

TUTORA 9: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



Estos cambios de la tutora 9 en su práctica tutorial responden a su desarrollo en el conocimiento académico-estratégico, especialmente en la lectura estratégica autorregulada que le permitió cambios conceptuales importantes en sus escasos conocimientos previos sobre la modalidad, el rol del tutor y el aprendizaje y la enseñanza estratégica. La tutora logró explicitar los cambios en sus concepciones sobre el rol del tutor y la enseñanza estratégica, incorporando el vocabulario del curso en su diálogo final de modo natural.

Además, la tutora realizó un análisis metacognitivo de sus logros y dificultades durante el curso, replanteando fechas y plazos para superar los inconvenientes que se le presentaron debidos principalmente a su desempeño como estudiante.

Finalmente, en las interacciones sociales, observamos que la tutora 9 estableció una interacción cooperativa con la tutora 8 (con la cual realizó la tarea final de diseño de



acciones de enseñanza estratégica). Esta interacción colaborativa le permitió compartir y aclarar dudas a través del diálogo y el trabajo común.

De otra parte, la tutora 9 se mantuvo comunicada con la formadora, pero no utilizó el medio virtual a iniciativa propia para consultas estratégicas, mostrando cierta autonomía en la toma de decisiones para superar sus dificultades. Sin embargo, solicitó aclarar dudas conceptuales sobre el aprendizaje estratégico en la entrevista final, lo cual demuestra su capacidad metacognitiva para detectar sus propias dudas o confusiones conceptuales y buscar maneras para aclararlas o superarlas.

### **b) Tutoras procedimentales**

En esta categoría, encontramos a las tutoras que durante el curso de formación lograron cambios apreciables con respecto a sus concepciones iniciales, basándose en el material proporcionado, pero no llegaron a explicitar de modo consciente estos cambios conceptuales (discurso). Asimismo, a nivel académico-práctico, desarrollaron un conocimiento estratégico en la lectura, el análisis metacognitivo o el análisis de su práctica, pero necesitaron generalmente de un apoyo o control externo, sin llegar a interiorizar o explicitar su proceso de toma de decisiones, control y evaluación de su aprendizaje.

En cuanto a su conocimiento profesional, logran diseñar y seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en sus estudiantes, y acciones generales para desarrollarlas desde la labor tutorial. Sin embargo, en la aplicación de estas acciones, no logran ceder el control al estudiante, ya que le ofrecen orientaciones generales sobre el proceso de estudio o pautas muy específicas y directivas, sin darle la oportunidad de tomar decisiones explícitas.

Por tanto, las tutoras incorporan en su labor la enseñanza de procedimientos para el estudio y el aprendizaje, pero no logran desarrollar plenamente un enfoque estratégico, como presentamos a continuación.

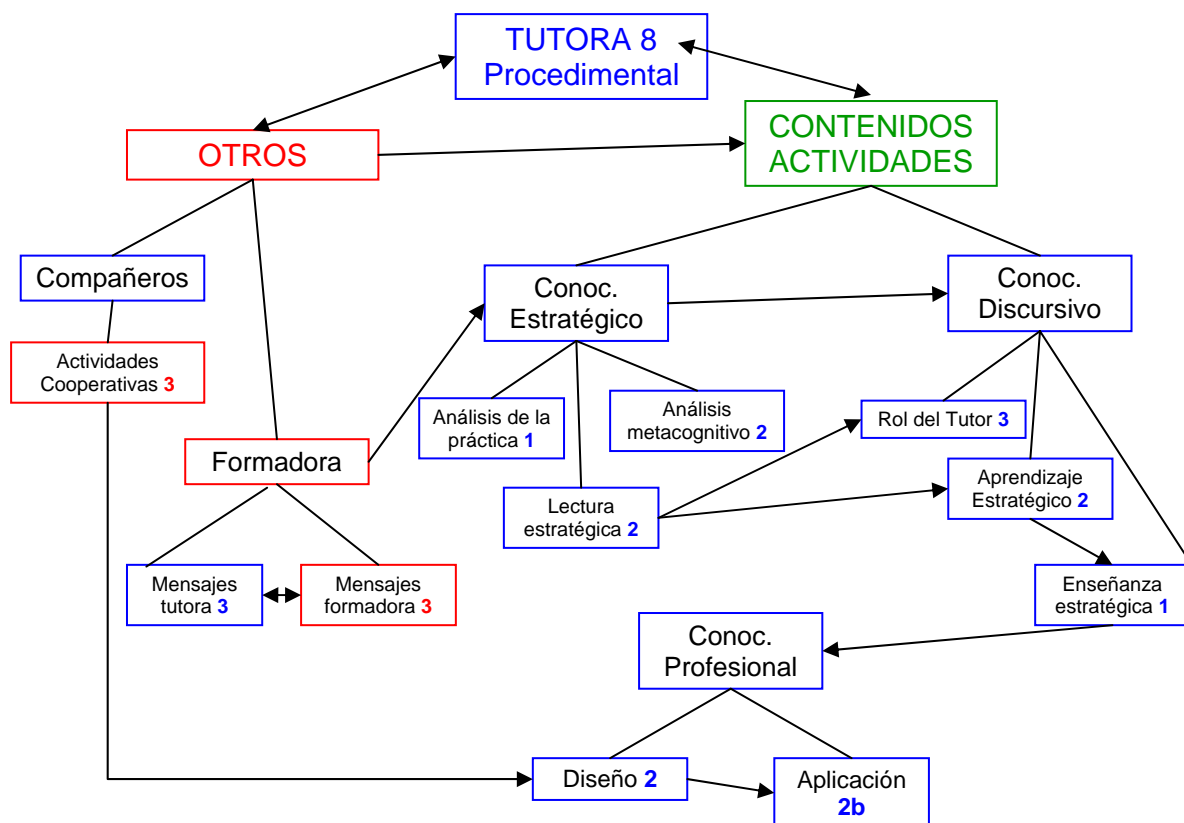
#### **- TUTORA 8:**

Observamos que la tutora 8 es estratégica en las interacciones sociales con sus compañeras y con la formadora para consultarles dudas y resolver dificultades. Como aprendiz, demuestra dedicación a lo largo del curso, pero logra sólo un nivel intermedio de cambio en el conocimiento estratégico, dado que no elaboró su propia guía de lectura, ni realizó un análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio y

aprendizaje a distancia. Estos resultados muestran cierta dependencia de pautas externas de actuación y cierta dificultad para analizarse a sí misma como estudiante, ya que ante sólo reconoció logros y dificultades sobre los contenidos del curso.

Gráfico 10

TUTORA 8: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



A nivel conceptual logra incorporar una visión más interactiva y estratégica del rol del tutor, así como representar las ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza estratégica. Sin embargo, no logra desarrollar una conciencia explícita de los cambios conceptuales.

Estos cambios académicos “intermedios” se reflejan en los cambios que la tutora 8 logró a nivel profesional, ya que pudo diseñar y aplicar actividades dirigidas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, estas actividades comprendieron un conjunto de pautas que ella brindó para que los estudiantes

podiesen lograr los objetivos propuestos, sin llegar a “transferirles” el control de su propio aprendizaje, ni ayudarles a tomar decisiones estratégicas.

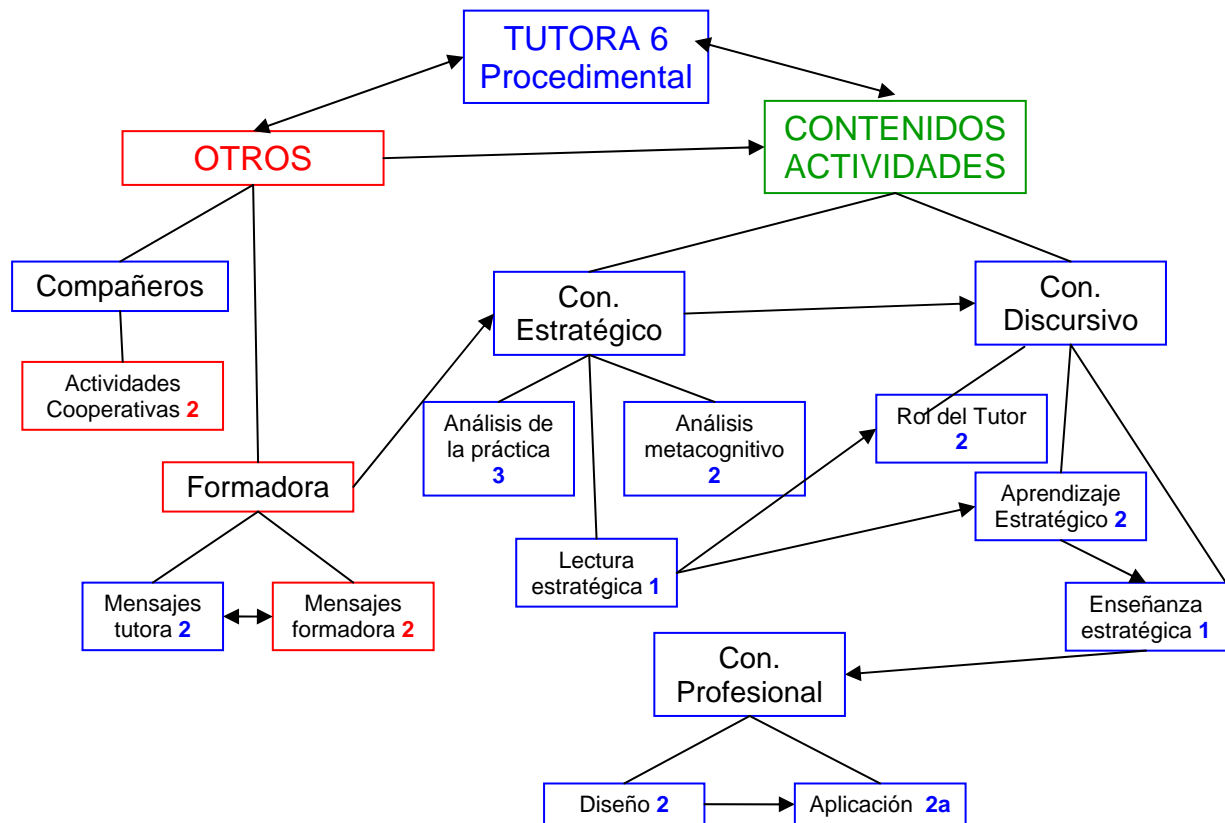
Los cambios profesionales guardan relación con los académicos, ya que, en ambos casos la tutora muestra compromiso con su rol y con el aprendizaje, pero desde una perspectiva más dependiente o directiva de acuerdo a su rol de estudiante o tutora respectivamente. Tal vez con un periodo de formación y de práctica mayor, podría ir asumiendo un autocontrol y análisis metacognitivo mayor, que le permita ir otorgando más participación a sus estudiantes en la toma de decisiones de sus propios procesos de aprendizaje.

#### **-TUTORA 6:**

La tutora 6 mantuvo una comunicación sostenida con la formadora durante el curso, para informarle sobre sus avances y comentarle sus impresiones. Asimismo, utilizó los espacios del foro y el correo para compartir ideas con el grupo y resaltar los aportes más significativos de sus compañeras. Sin embargo, no solicitó ayudas específicas a la formadora, sino le informó sobre sus dificultades, así como las soluciones que había tomado o pensaba tomar. Es decir, que mantuvo contacto, pero no utilizó la interacción para solicitar ayudas específicas.

Gráfico 11

TUTORA 6: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



A nivel académico, resalta su capacidad para establecer relaciones entre los contenidos desarrollados y su práctica tutorial, y reflexionar al respecto. Cabe recordar que esta tutora tiene muchos años de experiencia y cuenta con mayores conocimientos previos que el resto. Sin embargo, a nivel conceptual, si bien logró representar adecuadamente el rol del tutor y el aprendizaje estratégico, no llegó a explicitar de modo consciente un cambio en sus concepciones previas, sino más bien una ampliación y aclaración. Esto puede deberse a que ya contaba con saberes previos y que no fueron mayormente reestructurados, como en el caso de las tutoras 1 y 9.

Llama la atención que, siendo una persona reflexiva en relación a su práctica tutorial, no lo sea tanto en su rol de estudiante. En este sentido, observamos que no

tomó en cuenta las pautas externas para desarrollar una lectura estratégica (antes y durante), que le hubieran permitido un mayor nivel de análisis metacognitivo y una mayor comprensión conceptual sobre la enseñanza estratégica. Al respecto, consideramos que, aun cuando el aprendiz considere que esas pautas o preguntas las está respondiendo “mentalmente”, es importante que pueda comunicar y explicitar las respuestas con un soporte “externo” como el de la escritura. Este ejercicio le permite un mejor conocimiento conceptual y un mayor conciencia de sus cambios. Además facilita la incorporación progresiva de esas pautas hasta llegar a ser capaz de autoformularlas como en el caso de las tutoras 1 y 9 quienes al desarrollar su propia guía de lectura, aseguraron un cambio conceptual y procedimental sobre la enseñanza estratégica.

### **c) Tutoras que planifican su labor**

En esta categoría, encontramos a aquellas tutoras que, en el aspecto académico práctico, no se desempeñaron como aprendices estratégicas y no lograron desarrollar un análisis metacognitivo sobre su proceso de estudio, ni colocarse en la perspectiva del estudiante. Sin embargo, incorporaron a nivel de discurso vocabulario relacionado con el rol de tutor y el aprendizaje a distancia; pero presentaron confusiones conceptuales entre las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza.

Los cambios académicos de estas tutoras les permitieron experimentar cambios profesionales en aspectos básicos como la planificación y organización de sus acciones tutoriales, sin llegar a identificar las estrategias de aprendizaje que buscaban desarrollar en sus estudiantes. En la práctica, no llegaron a incorporar acciones de enseñanza estratégica.

A continuación, presentaremos la relación entre los dispositivos metodológicos, los cambios académicos y profesionales de cada tutora.

#### **-TUTORA 5:**

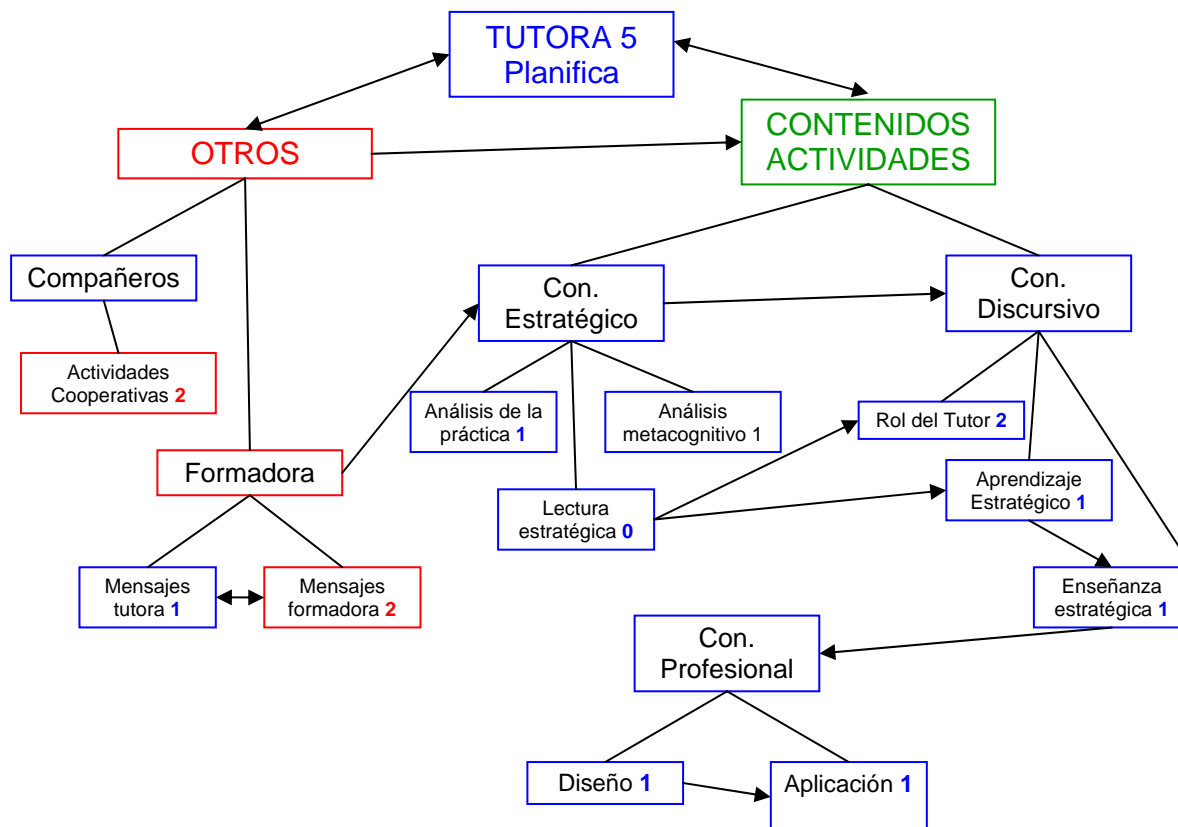
En el caso de la tutora 5, apreciamos que su participación como aprendiz del curso no fue del todo satisfactoria. Presentó dificultades para comprender y desarrollar las actividades propuestas, a pesar del seguimiento de la formadora durante el desarrollo del curso.

Sin embargo, identificamos que el espacio del primer foro sobre el rol del docente como un espacio de interacción influyó en el cambio conceptual sobre este tema.

Consideramos que si este espacio hubiera estado presente en las otras unidades, hubiera ayudado a un mayor cambio en esta tutora.

Gráfico 12

TUTORA 5: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



Lamentablemente no desarrolló el conocimiento estratégico esperado, ya que no desarrolló las guías o pautas de lectura estratégica, especialmente antes y durante la lectura. Tampoco analizó su experiencia como aprendiz del curso, de modo metacognitivo, salvo cuando respondió a las preguntas finales formuladas por la formadora.

La tutora 5, desde el inicio del curso, manifestó tener dificultades para disciplinarse en el estudio. En este caso, podría haber sido útil un sistema de mayor control por parte de la formadora, a través de mensajes o tutorías más personalizados sobre el proceso de estudio y los conceptos desarrollados, más que sobre la entrega o no de

los productos propuestos. Otro aspecto que hubiera resultado positivo sería el soporte del grupo a través de foros más libres y menos estructurados donde pudiera intervenir y aprender de y con otros.

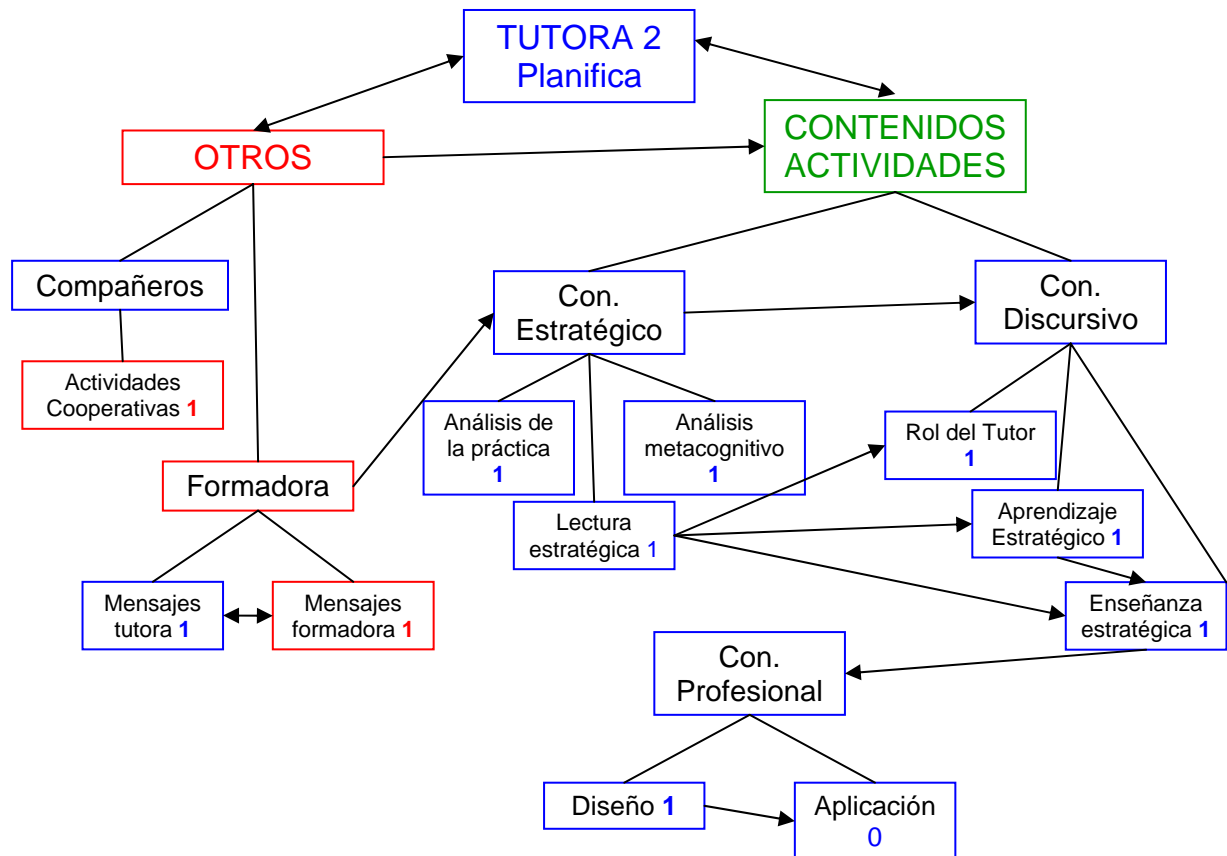
No obstante, la tutora manifestó cambios a nivel profesional, ya que el curso le permitió organizar mejor su labor tutorial y prever acciones a desarrollar con los estudiantes. Sin embargo, estas acciones se centraron más en qué debían hacer los tutores que en las estrategias que debían desarrollar los estudiantes. Esto se debió a la confusión conceptual entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje y a la dificultad de la tutora para colocarse en la perspectiva del estudiante. No logró incorporar una enseñanza estratégica (de acuerdo al enfoque propuesto en el curso), pero en sus acciones tutoriales incorporó como tema la organización para el estudio y para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, y manifestó que ahora se preocupaba más por el aprendizaje de los alumnos que sólo por el resultado.

#### **-TUTORA 2:**

La tutora 2, durante el desarrollo del curso, cumplió puntualmente con la entrega de actividades académicas y no se desarrolló una interacción electrónica con la formadora. Apreciamos en el gráfico 13 que la tutora no experimentó el curso como aprendiz, sino que siempre adoptó la perspectiva de la tutoría, lo cual no le permitió desarrollar su capacidad metacognitiva sobre su proceso de estudio y aprendizaje, ni colocarse en la perspectiva de los estudiantes a distancia.

Gráfico 13

TUTORA 2: DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS INTERACTIVOS PRESENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN



Su bajo nivel como aprendiz estratégica guarda relación con su escaso nivel en el cambio conceptual, en todas las unidades del curso, a pesar de haber desarrollado todas las preguntas de las guías para después de la lectura. Al parecer, la tutora desarrolló las actividades por cumplir, pero no demostró un compromiso interno con el curso y no recurrió a la formadora o a sus compañeras para compartir dudas o buscar soluciones a sus dificultades.

Finalmente, en el ámbito profesional, logró planificar su labor tutorial a través de intenciones bastante generales, sin precisar acciones; y no presentó evidencias sobre la aplicación de actividades con sus estudiantes.



Para concluir con la presente unidad de análisis, podemos afirmar que existe una influencia, aunque no determinante, entre el nivel de interacción con la formadora y la construcción de conocimiento académico, especialmente estratégico (práctico). Podemos observar esta influencia en aquellas tutoras que utilizan el correo electrónico con mayor frecuencia y comunican sus dudas o avances personales, lo cual demuestra mayor receptividad de los mensajes enviados por la formadora y el desarrollo de un proceso de toma de decisiones en el uso de esta herramienta, así como un mayor dominio procedimental en el envío de mensajes. Esta práctica en el uso estratégico del correo influye en la construcción de conocimiento estratégico académico.

Asimismo, existe correspondencia entre el conocimiento estratégico más explícito y autorregulado, y el cambio conceptual explícito y conciente. En este sentido observamos que el desarrollo de la lectura estratégica y del análisis metacognitivo, permite que las tutoras sean más conscientes y expresen con mayor claridad la comprensión de los nuevos conceptos propuestos en el curso.

De otro lado, la interacción con los compañeros influye positivamente en la comprensión de conceptos nuevos, dado que todas las tutoras mostraron un cambio conceptual de la primera unidad en la cual se desarrolló un foro más interactivo. Además el diálogo entre colegas al elaborar actividades grupales sirvió para compartir significados y aclarar conceptos confusos.

Por último, los cambios en el conocimiento estratégico (lectura estratégica y análisis metacognitivo) y en el conocimiento conceptual sobre enseñanza estratégica influyen positivamente en los cambios profesionales prácticos, tanto en el diseño como en la aplicación de ayudas pedagógicas para el aprendizaje estratégico desde la labor tutorial. Aquellas tutoras que mostraron cambios significativos en su conocimiento académico estratégico y conceptual, se desempeñaron estratégicamente en el acompañamiento de sus estudiantes.





## Conclusiones y Recomendaciones

Luego de haber presentado y discutido tanto nuestro marco epistemológico y conceptual de referencia, como los resultados obtenidos en la investigación que hemos llevado a cabo, destacaremos seguidamente cuáles son las principales conclusiones que se desprenden de este trabajo tanto por lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje estratégicos en la educación a distancia y la formación del tutor en este campo, como a los aspectos metodológicos de la formación y los resultados encontrados en esta investigación.

Lo primero que podemos afirmar es que la educación a distancia constituye una alternativa válida para la formación permanente del profesorado orientada al desarrollo profesional, ofreciendo elementos teóricos que, unidos a la experiencia, permiten analizar y reflexionar sobre la propia práctica para proponer y ejecutar proyectos de mejora en la realidad educativa de referencia.

La mayoría de profesores en ejercicio poseen experiencias previas de formación profesional en la modalidad educativa presencial. Sin embargo, ante las ventajas de

acceso que ofrece la modalidad a distancia, inician un proceso de estudio y aprendizaje cuyas características y procesos resultan nuevos en la mayoría de los casos.

Desde la concepción constructivista del aprendizaje de la que partimos, se considera que lo que se aprende debe tener significado y sentido para el aprendiz, gracias a la interacción y construcción social en torno a los contenidos del aprendizaje. En la educación a distancia, estas interacciones se producen en tiempos y espacios diferidos, entre el estudiante y el material; el estudiante y el tutor; y entre los propios estudiantes.

A través del diálogo con el material, el estudiante se aproxima a los contenidos de aprendizaje. Pero el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia no debería consistir en una simple entrega de información. Por ello, cobra especial relevancia la figura del tutor para orientar y favorecer el intercambio de significados, y ofrecer ayudas para aprender a aprender en las condiciones propias de la modalidad. De esta manera, el sistema ofrece la posibilidad de una mediación social y un soporte motivacional para facilitar la adaptación a la modalidad y favorecer el aprendizaje.

El tutor debe ofrecer ayudas, a través de las diversas modalidades de tutoría, para que el docente-aprendiz "quiera, pueda y sepa aprender" a distancia. Es decir, para que progresivamente se adapte y desarrolle un aprendizaje cada vez más autónomo, estratégico y significativo. Sin embargo, el tutor no siempre está preparado para ofrecer estas ayudas.

En la presente investigación hemos desarrollado un curso de formación en un entorno virtual dirigido a tutores de educación continua del profesorado, sobre el "Aprendizaje estratégico en la educación a distancia". Este curso buscó formar a un grupo de tutores en el campo del aprendizaje y la enseñanza estratégica, para que estuvieran en condiciones de diseñar y proveer ayudas para el aprendizaje estratégico a sus estudiantes de programas de formación continua en la modalidad a distancia. En este sentido, nos interesó formar a los tutores a nivel académico (como estudiantes) y a nivel profesional (como enseñantes-tutores).

Las conclusiones a las que hemos llegado a partir de este estudio son las siguientes:

1. Con respecto al **Contexto** en el que se desarrolló el curso, podemos afirmar que la presente investigación nos ha permitido caracterizar el contexto profesional en el que se desempeñaban las tutoras, principalmente desde tres aspectos: las

dificultades y necesidades de los estudiantes, la labor tutorial ante estas dificultades y necesidades, y la concepción general sobre la modalidad. Esta caracterización nos ha permitido fundamentar y organizar la formación del grupo de tutoras, dado que:

1.1. **Los estudiantes** con los que laboraban las tutoras presentan, durante su proceso de estudio inicial, dificultades de tiempo, de organización y planificación sobre cuándo y cómo estudiar, además de confusión sobre las condiciones y demandas de las tareas de aprendizaje, ya que reconocen que se trata de una experiencia de aprendizaje nueva ante la cual no saben cómo deben actuar. Estas dificultades responden a una diferencia entre sus expectativas iniciales de dedicación y esfuerzo, y las demandas reales del estudio a distancia, que son desconocidas por parte de los estudiantes, debido a su falta de experiencia como estudiantes de esta modalidad.

Este contexto exige el desarrollo de un conocimiento estratégico, para que los estudiantes aprendan a identificar las metas de aprendizaje y tomen conciencia sobre sus condiciones personales, sobre las condiciones de las tareas de aprendizaje y del contexto propio de la modalidad a distancia. Pero en la práctica este proceso de “aprender a aprender” a distancia se produce en solitario y por “descubrimiento” ya que los estudiantes desarrollaron sus estrategias por “ensayo y error” para adaptarse a las demandas de la modalidad.

En este contexto, sorprende que los estudiantes no hayan mencionado haber recibido ayudas explícitas del **tutor** para adaptarse a la modalidad y enfrentar las dificultades experimentadas, lo que demuestra un vacío en la práctica tutorial en relación al aprendizaje y la enseñanza estratégicos.

1.2. **Las tutoras** identifican en su discurso las dificultades que experimentan los estudiantes en su proceso de estudio a distancia, así como las estrategias que deben desarrollar para alcanzar un mejor aprendizaje en la modalidad. Pero no muestran precisión conceptual ni práctica sobre las estrategias de aprendizaje y sobre el rol del tutor para desarrollarlas. No mencionan experiencias concretas en las que hayan podido intervenir desde la tutoría para ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades. Ello demuestra que las tutoras tienen poca claridad sobre su rol en esta área y cuentan con escasa experiencia en la enseñanza estratégica a distancia. Por tanto, necesitan ser formadas a nivel conceptual y metodológico en el campo del aprendizaje y la enseñanza estratégicos.

1.3. En el contexto de nuestro estudio, se manejaba una **concepción** implícita de la educación a distancia basada en el aprendizaje independiente utilizando medios principalmente impresos. La interacción social se reduce a los espacios presenciales a través de tutorías individuales o grupales. Asimismo, la concepción sobre el rol del tutor es bastante general y se concibe como “reactivo” ante las demandas de los estudiantes y no como pro-activo. A ello se une el escaso y casi nulo uso de los medios virtuales, como espacios de comunicación, de aprendizaje y de co-construcción de conocimiento.

A partir de estas características del contexto, consideramos que la adaptación y el aprendizaje a distancia no deben experimentarse de modo “independiente” o aislado. Por el contrario, los estudiantes deben contar con ayudas externas planificadas e intencionales, que hagan explícitas las demandas y recursos necesarios para estudiar en la modalidad. Estas ayudas pueden manifestarse en los materiales, a modo de mediación instrumental, pero sobre todo a través de la mediación social en la interacción entre el tutor y el estudiante, y entre los estudiantes.

Para ello, se debe utilizar preferentemente el medio virtual por tratarse de una modalidad generalmente asíncrona en el espacio y el tiempo. Estas interacciones deben producirse desde una visión de la educación a distancia como un proceso de aprendizaje más constructivo, interactivo y comunicativo, y menos independiente en el sentido de autodidacta.

En este plano, consideramos que el diseño y el desarrollo del curso de formación en un entorno virtual, respondió a las necesidades del contexto de los tutores, ofreciéndoles un espacio para que experimentaran el rol de estudiantes a distancia, desde un enfoque más interactivo y comunicativo de la educación a distancia. El entorno virtual y el desarrollo de las actividades propuestas, permitió a los tutores acercarse a los contenidos sobre el rol del tutor, el aprendizaje estratégico y la enseñanza estratégica.

2. Sobre las **actividades formativas** planificadas antes del desarrollo del curso se basaron en cuatro ejes de la enseñanza estratégica, distribuidos a lo largo de las tres unidades didácticas:

2.1. Vivenciar el curso como estudiante estratégico **para transferir el aprendizaje estratégico a la enseñanza estratégica:**

Para desarrollar este eje, se incorporaron actividades de aprendizaje estratégico en cada una de las tres unidades del curso entre las que desatacaron:

- Lectura estratégica (antes, durante y después) a través de guías con preguntas (primera unidad), con pautas y preguntas (segunda unidad), y con pautas generales para que las propias tutoras formularan y desarrollaran su guía.
- Guías para el desarrollo de las Actividades 1, 2 y 3, en las que se justificó la importancia de la tarea, y se precisaron los objetivos a lograr y los pasos a seguir para su desarrollo.
- Análisis de casos, en la segunda unidad, para reconocer las estrategias de aprendizaje en distintos tipos de estudiantes a distancia.
- Pautas para la organización del tiempo y el uso del espacio del foro, durante la primera unidad, a través del envío de mensajes de la formadora al grupo de tutoras.
- Autoevaluación y análisis metacognitivo del proceso de estudio, a través de preguntas en cada guía de lectura, un cuestionario final y un foro final.

Asimismo, se previeron acciones para desarrollar habilidades de enseñanza estratégica, especialmente en la última unidad, tales como:

- Modelado a través de las acciones previstas para desarrollar el aprendizaje estratégico, a lo largo del curso
- Análisis de casos, en la tercera unidad para ayudar a reconocer las acciones de los tutores más o menos "estratégicos".
- Desarrollo de la actividad 3, en la que debían realizar una selección de estrategias de aprendizaje a desarrollar en los estudiantes en un curso a su cargo, y diseñar actividades de enseñanza estratégica concretas para ser aplicadas en el mismo curso.



**2.2. Ceder progresivamente el control y la regulación de las estrategias desde el control y regulación externo, hacia el autocontrol y autorregulación del proceso de aprendizaje.**

Este eje se desarrolló a través de las guías de lectura estratégica que al principio fueron muy detalladas y directivas y progresivamente se fueron pautando (en la segunda unidad) para finalmente solicitar a las tutoras que elaborasen su propia guía de lectura creando sus propias pautas o preguntas para antes, durante y después de la lectura.

**2.3. Ir de la mediación social en espacios de aprendizaje colaborativo, a la interiorización de los conocimientos.**

La Actividad final de la unidad la actividad final se desarrolló de modo colaborativo y abierto a través del foro, en la segunda unidad se propuso realizar un trabajo de parejas para compartirlo luego en el foro, y finalmente en la tercera unidad se solicitó un trabajo individual, pudiendo las tutoras realizarlo libremente con otras tutoras con las que compartieran la enseñanza del mismo curso.

**2.4. Ir de las teorías implícitas sobre la tutoría y el aprendizaje a distancia hacia conceptos explícitos, conscientes y verbalizables.**

Al inicio del curso se desarrolló una entrevista individual sobre los conocimientos previos de cada tutora. Asimismo al inicio de cada unidad se realizaron preguntas sobre las ideas o concepciones previas, para luego presentar la nueva información, discutirla con otros en el foro y finalmente expresar, en el desarrollo de las guías y actividades, los conocimientos adquiridos y los cambios experimentados a nivel conceptual. En el cuestionario final del curso se solicitó la explicitación de los cambios más significativos que habían experimentados como consecuencia de su participación en el curso.

También se favoreció el análisis metacognitivo a través de las preguntas de las guías de lectura, y de la entrevista y cuestionario finales, para que las tutoras tomaran conciencia sobre su proceso de estudio en el curso y logran explicitar sus características, así como sus principales logros, dificultades y las acciones que podían emprender para superarlas.

3. Sobre las **interacciones** que se produjeron durante la formación apreciamos las acciones de la formadora y de las tutoras:

3.1. **La formadora**, durante el desarrollo del curso de formación, mantuvo comunicación con las tutoras a través del correo electrónico, las sesiones presenciales y la retroinformación de las actividades de aprendizaje.

-Sus **mensajes de correo electrónico** generales, planificados y enviados a todas las tutoras por iniciativa propia, se orientaron principalmente al desarrollo del conocimiento estratégico del grupo: guiar la organización del tiempo, orientar la participación en el foro, guiar las actividades de aprendizaje y promover el análisis metacognitivo.

En estos mensajes generales la formadora propició el desarrollo del conocimiento estratégico, a través del envío de guías para el desarrollo de las actividades (para promover el aprendizaje estratégico y la conciencia sobre los objetivos y pasos de las mismas), así como de mensajes para recordar y promover el desarrollo de las actividades propuestas en el entorno virtual.

La formadora utilizó en estos mensajes, una metodología de enseñanza estratégica por “presentación” o por “práctica guiada”, donde ejerció un control externo sobre el grupo, dado que éste presentó dificultades para asumir progresivamente la gestión de sus propios espacios de aprendizaje cooperativo, debido a su falta de experiencia, tiempo o valoración de los mismos.

Las instrucciones del entorno y las guías enviadas electrónicamente, no resultaron suficientes, dada la falta de experiencia de las tutoras para desarrollar actividades de análisis metacognitivo o de interacción grupal a través del foro. Ante la ausencia de participación de las tutoras, la formadora asumió la responsabilidad de ser una voz “externa”, animando al grupo a desarrollar las actividades propuestas. Si bien estas comunicaciones fueron necesarias para el desarrollo del aprendizaje estratégico, resultaron unidireccionales, ya que no promovieron un diálogo más abierto bidireccional e interactivo, que favoreciera la búsqueda colectiva del sentido y significado de las mismas.

Además de los mensajes generales (que no fueron en su mayoría respondidos), la formadora realizó un seguimiento más personalizado, enviando mensajes a cada tutora, en los que principalmente anexó las fichas de análisis metacognitivo (que se encontraban en el entorno), así como la retroinformación correspondiente a sus actividades de aprendizaje.

Estos mensajes personalizados se ajustaron a las características y estilos de cada tutora, siendo más reactivos o proactivos, de acuerdo al caso. La formadora envió mensajes más estratégicos cuando la comunicación fue bidireccional, al resolver las dudas presentadas por las tutoras y ayudarlas en su proceso de estudio (tutoras 1 y 8). En estos casos fueron las mismas tutoras quienes tomaron la iniciativa para realizar las consultas a través del correo electrónico, por lo cual la formadora actuó de modo "reactivo".

Otro tipo de mensajes consistieron en el seguimiento personal de las tutoras, (por iniciativa propia o de las tutoras), para obtener información sobre sus avances y proceso de estudio, pero no se resolvieron dudas o dificultades específicas (tutoras 5, 6 y 9).

Por último, encontramos interacciones virtuales "básicas" en las cuales se utilizó el espacio del correo electrónico únicamente para la circulación de las actividades de aprendizaje y su respectiva retroinformación (tutora 2), función para la cual otros entornos resultan igualmente adecuados.

Ante la diversidad de estilos de comunicación de los estudiantes, consideramos necesario que los formadores/tutores pudiesen caracterizar los estilos de comunicación de sus estudiantes: más dependiente, independiente o autónomo, más centrado en el proceso o en el producto del aprendizaje, para que a través del uso del correo electrónico mantuviesen el contacto con cada uno y ofreciesen ayudas ajustadas para que tomaran progresivamente conciencia de su proceso y fuesen capaces de desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje.

- La participación de la formadora en los **foros** se orientó a rescatar los principales aportes de cada tutora y animar la participación. Este espacio no fue suficientemente utilizado por las tutoras, ya que su participación se limitó a 1 ó 2 intervenciones, por lo cual el rol de moderadora de la formadora se vio limitado.

Esta falta de participación pudo deberse a la escasa costumbre de las tutoras de utilizar este espacio interactivo, y al tipo de preguntas o actividades propuestas que no siempre favorecieron el diálogo y la participación.

-**Las reuniones presenciales** fueron convocadas por la formadora para crear un espacio de reflexión e intercambio de ideas entre las tutoras sobre su proceso de estudio y sus resultados. Esta reflexión no se desarrolló suficientemente a través de las herramientas virtuales del correo electrónico y el foro, por lo cual fue necesario

recurrir a un control externo presencial para lograr esta comunicación e intercambio entre las tutoras.

En estas reuniones la formadora pudo realizar un seguimiento de los avances del grupo y organizar las fechas y plazos para la marcha del curso. Asimismo aclaró contenidos conceptuales y procedimentales, y orientó con ejemplos.

Sin embargo, sus intervenciones resultaron muy unidireccionales, por lo cual consideramos que hubiera sido necesario promover mayor diálogo e interacción con y entre las tutoras para darles la oportunidad de expresar sus dudas conceptuales y precisar las principales estrategias a desarrollar en sus estudiantes. De este modo, pensamos que las reuniones hubieran facilitado más la interacción y negociación de significados a partir de las propuestas y aportes de cada tutora. En este caso, las tutoras tuvieron un rol más receptivo en relación a las aclaraciones y ejemplificaciones de la formadora.

- Finalmente, a través de la **retroinformación**, la formadora no sólo constató logros o señaló errores en el desempeño de las tutoras, sino que al mismo tiempo buscó promover nuevos aprendizajes, precisando conceptos o ampliando lo aprendido hacia su aplicación práctica en la labor tutorial, o hacia su proceso de estudio personal. De este modo, la retroinformación resultó una ayuda destinada a mejorar el proceso de aprendizaje y la consecuente práctica tutorial (tutoras 1, 6, 8 y 9).

De otro lado, cuando las tutoras demostraron dificultades en la comprensión de los requerimientos de la actividad (2 y 5) la formadora "aclaró el sentido de la actividad". Al parecer estas dificultades se debieron a una confusión conceptual, que debió ser aclarada más allá del desempeño logrado en el producto.

Si bien estas orientaciones y comentarios, fueron recibidos por cada tutora a través del correo electrónico, no se produjo una interacción posterior que garantizara la mejora del aprendizaje y la incorporación de las sugerencias de la formadora por parte de cada tutora., salvo en el caso de dos tutoras (1 y 9) que realizaron preguntas (por correo o presenciales) para aclarar sus dudas y resultaron ser las tutoras más estratégicas como aprendices y como enseñantes.

3.2. **Las tutoras**, en calidad de estudiantes, interactuaron con la formadora a través del correo electrónico y las sesiones presenciales. Asimismo se comunicaron con sus compañeras a través de los foros y las sesiones presenciales.

-Utilizaron el **correo electrónico** para enviar mensajes bastante precisos y prácticos principalmente sobre el proceso de estudio, o la aplicación de lo aprendido, más que como un medio para reflexionar sobre los nuevos conceptos trabajados. No utilizaron, por consiguiente, este medio para aclarar, ampliar o profundizar el conocimiento, sino para informar asuntos puntuales, comunicar dificultades o resolver dudas.

Se detectaron tres modos de uso del correo: estratégico, informativo y básico.

-El uso "estratégico", consistió en solicitar ayuda a la formadora para resolver problemas concretos que se presentaron durante el proceso de aprendizaje, y para informar sobre el avance del mismo (tutoras 1 y 8). En este caso, la formadora respondió con ayudas ajustadas y se establecieron comunicaciones bidireccionales e interactivas a modo de "diálogos" virtuales asíncronos. Estas acciones son demostrativas de la toma de conciencia de sus dificultades o dudas y de su capacidad de tomar decisiones y buscar soluciones o ayudas a través de la comunicación con la formadora.

-El uso "informativo" del correo electrónico, lo utilizaron algunas tutoras para comunicar los avances o limitaciones de su proceso de estudio y para informar sobre las dificultades presentadas. A pesar de mantenerse comunicadas (sea por iniciativa propia o en respuesta a los mensajes de la formadora), no solicitaron ayudas específicas en el momento oportuno, lo cual puede deberse a un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones o a una inadecuada toma de decisiones para resolver sus dificultades. Por su proceso de construcción de conocimiento académico, podríamos señalar que ambas tutoras se perciben capaces y autónomas para resolver las dificultades que e les presentan. Sin embargo, eventualmente recibieron respuesta y facilidades de la formadora para organizar mejor su tiempo o establecer nuevos plazos. (tutoras 6 y 9).

-Finalmente, el uso "Independiente", lo observamos cuando los mensajes se concentraron básicamente en el envío de actividades, acompañados de información sobre las dificultades presentadas para su envío puntual. En este caso no se solicitaron ayudas a la formadora (tutoras 2 y 5). Los mensajes fueron esporádicos y se concentraron sólo en los productos, mas no en el proceso de aprendizaje, lo cual demuestra un bajo nivel de análisis metacognitivo y de conocimiento estratégico, ya que estas tutoras informaron sobre las dificultades al finalizar el proceso y no durante el mismo para poder resolverlas oportunamente.

Si bien las tutoras estratégicas realizaron consultas, el grupo en general no logró utilizar el correo como medio interactivo y como oportunidad para solicitar ayudas a la formadora para mejorar su proceso de aprendizaje. Estos resultados demuestran que persiste en la práctica un enfoque de aprendizaje independiente, centrado más en los productos que se “deben” entregar, que en el propio proceso de estudio y aprendizaje.

Sin embargo, el uso de este medio durante el curso, sirvió para que las tutoras incorporaran el correo electrónico en su labor tutorial posterior, tanto en sus acciones planificadas como en las aplicadas, a través de comunicaciones generales a todo el grupo o personalizadas.

- El espacio del **foro** no fue suficientemente explotado durante el curso de formación. Las tutoras presentaron dificultades técnicas para su uso y la frecuencia en el ingreso fue escasa. Consideraron que se trataba de una tarea más, que cumplían al participar con una respuesta, y no como un espacio interactivo para compartir y construir significados de modo colaborativo. En este sentido, la mayoría de las intervenciones fueron “unidireccionales”.

Sin embargo, en el primer foro sobre “el rol del tutor desde un enfoque interactivo de la EaD”, se logró una comunicación más interactiva en el grupo, ya que algunas tutoras en sus intervenciones retomaron ideas expresadas por sus compañeras en sus comentarios.

Consideramos que las preguntas y actividades propuestas en los demás foros, debieron ser más abiertas, motivadoras y relacionadas con su experiencia práctica para promover una participación más activa e interactiva entre el grupo. No obstante, esta experiencia sirvió para que las tutoras conocieran y experimentaran con la herramienta del foro y la utilizaran posteriormente en sus cursos, aunque como espacio de comunicación unidireccional y poco interactivo.

- Las **reuniones presenciales** favorecieron en las tutoras la toma de conciencia y la evaluación de sus principales logros y dificultades durante el proceso de estudio a distancia, y en su labor tutorial.

Constituyeron una oportunidad para que contrastaran aspectos y contenidos desarrollados en el curso, con su práctica tutorial, y para compartir los cambios que empezaban a incorporar en su labor.

En estas reuniones las tutoras demostraron mayor preocupación por el aprendizaje de los estudiantes, y una intención de propiciar un aprendizaje más consciente y activo, aunque generalmente dentro de espacios de tutoría presencial.

Consideramos que estas sesiones debieron ser mejor aprovechadas, preparando actividades específicas para favorecer el análisis metacognitivo de su proceso de aprendizaje a distancia, y especialmente la reflexión del grupo sobre su práctica tutorial, no sólo durante el curso, sino como un espacio de asesoramiento durante y después del curso. Se debió promover más el diálogo e interacción entre las tutoras, siendo la formadora una moderadora del grupo.

Si bien el diálogo y reflexión pudo propiciarse desde el entorno virtual, tanto a través de las actividades propuestas por el curso, como en los foros, la falta de familiaridad de las tutoras con estos espacios hizo que se recurriera a los espacios presenciales.

3. Sobre los cambios de las tutoras en el **Conocimiento Académico** (como aprendices):

3.1. Apreciamos cambios en el **conocimiento conceptual y declarativo**, cuando las tutoras incorporan vocabulario nuevo sobre el rol del tutor o el aprendizaje estratégico (tutoras 2 y 5), llegan a explicar y representar a través del lenguaje estos conceptos (tutora 6 y 8), e incluso logran ser conscientes y explicitar verbalmente el cambio conceptual experimentado con respecto a lo que pensaban antes y lo que piensan después del curso sobre los temas desarrollados en cada unidad del curso (tutoras 1 y 9).

La mayoría de tutoras logró un cambio en su concepción inicial sobre el rol del tutor. Todas incorporaron en su discurso un enfoque interactivo y comunicativo de la educación a distancia y expresaron una visión más interactiva y proactiva sobre el rol del tutor. Este cambio presenta diversos niveles de elaboración conceptual que van desde la simple expresión, hasta el reconocimiento explícito de un cambio, identificando un “antes” y un “después” del curso de formación (tutoras 1 y 9).

El aprendizaje de este primer tema no presentó mayores dificultades, por su proximidad con la experiencia tutorial del grupo. Además, durante su aprendizaje, las tutoras contaron con una guía de lectura (con énfasis en el control externo de estrategias antes, durante y después) y con el espacio del Foro que favoreció el intercambio de ideas con sus compañeras sobre el rol del tutor. Cabe resaltar que

este fue el único foro en el que se logró una comunicación más interactiva en el grupo.

En general, las tutoras experimentaron dificultades para comprender el concepto de "aprendizaje estratégico". La mayoría de ellas no contaba con una concepción previa suficientemente clara ni elaborada sobre el aprendizaje estratégico. Cuatro de las seis tutoras lograron cambiar su concepción inicial sobre estrategias de aprendizaje como "modos de aprender", llegando a incorporar características fundamentales como la metacognición, y la toma de decisiones consciente (tutoras 1, 6, 8 y 9). Dos de estas tutoras comprendieron los conceptos gracias a la lectura de los textos y el uso de las guías; mientras que las otras dos presentaron confusiones que fueron superando progresivamente, gracias al intercambio de ideas entre ambas para aclarar sus dudas, y a las consultas a la formadora para lograr una mejor comprensión del concepto. Estas dudas fueron resueltas a través de la retroinformación de las actividades o de las entrevistas personales finales.

Dos tutoras (2 y 5) no lograron un cambio en sus concepciones sobre el aprendizaje estratégico, ya que mantuvieron su confusión inicial entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza. La dificultad en el aprendizaje de este concepto pudo deberse a diversos factores presentes en el desarrollo de la segunda unidad. Por un lado, la guía presentó pautas más generales y menos controladas para las estrategias de antes y durante la lectura. Además, el espacio de trabajo colaborativo no funcionó adecuadamente, ya que las tutoras tuvieron dificultades de interacción y coordinación, y no se logró la interacción esperada en el foro propuesto. Al respecto, el espacio de interacción colaborativo del foro debió proponer preguntas más abiertas para propiciar el intercambiar de significados, aclarar los conceptos y establecer relaciones con su experiencia.

Finalmente, la comprensión del concepto de "enseñanza estratégica", así como el conocimiento discursivo de los procedimientos para "saber cómo" enseñar estratégicamente, estuvieron ligados al dominio y comprensión previa del concepto de aprendizaje estratégico, así como al desarrollo autorregulado de la guía de lectura 3. En este sentido, sólo las tutoras 1 y 9 elaboraron su propia guía de lectura y formularon sus correspondientes preguntas y repuestas con respecto a los enfoques, momentos y métodos de enseñanza estratégica. En estos casos se desarrolló una lectura estratégica auto-controlada que permitió un mejor conocimiento sobre la enseñanza estratégica, lo que a su vez facilitó posteriormente el diseño práctico de actividades de enseñanza estratégica.



Las demás tutoras, que no lograron desarrollar una lectura estratégica autocontrolada, sólo pudieron identificar los métodos de enseñanza estratégica utilizados durante el curso de formación. Sin embargo, aquellas que comprendieron el concepto de aprendizaje estratégico, lograron diseñar actividades de enseñanza estratégica (tutoras 6 y 8), mientras que las que no mostraron cambios en su concepción sobre aprendizaje estratégico, presentaron dificultades en “saber hacer”, es decir en diseñar actividades de enseñanza estratégica (tutoras 5 y 2).

Las dificultades en comprender los conceptos y procedimientos de la enseñanza estratégica, pudieron deberse a la ausencia de tareas colaborativas a través del foro y a la elaboración autónoma de la guía de lectura, para la cual no todas estaban preparadas, porque no habían interiorizado las estrategias necesarias, probablemente porque necesitaban aún de un soporte externo y mayor tiempo e interacción social.

3.2. Los cambios en el **conocimiento estratégico** se observaron principalmente en el paso de una lectura guiada desde el exterior, hacia una lectura más estratégica autocontrolada y regulada, gracias a la incorporación progresiva del uso de estrategias antes, durante y después, llegando a formular y responder sus propias preguntas (tutoras 1 y 9). Esto fue posible cuando las tutoras desarrollaron las estrategias propuestas para antes y durante la lectura, a través de las guías o pautas externas de las primeras unidades, que progresivamente fueron interiorizadas.

Otro cambio importante se refiere el análisis metacognitivo durante todo el curso, a través de la toma de conciencia y comunicación de los principales logros y dificultades en el proceso de estudio y aprendizaje, así como la búsqueda y aplicación de soluciones (tutoras 1 y 9).

Además, el análisis de la propia práctica tutorial a partir de la contrastación entre los conceptos y procedimientos propuestos en el curso y su realidad profesional (tutoras 1 y 6), también contribuyó a desarrollar una mayor conciencia sobre los conceptos y procedimientos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza estratégicos.

Estos cambios se produjeron principalmente por variables intrapsicológicas, debido a que todas las tutoras estuvieron expuestas a condiciones similares como las guías de lectura, los textos, las preguntas para el análisis metacognitivo, los mensajes generales de la formadora, etc. Al respecto hubiera sido importante contar con

información sobre el conocimiento estratégico previo de las tutoras para poder contrastar los resultados del curso de formación. Asimismo, consideramos que se deben reforzar los dispositivos metodológicos como los mensajes personalizados de la formadora y los espacios de aprendizaje cooperativo, a través de listas de correo y de foros que propicien el desarrollo del conocimiento estratégico integrando los distintos conocimientos (conceptual, procedimental y actitudinal).

Observamos que las tutoras que desarrollaron un alto nivel en el conocimiento estratégico práctico durante el curso de formación, también lograron incorporar en su labor tutorial acciones de enseñanza estratégica más ajustadas. Esto demuestra que un mayor nivel de conocimiento estratégico en la lectura estratégica y el análisis metacognitivo, contribuye a alcanzar mayores cambios en el conocimiento conceptual y procedimental. Otro aspecto relevante que se presentó en algunas tutoras, fue la relación que lograron establecer entre los conceptos aprendidos y su experiencia práctica, lo que favoreció su aprendizaje conceptual y procedimental.

A partir de estos resultados podemos afirmar con respeto los cambios en el conocimiento académico que:

- Existe una influencia, aunque no determinante, entre el nivel de interacción con la formadora y la construcción de conocimiento académico, especialmente estratégico (práctico). El uso del correo electrónico para la comunicación de dudas o avances personales, favorece el proceso de toma de decisiones en el uso de esta herramienta y un mayor dominio procedimental en el envío de mensajes, lo cual contribuye a mejorar la interacción con la formadora y la construcción de conocimiento estratégico académico.
- La interacción con los compañeros influye positivamente en la comprensión de conceptos nuevos, dado que la comunicación verbal presencial o virtual favoreció el intercambio de significados, la aclaración de posibles dudas y la reestructuración conceptual.
- Existe dependencia entre el aprendizaje de los conceptos de "aprendizaje estratégico" y "enseñanza estratégica", dado que el cambio en el conocimiento conceptual sobre el primero contribuyó favorablemente al cambio en el conocimiento conceptual sobre la enseñanza estratégica.
- Existe correspondencia entre el conocimiento estratégico más explícito y autorregulado, y el cambio conceptual explícito y conciente, dado que el cambio

a nivel estratégico y principalmente el desarrollo de una lectura estratégica, contribuyó al cambio en el conocimiento conceptual sobre los temas de cada unidad respectivamente. Especialmente, la elaboración auto-controlada y autorregulada de la última guía de lectura, contribuyó al cambio conceptual sobre la enseñanza estratégica.

4. Sobre los cambios de las tutoras en el **Conocimiento Profesional** (como enseñantes):

4.1. En la **Planificación de ayudas**, todas las tutoras mejoraron en la organización y planificación de sus acciones tutoriales desde un enfoque más proactivo, lo cual guarda relación con la comprensión conceptual sobre el rol del tutor.

Cuatro de las seis tutoras (1, 6, 8 y 9) lograron seleccionar con precisión y pertinencia las estrategias de aprendizaje que deseaban desarrollar en sus estudiantes durante el periodo del curso, tales como el análisis de las condiciones del estudio a distancia, la organización del tiempo y la comprensión lectura. Además lograron proponer actividades de enseñanza y de aprendizaje de estas estrategias, aunque con distintos niveles de precisión, siendo la tutora 1 la más precisa.

Estas cuatro tutoras lograron en su conocimiento académico importantes cambios a nivel conceptual y estratégico que les permitieron identificar las estrategias de aprendizaje que necesitaban desarrollar sus estudiantes desde las acciones propuestas en sus cursos, es decir desde un enfoque de enseñanza estratégica "infusionada".

Sin embargo, las tutoras 2 y 5 sólo lograron organizar y planificar sus actividades de enseñanza sin integrar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en estas acciones. Estas dos tutoras no fueron capaces de seleccionar estrategias de aprendizaje a desarrollar en los estudiantes, y en su lugar identificaron estrategias de enseñanza. Estas dificultades en el diseño de actividades de enseñanza estratégica se debieron a su bajo nivel en el conocimiento estratégico (lectura estratégica y análisis metacognitivo) así como a la falta de claridad conceptual sobre el aprendizaje estratégico. Estos resultados nos muestran la necesidad de asegurar la comprensión conceptual y el aprendizaje estratégico en la formación de los tutores para lograr la posterior incorporación a su práctica tutorial.

5.2. Con respecto a las **ayudas aplicadas**, podemos afirmar que cada tutora desarrolló un estilo distinto de enseñanza, correspondiente a su práctica como estudiantes durante el proceso de formación:

- La tutora 2, desarrolló acciones de tutoría orientadas a favorecer el aprendizaje conceptual y no incorporó el enfoque estratégico.
- La tutora 5 incorporó las estrategias de aprendizaje como un "contenido conceptual" más de sus acciones tutoriales, ya que sólo brindó "recomendaciones técnicas" a nivel discursivo a sus estudiantes. No incorporó acciones más organizadas para promover la participación de los estudiantes en el desarrollo de sus propias estrategias, y en la toma de decisiones consciente sobre su proceso de aprendizaje a distancia.

Si bien estas dos tutoras lograron planificar sus acciones tutoriales, no pudieron seleccionar qué estrategias de aprendizaje necesitaban desarrollar sus estudiantes a través de sus cursos. Esto se debió a su confusión inicial, no superada, entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Consideramos que su limitado conocimiento estratégico, dificultó su comprensión conceptual, así como el diseño procedimental de acciones de aprendizaje estratégico en sus estudiantes. Además, ambas no lograron identificarse plenamente como estudiantes del curso de formación y dejar de lado su postura de tutoras, lo que limitó su proceso metacognitivo sobre su propio proceso de aprendizaje.

- Las tutoras 6 y 8 seleccionaron estrategias importantes y planificaron acciones de enseñanza para desarrollarlas en sus estudiantes. A nivel práctico, la tutora 6, a partir de las dificultades más frecuentes de los estudiantes, formuló recomendaciones generales y "unidireccionales" para estudiar mejor a distancia, pero no propició mayor interacción con los estudiantes, ni guió la reflexión sobre sus dificultades y necesidades, ni sobre el aprendizaje de estrategias. Por el contrario, la tutora 8 estableció un diálogo con los estudiantes para identificar sus dificultades, a partir del cual brindó "pautas específicas" sobre "qué hacer", tomando ella las decisiones de cómo y en qué condiciones debían estudiar los estudiantes. Estas acciones mostraron un enfoque estratégico "directivo".
- Las tutoras 1 y 9, desarrollaron una enseñanza estratégica más interactiva, propiciando en sus estudiantes la toma de conciencia sobre su propio proceso

de estudio, así como la toma de decisiones guiada o autónoma de las posibles soluciones.

Los resultados en estas dos tutoras, se deben a su alto nivel de conocimiento conceptual y especialmente estratégico, en la lectura autorregulada, así como al nivel de empatía con el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Todo ello contribuyó favorablemente a la planificación y aplicación de ayudas ajustadas para el desarrollo del aprendizaje estratégico a distancia.

A través de los resultados de nuestro estudio hemos comprobado que aquellos tutores que se desempeñaron como estudiantes estratégicos, incorporaron mejor las acciones de enseñanza estratégica en su labor tutorial.

A partir de esta experiencia de formación de tutores en un entorno virtual, consideramos que para mejorar futuros estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje estratégico a distancia, se deben superar algunas dificultades, en relación a los siguientes aspectos:

Sobre el diseño y desarrollo de la formación:

- Es necesario tener presentes e integrar en el mismo nivel de jerarquía los principios y metodología propuestos para: el diseño de entornos virtuales constructivistas, la enseñanza estratégica "infusionada", y la reflexión "en" y "sobre" la acción de los docentes como enseñantes. En este sentido, es necesario no sólo partir de casos o situaciones concretas en torno a los cuales cobre significado la nueva información, sino que además ésta debe ser contrastada con la experiencia práctica.
- Se deben incorporar mayores espacios de trabajo colaborativo en los que no sólo se aborden elementos conceptuales, sino que se oriente sobre todo la reflexión sobre la propia práctica docente o tutorial y sobre las posibles acciones de enseñanza estratégica a desarrollar. Estos espacios permitirían compartir significados en torno a los nuevos elementos conceptuales y estratégicos y contrastarlos con la propia experiencia profesional, para empezar a "renombrar su práctica" y transformarla.

Sobre la metodología de investigación:

- Además de conocer las concepciones previas de los docentes sobre los temas centrales de la formación, es necesario buscar mecanismos para obtener información sobre su conocimiento estratégico como estudiantes y como enseñantes. Esta información permitiría una mejor comparación entre un "antes" y un "después" e identificar de manera más precisa los dispositivos y mecanismos que contribuyen al cambio en el conocimiento estratégico en unos tutores y no en otros.
- Complementar los espacios de formación virtual, con espacios de asesoramiento sobre la práctica utilizando espacios virtuales o presenciales de acuerdo a las características y posibilidades del contexto. Este "acompañamiento en la práctica" ayudaría a recoger mayor información a nivel de discurso sobre la práctica de la enseñanza estratégica, sus posibles logros y dificultades, así como brindar posibles ayudas para su mejora.
- Compartir el rol de formador con otros especialistas que puedan retroinformar, durante el proceso de formación con mayor objetividad, sobre el tipo de ayudas que está brindando o debería brindar para lograr los objetivos propuestos.
- Afinar los procedimientos para recoger información sobre las ayudas aplicadas a nivel virtual, a través de algún mecanismo que permita obtener una copia automática de las comunicaciones virtuales, y evitar posibles pérdidas de los mensajes.

A partir del proceso seguido y los resultados obtenidos en el presente trabajo de investigación, proponemos ampliar el conocimiento del tema desde las siguientes líneas de investigación:

- Diseño de programas de aprendizaje estratégico infusionado dirigidos a estudiantes de la modalidad a distancia.
- El uso de los foros virtuales como espacios de interacción educativa entre tutor y estudiantes orientados al aprendizaje estratégico y colaborativo.

- Impacto de la incorporación de la enseñanza estratégica, a través de la labor tutorial, en el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad a distancia.
- Impacto de la incorporación de la enseñanza estratégica, a través de entornos virtuales, en el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad a distancia.

Con el presente trabajo, esperamos haber contribuido a la investigación psicopedagógica sobre el aprendizaje y la enseñanza en los nuevos entornos de aprendizaje, donde la presencia del aprendizaje dependiente y repetitivo tienen cada vez menos cabida y se abre paso a un aprendizaje cada vez más constructivo, autónomo, interactivo, colaborativo y estratégico. En este sentido, deseamos que futuros trabajos contribuyan a mejorar las condiciones, dispositivos metodológicos y mecanismos interactivos presentes en los procesos formativos que se ofrecen a distancia para contribuir a una mejor enseñanza y a un mejor aprendizaje.

## Bibliografía

ADELL, J. y SALES, A. (2002) *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente*.

<http://www.ice.urv.es/modulos/modulos/aplicaciones/articul1.htm>

AGUDO, S (2002) *Un nuevo espacio para formar en la Red*. Ponencia en el III Congreso Virtual "Integración sin barreras en el S. XXI" 1 al 30 de noviembre del 2002  
<http://www.redespecialweb.org/ponencias3/AGUADO.txt>.

ALLY, M. (2004) Foundations of Educational Theory for online Learning. En Anderson, T y Elloumi, F. (Eds.) (2004) *Theory and Practice of Online learning* / Online book. Athabasca University.

ALONSO TAPIA, J. y LÓPEZ LUENGO, G. (1999) Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo, J.I. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana - Aula XXI.

ALVAREZ, A. y DEL RIO, P.: (2000) Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la Zona de desarrollo próximo. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comps.) (2000) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial pp. 93-119) (primera edición, 1990).

AMAR, V. (2004) Los cuatro jinetes de las nuevas tecnologías y la educación a distancia. En *Revista PIXEL-BIT* N 22 enero 2004.

<http://academico.una.edu.ve/moodle/mod/resource/view.php?id=195>



ANDERSON, T y ELLOUMI, F. (Eds.) (2004) *Theory and Practice of Online learning*. Online book. Athabasca University.

ANDERSON, T (2004) Teaching in an online learning context. En Anderson, T y Elloumi, F. (Eds.) (2004) *Theory and Practice of Online learning*. Online book. Athabasca University.

AREA MOREIRA (2000) *La elaboración de módulos y materiales electrónicos para el WWW en la educación de personas adultas*.

<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/documento8.htm>

AREA MOREIRA (2003) Problemas y retos educativos ante las tecnologías digitales en la sociedad de la información. En *Quaderns Digitals/ Quaderns* 28. Monográfico Nuevas Tecnologías.

BADIA, Antoni (2000) *La Formació del Professorat en l'ensenyament estratègic*. Tesis Doctoral. Barcelona: UAB Departamento de Psicología de la Educación.

BALLESTEROS, M.A. (2001) *Redefiniendo a los participantes en los procesos de teleformación: nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, nuevos perfiles*. Universidad de Sevilla: Ponencia CIVE 2001.

BARBERÁ, E. (1999) La evaluación por portafolios. En Pozo, J.I. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/SXXI.

BARBERÁ, E. y BADÍA, A. (1999) La Formación del profesorado en la enseñanza estratégica. En de la Fuente, J. (Coord.) *Formación de Formadores para la mejora de las Estrategias de aprendizaje y Estudio en los alumnos*. Universidad de Almería: Servicio de publicaciones.

BARBERÁ, E. y MONEREO, C. (2000) Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en escenario educativos no-formales. En: Monereo, C. (Coord). *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Visor - Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, pp. 295-335.

BARBERÁ, E. (Coord), BADÍA, A. y MOMINÓ, J. (2001) *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE universidad de Barcelona - Horsori.

BARRERA GONZALES et al (2000) Una propuesta de Módulo Pedagógico Alternativo para el aprendizaje en las comunidades virtuales. En Mena, M. (coord.) *3º Reunión Regional de América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: ICDE- Consejo Internacional de Educación Abierta y a distancia.

BARRIO MAESTRE (2002) Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista.

<http://www.mec.es/cide/innovacion/programas/iberoamerica/2002/ponencias/ponentes.htm>

BARTOLOMÉ, A. (1998) *Nuevas Tecnologías en el Aula: Guía de Supervivencia*. Barcelona: Graó.

BOYLE (2002) Towards a Theoretical Base for Educational Multimedia Design  
[http://homepages.unl.ac.uk/~cookj/alt\\_It/Boyle.htm](http://homepages.unl.ac.uk/~cookj/alt_It/Boyle.htm)

- BROMME, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29
- CABERO ALMENARA, J. (1999) *Las posibilidades de las nuevas Tecnologías de la Educación de las Personas Adultas*. <http://www.ugr.es/sevimico/documentos>
- CABERO ALMENARA, J. (coord.) (1999). *Medios audiovisuales y nuevas tecnologías para la formación en el Siglo XXI*. Murcia: EDUTEC.
- CABERO, ALMENARA J. (Ed.) (2000) *Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- CAPELLA, J. y SÁNCHEZ MORENO, G. (1999) *Aprendizaje y Constructivismo*. Lima: Ediciones Masei.
- CASADO ORTIZ (2000) *El aprovechamiento de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para la creación de redes de aprendizaje colaborativo: La experiencia de Telefónica de España*. España: Centro Virtual Cervantes.
- CASANOVAS, M. (2003) El correo electrónico como medio de aprendizaje lingüístico. En *Revista Cultura y Educación*, 2003, 15(3), pp. 253-267.
- CASTELLÓ, M. (2001) La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria. En Monereo (Coord.) (2001) *Ser estratégico y autónomo Aprendiendo*. Barcelona: Graó. pp.29-40.
- CASTELLS (2000) *La era de la información Vol 1 La Sociedad Red*. Madrid: Alianza editorial (2da edición).
- CEBRIAN, M. (2003) Análisis y prospectiva de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. En *Pixel-Bit. Revista de medios y educación* N. 20, pp. 73-80
- COLL, C. (1991). Estructura Grupal, Interacción entre alumnos y aprendizaje Escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp) *Desarrollo Psicológico y Educación II* Madrid: Alianza Editorial.
- COLL, C. (1996) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- COLL, C. (1996) Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. En *anuario de Psicología*, N° 69 *El Constructivismo a debate*(2), pp. 153-178.
- 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/Aula XXI.
- COLL, C. (coord.) et al (1993) *El constructivismo en el aula*. 3ª. Edición 1995. Barcelona: Editorial Graó.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J., y ROCHERA, M.J. (1995) Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de Influencia Educativa. En

Fernández, P. y Melero, M. A. (Comps). (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI

COLL, C. (coord.) et al (1999) *Psicología de la Instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona - Horsori.

COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (2001) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

COLL, C. Y MARTI, E. (2001) Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. Y Marchesi, A. (Comps.) (2001) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial pp. 67-88.

COLLISON, G., BONNIE, E., SARAH, H. Y TINKER, R. (2000) *Facilitating online learning Effective Strategies for Moderators*. Madison: Atwood Publishing.

CONTÉN, S.A. (2003) Los foros electrónicos: Continente y contenido para el aprendizaje de la lengua. En *Revista Cultura y Educación*, 15(3), pp.269-286

CROOK, CH. (1998) Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid: Ediciones Morata.

CHACÓN, F. (1999) Modelos de Aprendizaje en Educación a distancia. Actas del Seminario Educación a distancia y nuevas Tecnologías. Lima 4-7 oct. 1999. En *Educación a Distancia y nuevas tecnologías: espacio de reflexión*. Lima: Consorcio de Universidades, 2002.

CHARLIER, B. ET AL (1999) «Tuteurs en ligne»: quels roles, quelle formation? En CENTRE NATIONAL D ENSEIGNEMENT A DISTANCE Actes des Deuxièmes Entretiens Internationaux sur l Enseignement a Distance des 1 et 2 décembre 1999 Chantiers, Publics et Métiers de l'enseignant a distance au seuil de l an 2000. PP-337-343

CHEETHAM, G. y CHIVERS, G. (2001) How professionals learn in practice: an investigation of informal learning amongst people working in profession. En *Journal of European Industrial Training*, Vol 25, N 5; pp277-292

DEL MASTRO, C. (1998) La labor tutorial en el Proyecto "Calidad de la Educación y Desarrollo Regional" en *Revista Educación* Vol. VII N° 14 Setiembre. Lima: Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

DEL MASTRO, C. (2000) Aprender a Aprender: una aproximación al uso intencional y consciente de Estrategias. En *Revista Educación* Vol. IX. N° 18 setiembre. Lima: Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.

DEL MASTRO, C. (2001) *Aprendizaje Estratégico en la Educación a distancia*. Trabajo de investigación. Doctorado en Psicología de la Comunicación: interacciones educativas. Universaza Autónoma de Barcelona.

DIAZ BAZO, C. (1998) *La Investigación-acción: una propuesta de Formación permanente de maestros para una Cultura de Paz*. Lima: Tesis para optar el grado académico de magister-PUCP.

DIAZ BARRIGA, F. (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc.Graw-Hill.

DILLENBOURG, P. (Ed.) (1999) *Collaborative Learning-Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon-Earli.

DUART, J. y SANGRÁ, A. (Comps.) (2000) *Aprender en la Virtualidad*. Barcelona: Ediuoc-Gedisa Editorial

ESTEBAN ALBERT, M. (2001) Consideraciones sobre los procesos de comprender y aprender. Una perspectiva psicológica para el análisis del entorno de la educación a distancia. *Boletín electrónico de la Universidad de Murcia*. N. 1, pp. 1-11

FAINHOLC, B. (1999) *La Interactividad en la Educación a Distancia*. Buenos Aires: Paidós cuestiones de educación.

FAHY J.P. (2004) Media Characteristics and Online Learning Technology. En Anderson, T y Elloumi, F. (Eds.) (2004) *Thoery and Practice of Online learning*. online book. Athabasca University.

FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M. A. (Comps). (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

FERRES, J. (1995) *Las Nuevas Tecnologías exigen un nuevo perfil de maestro*. <http://www.vib.es/depart/gte/esfe.html>.

FERRERES, V. e IMBERNÓN, F.(coords) (1998) *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid: Editorial Síntesis.

FILIPPI, C. (2002), *Aprendizaje y educación a distancia*. <http://www.edudistan.com/ponencias/claudio%20filippi%20paredo.htm>

FONT de MALUGANI, E., CASPARRI, M. T. y FIGUEROA, M. (2000) La Redefinición del rol de las tutorías dentro de los ambientes virtuales de aprendizaje. En MENA, M.(Coord.) *3º Reunión Regional de América y el Caribe*. Sao Paulo: ICDE - Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia.

FREEMAN, D. (1993) Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. En *Teaching and Teacher Education* 9 (5-6) pp. 485-497.

GALINDO RODRIGUEZ, (2000) *El asesor a Distancia*. En *Quaderns Digitalis* Valencia: Centre d'estudis Vall de Segó.

GALVIS, A. Internet y aprendizaje: experiencias y lecciones aprendidas. MetaCursos - Soluciones eLearning Innovadoras - Aprendizaje real en aulas virtuales. <http://www.metacursos.com/documents/AG%20Internet%20y%20aprendizaje.pdf>

GALVIS, A. Aprender y Enseñar en Compañía y con Apoyo de TICs - Tecnologías de Información y de Comunicaciones. MetaCursos - Soluciones eLearning Innovadoras. [http://www.educoas.org/portal/docs/Aprender\\_enseniar\\_en\\_compania.pdf](http://www.educoas.org/portal/docs/Aprender_enseniar_en_compania.pdf)

GALLEGO GIL, D. (2001) Implicaciones Educativas de los entornos virtuales. Actas del Seminario Nuevos entornos de la educación a distancia en la educación superior. Lima, 21-23 febrero 2001 En *Educación a Distancia y nuevas tecnologías: espacio de reflexión* (2002). Lima: Consorcio de Universidades pp 253-278.

GALLEGO GIL, D. (1999) Las nuevas funciones tutoriales ante las tecnologías de la Información y la comunicación. En García Aretio, L. (Ed.) et al, *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.

GARCÍA ARETIO, L. (1994) *Educación a Distancia*. Madrid: UNED

GARCÍA ARETIO, L. (2000). Módulo 1: *Fundamentos de la Educación a Distancia*. Madrid: UNED.

GARCÍA ARETIO, L.(2003) Profesores a distancia. Compromisos y tareas. Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia, Septiembre, 2003 <http://www.uned.es/bened/p7-9-2003.html>

GARCÍA ARETIO, L.(2003) El tutor en los sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia*, Octubre, 2003 <http://www.uned.es/bened/p7-10-2003.html>

GARCÍA ARETIO, L. y MARÍN IBÁÑEZ, R. (coords.) (1998) *Aprendizaje abierto y a distancia: perspectivas y consideraciones políticas*. Madrid: UNED - Instituto Universitario de Educación a Distancia - UNESCO.

GARCÍA ARETIO, L., OLIVER, A. y ALEJOS, P. (Ed.) (1999) *Perspectivas sobre la Función Tutorial en la UNED*. Madrid: UNED

GARRISON, D.R. (1997) Computer conferencing the post industrial age of distance learning. En *Open Learning* , 12(2), 3-11.

GOLD, S. (2001) A constructivist approach to online training for online teachers. En *JALN* Vol. 5 1- May

GÓMEZ, I. y GUITART, R. (1996) Las estrategias de enseñanza - aprendizaje en el ámbito de actitudes, normas y valores. En Monereo y Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza Editorial.

GONSALEZ SANMAMED, M. (1995) *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: 1995.

GUEVARA, J. Y KAMARIAH,S. (2002) *The use of computer mediated communication medium suits specific learning preference/ aptitude in facilitin critical-reflexive thinking and collaborative learning*. <http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf2002/abstracts/enriquez-abs.html>

HAMEN, T., DIRTINCK-HOLMFELD, L., LEWIS, R., y RUGELJ, J. (1999) Using Telematics for Collaborative Knowledge Construction. En Dillenbourg (Ed.) (1999) *Collaborative Learning-Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Pergamon-Earli.

HARASIM, L., HILTZ, S.R., TUROFF, M. Y TELES, L. (2000) *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: gedisa editorial

HERRERA SANCHEZ, G. La tutoría, práctica pedagógica primigenia de la educación a distancia. <http://www.genesis.amigomed.edu.co/revista/revista3/tutoria.html>

HILL; J y HANNAFIN, M (1997) Cognitive strategies and learning from the World Wide Web. En *ETRD*, Vol. 45. N. 4 1997 pp. 37-64.

HILLMAN, D. C. A., WILLIS, D. J., Y GUNAWARDENA, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. En *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-41.

HIRUMI A. (2002) A Framework for analyzing, designing, and sequencing planned elearning interactions. En *The Quarterly Review of Distance Education*, Vol 3 (2), 2002, pp. 141-160.

HUBERMAN, S. (1994) *Cómo aprenden los que enseñan: la formación de los formadores, nuevos modelos para nuevas prácticas*. Buenos Aires: Aiqué.

IMBERNÓN, F. (1997), *La Formación y desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (primera edición, 1994). Barcelona: Editorial Graó

JACQUINOT, G. (2000) Le tutorat dans la FAD : qu'e ce qu'un tuteur, le tutorat en FAD, le role des technologies.

<http://cvlium.univ-lemans.fr8900/public/unesco/m3.3.3/M333.html>

JARA GUERRERO, J. (1999). La práctica tutorial, pieza clave en el modelo educativo de la UNED. En García Aretio et al (Ed.) *Perspectivas sobre la Función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.

JIMÉNEZ, B. (1998) *Formación Continua y Nuevas Tecnologías*. <http://tecnologíaedu.us.es/edutec/paginas/52html>.

JOHANNESEN, T. y EIDE, E. (2000) *The role of the teacher in the age of technology: wil the role change with use of information - and communication technology in education?* <http://wwwl.nks.no/eurodl/shoen/eide3/eide3.html>

JOHANNESEN, T. y EIDE, E. (2000) *The role of the student in the age of technology: wil the role change with use of information - and comunication technology?* <http://wwwl.nks.no/eurodl/shoen/eide2/eide2.html>

JONASSEN, D. et al. (1995) Constructivism and Computer - Mediated Communications in Distance Education. En *The American Journal of Distance Education*. 9 (2), p. 7-26.

JONASSEN, D. (1999) El diseño de entornos de aprendizaje constructivista. En REIGELUTH; Ch. (Ed.) (1999) *Diseño de la Instrucción: teorías y Modelos Parte 1*. Madrid: Santillana, Aula XXI

JONASSEN, D. Y ROHRER-MURPHY, L (1999). *Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Enviroments*. . *Educational Technology Research and Development* 47 (1), 61-79.

JONHSON, D., JONHSON, R. y JONHSON, E. (1995) Los nuevos círculos del aprendizaje: Cooperación en el salón de clase y en la escuela. EEUU: ASEID.

KAPLÚN, M. (1995) *Los materiales de autoaprendizaje: marco para su elaboración*. Santiago de Chile: UNESCO-RESALF.

- KARMILOFF SMITH (1994) *Más Allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza editorial
- KARSENTI, T, LAROSE, F. NÚÑEZ, M. (2002) La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. En *revista Electrónica de investigación educativa*. Vol. 4, N. 1 2002.
- KEEGAN, D. (1996) *Foundations of distance education*. Londres: Routedge
- KENNEDY, M. (1997) *Defining an Ideal teacher education program*.  
<http://www.msu.edu/user/mkennedy/publications/Kennedy%20to%20NCATE.pdf>
- KOIVUDAARI, R: (1999) Cognitive strategies and Computer-supported Learning Enviroments. *Educational Psychology*, Vol. 19, N.3, 1999. PP. 309-322
- KYNÄSSLAHTI, H. Y WAGER, P. (1999) *Changing Roles of the Teacher in Inter-Institutional Networks of scholl*. <http://wwwl.uks.no/eurodl/shoen/kynaslahti.html>
- LAISTER, J. Y KOUBEK, A (2001) *3 rd Generation Learning Platforms Requirements and Motivation for Collaborative Learning*.  
<http://wwwl.nks.no/eurodl/shoen/icl01/laister.htm>
- LAND; S: (2000) Cognitive Requirements for Learning with Open-Ended Learning Enviroments. En *ETRD Vol 48*. N. 3, 2000. pp. 61-78
- LAVIÑA, R. (1999) La tutorización telemática: un reto a través de Internet. En García Aretio et al (Ed.) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid:UNED.
- LITWIN, E. (Comp.) (2000) *La Educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- LÓPEZ MOJARRO, M. (2001) *Guía práctica de la tutoría virtual*. Madrid: Santillana
- LIMA, G.(2000) Tutorías: encuentro de ambientes que ponen en común alumnos y docentes. En Mena, M. (Coord.) *3º Reunión Regional de América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: ICDE - Consejo Internacional de Educación abierta y a distancia.
- LUZÓN, J. M. (1999) Internet: un nuevo desafío para la función tutorial. En García Aretio et al (Ed). *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.
- MARCELO,C. , PUENTE, D., BALLESTEROS, M.A.,PALAZON, A. (2002) *e-Learning Teleformación*. Barcelona: Gestión 2000
- MARQUES, P. (2002) *Elaboración de Materiales Formativos multimedia. Criterios de Calidad*. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Madrid, septiembre 2000.
- MARTÍ, E. (1995) Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. En *Infancia y aprendizaje* 71, 9-32.
- MARTÍ, E. (1996 a) El constructivismo y sus sombras. En *Anuario de Psicología*. Nº 69 *El Constructivismo a Debate 1996* (2). Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.

- MARTÍ, E. (1996 b) Constructivismo y enfoque multidisciplinar: un camino necesario y fructífero. En *Anuario de Psicología* N° 69, *El Constructivismo a Debate* 1996 (2), Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.
- MARTI, E. (1997) *Aprender con Ordenadores en la Escuela*. Barcelona: ICE Horsori
- MARTÍ, E. (1999) Metacognición y Estrategias de aprendizaje. En Pozo, J.I. y Monereo, C.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- S. XXI.
- MARTÍN, E. (1999) Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En Pozo, J.I. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana S.XX.
- MARTÍNEZ, J. (2004) El papel del tutor en el aprendizaje virtual.  
<http://www.uoc.edu/dt/20383/>
- MARTIJNTJE, M. et al (2002) *How can we stay in front of the online learning eight ball: professional development for tomorrow's university teachers*.  
<http://cea.curtin.edu.au/tlf/tlf2002/kulski.html>
- MAURI, T. y GÓMEZ, I. (1993) *La práctica de la evaluación y el uso de materiales curriculares en la interactividad profesor alumno*. Barcelona.
- MAURI, T. (1995) ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll et al *Constructivismo en el aula* (1 Edición, 1993) Barcelona: Editorial Graó.
- MEDINA, A. (1998). *La Educación a Distancia: marco y modelo para el desarrollo profesional de los formadores de personas adultas*. Cartagena de Indias: I Foro Iberoamericano de Educación a Distancia UNED - AECI.
- MENA, M. (Coord.) (2000) *3º Reunión Regional de América Latina y el Caribe*. Sao Paulo: ICDE - Consejo Internacional de Educación abierta y a distancia.
- MERCER, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MIRAS, M. (1995) Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll, C. et al *Constructivismo en el aula* (1 Edición, 1993) Barcelona: Editorial Graó.
- MONEREO, C. (1995) Ser o no ser constructivista, esta no es la cuestión. *Substratum*, vol. II, núm .6; 35-54.
- MONEREO, C. (1995) Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?" En *Aula de innovación educativa*. N° 34. Enero 1995
- MONEREO, C. (1997) La Construcción de conocimiento estratégico en el aula. En Pérez Cabaní, M.L. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Barcelona Horsori.



MONEREO, C. (1999) Enseñar a aprender y a pensar en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En Coll, C. *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori; 69-103.

MONEREO, C. (2001). "Les demoiselles" de Picasso. Cambio cognitivo y conocimiento estratégico. *Contextos de Educación*, Año II, N 2

MONEREO, C. (2001) La enseñanza estratégica. Enseñar para la autonomía. En: *Aula de innovación educativa*, núm.100; marzo. 2001

MONEREO, C., CASTELLÓ, M., CLARIANA, M., PALMA, M. y PÉREZ, M.L. (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

MONEREO, C. y CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: edebé.

MONEREO, C. y SOLÉ, I. (Coord.) (1996) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial.

MONEREO, C. et al (1999) Caracterización de un escenario educativo específico: la anotación en la enseñanza universitaria. En Pozo, J.I. y Monereo, C. (Comp.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/S.XXI

MONEREO, C., BARBERÁ, E., CASTELLÓ, M., PÉREZ, M.L., POZO J.I. Y POSTIGO, (2000) *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Visor - Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.

MONEREO, (Coord) (2001) *Ser estratégico y autónomo Aprendiendo*. Barcelona: Graó

MONEREO, C. y POZO, J.I (Coords.) (2001) Decálogo para el futuro. En *Cuadernos de pedagogía* N 298 Enero 2001 pp. 49-79

MONEREO, C., POZO, J.I. y CASTELLÓ, M. (2001) *La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar* En COLL,C. PALACIOS,J. Y MARCHESI, A. *Desarrollo Psicológico y Educación* 2. pp. 2235-258 Madrid: Alianza Editorial

MONREAL, M. (1999) Nuevas Tecnologías y Función Tutorial. En García Aretio et al (Ed.) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.

MOORE, M. (1989) Editorial Three types of interaction. En *The American Journal of Distance Education*, 3 (2), 1-6

MOORE, M. (1994) Autonomy and independence. *The American Journal of Distance Learning*, 8 (2).

MOORE, G. (2001) *La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión*. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/moore/moore.html>

NISBET, J. y SCHUCKSMITHJ, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana. Aula XXI.

NORTHRUP, P (2001) a framework for designing interactivity in web-based instruction. En *Educational Technology*, 41 (2), 31-39

OLIVER, RON (1999) Exploring strategies for online teaching and learning. En *Distance Learning* Vol 20 N. 2 1999 pp240-254

ONRUBIA, J.(1995) Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En Coll et al *Constructivismo en el aula* (1 Edición, 1993) Barcelona: Editorial Graó.

ORTEGA CARRILLO, JOSÉ ANTONIO (2001) Planificación de ambientes de aprendizaje interactivos On - Line: Las aulas virtuales como espacios para la organización y el desarrollo del teletrabajo educativo". Universidad de Granada - Centro UNESCO de Andalucía. <http://tecnologiaedu.us.es/gid-fete/paginas/p3.htm>.

OWEN, M. (2000) *Paradigms for currículum design: The Design of Reflective, Situated, Collaborative Profesional Development supported by Virtual Learning environments*. <http://wwwl.nks.no/eurodl/shoen/owen/owen.html>

PALMA, M. (1997) La motivación del estudiante y la construcción de conocimiento estratégico. En Pérez Cabaní, M.L. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona. Horsori.

PÉREZ CABANÍ, M.L. (coord.) (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum*. Barcelona: Horsori.

PÉREZ CABANÍ, M.L. (2000) La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. En En: Monereo, C. (Coord). (2000) *Estrategias de aprendizaje* Madrid: Visor - Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya, pp. 63-113

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998) El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (coord.) *Perspectivas y Problemas de la función docente*. II Congreso Vasco. Narcea.

PÉREZ JUSTE, R. (1999) Las nuevas funciones tutoriales. En García Aretio et al (Ed.) *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*. Madrid: UNED.

PÉREZ i GARCÍAS (2002) Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. En Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación. N. 19, junio 2002 pp. 49-61

PORLÁN, R. (1993) *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje, basado en la investigación*. Madrid.

PORLÁN, R. (1998) *La Formación Permanente del Profesorado: Análisis de un programa institucional"* Informe de Investigación Universidad de Sevilla.

POZO, J.I. (1996a) *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

POZO, J.I. (1996b) No es oro todo lo que reluce ni se construye igual, todo lo que se aprende contra el reduccionismo constructivista. En *Anuario de Psicología* Nº 69 1996 (2) Monográfico *El constructivismo a debate*. Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.

POZO, J.I. (2003) Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo. Madrid: Ediciones Morata.

POZO, J.I. y GÓMEZ CRESPO, M.A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata

POZO, J.I. y MONEREO, C. (coord.) (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana - aula XXI.

POZO, J.I. y SCHEWER, M. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como Teorías implícitas. En Pozo, J.I. y Monereo, C. (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana- Aula XXI.

POZO, J.I. MONEREO, C. Y CASTELLÓ, M. *El uso estratégico del conocimiento*, en COLL, C. PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. Desarrollo Psicológico y Educación 2. pp. 211-234 Madrid: Alianza Editorial

PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000) El Aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En Biddle, B.J., Good, T.L. y Goodson, I.F. en: *La enseñanza y los profesores/La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós

PUTNAM, R. Y BORKO, H. (2000) What Do News of Knowledge and Thinking have to say about research on Teacher Learning? *ER online A Publication of American Educational Research Association* January-February, 2000 Vol. 29, N.1, pp. 4-15

RAMANUJAN, P. (July, 2001) Book Review: Learning and Teaching in Distance Education: Analyses and Interpretations from an International Perspective. *International Review of Research in Open and Distance Learning: 2, 1* <http://www.irrodl.org/content/v2.1/ramanujam.html>

RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A. y MARERO, J. (1993) *Las teorías implícitas. una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor

RODRIGO, M.J. y CORREA, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo, J.I. y Monereo, C. *El aprendizaje estratégico. Aprender a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana- aula XXI.

RODRÍGUEZ ILLERA, J.L.(2003) Tecnologías y aprendizaje en la universidad. En Monereo, C. y Pozo, J.I. (coord.) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Enseñar para la autonomía en la universidad del siglo XXI*. Madrid: Síntesis - ICE UAB.

ROGOFF, B. (1993) *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona:Paidós.

ROMANO, V (2001) Pros y Contras de la E-Educación. En *Revista de Educación*, num. Extraordinario (2001), pp. 211-216

ROCKET (Roadmap to Communicating Knowledge Essential for the industrial environments) (2003) *The state of the art of e-learning*.

RUÉ, J.(1998) *El aula: un espacio para la cooperación*. En Mir, O. et al *Cooperar en la Escuela: la responsabilidad de Educar para la democracia* Barcelona Editorial Graó.

- SALINAS IBAÑEZ, J. (1998) Las Redes en la enseñanza. En Vizcarro, y León (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones pirámide.
- SALMON, G. (2000) *E-mentoring: the Key to teaching and learning online*. London: Kogan page.
- SANCHO, J.M. (Comp.) (2001) *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori (primera edición 1994)
- SARABIA, B. (1992) El aprendizaje y enseñanza de las actitudes. En Coll. C et al *Los Contenidos de la Reforma*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- SERRANO, J. y GONZÁLEZ-HERRERO, M. (1996) *Cooperar para aprender- ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?* Murcia. D.M.
- SIGALES, C. (2001) *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*.  
<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html>
- SILVA, J. El Rol del tutor en un ambiente virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes. En revista electrónica *Teoría de la educación* No. 5  
<http://www3.usal.es/>
- SIMONSON, M., SCHOLOSER, Ch., HANSON, D. (1999) Theory and Distance Education: A new Discussion. *The American Journal of Distance Education* (Vol 13, n 1, 1999)
- SHÖN, D.A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós / M.E.C.
- SHRUM, L Y HONG, S. (2002) Dimensions and strategies for online success: voices from experienced educators. En JALN Vol. 6, ISSUE 1 - July 2002. pp. 57-67
- SOLÉ, I. (1996) A vueltas con el constructivismo. En *Anuario de Psicología* N° 69, *El constructivismo a debate* 1996 (2). Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona.
- STIVENSON, K. et al (2000) *Developing an ODL Quality Assurance Model Using Students' Expectations od Tutor Support Needs: An outcome of the Socrates fundad CEESOC Project*. <http://wwwl.nks.no/eurodl/shoen/stevenson2/stevenson2.html>
- TARDIF, M. (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones
- UNIVERSITY OF ILLINOIS FACULTY SEMINAR (1999) *Teaching at an Internet Distance: the Pedagogy of online Teaching and learning. The Report of a 1998 -1999*.  
[http://www.vpaa.uillinois.edu/reports\\_retreats/tid\\_final-12-5.pdf](http://www.vpaa.uillinois.edu/reports_retreats/tid_final-12-5.pdf)
- VALENTA, A., THERRIAULT, D. DIETER, M., MRTEK,R. (2001) Identifying student attitudes and learning styles in distanced education. En JALN Vol. 5, Issue 2 - September 2001
- VALENZUELA, J.R. (2000) Los tres "Autos del Aprendizaje: Aprendizaje Estratégico en Educación a Distancia. En Escuela de Graduados en Educación TEC de Monterrey Año 1, N. 2 Septiembre/ Octubre 2000 pp.1-28

VALENZUELA, J.R. (2002) Habilidades para la tutoría a distancia. Documento Didáctico para el Manual de formadores a distancia. Seminario de Expertos en Educación a Distancia. Madrid. España, del 24 al 25 de junio de 2002.

VARIOS (1999) *Educación a distancia y nuevas tecnologías*. Lima: Consorcio de Universidades.

VILA, I. (1996) La idea de los orígenes sociales de las funciones psicológica no es antiética con la noción de su construcción personal. En *Anuario de Psicología* N° 69, *El constructivismo a debate*, 1996 (2). Universidad de Barcelona.

VILBAJO, N (2000) Vers un modèle d'analyse des interventions de tuteurs dans le cadre d'un apprentissage collaboratif a distance médiatisé par ordinateur. <http://www.cifop.be/5publ-ntf.html>

VIZCARRO, C. Et al (1999) Evaluación de estrategias de aprendizaje. En Pozo y Monereo (1999) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.

VIZCARRO, C. y LEON, J. A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Ediciones pirámide.

WERTSCH, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós

WILSON, T. Y WITHELOCK, D. (1997) *Changing roles: comparing face to face and on-line teaching in the light of new technologies*. [Http://www1.nks.no/eurodl/shoen/wilson.html](http://www1.nks.no/eurodl/shoen/wilson.html)

WHITE, C.(1999) The Metacognitive Knowledge of distance learners. En Open Learning, Noviembre 1999. PP 37-46.

ZAPATA, M. (1999). *"Redes Temáticas: Educación a Distancia y Educación Cooperativa"* EDUDIST. DOC.

ZAPATA ROS, M. (1999) Internet y Educación. En *Revista Contextos Educativos* N° 2 Universidad Nacional del Rio Cuarto, Córdoba. Argentina.

ZABAL, M.A. (comps) *La Interacción Social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.

**Anexos**

**Enseñanza Estratégica en un  
Contexto Virtual:**

**Un estudio sobre la formación de tutores en  
educación continua**

**Cristina Del Mastro Vecchione  
Dirigida por el Dr. Carles Monereo Font**

**Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación  
Universidad Autónoma de Barcelona  
2005**

# Tesis Doctoral

## Enseñanza Estratégica en un Contexto Virtual:

Un estudio sobre la formación de tutores en  
educación continua

# Anexos

Cristina Del Mastro Vecchione

Dirigida por el Dr. Carles Monereo Font

## Índice

Anexo 1: Sílabo del curso de formación de tutores

Anexo 2: CD del curso de formación de tutores

Anexo 3: Actividades y apoyos previstos para el curso de formación de Tutores en un contexto virtual

Anexo 4: Estructura del curso de formación de tutores en un contexto virtual

Anexo 5: Organización de la pantalla

Anexo 6: Instrumentos para la recolección y procesamiento de los datos

### 6.1. Primera Unidad de Análisis

- Guía entrevista focal a estudiantes
- Guía de entrevista focal a tutores
- Guía de entrevista individual a tutores

### 6.2. Segunda Unidad de Análisis

- Ejemplo de análisis de "interacciones" virtuales ATLAS-ti 4.2
- Ejemplo de análisis de "retroinformación de las actividades de aprendizaje" virtuales ATLAS-ti 4.2

### 6.3. Tercera Unidad de Análisis

- Transcripción y análisis de las citas sobre "cambios de cada tutora" con ATLAS-ti 4.2
- Ejemplo de análisis de "guía de lectura" desarrollada, con ATLAS-ti 4.2
- Guía de entrevista final

### 6.4. Cuarta Unidad de Análisis

- Ejemplo de análisis de "Actividad final del curso" con ATLAS-ti 4.2
- Ficha de registro de sesiones de tutoría
- Ejemplo de análisis de "registros de tutoría" con ATLAS-ti 4.2
- Ejemplo de análisis de "interacciones virtuales de tutora con estudiantes" con ATLAS-ti 4.2



## **ANEXO 1**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ  
CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS**

**CURSO: APRENDIZAJE ESTRATÉGICO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**I DATOS GENERALES:**

**Participantes:** Profesores tutores del Departamento de Educación de la PUCP.

**Duración:** el curso tendrá una duración de 50 horas y se desarrollará del 22 de julio al 29 de agosto del 2002.

**Profesora responsable:** Cristina Del Mastro Vecchione

**Modalidad:** a distancia

**II FUNDAMENTACION:**

Ante la demanda cada vez más frecuente de formación permanente del profesorado en ejercicio, el Área de Educación de la Pontificia Universidad Católica viene ofreciendo desde hace más de una década programas de formación en la modalidad a Distancia, como alternativa válida que permite el acceso de los maestros desde diversos puntos de nuestro país sin necesidad de coincidir en un tiempo y espacio determinado con los emisores de los mensajes educativos.

La experiencia de estos años, nos demuestra que los participantes no siempre están preparados para desempeñarse en el rol de aprendices a distancia. Por lo general la experiencia de estudio y aprendizaje a distancia suele ser nueva para el participante en un doble sentido: por las características propias de la modalidad, y por la necesidad de retomar el rol de estudiantes dejado hace algunos años.

Entonces, si buscamos que el estudiante a distancia desarrolle un aprendizaje constructivo y significativo, es decir que no sólo adquiera información sino que sea capaz de construir conocimiento, es necesario ayudarlo a aprender nuevas maneras de enfrentarse a las nuevas condiciones de aprendizaje que la modalidad exige.

Consideramos que los profesores tutores deben asumir como parte de su labor el planificar y ofrecer ayudas para que los participantes puedan tomar conciencia de las condiciones de su estudio, y progresivamente puedan autorregular sus acciones para aprender, es decir hacerlos “más concientes de las decisiones que toman, de los conocimientos que ponen en juego, de sus dificultades para aprender y del modo de superar esas dificultades” (Monereo, 2001: 12).

En este contexto desarrollamos el presente curso para ofrecer a los profesores tutores: un espacio de reflexión sobre su rol y el del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia; así como elementos teóricos y metodológicos en el campo de las estrategias de aprendizaje, a través de una experiencia personal como aprendices en la modalidad a distancia. Los contenidos y actividades desarrollados en el curso capacitarán al profesor tutor para planificar y desarrollar en sus cursos acciones destinadas a ayudar a los participantes a tomar decisiones conscientes e intencionales sobre los procedimientos a seguir para lograr las metas de aprendizaje en la modalidad a distancia.

### **III OBJETIVOS:**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL:**

Formar a los profesores tutores a nivel conceptual y metodológico en el campo de las estrategias de aprendizaje, en torno a su rol en la planificación y provisión de ayudas pedagógicas que favorezcan un aprendizaje estratégico en los participantes.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- ❖ Reflexionar sobre el rol del profesor tutor en la educación a distancia.
- ❖ Analizar las competencias y habilidades básicas que requieren desarrollar los participantes para tener éxito en sus estudios a distancia.
- ❖ Analizar los elementos teóricos del aprendizaje estratégico en la educación a distancia.
- ❖ Analizar los principales métodos de enseñanza estratégica adaptándolos a la modalidad a distancia.
- ❖ Planificar y aplicar acciones destinadas a ayudar a los participantes a tomar conciencia de las condiciones del aprendizaje a distancia y a planificar y regular sus acciones de aprendizaje con énfasis en: la organización, lectura y elaboración de actividades por escrito.
- ❖ Utilizar el medio virtual como recurso interactivo y bidireccional para el aprendizaje y la enseñanza a distancia

### **IV CONTENIDOS:**

UNIDAD TEMATICA 1: Concepciones y Roles en la Enseñanza y Aprendizaje a Distancia.

1.1 Enseñar u Aprender a Distancia

1.2 Rol del Estudiante

1.3 Rol del Profesor Tutor

UNIDAD TEMATICA 2: El Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia

2.1 El proceso de estudio y aprendizaje a distancia

2.2 Qué son las estrategias de aprendizaje

2.3 El Aprendizaje estratégico en la educación a distancia

### UNIDAD TEMÁTICA 3: La Enseñanza Estratégica en la Educación a Distancia

3.1 Concepciones sobre la enseñanza de estrategias

3.2 Objetivos y momentos de la Enseñanza Estratégica

3.3 Metodología para la enseñanza de estrategias

3.4 Planificación y provisión de ayudas pedagógicas

### **V METODOLOGÍA:**

El curso se desarrollará en la modalidad a distancia basada en el estudio personal y la interacción de los participantes con los materiales de estudio, sus compañeros y el tutor facilitador. El acercamiento a los contenidos conceptuales y procedimentales se realizará a la luz de la reflexión sobre la propia experiencia docente a distancia, el análisis de casos, la lectura y comprensión de textos, para finalizar el curso con propuestas de acciones a desarrollar en la práctica docente a distancia.

Se utilizarán materiales impresos y virtuales utilizando la plataforma Intranet (Web, foros y e-mail) y se desarrollarán 2 sesiones presenciales grupales de organización y preparación, y de evaluación del desarrollo del curso.

Se ofrecerá espacios de tutoría y acompañamiento del grupo durante el desarrollo del curso, así como espacios de comunicación grupal, principalmente a través de medios telemáticos.

### **VI. EVALUACIÓN**

La evaluación del curso tendrá un carácter formativo a través de la realización de las actividades propuestas para cada unidad temática del curso: Foros y Guías.

La evaluación final del curso comprenderá un trabajo final y un examen en línea.

### **VII. CERTIFICACIÓN**

Se otorgará constancias de participación a nombre de la Pontificia Universidad Católica del Perú a quienes cumplan con los requisitos de evaluación.

## **ANEXO 2**

### **ANEXO 3**

## ANEXO 3

### ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y APOYOS PREVISTOS PARA EL CURSO DE FORMACIÓN EN UN ENTORNO VIRTUAL

#### I. ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

##### a) Al iniciar

-Presentación personal sobre experiencias como tutora y expectativas sobre el curso

##### b) Desarrollo de unidades

###### Unidad 1:

-Guía de lectura estratégica 1  
-Actividad 1: Foro virtual sobre el rol del tutor en EaD

###### Unidad 2:

-Guía de lectura estratégica 2  
-Actividad 2:  
-Análisis de casos en parejas  
-Participación en el foro sobre el análisis de casos

###### Unidad 3:

-Guía de lectura estratégica 3  
-Actividad 3: Incorporación de estrategias de aprendizaje en las actividades tutoriales-Diseño de actividades

##### c) Al finalizar:

-Cuestionario-Autoevaluación metacognitiva personal  
-Comentarios en el foro virtual

Estas actividades buscan desarrollar en los tutores:

- Aprendizajes de conocimiento conceptual, procedimental y estratégico.
- Espacios de conversación y colaboración que contribuyan a la construcción e intercambio de conocimiento.

### **III. APOYOS PARA EL APRENDIZAJE**

#### **a) Antes:**

-Clarificar objetivos, expectativas, organización del tiempo, planificación de estrategias.

#### **b) Durante:**

-Actividades individuales y grupales:

-Aprendizaje conceptual, procedimental y estratégico (unidades 1, 2 y 3)

-Relación con su experiencia (unidades 1, 2 y 3)

-Transferencia (unidad 3)

#### **c) Después:**

-Análisis metacognitivo de proceso y resultados: logros, dificultades y posibles soluciones



## **ANEXO 4**

## ESTRUCTURA DEL CURSO DE FORMACIÓN DE TUTORES EN UN ENTORNO VIRTUAL

### I. DATOS GENERALES

- Fundamentación:** breve contextualización y descripción de la importancia del curso de formación.
- Objetivos del curso: generales y específicos
- Contenidos
- Metodología
- Sistema de evaluación
- Bibliografía

### II. AL EMPEZAR NUESTRO ESTUDIO Y APRENDIZAJE

- Finalidad**
- ¿Qué estudiaremos?: breve presentación de los tres grandes temas del curso
- ¿Cómo lo haremos?: presentación del procedimiento de estudio a través de pautas de trabajo.
- Presentación de actividad inicial de curso

### III. DESARROLLO DE CADA UNIDAD TEMÁTICA

#### a) PREGUNTAS

##### -**General:**

¿Cómo favorecer el estudio y el aprendizaje a distancia a través de la labor tutorial?

##### -**Para cada Unidad:**

Unidad 1:

¿Educación a distancia: autonomía e independencia, industrialización o interactividad?  
rol del profesor

Unidad 2:

¿Cuáles son las principales dificultades de los participantes en la modalidad a distancia?  
¿Qué necesitan para estudiar y aprender?

Unidad 3:

¿Qué ayudas podemos ofrecer los profesores tutores para favorecer el estudio y aprendizaje a distancia? (PROYECTO)

## **b) EJEMPLOS-CASOS DE CADA PROBLEMA:**

### **Unidad 1:**

Tres situaciones de organización de programas educativos con cada uno de los enfoques, haciendo énfasis en el rol del profesor tutor

### **Unidad 2:**

Casos de estudiantes y sus dificultades/aciertos en su estudio y aprendizaje a distancia

- a. enfoque superficial, no estratégico;
- b. enfoque técnico, dependiente de la experiencia presencial
- c. enfoque más profundo y estratégico adaptado a la EaD

### **Unidad 3**

Casos de ayudas de profesores tutores

- a. Escasas ayudas, sólo a demanda
- b. Ayudas técnicas centradas en lo presencial (tesina)
- c. Ayudas para aprendizaje estratégico: análisis de condiciones antes, durante y después. Reflexión metacognitiva

## **c) INFORMACIÓN:**

- Unidad 1: Concepciones y Roles en la Enseñanza y Aprendizaje a Distancia.

Texto 1: Enseñar y Aprender a Distancia

Texto 2: Rol del Estudiante

Texto 3: Rol del Profesor Tutor

- Unidad 2: El Aprendizaje Estratégico en la Educación a Distancia

Texto 4: El proceso de estudio y aprendizaje a distancia

Texto 5: Qué son las estrategias de aprendizaje

Texto 6: El Aprendizaje estratégico en la educación a distancia

- Unidad 3: La Enseñanza Estratégica en la Educación a Distancia

Texto 7: Concepciones sobre la enseñanza de estrategias

Texto 8: Objetivos y momentos de la Enseñanza Estratégica

Texto 9: Metodología para la enseñanza de estrategias

Texto 10: Planificación y provisión de ayudas pedagógicas

**d) ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y APOYOS**

MOMENTOS	ACTIVIDADES O SITUACIONES DE APRENDIZAJE		APOYOS PARA EL APRENDIZAJE
	Cognitivas (conceptual y, estratégico)	Conversación y colaboración (conceptual, estratégico y actitudinal)	(Modelización, tutoría y refuerzo)
<b>ANTES</b>	<p><b>Conceptual:</b> -Presentación general del curso -Organizador previo de los contenidos</p> <p><b>Estratégico:</b> -Preguntas sobre: .objetivos, expectativas, .Nivel de dificultad .Organización del tiempo .Planificación de estrategias de organización y comprensión que se utilizarán.</p> <p>-Escritura de experiencias previas</p>	<p><b>Estratégico y actitudinal:</b> - Presentación de experiencias y dificultades como tutor a través del correo electrónico.</p>	<p><b>Modelización :</b> -de la presentación por escrito</p> <p><b>Tutoría:</b> -Explicación de la importancia del curso -Acompañar en la presentación -Estimular la reflexión</p>
<b>DURANTE: TEMA 1</b>	<p><b>Conceptual .</b> -Saberes y experiencias previas.</p> <p><b>Estratégico.</b> -Objetivos personales a alcanzar con este tema.</p> <p><b>Conceptual y estratégico:</b></p>	<p><b>Conceptual y estratégico:</b> -Actividad Final del primer tema: Foro sobre El rol del tutor en un enfoque interactivo de E a D"</p>	<p><b>Modelización:</b> -Presentación de pautas para la participación en el Foro</p> <p><b>Tutoría:</b> -Explicación de importancia de la</p>

	<p>-Guía de lectura (estrategias antes, durante y después) (preguntas de comprensión. análisis de la propia experiencia, relación de conceptos, inferencias)</p>		<p>actividad. -Acompañar en las intervenciones. -Estimular la reflexión.</p>
TEMA 2	<p><b>Conceptual:</b> -Saberes y experiencias previas.</p> <p>Conceptual y estratégico: -Guía de lectura (estrategias antes durante y después) (preguntas de comprensión. Análisis de la propia experiencia, relación de conceptos, inferencias)</p>	<p><b>Conceptual y estratégico:</b> -Actividad por parejas sobre principales estrategias de aprendizaje a desarrollar por los estudiantes en la EaD. -Presentación de resultados de actividad en el espacio del Foro</p>	<p><b>Tutoría:</b> -Ejemplos y fuentes de información -Explicar importancia de la tarea.</p> <p>-Guía para el trabajo en parejas</p> <p>-Estimular la reflexión sobre lo aprendido, sobre su experiencias, y sobre las estrategias utilizadas</p> <p><b>Refuerzo:</b> -Realimentar respuestas del foro.</p>
TEMA 3	<p><b>Conceptual:</b> -Saberes y experiencias previas. -Actividades de autoverificación</p> <p><b>Conceptual y estratégico:</b> -Guía de lectura (estrategias antes durante y después) (preguntas de comprensión. Análisis de la propia experiencia, relación de conceptos, inferencias)</p>	<p>Opcional para los que decidan realizar la actividad en parejas</p>	<p><b>Tutoría:</b> -Ejemplos y fuentes de información -Explicar importancia de la tarea. -Guía para el trabajo final</p> <p><b>Refuerzo:</b> -Transmitir con claridad los requisitos del proyecto para facilitar la</p>

	Conceptual, procedimental, actitudinal y estratégico: -Proyecto final Individual: Incorporación de estrategias de aprendizaje en el diseño de sus cursos.		comprensión de lo que se espera. -Realimentar proceso y resultados obtenidos
<b>DESPUÉS</b>	<b>Conceptual y estratégico:</b> -Análisis y toma de conciencia de: .Proceso seguido en el estudio y aprendizaje .Conceptos aprendidos .Relación con la experiencia .Propuestas, diseños y transferencia	Estratégico: -Compartir en el espacio del foro las estrategias desarrolladas a lo largo del curso y la transferencia a su labor tutorial	Tutoría: - Preguntas del foro

#### IV FINALIZANDO NUESTRO ESTUDIO Y APRENDIZAJE

-Análisis metacognitivo sobre: proceso de estudio y aprendizaje, principales resultados del aprendizaje, y sobre la transferencias del curso a la labor tutorial

**ANEXO 5**

## ORGANIZACIÓN DE LA PANTALLA

1. **PORTAL:** incluye título general e íconos para acceder a los números 2, 3, y 4.2, 4.4 y 5.

2. **AL EMPEZAR NUESTRO ESTUDIO Y APRENDIZAJE DEL CURSO**

3. **INDICE GENERAL DE LOS TRES TEMAS:**

-Preguntas a modo de problema o proyecto

-Enlaces para acceder al punto 4 (de cada unidad y tema)

4. **ZONAS PARA CADA UNIDAD:**

4.1 Tema y sub-temas: índice específico

4.2 Herramientas: íconos generales (Índice general y sílabo)/íconos por tema (objetivos y bibliografía)

4.3 Trabajo: parte central en tabla dividida en:

- Presentación: experiencias y conocimientos previos, objetivos y planificación(personales), análisis de casos
- Materiales/lecturas: Textos básicos- guía de lectura; Textos de consulta
- Actividades: autoverificación/ actividad de aprendizaje del tema-guía de planificación, desarrollo y autoevaluación

4.4 Comunicaciones:

- Enlaces de correo electrónico
- Enlace al foro

5. **AL TERMINAR NUESTRO ESTUDIO Y APRENDIZAJE**



**ANEXO 6**

**INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN  
Y ANÁLISIS DE LOS DATOS:**

**TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

## **6.1. PRIMERA UNIDAD DE ANÁLISIS**

- Guía de entrevista focal a estudiantes
- Guía de entrevista focal a tutores
- Guía de entrevista individual inicial a tutores

## ENTREVISTA FOCAL A PARTICIPANTES

1. ¿Cómo se dio su proceso de estudio al inicio del programa?
2. ¿Qué dificultades experimentaron durante este proceso?
3. ¿Qué estrategias utilizaron en su proceso de aprendizaje?
4. ¿Qué ayudas recibieron?
5. ¿Qué sugerencias de ayudas para mejorar el proceso de estudio a distancia proponen?

## ENTREVISTA INICIAL A TUTORES

1. ¿Cuáles son las principales características de la Educación a Distancia?
2. ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?
3. ¿Qué estrategias de aprendizaje necesitan desarrollar los alumnos para estudiar a distancia?
4. ¿Qué dificultades se presentan para estudiar y aprender a distancia?
5. ¿Cuál es el rol del tutor en el proceso de aprendizaje a distancia?

## ENTREVISTA FOCAL A TUTORES

1. ¿Cómo se da el proceso de estudio y aprendizaje en la Educación a Distancia?
2. ¿Qué habilidades/estrategias necesita el estudiante a distancia?
3. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes para estudiar a distancia? ¿qué dificultades tiene para aprender?
4. ¿Qué hacemos como tutores para ayudarlos en este proceso?

## **6.2. SEGUNDA UNIDAD DE ANÁLISIS:**

- Ejemplo de análisis de “interacciones virtuales” con ATLAS-ti 4.2
- Ejemplo de análisis de “retroinformación de las actividades de aprendizaje” con ATLAS-ti 4.2

### **6.3. TERCERA UNIDAD DE ANÁLISIS:**

- Transcripción y análisis de las citas sobre “cambios de cada tutora” con ATLAS-ti 4.2
- Ejemplo de análisis de “guía de lectura” y “actividad” desarrolladas, con ATLAS-ti 4.2
- Guía de entrevista final
- Cuestionario final (en CD - anexo 2)

## ENTREVISTA FINAL A TUTORES

### **I. SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE A DISTANCIA:**

- ¿Cómo se do tu proceso de estudio durante el curso de formación?
- ¿Cuál consideras que fue el principal cambio que experimentaste en este proceso?
- ¿Qué es lo que no cambió?

### **II. DIFICULTADES QUE SE PRESENTARON:**

- ¿Qué dificultades se han presentado?
- ¿Cómo las has superado?
- ¿Cómo lo volverías a hacer?

### **III. APLICACIÓN:**

- ¿Qué has aplicado?
- ¿Cómo?



## 6.4 CUARTA UNIDAD DE ANÁLISIS

- Ejemplo de análisis de “Actividad Final del curso” con ATLAS-ti 4.2
- Ficha de registro de seguimiento del participante
- Ejemplo de análisis de “registros de tutoría” con ATLAS-ti 4.2
- Ejemplo de análisis de “Interacciones virtuales de tutora con estudiantes” con ATLAS-ti 4.2