



#Dienlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red



Tutorías en red: claves para la comunicación y la dinamización del aprendizaje

DIEGO AGUILAR TRUJILLO

Presentación

Hoy, en tiempo de pandemia, ante la realidad sobrevenida de la no presencia de nuestros estudiantes, urge reflexionar, más que nunca, sobre el uso de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en el día a día de la labor docente.



Son notables las diferencias didácticas del aula presencial y los espacios virtuales de aprendizaje. La acción docente y tutorial en línea necesitan de claves específicas a la hora de planificar, diseñar e implementar estos nuevos escenarios del aprendizaje. Claves sobre cómo establecer líneas de comunicación hasta conseguir la estructura social de participación del alumnado. También en cuanto a cómo organizar el trabajo personal y colaborativo en red –a veces coexistente con momentos presenciales–. Y por último sobre cuál debe ser el papel de los responsables del proceso de aprender en lo virtual.

En este capítulo se analizan algunos de estos aspectos, con referencias a modelos y estrategias concretos de acción, para así perfilar la figura de lo que supone ser tutor o tutora virtual del aprendizaje. Por el contrario, no se abordarán muchas otras funciones y características de la tutoría virtual, más próximas al control técnico, la administración o la orientación. Se profundizará en aquellas capacidades potenciadoras de la comunicación didáctica, la dinamización y la mejora de los procesos de aprendizaje.

En este desarrollo se apuesta por una enseñanza centrada en el aprendizaje del estudiante, con la aplicación de metodologías activas y la planificación intencional de modelos de e-actividades para la construcción social del conocimiento.

Finalmente, con la acción tutorial docente pretende –bajo principios y claves definidos– el aumento notable de la «presencia» social, didáctica e impulsora del aprendizaje en las aulas virtuales.

Objetivos

- Perfilar las diferencias tutoriales ante escenarios presenciales y virtuales de aprendizaje.
- Pensar y diseñar contextos virtuales favorecedores de la acción educadora.
- Reflexionar y determinar claves y procedimientos de la comunicación y participación social en contextos virtuales.
- Conocer estrategias de organización y modelos de acción para la dinamización de del aprendizaje en la no presencia.
- Reflexionar sobre el qué y cómo de ser tutor o tutora virtual.

Contenido básico/ideas clave

1 Pensar el aula virtual. Ideas para la planificación de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

Existe una extensa literatura de cómo se ha de acometer la importante labor de la planificación y el diseño de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, los variados enfoques de los diferentes modelos de diseño (Guardá, 2020) buscan la coherencia entre la intencionalidad educadora de lo organizado, con la adquisición de los aprendizajes esperados.

Sin adentrarse en los procedimientos de la planificación de la enseñanza virtual, tampoco en el desarrollo y análisis de dichos modelos, es necesaria una reflexión de los procesos tutoriales en línea, de aquellos aspectos que confieren a estos espacios pedagógicos virtuales de características peculiares, frente a experiencias docentes ya claramente consolidadas en aulas físicas.

1.1 Aula presencial vs aula virtual

Todo **entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA)**, necesariamente, está definido por una manera propia de vivir su espacio y tiempo virtual, esencialmente asíncrono. Y es esta naturaleza particular de los EVEA, la que los dota de su peculiar modo de mediar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta metáfora puede servir para reflexionarlo: la persona que visita una ciudad por primera vez, de cultura muy diferente y con idioma totalmente desconocido para

ella. Partiendo de la estación de tren, sube en un taxi y muestra al conductor la dirección del hotel. De forma tranquila y despreocupada, esta persona se deja llevar, con la seguridad de que llegará a su destino sin ningún problema.

Distinto sería si, este visitante, decide moverse por la ciudad por su cuenta, ayudado solamente por un plano de la urbe. Ha de elegir constantemente por dónde ir, qué giros hacer, interpretar las señales y carteles de la ciudad, cuánta distancia recorrer en cada momento, etcétera. La situación de inseguridad es clara, con dudas constantes de si llegará o no a su hotel. Esto tan solo va a depender de la persona, de su capacidad de relación, orientación y autonomía en la toma de decisiones.

Este símil sirve para entender que los procedimientos presenciales habituales (suceden en el aula física y en intervalos concretos de tiempo) nos aportan una cierta sensación de seguridad. El estudiante toma asiento en su pupitre tranquilamente (como el visitante de la ciudad en el taxi) y se deja llevar, generalmente, por el docente.

Sin embargo, en los procedimientos virtuales la sensación es de inseguridad; el alumnado, desde el primer momento (igual que moverse por una ciudad desconocida con un mapa urbano) debe decidir cuándo y dónde va; qué desea elegir, ver y hacer.

En el aula presencial, al estudiante nada le es ajeno. Conoce perfectamente el significado de todo lo que allí acontece, cómo se organiza el espacio y para qué es cada lugar. Conoce también el lenguaje, sabe cómo proceder en él y cómo interactuar. El docente, habitualmente, es quien marca los procedimientos y el qué hacer. **Es un ecosistema físico y social en el que se siente seguro.**

Por otro lado, en **un entorno totalmente virtual**, el aprendiz, de forma autónoma, se enfrenta a un espacio desconocido, donde no hay compañeros o compañeras junto a él. Vive nuevas situaciones y nuevos códigos de comunicación en un aula sin paredes ni tiempos. A menudo y sin que el alumnado lo sepa, el profesorado modifica el espacio virtual, mostrando una apariencia diferente, según criterio y diseño de cada docente.

! Estos nuevos ecosistemas virtuales, cada uno peculiares en su forma, comunicación y significados, aportan **incertidumbre e inseguridad al estudiante.**



1.2 En la mediación del aprendizaje, primero los principios educativos, no la técnica

El aprendizaje no es un proceso de acumulación de contenidos, más bien está directamente vinculado al pleno desarrollo humano en su contexto social y cultural. La mediación en educación supone la creación de contextos de diálogo, ricos e intencionales que propicie el cuestionamiento de la propia cosmovisión personal del mundo, llevando al aprendizaje, al pensamiento propio (Vygotsky, 1979).

También se ha desarrollado ampliamente la mediación del aprendizaje de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (Gros y Silva, 2006); a veces, erróneamente marcando el acento en exceso en el protagonismo de las excelencias del medio técnico y de las aplicaciones informáticas. Todo ello, en detrimento de una mediación dialógica entre aprendices y con docentes, que es la base de la construcción social del conocimiento y del desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Vygotsky, 1979).

Las llamadas «plataformas» son los sistemas informáticos, los soportes técnicos usados para el diseño de la acción docente virtual. La facilidad de acceso y manejo de estos recursos invitan a un uso, a veces, irreflexivo. El enseñante dispone, ordena y secuencia –en determinados momentos de procesos heredados y normalizados de aulas presenciales– sin pensar cómo estamos comunicando y qué significados son los que están llegando finalmente al alumnado no presencial.

Estos «**sistemas de gestión del aprendizaje**» (LMS), **tan solo, son un recurso más**, a modo de depósito de materiales, vehículo de contenidos educativos y/o intermediario entre personas.

Se debe tomar conciencia de que los LMS, **la técnica, sí modela y media nuestras formas de habitar, relacionarnos y aprender** en los espacios virtuales (Aguilar, 2016). Se hace evidente, por ejemplo, en aquellos sistemas que en su primera pantalla ya están proponiendo una estructuración y disposición temática, en el más clásico sentido académico del mismo. Apostando, así, por todo un modelo de exposición tradicional de contenidos; frenando o impidiendo el desarrollo de metodologías alternativas como las centradas en el diálogo y la colaboración.

La técnica no es neutra en su uso y despliegue de significados, no está exenta de ideología (Aguilar, 2016). Se recuerda –especialmente en los inicios de los LMS– cómo determinadas «plataformas» mostraban de forma evidente el realce de la técnica por la técnica. Es el «tecnocentrismo» interesado, de espaldas a principios didácticos, al sentido natural y humano de la comunicación, a las necesidades reales de participación social, a la «amigabilidad» y a la usabilidad.

La comunicación didáctica y el proceso de aprender es un acto humano. Por ello, se ha de dar prioridad al carácter intencional y didáctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje y disponer dichos sistemas y aplicaciones informáticas al servicio de principios pedagógicos y metodologías de cómo aprender.

1.3 Creando seguridad en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje

Pensar y planificar desde la educación el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVEA) es, inicialmente, poner las bases del **éxito para la construcción de un contexto de mediación del aprendizaje**.

La realidad didáctica de los contextos de aulas presenciales no funciona si se trasladan al aula en línea. La virtualidad posee sus propios significados y claves de interrelación y comunicación, sus formas de confluir y vivir los espacios no presenciales.

Por tanto, el **diseño de los EVEA** debe reunir **características peculiares** que los doten del valor en la mediación didáctica, con identidad y significado propio. Y crear así ambiente de seguridad para sus participantes.

Las **claves que aportan seguridad** (Ittelson, 1989) y que han de tenerse en cuenta a la hora de diseñar un EVEA son:

- **Orientación:** proporciona el sentido de la situación mediante símbolos, formas y objetos, palabras, iconos o mensajes, etcétera, que indican sentido o dirección de la acción.
- **Estructura:** aporta visión global y de conjunto mediante jerarquía de elementos, elaboración de índices, esquemas, organización temporal, etcétera.
- **Familiaridad:** consigue dar consistencia a lo esperado. Un color determinado para indicar el mismo significado, igual fondo para el mismo evento, repetición de patrones, iconos de navegación en el mismo lugar, etcétera, son algunos de los elementos que lo consiguen.

Un EVEA, en su vertiente técnica, no es más que una página web y los participantes navegan por ella como lo hacen en otras de Internet. Las peculiaridades del lenguaje y de la comunicación de la red de redes no les son ajenas; muy al contrario, la navegación, la interactividad y las relaciones sociales creadas en ella afectan también al aprendizaje en línea.

Leer en pantalla, crear índices de información, indicar enlaces y nodos relevantes, saber diferenciar los términos importantes de los secundarios o la informa-

ción significativa de la accesoria, todos estos aspectos, y muchos otros, son los fundamentos (desde hace ya décadas) en los que se basan los estudios del lenguaje en la web, la arquitectura de la información, la navegabilidad y la usabilidad en Internet (Nielsen, 2000). Igualmente, con el término «ergonomía cognitiva» se ha desarrollado la relación existente entre las personas y los interfaces de los sistemas interactivos (Gros, 2011).

REFERENCIAS EXTERNAS

Don Norman y Jacob Nielsen crearon *Nielsen Norman Group*. Ambos autores han desarrollado expresiones como «experiencia del usuario» o términos como la «usabilidad», respectivamente.

En esta dirección web (en inglés) se encuentra amplia información de los principios, estudios y claves concretas necesarios a la hora de diseñar y pensar la navegabilidad en páginas webs: nngroup.com/articles/concise-scannable-and-objective-how-to-write-for-the-web

1.4 El punto de vista del estudiante

Como docentes, cuando se planifica y diseña el entorno virtual de aprendizaje, se hace desde la visión del «arquitecto» (como cuando se observa los planos y la maqueta de una gran ciudad). Se dispone de una amplia información que recoge las pretensiones y metas, la visión global y estructura del conocimiento a conseguir y del diseño espaciotemporal de tareas y actividades. Visión, muchas veces, desconocida para el alumnado.

La planificación racional de elementos ensambla y crea estructuras lógicas. Pero el diseño, por sí solo, no es una entidad viva (Brown y Eisenhart, 1998). Se olvida que, finalmente, son las personas las que transitan y viven el aula virtual proyectada –no de forma mecánica sino dinámica– y desde su interpretación y significados emergentes.

IMPORTANTE

Pocas veces el profesorado, diseñador e implementador del EVEA, se pone en el lugar de quien va a habitar el espacio virtual. Hay que pensar en cómo lo ven los participantes, si comparten la visión y misión de lo que se persigue y qué se entiende de los procesos de acción pedidos. En definitiva, **qué significados tiene para los participantes el aula virtual diseñada con la que interaccionan**.

Ponerse en el lugar de los estudiantes y conocer su punto de vista da coherencia a lo pensado y planificado –según criterios de orientación, estructura y familiaridad–. Permite hacer ajustes y acomodaciones que facilita la interacción, las relaciones y la comunicación con los aprendices. Y aporta autenticidad, verosimilitud, seguridad y confianza a la vida del espacio virtual de aprendizaje.

Ya desde el comienzo y desde el primer acceso al aula virtual, como estrategia tutorial, es importante que organicemos elementos informativos y actividades iniciales de bienvenida y acogida. Estas sirven de punto de encuentro, activan la relación y consiguen que los participantes se ubiquen y familiaricen con cómo proceder en el aula virtual proyectada.

Básicamente consiste en **crear escenarios de encuentro y relación** que hagan posible:

- La presentación: quién soy y quiénes somos, quiénes son mis compañeros y compañeras, qué espero y esperamos, dónde comienzo.
- Entender dónde se está: claridad de situación, qué tengo que hacer ahora y en qué lugar, dónde puedo comunicarme.
- Familiarizarse con cómo interactuar, cómo participar, dónde están los lugares claves de información, comunicación, relación social, actividad y de aprendizaje.
- Comprender el para qué y de qué va este aula virtual: qué me espera, globalmente qué me están ofreciendo, a qué estoy obligado, qué es para solo consulta.
- Y saber cuánto tiempo y el cuándo: fechas clave, periodos temporales, hitos y cronogramas.

Se persigue dar a conocer la estructura y visión global, que se orienten por las diferentes dependencias virtuales para hacer familiares los lugares y los procesos de acción. A su vez, los participantes retornan al docente, arquitecto del aula virtual, cómo viven el contexto virtual de aprendizaje proyectado.

Para pensar y planificar el aula virtual debemos tener en cuenta que:

- Los **entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje** poseen sus **propios significados** de relación y comunicación y, por tanto, **claves específicas** de acción docente.
- Los «**sistemas de gestión del aprendizaje**» (LMS), son solo **herramientas** y deben estar **al servicio de principios educativos**, del aprendizaje y del despliegue metodológico.
- Es fundamental **crear contextos virtuales de aprendizaje que den seguridad al alumnado**.
- Ponerse en el lugar del estudiante, **conocer su punto de vista, aporta sentido y coherencia** al espacio virtual.

EN RESUMEN

2 El entorno de comunicación y la acción tutorial

Obviamente las formas de comunicarse e interactuar en los entornos virtuales de aprendizaje son muy diferentes a las que se dan en un aula física convencional. Entre **lo presencial y lo virtual, existen cambios en casi todos los ámbitos del sistema de comunicación**. Cambian los canales, el medio, los códigos, los procesos, los contextos y, por tanto, el intercambio y el tratamiento del mensaje en sí (Aguilar, 2016).

Todas las opciones para comunicarse en **aulas virtuales** tienen en común que trastocan o **impiden el lenguaje no verbal**; básico en todo proceso natural del habla presencial (Aguilar, 2016). La pérdida de referencias de los contextos en la comunicación (gestos, miradas, posturas, inflexiones en la voz, etcétera) exige identificar y establecer estrategias específicas en el lenguaje virtual, acorde con sus características y posibilidades de expresión (por ejemplo, el lenguaje escrito en redes, construcción semántica según estructuras de nodos hipertextuales o la comunicación síncrona mediante videocámara).

Hoy día **son múltiples los posibles canales de comunicación** que nos ofrecen los sistemas virtuales de enseñanza y tienen funcionalidades diferentes (síncronos o no, privados o públicos) que permiten usos variados según la intencionalidad educadora y nuestra necesidad docente.

A estas herramientas de comunicación ha venido a sumarse la realidad de las redes sociales. Sus modos y formas demandan a los campus virtuales apertura, flexibilidad y agilidad para estar a tono con los estilos comunicativos, el carácter inmediato y, a veces, efímero de las redes sociales. Igualmente, los entornos de almacenamiento y herramientas de edición alojados en diferentes servicios de la «nube» amplifican las posibilidades de creación y producción documental compartida. Las aulas virtuales cada vez más se están convirtiendo en el punto de encuentro y confluencia de los participantes que comparten comunicaciones e interacciones externas ofertadas en la gran red Internet.

Desde la tutoría virtual debemos organizar y diseñar, necesariamente, las comunicaciones con nuestros estudiantes. El gran reto para la tutoría virtual es cómo encontrar el equilibrio en el uso de las comunicaciones tanto para el alumnado como para el tutor o la tutora. **!!**

IMPORTANTE

Se ha de partir de un mínimo, y es que el alumnado virtual ha de saber claramente, al menos, dónde poder «levantar la mano» para preguntar en cada momento. Este es un gesto que conoce perfectamente y que de forma habitual usa para comunicarse en el espacio del aula convencional.



Esto no significa tener muchos canales ya que su exceso y el uso indiscriminado solo lleva a la saturación y al ruido y, finalmente, a la incomunicación y a la desconexión. Para ello, básicamente, se necesita un lugar virtual común del aula donde se pueda consultar dudas o solicitar información de forma asíncrona; donde, en colaboración, cualquiera pueda aportar soluciones. Estas cuestiones, que a todos concierne, se resuelven de forma colectiva para el conjunto de los participantes. Así se crea un sentido de colectividad.

También se debe facilitar un canal privado y asíncrono de conexión entre el profesorado y el alumnado. Definido solo para cuestiones personales. Aquellos mensajes emitidos en este canal privado, que afectan a todo el grupo aula, se pedirá sea notificado en los foros públicos específicos, habilitados para ello en el aula virtual. Allí serán respondidos para todos y todas.

El canal privado debe ser implementado con herramientas integradas en el EVEA. No es aconsejable usar, por ejemplo, el correo personal privado. La ubicación en el aula virtual permite decidir cómo haremos el seguimiento y control de estas comunicaciones; ya sea a través del gestor de correos personal o directamente en el propio EVEA. Esto permitirá delimitar, como docentes, cuándo y dónde gestionar los mensajes de otras muchas actividades, más allá de la docencia (investigadoras, de organización, de gestión profesional). Se ganará en organización, en la gestión y control del tiempo dedicado, tanto a otras actividades habituales, como a las propias del aula virtual.

Existen otras múltiples formas de diseño y de uso de las comunicaciones como, por ejemplo, foro por temática o e-actividad, videoconferencia (para seminario, tutoría, exposiciones, conferencias, etcétera), Instagram, Facebook, etc.

En el *webinar La webconferencia para el aprendizaje síncrono en red: posibilidades y organización de actividades*, María Sánchez González (2020) desarrolla ideas y ofrece pautas muy interesantes sobre posibles usos, organización e impartición de sesiones síncronas online con éxito. Pueden consultarse desde el repositorio de la UNIA, en: dspace.unia.es/handle/10334/5321

REFERENCIAS EXTERNAS

En la organización de los canales de comunicación es importante crear la información y normas de uso de para qué tipo de comunicación es cada uno, quiénes deben usarlo, y tiempos de respuesta.

El nivel de uso, al establecer estas vías de comunicación, dependerá de cómo los ajustemos a las necesidades reales de la vida del aula virtual. Por ejemplo, aquellos espacios de comunicación asociados a la e-actividad grupal deben cumplir la función para la que ha sido creados y se utilizarán según el diseño del proyecto o tarea planificados.

Los contextos de comunicación y participación social bien gestionados dan agilidad a la organización semanal de las tareas docentes, a la dedicación y al propio tempo tutorial en el seguimiento y acompañamiento del alumnado y grupos colaborativos: mensajes puntuales en las distintas fases de la e-actividad, dinamización o **presencia** en hitos concretos, orientación del aprendizaje, impulso de la colaboración grupal, *feedback*, etc. (Aguilar, 2016).

La interrelación social y la forma de habitar el aula virtual, por parte de los participantes, construye y consolida toda una **estructura social de participación** compartida y viva que supera a la planificación y, por supuesto, a la herramienta técnica que la soporta. Esta vida social en línea hace que el contexto de aprendizaje deje de ser un «no lugar» (Augé, 1998), un espacio virtual de paso y de confluencia puntual, un simple repositorio. Todas estas pautas son pasos imprescindibles hacia la constitución de una comunidad virtual de aprendizaje.

3 Presencia tutorial en contextos virtuales de aprendizaje

En el amplio despliegue de funciones de la tutoría virtual (Valverde Berrocoso, 2010), la intención, en este escrito, es abordarla desde ámbitos que van más allá de la orientación, el control técnico, la ayuda administrativa, la orientación o la tutela. Se pretende profundizar en la figura del tutor o tutora del aprendizaje, término que difícilmente se podrá deslindar del de enseñante o docente. Y determinar algunas reflexiones y claves diferenciales de lo que supone la tutoría virtual de y para el aprendizaje.

La tutoría virtual, en coherencia, emana según los fundamentos del proceso de enseñanza-aprendizaje elegidos. Si estos procesos están centrados en el contenido, será un **modelo clásico y de transmisión de la información**. En él, el tutor o tutora se preocupará porque la información esté accesible en el repositorio virtual. El diseño de las tareas y las comunicaciones girarán alrededor del contenido expuesto, así como la elaboración de pruebas y cuestionarios. Los recursos y materiales estarán adaptados a nuevos dispositivos y soportes digitales, muchas veces revestidos de modernidad (no dejan de ser manuales/libros clásicos transformados a formatos de la red).

Por el contrario, si el eje del proceso es el sujeto que aprende, el **modelo está centrado en el aprendizaje**, donde el saber no tiene como único origen al docente, sino que las fuentes pueden ser muy variadas: realidad, expertos, compañeros y compañeras, libros, la práctica y experiencia, reflexión personal y/o redes digitales. Son tantas como contextos haya: situaciones reales, de relación social, académicos, repositorios de materiales y recursos. Todos ellos propiciatorios de un aprendizaje mediado.

En el modelo **centrado en el aprendizaje**, los aprendices se apropian y hacen suyo el conocimiento, y para ello, no se parte de la estructura académica del contenido en sí mismo. Pensar y planificar la acción tutorial, por y para el aprendizaje, tiene como misión el desarrollo metodológico de contextos didácticos. En estos, el estudiante, en interacción social con compañeros y compañeras, acomete proyectos donde construir/generar socialmente el conocimiento para resolver las situaciones problemáticas profesionales cuasireales y/o reales que se les presente.

Este modelo, con el aprendiz en el centro, tiene como fundamento el aprendizaje social y está «situado» en la teoría sociocultural (Bruner 1997, 1988; Dewey, 1995; Leontiev et al., 2007), y es la base del desarrollo de contextos virtuales colaborativos de aprendizaje (Gros y Silva, 2006).

El marco de acción tutorial centrado en el aprendizaje –sus procesos, las estrategias de seguimiento, acompañamiento y dinamización– viene determinado por los siguientes aspectos relevantes y definitorios de la creación de los contextos virtuales vivos:

- **La e-actividad generadora del aprendizaje.** Las e-actividades son estructuras activas e interactivas (Salmón, 2004) diseñadas para conectar con los intereses de los estudiantes en línea. Con ellas se crean situaciones de acción, preferentemente colaborativas, con acento en la autogestión y el aprendizaje activo (Maina, 2020), marco del alumnado para pensar/planificar y actuar desde el diálogo.
- **Partir de qué piensan, qué conocen los aprendices.** Ya no sólo es el «punto de vista» de cómo vive el EVEA en el que se desenvuelve, sino que, para poder llevar a cabo la tutoría del aprendizaje, se debe tener en cuenta el «andamiaje» de donde parte cada estudiante a la hora de aprender (Bruner, 1988), qué piensa, qué sabe, cuáles son sus intereses y sus *a priori* de la asignatura.
- **La construcción social del conocimiento.** El aprendizaje de calidad y en profundidad es un hecho social de cooperación entre personas (Vygotsky, 1979). Y las estrategias metodológicas deben tener en cuenta la necesidad y el interés de los estudiantes, dar respuesta a preguntas y cuestiones relevantes comunes del grupo sobre situaciones problemáticas del contexto profesional. Partir de preguntas conectadas con los aprendices (la pregunta es el origen del conocimiento de cualquier investigación) y no solo de las respuestas académicas ya dadas (Freire y Faundez, 2013). Estas cuestiones llevan a los estudiantes en cooperación a la indagación e «investigación», a un conocimiento situado y aplicado.

- **Feedback continuo y constante para aprender.** Establecer comunicaciones didácticas e interrelaciones sociales constantes con grupos y/o personas que lleven a la reflexión, la búsqueda del pensamiento crítico –desde el conflicto cognitivo, social y cultural– durante todo el proceso de aprendizaje. Y también para saber cómo y qué mejorar en el proceso de aprender.

El *feedback* conecta directamente con otro proceso de gran valor, muy importante de la acción educadora, como es la evaluación formativa y continua (Guasch y Espasa, 2020).

Marcelo Maina (2020), docente de la UOC, desarrolla en este *webinar*, de forma directa y completa, los elementos fundamentales de toda e-actividad y diferentes modelos según el fin perseguido. [youtube.com/watch?v=8_oA3wxFH0E](https://www.youtube.com/watch?v=8_oA3wxFH0E)

Teresa Guasch y Anna Espasa (2020) (profesoras de las UOC), a través de este *webinar*, definen y profundizan en las peculiaridades del *feedback* para acompañar con éxito el proceso del aprendizaje. [youtube.com/watch?v=L4XHngV8bj4](https://www.youtube.com/watch?v=L4XHngV8bj4)

En relación con los principios anteriores, para la creación e implementación metodológica de las e-actividades es crucial fijar con claridad que estas van más allá del mero ejercicio o la simple actividad clásica. Las **e-actividades** deben reunir las siguientes **características**:

- Estar centradas en el alumnado y conectadas con sus intereses, facilitadoras de la participación colaborativa y activa y orientadas por el profesorado.
- Impulsar la implicación del estudiantado en tareas auténticas del mundo real o simulaciones profesionales cuasirreales, ofertar situaciones ricas con diversidad de contextos y fuentes.
- Disponer diferentes métodos de trabajo, abiertas a variados procedimientos, respuestas o soluciones.
- En su planificación y acción, centrar el trabajo en la construcción social del conocimiento, con grupos variados y heterogéneos.
- Hacer que las estrategias de evaluación contemplen todo el proceso de aprendizaje, no solo el producto.

Igualmente, es importante que el diseño de contextos virtuales para e-actividades potencie el diálogo, el concierto y el acuerdo interno del aprendizaje cooperativo: escenarios de interrelación, comunicación, acuerdos de funcionamiento y organización.

! Las estrategias de acción tutorial confluyen, especialmente, en el despliegue metodológico de la e-actividad, en la dinamización de la misma y el *feedback* que el profesorado da a los grupos de estudiantes durante su trabajo colaborativo/cooperativo.

Del devenir de la e-actividad, de la forma de cohabitar los espacios y de la cadencia vital y temporal durante su desarrollo se extraen algunas de las claves de cómo estar presente en el desempeño de la labor tutorial virtual (Aguilar, 2016):

- Los grupos son el eje vertebrador del pensamiento/planificación, acción, relación y colaboración del aula virtual.
- Los ambientes para la coconstrucción del conocimiento deben conformar estructura de procedimientos propios, hacerse familiares y cotidianos.
- El acto de la colaboración, la interacción y relación virtual –según ritmos personales y grupales– necesita sus propios tempos y espacios de confluencia no lineal; se hace necesario el ajuste de líneas temporales personales, grupales y de aula.
- La comunicación didáctica de cada contexto virtual específico y los modos particulares de encuentro e intercambio dotan de personalidad a la presencia virtual en el aula.
- El acto de relación tutorial necesita de un estilo propio para cada espacio, circunstancia o auditorio, con una secuencia y estructura narrativa constante (*feedback*) para contextos con funciones y desarrollos determinados.

La presencia virtual docente –según Garrison y Anderson (2005), en su triple vertiente social, docente y cognitiva– debe manifestarse en un continuo social, didáctico y en el desarrollo del aprendizaje.

Durante estas tres vertientes, el profesor o profesora, establece protocolos y estrategias que acrecientan la identidad virtual docente. Para ello, consolida modelos y estilos de mediación, comunicación y *feedback* con la intención de dar solidez y consistencia a su actuación (hace valer elementos como, por ejemplo, los saludos, elementos motivadores y reafirmantes, resalta ideas positivas, fija la atención en aspectos relevantes, plantea desafíos y análisis, felicita).

El alumnado reconoce, en estas pautas, matices diferenciales de acción docente según los contextos virtuales compartidos. Estas variantes dependen de la relación/interacción (profesor-participante, profesor-grupo de trabajo, entre compañeros y compañeras) y de los escenarios de trabajo: durante la información, orientación

y/o acompañamiento –grupal y personal– en las e-actividades y en los procesos de evaluación/valoración constante (Aguilar, 2016).

EN RESUMEN

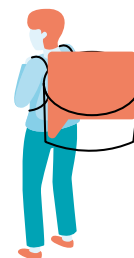
En definitiva, en este capítulo, se apuesta por una tutoría en línea por y para el aprendizaje concentrada en la creación e implementación de contextos virtuales vivos, donde se potencia intencionalmente la **presencia docente**: presencia en el papel de **planificador y diseñador** de aulas virtuales, presencia en el **proceso dinámico** facilitador del **aprender** y presencia como **miembro activo de la estructura social de participación** de la comunidad de aprendizaje.

En el contenido educativo en abierto (grabación y presentación) del seminario *Planificar y acompañar con éxito en tutorías en red*, impartido por el mismo autor del capítulo como parte de los #webinarsUNIA de 2020-21 (Aguilar, 2020) y disponible desde el repositorio institucional de la UNIA hay más información al respecto: dspace.unia.es/handle/10334/5502

Ejemplos/ideas de aplicación

Diseña modelos o ejemplos en los que se apliquen ideas claves y estrategias relativas a las temáticas desarrolladas:

- Analiza el entorno virtual de enseñanza aprendizaje (EVEA) de un curso o asignatura atendiendo a los criterios de orientación, estructura, familiaridad y el «punto de vista del estudiante». Detalla si existen espacios de bienvenida/acogida bien informados, actividades iniciales, etcétera (presentación, entender dónde estamos, comprender el para qué y de qué va, saber cuánto tiempo y el cuándo). Expón aquellos elementos que crees relevantes porque dan seguridad y cuáles no. Haz propuestas de mejora.
- Diseña una guía para el estudiante de tu curso o asignatura donde des una visión y estructura global clara de qué va, cómo y cuándo y a qué le compromete (si usas un formato escrito cuida que cumpla criterios de escritura para la web, especialmente si es para pantalla).
- Analiza los canales de comunicación del EVEA de un curso o asignatura en cuanto si son coherentes, equilibrados e informan con claridad de «dónde levantar la mano», consultar, interaccionar, etcétera. Observa elementos que crees que faltan para consolidar una estructura social de participación. Haz propuestas y mejoras.
- Diseña una propuesta haciendo uso de una de las diferentes modalidades de uso de la webconferencia donde el alumnado tenga un papel más participativo en la comunicación.



- Haz una propuesta de escrito para informar (por ejemplo, proceso de trabajo a hacer) o comunicar (por ejemplo, intervención en un foro informando de una nueva fase de inicio en actividad, bienvenida a un curso, etcétera) donde estructures las ideas y apliques los criterios de cómo escribir bien en la web.
- Diseña una e-actividad que sea eje y generadora del aprendizaje (puedes partir, por ejemplo, de una idea simple como un foro debate de un caso o temática, o una actividad donde se desarrollen metodologías activas concretas). Diseña todo el contexto de aprendizaje (información de procesos, espacios de comunicación y diálogo, grupos de trabajo, elaboración documental de informes, etcétera) que necesita la implementación de la e-actividad. Indica en qué momentos del diseño de la e-actividad se pueden marcar hitos temporales que faciliten al tutor o tutora la gestión de su tiempo virtual.

Referencias y recursos complementarios

Referencias bibliográficas

Aguilar, D. (2016). *Ser docente virtual: Tiempo y presencia en Entornos de Enseñanza-Aprendizaje del Campus Andaluz Virtual. Un estudio de caso* [tesis doctoral], Universidad de Málaga. Repositorio Institucional-Universidad de Málaga.

Aguilar, D (2020). *Planificar y acompañar con éxito en tutorías en red* [REA Webinar]. Área de Innovación/UNIA (coord.). Programa de #webinarsUNIA. Plan de Formación de Profesorado, curso 2020-21. dspace.unia.es/handle/10334/5502

Augé, M. (1998). *Los no lugares, espacio del anonimato: una antropología de la sobre modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Brawn, S. y Eisenhard, K. (1998). *Competing on the edge*. Boston: Harvard Business School Press.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

—(1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.

Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Garrison, D. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.

Gros, B. (Ed.) (2011). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOC.

Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16. revistas.um.es/red/article/view/24251

Guàrdia, L. (2020). Diseño de cursos online. En Sangrà, A. (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online* [libro en pdf]. Barcelona: Editorial UOC. uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2020/368-libro-decalogo-docencia-en-linea.html

Guasch, T. y Espasa, A. (2020). Menos es más: menos correcciones y más *feedback* para aprender. En Sangrà, A. (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online* [libro en pdf]. Barcelona: Editorial UOC. uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2020/368-libro-decalogo-docencia-en-linea.html

Guasch, T. y Espasa, A. [Universitat Oberta de Catalunya] (29 de abril de 2020). *Sácale el máximo provecho al feedback* [vídeo]. Youtube. youtube.com/watch?v=L4XHngV8bj4

Ittelson, J. C. (27 de febrero-3 de marzo de 1989). Seminar in the *Design and Development of Interactive Video Disc*. Seminar-presentation of California State University at Universidad de Santiago de Compostela, Spain.

Leontiev, A., Luria, A. y Vygotsky, L. (2007). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

Maina, M. (2020). E-actividades para un aprendizaje activo. En Sangrà, A. (coord.). *Decálogo para la mejora de la docencia online*. Barcelona: Editorial UOC. uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2020/368-libro-decalogo-docencia-en-linea.html

Maina, M. (20 de abril de 2020). *E-actividades para un aprendizaje activo* [archivo de vídeo]. Universitat Oberta de Catalunya, Youtube. youtu.be/cjZfVkvivEo

Nielsen, J. y Norman, D. (s. f.). *Concise, SCANNABLE, and Objective: How to Write for the Web*. Nielsen Norman Group. nngroup.com/articles/concise-scannable-and-objective-how-to-write-for-the-web

Nielsen, J. (2000). *Usabilidad. Diseño de sitios web*. Madrid: Pearson Educación.

Salmon, G. (2004). *E-actividad: El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.

Virtualización
de programas
bajo enfoque
innovador

**Tutorización
en línea**

Evaluación
en línea

Enfoques
metodológicos
innovadores

Recursos de
aprendizaje
y actividades
innovadoras
en red

Sánchez, M. (2020). Webconferencia para el aprendizaje síncrono en red: posibilidades y organización de actividades. [REA Webinar]. Área de Innovación/UNIA (coord.). Programa de #webinarsUNIA. Plan de Formación de Profesorado, curso 2020-21. dspace.unia.es/handle/10334/5321

Valverde Berrocoso, J. (2010). El tutor on-line: funciones, roles y tareas. En Ma.J. Miranda; L. Guerra; M. Fabbri y E. López (Eds.). *Experiencias universitarias de innovación docente hispano-italianas en el Espacio Europeo de Educación superior*, Sevilla: Mergablum, 43-73.

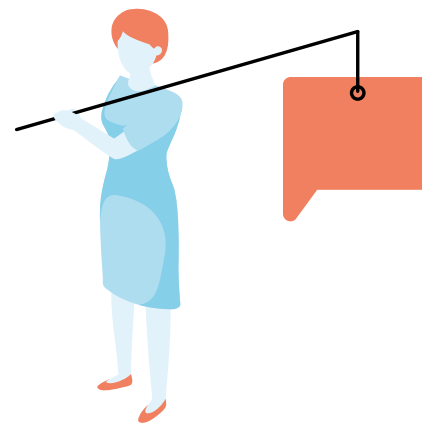
Vygotsky, L. S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Otros recursos externos recomendados

Guitert, M. [Universitat Oberta de Catalunya] (6 de mayo de 2020). *Colaboración en red para docentes y para estudiantes* [archivo de vídeo]. Youtube. youtube.com/watch?v=Nyc1NTaIMyA

Romeu, T. [Universitat Oberta de Catalunya] (24 de abril de 2020). *Cinco estrategias clave para la docencia en línea* [archivo de vídeo]. Youtube. youtube.com/watch?v=8_oA3wxFHoE

Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos* [libro en pdf]. Barcelona: Editorial UOC. uoc.edu/portal/es/news/actualitat/2020/368-libro-decalogo-docencia-en-linea.html



Evaluación en línea

