

Perfeccionamiento docente virtual

Una experiencia con tutores/as

SOLEDAD MORALES SAAVEDRA*

El propósito de este artículo es reportar la experiencia educativa de un curso de perfeccionamiento realizado a profesionales de la educación inicial en modalidad *b-learning*, destacando el rol tutorial. El contenido abordó la innovación pedagógica en la alfabetización y la iniciación a la lectura y la escritura en educación inicial. La ejecución de esta experiencia se desarrolló en 10 meses, con un total de 433 participantes, divididos en 22 grupos, cada uno a cargo de un tutor/a. Entre las actividades más relevantes realizadas por el tutor/a está el seguimiento individual de cada participante, con la finalidad de apoyarlo en los aspectos cognitivo, metodológico, afectivo-motivacional y administrativo, y en la motivación y animación para la participación en foros y charlas interactivas.

The purpose of this paper is to report the educational experience of professionals who took a refresher course on early education, in the b-learning modality, with a specific focus on the tutorial role. Course content addressed pedagogical innovation in literacy, along with an introduction to reading and writing in early-childhood education. The implementation of this experience was developed over 10 months; there were a total of 433 participants divided into 22 groups, each group being headed by a specific tutor. Amongst the most important activities undertaken by the tutor was the individual monitoring of each participant, the objective being to support the students with regard to the cognitive, methodological, affective-motivational and administrative aspects of the course; in addition to individual motivation and animation there was an emphasis on promoting student participation in interactive forums and online chat rooms.

Palabras clave

Perfeccionamiento docente
Tutoría
B-learning
Educación inicial
Alfabetización

Keywords

Teaching improvement
Tutoring
B-learning
Early-childhood education
Literacy

Recepción: 4 de octubre de 2011 | Aceptación: 26 de enero de 2012

* Mágister en Psicología de la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile. Directora de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de investigación: formación inicial; educación en infancia en contextos interculturales; material educativo con soporte robótico para contextos interculturales. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con G. Inostroza, R. del Valle y P. Uribe), "Evaluación del modelo de formación de mentores a través de la modalidad *b-learning*", *Revista Enunciación*, vol. 15, núm. 2, pp. 32-57; (2010, en coautoría con D. Quilaqueo y P. Uribe), "Saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 130, pp. 49-66. CE: smorales@uct.cl

MARCO DE REFERENCIA Y PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Con el fin de favorecer la implementación curricular y asegurar la pertinencia y relevancia del currículo en el nivel de educación inicial,¹ el Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento de Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP),² solicitó a la Universidad Católica de Temuco, Chile, un curso para educadores/as iniciales destinado a aplicar en el aula experiencias de aprendizaje innovadoras capaces de potenciar en los niños y niñas el desarrollo del lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura. La Universidad respondió a esta invitación diseñando un curso en modalidad *b-learning*, considerando las experiencias positivas desarrolladas en la institución con ese modelo; el curso se diseñó para un público objetivo numeroso, con el propósito de que las docentes no sólo se apropiaran de los conocimientos solicitados, sino también adquirieran competencias tecnológicas y la posibilidad de establecer redes y comunidades de aprendizaje entre ellas.

En esta propuesta de perfeccionamiento se entiende que el tutor/a se define como aquella persona que facilita el aprendizaje de los participantes del curso, que está dispuesta siempre a compartir sus conocimientos y experiencias y que promueve las interacciones dentro del grupo. En relación al rol del tutor/a, éstos deben estar preparados para generar un diálogo efectivo con los profesionales participantes y promover la interacción entre ellos, de modo que se favorezca el aprendizaje activo y la construcción de conocimientos cooperativamente. Gros (2002) señala que para el

correcto funcionamiento de un espacio virtual que facilite la interacción social y la construcción de conocimiento, se requiere siempre la intervención de un profesor/tutor que realice el seguimiento y la moderación. En relación a la construcción del conocimiento, para este perfeccionamiento se seleccionaron estrategias didácticas constructivistas que incentivaron, en el profesional participante, un pensamiento divergente; ello se realizó mediante el establecimiento de conexiones diversas, la resolución de problemas, y la incorporación de actividades que favorecen la conexión con la realidad, como el diseño de proyectos, la planificación e innovación en el aula y la indagación de nuevas informaciones. Sumado a lo anterior, se incorporaron actividades de auto-aprendizaje, de comunicación, de trabajo colaborativo y de aplicación de la información a situaciones nuevas.

En relación a la perspectiva socio-constructivista³ bajo la cual se planteó el curso de perfeccionamiento (Onrubia, 2005), el centro del aprendizaje no es sólo la provisión y distribución de contenidos estandarizados, dado que se prestó especial atención a la creación de contextos que facilitaran y promovieran las condiciones para que el tutor/a pudiera ofrecer una ayuda adecuada a los participantes. En las actividades de aprendizaje *online* los tutores/as cumplen un rol de promotores de competencias relacionales y comunicacionales, y de aquellas que se relacionan con la capacidad de pensamiento crítico (Garrison, 2003).

Dentro de las categorías constructivistas fundamentales consideradas en nuestra propuesta se incluyeron:

- a) Esquema de conocimiento: la psicogenética de Piaget destaca la importancia

1 En Chile la educación parvularia corresponde al nivel educativo que trabaja con niños y niñas menores de 6 años, con su familia y comunidad.

2 Este curso contó con financiamiento del Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento de Investigación y Experimentación Pedagógica (CPEIP), en fondos concursables, adjudicados por la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Católica de Temuco.

3 Onrubia, Javier (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *RED. Revista de Educación a Distancia*, año IV, núm. monográfico II, en: <http://www.um.es/ead/red/M2/> (consulta:

que tiene la competencia intelectual del estudiante como condición necesaria para el aprendizaje, así como la estrecha relación que ésta tiene con el desarrollo cognoscitivo del sujeto. Esta perspectiva, además, reconoce la importancia de los conocimientos previos para que se produzca aprendizaje, también llamados esquemas de conocimiento. El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o de los contenidos que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente pueden dar cuenta de la novedad (Basil y Coll, 1992).

- b) Aprendizaje significativo: a partir de las contribuciones de Ausubel, el constructivismo avanzó en este paradigma asumiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que deben partir de la base de los conocimientos previos concebidos como esquemas de conocimiento,⁴ se orientan en la dirección de compartir significados entre profesor y estudiante, entre estudiantes, y entre ambos y la comunidad. Juntos participan de parcelas progresivamente más amplias de significados en relación con los contenidos culturalmente aceptados.
- c) Interacción: el proceso de aprendizaje también se entiende como la dinámica de interacción que se produce

entre tres elementos: el contenido, la actividad instruccional y educativa del educador/a y la actividad mental constructiva del estudiante, lo que se ha llamado “triángulo interactivo”. Cuando se hace referencia a los procesos de enseñanza, el triángulo interactivo está conformado por el aspecto cognitivo, afectivo y relacional. Esta interacción educativa, y la mediación cultural, pueden ayudar y estimular positivamente la capacidad estructuradora del estudiante en el aprendizaje y favorecer su actividad constructiva de conocimiento. Conviene recordar aquí el carácter mediador que posee el autoconcepto entre las demandas que plantea la institución y las respuestas que el alumno puede construir para ellas. Y sobre todo insistir en su dimensión vertebradora entre lo social y lo individual, entre lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional, que interviene en la formación global de la persona. En dicha formación, la construcción de conocimientos tiene un papel muy importante, no sólo por lo que supone en sí, sino por lo que a través de ella se construye: una visión de uno mismo y de los demás, de las situaciones en que se encuentra y de las propias capacidades para afrontarlas, visión que jamás es neutra (Basil y Coll, 1992).

- d) Constructivismo: el concepto de construcción, que es el que le da el nombre al paradigma constructivista, se refiere a que el conocimiento humano es fruto de una construcción mental generada por la interacción que se da entre el sujeto (situado culturalmente) y el objeto; intervienen también la participación, la facilitación y la orientación de otros agentes culturales que propician

⁴ Conocimiento previo o esquema de conocimiento hace referencia a todo el bagaje cultural y experiencial que el estudiante ha acumulado durante su vida y que utiliza cuando tiene que solucionar problemas o enfrentar situaciones.

las condiciones necesarias para que la persona realice su acción constructiva. Como fruto de esta construcción se modifican las estructuras mentales y se alcanza un mejor nivel de diversidad, de complejidad e integración en la comprensión de la realidad y en las posibilidades de actuación en ella.

Los dos conceptos clave para el constructivismo en relación con el aprendizaje se refieren a la construcción de significados y la atribución de sentido. Es el estudiante/participante el centro de este proceso, y no el profesor/tutor/a, ni el contenido; es el sujeto que elabora una representación personal del contenido y lo reorganiza, es decir, construye y atribuye sentido: aprende. La manera como se presentan los contenidos, la selección que se haga de ellos y las características del contexto desde donde se les enseña (actividades de aprendizaje) facilitarán o dificultarán la construcción del conocimiento, la atribución de sentido y la modificación de los esquemas. El constructivismo orienta a trabajar a partir de preguntas, actividades y contenidos que satisfagan intereses y necesidades de los estudiantes, y a presentarlos de manera organizada, relacionada y contextualizada. La enseñanza se entiende como una ayuda ajustada a las necesidades de los estudiantes, y se produce en la interacción entre el estudiante, el profesor y el contenido; constituye, por tanto, un conjunto de ayudas que se aporta al estudiante en el proceso personal de construcción de conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo (Basil y Coll, 1992).

En la concepción constructivista el aprendizaje es fruto de una construcción personal en la que no sólo interviene el que aprende, sino también otros agentes significativos, que son piezas clave para aprender. Este rol de pieza clave se lo hemos asignado al tutor/a. Lo anterior, en palabras de Coll *et al.* (1997), no opone a la construcción individual con la interacción social; se construye, pero se enseña y

se aprende a construir. En definitiva, el aprendizaje no se opone al desarrollo; la educación se entiende como la clave que permite explicar las relaciones entre lo uno y lo otro.

De las categorías constructivistas mencionadas resaltan tres ideas básicas que explican los procesos de aprendizaje y enseñanza que se dieron en el curso *b-learning* que fue motivo de este texto:

1. El participante es el responsable último de su proceso de aprendizaje, para lo cual los tutores aportan materiales y experiencias instruccionales que apoyen este proceso.
2. Los contenidos que poseen un nivel importante de elaboración y construcción social son los que se presentan para la actividad constructiva del estudiante (profesor participante).
3. El tutor/a tiene que cumplir una labor mediadora, orientadora y facilitadora, para que el alumno (profesor participante) pueda realizar una actividad reconstructiva lo más rica y profunda posible, de modo que se acerque a lo que realmente “significan” esos contenidos para su colectividad, y a la vez pueda contribuir a su constante evolución. Destacan aquí las ideas de una interacción socio cognitiva entre el tutor y el participante, que son las ideas de la concepción vigotskyana (Vigotsky, 1996) que sostienen que dicho proceso es la resultante del intercambio entre el que enseña y el que aprende —donde el papel del primero es de sostén, ayuda y apoyo— que se brindan a partir de la construcción de la zona de desarrollo próximo.

La ayuda pedagógica que proporciona el profesor a los estudiantes tiene que ver con los criterios de ajuste de la cantidad y de la calidad de dicha ayuda, o andamiaje conceptual (Brush y Saye, 2002). En un primer momento

esta ayuda se otorga explorando el nivel de dominio que los participantes tienen con la tarea o actividad de aprendizaje, y luego identificando los problemas o dificultades que presentan al enfrentar o realizar la tarea.

Durante el desarrollo del curso, el tutor/a se preocupó de movilizar los esquemas de conocimiento de los educadores y motivarlos a los saberes culturales que se han establecido en el currículo. La ayuda educativa debió ir desde la preocupación de los académicos/as, responsables de los contenidos del curso, y de cada tutor/a, de seleccionar y organizar los contenidos y situaciones de aprendizaje y de enseñanza, hasta apoyos tan específicos como son los modelos concretos de actuación, dar a conocer las secuencias de acciones, plantear preguntas que generen conflictos cognitivos, contestar cada interrogante, etc.

Este proceso de construcción de los aprendizajes por parte del estudiante no depende sólo de su relación con los contenidos propuestos, sino que requiere de la aportación mediadora del tutor/a, a través de una ayuda adaptada a las características de ambos, que permita alcanzar adecuadamente los aprendizajes propuestos; dichos aprendizajes serán tanto más significativos cuanto más ricas sean las situaciones de enseñanza diseñadas por el docente-tutor/a. Esta planificación de la enseñanza debería desarrollarse mediante enfoques globales, que tengan en cuenta la aportación de los tres elementos que intervienen en el proceso de enseñanza/aprendizaje: estudiante, docente y contenido; así como las numerosas y complejas relaciones que se establecen entre ellos (Sánchez, 1995).

A diferencia de un curso presencial, que se realiza normalmente en un grupo y que cuenta con un profesor/a que presenta contenidos y explica y resuelve en directo las posibles dudas del estudiante, en un curso a distancia de tipo *b-learning* el tutor/a cumple un rol fundamental. El proceso de aprendizaje del participante se desarrolla mediante una plataforma

que brinda los recursos y herramientas que le permiten al tutor/a ayudar al participante a decidir con qué estrategias abordar los contenidos y organizar su tiempo en función de lograr los objetivos; la plataforma ofrece también una diversidad de recursos para que los participantes puedan echar mano de ellos para resolver sus dudas.

El recurso base que se utilizó para mediar este curso y lograr el desarrollo de los distintos tipos de intervenciones que se llevaron a cabo, fue la plataforma Moodle.⁵ Se trata de una plataforma que recoge el potencial de las herramientas web de apoyo a la educación a distancia, no sólo para facilitar el acceso de los usuarios, sino también para permitir y promover la adopción de estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el alumno (Duffy y Kirkley, 2004). Este espacio brinda posibilidades para mantener un discurso reflexivo sostenido en el tiempo utilizando herramientas de discusión asincrónica; estas herramientas favorecen la reflexión de los participantes y los aportes son almacenados en forma ordenada, es por ello que tienen un gran potencial para promover el pensamiento crítico. Además, este contexto permite al tutor entregar retroalimentación en forma reflexionada pero a la vez eficiente y oportuna, de manera colectiva o individualizada (Barab *et al.*, 2004).

Se definió al tutor/a como una persona que apoya el trabajo del participante, tanto a nivel individual como al interior de la comunidad de aprendizaje, brindando apoyo en los aspectos pedagógico, social, administrativo y técnico.

En lo pedagógico el tutor/a acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de formación y conduce el aprendizaje individual y grupal, orientando y aconsejando cuando el alumno o el grupo lo necesitan. La tutoría a la que hace referencia este artículo se centró en apoyar al participante en todas aquellas dudas relacionadas con los aspectos

5 Plataforma del Centro de Perfeccionamiento de Experimentación e Investigación Pedagógica de Chile.

pedagógicos del curso: contenidos, evaluación, metodología y uso de recursos. Se llevó a cabo, principalmente, a través de los contactos individuales de los participantes con el tutor/a por medio de la mensajería de la plataforma y, grupalmente, apoyándose en la animación de los espacios de intercambio y foros.

En lo social, los tutores y tutoras pusieron a disposición del curso sus habilidades sociales, lo que permitió crear y mantener una comunidad de aprendizaje donde se respiraba una atmósfera agradable; fueron acogedores, empáticos y estuvieron siempre dispuestos a ayudar. Es importante no olvidar que la relación tutor-participante debe basarse en la confianza y compromiso recíprocos; el trato mutuo ha de ser, ante todo, cordial. Uno de los principales aspectos por los que se debe velar en un curso de formación a distancia es el aspecto motivacional, ya que la distancia, la soledad y las exigencias en relación a la autonomía del participante, son factores que influyen en su permanencia en un curso. Las intervenciones del tutor/a frente a los participantes de este curso a distancia debían apuntar a que cada estudiante se mantuviera socialmente integrado a una comunidad de aprendizaje virtual y altamente motivado; de esta forma estaría en mejores condiciones de dar sentido a lo que se denomina “construcción social de conocimiento”. El aspecto motivacional tuvo el carácter de permanente durante el desarrollo del curso, especialmente en el primer módulo.

En lo administrativo, lo más importante fue apoyar al participante en el óptimo cumplimiento de los requerimientos administrativos del curso, en especial en lo que se refería a plazos, envío de trabajos calificados y supervisión de la participación en los espacios destinados para ello (foro, espacios de intercambio, publicación de trabajos, entre otros). Esta tutoría se realizó de manera grupal, a través del espacio Noticias, y a nivel individual, a través de los mensajes de la plataforma. Así, por ejemplo, el tutor/a debía indicar, con una semana de anticipación, el cumplimiento de

los plazos de entrega de los trabajos calificados (a través de una mensajería individual y de la publicación del evento en el espacio Noticias). Adicionalmente, en el espacio de Calendario se presentaba un panorama con el cronograma general del curso, desde su inicio. En caso de que algún participante no cumpliera con los plazos establecidos y que no hubiera justificado oportunamente dicho incumplimiento, el tutor/a enviaba un mensaje personal para conocer la razón de dicho incumplimiento.

En lo técnico, se consideró como algo muy importante la información sobre la estructura, funcionamiento y servicios de la plataforma; se requería, por lo tanto, que el tutor contara con habilidades mínimas de carácter general relacionadas con el uso de la tecnología, los computadores y las redes. En este ámbito los tutores eran los encargados de asesorar a los participantes en aspectos tecnológicos (uso de la plataforma de aprendizaje).

En síntesis, durante el desarrollo del curso el tutor llevó a cabo las siguientes actividades:

1. Publicar en el foro social un mensaje de bienvenida a los participantes a su cargo, señalando su nombre, dirección electrónica y teléfono donde ser ubicado. Se sugirió que en este mensaje se incluyera una descripción de sí mismo, explicitando el hecho de haber participado en el curso a distancia “formación de tutores”, en donde su propia experiencia como alumno se considera una poderosa herramienta para ejercer su labor. A lo largo del desarrollo del curso se recomendó el envío de un mensaje grupal al inicio de cada módulo, otro durante el desarrollo de éste y otro más antes de su finalización, a modo de recordar los plazos y fechas de envío. En el caso de los mensajes individuales, estos debían ser creados para cada participante, de acuerdo a las necesidades de cada caso.

2. Informar en Novedades la existencia del foro café, espacio privilegiado para que los participantes interactuaran en aspectos no relacionados con los contenidos del curso.
3. Publicar en Noticias un mensaje de bienvenida a cada módulo. Este debería indicar el inicio de cada unidad y un breve resumen del trabajo que se espera realizar, recordando las fechas estipuladas por calendario.
4. Realizar un seguimiento individual de cada participante para determinar el grado de participación en el curso, incentivando la participación de aquellos que se conectan pero son poco activos. Al respecto hubo que desarrollar diversas estrategias para mantener o acrecentar la motivación, compromiso y sentido de pertenencia de los integrantes del grupo.

Las retroalimentaciones de las evaluaciones debían contener un fuerte carácter motivacional: había que destacar en primer lugar los aspectos positivos, los avances observados, etc. Las retroalimentaciones debían contener aspectos positivos y mensajes alentadores, e invitar a cada participante a identificar sus propias debilidades a través de preguntas orientadoras o de reflexión de sus propios procesos en el curso.

En relación a las consideraciones de lo que debían hacer los educadores/as participantes, se les recomendó:

1. Desarrollar el hábito de visitar y consultar la página de la plataforma. Para lograr este hábito fue necesario que tanto participantes como tutores ingresaran al menos tres veces por semana a la plataforma.
2. Realizar en forma sistemática y ordenada las distintas actividades, ya que en la medida en que la participación de los docentes, tanto individual como

social, fuera activa y permanente, mayores serían las posibilidades de éxito.

Para los participantes, la tutoría consistió en la obtención de orientación y apoyo en sus estudios a través de información sobre la estructura, funcionamiento y servicios de la plataforma; orientación y ayuda sobre los procedimientos que debe llevar a cabo para obtener un rendimiento óptimo del curso; y la motivación y preocupación permanentes frente a las dificultades y debilidades del tutor hacia el participante.

Los contenidos desarrollados en el curso fueron el lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura:

1. Lenguaje oral: el adulto es quien provee de los componentes que fortalecen las bases asociadas a la alfabetización. Las actitudes de apoyo, aceptación y motivación promueven un sentimiento de seguridad en los niños y las niñas, y propicia el desarrollo gradual de sus destrezas.

El adulto ha de ser capaz de seleccionar, crear y utilizar una variedad de experiencias de aprendizaje y estrategias pedagógicas que ayuden al niño y a la niña a escuchar, observar, imitar y desarrollar su lenguaje oral y sus destrezas de lectura y escritura considerando aspectos como: conocimientos previos, integrar las experiencias en el contexto de la jornada diaria y en las interacciones sociales de las educadoras y padres, y seleccionar y reorganizar lo que es apropiado para la edad y nivel de desarrollo de los niños/as.

El desarrollo del lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura se potencian en la medida en que los niños y niñas cuentan con oportunidades para ver, compartir, clasificar, observar, tomar decisiones, reconocer, entender relaciones, leer,

contar historias, interactuar, hablar, escuchar y jugar.

Utilizar el juego como un recurso pedagógico ofrece oportunidades para que los niños y niñas puedan investigar y explorar diferentes textos y contextos (parque, museo, edificios públicos) que los inicien en la alfabetización.

Las interacciones grupales contribuyen a la alfabetización emergente en la infancia; en la medida en que los adultos tienen un rol mediador importante, deben ser un modelo positivo que motive a los niños y niñas a ir más allá.

2. La alfabetización es la habilidad de usar texto para comunicarse a través del espacio y el tiempo, pero esta habilidad se reduce a menudo a leer y escribir, y a veces, sólo a la de leer. Los estándares para los que se constituyen los niveles de alfabetización varían entre las diferentes sociedades. Algunas otras destrezas como la informática o las nociones elementales de cálculo aritmético básicas también se pueden incluir como parte de la alfabetización. En el curso se concibió la alfabetización como el uso de todas las competencias comunicativas, orales o escritas, de acuerdo al contexto en las que el niño o niña se encuentre. El cimiento de la alfabetización y el éxito escolar se construye durante los primeros años de vida; durante esta etapa, los niños y niñas del 1º y 2º Nivel de Transición desarrollan las habilidades y actitudes que les ayudarán a una preparación escolar de calidad.
3. La iniciación a la lectura requiere movilizar dos tipos de saberes específicos: el tratamiento grafo-fonológico y el semántico de los textos que se leen; es por ello que en este curso se priorizó un método equilibrado, integrado, interactivo, que hace trabajar los dos

saberes. En este método se necesita que se organicen secuencias de aprendizaje que permitan al niño/a ejercitar el código y explorar pequeños textos escritos. En otras palabras: formar buenos codificadores y buenos constructores de significados.

Dentro de las principales características del modelo o enfoque didáctico para la alfabetización que se utilizó para el curso con docentes iniciales se encuentra la integración de los principales planteamientos de los modelos holístico y de destrezas; dicho modelo propone una inmersión temprana de los niños/as en el lenguaje escrito; considera al lenguaje oral como la base del aprendizaje de la lectura y la escritura; plantea la necesidad de enseñar simultáneamente destrezas de decodificación junto con estrategias de comprensión de la lectura; recomienda desarrollar las destrezas de lectura y escritura dentro de situaciones comunicativas auténticas; define la lectura y la producción de textos escritos como procesos centrados en la construcción y comunicación de significados; concibe la evaluación como un apoyo al aprendizaje; enfatiza el desarrollo del lenguaje como facultad, es decir, desde el punto de vista de las funciones que cumple; utiliza la estrategia metodológica de lectura compartida, la cual se usa diariamente con niños y niñas de los niveles iniciales en tanto que ofrece la oportunidad de vivir una experiencia gratificante de lectura en voz alta entre un lector competente (educador/a) y todos los niños y niñas, así como utilizar diversos tipos de textos: poemas, canciones, rimas, adivinanzas, párrafos de cuentos, diálogos, cartas, noticias, etc.

Finalmente, para aproximarnos a la iniciación a la escritura es que proponemos un enfoque socio-constructivo de la lengua escrita, puesto que en la producción de un texto escribimos con una finalidad y dirigido a alguien; es por ello que, en el proceso mismo, el “escritor” aplica una serie de estrategias o

acciones intencionadas que le permitan finalmente producir un texto coherente y cohesionado para lograr su propósito y desafío.

CARACTERÍSTICAS DEL CURSO

El curso desarrollado por la Universidad Católica de Temuco sobre el desarrollo del lenguaje oral, la alfabetización y la iniciación a la lectura y escritura se ejecutó con 433 profesionales en educación inicial a lo largo de todo Chile, durante 10 meses. Este trabajo fue desarrollado en la modalidad *b-learning* con sesiones presenciales⁶ por 22 tutores/as que fueron liderados por el equipo de académicos de la Universidad, los cuales se trasladaron a las distintas ciudades del país con el objetivo de dar el máximo apoyo posible en las sesiones presenciales. Una consideración importante es que las/los tutores contratados para esta tarea tenían como requisito ser profesionales de la educación inicial y manejar herramientas tecnológicas.

En el curso se conformaron 22 grupos con un promedio aproximado de 15 educadoras iniciales por grupo. De acuerdo a la distribución geográfica, en algunos casos de lugares distantes y/o rurales, se hizo necesario crear dos grupos *e-learning* correspondientes a la zona norte, los cuales sólo tuvieron contacto con su tutor/a a través de la plataforma, mientras que los 20 grupos restantes trabajaron bajo una modalidad *b-learning* con encuentros presenciales entre participantes y tutores.

La primera tarea asumida por los tutores/as fue una capacitación inicial para el desarrollo/ fortalecimiento de sus competencias para el uso de las TIC como herramienta de aprendizaje, para luego adentrarse en la apropiación de los contenidos específicos del curso. Entre los contenidos y temas trabajados en la capacitación a tutores, a través de módulos, se encuentran:

- Módulo 1: aspectos introductorios. Aquí destacaron temáticas tales como significado de la educación a distancia, propósitos del curso, rol del tutor, rol del participante, evaluación del aprendizaje, además de estilos y estrategias de tutoría. En esta instancia se revisaron también las herramientas de la plataforma haciendo uso de un laboratorio de computación en red, donde los tutores pudieron familiarizarse con la plataforma y el manual de uso de la misma a través de ejercicios y retroalimentaciones. Esta actividad permitió evaluar sus competencias y orientar la selección definitiva de tutores.
- Módulo 2: referido a comunicación y alfabetización. En este módulo se abordaron los temas de concepto, características y estrategias para acercar al niño al mundo letrado y herramientas para planificar y evaluar la alfabetización. A la vez se socializaron las actividades de liderazgo y comunicación.
- Módulo 3: iniciación a la lectura. Este módulo requirió movilizar dos tipos de saberes específicos: el tratamiento grafo-fonológico y el semántico de los textos que se leen. En este curso se priorizó un método equilibrado, integrado, interactivo, que hace trabajar los dos saberes.
- Módulo 4: iniciación a la escritura. En este módulo se propuso un enfoque socio-constructivo de la lengua escrita, puesto que en la producción de un texto “siempre se escribe para alguien o para algo”, por lo tanto en el proceso mismo el “escritor” aplica una serie de estrategias o acciones intencionadas que le permiten finalmente producir un texto coherente y cohesionado para lograr su propósito y desafío.

6 Las ciudades donde se realizaron los cursos de perfeccionamiento en sesiones presenciales en modalidad *b-learning* fueron Iquique, Coquimbo, Valparaíso, Santiago (como capital del país, fue la ciudad con mayor número de grupos), Talca, Chillán, Concepción, Angol, Temuco, Valdivia, Puerto Montt, Coyhaique y dos grupos *e-learning* (sólo a distancia) que agrupan educadoras de la zona norte (Arica-Antofagasta).

Para el desarrollo del curso con docentes de educación inicial se elaboraron tres libros: un libro para el educador líder de cada comunidad educativa, un libro para las educadoras iniciales de aula y un libro para el tutor/a. Todo el trabajo del curso se ejecutó en la plataforma Moodle.

El material del curso fue diseñado por un equipo de trabajo multidisciplinario de la Universidad Católica de Temuco, conformado por integrantes de Educación Parvularia y por expertos en las temáticas centrales del curso.

El libro para las docentes participantes incluye cuatro módulos, más un quinto denominado “módulo de entrenamiento”, el cual tuvo por objetivo ofrecer herramientas básicas de trabajo en las TIC, de modo que las educadoras iniciaran el curso con una base en el uso de Word y PowerPoint, programas necesarios para redactar sus actividades. Cada módulo comenzó presentando los objetivos y el plan de trabajo del módulo completo, y señalando las temáticas y actividades que lo componen, así como las horas destinadas al proceso de desarrollo.

En el desarrollo de las temáticas centrales de cada módulo se incorporaron imágenes, ejemplos y ejercicios, de modo que la lectura del documento se transformara, de una construcción individual, en una comunidad virtual, a través de la socialización.

Finalmente, en cada módulo se presentó un resumen con las ideas clave desarrolladas, además de la bibliografía utilizada y la que se sugería para ampliar las posibilidades de construcción de aprendizajes y actualización.

Acompañó a este material un disco compacto con los documentos alojados en la biblioteca de la plataforma Moodle y un manual de uso de la plataforma; este último con el propósito de facilitar el acceso y la interacción de las participantes con la plataforma.

Para el desarrollo del curso se consideraron tres momentos: un primer momento de inicio y de motivación de inicio al

curso, donde fue necesario hacer reuniones del quipo académico, reuniones con tutores y reuniones de planificación y evaluación del equipo ejecutor. Se acordó que los expertos viajarían a las zonas que más lo necesitaran, de manera que estuvieron presentes en la sesión inaugural que se realizó en la sede donde se dictó el curso (la región de la Araucanía, al sur de Chile); en el norte de Chile, donde se realizó la segunda sesión de trabajo presencial, y en la capital del país, donde se llevó a cabo la tercera.

En un segundo momento se aplicaron las estrategias de motivación durante el desarrollo de los contenidos del curso, con el fin de mantener los niveles de participación y asistencia. Esto se llevó a cabo a través de cartas, recordatorios y mensajes: alrededor de 50 presentaciones en PowerPoint especialmente diseñadas para el curso (saludo, entusiasmo, perseverancia, responsabilidad, apoyo y reconocimiento). Se previó que los 22 tutores trabajaran con el mismo material en todos los grupos, ya fuera *on line* o en las sesiones de trabajo presenciales. Sumado a esto, a las educadoras se les entregó material de apoyo, de revisión y reflexión del quehacer docente.

Las sesiones presenciales se estructuraron con una instancia de sensibilización y reflexión a través de presentaciones con uso de tecnologías que invitaban a las participantes a evaluar los avances, dificultades y alternativas de acción para revertir situaciones problemáticas; posteriormente se presentaron las temáticas que se iban a desarrollar durante la jornada, y para ello se recurrió a presentaciones de apoyo y dinámicas de trabajo en pequeños grupos, gran grupo o individuales.

En la medida que se fue ejecutando y desarrollando el curso se fueron habilitando los módulos de trabajo y creando los espacios para tareas rezagadas con capacidad para subir más de un archivo, en respuesta a las recomendaciones resultantes de la evaluación realizada por el equipo de tutores durante las sesiones presenciales; esto permitió ir

mejorando algunas herramientas, especialmente foros/taller, y dejar este espacio abierto para potenciar la socialización entre todas las participantes (esta herramienta se había planificado con un enfoque de pequeño grupo, lo cual en muchos casos causaba retraso en las actividades). Otra disposición fue asignar un color específico a cada uno de los módulos para facilitar su ubicación visual por parte de las educadoras, quienes manifestaron confundirse entre los módulos. En la utilización de la plataforma se privilegiaron los espacios compartidos comunes; fue así como en el desarrollo del curso se subió información masiva a los 22 grupos de trabajo.

Finalmente, un tercer momento fue el cierre y sistematización, donde se recogió información de lo trabajado durante la sesión y se tomaron acuerdos en función del proceso que seguiría, según las exigencias del curso.

En cuanto a las labores y responsabilidades de cada tutor/a, éstos se comprometieron a realizar intervenciones tutoriales, actividades administrativas, actividades de liderazgo en sesiones presenciales y la entrega de informes de proceso y finalización. En las intervenciones tutoriales se resolvieron dudas de contenido, metodológicas y administrativas y se retroalimentaron las actividades de cada unidad referidas al contenido del curso; adicionalmente se envió un mensaje semanal grupal con las principales dudas (de contenidos o metodológicas) y sus correspondientes respuestas o aclaraciones; se estimuló y motivó el trabajo colaborativo en equipo y se verificaron sus avances; y se elaboró un banco de preguntas frecuentes.

En cuanto a las tareas administrativas, se desarrollaron las siguientes: actualización de los registros de los participantes; seguimiento a participantes que estuvieran inactivos o no hubieran interactuado en el curso (potenciales desertores); administración de los participantes que deseaban retirarse del curso; calendarización de actividades en la agenda o espacio de Novedades; administración de

los problemas relacionados con la plataforma (claves, accesos, etc.); y actualización de la información para enviar al equipo académico.

Referente al liderazgo de las sesiones presenciales, fue responsabilidad de los tutores/as: citar electrónicamente a los participantes de la realización de estas sesiones y liderar los encuentros presenciales del curso. Las sesiones presenciales se realizaron en lugares previamente informados por la coordinación logística del curso; tenían por objetivo la presentación de los participantes, revisar y analizar las actividades próximas a realizar, aclarar dudas de contenido y dudas metodológicas y revisar los procedimientos, los espacios virtuales de trabajo y la plataforma del curso. Fue tarea del tutor/a el envío de informes del proceso desarrollado y la finalización de la jornada.

En relación a la evaluación, las participantes lograron un 68.9 por ciento de aprobación; en relación al porcentaje de retención/permanencia durante todo el curso y participación, se alcanzó un 71.8 por ciento. Entretanto, la deserción (educadoras que comenzaron el curso, participaron activamente y lo abandonaron antes de finalizar), alcanzó un 28.2 por ciento. La razón de los altos porcentajes de aprobación y retención es el apoyo constante y permanente de los tutores y el apoyo del equipo académico. Es decir, una tarea importante en este curso fue el seguimiento y acompañamiento de los tutores, y de cada participante y tutor con su correspondiente evaluación y retroalimentación, durante el desarrollo del curso, como puede verse en el siguiente testimonio de una educadora participante:

Excelente la clase presencial, como ya nos conocemos más, hay un clima de mucha confianza, además que nuestra tutora es más que excelente (un siete), muy clara para entregar los contenidos, atenta a todas nuestras dudas y preocupada de que nos quede todo claro. Qué pena que quede poco (educadora, grupo 9).

Se evaluaron los cuatro módulos del curso. El primer módulo permitió a las participantes realizar una evaluación inicial y de familiarización con los recursos y herramientas de la plataforma. Se retroalimentó a cada una de las participantes en función de las competencias en TIC con las cuales contaban, y la manera como se fueron apropiando de los recursos que la plataforma les ofrecía. Los módulos 2, 3 y 4 contaron con una evaluación de proceso que se reflejó en una calificación final por módulo. Las notas acompañaron los comentarios y retroalimentaciones permanentes de las tutoras para cada una de las actividades. El proceso de evaluación del curso se realizó en función de los criterios de participación, reflexión y elaboración del proyecto de implementación educativa (15, 35 y 50 por ciento de ponderación, respectivamente). Se presenta a continuación un testimonio de una educadora participante:

La sesión, como todas, han sido retroalimentadas en forma muy clara por nuestra tutora. El taller es un espacio muy enriquecedor, porque compartimos nuestras experiencias y profundizamos sobre el módulo en el que vamos a trabajar. La evaluación no es mi fuerte, pero trataremos de hacer lo mejor posible nuestras tareas (educadora, grupo 10).

En el caso de los participantes que por distintas razones (personales, familiares o laborales, entre otras) no enviaron la totalidad de sus trabajos y actividades, cada tutor revisó su proceso a lo largo del curso y promedió su calificación, considerando que uno de los propósitos más importantes en el aspecto pedagógico era el proceso de construcción del aprendizaje. En este sentido, para las educadoras iniciales que habían tenido un buen desempeño durante el año, y que a través de su participación, compromiso y responsabilidad habían demostrado el logro de los objetivos de los módulos, el promedio de sus actividades fue suficiente para aprobar el curso.

En relación al aspecto de retención a lo largo del curso, se utilizaron distintas estrategias, entre ellas un centro de atención telefónica de la Universidad a través del cual los tutores podían contactar directamente a las participantes y generar lazos más personales y cercanos.

Entre las construcciones logradas por el equipo de tutores/as se encuentran las siguientes: desarrollo de competencias ligadas a la comunicación *on line*; desarrollo de competencias de mediación a distancia; desarrollo de competencias vinculadas a la empatía y apoyo al aprendizaje; aprendizaje en el uso de nuevas herramientas tecnológicas en el proceso de mediación; desarrollo de la capacidad de resolución de problemas emergentes; y sistematización y orden en las retroalimentaciones. Se presenta a continuación el testimonio de una tutora *b-learning*:

...ser tutora *b-learning* ha significado abrirme a las TIC, es decir, hacer uso de la tecnología que cada vez es más cotidiana, pero utilizarla en una capacitación fue abrir un nuevo horizonte, traspasar los límites del tiempo, las distancias geográficas y el encuentro cara a cara. El tema de la alfabetización [es] una necesidad de nuestro país. Esto provocó en mí un alto grado de responsabilidad, ya que estuve a cargo de un grupo de educadoras líderes que a su vez iban a replicar los conocimientos con sus pares en cada comuna en la que trabajan, es decir, el nivel de impacto es muy alto. Participar como tutora involucró mi actuar personal y profesional; fue una conjunción que permitió afianzar competencias de comunicación efectiva y aprendizaje autónomo, comunicación efectiva al momento de establecer la comunicación por un medio poco abordado (las TIC) y autónomo, ya que las educadoras debían hacerse cargo de sus propios tiempos y yo solamente ir monitoreando el proceso. En lo personal, ha significado establecer lazos de comunicación

y nuevos afectos con colegas que nos vimos de manera presencial sólo cuatro veces, y diariamente a través de la plataforma; nos acompañamos en los momentos de dificultad personal, enfermedad de algún familiar, problemas laborales, etc. Me sentí muy importante, ya que de regiones íbamos a capacitar a la región metropolitana. El apoyo de la UCT fue muy valioso, esto permitió actualizar mis conocimientos en el área de la alfabetización y en el uso de los medios tecnológicos. Esto último me permite ampliar mis posibilidades de compartir y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (tutora, 10).

CONCLUSIONES:

DEBILIDADES Y DESAFÍOS

El equipo de tutores planteó la necesidad de una mayor familiaridad con la plataforma, sus respectivos espacios y herramientas de trabajo; el uso y organización del tiempo de trabajo en plataforma también fue un desafío, pues en un inicio requirió mucha dedicación y demasiadas horas frente al computador; otros desafíos identificados son: mantener la motivación en el grupo de educadoras participantes, debido a las dificultades que se derivan de las múltiples responsabilidades profesionales que ellas tienen; apoyar y orientar a las educadoras iniciales que poseen un bajo dominio y conocimiento del uso de herramientas tecnológicas; evaluar de manera pertinente los aprendizajes correspondientes a los módulos del curso mediante la utilización de matrices con los criterios de evaluación correspondientes a algunos contenidos propios del curso: planificación, evaluación, mapas conceptuales y proyecto de innovación. Se presenta a continuación un testimonio de educadora participante:

Yo estoy muy contenta de participar en este perfeccionamiento que ha sido

tremendamente beneficioso para mí y mis alumnos. Coincido plenamente con varias de mis colegas que el factor tiempo es el enemigo número uno; aparte de la evaluación docente que viene justo este año para nosotras, hay que salir adelante, lo importante es llegar al final...¡¡Ánimo y mucha fuerza!! (profesional participante, grupo 15).

Una debilidad es la extensión del curso, pues al ser de diez meses debilita la participación, decae la motivación y se va tornando muy difícil en la medida en que se empalma con otras exigencias profesionales que el participante debe cumplir. Se presenta a continuación un testimonio de educadora participante:

Se me hace tan largo el curso. Considero la plataforma un poquito complicada para mí. Tal vez por la poca experiencia que tengo en este tipo de cursos por *b-learning*, lo que ha hecho que me desanime en ocasiones, sin embargo, el apoyo constante de mi tutora, colegas y mi espíritu de superación hace que continúe en esta lucha con la tecnología. La temática del curso hace atrayente este desafío; además he tenido la oportunidad de leer la bibliografía que nos ha entregado, lo cual considero bastante interesante y enriquecedora (bitácora de profesional, grupo 15).

Desde los aspectos antes planteados se pueden levantar algunas estrategias de mejora o alternativas de acción, algunas de las cuales se fueron atendiendo inmediatamente, en los encuentros presenciales con los tutores y educadoras, como la ejercitación y uso constante de la plataforma. El curso de capacitación para tutores fue una instancia muy enriquecedora para aprovechar la plataforma como espacio para el aprendizaje; también fueron importantes los constantes mensajes de apoyo y motivación en el espacio de Novedades dentro de la plataforma, así como los mensajes personales que se colocaban en el de Participantes

y los correos electrónicos. Otros recursos útiles fueron: utilizar ejemplos y hacer ejercicios en las sesiones presenciales referidos a versiones preliminares de trabajos que fueron enviados para la retroalimentación de los tutores; ejemplificación y ejercitación de uso de distintos espacios dentro de la plataforma en las sesiones presenciales; ayuda por medio de correos electrónicos señalando paso a paso el procedimiento para utilizar ciertos espacios de la plataforma; las retroalimentaciones con comentarios simples y claros, de manera tal que al momento de volver a revisar cada actividad para evaluar, el proceso no fuese tan dificultoso. Durante el curso se dieron ciertas etapas que ayudan hoy a levantar aprendizajes: uno de ellos es que fue fundamental el apoyo brindado por el equipo académico en todas las etapas de ejecución: inicio, desarrollo y finalización. Se presenta a continuación un testimonio de educadora participante:

Primero que todo agradecer a nuestra tutora por su gran disposición a ayudarnos en todo lo necesario para tener claro lo referente al Módulo 2 de nuestro curso. Ella es muy carismática y llega muy bien a las alumnas. Siempre está dispuesta a contestar nuestras inquietudes, sin ningún problema (educadora, grupo 12).

Un aspecto fundamental para el éxito de esta experiencia fue la actitud de cada tutor/a frente al proceso, en especial la capacidad de autocritica, habilidades sociales y de cuestionamiento permanente. Es importante no olvidar que la relación tutor-participante debe basarse en la confianza y compromiso recíprocos y el trato mutuo ha de ser, ante todo, cordial. Uno de los principales aspectos por los que se debe velar en un curso de formación a distancia es el aspecto motivacional, ya que la distancia, la soledad y las exigencias en relación a la autonomía del participante, son factores que influyen en la permanencia de los participantes en un curso. Las intervenciones

del tutor frente a los participantes de un curso *b-learning* deberán apuntar a que cada uno de ellos se mantenga altamente motivado y socialmente integrado a una comunidad de aprendizaje virtual; de esta forma estará en mejores condiciones de dar sentido a la construcción social del conocimiento.

El aspecto motivacional debe ser permanente durante el desarrollo del curso completo, aunque en el primer momento deberá ser atendido especialmente para lograr crear un ambiente altamente motivador y donde el participante se sienta socialmente integrado a la comunidad de aprendizaje.

Desde el punto de vista del participante, la tutoría consiste en la obtención de orientación y apoyo en sus estudios a través de la información sobre la estructura, funcionamiento y servicios de la plataforma; y la orientación y ayuda sobre los procedimientos que debe llevar a cabo para obtener un rendimiento óptimo del curso. Para lograr lo anterior es importante que el tutor/a recomiende a los participantes el desarrollo del hábito de consulta y visita de la plataforma, ya que en un futuro se convertirá en la vía de comunicación esencial. Para lograr este hábito es necesario que tanto participantes como tutores ingresen por lo menos tres veces por semana a la plataforma, y que realicen en forma sistemática y ordenada las distintas actividades, ya que en la medida que su participación, tanto individual como social, sea activa y permanente, mayores serán las posibilidades de éxito.

Una estrategia señalada por varios autores (Harasim *et al.*, 2000), considera crear una comunidad de aprendizaje con los tutores, donde ellos compartan sus experiencias, los problemas encontrados, las estrategias utilizadas, etc. De esta forma estarán construyendo conocimiento en forma colaborativa para mejorar su trabajo y utilizar las mismas estrategias que deben desarrollar con sus estudiantes. Esta estrategia permite crear en los tutores un sentido de equipo, de pertenencia a

la institución o programa que los acoge. Esta estrategia también resulta útil en programas de formación masiva que contemplan réplicas del mismo curso en forma simultánea, donde interviene un grupo de tutores que conforman una comunidad para compartir inquietudes, problemas, estrategias implementadas con éxito, y para recibir apoyo del equipo creador de los contenidos, etc.

Algunas consideraciones para una futura experiencia o réplica de este curso son: el tutor/a tendrá que publicar en el foro social un mensaje de bienvenida a los participantes a su cargo, señalando su nombre, dirección de correo electrónico y teléfono donde podrá ser ubicado. Se sugiere que en este mensaje se incluya una descripción de sí mismo, explicando el hecho de haber participado en cursos *b-learning*, de manera que su propia

experiencia como alumno será una poderosa herramienta para ejercer su labor. A lo largo del desarrollo del curso se recomienda el envío de un mensaje grupal al inicio de cada módulo, uno durante el desarrollo de éste y uno antes de su finalización, a modo de recordar los plazos y fechas de envío de trabajos. Para un curso de esta naturaleza se utilizan las herramientas grupales de comunicación, como foros y el salón de *chat*. Ambas herramientas posibilitarán la creación de comunidades entre tutores, y luego de comunidades entre las educadoras participantes. Estos espacios comunicativos ofrecen posibilidades de crear entornos de aprendizaje que permiten implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje en las cuales la interacción posibilita el trabajo colaborativo y la construcción de conocimientos.

REFERENCIAS.

- BASIL, Carmen y César Coll (1992), "La construcción de un modelo prescriptivo de la instrucción: la teoría del aprendizaje acumulativo", en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2: Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 55-67.
- BARAB, Sasha A., Rob Kling y James H. Gray (2004), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, Nueva York, Cambridge University Press.
- BRUSH, Thomas A. y John W. Saye (2002), "A Summary of Research Exploring Hard and Soft Scaffolding for Teachers and Students Using a Multimedia Supported Learning Environment", *The Journal of Interactive Online Learning*, vol. 1, núm. 2, en: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/1.2.3.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2011)
- COLL, César, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala (1997), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó.
- DUFFY, Thomas M. y Jamie R. Kirkley (eds.) (2004), *Learner-Centered Theory and Practice in Distance Education: Cases from Higher Education*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- GARRISON, D. Randy (2003), "Cognitive Presence for Effective Asynchronous Online Learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition", en John Bourne y Janet C. Moore (eds.), *Elements of Quality Online Education: Practice and direction*, vol. 4, Needham MA, The Sloan Consortium, pp. 47-58.
- GROS, Begoña (2002), "Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje", *Revista de Educación*, núm. 328, pp. 225-247.
- HARASIM, Linda, Starr Hiltz, Murray Turoff y Lucio Teles (2000), *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*, Barcelona, Gedisa.
- ONRUBIA, Javier (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", *RED. Revista de Educación a Distancia*, año IV, núm. monográfico II, en: <http://www.um.es/ead/red/M2/> (consulta: 10 de diciembre de 2011).
- SÁNCHEZ I., Tomás (1995), *La construcción del aprendizaje en el aula. Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, Colección Respuestas Educativas.
- VIGOTSKY, Lev (1996), *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.