



I Jornadas en línea sobre Conocimiento Libre y Educación

7 de mayo al 1 de junio de 2009

<http://www.cled.org.ve/>

Título:

Yes!/: Enseñanza/aprendizaje a distancia del inglés para docentes en servicio.

Eje Temático: Presente y futuro de la Educación "a distancia" en Venezuela

Autores:

Miguel Mendoza, UCV, British Council, Caracas.

mmendoza97@gmail.com

Teadira Pérez, ULA, Mérida.

teadira@gmail.com

Elvina Castillo, UNEFM, Coro.

ellycas@yahoo.com

Resumen

Yes! constituye un curso de inglés en línea que se ofrece a docentes en servicio en a nivel preescolar (en educación inicial, y educación primaria) de las Escuelas Bolivarianas en dos estados del país: Mérida y Carabobo. Este proyecto nace como una iniciativa del British Council de Venezuela y de algunas escuelas públicas en el Estado Mérida y Carabobo, con miras a ofrecer a docentes de inglés la oportunidad de desarrollar más confianza en el manejo del inglés, alcanzando un nivel intermedio a través de la enseñanza/aprendizaje a distancia. Este curso, además de ofrecer a los docentes la oportunidad de desarrollar la comprensión oral y la producción escrita (destrezas comunicativas), ayuda simultáneamente a los docentes en el manejo de las metodologías de enseñanza.

En esta eponencia mostraremos la organización del curso, haciendo énfasis en la integración de las eactividades (Salmon, 2004) relacionadas con el desarrollo de la lengua y los temas concernientes las metodologías de enseñanza. Adicionalmente, presentaremos los retos que hemos enfrentado como tutores en línea en el contexto sociocultural venezolano, tomando en consideración el conectivismo en términos de interconexiones, y de los procesos de discusión y/o de reflexión que se llevan a cabo a través de los foros (Siemens, 2006).

Finalmente, mostraremos como este curso ha ayudado, aún en circunstancias adversas, a desarrollar el idioma inglés, las destrezas tecnológicas y la práctica pedagógica de este grupo de docentes.

Palabras claves: enseñanza/aprendizaje a distancia, inglés, lengua extranjera, docentes.

Introducción

I. Descripción del curso

Yes! es un curso de inglés en línea diseñado específicamente para:

- o Apoyar a docentes en las escuelas públicas de América Latina y el Caribe.
- o Ayudar a profesores en circunstancias difíciles a mejorar el idioma inglés y metodologías de enseñanza.
- o Motivar a los profesores a desarrollar hábitos en el uso de la tecnología contribuyendo a superar barreras de distancia y tiempo.
- o Desarrollar más confianza del docente en el manejo del idioma, alcanzando un nivel intermedio

Yes! es parte de la plataforma de servicios educativos del British Council para la enseñanza del idioma inglés

1.1. Participantes

En Venezuela, El curso *Yes!* está dirigido a veinte *docentes en servicio de las Escuelas Bolivarianas de Venezuela* que se encuentran dictando inglés a nivel de primaria. Cabe destacar que no todas las Escuela Bolivarianas de los estados Mérida y Carabobo se encuentran adscritas al proyecto.

A continuación presentaremos el perfil de los docentes del Proyecto de Inglés de las Escuelas Bolivarianas:

1. Docentes de Preescolar que laboran en las Escuelas Bolivarianas del Estado Mérida.
2. Docentes egresados de instituciones a nivel técnico o superior con conocimientos básicos en el idioma.

Este curso *Yes!* está a cargo de tres tutores en línea. Un tutor principal y dos tutores de apoyo.

1.2. Objetivos del curso

- o Desarrollo de las destrezas y conocimiento del idioma para la enseñanza del inglés (lenguaje relacionado con la enseñanza de idiomas y destrezas analíticas).
- o Preparar a los profesores para presentar una prueba de suficiencia en inglés (práctica de destrezas y aspectos lingüísticos del idioma inglés).
- o Desarrollar destrezas y estrategias de estudios para aplicar en futuros cursos de desarrollo profesional en línea.

1.3. Programa:

Se basa en el nivel B1 del marco común europeo de referencia para las lenguas; el nivel 1 de la Asociación de evaluadores de idiomas en Europa (ALTE nivel 1); y la prueba de inglés preliminar (PET) del Cambridge ESOL. En el programa, se contemplan los siguientes componentes:

- o Destrezas
- o Funciones, nociones, tareas comunicativas
- o Gramática
- o Tópicos
- o Vocabulario

El programa tiene 10 unidades. Cada Unidad contiene tareas, forums y estrategias de aprendizaje. Estas se distribuyen de la siguiente manera:

- o 4 a 5 tareas
- o 1 ó 2 forums
- o 1 actividad para estrategias de aprendizaje

1.4. Plataforma:

La plataforma utilizada para tener acceso a al curso y, por ende, a las actividades del curso es Moodle. Se utiliza la plataforma Moodle. Esta plataforma es un paquete de software gratis utilizado para la creación de cursos y sitios Web basados en Internet. Es un proyecto en desarrollo diseñado para dar soporte a un marco de educación social constructivista. Esta provee el acceso principal al curso *Yes!*

1.5. Recorrido por el curso

Es importante resaltar que el curso fue diseñado por expertos en el área (desarrollo de materiales en la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua extranjera) y no por los tutores en línea encargados del curso en Mérida y Carabobo.

Podemos dividir este recorrido en dos bloques: familiarización con la plataforma, y unidades de aprendizaje:

Familiarización con la plataforma

El curso cuenta con una unidad introductoria identificada como Semana de Orientación, la cual tiene una duración de una (1) semana. Este bloque consta de:

- o Descripción y objetivos de la actividad
- o Tareas: familiarizarse con escribir y responder en forums; escribir el perfil, subir fotos, participar en el foro café y normas a seguir en entornos virtuales.

Unidades

Esta descripción aplica a todas las unidades. Cada unidad está debidamente identificada (People and You Unit 1); Language and Communication) así como los tópicos (Personal Information Topic 1,

Unit 1); Learning a Language (Topic 2, Unit 2). Cada unidad consta de 4 tópicos. Cada tópico contiene:

- o 4 ó 5 tareas (práctica de destrezas y aspectos lingüísticos)
- o 1 ó 2 forums (discusión de temas planteados en tópicos)
- o Language strategies (Desarrollo de hábitos de estudio)

El tópico puede estar acompañado por una guía de estudio.

1.6. Evaluación

La evaluación consiste de:

- o Realización de tareas (autoevaluadas): 10%
- o Evaluaciones escritas (evaluadas por el tutor): 50%
- o Interacción en los forums (evaluadas por el tutor). 40%

1.7. Distribución del tiempo de estudio

El tiempo aproximado para la realización de las actividades en una Unidad es: 3 horas para las tareas; 2 horas para los forums aproximadamente (5 horas en total).

II. Consideraciones teóricas

Tomando en cuenta una perspectiva [sociocognitiva](#) de enseñanza/aprendizaje, los entornos virtuales se conceptualizan como espacios educativos abiertos en donde el conocimiento se construye a través de las interacciones sociales que se llevan a cabo a través de los participantes. El tutor en línea, para lograr que este tipo de interacciones se produzcan, debe tener el rol de facilitador. El tutor orienta a los participantes, monitorea las interacciones y ayuda a que se construya el andamiaje que necesitan para construir conocimientos. El tutor debe permanecer en el curso como agente motivador puesto que los participantes, a través de la resolución de

las tareas, desarrollan destrezas que les permite trabajar en grupo y apoyarse unos a otros (Johnson, 1993). Sin embargo, el rol del tutor no consiste únicamente en facilitar el aprendizaje (función académica) sino que el tutor debe desempeñar un rol social y técnico que ayuda a garantizar el éxito del curso en línea (Cabero, 2004).

La relación entre profesor y alumno es, por lo tanto, horizontal: el profesor se convierte en “facilitador” del aprendizaje del alumno. El aprendizaje se da por reflexión-acción, donde los contenidos del conocimiento son construidos a partir de la interacción con los otros participantes a partir de la actividad y de la comunicación entre ellos, como base para el desarrollo de estos.

Al tomar como punto de partida el rol de docente como “facilitador” también tenemos que hacer referencia al hecho de que aprender no significa solamente adquirir información sino desarrollar habilidades y destrezas que permitan seleccionar, organizar e interpretar la información. Es por ello que aprender a través de entornos virtuales nos lleva a un repensar de los modelos teóricos que fundamentan el proceso enseñanza/aprendizaje, tal como lo señala Beltrán (2001) el aprendizaje debe ser activo, constructivo, situado, interactivo y autorregulado.

El aprendizaje es activo puesto que los participantes forman parte y monitorean su proceso de enseñanza/aprendizaje. *Es constructivo* porque los participantes construyen significados a partir de las interacciones con los demás. *Es situado* porque el aprendizaje tiene lugar en contextos reales y auténticos: los participantes pueden relacionar las actividades del curso con su práctica pedagógica. *Es auto-regulado* porque el tutor al principio proporciona a los participantes las herramientas necesarias para que posteriormente ellos auto-controlen su propio aprendizaje y se conviertan así en docentes autónomos. A continuación presentamos algunas de las

premisas que rigen la enseñanza/aprendizaje desde una perspectiva sociocognitivista:

- a) activo: los participantes son participes en la construcción del conocimiento;
- b) autónomo: los participantes monitorean su propio aprendizaje;
- c) adaptado: a las posibilidades y necesidades de formación de los docentes;
- d) colaborativo: los participantes desarrollan destrezas para relacionarse y construir conocimientos con los demás;
- e) constructivo: los participantes construyen nuevos conocimientos a partir de sus experiencias previas;
- f) orientado a metas: los participantes eligen la manera y el camino para alcanzar las metas;
- g) diagnóstico: los participantes dan a conocer sus expectativas acerca del curso y las destrezas tecnológicas que han desarrollado;
- h) reflexivo: los participantes tienen la oportunidad de reflexionar;
- i) centrado en problemas: los participantes se involucran en tareas para la resolución de problemas que les permitan proponer soluciones (Marcelo, 2001).

Ahora bien, desde la perspectiva del conectivismo planteada por Siemens (2006), el conocimiento es experimentado a través de las relaciones o interconexiones de conocimiento que se producen. Es precisamente la manera en que cada individuo organiza ese conocimiento, lo que posibilita su involucramiento en las actividades de aprendizaje. En otras palabras, la capacidad del individuo de construir e intercambiar conocimiento yace en su habilidad para establecer conexiones, de estar atento a la actuación de los otros

individuos y del conocimiento que genera, así como de mantener, de manera sostenida, esos intercambios de conocimiento.

Las interacciones que ocurren entre los participantes (tutores y docentes) en los foros de discusión son un ejemplo de las conexiones que se establecen con fines de intercambio de conocimiento. Wagner (1994, en Sutton 2001) define la interacción como una serie de eventos recíprocos que requiere, al menos, de dos objetos y de dos acciones. Este mismo autor señala que las interacciones ocurren cuando los objetos y eventos influyen el uno sobre el otro.

En el contexto de los SGA, las interacciones son aquellos eventos que ocurren entre los participantes y lo contenido en el ambiente de aprendizaje, teniendo como medio básico la comunicación asíncrona. Estas interacciones pueden ocurrir entre estudiante-estudiante, estudiante-contenido, estudiante-tutor (Moore, 1984) y estudiante-tecnología (Hillman, Willis y Gunawardena, 1992) a través de procesos empáticos de enseñanza, orientados a problemas y de tipo conversacional (Holmberg, 2006). La finalidad de las interacciones que ocurran en este contexto es la de producir cambios en el participante (cognitivos, actitudinales, emocionales, entre otros) y favorecer la comunicación, la empatía y el logro de sus objetivos de aprendizaje; es decir, favorecer la construcción y gestión de conocimiento.

Construcción del conocimiento a través de las interacciones sociales en foros

A fin de analizar la manera en que los docentes participantes construyen conocimiento a través de las discusiones que se producen en los foros del curso *Yes!* se consideran cinco grandes elementos: participativos, interactivos, metacognitivos, lingüísticos e interactivos (Tabla 1).

Tabla 1. Análisis de contenidos en intervenciones escritas

Elementos	Indicadores
Elementos participativos	extensión del mensaje claridad tiempo de respuesta congruencia pertinencia
Elementos interactivos	sintetiza las ideas de los demás busca el consenso del grupo promueve la discusión y la creación del pensamiento divergente se incorpora al diálogo expresa opiniones ligadas al contexto
Elementos metacognitivos	evalúa su propio proceso de aprendizaje reflexiona sobre sus aportes autogestiona su proceso de aprendizaje
Elementos lingüísticos	demuestra precisión y conocimiento se muestra familiarizado con un amplio rango de vocabulario muestra destreza en áreas de estilo ortografía redacción relaciona conocimientos
Elementos interactivos	sintetiza las ideas de los demás busca el consenso del grupo promueve la discusión y la creación del pensamiento divergente se incorpora al diálogo expresa opiniones ligadas al contexto

Los **elementos participativos** evidencian aspectos referidos a los mensajes en un foro concreto. Este análisis se realiza a través del *estudio de la extensión del mensaje, la claridad del mismo, el tiempo de respuesta, la congruencia y la pertinencia*.

Por su parte, los **elementos sociales** son reflejo de múltiples acciones individuales que evidencian expectativas mutuas de comportamiento en los procesos de interacción social (Sotolongo y Delgado, 2006). Se analiza entonces si los participantes muestran aspectos como *emotividad, elogio y saludos a los compañeros*.

La revisión de los intercambios que los participantes realizan a través de la tecnología (Sutton, 2001), se realiza a través del estudio de los **elementos interactivos**. De esta manera se analiza si los

participantes *sintetizan las ideas de los demás, buscan el consenso del grupo, promueven la discusión y la creación del pensamiento divergente, se incorporan al diálogo y expresan opiniones ligadas al contexto.*

Los **elementos metacognitivos** incluyen procesos de reflexividad, entendida ésta como las conexiones que establecen los individuos para autoevaluar lo aprendido y para redireccionar su pensamiento y acciones. En este sentido, se considera si los *participantes evalúan su propio proceso de aprendizaje, reflexionan sobre sus aportes y autogestionan su proceso de aprendizaje.*

Por su parte, el aspecto cognitivo se encuentra más estrechamente relacionado con los **elementos lingüísticos**, que muestran la *precisión y el conocimiento, el uso de un amplio rango de vocabulario, destrezas en las áreas de estilo, la ortografía y la redacción, así como su capacidad evidente para relacionar conocimientos.*

Cabe destacar que la selección de aspectos formales como la ortografía y la redacción se basa en el carácter didáctico del curso, entre cuyos objetivos se persigue la mejora de las habilidades lingüísticas y docentes de los participantes. Sin embargo, es importante resaltar el carácter informal de los diálogos en línea, los cuales constituyen una forma alternativa de expresar ideas y opiniones en ambientes virtuales. En ocasiones, este diálogo se manifiesta en presentaciones poco atractivas, en base a ideas rápidas, caracterizados generalmente por una pobre estructura e ideas simplistas y poco desarrolladas; de esta manera, se consideraría un objetivo muy optimista la búsqueda de la perfección en ellos (Siemens, 2006).

Análisis de las interacciones

A fin de conocer la manera en que se desarrollan las interacciones sociales y por ende, la construcción de conocimiento dentro de este curso en línea, realizamos el análisis de contenido de los foros del curso Yes! considerando para ello los indicadores de los aspectos antes mencionados. En este sentido, se examinaron los intercambios producidos entre aprendiz-aprendiz, aprendiz-tutor, tutor-aprendiz, tutor-tutor y estudiante-participantes (docentes y tutores). Cabe destacar que este análisis no incluyó el estudio de las interacciones entre aprendiz-contenido (Moore, 1984) ni entre aprendiz-tecnología (Hillman et al, 1994), ya que nuestro propósito se basaba en conocer los procesos de interacción social que favorecen la construcción de conocimiento.

Se seleccionó para esta eponencia como ejemplo el foro *My Ideal Classroom* (U3T1), dado su alto nivel de interactividad, lo cual nos permitirá ilustrar el análisis realizado. Las Tablas 2, 3, 4, 5 y 6 muestran ejemplos de los análisis realizados en las intervenciones realizadas en el foro antes mencionado. Debemos destacar que el foro seleccionado no refleja, como se discutirá más adelante, una realidad constante de la actividad interactiva del curso.

La Tabla 2 ilustra con algunos ejemplos, el análisis efectuado de los aspectos participativos a través de extractos de mensajes producidos por los docentes. En el caso del indicador *extensión del mensaje*, por ejemplo, se pudo observar que aún cuando en el foro de donde se extrajo este ejemplo, se indicaba que el rango sugerido de la intervención debía ser de 250-300 palabras, la totalidad de las intervenciones se situaron entre 25 y 178 palabras, ubicándose la mayoría de ellas por debajo de 80 palabras.

Las intervenciones en dicho foro evidencian *problemas lingüísticos* que afectan la *claridad* a los mensajes. Sin embargo, en líneas generales las mismas son *pertinentes* y *congruentes* con el tema que

se trata, aún cuando muestran profundos problemas de *ortografía*, *redacción*, vocabulario y uso adecuado del idioma.

El *tiempo de respuesta* para los foros fue establecido en 10 días, a fin de flexibilizar los tiempos de entrega y favorecer la participación y la interacción. Sin embargo, se observa que en algunos casos, los foros se cierran dentro de ese límite con una escasa participación. En otros casos, como en el ejemplo que se muestra, más de la mitad de las intervenciones totales se producen dentro de los primeros ocho días de actividad, llegando incluso como en este foro, a mostrar actividad durante períodos aún mayores.

Tabla 2. Análisis de las interacciones en los foros a través de los aspectos participativos

Aspectos	Participativos
Indicador	Extensión del Mensaje
Ejemplo	

hello X. Greetings. I agree with you because it's very nice to teach English to a group of children who want to learn the language
(25 palabras)

Indicador	Claridad
Ejemplo	

If my classroom was like that, the children and teachers would be more motivated them to study and to teach us.

Indicador	Tiempo de respuesta
Ejemplo	

Foro U3T1: 22 días Se producen 71 participaciones en los primeros 8 días y 56 participaciones en los 16 días restantes, para un total de 117 participaciones

Indicador	Congruencia
Ejemplo	

In the technology center should have a big t.v., computers with internet, also should have fifteen seats and space with carpet.

Indicador	Pertinencia
-----------	-------------

Ejemplo

My ideal classroom.

My ideal classroom should be comfortable and big space have good natural lighting and vetilation for windows. The space should be big where can be for divided in areas.

The space should be big where can be for divided in areas. How area for tecnology and other areas for read and writing with each chairs and table for children and material need. Other areas where studentes can meet and feel secure for play.

El análisis realizado de los aspectos interactivos (Tabla 3) mostró fortalezas importantes de algunos docentes para *incorporarse al diálogo* y para *expresar ideas relacionadas con el tópico y su propio contexto*. Igualmente, el análisis mostró que aún cuando en muchos casos, los docentes tenían problemas de uso del idioma, lograban comunicar ideas que indicaban estar o no de acuerdo con los planteamientos realizados por sus pares y en algunos casos, *buscar el consenso del grupo* a través de frases como *What do you think?* (*¿Qué opinan ustedes?*). Solo algunos participantes mostraron habilidades para *promover la discusión y el pensamiento divergente* en relación con el tema objeto de discusión.

Tabla 3. Análisis de las interacciones en los foros a través de los aspectos interactivos

Aspectos	Interactivos
----------	--------------

Indicador

Sintetiza las ideas de los demás

Ejemplo

I agree with you, the environment is an important key to succees in our daily teaching routine.

Indicador

Busca el consenso del grupo

Ejemplo

it isn't necessary a big number of sophisticated material for calling our rural student attention.

What do you think?

Indicador

Promueve la discusión y la creación del pensamiento divergente

Ejemplo

Can the lecture layout, the perimeter layout and the island layout be used in a classroom without computers? ? ? ?

Indicador	Se incorpora al diálogo
Ejemplo	

You´r right. To have a bathroom near the classroom is very important; but, I think to have it inside the classroom is the best. What do tou thinkK about?

Indicador	Expresa ideas relacionadas al contexto
Ejemplo	

Wouldn't you like having computers in your classrooms or at least a computer lab??? Don't you think it should be interesting and very exiting for students?

Los docentes muestran fortalezas importantes en los aspectos sociales de sus intervenciones (Tabla 4). En la mayoría de los casos, las mismas se caracterizan por incluir *saludos* y por la presencia de frases de *elogio* hacia las intervenciones de sus compañeros. Algunos participantes en sus intervenciones utilizan frases como *Hugs* (Abrazos), *friend* (amigo) o hacen uso de emoticones para expresar *sus emociones*.

Tabla 4. Análisis de las interacciones en los foros a través de los aspectos sociales

Aspectos	Sociales
Indicador	Saluda
Ejemplo	

 HELLO

Indicador	Muestra emotividad
Ejemplo	

Hugs from valencia

Indicador	Elogia
Ejemplo	

Yours a nice descripcion of your Ideal Classroom, you have had a great vision about this.

Uno de los aspectos menos evidenciados en las intervenciones de los participantes son los relacionados con la *metacognición* (Tabla 5). De esta manera, se encontró que pocos participantes, en pocas ocasiones muestran en sus aportes evidencias verbales hacia procesos de *reflexión, evaluación y/o autogestión del aprendizaje*. Se observa como en la mayoría de los casos, los docentes gestionan la evaluación de sus aportes a través de la validación de los mismos por parte de los tutores, principalmente.

Tabla 5. Análisis de las interacciones en los foros a través de los aspectos metacognitivos

Aspectos	Metacognitivos
Indicador	Evalúa su propio proceso de aprendizaje

Ejemplo

sometimes I don't find the words,

Indicador	Reflexiona sobre sus aportes
-----------	-------------------------------------

Ejemplo

I know the different layouts; as well as, the difference between layout and lay-out. There's something I don't understand: What do you mean in the following part "when it comes to lay-outs, which of the followings do you have in your classroom"

Indicador	Autogestiona su proceso de aprendizaje
-----------	---

Ejemplo

I mean "el decorado de la tela, con diseños infantiles por ejemplo

Los aspectos lingüísticos incluidos en el análisis (Tabla 6), permitieron evidenciar las debilidades de los docentes del curso Yes! en esta área. En el indicador *demuestra precisión y conocimiento* se muestra como ejemplo una intervención donde el mensaje es oscurecido por problemas de *vocabulario* y estructuras, que dificultan la comunicación del mensaje.

De hecho, la mayoría de los docentes presentan fallas en los aspectos de *precisión y conocimiento* relacionados con el uso del idioma y en muchos casos, los problemas de interferencia de su idioma materno con el extranjero, dificultan la comunicación efectiva de ideas en el segundo idioma. Pocos docentes muestran fortalezas en *áreas de estilo* relacionados con el uso de conectivos, por ejemplo y con aspectos relacionados con la redacción.

Tabla 6. Análisis de las interacciones en los foros a través de los aspectos lingüísticos

Aspectos	Lingüísticos
Indicador	Demuestra precisión y conocimiento

Ejemplo

Hi, for everyone. X, I understand that the text could be write with the that us want have how a ideal classroom. In my school the classrooms have very things, but yet no haven't the best conditions. Please, read the text and send the answers

Indicador	Se muestra familiarizados con un amplio rango de vocabulario
-----------	---

Ejemplo

Hello everybody... my ideal classroom must be very clean with illumination and all the necessary for that students work good and comfortable...

Indicador	Muestra destreza en áreas de estilo
-----------	--

Ejemplo

My ideal classroom is a space very fresh with many areas; it painted with soft colors and with many tools for the activities, such as: pencils, crayons, markets, sharpeners, erasers, chalks, books, magazine, photocopies, figures in mold, other space for reading, with book and kids stories.

Indicador	Ortografía
-----------	-------------------

Ejemplo

the ideal classroom must be armonic to make fell the children comfortable

Indicador	Redacción
-----------	------------------

Ejemplo

X, I understand that the text could be write with the that us want have how a ideal classroom. In my school the classrooms have very things, but yet no haven't the best conditions.

Indicador
Ejemplo

Relaciona conocimientos

All things you mentioned are important for our students and for us. In reference to task 5 that is a very different model from venezuelan schools model, however we have to consider changes having actually in some schools, complementary activities (music, dance, theater, computer classroom) have been included in the "curricula" giving a new light to the school of the future.

A partir del análisis de los foros, se evidencian:

- Fortalezas en cuanto a la congruencia y pertinencia de las intervenciones.
- Fortalezas en los aspectos interactivos y sociales, relacionados con la apertura mostrada por los docentes para compartir ideas con sus pares, elogiar mensajes y relacionar los temas tratados con sus propias experiencias. Este último aspecto varió entre los foros, encontrándose que la cercanía de los tópicos a la praxis diaria de los docentes, impulsaba la calidad y la cantidad de las intervenciones.
- Debilidades generalizadas en aspectos lingüísticos especialmente en ortografía, redacción, estilo, vocabulario, y uso del idioma.
- Debilidades de los aspectos participativos relacionados con los tiempos de respuesta, la extensión y claridad de los mensajes. Los dos primeros pueden ser relacionados con las dificultades evidenciadas por los docentes para seguir instrucciones.
- Diferencias marcadas en los niveles de interactividad, socialización y participación entre diversos foros. Como señalamos anteriormente, el foro U3T1 mostraba altos niveles de actividad (ver Gráfico 1), lo cual difiere totalmente de la baja actividad presente en otros foros, como por ejemplo el U6T4 (ver Gráfico 2).

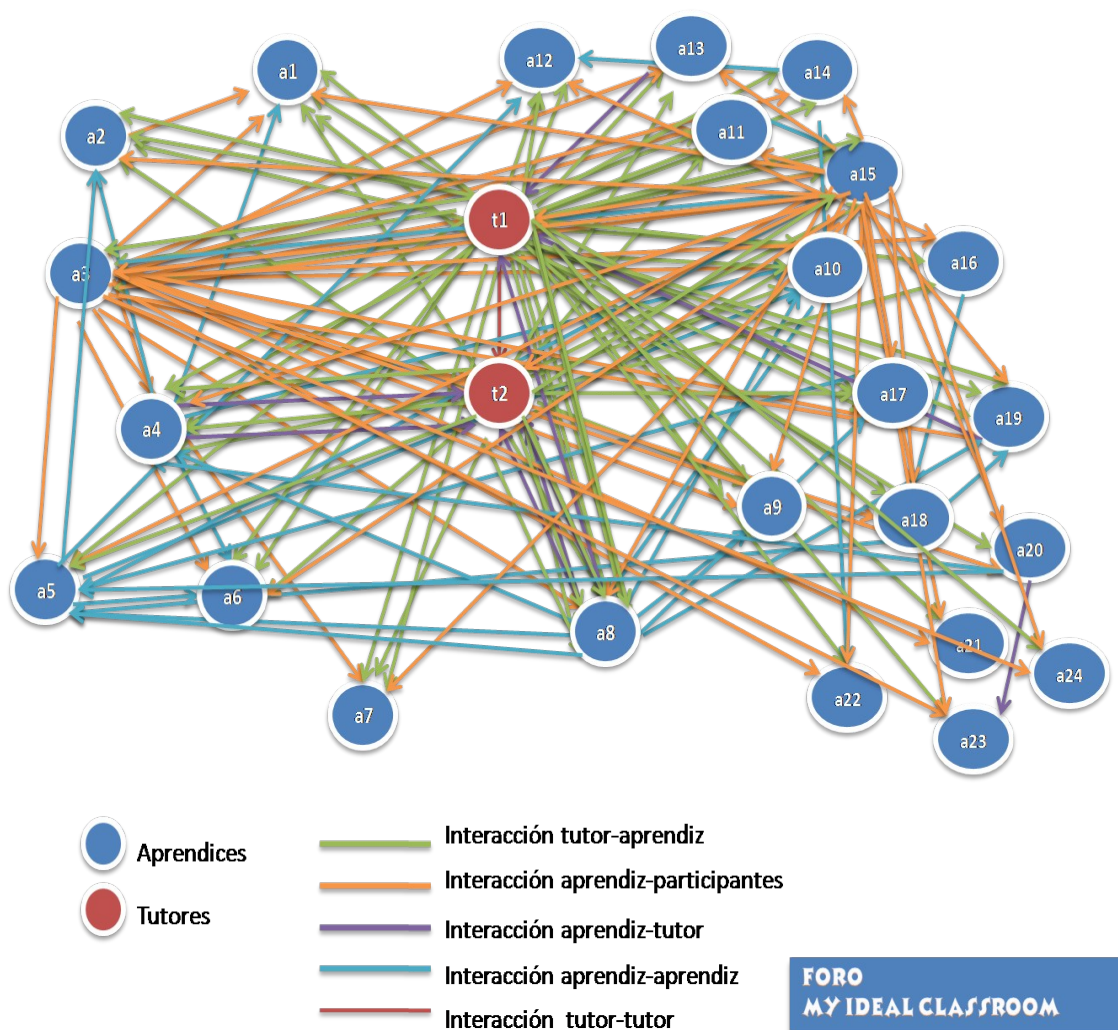


Gráfico 1. Interacciones en el Foro **My Ideal Classroom** (U3T1)

Dado que, de acuerdo a los planteamientos de Siemens (2006), la construcción y gestión del conocimiento se relaciona estrechamente con las interconexiones que los sujetos son capaces de realizar, procedimos a analizar la cantidad de intervenciones realizadas en cada uno de los foros, así como su direccionalidad. Esto nos permitiría arribar a algunas conclusiones acerca de la manera en que se gestiona el conocimiento en el curso *Yes!*

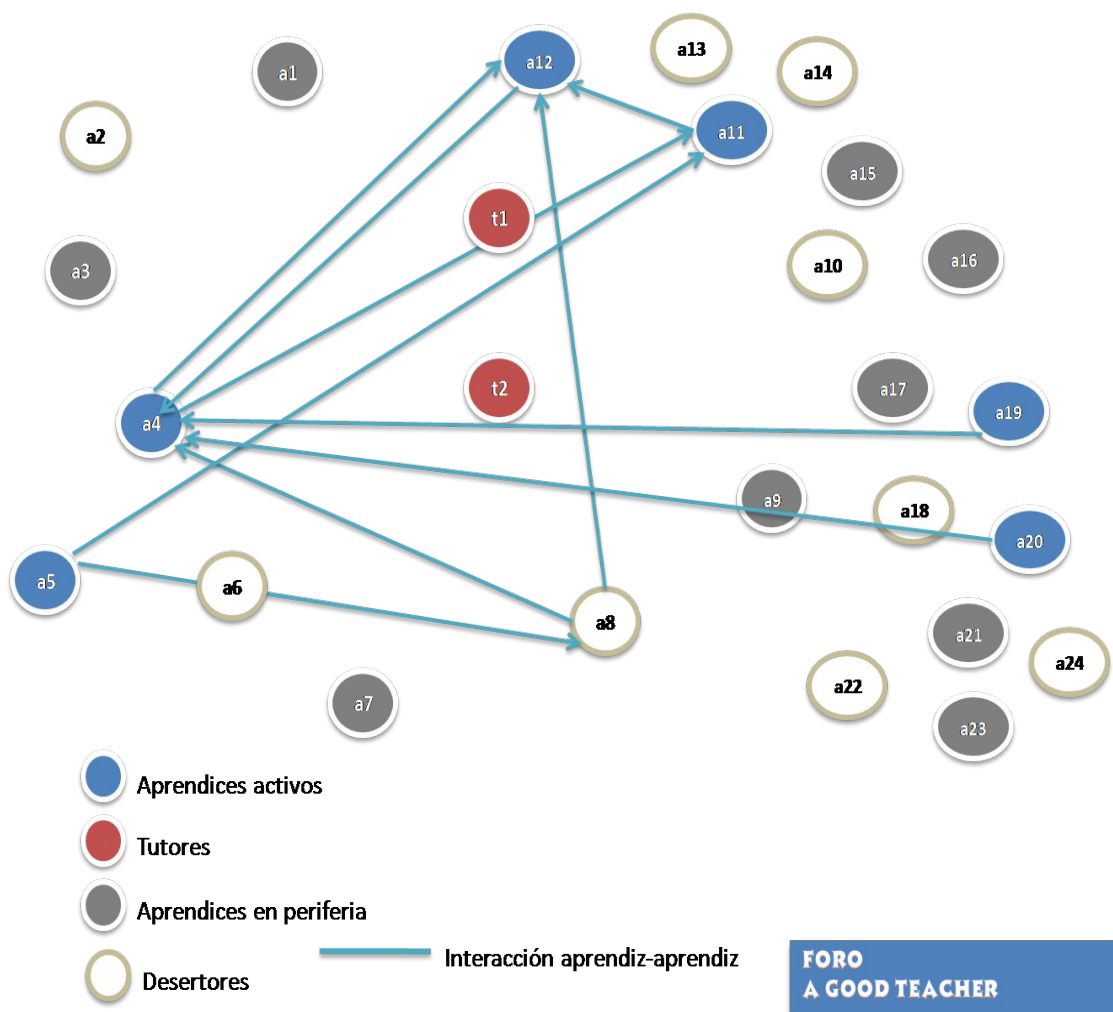


Gráfico 2. Interacciones en el Foro **A good teacher** (U6T2)

Los gráficos 1 y 2 ilustran las diferencias evidenciadas en el comportamiento de las interacciones realizadas en diversos foros dentro del curso. En el Foro U3T1 (Gráfico 1), por ejemplo, se aprecia un total de 117 intervenciones realizadas por 24 participantes activos, quienes conformaban la totalidad de los participantes-docentes para ese momento. Las interacciones aparecen distribuidas de la siguiente manera: 49 realizadas entre tutor-aprendiz, 30 entre aprendiz-aprendiz, 9 entre aprendiz-tutor, 2 entre aprendiz-participantes y 1 entre tutores. El tiempo de respuesta de mayoría de las intervenciones (71) se situó en los primeros 8 días de los 22 en los cuales el foro se mantuvo activo.

Entre tanto, en un foro como el U6T4, se observa la actividad de 6 participantes y resalta el índice de deserción (9 desertores), así como el incremento de la participación periférica o indirecta (docentes en periferia). El gráfico 2 muestra como cada aprendiz activo realizó una intervención inicial, para un total de 6 intervenciones, y como algunas de ellas generaron interacciones por parte de sus pares (10). Cabe resaltar que algunas intervenciones no generaron ningún tipo de respuesta o feedback por parte de los docentes y la ausencia de interacciones de los tipos tutor-estudiante/ estudiante-tutor. De esta manera, de las 18 intervenciones realizadas en este foro, 16 se realizaron entre docentes. Las 2 intervenciones de los tutores consistieron en síntesis de las participaciones e interacciones realizadas por los docentes. El tiempo de respuesta de la mayoría de las intervenciones se situó en los primeros 5 días de los 12 en este foro mantuvo actividad.

Los resultados obtenidos del análisis realizado en los foros del curso Yes! y utilizados para la revisión de las interacciones en el curso, nos llevan a plantear interrogantes acerca de las razones que subyacen al fenómeno de la interactividad en los foros. Adicionalmente a los factores relacionados con las dificultades que describimos en el siguiente apartado, encontramos relevante señalar la importancia de la motivación del aprendiz y la presencia docente como elementos que influyen de manera significativa en la habilidad o disposición del individuo para participar e interactuar en la construcción de conocimiento.

Con respecto al primer elemento mencionado, Duarte (en Duarte y Sangrá, 2005) sugiere la importancia del rol que reviste la motivación que reside en quien aprende y señala como ésta puede partir de diversas fuentes como: la necesidad personal de formación, del interés por los contenidos del curso y de la significación personal de los aprendizajes. En este sentido, los contenidos cuya temática es significativa a la praxis cotidiana del aprendiz, pueden ser

socializados e intercambiados con mayor facilidad. A este respecto, Barberá y Badia (2004), resaltan la importancia de otorgar significación al conocimiento que se construye de manera social, a fin de que los significados puedan ser compartidos y negociados por el grupo. Esta aseveración coincide con lo expresado por los participantes entrevistados acerca de sentirse más atraídos y motivados a participar en los foros que son significativos, es decir que son

“como de la vida diaria, que sea útil en el momento de mi actividad diaria, de mi trabajo, de mi vida”.

Otro elemento importante a considerar es la presencia docente (Garrison y Anderson, 2005) en los foros. A lo largo del curso, la participación de los tutores (entendiendo que ésta puede ser directa o indirecta) se ha mostrado constante y activa. Los niveles de interacción, sin embargo, han variado en la línea temporal del curso y de acuerdo a los contextos que se han enfrentado. Como ejemplo, el foro U3T1 representó el inicio de un trabajo fusionado entre dos grupos hasta ese momento separados. De esta manera coincidieron en este foro por primera vez participantes y tutores de dos grupos distintos, por lo que la situación ameritaba un esfuerzo especial de atención para cubrir de manera informal (ya que para ese momento los participantes habían recorrido el curso durante 6 meses aproximadamente) las interacciones de acuerdo a lo planteado en las etapas 1 y 2 propuestas por Salmon (2004) relacionadas con el acceso-motivación y la socialización.

De forma contrastante, en el foro U6T4 (ubicado en el mes 12 del curso), los tutores basaron su decisión de mantenerse más en la periferia, a fin de favorecer que los docentes desarrollaran su potencial cognitivo y social (Garrison y Anderson, 2005). Sin embargo, como lo muestra el Gráfico 2, las interacciones fueron escasas, adoleciendo de la riqueza de información contenida en foros como el

U3T1. Lo anterior coincide con lo expresado por un participante y cuya opinión fue compartida por la mayoría de los participantes entrevistados:

“Honestamente, ahí veo algunos posts de los compañeros que yo leo y digo: ay, pero que quiso decir? Entonces me enfoco más a lo que dicen los tutores”.

La intención de participación por parte de los docentes puede entonces ser afectada y menoscabar el interés del mismo ante la ausencia percibida de la presencia docente (Garrison y Anderson 2005). El rol del emoderador (Salmon, 2004) se reafirma de esta forma, como un factor de fundamental importancia para la promoción de la participación, la interacción, la socialización y por ende, en la construcción de conocimiento que ocurre en ambientes virtuales.

III. Retos que hemos enfrentado como tutores en línea en el contexto sociocultural venezolano

Analizando los resultados obtenidos a través de esta experiencia, llevada a cabo durante un año consecutivo, y de los comentarios elaborados por los docentes en servicio, podemos compartir, desde el punto de vista del técnico, logístico y pedagógico, los retos que hemos enfrentado los tutores en línea en el contexto sociocultural venezolano. En primer lugar presentaremos algunas de las dificultades que han enfrentado los docentes en servicio a lo largo del curso:

3.1. Técnicos

1. Los docentes en servicio, inscritos en el curso *Yes!* en línea, han experimentado dificultades técnicas tales como carencia de destrezas tecnológicas y problemas de conexión tanto en sus lugares de trabajo como sus casas. Algunos de ellos tenía que acceder el curso desde Cyber cafés durante la noche después de sus horas laborales. Muchos de los docentes vive en pueblos

pequeños y no cuentan con buena conexión que les permita realizar tareas utilizando archivos de audio, por ejemplo.

2. Los docentes también, al inicio del curso (durante los dos primeros meses), presentaron problemas con el Sistema de Gestión de Aprendizaje (SGA), en esta caso Moodle, utilizado para el curso. La mayoría considera que, además de la sesión de inducción presencial que se les ofrece al inicio del curso, necesitan entrenamiento adicional puesto que muchos de ellos no han tenido contacto suficiente con las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).

3.2. Participación e Interacción en los foros

1. Los docentes han enfrentado dificultades para realizar sus intervenciones en los foros dentro de los límites de tiempo establecidos en el curso.
2. Lo anterior ha generado tiempos de respuesta más prolongados para algunos foros, lo cual se deriva en disminución de la motivación del docente para interactuar en foros de escasa actividad.
3. Los docentes manifestaron que en un principio, el nivel del curso se encontraba muy por encima de sus destrezas receptivas y productivas en el idioma inglés. Este hecho originaba:
 - Temor de cometer errores graves en la redacción de los mensajes.
 - Stress por las pocas habilidades para redactar mensajes de la extensión solicitada, por lo cual recurrían al uso de ayudas como traductores en línea, diccionarios, entre otros.
 - Ansiedad por el desconocimiento del vocabulario requerido para interactuar en los foros.
4. Algunos temas tratados en los foros no eran considerados como significativos para los docentes, tal vez debido a la falta de conocimiento acerca de los mismos, los cuales en una gran

proporción se referían a temas relacionados con el componente pedagógico. Esta dificultad persistía en el desarrollo de las tareas de cada tópico.

3.3. Contenido

1. Los docentes han enfrentado dificultades para culminar las tareas y asignaciones dentro de los límites de tiempo establecidos en el curso, lo que ha afectado el avance en los contenidos.
2. Los docentes, durante las primeras semanas del curso, presentaron dificultades para entender las instrucciones de las tareas. Muchos de estos problemas estaban vinculados con el hecho de que la mayoría de los docentes tenía un nivel bajo de comprensión de escrita del inglés.
3. Los docentes, igualmente, han manifestado que ciertos términos utilizados en el curso les ha impedido completar ciertas tareas. Estos términos, puesto que el curso incluye un componente pedagógico, son básicamente del área de la lingüística y de la enseñanza/aprendizaje de lenguas tales como: interferencia, enfoque comunicativo, colocaciones, entre otros.

3.4. Entrenamiento

1. Los docentes no están entrenados suficientemente como para enfrentar un curso en línea que no solamente exige destrezas básicas tecnológicas sino escribir entradas en sus blogs y wikis dentro del entorno virtual como parte de sus tareas.
2. Los docentes, además de las tareas regulares tales como la participación semanal en foros, no podían cumplir con asignaciones extras relacionadas con escribir entradas en sus blogs o incluir las tareas en el Portafolio, por ejemplo.

3.5. Manejo del tiempo

1. Los docentes trabajan un promedio de 40 horas semanales.

2. Los docentes han presentado dificultades para culminar sus tareas puesto que, además de sus horas de clases, tienen que viajar a sus sitios de trabajo y muchas veces tienen que asistir a cursos presenciales exigidos por la Zona Educativa.
3. Debido a estas presiones de tiempo, los docentes tienden a obviar el desarrollo de tareas, lo que afecta la adquisición de vocabulario y estructuras fundamentales para el desarrollo de mensajes en los foros.

3.6. Evaluación

1. Los tutores, tomando en consideración la guía del curso, no tienen que proveer retroalimentación de cada una de las asignaciones escritas que los docentes tenían que elaborar semanalmente.
2. Los tutores no podíamos llevar un seguimiento de la discusión que se llevaba a cabo en los foros debido a que la mayoría de los docentes se limitaba a escribir una entrada sin agregar comentarios a las participaciones de los demás docentes.
3. El criterio utilizado para la evaluación del curso solamente toma en consideración el producto y no reconoce el proceso. La interactividad en los foros es un factor que no es tomado en cuenta para evaluar la actuación del docente.

Las entrevistas individuales y en grupo, llevadas a cabo en forma presencial, con los docentes nos han permitido conocer y entender su contexto sociocultural y cómo este influye en su desenvolvimiento en el curso y en su inmersión en el comportamiento virtual (interacción/colaboración) que se espera de ellos. Nosotros, como tutores en línea, también hemos tenido que buscar y plantear soluciones a las dificultades que han encontrado los docentes, entre ellas: el diseño de tutoriales para el acceso y manejo adecuado del entorno virtual y el rediseño de algunas de las tareas. Es por ello que es importante señalar que los retos que hemos enfrentado como

tutores en línea nos han permitido comprender y redefinir nuestro rol. El tutor en línea, al enfrentarse a un curso que ya ha sido prediseñado y con participantes previamente seleccionados, lejos de orientar a los docentes en el desarrollo del inglés y los aspectos pedagógicos que ofrece el curso, tiene que dedicar gran parte de su tiempo a:

- a) Explorar las destrezas tecnológicas de los docentes.
- b) Indagar las razones que los llevan a *no completar las tareas*.
- c) Entender sus dificultades de acceso y de conectividad.
- d) Entrenarlos en el manejo del SGA (Moodle) y de herramientas tecnológicas que necesitan utilizar para completar ciertas tareas, bajar archivos de audio, por ejemplo.
- e) Explorar y comprender el tiempo de dedicación de los docentes al curso de acuerdo a sus compromisos laborales.
- f) Rediseñar las tareas, guías e instrucciones.
- g) Reunirse en línea utilizando *Skype* para tomar decisiones semanales basadas en las opiniones y dudas de los docentes.

IV. Recomendaciones para tutores en línea

La enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) constituye un reto si tomamos en cuenta que los estudiantes no tienen inmersión directa con la lengua meta fuera del aula de clase. Enseñar y aprender ILE a distancia, además de un reto, exige un tutor que cumpla distintos roles que motiven a los docentes en servicio a mejorar su nivel de inglés. Tomando en consideración nuestra experiencia como tutores en línea del curso *Yes!* para docentes en servicio recomendamos a futuros tutores en este tipo de curso que:

- o Ayuden a los participantes a resolver los problemas técnicos antes y durante el curso.
- o Motiven a los docentes a participar en los foros de discusión.
- o Anuncien el comienzo y el final de cada una de las unidades y respectivos temas.

- o Resuman los foros haciendo alusión explícita a las dificultades pedagógicas y a nivel de lengua que presenten los docentes.
- o Motiven a los participantes a interactuar en los foros de discusión y a socializar en el e-Social café.
- o Adapten la temática a las necesidades y contexto de los docentes. Si esto no es posible, realicen una introducción al tema que permita al docente familiarizarse con el mismo.
- o Realicen un seguimiento y feedback inmediato a las participaciones que realizan los docentes.
- o Provean una atmósfera empática y abierta que propicie el diálogo y la confianza.
- o Reflejen cortesía y respeto en sus comunicaciones en línea, procurando siempre elogiar los aspectos positivos de los mensajes publicados, pero también señalando de manera cortés los aspectos que deben ser mejorados.
- o Favorezcan la divergencia, creatividad y el pensamiento lógico con sus intervenciones
- o Revisen y exploren las razones que ocasionan la deserción de los participantes del curso.
- o Escriban y envíen informes cada vez que termine una unidad y al final del curso.
- o Diseñen tutoriales que ayuden a los participantes a manejar el entorno virtual y otras herramientas electrónicas que necesiten utilizar durante el curso.
- o Sugieran sitios Web adicionales para que los participantes tengan la oportunidad de practicar las distintas modalidades de la lengua.
- o Lleven un registro de la participación de los docentes utilizando criterios discutidos previamente por los tutores.

V. Comentario final

El curso *Yes!* ha representado un reto tanto para los tutores en línea como para los docentes en servicio que se encuentran inscritos en el

curso. Retos que van desde las dificultades técnicas, comprensión de tareas hasta manejo del tiempo por parte de los docentes. Este último aspecto, ha constituido una de las razones que han motivado a los docentes a abandonar el curso – muchos de ellos tiene demasiados compromisos laborales que les impiden cumplir a cabalidad con el número de tareas asignadas. Tenemos que tomar en cuenta, entonces, el contexto socio-cultural de los docentes en servicio y, sin duda, no podemos desligar la virtualidad de la realidad presencial de estos docentes. Si queremos que estos cursos sigan implementándose en miras a ayudar a los docentes a mejorar su nivel de inglés y su conocimiento pedagógico debemos rediseñar el curso de manera que estos docentes en servicio, en circunstancias difíciles, logren integrarse significativamente a los foros y tareas. De esta manera lograremos cumplir con una de las premisas esenciales del conectivismo: los docentes, entonces, podrán establecer conexiones, estar atentos a la actuación de los otros individuos y del conocimiento que generan y mantener, de manera sostenida e hilada, esos intercambios de conocimiento (Siemens, 2006).

Referencias

- Barberá, E. y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros.
- Beltrán, J. (2001). Educación de calidad en la sociedad del conocimiento. En J. Beltrán, M. Nicolau, J. Mélich e I. Camacho. *Respuestas al futuro educativo*. Madrid: Paidós.
- Brunner, J. (2000) Educación: Escenarios de Futuro. *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Transformación. Documento Nº 16*, OPREAL (Programa De Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe)
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En Martínez, F. y Prendes, M.P.: *Nuevas Tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

- Duart, J. (2000). La motivación como interacción entre el hombre y el ordenador en los procesos de formación no presencial. En J. Duart y A. Sangrá. *Aprender en la virtualidad*. Madrid: Gedisa.
- Garrison, D y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Hillman, D., Willis, D. y Gunawardena C. (1994). Learner-Interface Interaction in Distance Education: An Extension of Contemporary Models and Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education* 8(2):30-42. Consultado en Mayo, 13, 2007 Disponible en: http://www.ajde.com/Contents/vol8_2.htm
- Holmberg, B (2006) The Peters-Moore-Holmberg theory debate - Conferencia en línea. Consultado en Mayo, 13, 2008. Disponible en: http://www.edenonline.org/contents/conferences/research/barcelona/Borje_Holmberg.pdf
- Johnson, C. (1993). *Aprendizaje Colaborativo, referencia virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey*. México. Consultado en Abril, 18, 2008. Disponible en: <http://campus.gda.itesm.mx/cite>
- Marcelo, C. (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.
- Moore, M. (1989). Título? Editorial. *The American Journal of Distance Education*. [Revista en línea]. 3, (2), 1989. Consultado en Mayo 08, 2007. Disponible en: http://www.ajde.com/Contents/vol3_2.htm#editorial
- Salmon, G. (2004). *E-actividades: El factor clave para una formación en línea*. Barcelona: Editorial UOC.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Libro en línea. Consultado en March 08, 2007. Disponible en: <http://knowingknowledge.com>
- Sotolongo, P. y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y al complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO.
- Sutton, L. (2001). The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communication. *International Journal of Educational Telecommunications*. Consultado en: Noviembre 28, 2008. Disponible en: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_02869192919_ITM