

## LA EXPERIENCIA DE FORMAR DOCENTES A DISTANCIA

María Paula Baracat, Paula Bernich, Virginia Campos, Julieta Carmosino, Nora Lizenberg

*Ponencia presentada en las IV Jornadas Virtuales 2007 “Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Enseñanza”, organizadas por el Instituto Superior de Profesorado JV González.*

### **Abstract**

En esta ponencia compartimos cómo vivimos la formación a distancia de profesores de inglés desde nuestro trabajo diario como docentes a distancia. Abordamos distintos aspectos vinculados directamente a nuestros roles cotidianos: sobre cómo relacionar la enseñanza en entornos virtuales con el aula tradicional, cómo establecer vínculos con los alumnos como tutor de una carrera- diferente al rol de profesor de una materia, cómo desarrollar la técnica de escritura por proceso a distancia, cómo corregir evaluaciones y brindar feedback efectivo, y cómo organizar el trabajo, colaborar con el crecimiento profesional y facilitar la tarea de un grupo de docentes que trabajan a distancia.

## LA EXPERIENCIA DE FORMAR DOCENTES A DISTANCIA

### **Índice de contenidos**

- Introducción
- Las tareas del docente en la enseñanza a distancia: una invitación a la experimentación
- El Rol de Tutor en Educación a Distancia
- La Experiencia de ‘Process Writing’ en Cibadist
- Feedback efectivo en la corrección de evaluaciones a distancia.
- Trabajo junto a un plantel docente a distancia
- Conclusión

### **Ponencia**

#### **Introducción**

En esta ponencia compartimos cómo vivimos la formación a distancia de profesores de inglés desde nuestro trabajo diario como docentes a distancia.

Abordamos distintos aspectos vinculados directamente a nuestros roles cotidianos: sobre cómo relacionar la enseñanza en entornos virtuales con el aula tradicional, cómo establecer vínculos con los alumnos como tutor de una carrera- diferente al rol de profesor de una materia, cómo desarrollar la técnica de escritura por proceso a distancia, cómo corregir evaluaciones y brindar feedback efectivo, y cómo organizar el trabajo, colaborar con el crecimiento profesional y facilitar la tarea de un grupo de docentes que trabajan a distancia.

*Las tareas del docente en la enseñanza a distancia: una invitación a la experimentación<sup>1</sup>.*

A continuación comparto con ustedes un relato sobre cómo fui construyendo mi estilo docente en la enseñanza a distancia, las dudas iniciales, la visualización de mis tareas y algunas estrategias desarrolladas.

Notas biográficas.

Mi primera experiencia profesional de enseñanza sistemática en el sistema educativo formal fue a distancia, en el nivel superior, enseñando Didáctica, en un sistema potenciado por las TICs (nuevas tecnologías de la información y comunicación).

Toda mi formación había transcurrido en la presencialidad; desde los años de alumna en la escuela primaria y en la secundaria hasta la formación inicial como docente en el nivel superior (Davini, M.C., 1997). Solamente había tenido un acercamiento a la educación a distancia desde roles de gestión institucional, algún curso de perfeccionamiento y textos teóricos sobre esta modalidad.

¿Lo mismo pero a distancia?

El rol docente reconoce dos grandes tareas (Doyle, W., 1983). Por un lado, la relativa a las tareas académicas en sentido estricto que involucra la planificación de la enseñanza, la definición de intenciones, la selección y organización de contenidos, el diseño de actividades, la selección de recursos y la evaluación. Por otro, el quehacer vinculado con los intercambios, los roles, la comunicación, las interacciones. En suma, el rol docente como coordinador de grupos de aprendizaje. Estas tareas diferencian dos ámbitos de intervención, la instrucción y el orden social respectivamente. Según el momento (antes, en la clase, después), el nivel educativo, el contenido a enseñar, el estilo docente, y las expectativas de los alumnos, estas dos dimensiones se complementan, solapan y superponen alternativamente.

En el modelo de enseñanza a distancia al que me incorporé, el docente no daba una clase sino que ésta estaba escrita en un material elaborado a tal fin por un experto contenidista. Cada alumno tenía este documento en formato impreso que le permitía cursar la materia. Mi rol consistía en atender consultas y evaluar básicamente. Vemos que estaba centrado claramente en la tarea de instrucción.

---

<sup>1</sup> Lic. Prof. María Paula Baracat

Antes dije que el contenido que debía enseñar era Didáctica y ahora agrego que era una materia de primar año, entre cuyos temas se incluía esta concepción sobre el doble rol docente así como la enseñanza grupal. Paralelamente, el enfoque del programa de estudios -con el cual adscribo- hablaba de un docente que facilita la construcción del aprendizaje y de un docente que hace a la vez que reflexiona con libertad. De allí que me empezara a preguntar sobre la necesidad de establecer puentes entre el contenido de mi materia, las biografías de mis alumnos y sus ámbitos de inserción profesional, y la nueva modalidad de enseñar y aprender que estábamos compartiendo.

En la educación a distancia<sup>2</sup> los alumnos tienden a ser más autónomos que en la presencialidad. Desde la disposición del tiempo para estudiar hasta la lectura de la clase dependen de él. No existe, por ejemplo, requisito de asistencia, tampoco la posibilidad de sentarse a escuchar una clase en un aula grupal. Incluso en modelos de enseñanza virtuales en los que las lecciones están filmadas y disponibles en una plataforma en Internet, la determinación de gestionarla descansa sobre el aprendiz y, en este sentido, la distinción entre tiempo para el estudio y tiempo para el reposo aún se correlaciona con los espacios físicos. Luego, la clase está escrita y hay que leerla. La vía privilegiada para consultar a profesores es el correo electrónico; el acto de asentar por escrito esa duda conlleva un ejercicio de producción y reflexión previa sobre el problema que dista del mero acto de expresar en voz alta un “no entiendo”. La dificultad se evidencia cuando los ingresantes desconocen cómo organizar su tiempo y los códigos para comunicarse a través de la red. Asimismo, se percibe cierto “temor” para dejar sus dudas asentadas en forma escrita. Estos indicadores, lejos de ser imperfecciones, nos llaman la atención sobre la necesidad de aprender a ser alumnos a distancia. Y así como ser alumno a distancia es diferente de serlo en la presencialidad, lo mismo pasa con el ser docente.

Entre las representaciones que circulan, sobre todo en los estudiantes noveles, se destaca la “añoranza” por la presencialidad, la sensación de que la distancia es una opción de segunda pero la única posible en su condición de adultos trabajadores. Más allá de las razones históricas que llevan a sostener esos supuestos y que ameritarían otra exposición, sostengo que la educación a distancia no es una presencialidad imperfecta. Lejos de ser una presencia ausente (no hay sincronía espacio-temporal) o una presencia incompleta (faltan los gestos y matices de la voz, la repregunta y confirmación de la respuesta), la educación a distancia es otra cosa. Y en esa nueva definición, aún en construcción y enriquecida a partir de la incorporación de las TICs, sostengo que las tareas del docente son específicas.

Volviendo a los ámbitos de intervención del docente identificados por Doyle, W., estructura de tareas académicas y estructura social de participación en el aula, y que eran parte del contenido que yo debía enseñar, me propuse experimentar en la especificidad de estas grandes tareas en la enseñanza a distancia. De esta manera, entre mis propósitos actuales destaco: incentivar la

---

<sup>2</sup> Me refiero al modelo de enseñanza a distancia tradicional y centrado en el material escrito e impreso que se envía a los alumnos y contiene el curso.

autonomía, desarrollar la producción escrita y dar permiso a la propia “voz” para expresarse, fomentar la construcción del lenguaje académico (Mercer, 1997), promover un modelo de comunicación de circuitos múltiples (Anzieu, D. y Martin, J., 1971), habilitar espacios de debate y construcción conjunta del conocimiento<sup>3</sup>, dar lugar tanto a la discusión de las cuestiones académicas como a la vinculación de los estudiantes en tanto personas.

Las estrategias que utilizo para encarar estos propósitos son:

- .-cartas de presentación que den cuenta del desafío del estudio a distancia y de los metacontenidos involucrados que van más allá del aprendizaje del contenido disciplinar;
- .-sostener un estilo de comunicación cordial, alentador y medianamente formal;
- .-dar cuenta de mis inquietudes personales pero manteniendo la distancia óptima del rol;
- .-no demorar las respuestas;
- .-no limitarme a esperar las dudas sino también generar explicaciones y propuestas de trabajo optativas en forma espontánea;
- .-devoluciones a dudas y ejercicios que estimulen la investigación autónoma, sugiriendo la clarificación de la duda y la expresión de las hipótesis que las responderían;
- .-devoluciones grupales que den cuenta de la producción de los pares y socialicen cuestionamientos;
- .-foros temáticos (desde la invitación hasta el seguimiento y su moderación<sup>4</sup>).

En este momento estoy incursionando en el chat de texto y me gustaría poder implementar la voz y la imagen dando mayor sensación de cercanía a los intercambios. Por ahora considero que esta suerte de “atajos” deberían ser leídos como una opción de distancia más interactiva y no como un acercamiento a la presencialidad, justamente por la necesidad de redefinir las tareas del profesor. Al mismo tiempo, creo que la experiencia más reciente con grupos en aulas presenciales resulta de ayuda a la hora de implementar vías de contacto inmediatas. Al analizar las características de la enseñanza presencial desde la especificidad de la modalidad a distancia, se advierte el reto que involucra la ecología de la clase tradicional.

Como conclusión creo que la investigación en Didáctica general constituye un aporte valioso para los profesores a fin de comprender, pensar e innovar en nuestras prácticas e enseñanza. Si bien la investigación es más fecunda en educación presencial, es posible retomar sus ideas para las propuestas a distancia. Esa apropiación debe ser leída en clave de una modalidad específica y no como traducción automática entre modalidades que solamente se diferencian por el espacio y el tiempo. De hecho, la incorporación de las TICs a

---

<sup>3</sup> Esta idea ha sido desarrollada por varios autores encuadrados en el enfoque “sociocultural” de la educación y retomada en énfasis por los autores que estudian la educación a distancia. Se recomienda: Mercer, Neil y González Estepa, Francisco (2000) “La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional”, en: La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

<sup>4</sup> Una particularidad es que si bien los estudiantes solicitan espacios de interacción grupal y con la docente, su participación en foros tiende a ser limitada. Interpretamos esta tensión dentro de la novedad del ser alumno a distancia. Ello obliga a realizar una suerte de “marketing” de la propuesta.

los modelos de educación a distancia está volviendo los intercambios sincrónicos. La experiencia docente es valiosa en ambas modalidades y hay un enriquecimiento mutuo pero vale atender a la especificidad de sus tareas en cada una. Entiendo que un camino posible es la experimentación reflexiva y la documentación de lo vivido.

### *El Rol de Tutor en Educación a Distancia<sup>5</sup>*

El trabajo del tutor en una instancia de educación a distancia implica establecer un vínculo de comunicación con el alumno que debe permanecer en forma fluida a lo largo de la carrera. Este es el rol principal del tutor. En este espacio de formación docente a distancia el tutor desempeña la función de guía en dos diferentes aspectos: el socio-afectivo (relación tutor-alumno) y la gestión académica.

Dentro de estos dos aspectos, el tutor asiste al alumno vía e-mail, *chat*, teléfono, o personalmente. Es durante este intercambio que se fomenta el diálogo a través de un lenguaje cordial, generando confianza y estando atento a las necesidades del alumno. En muchos casos, es a través de este contacto habitual con el tutor en que el alumno tendrá la primera oportunidad para integrar el uso de la tecnología como herramienta para su crecimiento profesional y personal en un contexto formal.

Durante el transcurso de la actividad académica, el tutor puede ir variando las funciones asociadas a su rol principal, dependiendo de los requerimientos del alumno. El tutor sabe que el alumno trabaja y tiene familia y al mismo tiempo es estudiante, entonces es probable que debido a las exigencias en el área de lo privado, la motivación pueda llegar a fluctuar. Es importante poder identificar cuál es su contexto de estudio porque ello le brinda al tutor herramientas extras para poder orientarlo. El tutor es el encargado de propiciar o, en determinados momentos, reestablecer el contacto que ayudará al alumno a seguir adelante. El tutor conoce al alumno a través de su discurso escrito y debe saber traducir o leer entre líneas. La falta de contacto es la más clara evidencia de alerta y el tutor debe estar atento a este tipo de señal.

Entonces, las funciones del tutor en relación al alumno son las de: a) animar y contener; b) facilitar el proceso de aprendizaje – detectando todo aquello que pueda transformarse en un futuro obstáculo; c) ayudar a encontrar rápidas vías de solución o, en algunos casos, brindarlas directamente. En este modelo de aprendizaje y enseñanza no presencial usando las nuevas tecnologías como recurso primordial, el apoyo involucra también las habilidades relacionadas a la competencia informática. En este caso, se agrega otra función: d) brindar estrategias para ayudar a superar inconvenientes causados por el uso de la tecnología.

El lenguaje escrito utilizado en los intercambios es de vital importancia ya que en cierta medida reemplaza el lenguaje corporal o las características del discurso oral que ayudarían al alumno a reconocer la función del mensaje. Si se descuida el mensaje, se puede prestar a confusión – cuantas veces

---

<sup>5</sup> Prof. Paula Bernich

malinterpretamos un mensaje que fue dicho cara a cara. En el contexto escrito tenemos evidencia física presente pero nos falta una gran parte del mensaje que complementa lo que queremos expresar. A veces, solemos tener preconcepciones acerca de los motivos o intenciones de nuestro interlocutor basándonos en el tono de voz, los gestos y hasta la distancia que toman al hablarnos. Cuando estas pequeñas ayudas no están presentes puede ser más difícil interpretar lo que nos quieren decir. Por este motivo, la competencia al escribir utilizando recursos tecnológicos hará evitar malentendidos en los mensajes. La lectura de los mensajes es tan importante como la respuesta que se dará. Poder leer intertextualmente – teniendo en cuenta mensajes anteriores – y leer empáticamente – con habilidad para entender los motivos del otro, redundará en beneficio para ambas partes. La comunicación efectiva implica también que los mensajes sean breves y claros. Por otro lado, todos los mensajes son importantes y si imaginamos que el correo electrónico es una pregunta hecha en forma presencial, el hecho de no contestarla sería como darnos vuelta y seguir caminando. El alumno cuenta con el tutor como apoyo en las distintas funciones que se mencionaron y espera una respuesta para poder continuar. Es importante que esta respuesta sea dada en tiempo y forma para sentar un precedente y así construir y mantener el diálogo virtual.

Como conclusión, el tutor tiene la tarea de optimizar la comunicación para minimizar frustraciones. Cabe destacar que dentro de este ámbito de educación a distancia, el tutor es – en primera instancia- el que crea el nexo con el alumno y en consecuencia, el modelo de comunicación efectiva.

El tutor pasa a representar a la institución y por lo tanto el alumno adquiere un sentido de pertenencia logrando así un lazo y una interacción casi más exitosa que en lo presencial. A pesar de la asincronía y de la brecha geográfica se logra reducir y superar la distancia al tiempo que se va apropiando de la modalidad.

La tutoría facilita que los alumnos focalicen en la producción de determinados resultados, alentándolos y siguiéndolos en este proceso de crecimiento. Su contribución esencial es la creación y el mantenimiento de una comunicación regular que permita al estudiante generar los resultados deseados en el ámbito profesional.

### *La Experiencia de 'Process Writing' en Cibadist<sup>6</sup>*

Ayudar a los futuros profesores que estudian en Cibadist a escribir composiciones es un gran desafío. Si bien no hay contacto cara a cara, la profesora va conociendo a los alumnos por medio de constante 'feedback' por e-mail.

'Lengua y Expresión Escrita Inglesa' es una materia que requiere muchas actividades escritas dentro de un período de clases. A los alumnos se les envía por e-mail una 'Carta de Presentación' con instrucciones. Allí, tienen toda la

---

<sup>6</sup> Prof. Virginia Campos

información sobre la materia, incluyendo una lista de actividades obligatorias, fechas límite de entrega y modelos de escritura para que los alumnos tengan una idea de los diferentes tipos de escritos que se les va a pedir que produzcan.

Mi rol como profesora a distancia en esta materia es que los alumnos tengan conciencia de que el objetivo principal de una composición es que el que lee entienda el mensaje. Para ello, es necesario el constante intercambio de e-mails con 'feedback' de las dos partes. Cuando los alumnos envían el primer borrador con la composición tomo el rol de lector y analizo la coherencia del mensaje. Si bien el objetivo principal en esta etapa es chequear la coherencia y los elementos que la forman, también hago comentarios sobre gramática y ortografía. Para evitar que los alumnos se frustren por la cantidad de comentarios que encuentran en su primer producción, siempre les envío *feedback* positivo y les comento que es un muy buen comienzo y que hagan los cambios necesarios a partir de mis comentarios para poder entregar la segunda versión del mismo escrito. El alumno puede escribir todas las veces que sean necesarias para mejorar el texto hasta llegar a una última versión. En este momento están listos para escribir ellos mismos un texto similar en la etapa de examen. Es importante aclarar que los alumnos están autorizados a usar diccionario en todo momento en esta materia, ya que considero que los diccionarios se usan siempre en la vida real.

En Cibadist, me di cuenta de que gracias a la tecnología la relación profesor-alumno puede también construirse a distancia con muy buenos resultados mediante el constante intercambio de e-mails para que el alumno mejore sus producciones escritas.

*Feedback efectivo en la corrección de evaluaciones a distancia.*<sup>7</sup>

Nota: presentación basada en la experiencia de las cátedras Lengua y Cultura I, Observación, Análisis y Planificación de la Enseñanza, Práctica y Residencia en Nivel Inicial y EGB 1 y 2 y Práctica y Residencia en Nivel Medio.

En las últimas décadas el aluvión de bibliografía sobre metodología y, específicamente, sobre evaluación ha colmado las bibliotecas y estantes de docentes ávidos de sumergirse y sacar provecho de las nuevas teorías. A nuestro alcance hay muchos libros que nos permiten ahora hacer desde la teoría lo que antes hacíamos por intuición: evaluaciones que eficaz y fehacientemente midan los conocimientos adquiridos por los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, mucha de esta bibliografía incluye alguna explicación sobre cómo corregir las evaluaciones pero, sólo en pocos casos, encontramos alguna guía de cómo realizar feedback sobre las producciones de los alumnos.

---

<sup>7</sup> Prof. Julieta Carminosino

La experiencia de educación a distancia parece requerir aún más de los docentes un *feedback* detallado en las evaluaciones, ya que ésta es una de las pocas oportunidades de comunicación con los alumnos. La necesidad del *feedback* se basa en la importancia de establecer un “diálogo virtual” con los alumnos; entendiéndose aquí “diálogo virtual” como un diálogo que da la sensación de existencia real, pero que no sucede. Una de las mejores formas de propiciar este diálogo virtual es escribir los comentarios dentro del texto del trabajo utilizando un color diferente para la fuente y no al final. Este tipo de *feedback* puede ser: a) positivo; b) un comentario disparador; c) negativo.

El *feedback* positivo es de suma importancia ya que así el alumno se asegura de estar haciendo las cosas bien. Es especialmente relevante este tipo de comentario en puntos de la evaluación que requieren elaboración personal de los alumnos desde la teoría. Las preguntas que piden conexión de ideas, producción de ejemplos que ilustren la teoría, expresar la opinión sobre algún contenido, etc. son cuestiones que apuntan al desarrollo personal y, aunque no se puede juzgar la opinión de otros, es necesario dar un *feedback* que reconozca y aliente ese trabajo.

El comentario disparador tiene como objetivo provocar en el alumno la curiosidad sobre el tema o la necesidad de investigar sobre el mismo. Una forma de realizarlo es a través de una pregunta retórica que deje abierta la puerta para indagar más sobre el tema. Asimismo, se puede agregar bibliografía que verse sobre el tema para que los alumnos puedan seguir adelante, si así lo creen conveniente o interesante.

El *feedback* negativo es tal vez el más enriquecedor para los alumnos ya que les permite saber qué deben mejorar a futuro y por dicha razón debe ser objetivo y evitar la vaguedad. Comentarios del tipo: “No corresponde”, “No entiendo”, “???”, “Incompleto”, entre otros, aunque son inadecuados suelen encontrarse en evaluaciones de nivel no sólo terciario si no también medio, pero en situaciones de cursos presenciales este tipo de *feedback* puede ser clarificado en una entrevista personal del alumno con el profesor o los alumnos tienen la posibilidad de cotejar exámenes y aclarar sus dudas entre sí. En el marco de la educación a distancia, los alumnos no se conocen en la mayoría de los casos y NUNCA ven al profesor. Por tanto, la devolución de examen debe incluir este tipo de *feedback* pero ofreciendo un detalle que especifique lo que no está claro, no corresponde o hay que completar. En los casos de respuestas que presenten problemas de comprensión de la teoría lo más adecuado es referir a los alumnos a la bibliografía de la cátedra, diccionarios, etc. Además, cierto tipo de correcciones de gramática, ortografía, vocabulario, etc. pueden realizarse a partir de un código de corrección que ayuda al docente a sistematizar y agilizar al menos algún aspecto de la tarea. Siempre que el *feedback* se enmarque dentro de los criterios de objetividad y funcionalidad será una herramienta más que útil y eficaz para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Concluyendo, en muchos casos el docente a distancia hace lo que sus colegas de presencial pero por las características de la cursada y las pocas posibilidades de interacción con los alumnos, las evaluaciones son la

posibilidad más importante que tiene para realmente acercarse a los alumnos y brindarles comentarios sobre el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo. Entonces, las evaluaciones se entienden como un punto más de partida en el proceso de aprendizaje que apunta a enriquecer sus conocimientos ya que, parafraseando a Ur (1996), hacer algo incorrectamente no es malo, es un camino para llegar a hacerlo bien.

### *Trabajo junto a un plantel docente a distancia<sup>8</sup>*

El trabajo junto a un plantel docente involucra todos los desafíos que implica cualquier tarea grupal. De éstos, las tareas de organizar el trabajo, colaborar con el crecimiento profesional y facilitar el trabajo de un grupo de docentes que trabajan a distancia son aquellas que se tornan más interesantes por la complejidad que la distancia física y la reducción de simultaneidad temporal le agregan.

### Relación del grupo docente entre sí

Los encuentros entre los docentes en una institución terciaria tradicional no son frecuentes debido a la dispersión horaria del dictado de las respectivas materias y sus muy variadas especialidades, entre otras muchas causas.

En nuestro profesorado de inglés a distancia los encuentros cara a cara se reducen a muy pocas instancias, o tal vez una sola en el año, ya que los docentes no asisten físicamente a la institución excepto para algunos talleres, para exámenes finales, la reunión anual del plantel docente o alguna visita puntual. La interacción entre los docentes se ve así limitada casi exclusivamente al contacto vía correo electrónico. Entonces, ¿cómo lograr establecer vínculos que formen un grupo de trabajo homogéneo? Una de las estrategias que aplicamos es armar un grupo virtual, (un grupo “Yahoo”, en particular) a través del cual se intercambian noticias que pueden ser de interés común, ofertas laborales, saludos de cumpleaños, etc. Además, nos permite dejar archivados y accesibles a todos en forma permanente aquellos documentos con información relevante: teléfonos, calendario académico, listado de materias que dicta cada uno de los docentes, etc. Este espacio está destinado a los encuentros e intercambios más informales. Aquellas comunicaciones de carácter más formal son transmitidas a través de envíos conjuntos a las casillas de correo institucionales de cada docente. Consultas puntuales se resuelven no sólo a través del correo electrónico, sino también a través de la mensajería instantánea.

### Organización del trabajo

La coordinación de las tareas de cada miembro del grupo y las de conjunto se organizan vía correo electrónico también. El procedimiento habitual se inicia con una necesidad o idea que puede surgir tanto desde la dirección de

---

<sup>8</sup> Prof. Nora Lizenberg

estudios, desde tutoría como desde uno o más docentes. Se plantea la situación y se hace una ronda de consultas con un límite de tiempo de respuesta / debate. Esta ronda puede involucrar a los docentes de un área determinada o de toda la institución, según el tema a tratar. Luego, se realiza una nueva ronda final con un resumen de lo acordado, para evitar malinterpretaciones y/o corregir errores u omisiones.

La comunicación electrónica es falible, por lo que establecimos ya como hábito incorporado la confirmación de todo mensaje que se recibe, de modo de asegurarnos que éstos llegan efectivamente.

## Crecimiento profesional

El trabajar a distancia implica mucho más que transferir el dictado de una asignatura de una clase presencial a una clase virtual. El docente debe contemplar cuestiones tales como las características propias del discurso electrónico (falsas suposiciones sobre la falta de necesidad de uso de un adecuado registro académico del lenguaje por tratarse de un medio electrónico, justificaciones de desprolijidad en las presentaciones argumentando dificultad en el uso de la computadora, fantasía de inmediatez en la comunicación, por ejemplo. Otras cuestiones están relacionadas con el grado de solvencia en el uso de las tecnologías. Llegar desde un uso instrumental hasta un uso crítico lleva exposición, práctica y tiempo. Estas dos cuestiones se trabajan en forma transversal desde el intercambio diario, haciendo sugerencias, mostrando modelos y brindando ayuda ante las dificultades eventuales.

Tal vez la cuestión más crítica sea el cambio de rol de docente presencial a docente virtual. No se trata de una simple transferencia de actividades, adaptar lo presencial a lo virtual, o tratar de replicar las actividades de aula en un entorno electrónico. El docente virtual necesita desarrollar sus habilidades como facilitador y mediador entre los alumnos y la gran cantidad de información que está accesible a los alumnos a través de Internet y en sus diversos entornos dada la enorme dispersión geográfica de quienes cursan. Su trabajo consiste en orientar al alumno en los procesos de selección de esa información para que, a través de las actividades propuestas, puedan desarrollar aquellas habilidades que les permitan desarrollar nuevos conocimientos. Si bien esto también vale para una clase presencial, se vuelve vital en el entorno virtual ya que ni el docente ni el material de estudio provisto son la única fuente de información. El alumno no carece de información. Habitualmente, carece de orientación sobre procesos de selección, jerarquización y organización de la información o sobre los mecanismos de transformación de esa información en conocimiento.

Todo esto se vincula fuertemente también con el tema de la evaluación y el plagio. Las evaluaciones no pueden ser un chequeo de información o conocimientos – esto es fácilmente plagiable. Deben ser evaluaciones que pongan esos conocimientos en acción, demostrando el desarrollo de habilidades cognitivas superiores o evolución en el aprendizaje a lo largo de la cursada. El concepto mismo de plagio y las concepciones establecidas socialmente sobre la información disponible en Internet hacen que sea

necesaria una enseñanza específica de las dadas información-sin-autor-localizable / información-con-autoría e información-accesible-bajo-derechos-pagos / información-de-acceso-libre, además de un trabajo detallado sobre las normas de citado de fuentes en Internet y la diferencia entre *collages* de retazos de información y elaboración personal partiendo de información disponible en la red.

Entonces, ¿cómo ayudar a los docentes a migrar hacia un nuevo modelo de docente que tenga todos estos aspectos en cuenta? Algunos docentes poseen formación inicial o experiencia en la modalidad a distancia, pero muchas veces esta formación resulta de bajo impacto. Algo más efectiva resulta la formación en servicio, en donde se trabaja con temas puntuales emergentes de necesidades comunes detectadas o planteadas poniendo a prueba las técnicas y herramientas adquiridas. Posiblemente, la ayuda más efectiva surja del análisis de los inconvenientes que se van dando en el trabajo diario, la búsqueda de soluciones posibles y el ensayo y error de esas soluciones.

Nada distinto de lo que ocurre en una clase presencial, es verdad, pero una vez más, lo que puede ser ocasional en la clase cara a cara, se vuelve vital en la enseñanza a distancia.

#### *Conclusión*

Hemos expuesto nuestras vivencias como formadores de formadores en esta modalidad en la esperanza de poder sumar al aprendizaje de todos. No desconocemos la existencia de abundante fundamentación teórica sobre la modalidad, ni la necesidad evidente de una formación específica sobre cómo enseñar a distancia- ya que no se trata de una mera transferencia de la presencialidad a la virtualidad. Sin embargo, creemos que nuestras experiencias personales pueden ser de utilidad para aquellos que estén por transitar o ya estén transitando el camino de la formación a distancia.

#### **Bibliografía**

- Anzieu, D. y Martin, J. (1971) *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Brown, D. (2001) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second edition. Longman.
- Brown, D. (2004) *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. Longman.
- Davini, M.C. (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- Doyle, W. (1983) "Academic work" en: *Review of Educational Research*. Vol. 53. Núm. 2.
- Hughes, A. (2003) *Testing for Language Teachers*. Second edition. CUP.
- Libedinsky, M. "Enseñanza y aprendizaje en EAD" presentado en: I Jornadas Virtuales Universidad del Salvador, 2006.
- Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. y González Estepa, F. (2000) "La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso"

internacional”, en: *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Richards, J & Renandya W. (2005) *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. CUP.
  - Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. CUP.
-