

Producción de Material Didáctico (1)

En ambientes virtuales de aprendizaje

UNIDAD I

Tipos textuales en la educación virtual

Profesor/Autor
Juan Carlos Asinsten

Versión 5.1 / Julio de 2012



virtual
educa

03-1

**Instituto
de Formación
Docente**



Contenidos

Tipos textuales	3
Qué son	3
Tipicidades	4
Algunos tipos principales	5
Guías didácticas	6
Unidades didácticas	9
Estructura de la Unidad Didáctica	10
Edición de la Unidad Didáctica	12
Guías de lectura	13
Confección de una guía	14
Correo electrónico	15
El uso en campus virtuales	17
Foros de debate	18
El foro y el aprendizaje colectivo	18
El foro como tipo textual	18
La consigna convocante	19
Consignas	21
Dificultades en la comprensión de consignas	22
Periodicidad	22
Elegir las palabras	23
Clase virtual	24
Discurso multimedia	25
¿Cada uno a su tiempo?	25
La clase como «centralizadora»	26
Chat - Comunicaciones en tiempo real	27
Presentación del docente	29
Glosario	30
Bibliografía citada	31



Esta obra puede utilizarse libremente en actividades educativas, siempre que se cumplan las siguientes condiciones:

- 1) Distribuir tal cual está publicada, sin introducir ninguna modificación
- 2) Reconocer la autoría.
- 3) No comercializar ni utilizar en proyectos educativos arancelados.



Tipos textuales

Qué son

Cualquiera de nosotros reconocería sin dudas un telegrama, una carta de amor o un formulario de solicitud. Podríamos identificar de inmediato sus características principales que hacen que sean **un tipo diferente** de textos. Esas características se refieren a contenidos, funciones, estilos (formas de escribir en cada uno) y hacen que los interpretemos de una manera particular. Por ejemplo, no le damos el mismo sentido a una información de un periódico (noticia sobre hechos reales) que si leemos un texto muy similar en una obra de ficción (cuento o novela).

Esas características específicas, que nos permiten reconocer a cada uno de los tipos, son tema de estudio de la lingüística. Presentan interés en tanto construcciones culturales sociales: es la sociedad con su uso la que estableció cómo es cada uno de esos **tipos textuales**.

Diferentes autores utilizan expresiones como **tipos textuales**, **géneros discursivos**, **clases de textos**, etc. en un sentido similar (no idéntico).

Nosotros utilizamos el concepto para ayudarnos a clasificar los diferentes tipos de textos que circulan en los ambientes virtuales de aprendizaje. Esa clasificación o taxonomía resulta útil para separar, discriminar, entre textos atendiendo a su **contenido, forma (estilo) y función**, priorizando estos elementos por sobre las herramientas con que se producen.

Esa discriminación es una herramienta de conocimiento (y reconocimiento), ya que permite construir **expectativas de interpretación** que ayudan a la comprensión de esos textos.

Nos permitimos aplicar el concepto a los textos que, como dijimos, circulan en los ambientes virtuales de aprendizaje, siguiendo el concepto de Bajtín cuando afirma que

«en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos»

(Citado por Ciaspucio, 1994)



Muchos de los conceptos se aplican tanto al lenguaje escrito como al oral. Como abordamos la temática enfocados en la educación virtual, nos referiremos sólo al lenguaje escrito.



Desde luego que la clasificación que proponemos tiene un carácter totalmente **provisorio**. La educación virtual está dando recién sus primeros pasos y **todo** está en construcción.

Tipicidades

«El hablante o escritor que se propone producir un texto debe construir una acción global con su correspondiente base proposicional (en el sentido lógico del término, esto es, una sucesión de proposiciones compuestas de argumentos y predicados) en un esquema global que organice el contenido de acuerdo con el objetivo accional a alcanzar con el texto»

Ciapuscio 1994

De esta definición rescatamos que el «**esquema global**» debe ser acorde con el «**objetivo accional**» (qué se propone el autor que suceda). Como decimos más arriba, la **práctica social** ha ido construyendo esquemas prototípicos para cada tipo textual. Así, por ejemplo, «**feliz cumple. José y flia.**» es un modo típico de saludar en un telegrama. Si el saludo es por carta, telefónico o por e-mail, la estructura será seguramente diferente. El **esquema global** no refiere sólo a la estructura del texto, sino también a su **estilo literario**.

¿Porqué es importante ésto? Ocurre que la sociedad, en el proceso de construcción colectivo del lenguaje ha ido elaborando **expectativas de interpretación**: esquemas interpretativos que a partir de la organización y estilo de un texto ayudan a su comprensión (decodificación). Esas expectativas de interpretación son parte de los **conocimientos previos** que nos permiten interpretar, comprender, asimilar, nuevas informaciones.



*«Los hablantes también han obtenido en su proceso de socialización un saber sobre el hecho de que una forma textual convencional o esquema **puede ser relacionada sólo con determinados contenidos y funciones específicas**».*

Ciapuscio 1994

Reiteramos: en la educación virtual nos encontramos con que casi toda la comunicación entre docentes y alumnos (y entre ellos) está **mediada por textos**.

El **atender y respetar las tipologías** ayudará a los estudiantes a una mejor comprensión de cada texto con el que se conecten. A la vez, es importante que seamos conscientes de que, en esta etapa fundacional de la educación virtual, las **tipologías están en construcción** y respetarlas en su tipicidad **ayudará a la construcción de los esquemas de interpretación de los lectores**.





Algunos tipos principales

Como toda taxonomía o clasificación, hay un grado de arbitrariedad en la misma. Utilizamos la terminología más usual, aunque cada institución va construyendo las categorías y nombres de las mismas, dependiendo de la formación del grupo inicial del proyecto de educación virtual. Es decir: hay mucho de personal en la elección de los nombres y características de los diversos tipos de textos. Por ejemplo, en este posgrado tiene mucha influencia el hecho de que el núcleo de docentes que lo diseñamos pasamos por instancias formativas en la UNED de España.

Seguramente la globalización de la educación superior obligará, en algún momento, a una mayor estandarización y unificación de términos y expresiones. Pero no nos preocupemos por ahora.

Los tipos **principales** que detectamos son los que detallamos a continuación, y desarrollamos en las páginas siguientes.

- Guías didácticas
- Unidades didácticas
- Guías de lectura
- Correo electrónico
- Foros de debate
- Consignas del docente
- Clase virtual
- Chat - Comunicaciones en tiempo real
- Presentación del docente
- Glosario

La educación virtual está dando, recién, sus primeros pasos. Ocupa una fracción pequeñísima en la historia de la educación formal o reglada. Hereda muchas de sus tradiciones, algunas de las cuales es necesario rescatar y otras que será saludable dejar en el camino. Por ejemplo, la educación virtual necesitará construir y consolidar un concepto del tipo «**clase virtual**» que es nuevo. Pero las «**guías de lectura**» no serán seguramente muy diferentes a las usuales en similares disciplinas dictadas en la modalidad presencial.

Las **Unidades Didácticas** son llamadas **Módulos** en muchas instituciones



Guías didácticas

«En los primeros grados, los maestros por lo general informan a los alumnos qué es lo que se supone que deben saber o deben poder hacer en una prueba. Pero con la transición a la escuela secundaria y de allí en adelante, los criterios de estudio se convierten cada vez más en un secreto. Así, estudiar se convierte en una sofisticada tarea de detección para un pequeño número de 'buscadores de indicios', pero puede convertirse en una adivinanza o automatismo ciego para la mayoría»

Thomas y Rohwer (citado por Gall y otros, 1994)

Las guías didácticas son documentos de texto independientes de los contenidos que tienen, entre otras, las funciones de informar a los estudiantes lo necesario para que no tengan necesidad de **adivinar** ni **buscar indicios...**

La guía didáctica de un curso o asignatura, debería contener:

- **Fundamentación/justificación del sentido** que tiene la materia o curso, puesto en términos de los intereses del estudiante. **Para qué sirve** aprender los contenidos de la materia o curso. Esta referencia es **el marco más general** que guía a los estudiantes en la discriminación de qué cosas deben ser atendidas preferentemente.

Desde luego que no cumplimentan el punto afirmaciones del tipo: «es necesario aprender matemática, porque te será muy útil en el desarrollo de la carrera».

Porqué y para qué. En qué momento de la carrera. En qué aspectos de la futura labor profesional. Con la mayor precisión y detalle posible.

- **Objetivos** educativos. Redactados en términos comprensibles para los estudiantes y no en «jerga» del sistema educativo. Pueden describirse en términos de **capacidades a conseguir (expectativas de logro)**, al final del proceso educativo.

Conocer los objetivos a alcanzar es muy importante para el

Para muchos autores especializados en educación virtual, la Guía Didáctica condensa el **contrato pedagógico** entre docente y alumno.





que aprende. Estos objetivos deberían hacer que esté seguro de **qué se espera de él** al terminar el proceso de aprendizaje. Se vincula con lo que afirmamos referido a la evaluación, más adelante.

- **Contenidos.** Programa de la asignatura o curso. Con el máximo detalle posible. El programa define la cantidad y estructura (organización) de los contenidos objeto de aprendizaje.

Como repetimos más adelante, debemos pensar en esta estructura como uno de los **organizadores previos** que ayudan a la construcción de las redes cognitivas referidas a los contenidos de aprendizaje.

- **Metodología.** Cómo se intentará trabajar durante el cursado. Explicitar la «**reglas del juego**». El estilo de trabajo del docente. Qué cosas tiene en cuenta.

Ayudar a los procesos metacognitivos referidos a la metodología del aprendizaje.

- **Evaluación.** Método y criterios de evaluación. Qué se tendrá en cuenta. Si habrá exámenes parciales, su modalidad y características. Sobre qué aspectos se centrarán las evaluaciones.

En los estudios medios y superiores, en los que la **aspiración a conocer sobre la disciplina** es todavía débil, la guía de lo que los estudiantes aprenden (porque le prestan atención) es lo que saben (o suponen) se les preguntará en los exámenes evaluatorios. Esto torna muy importante la información que se brinde sobre las evaluaciones, ya que esa información funcionará como **guía de estudios** de la materia o curso.

«La función tácita de toda evaluación; señalar a los alumnos qué es importante en una materia. Se ha observado que los estudiantes prestan una atención selectiva a cómo, para qué y en qué se los evalúa. Es decir, en el conjunto del contexto educativo resulta a sus ojos una señal clara de que eso es lo que ha de aprender».

Carlino, 2005

- Si corresponde: indicaciones particulares **sobre la tutoría**, si ésta difiriera en algo de lo establecido en la guía general del alumno para la carrera.

Normalmente, en una carrera o actividad formativa con varias materias, las características generales de la tutoría se explicitan en la **Guía o Manual del Alumno**.

- **Bibliografía** recomendada.

Jerarquizada: identificar los dos o tres títulos más importantes. Incluir los índices y otra información relevante sobre los mismos.

Evitar las **ritualidades**. La bibliografía sugerida debe ser tal, y no una demostración de cuántos libros conoce el profesor. Tener en cuenta el nivel socio-económico de los alumnos y el costo de los libros.

Es muy importante que el **Programa** contemple los contenidos y temas que **realmente** se desarrollan. Y no sea una lista formal e ideal de contenidos que nunca llegan a trabajarse.

Esta idea puede ponerse en práctica de diversas maneras. Además de las pistas en la Guía, las propias evaluaciones parciales pueden **explicitarse** como anticipos del examen final.





- **Bibliografía** obligatoria.

En educación virtual es tradicional que **toda** la bibliografía obligatoria se entregue a todos los estudiantes. Tiene que ver con el concepto de equidad, no sólo en términos económicos, sino de acceso real a la bibliografía. Salvo en las localidades importantes, donde están radicadas instituciones de nivel superior, es muy difícil conseguir bibliografía especializada.

No olvidar que en la educación a distancia, la **biblioteca** de la institución está, en general, fuera del alcance de los estudiantes. Lo mismo que las organizaciones estudiantiles, que normalmente se encargan de reproducir mediante fotocopias partes de libros.

- **Presentación del profesor**

Aunque es habitual incluir la presentación del docente en la Guía Didáctica, esto no es conveniente, ya que obliga a reeditarla cada vez que cambia el profesor a cargo de la materia o curso.

- Toda otra información, ajena a los contenidos, que el docente considere necesaria explicitar a sus estudiantes. Hay que tener presente que en la enseñanza presencial los estudiantes construyen sus respuestas sobre qué se espera de ellos a partir de las señales, no siempre conscientes, del docente.

Otros contenidos posibles de la guía didáctica

- En algunos casos puede ser necesario incluir un **autotest** o prueba de comprobación de **conocimientos previos necesarios** para cursar con éxito la materia o curso. El estudiante que no alcance el nivel de conocimientos o destrezas necesarias, puede ser orientado a cubrir esa falencia mediante actividades o lecturas extras, o mediante alguna actividad capacitadora o formadora previa al cursado.

Ese **test** o prueba puede ser solicitado por el docente para conocer el nivel de conocimientos de sus estudiantes, antes del cursado.

- Hay quienes incluyen en la guía didáctica un texto de introducción a la materia. Nuestra opinión es que debería constituir el primer capítulo de la unidad didáctica inicial.
- Cronograma de actividades. Suele ser útil, si todas las actividades están programadas de antemano, incluir un cronograma de actividades para orientar al alumno en su uso del tiempo.
También puede ser útil colocar en la guía una planilla de control (chequeo) de entrega de las actividades, sobre todo cuando son muchas, para ayudar al estudiante a organizar su trabajo.

- En el caso de que la asignatura o curso esté desplegada en una importante cantidad y variedad de materiales, especificar los mismos en una lista, para control del estudiante. Sobre todo si los materiales están dispersos en una plataforma y/o CD, los estudiantes pueden *olvidarlos* a la hora de cursar.

La práctica de reproducir parcialmente libros mediante fotocopias, que las organizaciones de estudiantes venden a los alumnos que las necesitan, aunque es una práctica criticable, resuelve el acceso a esos materiales en la educación presencial.

En esta Especialización estamos tendiendo a publicar la Guía didáctica **solamente en la versión en línea**, ya que facilita mucho mantenerla actualizada.

En nuestra experiencia, no es conveniente incluir el cronograma en la Guía. Los soportes digitales (Campus virtuales) permiten una mayor flexibilidad en la gestión de la agenda.



Unidades didácticas

Constituye el tipo textual central en toda asignatura. **Contiene todos los contenidos de la materia, estructurados y organizados para su aprendizaje.**

Según García Aretio (1997)

«Un curso o asignatura para el estudio a distancia puede estar formado por uno o más módulos de aprendizaje. También un curso/materia e incluso un módulo, pueden estructurarse en bloques temáticos y, finalmente, un curso puede estar dividido en unidades de aprendizaje o trabajo, unidades didácticas formadas por uno o más temas, que tendrán un sentido propio, unitario y completo...»

Podemos resumir entonces que una asignatura o curso organiza sus contenidos en **unidades didácticas** con **sentido propio, unitario y completo**. La expresión completo, que al momento de escribir García Aretio tenía un sentido taxativo (**todo** debe estar allí), se relativiza al incorporar la educación a distancia medios electrónicos de distribución de contenidos y de comunicación, lo que permite **completar** los contenidos en el transcurso de la cursada.

El material didáctico textual puede estar contenido en variados soportes:

- Materiales impresos. Libros, cuadernillos, carpetas.
- Materiales textuales digitalizados. Archivos en formato PDF (ver capítulo sobre soportes). Pueden imprimirse o leerse en pantalla. Y su distribución puede hacerse por medio de CDs, o a través de la Web (sitios Web o plataformas).
- Material textual soportado directamente en ambientes virtuales. Integrados a páginas Web o secciones de contenidos de las plataformas.

Existen otros soportes, pero no tienen casi incidencia. El tipo de soporte determina algunas particularidades de los textos, la posibilidad o no de incluir información visual, etc.

Esto es muy importante. La expresión Unidad Didáctica no es casual. Supone una **unidad de contenido**. Completo y autosuficiente. El *envasar* ese contenido en **una** Unidad Didáctica funciona como organizador de la información y, en consecuencia, ayuda a la **organización del conocimiento**.



Estructura de la Unidad Didáctica

La estructura u organización de la Unidad Didáctica está relacionada con la especificidad de los contenidos, los modelos de organización temporal elegidos y otros factores. Pero hay algunos elementos comunes que detallamos, a modo de sugerencia.

- **Título de la unidad.**

Aunque es muy común numerarlas correlativamente, dentro de cada curso y/o materia, es conveniente elegir un nombre identificador. El nombre deberá referirse al contenido o contenidos más significativos de la unidad.

- **Estructura de contenidos.**

Detalle de los contenidos y su organización. Como esa estructura está definida, en general, por los títulos de capítulos, y subtítulos, la estructura de contenidos coincide con el índice, **siempre que se usen textos significativos para títulos y subtítulos.**

La estructura o índice debe estar al principio de la Unidad, siempre. Debemos pensar en esta estructura como algo mucho más importante que una guía que indica en qué página se desarrolla cada tema: es uno de los **organizadores previos** que ayudan a la construcción de las redes cognitivas referidas a los contenidos de aprendizaje. Es decir, ayuda a organizar los contenidos que se van aprendiendo en **relaciones relativas** de unos con otros.

- **Guía didáctica de la unidad.**

En el caso de unidades extensas y/o complejas puede ser necesaria una pequeña guía de orientación para el estudiante. **No necesita cumplir con todos los requisitos** de la **Guía didáctica** general del curso o materia. Pero una lista de los temas a tratar, los objetivos específicos, los organizadores previos y la justificación, siempre ayudan.

Nunca está de más insistir en que **los estudiantes no saben**. Están aprendiendo. Por lo tanto **no saben qué preguntas hacerle al texto que leen**. Ayudarlos a focalizar la atención sobre lo esencial de la Unidad, a discriminar y comparar las diferentes proposiciones, es parte de lo que debería esperarse de esta guía didáctica.

Más adelante veremos el tema en más detalle al abordar el tema de **La clase virtual** y las **Guías de lectura**.

- **Introducción**

Muchas materias o cursos, sobre todo si son de contenidos relativamente complejos, requieren de un texto introductorio que ayude al estudiante a tomar contacto con la temática, léxico y otros aspectos referidos al contenido a estudiar en la Unidad.

Una introducción no es un resumen. En muchos libros

Preferimos la designación «**Unidad Didáctica**», a la tan extendida de «**Módulo**». Pero ambas expresiones designan elementos similares.

La **Guía Didáctica de la Unidad, la Introducción, las Actividades** pueden o **no** estar incluidas en la Unidad Didáctica, a criterio de quién la desarrolle o de la institución. Es decir: no son contenidos obligatorios y los indicamos a modo de descripción completa.



técnicos o científicos el capítulo introductorio resume, utilizando **alta densidad conceptual**, todas las preposiciones importantes que se desarrollarán a lo largo del material. Ésto puede ser necesario y útil, cuando los lectores son colegas del autor. Pero resulta inconveniente (**muy** inconveniente) cuando el material está destinado al aprendizaje: **el resumen de las ideas importantes es el resultado final del aprendizaje, no el primer escalón del mismo**. Sólo servirá para confundir y amedrentar al estudiante. Como si se le planteara que en lugar de subir el primer escalón, debiera saltar hasta la terraza.

El capítulo introductorio debería servir para que el alumno tenga una **visión global** del contenido. Esto es muy importante, ya que como afirma **Prieto Castillo** (1999) lo que está en juego es

«el sentido que el estudiante le encuentra a su incorporación a este proceso, por el conocimiento global del mismo. Quien no sabe adónde va, es posible que no llegue»

■ **Desarrollo de contenidos.**

Es, desde luego, el tema más importante (esencial). Lo veremos en detalle en la Unidad 4.



■ **Bibliografía consultada.**

Todas las citas bibliográficas deben estar debidamente documentadas, indicando claramente la fuente, de manera que el estudiante pueda acceder a las mismas si lo desea.

La manera de citar libros o publicaciones varía de institución en institución, sobre todo en el orden en que se consignan los diferentes datos bibliográficos.

Nosotros utilizamos el estilo habitual en el material didáctico de la UNED, que nos parece claro y accesible:

- En la cita se consigna sólo el apellido del autor y año de la publicación.
- La bibliografía es ordenada alfabéticamente según el apellido de los autores.
- Luego del apellido se indica: año de la última edición o reimpresión de la versión utilizada, título del trabajo o libro, si es parte de una publicación colectiva, nombre de la publicación, editorial, ciudad y país donde se editó.

■ **Las actividades de aprendizaje**

Pueden intercalarse a lo largo de la unidad, pueden agruparse al final, pueden informarse y gestionarse mediante soporte externo (correo electrónico, plataforma, etc.), tal como se haya decidido en el diseño de la materia o curso.

En la siguiente Unidad nos referiremos a la enorme variedad de posibilidades admisibles.



La experiencia indica la conveniencia de **no incluir las actividades** (salvo las de autoaprendizaje) en el texto de la Unidad. La gestión de las materias o cursos utilizando herramientas específicas de educación virtual (plataformas) permiten gestionar las actividades de manera mucho más flexible, que si están «cristalizadas» en el texto de la Unidad.

Edición de la Unidad Didáctica

Aunque en la Educación a Distancia tradicional las distintas Unidades de una materia o curso solían editarse todas juntas en un solo libro, por razones económicas y prácticas (facilidad de distribución), la educación virtual que distribuye la mayor parte de los contenidos en formato digital, ha ido incorporando la práctica de editar cada Unidad en un **documento separado**. Esto facilita su distribución, sobre todo cuando los estudiantes deben acceder a el material a través de Internet: mientras más chicas (más livianas) sean las Unidades, más fácil resulta **bajarlas** de la Web o de los Campus Virtuales.

Es importante que las unidades tengan un formato homogéneo. En primer lugar en el **tamaño de páginas** que se utilicen, lo que facilita que el estudiante que imprime los materiales los encuaderne o encarpete. Pero también el estilo gráfico, el formato (organización de la información), y todos los elementos que hacen que el material se vea como **parte de un todo más amplio**, y no como un **collage** de contenidos organizados de cualquier modo.

Unidad en la diversidad como criterio de diseño visual es el enfoque deseable: todos los materiales como parte de una **colección**. Y cada uno con su propia personalidad que lo identifique. Lo referido a los títulos de las Unidades, mencionado anteriormente, tiene relevancia también en este aspecto del tema.

La inclusión de las actividades en el mismo texto de la Unidad es una costumbre que proviene de la EaD tradicional, antes de la existencia de herramientas de gestión en tiempo real, como los Campus Virtuales.

Una de las tradiciones de la educación superior es utilizar para fotocopias y apuntes el formato **Oficio**. Sería importante tratar de prescindir de esa tradición y de ese formato, ya que **su tamaño exagerado** presenta inconvenientes desde varios puntos de vista.





Guías de lectura

«Lo que un lector obtiene de los textos es la «respuesta» a lo que ha aprendido a buscar en ellos, siendo las preguntas que se formulan dependientes de sus conocimientos previos y sus objetivos de lectura. Y es el buen profesor el que enseña el tipo de cosas que la comunidad de lectores de su campo de estudio busca en la bibliografía. Este docente ofrece categorías de análisis para interpretar los textos, enseñando a hacer con lo leído lo que ha tomado conciencia que realiza él mismo».

Carlino (2005)

Una guía de lectura es algo más, mucho más que una recomendación de leer, y una indicación genérica de prestar atención a lo que se lee. La comprensión de textos es un proceso complejo, en el que interviene tanto el propio texto, como la actividad cognitiva desarrollada por el lector, que **reconstruye el sentido** del texto según sus conocimientos y experiencias anteriores. Es decir, que no es suficiente que el texto contenga la información necesaria sobre el contenido que sea, sino que la misma esté al alcance de las **herramientas de análisis** que los lectores ya poseen. Y como ésta es una competencia que se adquiere de manera no automática, es función de las **guías de lectura ayudar a los estudiantes a preguntarles a los textos lo que necesitan saber**. Ya que, como afirma **Carlino**

«los docentes suponemos que leer es encontrar en el texto la información que parece ofrecer, pero desconocemos que esa información sólo está disponible y puede ser apreciada por quienes tienen ciertos marcos cognitivos específicos».

García Aretio y otros autores recomiendan enfáticamente **elaborar guías de lectura para todos los materiales que no fueron escritos especialmente para la materia o curso**. En razón de que no son materiales didácticos, o lo son para otras circunstancias y contextos cognitivos.





Confección de una guía

No existe **un** modelo de guías de lectura. Seguramente cada disciplina presenta requerimientos específicos.

Algunos aspectos a tener en cuenta:

- Ofrecer información completa sobre el texto.

Es una práctica habitual en educación superior suministrar a los alumnos fotocopias de **partes** de libros. Muchas veces sin identificar la fuente de manera completa (a veces, sin mención del autor...!)

La guía de lectura de un material fraccionado debe identificar por completo al mismo:

- Autor, con una caracterización del mismo, si es relevante.
- Título completo de la obra. Edición. Extensión de la misma.
- Índice de la obra (para contextualizar la parte seleccionada).

Esta información contextual es muy importante cuando el objetivo de la lectura es cotejar diferentes posiciones acerca de un mismo tema, por ejemplo.

- Ofrecer un marco de significatividad. Indicar por qué y para qué se incluye esa lectura en la bibliografía.
- Ofrecer un modelo de análisis. Esto puede realizarse con **preguntas** que orienten a la búsqueda de información relevante. Como señala Carlino en la obra citada «**las preguntas son categorías de análisis**».
- Llamar la atención sobre conceptos que pueden (deben) inferirse del texto, y no están explicitados en el mismo. Hacerlo de manera indirecta, de manera que el estudiante vaya aprendiendo a realizar esta tarea con autonomía.
- Abrir, desarrollar, explicar, ideas que estén **demasiado condensadas** en el texto. La **densidad conceptual** propia del discurso científico está fuera del alcance de la comprensión de los estudiantes, que **todavía no saben** todo lo necesario para que esa densidad conceptual no sea para ellos *chino básico*.
- Aclarar **supuestos de conocimiento** que el autor atribuye al lector y que en el caso de los estudiantes éstos no poseen.

Se supone que un texto académico está escrito especialmente para ser comprendido por los estudiantes. Pero no siempre es así. Los docentes y profesionales que escriben estos textos, comúnmente caen en la trampa de escribir para los colegas, los que ya saben.

Y, desde luego, los textos no escritos para la enseñanza incluyen muchos supuestos de conocimiento propios de los especialistas en la disciplina.

Carlino propone, para algunas disciplinas, identificar la fecha de la primera edición de una obra. En educación por ejemplo, es común citar a Vigotsky. No todos los estudiantes saben que escribió su obra en los años 30 del siglo pasado.

Todo texto incluye **supuestos subyacentes**. Lo que el autor supone que el lector sabe previamente y le permite interpretar y reconstruir el sentido del texto.





Correo electrónico

El correo electrónico es un tipo textual muy reciente. Aunque proviene de la **carta**, se emparenta más con el **telegrama**. Los modos de uso del correo electrónico han ido sufriendo variaciones que tienen que ver con la eficacia y eficiencia de su función. Esos **modos de uso** fueron desarrolladas por los usuarios originales, que transmitían las **pautas** a los recién llegados, los que se incorporaban de a poco y eran **educados** por el colectivo de usuarios experimentados. La masividad explosiva de los años recientes puso esta herramienta en manos de cientos de miles de usuarios nóveles, muchos de los cuales desconocen o no aplican esas pautas, y a los que es función de los sistemas virtuales de aprendizaje educar, en función de la eficacia y eficiencia colectiva del medio.

Algunas de las características típicas de este medio son:

- **Identificación del remitente.**

Normalmente es un proceso automático. Pero sólo si el programa de correo del emisor está configurado para enviar algo más que la dirección de e-mail del remitente.

Un docente que recibe una consulta de un alumno (sin firma) por medio de un correo tipo **kike56@hotmail.com** no tiene cómo saber quién le está escribiendo.

Es conveniente instruir a los alumnos sobre la necesidad de identificar su correspondencia con su nombre y apellido.

- **Identificación del tema.**

Una parte especial del mensaje electrónico sirve para identificar el tema (subject, en inglés). Cuando uno recibe decenas (y hasta cientos) de mensajes diarios, es muy útil saber de qué trata cada uno antes de abrirlo.

También en ésto es necesario **«hacer docencia»**, ya que mucha gente no utiliza ese espacio, o lo utiliza mal, colocando en el mismo información insuficiente.

Muchas de las proposiciones de este capítulo se refieren al uso del correo electrónico en general (no sólo en educación virtual). Es nuestra opinión que el **uso correcto** de las nuevas herramientas de comunicación debería ser un contenido transversal de la educación virtual de nivel superior. Siempre.





- Textos breves

Los textos de los mensajes de correo tienden (o deberían tender) a ser cortos. Muy **concretos y específicos**.

El lenguaje suele ser simple y directo. Ir directamente al grano, sin más referencias que las mínimas indispensables.

Si el desarrollo es necesariamente muy extenso puede adjuntarse un memorándum o memoria, escrito en procesador de textos, como archivo adjunto.

- Sin formalismos

Es muy usual y aceptado utilizar mínimamente los formalismos de otros medios.

«**Muy señor mío**», «**Nos dirigimos a Usted a fin de...**» y otros, tan típicos de la correspondencia formal, no se usan en los mensajes electrónicos. Y ésto, como dijimos, es socialmente aceptado.

Un breve saludo inicial y otro de cierre son suficientes.

- Respuestas con indicios.

El volumen de circulación de mensajes electrónicos es mucho, mucho mayor que el de otro tipo de correspondencia. Un docente puede recibir varios mensajes sobre temas similares simultáneamente. No siempre resulta fácil saber a qué afirmación corresponde una respuesta. La solución la proporcionan las mismas herramientas (programas de correo), ya que al responder «*cita*» todo el texto al que se contesta marcado con corchetes horizontales (>).

No es necesario ni conveniente dejar **todo** ese texto al que se está respondiendo. En pocos segundos se borra la mayor parte, dejando sólo los elementos que permiten identificar el tema.

No es «*de buena educación*» cibernética dejar **todo** el contenido anterior. Eso consume tiempo del receptor y lo obliga a un trabajo de búsqueda para identificar **lo nuevo** en el mensaje. Se vuelve muy importante cuando se conforma una **cadena** de idas y vueltas.

- Cadena de respuestas.

Cuando se responde un mensaje, el programa de correo coloca automáticamente la abreviatura **RE:** anteponiéndola al tema del mensaje que se contesta. Esto es muy útil, porque permite seguir el **hilo** de un intercambio **sobre el mismo tema**.

Pero ocurre (la falta de cultura de comunicación, una vez más) que es muy común que, para no tipear la dirección, los usuarios toman un mensaje cualquiera de la persona a la que le quieren escribir, y con **Responder** (*Reply*) capturan la dirección, pero no cambian el tema del mensaje. Así uno recibe un mail con el tema «**Urgente. Coordinación viaje**» pero que se refiere al cumpleaños de la tía Rudecinda. Parece que no

Un simple **Hola** es suficiente como saludo inicial.

En jerga, estos textos se llaman **cuoteados**. Del inglés **quote** (cita)





tiene importancia, hasta que uno quiere buscar (por cualquier razón) ese mensaje, unos días después, y tiene que acordarse qué tema absurdo lo identifica.

Acostumbrarse a **actualizar el tema**, y ayudar a los alumnos a que adquieran esa sana costumbre, es parte del proceso de formar cyberciudadanos del siglo XXI

- Mensajes colectivos.

Cuando se envía el mismo mensaje a más de un receptor es conveniente utilizar la opción de **Copia Oculta**: cada uno ve sólo su propia dirección de e-mail.

Pero, según las circunstancias, puede ser necesario identificar claramente que se trata de un mensaje colectivo, lo que no es obvio si se usa el sistema de copia oculta. En el caso de correspondencia con un grupo de alumnos, identificar en el tema o al comienzo el carácter de «*circular*» del texto. Por ejemplo, el saludo **Hola a todos** indica que no es un mensaje personalizado.

Desde luego, puede ser necesario que todos los receptores o destinatarios sepan a qué otras personas está llegando este mensaje. En ese caso debe enviarse con todas las direcciones a la vista. Preferiblemente como **con copia o copia al carbón** para que cualquier respuesta llegue sólo al remitente, salvo decisión expresa del que contesta.

Todas estas cuestiones parecen intrascendentes. Pero debemos pensar que las nuevas modalidades de trabajo incluyen una circulación creciente de correo electrónico. Los usos incorrectos consumen una parte muy importante del tiempo que se destina a esta comunicación.

El uso en campus virtuales

Cada institución, y, en alguna medida, cada docente, establecen las reglas de uso del correo, en cada curso, aula o materia. En algunas ocasiones es conveniente que alguna asignación se responda en el cuerpo del mensaje. En otras ocasiones se puede pedir que se remita como archivo adjunto. Ello depende del modo de registrar y evaluar cada asignación en particular.

Como regla general el correo del campus se utiliza para comunicaciones referidas a un tema puntual y concreto. Para consultas puntuales y para respuestas puntuales. **Las clases o explicaciones sobre contenidos disciplinares tienen otros espacios más adecuados.**





Foros de debate

El foro y el aprendizaje colectivo

El grupo de estudio es una constante en la educación universitaria o superior. Los estudiantes se organizan, buscan compañeros afines en gustos y estilos, y estudian colectivamente gran parte de las materias de las carreras. La importancia de esos grupos de estudio en el aprendizaje es tan grande, que muchos estudiantes pierden un año cuando por motivos diversos su grupo se disuelve de improviso.

En la enseñanza superior presencial es relativamente poca la actividad grupal organizada institucionalmente. Es decir, convocada por el docente o sus colaboradores.

La enseñanza a distancia estuvo signada inicialmente por la **soledad del estudiante**. La aparición de Internet ha puesto a disposición de las instituciones una serie de herramientas que permiten revertir esas situación de soledad y rescatar **los grupos de estudio como parte importante del proceso de aprendizaje**.

Pero ahora no sólo los estudiantes pueden agruparse y organizarse para estudiar, sino que son la propia institución y sus docentes quienes convocan y dirigen actividades colectivas de aprendizaje. El **foro de debate** es un espacio muy importante dentro de este esquema.

El foro como tipo textual

Unas de las características del **Foro de debate** es que los que escriben en él son principalmente los estudiantes. Por lo que las **recomendaciones** principales están dirigidas a ellos. Desde luego que el docente es el encargado principal de transmitírselas.

- El foro no es un lugar para textos extensos. Conviene que cada participante escriba sus ideas en un par de párrafos.

Esta no es una regla válida para todos los casos. En algunas comunidades de aprendizaje, en las que los participantes tienen un im-

La modalidad de **trabajo colaborativo y cooperativo** en la educación superior está siendo revalorizada. Aunque todavía en la práctica no tiene mucho peso.





portante entrenamiento en la producción de textos y en la lectura rápida, los textos de las intervenciones pueden (y suelen) ser extensas.

Pero para la mayor parte de los casos, esta recomendación ayuda a que **todos los participantes lean todas las intervenciones**. Pensemos que tenemos un foro de participación obligatoria, en un grupo de estudio de 30 o 40 alumnos. Si cada uno escribe una página para fundamentar su opinión, se acumulan 30 o 40 páginas para leer, **por cada ronda** del debate.

- Es importante **respetar la temática** del foro. Atenerse a los temas planteados por el docente en su consigna convocante. Para discutir otros temas pueden abrirse nuevos foros, si es necesario. Los **hilos temáticos** ayudan a concentrar la atención en el tema que se está trabajando.
- El tono de la discusión debe evitar la agresión. Es posible y salvable discutir a fondo, sin formalismos, pero sin descalificar, ni convertir la controversia entre ideas en una confrontación entre personas.
- El foro es un tipo de debate **asincrónico**. Hay tiempo para pensar lo que se va a contestar. Esto es una ventaja, ya que, aunque se pierde un poco de espontaneidad, las participaciones pueden ser más meditadas y fundamentadas. En muchos casos es conveniente escribir previamente en un procesador auxiliar. El **Notepad** (el **Bloc de notas**) de Windows es una buena herramienta para eso.



En casos de foros con mensajes muy extensos, puede ocurrir que los estudiantes lean sólo una parte, como **para orientarse**, y participar (formalmente), perdiendo parte de los contenidos y el sentido del foro-

A muchos estudiantes les parece una falta ética criticar a un compañero *frente al docente*. Lo mismo ocurre con profesionales en los posgrados. Por eso es muy importante que identifiquen el foro como **un lugar de construcción** y no de exposición de saberes previos.

OTROS ESTILOS DE FORO

Hasta aquí nos hemos referido a los **foros de aprendizaje**. Pueden existir, utilizando el soporte físico de los foros de los Campus, otros de temática libre y objetivos mucho más amplios o difusos. Tales, por ejemplo, los foros que pueden abrirse sobre deportes, música, cine y otros temas, habitualmente en los espacios libres que suelen tener la mayor parte de los Campus.

La consigna convocante

Los **foros de aprendizaje** son convocados por el docente como parte de su estrategia didáctica o a pedido de los estudiantes.

La redacción de la **consigna inicial** es muy importante para asegurar el éxito (pedagógico) del foro. La consigna convocante incluye dos componentes:

- El tema
- La redacción de las preguntas

El tema

Responder a los objetivos, metas o expectativas de logro planteados para la actividad. En muchas oportunidades (en ésta u otras materias), los participantes escriben ambiciosos objetivos, que la consigna improbablemente permita que se cumplan. Los objetivos deben ser realistas (**cumplibles** en el foro) y la consigna debe apuntar a que se trabaje en dirección al cumplimiento de ellos.

La **herramienta** que las plataformas poseen para gestionar los foros pueden usarse para otros fines. Por ejemplo, en el posgrado la utilizamos para las presentaciones.





Establecer un **tópico o tema acotado**. Que pueda ser abordado en forma profunda en las dimensiones físico-temporales reales del foro. *El calentamiento global, el derecho civil de la república, la pedagogía*, por ejemplo, son temas demasiado vastos, extensos, para cualquier foro.

Establecer la dirección (orientación) de las participaciones. “*Los invito a opinar en este foro sobre los invertebrados*” es una pésima consigna. Sin embargo es el prototipo o modelo más común de consignas, no sólo en los ejercicios de muchos participantes del posgrado, sino en foros reales. Se debería indicar sobre qué aspectos y con qué orientación proponemos el debate.

La redacción de la consigna

La redacción de la consigna es otro de los aspectos a cuidar:

- La consigna no debe insinuar cual es la respuesta esperada. Por ejemplo, «***¿Están de acuerdo con la cruel matanza de focas para hacer abrigos femeninos?***» es una mala consigna. Se obtendrán respuestas «*políticamente correctas*».
- La enunciación del tema, de por sí no es suficiente para iniciar un debate fructífero. «***Los invito a debatir sobre tal o cual tema...***» no es una buena consigna. Las consignas deben ser específicas y concretas. Por ejemplo: «***¿Qué opinan sobre las diferencias entre los planteos de Fulano y Mengano que aparecen en la bibliografía? ¿Quién creen que tiene razón? ¿Porqué?***» La consigna debe explicitar lo controversial, la duda, la posibilidad de que algo sea así o de otra manera. Alentar el cuestionamiento, la objeción.
- La consigna no debe obligar a los alumnos a manifestar su acuerdo o desacuerdo con el propio docente o con algún autor de mucho prestigio. Las respuestas que se obtendrán serán todas o casi todas de acuerdos...
- La consigna no debe inducir a la publicación de pequeños monólogos paralelos. «***Lean el material y escriban sus opiniones en el foro, interactuando con sus compañeros***» es una mala consigna, que podría reemplazarse con ventajas por el pedido de remitir esas opiniones por correo, como adjunto. Esa consigna no provocará ninguna interacción y sí facilitará que los remolones se «*inspiren*» en los primeros que publiquen sus opiniones.
- Si se pretende producir un verdadero intercambio, la consigna debe establecer plazos lo suficientemente generosos como para permitir una segunda y hasta tercera intervención por parte de los participantes. Eso no es posible en menos de 10 ó 15 días.



Consignas

Las consignas contienen indicaciones explícitas, taxativas, sobre tareas o actividades que el docente solicita o sugiere al alumno. Algunas características de los textos en las consignas son:

- **Claridad**, nitidez, precisión. El texto debe establecer sin ambigüedades **qué es lo que debe realizar** el alumno. El lenguaje no puede ser relativo, ni utilizar el modo condicional.
 - Establecerá **claramente** si el trabajo o tarea es obligatorio u optativo.
 - De ser el trabajo obligatorio, se indicará el plazo máximo de entrega.
 - Formato y modo de entrega. Cómo y por qué medio debe presentar su trabajo.

Esto que pareciera sencillo, no lo es tanto. La mayor parte de las consultas a la tutoría, suelen ser sobre interpretación de consignas.

- **Brevidad**. Una consigna no es un texto explicativo.
- Las consignas pueden ser abiertas o cerradas. Abiertas, cuando dejan la mayor parte de los requisitos a discreción del alumno. Cerradas, cuando detallan todos y cada uno de los requisitos y metodologías del trabajo.

«Una consigna que estipula de manera taxativa los contenidos a trabajar, los modos como se llevará a cabo la tarea, los materiales que se habrán de usar, los tiempos y espacios que se utilizarán para su realización, es una consigna que deja poco espacio para que el alumno tome decisiones acerca de su proceso de aprendizaje. Eso no significa que pensemos en un modelo 'laisser-faire' que no da ninguna orientación. Es de suponer que el docente decidirá en cada caso dónde abre la consigna, cuál o cuáles son los aspectos que dejará sin pautar de acuerdo a sus objetivos educativos»



- Es conveniente explicitar la extensión o tamaño del producto a entregar. Cantidad de páginas si es un texto, unidades si se trata de otros productos, etc.

Esta exigencia, creemos, conviene **expresarla en términos relativos**, consignando máximos y mínimos, y manteniendo cierta elasticidad. De manera que las cifras sean una orientación acerca de lo que se espera, más que una obligación a cumplir.

- No nos parece conveniente explicitar el formato de los trabajos escritos que deben presentar los estudiantes (tamaño y tipo de la tipografía, etc.). Aunque sí es necesario dar a los estudiantes criterios generales de presentación, ellos no deberían ser obligatorios, ni estar definidos en las consignas.

En muchos casos se presta más atención a la especificación de aspectos formales intrascendentes (como el tamaño del margen superior) que en detallar los elementos importantes referidos al contenido de la asignación.

- «**Estudien la unidad (en curso)...**» no es una consigna. Los docentes no son secretarios ni ayudamemoria de los estudiantes. No es función de las consignas recordar lo obvio.

Muchas veces nos hemos preguntado ¿porqué es **pedagógicamente** mejor la tipografía Arial cuerpo 11 que la Times cuerpo 12, o viceversa?. Si alguien no cumple con esa parte de la consigna, ¿se le baja la nota? Y si no se le baja, ¿qué sentido tiene incluirla?

Dificultades en la comprensión de consignas

Todos los docentes tenemos experiencia con alumnos que no comprenden muchas de las consignas. La explicación usual remite a la dificultad de los alumnos para interpretar textos. Aunque hay algo (o mucho) de esto, también influye el hecho que

«Estudiantes y profesores habitamos mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejamos son diferentes. [...] Cuando (los alumnos) no entienden una consigna o, mejor dicho, cuando la entienden a su manera, esto no es índice de que desconocen (sólo) el vocabulario. Es señal de que ignoran las expectativas de uso que hay detrás de las palabras, los modos de hacer con ellas, que se nos han vuelto naturales a los docentes, pero que son producto de toda nuestra historia de socialización en una disciplina determinada».

Carlino (2005)

Periodicidad

Las consignas son un elemento del trabajo docente que **ayuda a los estudiantes a organizar su trabajo**.

La experiencia indica que no es conveniente incluirlas, salvo para casos especiales, en los textos de las Unidades Didácticas. En educación virtual, normalmente el material didáctico se elabora **previamente** en su totalidad y se distribuye también en forma previa. **Cristalizar** las consignas en el texto quita flexibilidad. Las herramientas de gestión de educación virtual permiten el contacto permanente con los estudiantes. Las plataformas son un excelente soporte para incluir las consignas de trabajo para un período determinado.

La frecuencia puede ser semanal o quincenal, dependiendo de la estructura de la materia o curso, y de la experiencia de los estudiantes como tales. Estu-



diantes más experimentados trabajan con más autonomía. Los menos experimentados necesitan más ayuda. Si en la institución, carrera, o curso, se utiliza el formato de **clase virtual**, las consignas pueden incluirse en éstas, pero sólo cuando son necesarias. La periodicidad (el ritmo) la establece **la clase**.

Elegir las palabras

El lenguaje del pensamiento ayuda a los alumnos a organizar y comunicar su propio pensamiento con mayor precisión e inteligencia. Las palabras son instrumentos de precisión. Crean categorías con las cuales pensar, categorías para aplicar no sólo a la información recibida sino también al propio pensamiento.

Tishman, Perkins, Jay (2006)

Las consignas en educación virtual no sólo deben pautar las tareas a realizar. Resulta muy conveniente que ayuden a pensar, a organizar el pensamiento alrededor de las tareas propuestas. Es importante, en ese sentido, la elección de las palabras que se realiza al redactar las consignas.

Por ejemplo, no es lo mismo pedirle al alumno que **explique** algo, que lo **demuestre**, o que describa **qué cree** al respecto.

Muchas veces, en la vorágine del trabajo cotidiano, utilizamos las palabras con ligereza, considerando sinónimos palabras que no lo son, con el consiguiente empobrecimiento de las **funciones de guía** que tienen las consignas.

En muchos casos, el texto de la consigna deberá aclarar, explicar, el sentido con que se utilizan ese tipo de palabras.

En el trabajo citado más arriba, Tishman, Perkins y Jay proporcionan un vocabulario del «**lenguaje del pensamiento**», así como sugerencias y recomendaciones para trabajar en una «cultura del pensamiento». El tema es considerablemente extenso y sólo lo planteamos como referencia.

Las consignas se estructuran alrededor de el verbo que expresa la acción principal involucrada en la asignación. La elección de ese verbo es muy importante porque es el que indica que se debe **hacer**.



Clase virtual

El concepto de **clase virtual** intenta reproducir aquello que el docente **hace en clase**. Explicar, ampliar, ejemplificar, ayudar a desentrañar los conceptos complejos. Si se tratara sólo de **transmitir información disciplinar**, no harían falta los docentes: alcanzaría con buenos libros.

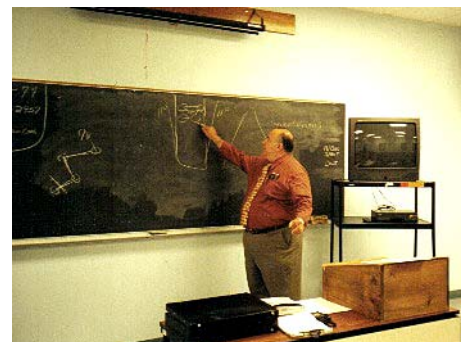
En la educación virtual una parte de esas tareas deben estar incluidas en la redacción del material didáctico. Por eso el material didáctico escrito especialmente para una actividad educativa (materia, curso, etc.) es **educativamente superior** a un texto similar, producido para otros fines: exponer una tesis, difundir un punto de vista sobre un tema, plantear una nueva teoría o un nuevo enfoque de otra, etc. Siempre que esté bien hecho, claro está.

Pero, recordemos, el material didáctico se escribe antes de comenzar la actividad. Y no todo puede ser previsto. En especial qué cosas les resultarán más fáciles, más difíciles, más o menos interesantes, a los alumnos concretos que utilicen ese material.

La clase virtual puede contribuir a enriquecer el proceso de aprendizaje, incorporando nuevos elementos, no incluidos en el texto de la Unidad. A la vez, **su periodicidad ayuda a organizar el estudio continuo de los alumnos**, que en educación virtual tienden a dejar el estudio para último momento, cuando ya se vencen las fechas de entregas o se acercan los exámenes parciales o finales.

Una clase virtual se parece mucho a una guía de lectura. Pero en este caso está referida al material didáctico propio. Por eso **repetimos** enseguida algunos elementos que ya vimos en la guía de lectura, adaptando los necesarios. El formato de la clase puede variar, pero pensamos en un texto simple, con las ilustraciones y gráficos que fueran necesarios, que elabora el docente y que no necesita procesamiento por los equipos de diseño de la institución, de manera de que el proceso sea muy ágil.

A la vez, hay que tener en cuenta que **una clase virtual no es (no debe ser) la reiteración de los contenidos que ya han sido desarrollados**



Este tema será trabajado más a fondo en la materia 07-Plataformas

La clase virtual debe ser breve. Una a tres carillas como máximo. No es **otro** material didáctico agregado a último momento. Es una guía de estudio específica del material que se está trabajando.



en la **Unidad que se está trabajando**. Cuando el autor de la Unidad y el docente son la misma persona, es muy difícil que tenga algo nuevo que decir...

ALGUNOS ASPECTOS QUE DEBERÍA CONTENER LA CLASE VIRTUAL

- Ofrecer un marco de significatividad. Indicar el sentido en el marco de la carrera o de la materia, que tienen los contenidos que se trabajan en esa etapa.
- Ofrecer un modelo de análisis. Esto puede realizarse con **preguntas** que orienten a la búsqueda de información relevante. Como señala Carlino en la obra citada «**las preguntas son categorías de análisis**».
- Llamar la atención sobre conceptos que pueden (deben) inferirse del texto, y no están explicitados en el mismo. Hacerlo de manera indirecta, de manera que el estudiante vaya aprendiendo a realizar esta tarea con autonomía.
- Abrir, desarrollar, explicar, ideas que estén **demasiado condensadas** en el texto. Aunque el material didáctico haya sido escrito especialmente, esta función de la clase puede ser necesaria si se sobrestimó los conocimientos previos de los estudiantes al escribir.
- Ayudar a marcar el ritmo del estudio continuo.
- Puede sugerir o indicar actividades de aprendizaje optativas u obligatorias: cuadros comparativos, resúmenes, comentarios, etc.
- Puede incluir las consignas para el período de vigencia.
- Se pueden incorporar ejemplos o lecturas (breves!) de actualidad, tomadas de la prensa diaria, que ilustren el tema.

Algunas de estas funciones se superponen. Las diferenciamos para una mejor comprensión.

Discurso multimedia

La clase virtual es el espacio más adecuado para contener el discurso multimedia del docente. **Integrar** los videos, clips de sonido, ilustraciones, animaciones, etc. al discurso, remplazando el «*vean además...*». Todavía, con demasiada frecuencia, los objetos multimedia se presentan como anexos, agregados, extras. Eso no permite pensarlos (y leerlos) como parte integral del discurso docente, como otros medios expresivos y les otorga un carácter de excepcionalidad poco saludable.

¿Cada uno a su tiempo?

El concepto de **clase** choca con la idea difundida acerca que la educación virtual permite que cada uno aprenda en los tiempos y en el orden que le resulte más conveniente. La clase virtual marca un ritmo, aproximadamente igual para todos.

En realidad eso de **cada cual a su ritmo** es, como mínimo, muy relativo. La educación superior se organiza según un calendario académico, que en plazos concretos y determinados obliga a trabajar una cantidad también concreta de contenidos. Regularmente hay pruebas o exámenes parciales, con fecha





fija. También, según la institución y/o el docente, entregas de trabajos prácticos, ejercicios, monografías, etc. De manera que los estudiantes deben cumplir obligatoriamente con los tiempos que marcan esas actividades. La elasticidad del uso del tiempo queda acotada, entonces, a los períodos entre cada uno de esos jalones. Y los contenidos que el estudiante debe aprender son los que necesitará para cumplir con dichas exigencias de la cursada, en el orden que se establezcan.

La clase virtual, de ritmo semanal o quincenal, deja librado al estudiante el uso de su tiempo entre clases. Pero a la vez, de alguna manera lo ayuda (u obliga) a encarar el estudio como una actividad continua y no esporádica.

La clase como «centralizadora»

Insistimos con una idea ya expresada varias veces: no hay normas ni reglas establecidas para las tipificaciones y características que señalamos para cada tipo textual. Cada institución, cada curso, cada docente, puede establecer las que considere conveniente y la experiencia irá sedimentando las prácticas y criterios más convenientes, en un proceso que recién comienza.

El concepto de clase virtual es bastante nuevo, por lo menos en el modelo que utilizamos en este posgrado. No consideramos tales los documentos **subidos** semanal o quincenalmente en formato de procesador de textos o PDF, muchas veces con reiteraciones del material didáctico regular. Seguramente el formato se irá modificando y se consolidarán las características que resulten más adecuadas a la modalidad virtual.

En el modelo de clase virtual que utilizamos en este posgrado, la misma cumple, además de las ya señaladas, la función de **centralizadora** y **gestionadora** del cursado. Allí confluyen explicaciones, consignas, lecturas, ejercicios, plazos, aclaraciones, ejemplos, modelos, desarrollos... Todo **en línea**, actualizable y publicado semana a semana, constituyéndose en la **bitácora** de cada materia.



Chat

Comunicaciones en tiempo real

Llamamos **chat** a la comunicación en tiempo real entre usuarios de computadora, utilizando las mismas. Normalmente es por escrito, aunque el crecimiento del uso de la banda ancha permite la comunicación por voz e, incluso, la utilización de video.

El **chat** puede realizarse entre dos personas o entre varias.

Aunque algunos docentes afirman haber utilizado esta herramienta con fines educativos exitosamente, creemos que es muy difícil realizar intercambios sobre temas importantes **escribiendo en tiempo real**. Y mucho más difícil mantener una conversación coherente cuando los participantes son varios que escriben simultáneamente.

En nuestra opinión el chat debe reservarse, en la educación virtual, para consultas puntuales entre **un** alumno y el docente.

En algunas instituciones se acostumbra para ello poner un día y hora **de guardia**. El docente se conecta a esa hora y espera si algún alumno quiere consultarle algo. Creemos que esto significa para los docentes una obligación que le complica la agenda, sin que muestre ninguna ventaja especial con el responder a esa misma consulta realizada por mail, con otro mail. Con la ventaja, en este caso, que puede tomarse los minutos necesarios para meditar la respuesta, consultar alguna referencia, etc.

El estilo de escritura en el **chat** es **muy** breve y taxativo. Escribir un párrafo largo lleva minutos. De hecho, los jóvenes (o no tanto) habitués de las *salas de chat* han creado un lenguaje reducido, similar al de los mensajes de texto de los celulares. Este tipo de lenguaje puede ser útil a la hora de concertar un encuentro, saludar a alguien, **hacer contacto** (eso que hacen muchos jóvenes entre sí, sin comunicar nada). Pero seguramente resultará insuficiente para debatir o intercambiar sobre contenidos académicos propios de la educación superior.



Incluimos este tipo de cosas en las nuevas **ritualidades** de la educación virtual: como tenemos la herramienta **debemos** utilizarla. No importa si es útil o hay otras mejores.



CHAT POR VOZ

El chat por voz ha crecido y mejorado notablemente con la expansión de la banda ancha de conexión. Supera en calidad a la comunicación telefónica, permite el intercambio entre varias personas a la vez (modo conferencia) y resulta muy cómodo ya que al utilizar la computadora, y habitualmente auriculares con micrófono incorporado, permite consultar documentos o lo que sea mientras se habla. Los programas de chat por voz generalmente incluyen un módulo clásico que permite escribir: útil para enviar fórmulas, o información que es engorroso dictar. Y adjuntar archivos, sin interrumpir la conversación.

Las dificultades vienen por el lado de la calidad de la conexión. Los alumnos de educación virtual pueden no contar con conexiones de banda ancha en su lugar de estudio. Y eso vuelve casi inviable el chat por voz. Con una conexión telefónica el sonido llega entrecortado y muchas veces ininteligible.

VIDEOCHAT Y PIZARRAS

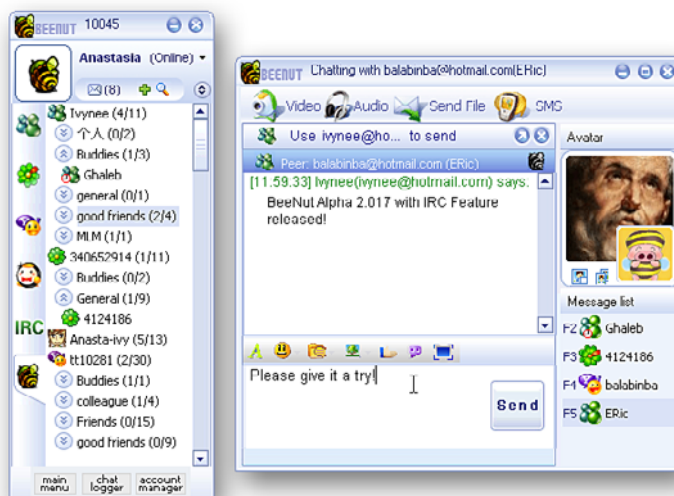
La banda ancha rescató herramientas que, aunque fueron creadas hace tiempo, no se utilizaban porque su funcionamiento depende de la (buena) calidad de la conexión.

Tal el caso del videochat, que exige el uso de una pequeña cámara conectada a la computadora. Aunque la imagen *tartamudea*, el ver al interlocutor agrega humanidad a la comunicación.

Posiblemente el video no tenga mucha utilidad en educación virtual. La imagen es pobre, sin detalle, y muy pequeña. Pero **el contacto humano** es muy importante. Ver el rostro del profe, que éste vea el de algunos alumnos, da sentido a esta herramienta. Aunque no agregue nada al contenido de la comunicación.

Las **pizarras**, que reproducen en la computadora de los estudiantes lo que el profesor dibuja o escribe en la suya (y viceversa) pueden ser útiles herramientas para *tutoriar* algunos contenidos que requieran de gráficos para su comprensión. El cortar y pegar habilita a incluir gráficos pre-elaborados.

Este es un recurso reciente, por lo que no conocemos la experiencia de su uso académico. Posiblemente se puedan realizar consultas sobre contenidos curriculares, incluso para grupos no muy numerosos. Habrá que ir estableciendo la metodología adecuada (hablar por turno, identificarse, etc.) parecida a la de los radioaficionados.



Presentación del docente

En la educación a distancia, una de las tareas del docente es **achicar las distancias**. La carta de bienvenida y presentación del docente es un elemento importante. Debería dar respuesta al interrogante **¿quién es el profe?** (o la profe).

La carta de bienvenida y presentación **no es un currículum**. Puede tener información que les indique a los estudiantes los antecedentes académicos del docente, pero **lo más importante es que se muestre como persona**. El **tono** de la carta será, entonces, un fuerte indicio de su personalidad: más o menos formal, con determinados gustos, inclinaciones, preferencias.

Una fotografía (no de documento!) completará la presentación, agregando el **cómo es** al **quién es**.

Sin que sean excluyentes, la edición de **breves videos de saludo y presentación**, que pueden ser digitalizados, completa y complementa la carta, agregando lo gestual, la voz y otros elementos de **tono**.



Glosario

Llamamos glosario a una lista de **palabras específicas de una disciplina**, con una explicación breve de cada una, que especifica **el sentido con que se utiliza en esa disciplina**. Es una especie de diccionario *a medida*, y sirve de ayuda para el estudiante, que puede no encontrar en los diccionarios comunes de la lengua, las referencias específicas que necesita para entender el sentido de lo que está leyendo.

Los glosarios incluyen las **siglas** usuales, y pueden contener (o no) breves referencias biográficas o curriculares de autores citados en el texto.

Es conveniente que los glosarios puedan imprimirse (o sean impresos) en cuerpos separados del resto de los textos, para servir como material de consulta con más comodidad.





Bibliografía citada

- Asinsten Gabriela, Espiro Susana, Asinsten Juank (2012). **Construyendo la clase virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes**. Editorial Noveduc. Buenos aires.
- Bixio Cecilia (2001). **Enseñar a aprender**. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.
- Carlino Paula (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Ciapuscio Guiomar Elena (1994) - **Tipos textuales** - Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos aires. Buenos Aires.
- Gall M.D. y otros (1994). **Herramientas para el aprendizaje. Guía para enseñar a estudiar**. Aique. Buenos Aires.
- García Aretio, Lorenzo (1994). **Educación a distancia hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- García Aretio, Lorenzo (1997). **Propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica**. En *El material impreso en la enseñanza a distancia*. UNED. Madrid.
- Prieto Castillo, Daniel (1999). **La comunicación en la educación**. Ediciones Ciccus/ La Crujía. Buenos Aires.
- Tishman, Shari; Perkins, David y Jay, Eilen (2006). **Un aula para pensar**. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.