



Las bases teóricas que sustentan el diseño de materiales digitales para la Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG)

Lauría de Gentile, Patricia; Trovarelli, Sandra y Barrea, Irina del Valle

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Plurilingüismo, interculturalidad y enseñanza de lenguas

Resumen

En el marco del proyecto de investigación “*Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales*”, avalado por SECyT-UNC para el periodo 2018- 2021, se propone diseñar un curso de ILG en entornos virtuales destinado a alumnos adultos hispanohablantes que deseen adquirir la habilidad de leer en neerlandés y alemán a partir de sus conocimientos básicos de inglés (nivel A2). La irrupción de la tecnología en todos los ámbitos de la vida contemporánea, conlleva cambios metodológicos en la educación orientados a la flexibilización de las propuestas y a la incorporación de herramientas digitales como una forma de adaptarse a las necesidades de las sociedades actuales (Salinas, 2004). Lo expresado se basa en la consideración del aprendizaje como una construcción social determinada por los medios disponibles en cada momento histórico. Para profundizar en el marco conceptual que constituirá la base de este proyecto, se exploran en este artículo, distintas investigaciones y publicaciones sobre la naturaleza del aprendizaje en entornos virtuales y el diseño de materiales para esos contextos. Si bien el equipo de investigación en ILG tiene una vasta trayectoria en el diseño de materiales en formato papel proyectados para su uso en cursos presenciales, consideramos el entorno virtual de aprendizaje (EVA) como un “medio en sí mismo” (Henry & Meadows, 2008) con características claramente diferenciadas. A raíz de ello, y en la búsqueda de la excelencia de esos diseños a futuro, nos planteamos la necesidad de indagar sobre el aprendizaje en virtualidad y sobre las características que una propuesta en un EVA debería reunir.



Introducción

En este trabajo nos proponemos explorar las bases teóricas que pueden sustentar el diseño de materiales digitales para un curso de Intercomprensión en Lenguas Germánicas (ILG) para hispanoparlantes con conocimientos de inglés. Entendemos la Intercomprensión como el desarrollo de la habilidad para leer textos en lenguas emparentadas, aunque las mismas no hayan sido estudiadas formalmente, a partir de las similitudes entre las lenguas y la capacidad humana de realizar transferencias de tipo inter- e intralingüística, así como didáctica. Se trata de un fenómeno que ocurre naturalmente cuando los usuarios de esas lenguas pertenecientes a la misma familia lingüística entran en contacto. En nuestro contexto de alumnos hispanohablantes con conocimientos de inglés, ese fenómeno puede impulsarse a través del uso de esta lengua germánica como puente hacia el alemán y el neerlandés.

Las investigaciones de nuestro equipo en este ámbito vienen realizándose desde el año 2008 en la Facultad de Lenguas UNC. En el marco del nuevo proyecto de investigación para los próximos cuatro años, el equipo se abocará al desarrollo de un curso de ILG en un entorno virtual destinado a adultos hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés.

El empleo de un entorno virtual y de una variedad de recursos digitales, puede anclarse en una concepción del aprendizaje como una construcción social determinada por los medios disponibles en cada momento histórico. Además de la perspectiva constructivista, en este artículo se explorarán, además, otras que se han desarrollado a partir del auge de la Educación en línea (Eel). Coincidimos con Tarasow (2014) en que el desafío se encuentra en la posibilidad de “crear un entorno (tecnológico) que congrege a todos los actores del proceso educativo - docentes, alumnos, recursos- para generar interacciones. La Eel (...) hace converger a todos los actores (...), en un espacio central común donde ya no hay distancia” (28).

Con el objetivo de diseñar un curso en línea de calidad como resultado del proyecto de investigación en el que estamos trabajando, nos planteamos la necesidad de



indagar sobre el aprendizaje en la virtualidad y sobre las características que una propuesta en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) debe poseer.

Nuevos escenarios sociales emergentes. Su relación con la educación

La irrupción de nuevas tecnologías en distintos momentos históricos obliga a replantearse la manera en que tienen lugar las interacciones humanas y la forma en que se accede a la información y al conocimiento. Si bien esto ha sido siempre así, al menos desde la Revolución Industrial (Álvarez, 2013: 240), coincidimos con Brunner (2003) en que “el hecho tecnológico es sin duda el rasgo constitutivo de nuestro tiempo” (16). Los veloces desarrollos tecnológicos desde la segunda mitad del siglo XX han dado lugar al surgimiento de una forma de organización, denominada *Sociedad de la Información*, caracterizada por “nuevas maneras de trabajar, de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender, de pensar y, en suma, de vivir” (Coll & Monereo, 2008:19). En el contexto de la Web, se configuran formas *virtuales* de relacionarse y de trabajar, mediatizadas por la tecnología, en las cuales la distancia física ya no representa una barrera para la interacción y el aprendizaje.

Coll y Monereo (2008) suman a los aspectos mencionados la “rapidez” (27) en la transmisión de las informaciones. En un sentido más profundo, la rapidez también impacta a nivel de pensamiento: “hoy estamos obligados a pensar más rápido, antes que a pensar mejor” (27), como contracara el espacio para la reflexión se vuelve escaso, producto de la velocidad misma de los cambios y del predominio de la fugacidad de la imagen por sobre la palabra.

En un contexto como el descrito en los párrafos anteriores, no resultan procedentes los fundamentos que sustentan la concepción de enseñanza como transmisión de conocimientos, “cuya principal característica es la unidireccionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que abarca tanto la formación docente como la práctica efectiva en el aula” (González Gartland, 2008:1). Por este motivo, y para responder a los desafíos de las sociedades actuales, se vuelve fundamental un replanteo de la educación que abarque reconsiderar el rol de todos los actores intervinientes en el



proceso educativo, sus formas de comunicación e interacción y la revisión conjunta tanto de la formación como de las prácticas docentes.

Explica Salinas (2004) que en la incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en la educación, subyacen distintos enfoques que priorizan lo tecnológico, el contenido o el alumno. Este autor adhiere al último enfoque centrado en el aprendiente, y explicita que la adecuada combinación de tecnología, propósitos pedagógicos, materiales y aspectos organizativos son relevantes para el aprendizaje en entornos mediados por tecnología y se relacionan con la calidad académica. González Gartland (2008:3) concuerda con este enfoque y señala que, dada la complejidad del fenómeno educativo, es menester una discusión profunda al respecto, que no se centre exclusivamente en las TIC, porque esto conduciría a un “reduccionismo tecnológico” que no permitiría abordar la “complejidad que le es inherente en la relación con los sujetos y las instituciones”.

Fundamentos teóricos de una propuesta de aprendizaje en entornos virtuales

En la búsqueda de fundamentos teóricos para la propuesta didáctica, resulta pertinente hacer alusión a distintas perspectivas, las cuales, desde su especificidad, brindan aspectos considerados fundamentales para comprender el aprendizaje en entornos virtuales. Una de las concepciones más novedosas, aunque aún en proceso de validación, es el *Conectivismo* (Siemens, 2004), definido como “una teoría de aprendizaje para la era digital”. En las palabras del autor:

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes – que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. (Siemens, 2004, sección Conectivismo, párr. I-II).

En este enfoque aglutinante de distintas teorías, el aprendizaje es concebido como un proceso que tiene lugar en un ambiente cambiante, no controlado por el



individuo; por ello es “caótico, continuo, complejo y de conexión especializada” (Gutiérrez Campos, 2012: 112) y puede tener lugar en diversos escenarios como “comunidades de práctica, redes personales” (113). Esta concepción de aprendizaje explica la importancia otorgada a “la construcción de redes, la interacción y la colaboración como la base del aprendizaje y, por lo tanto, [...] al diálogo, al intercambio y a las conexiones múltiples” (Cano, 2014:13). Desde el punto de vista del Conectivismo, las TIC son potentes herramientas que “definen y moldean la forma en que gestionamos la información generando un pensamiento más activo y más rápido” (Rincones Pérez, 2014, párr. 5).

Esa concepción de aprendizaje puede compararse y contrastarse con la aportada por las tres teorías más difundidas que explican cómo aprenden las personas: el Conductismo, el Cognitivismo y el Constructivismo -incluido el Constructivismo Social-, en las cuales “el aprendizaje ocurre dentro de una persona” (Siemens, 2004). Siemens lo considera una limitación, dado que esas teorías no tienen en cuenta al conocimiento que ocurre por fuera de los seres humanos (como por ejemplo el almacenado por la tecnología), ni en las organizaciones. Para el Conectivismo, “el aprendizaje existe” (Gutiérrez Campos: 2012: 114), a diferencia, por ejemplo, del constructivismo según el cual el aprendizaje *se construye*. Evidentemente, se trata de una diferencia sustancial en el modo en de concebir el aprendizaje. El Conectivismo involucra dentro de este concepto el almacenamiento de datos / información, que otras teorías no consideran, a menos que tal información le sirva a la persona para construir conocimiento y comprender las ideas con las que toman contacto. Dado que se trata de un enfoque relativamente nuevo, concordamos con Gutiérrez Campos (2012) en la necesidad de generar más investigaciones al respecto, que indaguen acerca de la validez y confiabilidad de los postulados centrales del Conectivismo:

Se hace necesario desarrollar mayor investigación acerca de las bases epistemológicas del Conectivismo en tanto teoría de aprendizaje, con la intención de contribuir a la reflexión acerca del estatus de teoría a la cual aspira. Investigaciones futuras podrían



considerar la aplicación de los principios del Conectivismo en experiencias formales e informales de aprendizaje (Campos, 2012:120).

A raíz de las limitaciones anteriormente descritas, y como se destacó al inicio de esta sección, se sostiene la necesidad de presentar distintas perspectivas teóricas que desde su particularidad se complementen en la búsqueda de explicaciones sobre los procesos de aprendizaje en general, y en particular en contextos de virtualidad. Un enfoque de larga tradición es el *Constructivista*. Desde esta perspectiva, que puede considerarse estrictamente como una epistemología más que una teoría acerca de cómo aprendemos (Schunk, 2012), las personas construimos nuestro propio aprendizaje a partir de las experiencias en diferentes situaciones. El conocimiento se forma al interior de cada individuo y por ello se considera que es subjetivo y personal; las construcciones que se realicen pueden ser verdaderas para una persona y no para el resto.

Una premisa fundamental del constructivismo es que el aprendizaje se sitúa en *contextos* (Schunk, 2012:230-231), de lo cual se infiere que cada individuo construye sus propios saberes no solo basado en sus conocimientos y experiencias previas, sino también en la interacción con el ambiente que lo rodea (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002). Para el *Constructivismo Dialéctico* o *Constructivismo Cognoscitivo*, entre cuyos referentes se encuentra Vigotsky, la importancia del contexto es tal que “los procesos cognitivos se desarrollan gracias a las interrelaciones sociales que el sujeto realiza en su entorno” (Elosúa y García, 1993; 2).

Una tendencia relativamente actual que surge como una explicación alternativa a las concepciones tradicionales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es la denominada *cognición distribuida*, *cognición situada* o *aprendizaje situado*, línea de pensamiento ligada al constructivismo en la cual el logro de aprendizajes significativos se encuentra estrechamente unido a las herramientas que la cultura brinda y a los entornos en donde los mismos tienen lugar. Según este enfoque “la cognición y la actividad humanas se desarrollan en función del contexto social donde



se enmarcan, estando fuertemente influidas por factores sociales, culturales, tecnológicos, instrumentos físicos y por las acciones de otras personas” (Barberá, Badía y Mominó, 2001:129). Así, el aprendizaje se comprende como un “proceso de enculturación” (Díaz Barriga Arceo, 2003: 2), de integración de los estudiantes a su comunidad. En ese proceso, aprender y hacer se presentan como acciones estrechamente unidas entre sí. La ruptura entre el *saber qué* y el *saber cómo* es criticado desde este enfoque, porque aquella se traduce en un conocimiento que no está en sintonía con la vida real y con las prácticas de la sociedad en el cual se inserta.

La cognición situada se contrapone a la idea de que el aprendizaje ocurre solo en la mente de individuos particulares (Barberá, Badía y Mominó, 2001:129; Schunk, 2012: 233) y aboga por el estudio de la actividad de las personas en un contexto determinado, en el cual, los medios e instrumentos utilizados para ello son inherentes a ese proceso y no pueden ser comprendidos separadamente. Por ejemplo, una computadora, puede ser concebida como un medio o un recurso desde una perspectiva tradicional y transmisiva, mientras que desde la cognición situada se trataría de un medio de comunicación telemático que puede implicar cambios significativos en las formas en que los estudiantes aprenden (Barberá, Badía y Mominó, 2001:130).

Características del diseño de un curso en línea de calidad

En este apartado nos referiremos a los parámetros a emplear para evaluar la calidad de los materiales desarrollados en el marco de un curso en línea. Y para ello haremos referencia, en primer lugar, a algunos principios para el desarrollo de materiales didácticos anclados en investigaciones sobre adquisición de lenguas extranjeras. En segundo lugar, explicaremos los criterios que Henry & Meadows (2008) postulan como necesarios para diseñar un curso en línea de calidad, que permita la construcción de aprendizajes potentes y por tanto, memorables.

Con respecto al primer punto, Tomlinson (1998) postula una serie de principios, basados en investigaciones sobre adquisición de una lengua extranjera (L2), que



rigen el diseño de materiales para asegurar el desarrollo eficiente de competencias. Se trata de formulaciones generales que no aplican exclusivamente al diseño de entornos virtuales, pero que conciernen cualquier tipo de material para la enseñanza potente de una L2. Uno de esos principios postula que los materiales deben producir un impacto en el usuario, es decir deben despertar su curiosidad, su interés y focalizar su atención (Tomlinson, 1998: 7). Esto puede traducirse en los materiales a través de la novedad y la variedad en la temática o en el diseño de tareas cognitivamente desafiantes, en la “*disposición/ realización física*” del material, su *layout*, (uso del espacio, gráficos, imágenes, íconos y colores). Para maximizar la posibilidad de producir impacto es necesario conocer en gran medida a los alumnos, como así también tener presente aquello que puede llamar su atención.

Al diseñar materiales, a su vez, se debe tener en cuenta que los alumnos se diferencian en sus distintos estilos de aprendizaje (Tomlinson, 1998:17). En este sentido, las actividades y tareas propuestas deben ser variadas y acordes a las diferentes maneras de aprender que presentan los estudiantes. Otro de los principios establece que los materiales deben contribuir a que los estudiantes al utilizarlos se sientan cómodos, o, en otras palabras, no se sientan sobreexigidos o evaluados permanentemente. Tomlinson (1998:8-9-20) sostiene que una de las maneras en que se puede contribuir en este punto es a través de *la voz* que reflejan dichos materiales. Él propone incluir una voz más personal, informal e inclusiva de los escritores del material por ejemplo en la redacción de consignas y explicaciones. Otros principios que consideramos de importancia establecen que los materiales deben ayudar a que los alumnos desarrollen su confianza y sean estimulados intelectual, estética y emocionalmente. Esto es posible a través de la presentación atractiva y la inclusión de tareas desafiantes que estimulen la imaginación y que fomenten la capacidad creativa y analítica.

Por último, un postulado importante de las implicancias de la investigación en adquisición de L2, que este autor transformó en principios para el diseño de materiales educativos eficientes, se encuentra en la importancia de que se presenten actividades en las cuales el alumno deba realizar descubrimientos por sí



mismo. (Tomlinson, 1998:11). Concretamente, se refiere a la posibilidad del alumno de *elegir* el foco de la actividad o un tipo u otro de tarea, de decidir qué tema explorar, entre otras alternativas que instan a empoderar al alumno y a estimular su motivación.

Por su parte, Henry y Meadows (2008) compilan principios indicadores a tener en cuenta en la búsqueda de excelencia virtual. Para los autores un curso virtual de calidad es aquel que está diseñado para un entorno (EVA) que hace un uso pedagógico sólido de herramientas disponibles para que el estudiante se sienta comprometido en la propia experiencia de aprendizaje. El curso, por lo tanto, debe proponer actividades, situaciones y grupos de aprendizaje que constituyan un espacio seguro, que sirva de andamiaje y que permita que el estudiante tome un rol activo de su propio aprendizaje.

El primer principio considera que el medio virtual es un mundo en sí mismo. No se trata simplemente de un ambiente de aprendizaje más, sino de un entorno de aprendizaje categóricamente diferente. Es por esto que debemos tener en cuenta que ciertos materiales que dan buenos resultados en formato papel para la clase presencial no necesariamente funcionarán en un EVA (Ellis y Hafner, 2003) y, por lo tanto, frecuentemente es necesario llevar a cabo una adaptación o, en muchos casos, un rediseño de materiales para su uso en línea. Para lograr una enseñanza efectiva, los materiales que se propongan en cursos virtuales deben ser desarrollados considerando la especificidad de la dinámica de la Web (Carr-Chellman y Duchastel, 2000). Estos autores afirman que la calidad del contenido que se presenta no es suficiente para garantizar la excelencia de un curso en línea. Los docentes de este tipo de cursos deberán dejar de ser proveedores de contenido para convertirse en diseñadores y facilitadores de experiencias educativas que permitan estructurar un ambiente donde los estudiantes aporten al contenido del curso, es decir que la participación activa de los estudiantes es un elemento clave en este tipo de cursos.

Otro de los principios que sugieren Henry y Meadows (2008) es entender la tecnología como un vehículo y no como destino. Los aspectos tecnológicos deben



ser escogidos de acuerdo con su contribución para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos (Levin et al, 1999). Para lograr la excelencia en la educación virtual estos recursos deben aplicarse a partir de criterios pedagógico-didácticos. Esto puede relacionarse claramente con el modelo TPACK (Mishra y Koehler, 2006) que explica los tipos de conocimiento que se entrelazan en una propuesta de EeL para que la misma sea verdaderamente potente. Se trata de las áreas de conocimiento relativas al contenido, a la pedagogía y al empleo de la tecnología. Los tres ámbitos deben relacionarse adecuadamente para el desarrollo de un curso de calidad.

Para alcanzar la excelencia en un curso en línea Henry y Meadows (2008) también sostienen que el sentido de comunidad y presencia social son esenciales. Al igual que en una clase presencial, crear una sensación de comunidad es uno de los principales objetivos de todo curso virtual (Aragon, 2003; Benfield, 2001; Rovai, 2002). El establecer un sentido de comunidad indica una tendencia hacia una experiencia más profunda de aprendizaje (Benfield, 2001) y es a través de una comunicación constante que los participantes construyen significado (Garrison, et al., 2000) y logran una comprensión más completa de los contenidos. Mediante esta interacción y participación en los procesos de aprendizaje y enseñanza se favorece una aproximación profunda al aprendizaje.

Una manera significativa de promover el sentido de comunidad es desarrollar la presencia social (Aragon, 2003; Rovai, 2002). El constructo “presencia social” se ha definido como el grado en que alguien es percibido como una persona real en la comunicación mediada (Gunawardena y Zittle, 1997). Esto se traduce en un aspecto muy importante, que es el del acompañamiento que se espera de los tutores y facilitadores. Los estudiantes no pueden ser dejados a la deriva y esperar que naveguen a través de cantidades masivas de contenido sino que necesitan continuo contacto, conexión, y sentido de realidad e inmediatez (Gunawardena y Zittle, 1997). Este sentido de comunidad no deviene de manera espontánea, sino que los docentes necesitan trabajar para su desarrollo en los cursos virtuales. La presencia social y el sentido de comunidad están influenciados por varios factores, y son una



parte esencial de la enseñanza virtual, incluyendo las actividades de aprendizaje colaborativo especialmente a través de actividades en pequeños grupos y una buena comunicación. Una vez que el sentido de comunidad ha sido establecido, es muy importante además seguir promoviéndolo y continuar alentando a los miembros de esa comunidad a que participen y se apoyen mutuamente.

Con ese objetivo, existen recursos que algunos diseñadores ofrecen y que pueden tener un gran impacto en los estudiantes. Por ejemplo, acompañar las actividades que se proponen con modelos, guías y tutoriales, así como, realizar seguimientos personalizados con mensajes por correo, calendarios con recordatorios, clips de audio y video, entre otros recursos. Esto generalmente tiene un gran efecto sobre los estudiantes, al contribuir a organizar su recorrido por el curso y de ese modo, fomentar su aprendizaje

Otro aspecto a tener en cuenta es que la excelencia en la educación en línea requiere de múltiples áreas de experticia. Algunos equipos son relativamente simples e involucran dos o tres áreas de experticia: un tutor, un diseñador-docente y un técnico especialista en Internet (Ferguson y Wijekumar, 2000; White, 2000). En otros casos, en algunas instituciones más grandes se involucran hasta ocho expertos (Hawkes y Coldeway, 2002): experto contenidista, diseñador instruccional, editor, coordinador de equipo, diseñador gráfico y multimedia, webmaster, consultor de bibliografía y correctores externos.

Por último, según describen Henry y Meadows (2008) dos factores adicionales que se deben considerar para lograr la excelencia son la evaluación y revisión de todos los aspectos del curso y los posteriores cambios y actualizaciones que se agregan como resultado de dicho proceso. Además de las evaluaciones formales, existen otras maneras de obtener retroalimentación, por ejemplo, a través de foros de discusión, tareas de evaluación metacognitiva y reflexiones. La evaluación de estos tipos de interacciones y comentarios es esencial para garantizar que el curso esté alcanzando los resultados de aprendizaje deseados, ya que al tener en cuenta los problemas planteados por los estudiantes, es más fácil adaptar el curso para satisfacer sus necesidades específicas.



Conclusiones

Como sugieren los autores que hemos consultado, creemos que conocer y comprender principios teóricos puede ayudar a tomar las decisiones necesarias al momento de diseñar un curso de ILG en línea, que responda a los criterios que los expertos han definido como indicadores de calidad en esos contextos. En otras palabras, la comprensión de cómo se producen los aprendizajes en entornos digitales, y de cuales características indican la excelencia de tales cursos son requisitos esenciales del diseño de un curso virtual. Además, para el desarrollo del proyecto de investigación “*Intercomprensión en lenguas germánicas (ILG) para hispanohablantes: Diseño de materiales digitales*”, avalado por SECyT-UNC para el periodo 2018- 2021, necesitamos aplicar los principios pedagógico-didácticos que la intercomprensión en lenguas emparentadas requiere y que han sido objeto de investigaciones que venimos realizando desde el año 2008. Como investigadoras de un fenómeno poco explorado en el contexto hispano hablante, esperamos que la aplicación de todos estos aspectos teóricos permita alcanzar la calidad en el diseño de un curso en línea para el desarrollo de la intercomprensión en alemán y neerlandés para hispanoparlantes con conocimientos de inglés.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, D. (2013). Entornos personales de aprendizaje: del aprendizaje autónomo a la educación edupunk. En J. Bergamann & M. Grané (Coord.), *La universidad en la nube. A universidade na nuvem* (pp. 239-262). Barcelona: LMI. Col.leccióTransmedia XXI. Laboratori de MitjanInteractius. Universitat de Barcelona. Barcelona.
Recuperado de
[http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/vol6/La Universidad en la Nube.pdf](http://www.lmi.ub.edu/transmedia21/vol6/La_Universidad_en_la_Nube.pdf)
- Aragon, S. R. (2003). Creating social presence in online environments. In S. R. Aragon (Ed.), *Facilitating learning in online environments* (pp. 57-68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barberà, E., Badia, A. & Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: ICE UB/ Horsori.
- Benfield, G. (2001). Teaching on the web—exploring the meanings of silence. Recuperado January 8, 2007 de <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/online/benfield1.htm>
- Brunner, J.J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En J. J. Brunner & J.C. Tedesco (Eds.), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la*

564



- educación (pp. 15-68). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142329so.pdf>
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón. Revista de pedagogía*, 66(4), 9-24. doi: 10.13042/Bordon.2014.66402
- Carr-Chellman, A. & Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229–241.
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Ellis, T. J., & Hafner, W. (2003). Engineering an online course: applying the ‘secrets’ of computer programming to course development. *British Journal of Educational Technology*, 34(5), 639-650.
- Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/ELOSUA.PDF
- Ferguson, L., & Wijekumar, K. (2000). Effective design & use of web-based distance learning environments. *American Society of Safety Engineers*, 28-32.
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- González Gartland, G. (2008). Medios informáticos en la formación docente: hacia la definición de un nuevo rol. *Razón y Palabra*, 13(63). Recuperado de <http://w.w.w.redalyc.org/articulo.oa?id=199520798009>
- Gunawardena, C. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferencing. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2-3), 147 – 166.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *The American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- Gutiérrez Campos, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, N° 1, 111-122.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4169414>
- Hawkes, M., & Coldeway, D. O. (2002). An analysis of team vs. faculty-based online course development. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4). Recuperado January 17, 2007 de Academic Search Premier Ebsco database.
- Henry, J. & Meadows, J. (2008). An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching. *Canadian Journal of Learning and*



Technology / *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(1).

Recuperado de <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26431/19613>

Melrose, S., & Bergeron, K. (2006). Online graduate study of health care learners' perceptions of instructional immediacy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1).

Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), pp. 1017-1054.

Recuperado: http://www.one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

Levin, J., Levin, S. R., & Waddoups, G. (1999). Multiplicity in learning and teaching: A framework for developing innovative online education. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(2). Recuperado January 17, 2007 de Academic Search Premier Ebsco database.

Rettie, R. (2003). Connectedness, awareness and social presence, 6th International Presence Workshop, Aalborg. Recuperado January 14, 2007 de <http://www.presence-research.org/papers/Rettie.pdf>

Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.

Rincones Pérez, L. (25 de enero de 2014). *El conectivismo en la capacitación del docente virtual: Un desafío del e-learning* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.reddolac.org/profiles/blogs/el-conectivismo-teor-a-de-aprendizaje-propia-de-la-sociedad-de-la>

Rovai, A. (2002). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Recuperado January 18, 2007 de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/79/153>

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 56, Nº 3-4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/118718>

Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Naucalpan de Juárez: Pearson.

Siemens, G. (12 de diciembre de 2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.

Recuperado de <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Steinweg, S. B., Trujillo, L., Jeffs, T., & Warren, S. H. (2006). Maintaining the personal touch in a growing program: Strategies for establishing social presence in online classes. *Journal of the Research Center for Educational Technology*.

Recuperado January 10, 2007 de <http://www.rcetj.org/?type=art&id=79598&>

Tarasow, F. (2014). La educación en línea ya está en edad de merecer. En G. Schwartzman, F. Tarasow, & M. Trech (Comp), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción* (pp. 21-35). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



- Tomlinson, B. (ed.) 1998. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tu, C-H., & Mclsaac. M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- White, C. (2000). Students and faculty respond to online distance courses at Grant MacEwan Community College. *Learn Online*, 27(9). Recuperado January 17, 2007 de Academic Search Premier Ebsco database.