



RED. Revista de Educación a Distancia
E-ISSN: 1578-7680
mzapata@um.es
Universidad de Murcia
España

Ruiz Bolívar, Carlos; Dávila, Alirio Antonio
Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario
RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 49, abril, 2016, pp. 1-21
Universidad de Murcia
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54745362012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario

Proposal of Good Teaching Practices in the Context of a Virtual University

Carlos Ruiz Bolívar

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
cruizb14@gmail.com

Alirio Antonio Dávila

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela.
aliriodavila@gmail.com

Resumen

En este trabajo se desarrolla una propuesta de buenas prácticas docentes para facilitar procesos formativos de calidad a través de aulas virtuales en un contexto universitario. Se identificaron 18 buenas prácticas pedagógicas, clasificadas y organizadas en un proceso esencialmente instruccional que incluye las fases: (a) la planificación didáctica previo al inicio de la formación; (b) el desarrollo didáctico de la formación, con las subfases de actividades de inicio y ejecución; y (c) el cierre técnico y administrativo de dicho proceso. La propuesta está validada por los resultados de estudios evaluativos reportados por los autores sobre sus propias experiencias individuales o en conjunto como docentes de cursos online universitarios y con base en la aplicación de un modelo tecno-pedagógico propio. Se fundamenta en las teorías del aprendizaje: constructivismo sociocultural, cognoscitivismo de procesamiento de información y el enfoque conectivista. Se concluye que el e-Learning, canalizado por vía de aulas virtuales, es una modalidad educativa con un gran potencial para la formación en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, en general, y en la universidad en particular, sobre la base de docentes implicados en la ejecución de buenas prácticas en el desarrollo de sus labores didácticas y tutoriales.

Palabras clave

Buenas Prácticas Docentes, E-Learning, Entorno Virtual de Aprendizaje, Calidad del E-Learning, Educación Virtual.

Abstract

The purpose of this paper is to propose a set of good teaching practices to be developed in a virtual learning environment in the context of higher education quality. Eighteen good teaching practices were identified, classified and organized into an essentially instructional process that includes the following phases: (a) didactic planning before the beginning of the instructional process; (b) development of educational training, including the sub-phases of start-up activities and teaching development; and (c) technical and administrative process of closing the courses. These teaching practices are based on the professional experience of the authors with the application of their own techno-pedagogical model and the results of their evaluations researches conducted in different courses developed in their universities, and also on some theories of learning: the socio-cultural constructivism, cognitivism information processing and connectivism. It is concluded that e-Learning is an educational modality that offers great potential for the formation in the context of the information and knowledge society in general, and in the university in particular, on the base of teachers implicated in developing good teaching practices.

Key words

Good Teaching Practices, E-Learning, Virtual Environment for Learning, E-Learning Quality, Virtual Education.

Introducción

El e-Learning, entendido como una modalidad de formación virtual apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se hace cada vez más popular en los entornos académicos universitarios nacionales e internacionales. Se estima que durante el año 2015 el 50 % de los universitarios de todo el mundo estaban inscritos en algún curso de e-Learning y tres de cada cuatro universidades usaban las TIC en sus actividades académicas (Ibercampus, 2015). No obstante, el nivel de calidad de la educación virtual varía, según el modelo específico adoptado en cada experiencia educativa. En este contexto, la calidad formativa se entiende como un proceso de interacción compleja en el que convergen diferentes factores (estudiante, docente, contenidos, actividades y tecnología) para promover en el estudiante el logro y desarrollo óptimo de competencias útiles para sí mismo y para satisfacer las expectativas de la sociedad (pertinenza social), en un momento histórico determinado.

Es importante señalar, que estos factores se combinan de muchas maneras para generar distintos niveles de calidad en el aprendizaje, como ocurre en el caso de las interacciones de primer orden, como las del tipo estudiante-contenido; estudiante-profesor; estudiante-actividades; o las interacciones de segundo orden, como: estudiante-contenido-tecnología; estudiante-actividades-tecnología. Obsérvese que en cada una de estos tipos de interacciones nunca están presentes todos los factores en acción.

La noción de interacción compleja supone aquí una relación de todos los factores componentes con el aprendizaje, pero, no de manera aditiva que pudiera explicar dicho fenómeno en términos del impacto que cada uno factor tiene en el aprendizaje, sino como una acción simultánea, global y recursiva de todos ellos sobre dicho fenómeno. Lo complejo es lo opuesto a lo simple, es lo intrincado, pluridimensional y multifactorial en su estructura, funcionamiento y resultados, como es el caso del aprendizaje, donde las interacciones de los factores componentes se auto-organizan en un sistema de nivel superior, mostrando, en consecuencia, propiedades emergentes y adaptativas no exhibidas previamente por los componentes individuales (Jacobson, 1997).

Es decir, los factores componentes una vez integrados en el aprendizaje, pierden sus propiedades individuales para convertirse y conformar una nueva estructura global que incluso puede tener un efecto transformador, a posteriori, en cada uno de dichos factores componentes. Este planteamiento es consistente con la propuesta de Morin (2000), quien consideró que “la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 32). En consecuencia, desde nuestra perspectiva, la noción de calidad del e-Learning pasa necesariamente por la concepción, implementación y promoción del aprendizaje como un fenómeno complejo. Ahora bien, como no todos los modelos de e-Learning responden a esta concepción, es comprensible que sus resultados tengan en la práctica diferentes niveles de calidad.

Lo anterior ha generado, en algunos casos, resistencia a nivel social, académico y gubernamental, hacia la educación a distancia por considerarse, entre otras razones, que no tiene el mismo nivel de calidad que la modalidad presencial. De este modo, en opinión de García Aretio (2015), esta resistencia se debe a la ignorancia de los grupos o sectores que tienen esta posición, ya que en ambas modalidades (presencial y a

distancia) existen tanto programas de buena como de mala calidad.

La calidad del e-Learning, o de la educación a distancia de 4ta generación, ha sido objeto de preocupación por sectores académicos importantes de la comunidad internacional. Una evidencia de ello son los diversos congresos que se han realizado y se realizan cada año sobre este tema en diferentes países; por ejemplo, el V Congreso CREAD-Andes y el V Encuentro Virtual Educa Ecuador sobre la Calidad y Accesibilidad de la Educación Superior a Distancia, realizado entre el 25 y el 27 de noviembre del año 2015, donde participaron especialistas de los cinco continentes.

Pareciera existir consenso en la literatura en que un e-Learning de calidad pasa, entre otros factores, por el rol destacado del docente en cuanto a la concepción teórica e implementación del diseño didáctico-instruccional, la orientación y supervisión sistemática del proceso de aprendizaje y su acción tutorial dirigida a ayudar a los estudiantes en sus dificultades de aprendizaje y a inducir la reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Garcia Aretio, 2015; Coll y Monereo, 2008; Mauri y Onrubia, 2008; Seoane Pardo y García Peñalvo, 2007). Sin embargo, no todos los docentes están conscientes de esta realidad, llegando, en algunos casos, a hacer un uso limitado de las TIC en sus intentos por integrarlas al currículo académico o, en otros, obviando este tipo de recursos como factor de innovación y transformación de sus prácticas pedagógicas tradicionales.

Es importante destacar que el simple hecho de usar las TIC en la educación universitaria no produce necesariamente cambios significativos en la calidad del tipo de formación que se desarrolla en las instituciones académicas. El impacto de las TIC sobre la educación depende más bien del contexto de uso y de la finalidad con que son utilizadas y de la aplicación efectiva que de ellas hacen los profesores y alumnos en los planteles educativos y en las aulas; son estos factores los que finalmente determinan el mayor o menor impacto en las prácticas educativas y su mayor o menor capacidad para transformar la enseñanza y mejorar el aprendizaje (Coll y Monereo, 2008).

Atendiendo a los niveles de calidad, hemos observado en la práctica que existen al menos tres modelos formativos en la educación universitaria virtual, a saber:

1. *Modelo de autoformación sin interacción grupal*, apoyado o no en una plataforma de gestión de aprendizaje; se enfoca hacia la adquisición del contenido organizado en módulos instruccionales y presentado en forma de vídeos cortos, materiales textuales, en algunos casos hay ejercicios de práctica y la evaluación se basa en pruebas objetivas interactivas. En este modelo, no hay una presencia activa del profesor ni se promueve interacción entre los estudiantes con un propósito formativo. Este modelo intenta reproducir la modalidad de educación presencial en un entorno virtual de aprendizaje y desde el punto de visto teórico del logro de aprendizaje podría ser ubicado en el conductismo.
2. *Modelo de autoformación en interacción con el diseño instruccional y un mínimo de comunicación interpersonal entre los estudiantes*. Se desarrolla en el contexto de una plataforma de teleformación; el diseño instruccional es autosuficiente, caracterizado por su orientación iconográfica, una robusta imagen corporativa y una estructura didáctica implícita. El contenido se presenta con una variedad de recursos que incluyen vídeos cortos, material textual, enlaces a páginas web y blog, entre otros.

Los estudiantes trabajan individualmente y tienen la posibilidad, si lo desean, de interactuar con sus pares para compartir dificultades y sus soluciones, a través de foros diseñados con tal propósito o de las redes sociales. El profesor-tutor se concentra principalmente en elaborar un diseño instruccional apropiado y su presencia virtual se activa si es requerida por algún alumno o grupo. La evaluación se realiza a partir del desempeño del estudiante en actividades prácticas relevantes para el proceso formativo. Este modelo marca un avance con respecto al anterior, no obstante tiene la limitación de la poca interacción entre sus componentes como una parte importante en el e-Learning de calidad. Desde el punto de vista teórico este modelo puede ser considerado como ecléptico, es decir no está fundamentado explícitamente en ninguna teoría de aprendizaje específica.

3. *Modelo de formación integral.* Se desarrolla en un entorno virtual de aprendizaje y se basa en un diseño instruccional caracterizado por su orientación didáctica, la usabilidad del contenido presentado en diferentes formatos, por el rol activo del estudiante como aprendiz autónomo, quien participa en grupos de aprendizaje colaborativo. El tutor juega un rol activo en la gestión del curso, hace seguimiento a los alumnos, da realimentación, orienta, guía y ofrece ayuda oportuna a los participantes cuando le es requerida. La evaluación se realiza con un propósito tanto formativo como sumativo. En este último caso, se utiliza la rúbrica como instrumento de evaluación en cada módulo; en la misma se representan de manera ponderada los indicadores de logro en diferentes tipos de tareas. Desde el punto de vista teórico, este modelo tiene una fuerte orientación hacia el constructivismo sociocultural, no obstante se nutre también de otras teorías y enfoques como lo son el cognoscitivismo y el conectivismo.

Nos sentimos comprometidos con el último de estos tres modelos y lo hemos puesto a prueba en diferentes oportunidades en diversos cursos online que hemos administrado a nivel universitario. De allí que el propósito de este trabajo sea formular y formalizar una propuesta sobre un conjunto de prácticas docentes de calidad, en el contexto de un modelo de formación integral, desarrolladas a partir de las experiencias de los autores como docentes e investigadores en el campo del e-Learning. Estas experiencias se sustentan en una serie de estudios investigativos que hemos realizados a partir de la evaluación de los resultados de nuestros cursos, tomando en cuenta la opinión de los participantes, docentes universitarios. También nos basamos en la aplicación práctica de un modelo tecno-pedagógico propio, desarrollado como un proyecto de innovación educativa orientado a promover el cambio de la práctica pedagógica tradicional de los docentes, como premisa para el mejoramiento cualitativo de la calidad y pertinencia del aprendizaje que tienen lugar en la universidad (Dávila, Ruiz Bolívar y Francisco, 2013). A continuación reseñamos algunos de estos estudios.

Dávila y Ruiz Bolívar (2015) realizaron un estudio con el propósito de evaluar una experiencia de aprendizaje que tenía como objetivo el logro de la competencia: gestionar cursos en un entorno virtual de aprendizaje en estudiantes de postgrado. La experiencia educativa se desarrolló durante 12 semanas en las cuales se realizaron actividades académicas teórico-prácticas, en un aula virtual diseñada en la plataforma Moodle, en una universidad pública de la ciudad de Barquisimeto (Venezuela). Los resultados indicaron que: (a) los participantes lograron aprendizajes sobre diseño instruccional, gestión académica y sobre teorías y conceptos; (b) el 94 % de ellos opinó que se sintieron entre “*Completamente satisfechos*” (76 %) y “*Bastante satisfechos*” (18 %)

con el aprendizaje logrado; (c) un 59% consideró su desempeño “*Excelente*”; mientras que un 35% lo consideró “*Bueno*”; (d) los aspectos más valorados del curso fueron: la calidad de los tutores, la interacción, el contenido y las rúbricas de evaluación; (e) un 94 % prefirió la modalidad e-Learning para su formación futura; (f) el curso fue evaluado como “*Excelente*” por el 76% de los participantes y como “*Bueno*” por el 24%; y (g) hubo una amplia aceptación del modelo tecno-pedagógico socio-constructivista utilizado en el curso por los autores.

También Ruiz Bolívar (2014) desarrolló un estudio con el propósito de evaluar una experiencia de tutoría virtual de tesis doctoral con el fin de determinar la viabilidad y eficiencia de esta modalidad de asesoría académica en la educación universitaria. El contexto en el que se desarrolló el estudio fue el Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación, patrocinado por las Universidades: Centroccidental Lisandro Alvarado, Pedagógica Experimental Libertador y Politécnica Antonio José de Sucre, ubicadas en la ciudad de Barquisimeto (Venezuela). La investigación se desarrolló durante el lapso mayo 2010-abril 2013, de acuerdo con los lineamientos del paradigma naturalista-interpretativo. Los informantes fueron cinco estudiantes de doctorado, de sexo femenino y de ocupación docentes universitarias. La información se obtuvo mediante un cuestionario de preguntas abiertas autoadministrado en línea y fue analizada de acuerdo con los procedimientos del análisis de contenido. El entorno de aprendizaje consistió en un aula virtual diseñada por este autor con el soporte tecnológico de la plataforma Moodle. La información aportada por las tesistas al ser segmentada, codificada, categorizada y relacionada permitió develar la estructura subyacente en los datos conformada por las cuatro categorías siguientes: tesista, tutor, tecnología y aprendizaje. El resultado más relevante de esta experiencia es que todas las tesis culminaron exitosamente dejando como saldo de aprendizaje en las tesistas: el desarrollo de competencias para la elaboración de una tesis de grado, para la investigación educativa y para el uso de las TIC y el internet en este contexto.

Por otra parte, Ruiz Bolívar y Dávila (2015) realizaron un estudio cuantitativo con el propósito de evaluar la percepción de la calidad, desde una óptica estudiantil, de un curso de postgrado ofrecido bajo la modalidad de e-Learning. El modelo aplicado se enfocó en los componentes siguientes: (a) los criterios de evaluación (*el deber ser*), representados por: el diseño instruccional, el rol del docente, la tecnología y la organización; (b) la dinámica del proceso instruccional (*el qué hacer*) que incluye las acciones, interacciones y transacciones entre los actores del proceso, durante el desarrollo de los proyectos, tareas y actividades planteadas en el curso; y (c) el perfil de competencias del egresado (*el ser*), de acuerdo con el objetivo general de aprendizaje del curso. Se utilizó una muestra accesible a los investigadores de $n = 17$ sujetos quienes respondieron una escala de evaluación digitalizada y auto-administrada la cual constaba de 40 reactivos. Los resultados indicaron que el curso fue considerado como excelente por el 74 % de los participantes, como bueno por 22 % de los informantes; y un 5 % lo consideró como aceptable.

Así mismo, Dávila, Ruiz Bolívar y Francisco (2013) formularon una propuesta para la implantación y desarrollo de una modalidad educativa semi-presencial en el contexto universitario. Se asumió el b-learning desde la perspectiva de un modelo educativo mixto, tecno-pedagógico, innovador, centrado en el aprendizaje del estudiante, que integra de manera flexible y complementaria recursos, actividades y estrategias de la

educación presencial y virtual. El modelo tecno-pedagógico que se propuso representa el proceso de aprendizaje bajo la modalidad semipresencial a partir de sus variables o factores constitutivos básicos, como son: el estudiante, el docente, el contenido y la tecnología. Dichos factores interaccionan de una manera compleja, en el sentido planteado por Morín (2000), para producir determinados resultados de aprendizaje (conceptuales, procedimentales o actitudinales). El modelo está sustentado en los principios siguientes: aprender haciendo y reflexionando, integración didáctica, auto-responsabilidad, construcción social del aprendizaje, mediación tutorial y aprendiendo en forma colaborativa en red. Se concluyó que la modalidad semipresencial debe ser entendida como un proyecto de innovación educativa orientado a promover el cambio de la práctica pedagógica tradicional de los docentes, como premisa para el mejoramiento cualitativo de la calidad y pertinencia del aprendizaje en la universidad.

De la misma manera, Ruiz Bolívar y Dávila (2010) desarrollaron un estudio evaluativo de la experiencia de un curso de capacitación sobre *docencia en entornos virtuales en educación superior*. El estudio se condujo a partir de las siguientes preguntas relevantes: (a) ¿Cómo perciben los participantes su desempeño en el curso?; (b) ¿Cuál es la apreciación que tienen los participantes sobre la calidad del curso?; (c) ¿Cuáles son los elementos del curso que más valoran los participantes?; (d) ¿Qué aspectos del curso requieren ser mejorados?; y (e) En general, ¿cómo evalúan el curso los participantes? La experiencia se desarrolló en una universidad privada de la ciudad de Barquisimeto (Venezuela) y consistió en la administración de cinco unidades de aprendizaje bajo la modalidad semi-presencial, con el soporte tecnológico de la plataforma Moodle. La audiencia estuvo compuesta por 64 profesores universitarios de los cuales aprobaron 57 (89 %); tuvo una duración de 48 horas teórico-prácticas y se llevó a efecto en el lapso octubre-diciembre del 2009. Los aspectos más valorados en el curso fueron, los resultados obtenidos, los cuales excedieron las expectativas del grupo, la calidad de los tutores, el uso de la tecnología en el aprendizaje y los aspectos organizativos del curso.

Finalmente, Ruiz Bolívar (2008), desarrolló una experiencia de aprendizaje bajo la modalidad del blended learning, con el propósito evaluar su funcionamiento en el contexto universitario. Para tal fin, se diseñó y puso en práctica un curso avanzado de Construcción de Instrumentos de Investigación en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en el Núcleo de la ciudad de Rubio (Estado Táchira, Venezuela). Se utilizó una muestra intacta, accesible al investigador, de $n = 26$ estudiantes graduados, de género masculino y femenino, con una edad promedio de 42 años ($s = 5$) y todos eran profesores de educación universitaria. Los instrumentos utilizados fueron: una matriz de desempeño académico, un cuestionario de evaluación del curso, una escala de estimación sobre la percepción de la calidad del mismo y un cuestionario de autoevaluación de los estudiantes. Los resultados indicaron que: (a) los participantes obtuvieron una calificación promedio de 9 sobre 10; (b) el grupo tuvo una percepción favorable sobre el nivel de calidad del curso; (c) el 96 % se sintió satisfecho con el curso y consideraron que sus expectativas habían sido logradas; y (d) el 80 % prefirió la modalidad mixta (o b-learning) de aprendizaje en comparación con la opción presencial o la de curso online.

En resumen, en estos seis reportes se puede apreciar una muestra objetiva de los esfuerzos realizados por validar nuestras prácticas pedagógicas en los entornos virtuales de aprendizaje, a partir de la opinión autorizada de los estudiantes (también docentes

universitarios). Estas experiencias, individuales o en conjunto, nos han llevado no sólo a reflexionar sistemáticamente sobre nuestras prácticas pedagógicas en los EVA sino que nos han permitido pensar y proponer el diseño de un modelo técnico-pedagógico de aprendizaje para la educación universitaria, el cual hemos aplicado y evaluado en nuestros cursos (Davila, Ruiz Bolívar y Francisco, 2013; Ruiz Bolívar, 2014).

Por lo tanto, en esta propuesta hemos realizado un trabajo de sistematización y organización del trabajo docente realizado con las TIC en el contexto de la educación universitaria, lo que nos ha permitido identificar y clasificar las prácticas pedagógicas que han resultado altamente exitosas durante nuestras propias experiencias académicas como facilitadores de cursos en la modalidad de e-Learning en la universidad, conservadas en registros anecdóticos de nuestros desempeños como docentes en entornos virtuales y validadas objetivamente por los resultados favorables de los estudios evaluativos antes reseñados.

En síntesis, en este trabajo proponemos un conjunto de buenas prácticas docentes a ser desarrolladas en un EVA con la meta de facilitar una educación virtual de calidad en la universidad. Estas prácticas han sido aplicadas por los autores de este trabajo, durante los últimos 10 años, en dos universidades públicas venezolanas. La asimilación y aplicación de dichas prácticas por los profesores debe ser un proceso gradual y sistemático de manera que facilite la transformación progresiva de su quehacer pedagógico, aproximándose por esa vía a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad, sin descartar sus aplicaciones en otros contextos o niveles educativos.

Fundamentación Teórica de las Buenas Prácticas Docentes en la modalidad de e-Learning

Con base en lo que hemos señalado, las buenas prácticas pedagógicas en el e-Learning, se derivan de un modelo tecno-pedagógico desarrollado por los autores (Davila, Ruiz y Francisco, 2013) y han sido fundamentadas en las formulaciones teóricas del constructivismo sociocultural, el cognoscitivismo de procesamiento de información y el conectivismo. A continuación se describe brevemente cada uno de estos enfoques.

Constructivismo Sociocultural

En general, la teoría constructivista, desde el punto de vista filosófico constituye una reacción en contra de las epistemologías racionalistas y empiristas, según las cuales la fuente del conocimiento está en la razón y en la experiencia, respectivamente. En este sentido, el constructivismo niega tales supuestos y postula que el conocimiento es una construcción humana, producto de la interacción de la persona con su entorno físico-social. Pero, ¿cómo ocurre dicha construcción? Existen varias interpretaciones al respecto; originando, en consecuencia, varios tipos de constructivismos. Aquí nos referiremos sólo a dos de ellos dado su impacto educativo, como son: el constructivismo endógeno, representado por el enfoque de epistemología genética de Piaget (1978) y el constructivismo exógeno, representado

por el enfoque sociocultural atribuido a Vigotsky (1979).

Piaget (1978) consideró que el desarrollo humano es de naturaleza bio-psicológica o endógeno y que requiere de la disponibilidad en el sujeto de esquemas o estructuras cognitivas previas para hacer posible el conocimiento y el aprendizaje. Con base en estas estructuras cognitivas el sujeto interacciona con su entorno físico a través de los procesos de asimilación y acomodación, produciendo la modificación progresiva de la estructura cognitiva del sujeto a través de cuatro etapas del desarrollo humano, estas son: sensorio-motriz (0-2 años), pre-operacional (2 – 7 años), operaciones concretas (7 – 12 años) y operaciones formales (12 años en adelante).

Vigotsky (1979), por el contrario, consideró que lo determinante en el desarrollo humano es la interacción social y la mediación instrumental a través del proceso de aprendizaje. En este sentido, consideró que el aprendizaje es el factor principal que impulsa el desarrollo evolutivo-cognitivo del individuo y es el resultado de la mediación social o interpersonal, dando lugar al surgimiento de las funciones cognoscitivas superiores que sirven de soporte a la acción humana, a lo largo de toda la vida.

Desde el punto de vista psicológico, la teoría sociocultural de Vigotsky (1979) plantea que el conocimiento no es un objeto que se pasa o transfiere de una persona a otra, sino que se construye por medio de procesos que se inducen a través de la interacción social mediada. En el plano educativo, la mediación contribuye al desarrollo y consolidación de las funciones cognitivas superiores, a través del constructo metafórico que Vigotsky (1981) llamó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) la cual puede ser definida como la distancia que existe entre lo que el sujeto es capaz de hacer solo (sin ayuda), denominado nivel de desempeño real y lo que el individuo podría hacer con ayuda de otro (mediador social), que sería el nivel de desempeño potencial.

Desde una óptica educativa, la ZDP se convierte en un principio que guía la instrucción concebida como un proceso de ayuda al alumno para desarrollar en él ciertas funciones cognitivas que le permiten desempeñarse apropiadamente en una determinada tarea. En este contexto, la instrucción se refiere al proceso de interacción didáctica continua docente-estudiante que se establece entre ellos para lograr ciertos objetivos de aprendizaje. Se trata de un tipo de ayuda que obedece a los intereses y conocimientos previos de los alumnos y tiene como objeto “empujarlos” hacia niveles más avanzados de desarrollo y conocimiento. Vista así, la ZDP es un proceso construido conjuntamente entre el profesor y el alumno a través del diálogo y la mediación. Este proceso fue designado por Wood, Bruner y Ross (1976) como “andamiaje”.

En síntesis, a nuestra manera de ver, las implicaciones educativas básicas de esta teoría son: privilegia la interacción social como fuente de conocimiento y aprendizaje, la cooperación entre pares, la concepción de un diseño instruccional dinámico y progresivo, que va de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto, el rol protagónico del estudiante en la acción y reflexión sobre el contenido y tareas, la función de mediación que ejerce el docente como tutor y gestor del aprendizaje.

Cognoscitivismo de Procesamiento de Información

El cognoscitivismo al igual que el constructivismo, no es una teoría sino una familia de enfoques que estudian los aspectos no observables del comportamiento humano (estructuras mentales) que median entre el estímulo y la respuesta abierta. Mayer (1987), definió la psicología cognitiva como la disciplina que se encarga del análisis científico de los procesos mentales y las estructuras de memorias en los humanos con el fin de comprender y explicar la conducta del individuo. En su interés por el aprendizaje, Mayer no enfatizó tanto en lo que el aprendiz hace sino en lo que sabe y en cómo lo adquiere. La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración y reestructuración cognitiva por parte del estudiante, quien es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje. Los enfoques de la psicología cognitiva incluyen, por ejemplo, el psicométrico, el gestalt y el de procesamiento de la información, en el cual nos enfocaremos en esta sección.

La concepción del ser humano como un procesador de información se basa en la analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora en sus fases de entrada (input), procesamiento y salida (output). Se adoptan los programas informáticos como metáfora del funcionamiento cognitivo humano, lo cual no implica necesariamente una relación de identidad. La psicología cognitiva de procesamiento de información concibe la cognición humana como un conjunto de operaciones y estrategias que utiliza el individuo para adquirir, retener, transformar y transferir información a nuevas situaciones, por una parte, y por la otra, como un proceso de auto-regulación de la propia cognición (metacognición). Las operaciones son acciones interiorizadas que ocurren en la cabeza de una persona cuando realiza una tarea de naturaleza simple o compleja; mientras que las estrategias son acciones mentales conscientes e intencionales que consisten en tomar decisiones acerca de las operaciones que se deben realizar y el conocimiento a activar y gestionar, para resolver satisfactoriamente una situación o problema (Monereo, 2004).

En este procesamiento cognitivo, juega un papel preponderante la memoria, pero, esta no es vista como un almacén pasivo de adquisición y recuperación de información, sino que constituye el soporte sustantivo del propio sistema cognitivo humano. En este sentido, se pueden identificar varios tipos de memoria, como son: sensorial (MS), de corto plazo (MCP) y de largo plazo (MLP). La MS permite al sujeto entrar en contacto con el ambiente exterior a través de los órganos de los sentidos para caracterizar y describir lo observado; aquella información a la que se le presta atención especial en la memoria sensorial pasa a la MCP o de trabajo, y aquí la información es transformada en un concepto, el cual va finalmente a la MLP donde el sujeto le asigna un significado y es integrada a la estructura de información pre-existente.

Veamos un ejemplo. Si una persona, dentro del repertorio de estímulos ambientales que le rodean, observa una mesa, obtiene una información relativa a las características físicas de dicho objeto (tamaño, superficie, altura, color, forma, etc) en el nivel de la MS. Si la persona, presta la debida atención al objeto, entre otros existentes en el entorno, éste pasa a la MCP como el concepto mesa (representación, abstracción), finalmente se integra semánticamente a la MLP, donde el objeto

inicial ya no está representado en su aspecto físico (MS), tampoco representa un concepto (MCP), sino el significado que le asignamos al objeto, lo cual le permite integrarse a la estructura semántica del sistema cognitivo.

De acuerdo con Ertmer y Newby (1993) el aprendizaje es efectivo cuando la información es almacenada en la memoria de una manera organizada y significativa. Ellos agregan que los maestros y diseñadores son responsables de que el estudiante realice esa organización de la información de una forma óptima; para tal fin, utilizan técnicas, tales como: los organizadores avanzados, las analogías, las relaciones jerárquicas y las matrices, para ayudar a los estudiantes a relacionar la nueva información con el conocimiento previo. Finalmente señalan que el olvido es la falta de habilidad para recuperar información de la memoria debido a interferencias, pérdida de memoria, o por ausencia de "pistas" necesarias para tener acceso a la información.

La teoría cognitiva de procesamiento de información tiene implicaciones importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente, en lo que respecta a la tarea del diseño instruccional. Ermert y Newby (1993) señalaron: (a) enfatiza la participación activa del estudiante; (b) promueve la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su procesamiento; (c) el empleo de estrategias cognitivas: esquemas, resumen, síntesis, organizadores avanzados; (d) enfatiza en el desarrollo de la metacognición y (e) promueve el aprendizaje significativo.

Conectivismo

El conectivismo es una propuesta de Siemens (2004), asumida como la teoría que explica el aprendizaje en la era digital. Se fundamenta en la integración de los principios de las teorías de la complejidad, del caos, de redes y de auto-organización.

En este enfoque se entiende el aprendizaje como conocimiento aplicable y se asume como un proceso que ocurre fuera de la persona, de forma automática y sin control del individuo. La transformación y construcción de saberes ocurre de manera continua y acelerada. Para Siemens, la información es adquirida, dejando atrás la anterior, por tanto la nueva información se nutre de otras redes de información, el conocimiento se retroalimenta y termina suministrando un nuevo aprendizaje en el individuo en una realidad de constante cambio. Se privilegia el aprendizaje en ambientes informacionales, rápidamente cambiantes en muchas áreas, en las cuales lo que es actual y novedoso en el presente, será obsoleto en poco tiempo. Enfatiza el valor de la tecnología en las conexiones reveladoras, permitiendo nuevas asociaciones, y generalmente extendiendo la capacidad cognitiva de las personas al tratar las redes y sus tecnologías afiliadas como agentes cognitivos. También es primordial el discernimiento y sensatez para diferenciar una información trivial de una significante, lo cual se traduce posteriormente en un cambio de conducta del individuo, que puede ser errado o correcto. Para ello es sumamente importante una actitud crítica para la correcta toma de decisiones.

En las distintas etapas de la historia, los seres humanos han revelado la necesidad de la supervivencia, en esta misma medida, en la transmisión de conocimiento de una generación a otra, se debe tener conciencia para interconectarse y experimentar con redes

sociales y tecnologías en sus vidas profesionales y personales. Si bien es cierto que la mayoría de las teorías afirman que el aprendizaje ocurre dentro del individuo, Siemens (2004) consideró que no deja de ser incuestionable que este también ocurre fuera del individuo a través del manejo de información, actualizaciones, reformulaciones y procesos, dentro de las redes sociales y las redes tecnológicas.

Según Siemens (2004) el aprendizaje en esta era digital ocurre en las comunidades virtuales a través de redes de información, en la cual ya no es posible experimentar y adquirir el conocimiento personalmente. Estos son procesos continuos que ocurren a través de conexiones entre comunidades especializadas, de experiencias de otras personas, de bases de datos, de realidades que surgen de procesos tecnológicos extrínsecos al individuo. Por lo tanto, los recursos educativos abiertos o redes sociales como blogs, wiki o videos, entre otros, son indispensables para aprender, enseñar y construir conocimiento, así como para mejorar la calidad de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. A medida que las herramientas tecnológicas se vuelvan más fáciles de usar y se hagan más accesibles y populares, el aprendizaje a través de las redes sociales tendrá mayor auge y continuará creciendo. Por lo tanto, es importante destacar la necesidad de capacitar y actualizar periódicamente a los docentes para que estén a la altura de la sociedad del conocimiento en esta nueva era digital cambiante.

De lo anterior, se deduce que las principales implicaciones instruccionales del conectivismo son las siguientes: (a) el aprender se concibe como un proceso de formación de redes de nodos, o fuentes de información especializada, conectados; (b) el conocimiento se basa en redes tecnológicas y sociales; (c) la tecnología posibilita/facilita el aprendizaje y el conocimiento; (d) se enfatiza el aprendizaje de estrategias más que de contenidos finales; (e) este enfoque contribuye a desarrollar en el individuo la capacidad para identificar conexiones y de reconocer modelos y percibir entre campos, ideas y conceptos; y (f) el estudiante es entrenado para tomar decisiones sobre qué aprender y el significado de la información en el contexto de una realidad cambiante.

En síntesis, la fundamentación de las buenas prácticas docentes en las tres teorías antes señaladas, permite que el aprendizaje pueda ser, en primer lugar, socialmente construido, a partir de las relaciones interpersonales con sus pares, con el tutor y otros, y ser objeto de la apropiación personal por parte del aprendiz con base en la comprensión e internalización de lo aprendido. En segundo lugar, el aprendizaje puede ser enfocado no sólo hacia la adquisición de información nueva, sino también al desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos del estudiante, particularmente mediante la mediación del tutor y otros compañeros más avanzados. Por último, en tercer lugar, el aprendizaje, en la modalidad formativa virtual, se apoya en las TIC, particularmente, en las posibilidades que ofrece la interactividad de los entornos virtuales de aprendizaje y la información que circula a través de las redes tecnológicas y sociales que existen en Internet.

Buenas Prácticas Docentes en un Aula Virtual

Tomando en cuenta la fundamentación expresada en el marco conceptual ya referido, proponemos un conjunto de buenas prácticas docentes para administrar un curso en un

entorno virtual. Estas prácticas se basan en nuestras experiencias de varios años como docentes universitarios en las modalidades presenciales y virtuales, durante los cuales dichas prácticas han podido ser ensayadas y valoradas por nuestros alumnos, como ya fue reseñado en la introducción. Sin embargo, se advierte que no necesariamente las mismas representan un modelo único e insuperable de estrategias didácticas, en el contexto de la modalidad virtual de aprendizaje.

La información ha sido organizada en dos bloques: (a) las acciones del proceso administrativo que preliminarmente debe asumir el docente; y (b) los procesos y momentos implícitos en el proceso instruccional; no obstante se requiere además de algunas decisiones administrativas previas, como se indica a continuación.

Proceso Administrativo Preliminar

Antes de la incursión como docente en un aula virtual, damos por cumplido un proceso administrativo que contempla, entre otros aspectos, los siguientes:

1. Adquirir una formación básica que le permita desempeñarse con eficiencia en su rol de docente-tutor en el entorno virtual, conocedor de la dinámica operativa de los procesos formativos en estos ambientes, en especial de los medios para facilitar la interacción, síncrona y asincrónica, agregar contenidos y actividades, y evaluación de los aprendizajes. No basta con considerarse buen docente en la educación presencial para aventurarse como docente en la educación virtual.
2. Elaborar, actualizar o adecuar el programa instruccional de la materia para ser impartido en modalidad semipresencial o a distancia; incluyendo, entre otros, estos elementos curriculares: los objetivos de aprendizaje, los contenidos educativos, el plan de evaluación, las fuentes de información. Los objetivos y contenidos deben ser los mismos del correspondiente programa presencial.
3. Contar con la aprobación de las instancias académicas correspondientes para impartir el curso a distancia o en modalidad semipresencial. Jamás aventurarse a ofrecer un curso a distancia sin la autorización y el reconocimiento institucional.

Satisfechos esos elementos administrativos, he aquí nuestra propuesta de buenas prácticas para el ejercicio de la docencia en un aula virtual:

Planificación Didáctica de la Formación

1. Programar con suficiente anticipación el diseño didáctico del curso, con las actividades en línea o fuera de línea, considerando las características cognitivas y afectivas de entrada de los estudiantes, los elementos del proceso instruccional y los resultados de aprendizaje esperados al final del curso. Por ejemplo:

Unidad Temática I			
Objetivo terminal:			
Semana	Objetivos Específicos	Contenidos Educativos	Actividades Centradas en el Trabajo Autónomo del Alumno
01			
02			
03			

Tabla 1 – Programación de Objetivos – Contenidos – Actividades del Alumno

2. Seleccionar, diseñar y organizar los materiales o recursos de apoyo didáctico en función de los objetivos y en correspondencia con los contenidos del curso.
 - a. Los materiales deben ser variados y presentados en diferentes formatos: vídeos cortos en duración, textos en pdf, presentaciones PPT, audio, y páginas web, entre otros.
 - b. Recursos de autoría propia: elaborar guías o unidades didácticas por cada unidad temática, siguiendo lineamientos de la institución.
 - c. Evitar la saturación de contenidos con la publicación indiscriminada de múltiples fuentes de información. No todo lo importante para el profesor, deberá ser trasladado para el alumno.
 - d. Recursos complementarios obtenidos por Internet: documentos, artículos, vídeos instruccionales, páginas Web.
 - e. Enlaces (hipervínculos) a sitios Web selectos. Comprobar que los enlaces funcionan, antes de publicarlos en el aula virtual.
3. Diseñar actividades formativas auténticas y contextualizadas en función de los objetivos de aprendizaje, que promuevan la construcción social del conocimiento con base en el desarrollo de proyectos colaborativos, estudio de casos, resolución de problemas en grupo y juego y simulación, entre otras.
4. Diseñar instrumentos de evaluación, con un propósito formativo y/o sumativo para valorar, por una parte, el progreso de los estudiantes y darles la correspondiente realimentación y, por la otra, precisar el logro de los objetivos propuestos o el desarrollo apropiado de las competencias, si fuera el caso.
5. Diseñar un plan para el seguimiento tutorial y prestar ayuda oportuna cuando los estudiantes lo requieran.

Desarrollo Didáctico de la Formación

Al inicio del curso

1. Despertar interés y ganar la atención sobre el curso. Por ejemplo:
 - a. Realizar una presentación personal y publicar un mensaje de bienvenida. Alentar a que los estudiantes hagan lo mismo en un foro diseñado con esa finalidad para promover las relaciones interpersonales y darles sentido de pertenencia a su comunidad de aprendizaje desde un principio.
 - b. Poner énfasis en el desempeño esperado del estudiante en la modalidad del

- curso, semipresencial o a distancia.
- c. Comentar los objetivos de aprendizaje del curso, sus contenidos medulares, el plan de evaluación, la disponibilidad de materiales didácticos, y toda información relevante para abordar el estudio de la materia.
 - d. En el caso de la modalidad semipresencial, explicar y comentar cuál será la dinámica operativa de las clases presenciales que fueren convocadas, bien para abordar desarrollos de contenidos, realización de trabajos prácticos o aplicación de pruebas sumativas escritas.
 - e. Asegurarse que todos los estudiantes conozcan los medios para el acompañamiento tutorial. Fijar reglas para la atención individual o colectiva, tiempos máximos para responder las consultas y entregar los resultados de las evaluaciones sumativas.
2. Contextualizar el curso y su importancia. Publicar el programa instruccional, las orientaciones generales para estudiarlo a distancia, el manual del estudiante para navegar en el aula virtual, normativas, y otros archivos de interés general para el desarrollo del curso.
3. Determinar las características cognitivas y afectivas de entrada de los estudiantes, mediante el diseño de autoevaluaciones interactivas de exploración de la audiencia. Facilitar la conexión entre el conocimiento nuevo y los ya existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante, que lo empuje más allá de lo que podría hacer solo. Comentar los resultados de estas pruebas.

Durante la Ejecucion del Curso, Unidad por Unidad

1. Agregar los recursos didácticos. Presentar por cada unidad temática del programa, la secuencia adecuada de todos los recursos de apoyo instruccional. En particular:
 - a. Organizar y distribuir las lecturas obligatorias y complementarias.
 - b. Incorporar el uso de recursos multimedia con elementos visuales, sonido, animación, procesadores gráficos, que faciliten la comprensión y disposición mental de los alumnos para el aprendizaje significativo.
 - c. Solicitar a los estudiantes que aporten sus propios materiales de estudio; por ejemplo, a través de una wiki o de una base de datos, reforzando sentimientos de pertenecer a una comunidad activa, donde todos colaboran para el logro de los objetivos y superación del curso.
2. Agregar las actividades interactivas. Publicar la secuencia didáctica de todas las actividades interactivas de aprendizaje dinamizadoras del proceso formativo dentro y fuera del aula virtual; entre ellas:
 - a. Evocar conocimientos previos cada vez que fuere necesario.
 - b. Asignar actividades formativas, entre ellas, las de socialización y trabajo colaborativo, tales como foros, bases de datos, talleres, salas de chat y wikis, y las autoevaluaciones integrales de cada unidad, usando el cuestionario como recurso para el autoaprendizaje.
 - c. Asignar las actividades evaluativas válidas para la valoración sumativa del logro de los objetivos de aprendizaje. ¿Qué deben hacer en línea o fuera de línea los alumnos para demostrar el logro de los objetivos de aprendizaje? ¿Qué deben hacer después de leer, ver u oír comprensivamente los mate-

- riales de apoyo didáctico?
- d. Administrar con racionalidad la propuesta de actividades formativas y sumativas. Guiarse por los objetivos de aprendizaje. No se tienen que proponer foros en cada semana o tema. Tampoco se tienen que organizar sesiones semanales de Chat; recuerde que los Chat le exigirán su “presencia” en tiempo real. No excederse en proponer actividades que le demanden un tiempo excesivo de seguimiento y atención de sus alumnos.
3. Facilitar el aprendizaje. Realizar mediaciones didácticas oportunas y efectivas, orientado semanalmente el trabajo autónomo de los alumnos, tales como:
- a. Iniciar cada nueva unidad temática con un mensaje de presentación, que incluya comentarios sobre los objetivos específicos de aprendizaje y contenidos educativos relacionados, y las actividades de evaluación. Intercalar preguntas que orienten las lecturas y análisis comprensivos de los recursos de apoyo. Alentar el uso necesario de las guías didácticas.
 - b. Publicar agendas que guien el trabajo autónomo de cada unidad, especificando la secuencia temporal para el desarrollo de los temas.
 - c. Solicitar cierres o resúmenes cognitivos. Por ejemplo, solicitar a los alumnos, organizados en equipos de trabajo colaborativo, la entrega de resúmenes cognitivos sobre temas tratados en salas de chat, en foros de discusión, wikis, etc. Estos resúmenes pueden tener o no valoración sumativa.
 - d. Realizar cierres instruccionales. Utilizar el foro de novedades u otros medios para presentar resúmenes de los logros estudiantiles en las actividades propuestas, comentando en forma colectiva las fortalezas o debilidades manifestadas. Idealmente, toda actividad y unidad temática desarrollada debe tener un cierre instruccional conclusivo.
4. Realizar el seguimiento tutorial con “sensibilidad humana”. Para ello:
- a. Demostrar interés por el progreso académico de los estudiantes, enviándoles mensajes, bien en forma individual o colectiva, alentándolos a realizar todas las actividades formativas y sumativas propuestas.
 - b. Evitar reproches o halagos en forma pública.
 - c. Ofrecer realimentación sobre los resultados conseguidos por el alumno en las evaluaciones propuestas. Comentar el nivel de logro del alumno y animarlo a superar sus debilidades conceptuales o procedimentales si las tuviere. Reconocer también a la evaluación como una estrategia de aprendizaje, donde se aprende de los errores.
 - d. Aumentar la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de realimentación y contacto individual o colectivo, por vía pública o privada, minimizando posibles sentimientos de soledad y aislamiento.
 - e. Monitorear la “asistencia” de los alumnos al aula virtual y enviar mensajes de preocupación y alerta para quienes en forma injustificada presentan ausencias prolongadas de cinco o más días.
 - f. Responder las consultas que formulen los alumnos, en un plazo no mayor a 24 horas continuas, exceptuando días feriados y no laborables.
 - g. Ofrecer soporte emocional al alumno. Considerar el uso del Diario (Recurso en Moodle), disponible para uso privado y así trasladar confianza al estu-

diante en sus capacidades y habilidades para organizarse con autodisciplina y responsabilidad.

Cierre Técnico y Administrativo de la Formación

1. Elaborar un informe sobre las calificaciones del rendimiento académico estudiantil y analizar los resultados.
2. Impulsar un proceso de mejora continua del curso. Para ello, evaluar los medios, procesos y métodos utilizados con la finalidad de valorar la calidad de la educación semipresencial o a distancia compartida. Por ejemplo:
 - a. Aplicar una encuesta a los alumnos para determinar sus niveles de satisfacción sobre los siguientes aspectos, entre otros: materiales de estudio, interacción en el curso, asistencia tutorial, diseño didáctico, funcionamiento del entorno virtual.
 - b. Realizar ajustes y mejoras de todos aquellos aspectos cuya efectividad y funcionamiento haya sido cuestionada por los alumnos. Es decir, tomar previsiones para incorporar las mejoras a que hubiere lugar en los cursos futuros en un contexto de mejoramiento continuo de la calidad.
3. Elaborar un informe de cierre y finalización del curso; presentarlo ante las autoridades académicas pertinentes, contemplando entre otros posibles aspectos: resultados del rendimiento académico de los alumnos, estadísticas de alumnos en situación de abandono del curso, cantidad y agendas de los encuentros presenciales realizados, nivel de cumplimiento del programa instruccional, dificultades técnicas o de otra naturaleza para impartir el curso. Anexar los resultados de la evaluación del curso realizada por los alumnos.
4. Socializar con otros docentes sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje a distancia, sus ventajas y limitaciones en casos particulares.
5. Socializar con el personal técnico que apoya la edición del curso y sugerir ajustes si fuere necesario sobre el diseño y “presencia” visual del aula virtual.
6. Realizar una copia integral de seguridad del curso y guardarla en sitio seguro.

Las prácticas pedagógicas identificadas en este trabajo se resumen en la tabla 2:

Procesos	Momentos	Prácticas
Planificación didáctica de la formación	Antes de iniciar el curso (5)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programar con suficiente anticipación el diseño didáctico del curso. 2. Seleccionar, diseñar y organizar los materiales o recursos didácticos interactivos. 3. Diseñar actividades formativas auténticas y contextualizadas. 4. Diseñar instrumentos de evaluación, con un propósito formativo y/o sumativo. 5. Diseñar un plan para el seguimiento tutorial.

Desarrollo didáctico de la formación	Al inicio del curso (3)	6. Despertar interés y ganar la atención de los estudiantes sobre el curso. 7. Contextualizar el curso en la modalidad EaD 8. Determinar las características cognitivas y afectivas de entrada de los estudiantes
	Durante la ejecución del curso (4)	9. Agregar los recursos didácticos. 10. Agregar las actividades interactivas. 11. Facilitar el aprendizaje. 12. Facilitar el seguimiento tutorial con “sensibilidad humana”.
Cierre técnico y administrativo de la formación.	Fin del curso (6)	13. Analizar e informar y sobre los resultados del rendimiento académico estudiantil. 14. Impulsar un proceso de mejora continua del curso con apoyo en la participación de los estudiantes. 15. Elaborar un informe de cierre y fin del curso. 16. Socializar con otros docentes sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje. 17. Socializar con profesores y personal técnico. 18. Respaldar el curso con copia de seguridad.

Tabla 2 - Clasificación de las buenas prácticas pedagógicas en e-Learning

Discusión y Conclusión

En este trabajo hemos formulado una propuesta de buenas prácticas docentes para facilitar procesos formativos de calidad en la universidad utilizando los entornos virtuales de aprendizaje. Estas prácticas pedagógicas han sido teóricamente fundamentadas, clasificadas y organizadas en un proceso propiamente instruccional que incluye las fases siguientes: (a) la planificación didáctica previa al inicio de la formación; y (b) el desarrollo didáctico de la formación, que incluye las subfases de actividades de inicio y de ejecución; y (c) el cierre técnico y administrativo de dicho proceso.

La calidad de la educación es un tema de permanente actualidad y es independiente del tipo de modalidad educativa del que se trate (presencial o virtual). En ambos casos podríamos tener formación de buena y de mala calidad. No obstante, debemos apostar siempre por una educación de buena calidad. En el caso de la modalidad virtual (e-Learning), como ya hemos señalado, la calidad de la formación es una función de las interacciones complejas que se producen entre los diferentes factores que intervienen en los resultados de aprendizaje para satisfacer necesidades personales y sociales.

La visión anterior es consistente con el planteamiento de la UNESCO (1997) sobre la

calidad de la educación universitaria, la cual fue concebida como “la adecuación del *ser* y el *qué hacer* de la educación superior a su *deber ser*”. En este contexto, entendemos el “*ser*” como el resultado del proceso educativo (por ejemplo, el perfil de competencias del egresado al final de un curso, nivel o grado); el “*qué hacer*” como la implementación estratégica y funcionamiento del proceso; y el “*deber ser*” como los criterios normativos internos o externos que nos sirven como marco de comparación.

Por otra parte, las buenas prácticas docentes están referidas al conjunto de acciones, decisiones y transacciones que debe acometer el docente para lograr el mejor resultado posible de la gestión del proceso educativo. Este perfil del desempeño del docente virtual no ha sido generalizado todavía a nivel de toda la población de educadores universitarios, por lo que se hace necesario un cambio en las prácticas pedagógicas tradicionales de dichos docentes, tomando como indicadores las buenas prácticas que proponemos. Trabajos en esta dirección y con un propósito similar han sido formulados por autores tales como: Fernández Jiménez, Tójar Hurtado y Rodríguez (2013); Cabero, Llorente y Morales, (2013); Cabero y Romero (2010). Estos trabajos son consistentes con los estudios evaluativos que hemos reportado en esta propuesta. No obstante, existen algunos matices diferenciales entre esos estudios y el nuestro.

Básicamente la distinción está en que en esos trabajos los resultados han sido obtenidos mediante la consulta a terceras personas (informantes o sujetos de investigación), con el uso de técnicas de investigación cualitativa o con la administración de instrumentos psicométricos, tipo escalas de estimación. Nuestra propuesta está basada en: (a) la observación crítica de los autores sobre y desde sus prácticas pedagógicas, cuya relevancia ha sido bien destacada en los trabajos de Schon (1998); y (b) en diferentes investigaciones realizadas por los autores donde los resultados de las aplicaciones de tales prácticas han sido evaluadas, en el contexto de cursos desarrollados bajo la modalidad virtual con docentes de dos universidades públicas, durante los últimos 10 años en la ciudad de Barquisimeto (Venezuela).

Por todo lo expuesto en el presente trabajo, se concluye que el e-Learning es una modalidad educativa que ofrece un gran potencial para la formación de calidad en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, sobre la base de docentes implicados en la ejecución de buenas prácticas en sus labores didácticas y tutoriales. De este modo, es necesario intensificar los esfuerzos en procura de una educación virtual de calidad, lo cual supone, entre otros requisitos, el lograr un perfil de competencia adecuado para contar con docentes idóneos para la modalidad.

La propuesta de buenas prácticas docentes que presentamos en este trabajo tiene como finalidad última contribuir al logro de esta meta.

Presentación del artículo: 9 de abril de 2016

Fecha de aprobación: 16 de abril de 2016

Fecha de publicación: 30 de abril de 2016

Ruiz-Bolívar, C. y Dávila, A. A. (2016). Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario. *RED. Revista de Educación a Distancia*. 49(12). Consultado el (dd/mm/aaaa) en <http://www.um.es/ead/red/49>

Referencias

- Cabero A. J., y Romero, T. R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. Consultado en Diciembre 10, 2015. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca44.pdf>.
- Cabero, J.; Llorente, M^a del C.; Morales, J. A. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 10, (1), pp. 45-60. Disponible: [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-cabero-llorente-morales-es](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-cabero-llorente-morales/v10n1-cabero-llorente-morales-es). Consulta: Diciembre 15, 2015.
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Dávila, A., Ruiz Bolívar, C., y Francisco, J. (2013). Modelo tecno-pedagógico para la implantación de la modalidad semi-presencial en la educación universitaria. *Revista Educare*, vol. 17 (3). Consultado el 02 de febrero, 2016. Disponible en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/1171>
- Dávila, A., y Ruiz Bolívar, C. (2015). Evaluación de un curso de postgrado administrado bajo la modalidad E-learning desde la perspectiva del aprendizaje socializado. *RED-Revista de Educación a Distancia*. Núm. 45. Artic. 7. 15-Marzo-2015. Consultado el 16 de enero, 2016. Disponible en <http://www.um.es/ead/red/45/bolivar.pdf>
- Ertmer, P. A. y Newby, T. J. (1993). Conductismo, cognoscitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Fernandez, Jimenez, M.A., Tojar Hurtado, J. C., y Rodriguez. E. E. (2013). Evaluacion de buenas prácticas de teutorizacion e-Learning. Funciones del teletutor y su papel en la formación. Revista Píxel-Bit, Nº 43. Disponible: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.08>. Consulta: diciembre 23, 2015.
- Garcia Aretio, L. (2015). Entrevista en Youtube. V Congreso CREAD-Andes, V Encuentro Virtual Educa Ecuador sobre la Calidad y Accesibilidad de la Educación Superior a Distancia, del 25 al 27 de noviembre de 2015.
- Ibercampus. (2015). El 50% de los universitarios de todo el mundo están inscritos en cursos de e-Learning. Blog Ibercampus: El digital de la enseñanza superior europea e iberoamericana. Disponible <http://www.ibercampus.es/articulo.asp?idarticulo=30744>. Consulta: Diciembre 15, 2015.
- Jacobson, M. J. (1997). Cognition, technology, and complex systems group. Disponible en: [http://lpsl.coe.uga.edu/Jacobson\(cts/](http://lpsl.coe.uga.edu/Jacobson(cts/)

Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil competencias. En C. Coll y C. Monereo (2008). *Psicología de la educación virtual*, Cap. V (pp.132-152). Madrid: Morata.

Mayer, R. (1987). *Educational Psychology: A Cognitive Approach*. (2nd edition ed.) Stanford, Ca: Scott Foresman & Co.

Monereo, F. C. (2004). The virtual construction of the mind: the role of educational psychology Interactive Educational Multimedia, ISSN-e 1576-4990, Nº. 9, 2004, págs. 32-47.

Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona (España): Gedisa

Piaget, J. (1978). *Psicología de la inteligencia*. Madrid: Crítica.

Ruiz Bolívar, C. (2008). El blended learning: Evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 23(1) Consultado el 04 de abril, 2016, en el sitio web: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872008000100002.

Ruiz Bolívar, C. (2014). Evaluación de una experiencia de tutoría virtual de tesis de grado en el contexto de un programa de doctorado en educación. *Revista Paradigma*, Vol. XXXV, Nº 1; Junio de 2014 / 129 – 148.

Ruiz Bolívar, C. y Dávila, A. (2015). Evaluación estudiantil sobre la percepción de la calidad de un curso de postgrado administrado bajo la modalidad e-learning. *COMPENDIUM*, Nro. 13 del 2015. Consultado el 20 de enero, 2016, en el sitio web <http://www.ucla.edu.ve/dac/compendium/>.

Ruiz Bolívar, C., y Dávila, A. (2010). Una Experiencia de Capacitación sobre Docencia en Entornos Virtuales en Educación Superior. *Revista UCSAR: Investigación Ciencias Sociales*, Año 2, N° 2, 2010, pp. 29-47.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Piados.

Seoane Pardo, A. M. y García Peñalvo, F. J. (2007). *Criterios de calidad en formación continua basada en eLearning. Una propuesta metodológica de tutoría on-line*. Universidad de Salamanca. Grupo de Investigación en Interacción y e-Learning. Materiales Instructionales del curso TOL.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital*. Disponible:http://apliedu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/d006/module_1/conectivismo.pdf. Consulta: Septiembre 10, 2015.

Unesco (1997) *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión de América Latina y El Caribe. Tomos I y II*. CRESALC/UNESCO. Caracas.

Vigotsky, J. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Vigotsky, J. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wood, D., y Bruner, J., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.