

# Un curso virtual totalmente fascinante: nueve principios para la excelencia en la enseñanza en línea\*

Título original: *An absolutely riveting online course: Nine principles for excellence in web-based teaching*

Fuente: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/179/177>

Jim Henry

Jeff Meadows

## **Autores:**

Jim Henry es profesor adjunto en la Facultad de Educación de la Universidad de Lethbridge. Puede enviarse correspondencia acerca de este artículo a: [jim.henry@uleth.ca](mailto:jim.henry@uleth.ca)

Jeff Meadows es docente semestral en la Facultad de Educación de la Universidad de Lethbridge

Este artículo explora la excelencia en enseñanza basada en la red. A partir de las miradas de los expertos en este campo y la perspectiva de su propia experiencia de años, los autores compilaron una lista de nueve principios indicadores para la búsqueda de excelencia virtual. Entre estos principios se incluyen: el mundo virtual es un medio en sí mismo; el sentido de comunidad y de presencia social son esenciales para la excelencia virtual; en el mundo virtual, contenido es un verbo; los buenos cursos virtuales se definen por la enseñanza, no por la tecnología. Esta lista no intenta ser un conjunto excluyente de principios, ni una guía acabada para la enseñanza virtual, sino que es una recopilación de poderosas ideas y sugerencias para la enseñanza de excelencia en el mundo virtual.

## **Introducción**

Como en muchas facultades, nuestra oferta de cursos virtuales y aquellos que mezclan la web y el componente presencial se ha incrementado significativamente en los últimos años. (Ellis & Hafner, 2003; Moskai, Dziuban, Upchurch, Hartman, & Truman, 2006; Oliver, 1999; Orde, et al., 2001; Steinweg, Trujillo, Jeffs, & Warren, 2006).

Profesores con poca o ninguna experiencia de enseñanza virtual se han animado a salir de sus aulas para ingresar al mundo virtual, algunos por elección, otros por obligación. Al escuchar las inevitables conversaciones sobre el tema podrán oír un amplio espectro de comentarios. Algunos describen lo emocionante que es y el inexplorado potencial de la educación en línea. Otros dejan oír sus voces pesadas manifestando la sensación de estar abrumados por la cantidad de aportes en los foros, inundados por los correos electrónicos, excedidos por expectativas no realistas de los estudiantes y frustrados por misteriosos problemas técnicos. Algunos están admirados por la elevada calidad de los cursos en los que han participado, y otros parecen creer que el concepto de excelencia en línea es una contradicción.

Uno de los puntos en que la mayoría tiende a estar de acuerdo es que la educación virtual llegó para quedarse. Por esta razón, y porque la Decana de nuestra facultad estuvo analizando la amplia gama de puntos de vista sobre el tema, se acercó a nosotros y nos dijo: "¿Qué harían ustedes si les pido que desarrollen un curso virtual absolutamente fascinante?" Este trabajo es nuestra respuesta a su pregunta.

Algunas de las respuestas surgieron espontáneamente, otras surgieron de una exploración adicional. Nosotros hicimos una puesta en común de los puntos de vista y los hallazgos de muchos expertos en este campo y le agregamos nuestra propia perspectiva desde la experiencia de trabajo en línea de todos estos años. Queríamos crear un conjunto de principios que orientaran y guiaran a los nuevos instructores y desarrolladores de cursos en línea, pero también, debido a que la calidad de la educación en línea involucra muchos elementos importantes (Dahl, 2004; Hawkes & Coldeway, 2002; Oblinger & Hawkins, 2006), tenemos fe en que estos principios también sean útiles para aquellos que desempeñan roles a nivel administrativo y político.

Por "totalmente fascinante" nos referimos a la excelencia: a crear y ofrecer cursos en virtuales ejemplares. Mientras que el concepto de excelencia puede tomar muchas formas en el panorama educativo actual, en este artículo consideramos factores tales como: la pedagogía sólida, la creación de un entorno de aprendizaje efectivo y atractivo, la generación de experiencias de aprendizaje significativas y la promoción de una elevada satisfacción del estudiante.

Para nosotros, un curso virtual excelente es aquel en que el estudiante sea capaz de focalizarse en el curso mismo, y el entorno tecnológico se vuelve transparente durante este proceso. Es aquel diseñado para el entorno virtual y, como tal, hace un sólido uso pedagógico de las herramientas disponibles a fin de que el estudiante se sienta comprometido e inmerso en la experiencia de aprendizaje. También el curso debe crear grupos de aprendizaje, actividades y situaciones que logren que el estudiante se haga cargo de su propio aprendizaje. Todo esto ocurre dentro de un entorno seguro que sirva de andamiaje, que le permita construir su propia comprensión de los contenidos.

Al presentar estas ideas no queremos sugerir que es una lista excluyente de principios, a la que no se puede añadir o cambiar. Resulta efímero y complejo medir la calidad en el mundo virtual (Oblinger, Barone & Hawkins, 2001). (Alley & Jansak, 2001). Tal como Carr-Chellman & Duchastel (2000) subrayan, hay muchas perspectivas acerca de lo que constituye un curso ideal. Estas ideas no intentan ser una guía acabada de la enseñanza virtual, o mostrar todos los principios que deben cubrirse si se quiere asegurar la excelencia. Más bien es una lista de ideas importantes y sugerencias relevantes en la búsqueda de la excelencia virtual.

### **Primer principio: El mundo virtual es un medio en sí mismo**

La búsqueda de la excelencia comienza por este principio: el mundo en línea es un medio en sí mismo (Carr-Chellman & Duchastel, 2000; Ellis & Hafner, 2003). No es simplemente un ambiente de aprendizaje más, como un aula separada al fondo del pasillo; es un ambiente de aprendizaje categóricamente diferente. Hay enormes diferencias en la dinámica de los cursos virtuales respecto de los de un campus presencial. Para mencionar algunas: los estudiantes revisan materiales, leen instrucciones y participan en actividades sin la presencia física de compañeros ni docentes. No hay alguien cerca para ofrecer

comentarios y aclaraciones. La comunicación a menudo es asincrónica y generalmente en forma escrita. En el aula, si un docente está perdiendo la atención de los alumnos, es porque la clase es aburrida, puede cambiar la velocidad, o el tema, acelerar el paso o sugerir una breve pausa. No así en el mundo en línea. Es necesario que la mayoría de los materiales estén desarrollados e integrados con anterioridad a la oferta del curso. (Orde, et al., 2001)

Asimismo, el tutor de un curso virtual debe suministrar distintos caminos para recorrer el material. Debe ofrecer un camino más directo para aquellos estudiantes que poseen conocimientos previos sobre el contenido o que lo incorporan rápidamente. Al mismo tiempo, debe ofrecer otras vías que brinden material de referencia más detallado para aquellos estudiantes que deseen o necesiten más información sobre un concepto en particular.

Debido a que la dinámica es distinta, ciertos materiales que dan buenos resultados en los entornos tradicionales, no necesariamente funcionarán en el entorno virtual (Ellis & Hafner, 2003) y con frecuencia es necesario adaptarlos, convertirlos o rediseñarlos para su uso en línea (Koszalka & Ganesan, 2004; Zirkle & Guan, 2000). Limitarse a tomar materiales desarrollados para ser usados en el contexto del aula presencial y simplemente trasladarlos a plataformas de gestión de cursos como WebCT o Blackboard no es ni efectivo ni recomendable (Ellis & Hafner, 2003). Incluso, por lo general, es necesario adaptar los materiales complementarios como presentaciones de Power Point, notas del curso y apuntes, y agregarles contenido explicativo (Ferguson & Wijekumar, 2000).

Uno de nuestros instructores aprendió este principio por las malas. Aprovechando el hecho de que estaba dictando un curso en ambos formatos, en línea y tradicional, grabó en video toda la versión presencial, con la intención de usar la secuencia en su curso virtual. Al final del período lectivo, cuando segmentos prolongados de la clase eran procesados y convertidos en segmentos de video de larga duración, algo quedó en evidencia: aún cuando hayan funcionado bien en la clase presencial, las exposiciones prolongadas tienden a no funcionar bien en línea.

Una vez subida, la clase expositiva ya no es una presentación "en vivo y en directo" con el potencial interactivo - preguntas, discusiones adicionales, comentarios espontáneos, intervenciones de los compañeros de curso, sonrisas y quejidos que ambientan el lugar. Más bien, el material tiende a ser más estático, reducido al marco del contenido: un busto parlante. Debido al aprendizaje que sacamos de esta experiencia, se crearon muchos videos más breves, usando extractos de los puntos importantes, junto con material visual adicional como presentaciones. El resultado fue mucho más efectivo (tal como lo indicó la devolución suministrada por los estudiantes).

El ajuste y rediseño de los materiales de un curso usualmente insume una gran cantidad de tiempo. (Stephen & Barford, 2005; Zirkle & Guan, 2000). Como señala Sieber (2005), esto representa una gran sorpresa para los equipos de docentes que tienden a pensar que la preparación para un curso virtual consiste principalmente en subir clases expositivas y cuestionarios. Al convertir un curso presencial en un curso en línea, Ferguson & Wijekumar (2000) encontraron que la preparación del material es la parte del proceso que más tiempo demanda. El mundo virtual es un medio en sí mismo y, para lograr una enseñanza efectiva, los materiales de los cursos virtuales tienen que ser desarrollados

considerando la especificidad de las fortalezas y dinámicas de la web (Carr-Chellman & Duchastel, 2000)

### **Segundo principio: en el mundo virtual, "contenido" es un verbo.**

Es razonable decir que los cursos tienden a construirse alrededor del contenido. Cursamos una clase de historia del arte, física cuántica - o de vitivinicultura - porque estamos particularmente interesados en esos contenidos. En este sentido, algunas personas argumentarían que son necesarios contenidos excelentes para un curso excelente. Con esto queremos decir que solamente el contenido no es suficiente para obtener o garantizar la excelencia de un curso.

Como sugerimos con el primer principio, hay mucho más en la enseñanza virtual que subir contenido. La docencia en línea involucra mucho más que subir una serie de lecturas o el programa de una asignatura a un sitio web (Oblinger & Hawkins, 2006; Sieber, 2005). De hecho, en este caso podríamos decir que en el mundo virtual el contenido es un verbo.

Preferentemente, más que presentar a los alumnos contenido, un curso virtual necesita tener como propósito y estrategia promover el compromiso de los alumnos con actividades interactivas (Koszalka & Ganesan, 2004; Sadik, 2004). Hopper y Harmon (2000) encontraron, en su exploración de cursos virtuales ejemplares, que los contenidos suelen ser apropiados a través de mucho más que escuchar o leer. En otras palabras, el contenido se depositaba simplemente para que los alumnos lo revisaran. En realidad, los estudiantes estaban activamente involucrados en el contenido y de esa forma, lo apropiaban.

Oblinger y Hawkins (2006) sugirieron que las instituciones deseosas de desarrollar y brindar cursos virtuales deben preguntarse a sí mismas: “ ¿Estamos confundiendo proveer contenido con crear un entorno de educación o brindar un curso?” (p. 15). Ellos advierten que las instituciones deben ser conscientes de que mientras un curso debe, ciertamente, implicar contenido también implica cosas tales como interacción, diálogo y tutoría.

Tanto el rol de estudiante como de profesor está cambiando en el mundo virtual (Collins & Berge, 1996; Sieber, 2005) y uno de esos cambios es que el rol del docente se está moviendo de proveedor de contenido a diseñador de experiencias educativas para los estudiantes (Collins & Berge, 1996; Garrison, Anderson & Archer, 2000; Sieber, 2005) y a facilitador que estructure un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes realmente aporten al contenido del curso (Conrad, 2004; Sieber, 2005). La presencia de una enseñanza efectiva incluye el diseño y el desarrollo de actividades de aprendizaje y facilitación de los procesos sociales y cognitivos (Garrison, et al., 2000). Las experiencias de aprendizaje de calidad ocurren en la educación en línea cuando las estrategias son diseñadas expresamente para comprometer al estudiante.

Del aprendizaje basado en la adquisición de información, estamos avanzando a un modelo centrado en un conjunto de de tareas y actividades que conforman las experiencias de aprendizaje que el estudiante realizará a fin de lograr los objetivos del curso. (Carr-Chellman & Duchastel, 2000). En el mundo virtual, contenido es un verbo.

### **Tercer principio: La tecnología es un vehículo y no el destino.**

El conjunto de los avances tecnológicos sigue desarrollándose a un ritmo acelerado. Tenemos blogs, wikis, mensajeros instantáneos, podcasting y emisión de videos vía web. Lo que alguna vez fue dominio exclusivo del texto, hoy vincula a los participantes de los chats a través del audio y video. El nuevo hardware se permea tanto en la educación como en la cultura popular: Ipod, asistentes digitales, teléfonos inteligentes, y estaciones de wifi. Para quienes somos amantes de la tecnología y de los aparatos, puede ser tentador considerar integrarlos sólo porque están allí (Levin, Levin & Waddoups, 1999) o porque son geniales y nos encantan (Dahl, 2004). Es por lo tanto importante enfatizar que el incremento tecnológico no deviene automáticamente en un incremento del aprendizaje, y puede, de hecho aumentar el número de problemas (Mandernach, 2006) tecnológicos y quejas de los estudiantes. (Sieber, 2005)

En una descripción de su evolución como desarrolladora de cursos, Mandernach (2006) describe de manera franca su progresión en sus cursos del uso de tecnología básica hasta la utilización de toda la parafernalia disponible. En principio, su enfoque fue el de integrar las mejores prácticas reconocidas previamente, pero se habían convertido en "un tutti frutti de agregados modernos, con poca reflexión sobre su valor, función e importancia dentro de un contexto educativo". Mandernach también descubrió que a pesar de la fachada tecnológica de sus cursos, la efectividad pedagógica realmente había disminuido. No sólo el aprendizaje de los estudiantes no estuvo a la par de los avances tecnológicos ofrecidos, sino que sus quejas y dificultades aumentaban y la docente debía dedicarle mucho tiempo a resolver problemas técnicos. El curso de Mandernach ahora cambió a un equilibrio entre lo básico y la parafernalia tecnológica.

Otros llegaron a conclusiones semejantes. En su revisión sobre cursos virtuales ejemplares, Hopper y Harmon (2000) registran que en esos cursos se incluye una moderada selección de tecnologías. Los desarrolladores fueron conservadores y prudentes en la aplicación de tecnologías, los cursos eran hasta austeros. Los educadores en línea deben ser siempre críticos en las tecnologías utilizadas para el aprendizaje de los alumnos. Es sólo a través de la constante evaluación y examen de las tecnologías que utilizamos que continuaremos tomando las decisiones pedagógicas para su implementación. Debemos también tener en cuenta la constante dinámica de cambio de nuestras audiencias. Con cada vez más estudiantes cursando en línea no podemos fiarnos solamente de aquello que funcionó en el pasado. Del mismo modo que con la enseñanza presencial, necesitamos tomarle el pulso constantemente a nuestra audiencia y discernir qué herramientas y qué estrategias son efectivas en cada momento.

Esto, ciertamente no quiere sugerir que la excelencia se logre sólo a través de la aplicación conservadora de la tecnología. Lo que importa es la aplicación prudente de tales recursos. Es un error agregar todo "juguetito" que se encuentre disponible. (Koszalka & Ganesan, 2004; Levin et al., 1999; Mandernach, 2006; Sieber, 2005). Mejor aún, los aspectos tecnológicos deben ser escogidos -al igual que todos los componentes de un curso- 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 criteriosamente. En el mundo en línea, la tecnología es un vehículo y no el destino.

**Cuarto principio: Los buenos cursos virtuales son definidos por la enseñanza, no por la tecnología.**

Al describir los cursos virtuales, mucha gente tiende a considerar en primer lugar la tecnología, más que la concepción pedagógica, pero la excelencia en un curso basado en la web se fundamenta en la excelencia de la enseñanza. En los cursos ejemplares registrados por Hopper and Harmon' s (2000) los tutores eran competentes, altamente calificados y dinámicos. Tenían un gran sentido del humor, estaban muy entusiasmados con los contenidos y tenían expectativas altas y claramente definidas. Se preocupaban por sus estudiantes, eran confiados, ecuanímenes, y eran maestros de la retroalimentación efectiva. Los cursos "no eran definidos por la tecnología sino por la enseñanza".

Los aspectos específicos de la enseñanza virtual que varios autores han informado favorecen a la mejora del aprendizaje y la satisfacción del estudiante incluyen: rápida devolución del tutor a los correos electrónicos y a las actividades (Hopper and Harmon; 2000); contacto comprometido y frecuente y retroalimentación individual (Anderson, 2006); especificar claramente los fines y objetivos (Carr-Chellman & Duchastel, 2000; King, 1998; Orde, et al., 2001; Sieber, 2005) y detallarlos suficientemente para clarificar "lo que el estudiante sea capaz de realizar, las condiciones bajo las cuales se espera que los alumnos puedan producir la conducta esperada, y cuán bien el estudiante debe ser capaz de realizarla" (Ellis & Hafner, 2003, p. 643); importantes capacidades comunicativas (Hopper and Harmon, 2000; White, 2000); el uso frecuente de los nombres de los alumnos (Aragon, 2003) y la capacidad de ser auténtico y genuino (Aragon, 2003; Beaudin & Henry, 2007).

El uso de la tecnología, como todos los aspectos de un curso (incluyendo tareas, actividades, y los enfoques de evaluación) deben alinearse y surgir de los objetivos del curso. (King, 1998; Oblinger & Hawkins, 2006; Orde, et al., 2001). Primero se desarrollan los resultados de aprendizaje esperados, y luego se diseña y se lleva a cabo el curso determinando cuáles serán las herramientas pedagógicas que facilitarán que el estudiante pueda alcanzar cada uno de los objetivos (Ellis & Hafner, 2003). De hecho, una regla de oro es: "mantener siempre los objetivos del curso en mente y omitir todo material que no contribuya a lograrlos" (King, 1998, p. 30). Esto ciertamente también se aplica a la tecnología. Independientemente de cuán brillante sea el contenido o de cuán maravillosa sea la tecnología, para cumplir con la excelencia en la educación virtual los cursos en línea deben necesariamente involucrar excelente enseñanza on line.

### **Quinto principio: El sentido de comunidad y presencia social son esenciales para alcanzar la excelencia en línea**

Puesto que los cursos basados en la web no ofrecen contacto cara a cara y carecen de las variadas señales del lenguaje no verbal que brindan dichos contactos (Gunawardena, 1995), tienen el riesgo potencial de convertirse en estáticos e impersonales (Zirkle & Guan, 2000). Crear una sensación de comunidad es uno de los principales objetivos en cualquier clase (Benfield, 2001) y también es una parte esencial en cualquier entorno de enseñanza virtual (Aragon, 2003; Benfield, 2001; Rovai, 2002).

El establecer un sentido de comunidad a menudo indica una tendencia hacia una experiencia más profunda de aprendizaje (Benfield, 2001). 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. En realidad, es mediante esta interacción y de la participación en los procesos de aprendizaje y enseñanza (como opuestos a sólo tener en cuenta el contenido) que se favorece una aproximación

profunda al aprendizaje, en lugar de un acercamiento superficial (Ramsden, 2003). Sin esta conexión con el tutor y con los otros estudiantes, el curso es poco más que una serie de ejercicios a completar.

Una manera significativa de promover el sentido de comunidad es desarrollar la presencia social (Aragon, 2003; Rovai, 2002), un concepto que ha recibido mucha atención de la literatura (Aragon, 2003; Garrison, et al., 2000; Gunawardena, 1995; Gunawardena & Zittle, 1997; Richardson & Swan, 2003; Tu & McIsaac, 2002). En el modelo de comunidades de indagación (Garrison et al., 2000) la presencia social es considerada - junto con la presencia de la enseñanza y la presencia cognitiva- como un elemento fundamental de la experiencia educativa. Una simple y útil descripción de “ presencia social” es la que refiere al grado en que alguien es percibido como una persona real en la comunicación mediada (Gunawardena, 1995; Gunawardena & Zittle, 1997).

Los estudiantes no pueden ser dejados a la deriva y esperar que naveguen a través de cantidades masivas de contenido. Ellos necesitan conexión, contacto y sentido de realidad e inmediatez (Gunawardena & Zittle, 1997; Melrose & Bergeron, 2006; Rettie, 2003). En síntesis, necesitan un sentido de comunidad.

Es también importante recalcar que la comunidad no deviene de manera espontánea. Los docentes necesitan trabajar para desarrollar comunidad en sus cursos virtuales. Sin esfuerzo y presencia social, cualquier sentido de la comunidad tiende a marchitarse (Rovai, 2002).

La presencia social y el sentido de comunidad están influenciados por muchos factores, y son una parte esencial de la enseñanza virtual, incluyendo las actividades de aprendizaje colaborativo, (Aragon, 2003), una comunicación profunda (Steinweg, et al., 2006), el uso del humor (Aragon, 2003), las actividades en pequeños grupos (Rovai, 2002). Tampoco es suficiente con crear comunidad. Una vez que el sentido de comunidad ha sido establecido, es muy importante seguir promoviéndola y alentar a los miembros de esa comunidad a que participen y se apoyen mutuamente.

### **Sexto principio: La excelencia requiere múltiples áreas de experticia.**

Los novatos en la formulación y ejecución de cursos en línea tienden a adquirir rápidamente una apreciación de la magnitud del proceso. Éste involucra otras áreas de experticia, así como el requerimiento obvio de una excelente enseñanza. Como soporte del tutor se encuentra el técnico que puede ejecutar tareas que involucren código HTML, subir material y asistir con las preguntas que indefectiblemente surgen: ¿Por qué un vínculo responde con el mensaje “ 404 página no encontrada” ?, ¿por qué en las lecturas en línea dice que el vínculo ha expirado?, ¿por qué el menú de barras no funciona en mi Mac? Así mismo, se requiere mucho conocimiento en materia de diseño de cursos: ¿qué herramientas, recursos, actividades y formas de evaluación son las que mejor facilitan a los estudiantes el logro de los objetivos del curso?, ¿cuál es la mejor manera de integrar todo esto en el curso?

La experticia involucrada en el desarrollo de buenos cursos en línea no es opcional, es esencial. De manera que, o bien adquirimos experticia en cada uno de estos ámbitos, o requerimos ayuda y soporte externos. De otro modo, aspectos sustanciales de nuestro curso serán débiles y, posiblemente, inclusive mediocres.

Con el software y los programas de gestión de contenidos y de cursos disponibles hoy en día, es muy sencillo poner contenido en línea. Pero como se mencionó más arriba, un curso de excelencia requiere mucho más que poner contenido a disposición de los estudiantes. Ésta es la razón por la que algunas universidades promueven el enfoque de trabajo en equipo en equipo para el desarrollo de cursos virtuales. (Dahl, J., 2004; Hawkes & Coldeway, 2002; Oblinger & Hawkins, 2006; White, 2000). Desarrollar y ofrecer cursos en línea requiere muchas más habilidades que las que comúnmente se encuentran en una sola persona (Oblinger & Hawkins, 2006), sin mencionar que en la educación superior, los docentes suelen ser expertos en el área de su asignatura y no necesariamente expertos en teorías de aprendizaje y procesos educativos (Ellis & Hafner, 2003; Oblinger & Hawkins, 2006). Por lo tanto, con frecuencia se alienta el enfoque de trabajo en equipo.

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 & Wijekumar, 2000; White, 2000). Algunas instituciones más grandes involucran hasta ocho expertos (Hawkes & Coldeway, 2002). Estos pueden ser: experto contenidista, diseñador instruccional, editor, coordinador de equipo, diseñador gráfico y multimedia, webmaster, consultor de bibliografía y correctores externos. Sin embargo, en algunos casos, esta constelación de expertos no se encuentra disponible y los miembros del equipo deben fungir en diferentes roles.

Sin importar si la experticia proviene de un equipo o de un "llanero solitario" versátil y dispuesto a aprender, la realidad se mantiene: la excelencia en la educación en línea requiere de múltiples áreas de experticia. Un experto contenidista es necesario, pero muy lejos de ser suficiente.

**Séptimo principio: Una interfaz magnífica no salvará un curso pobre, pero una interfaz pobre podrá destruir un curso potencialmente magnífico.**

En el mundo virtual, los estudiantes básicamente van a clase solos y nadie los espera cuando llegan. No pueden preguntarle el primer día a un compañero: "¿Hay un texto para esta clase?" No pueden levantar la mano y preguntarle al tutor: "¿Cuál es la tarea?" o "¿Nos darán hoy el programa?" o "¿La asistencia es obligatoria?". En un curso virtual, es necesario que los estudiantes puedan encontrar todo lo necesario para aprender exitosamente y el modo de hacerlo con facilidad. Incluso en cursos bien organizados no es extraño descubrir, a mitad de camino, que uno o más estudiantes no encontraron alguna de la información fundamental. No eran tímidos o callados, simplemente estaban perdidos.

Un elemento en particular que necesitan encontrar es una guía de estudio bien desarrollada y clara (Carr-Chellman & Duchastel, 2000; Ko & Rossen, 2004). La guía de estudio es el vínculo del estudiante con elementos tales como contenido, tareas, actividades grupales, y es la herramienta que orienta al estudiante a través del curso. Debido a que, frecuentemente, los estudiantes se sienten un poco desorientados al inicio de las clases, tienden a buscar un documento central o programa, y dependen de este documento para que les explique toda la geografía del curso: cómo proceder y dónde está ubicada cada cosa (Ko & Rossen, 2004).

El tutor debe anticiparse a la posibilidad de que los estudiantes se equivoquen o se pierdan durante el curso, y, o bien modificar el diseño para reducir estas dificultades, o abordar



estas preguntas con “ayuditas”, preguntas frecuentes (FAQ, por sus siglas en inglés) o cualquier otro medio que consideren conveniente. También deben solicitar la retroalimentación constante de los estudiantes sobre el contenido del curso y prestar atención a esas áreas que se anticipa generarán confusión o problemas. No basta con limitarse a informar a los estudiantes sobre esas dificultades, el tutor debe solicitar que los estudiantes respondan una vez que hayan encontrado la información solicitada o la actividad en cuestión.

**Octavo principio: la excelencia es el resultado de la evaluación y el refinamiento continuos.**

Obviamente, existe cierta distancia entre un curso que funciona y uno que es absolutamente fascinante. Dos factores adicionales que hacen que uno se convierta en el otro son la evaluación y el refinamiento: la revisión periódica y sistemática de todos los aspectos del curso y los posteriores cambios y actualizaciones que se agregan como resultado de dicho proceso. La evaluación es esencial y debería abarcar al menos dos áreas importantes: efectividad del curso y eficiencia del curso (Ellis & Hafner, 2003). ¿Se alcanzaron los resultados de aprendizaje (efectividad) y las herramientas pedagógicas utilizadas en el curso facilitaron la obtención de dichos resultados (eficiencia)? Este enfoque contribuye a lograr lo que Biggs (1999) denomina la alineación constructiva entre los objetivos de aprendizaje y el método de dictado del curso y evaluación. Alinear las tareas de aprendizaje y evaluación con los resultados de aprendizaje esperados representa un verdadero desafío, pero es una parte importante de la educación superior y posibilita el aprendizaje profundo (Houghton, 2004).

Ciavarelli (2003) analizó las cuestiones relacionadas con la evaluación de la calidad de los materiales en línea, así como también su usabilidad para fortalecer las futuras ofertas de ese curso. En un escenario ideal, las evaluaciones deberían proporcionar una retroalimentación diagnóstica que ayude "al estudiante a mejorar su aprendizaje, al maestro a mejorar el proceso instruccional, y a la institución a mejorar su currículum, su servicio de soporte y su infraestructura" (p. 16). De hecho, la evaluación continua del aprendizaje de los estudiantes y la apertura para refinar los objetivos, el contenido y el uso de la tecnología, son elementos que deben considerarse durante el desarrollo de un curso (Ferguson & Wijekumar, 2000; King, 1998).

Existen muchas maneras de obtener retroalimentación desde dentro del mismo curso: foros de discusión, tareas de retroalimentación, reflexiones diarias o semanales y, por supuesto, las evaluaciones formales del curso. La evaluación de estos tipos de interacciones y comentarios mediante el uso de métodos cualitativos basados en criterios es esencial para garantizar que el curso esté alcanzando los resultados de aprendizaje deseados y ayuda a facilitar la articulación constructiva (Biggs, 1999). Al tener en cuenta los problemas planteados por los estudiantes, el curso se vuelve mucho más orgánico y más fácil de adaptar para satisfacer las necesidades específicas de un grupo de estudiantes. La evaluación es particularmente importante en un entorno virtual porque la "tecnología educativa se expande con mayor rapidez que ninguna otra cosa que conozcamos y puede evolucionar a formas educativas con las que nunca nos hemos encontrado" (Moskai, et al 2006, p. 29).

**Noveno principio: a veces pequeños extras tienen un gran impacto.**

Hay unas pocas cosas que algunos tutores y diseñadores ofrecen y que pueden tener un gran impacto en los estudiantes. Uno es proveer ejemplos de las tareas asignadas. Los estudiantes no suelen tener las mismas oportunidades para clarificar cómo realizar la tareas, y calmar la ansiedad previa a la entrega que los estudiantes presenciales. Pueden habilitarse foros de discusión dedicados a la tarea, que ayudan, pero los ejemplos proporcionan una orientación más específica. Al menos, rúbricas detalladas que describan los métodos de evaluación ayudarán a reducir la ansiedad que tienen los estudiantes.

De igual manera, ofrecer pequeñas guías y tutoriales a lo largo del curso diseñadas para asistir a los estudiantes con las habilidades necesarias para cumplir mejor una tarea o actividad, pueden tener un gran efecto en reducir la tensión de los estudiantes e incrementar la calidad del producto realizado.

Quizás las más comunes son las que ofrecen orientaciones sobre como transformarse en estudiantes autorregulados competentes.

A menos que los estudiantes puedan gestionar adecuadamente su tiempo, y puedan obtener algún grado automotivación, su desempeño tiende a no ser bueno en un entorno virtual. Existe una gran cantidad de artículos y recursos que pueden ser suministrados con el fin de ayudar a los estudiantes a encontrar un ritmo efectivo para ellos. Muchos sitios web de universidades ofrecen guías para ayudar a los estudiantes a transitar exitosamente los cursos en línea. Se listan ejemplos en el apéndice al final de este artículo.

Los estudiantes también aprecian breves correos electrónicos personalizados (Whipp & Schweizer, 2000). Aquellos que inician un curso con escasa participación en los foros de discusión, en general responden muy positivamente a breves preguntas sobre su nivel de interacción, y a recordatorios “ amistosos” sobre las expectativas del curso. De igual forma, ofrecer calendarios con recordatorios, ayuda a los estudiantes a mantenerse en camino, y también es de gran efecto para reducir la tensión.

Otro pequeño extra es la inclusión de breves archivos de audio. Se produce una especial e irresistible conexión cuando oímos una voz. Esto parece suceder especialmente cuando los fragmentos de audio son dirigidos específicamente a los estudiantes y no son fragmentos de exposiciones grabadas de clases presenciales (Aragon, 2003). "Hola a todos. Acabo de leer todos los aportes de esta semana, y confieso que estoy fascinado con el nivel de reflexión ofrecido y con el apoyo que se han brindado entre ustedes..."

La inclusión del audio ayuda a crear una presencia social, reflejando las emociones y estableciendo un vínculo más cercano entre el tutor y los estudiantes. (Aragon, 2003) Estos fragmentos verbales pueden variar en complejidad, desde ser podcasts editados con cortina musical y distribución por RSS, hasta simples grabaciones de voz realizadas de manera casera subidas en forma de adjuntos (Beaudin & Henry, 2007).

La inclusión de material relevante en video también provee otro pequeño extra, especialmente a aquellos estudiantes que tienden a ser más auditivos y visuales. Muchos cursos virtuales están sobrecargados de texto y los tutores deben comprender lo intimidante que esto a veces resulta para los estudiantes. Muchos tutores, ante la ausencia de comunicación verbal, intentan reducir el nivel de confusión y clarificar proveyendo más recursos y material de lectura complementario para cada tema. Esto solo sirve para agravar el problema.

Por supuesto, la inclusión de recursos adicionales en sitios web y en cursos virtuales requiere la comprensión de la problemática del uso legal y del derecho de autor (Pitler, 2006). Muchos recursos tienen uso reservado y no pueden ser legalmente utilizados sin la autorización del propietario de los derechos de autor. Afortunadamente para los educadores, muchos otros recursos se encuentran disponibles a través de la licencia Creative Commons (CC). CC es una manera relativamente nueva de abordar los temas del derecho de autor, en la que los creadores de contenido pueden declarar que su trabajo tiene "algunos derechos reservados" en lugar de "todos los derechos reservados". Como tales, muchos recursos se han vuelto disponibles para ser compartidos y reusados de manera legal. CC es recomendada como una poderosa nueva herramienta para las actividades educativas (Pitler, 2006. Consulten el Apéndice para ver vínculos a más información).

Agregar pequeños extras en los cursos puede incluir cosas tales como modelos, rúbricas, guías, tutoriales, mensajes personales por correo, calendarios con recordatorios, clips de audio y video. Estos agregados y otros por el estilo, generalmente tienen un gran efecto sobre los estudiantes, al contribuir a su entusiasmo y aprendizaje.

## **Conclusión**

A medida que los avances tecnológicos nos permiten el uso de herramientas tales como sistemas de gestión de cursos (por ej.: Blackboard y WebCT), software de autoría web simplificada y subida a la web en un sólo clic, lograr que el material del curso esté en línea y accesible para los alumnos se ha convertido en un proceso relativamente simple. Pero colocar el material en línea, incluso si se trata de material excelente, de ninguna manera garantiza que el curso será excelente. Existen factores distintivos de la educación virtual que deben tenerse en cuenta para que un curso tenga el potencial de ser un curso excelente.

No basta con ser un contenidista. Tampoco es suficiente con ser un experto en tecnología. Incluso, tampoco alcanza con ser un excelente profesor presencial en cursos tradicionales. Debido a que el mundo virtual es un entorno categóricamente distinto, es necesario contar con una combinación de habilidades y conocimientos para alcanzar el éxito en este campo. Basándonos en nuestra reseña de la literatura sobre el tema y en nuestra propia experiencia de enseñanza virtual, esta combinación incluye comprender que el mundo en línea es un medio en sí mismo y que la transmisión de contenidos requiere acción. Que la tecnología debe utilizarse con sabiduría y que lograr un sentido de comunidad es esencial. Que se necesitan múltiples áreas de experticia y que debe suministrarse una interfaz web eficaz. Que debe realizarse un proceso de evaluación y refinamiento continuo. Que pequeños extras a veces tienen un gran impacto, y que si bien la tecnología es el vehículo para los cursos en línea, el combustible para este vehículo es una buena pedagogía. Conocer y comprender estos principios puede ayudarnos a alcanzar el éxito dentro del emocionante mundo de la educación en línea. Además, puede ayudarnos en la transición que implica solamente limitarse a subir contenidos para pasar a crear cursos virtuales absolutamente fascinantes.

## **Referencias**

Alley, L. R., & Jansak, K. E. (2001). The ten keys to quality assurance and assessment in online learning. *Journal of Interactive Instruction Development*, 13(3), 3-18.

Anderson, M. A. (2006). What' s it like to take an online class? *Multimedia & Internet @Schools Magazine*, 13(4). Retrieved January 18, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

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.

Beaudin, L., & Henry, J. (2007). The effect of an instructor' s use of audio email messages on students' sense of connectedness in the online classroom. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 3(3), 95-98.

Benfield, G. (2001). Teaching on the web – exploring the meanings of silence. Retrieved January 8, 2007 from <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/online/benfield1.htm>

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32(3), 347-364.

Carr-Chellman, A. & Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229– 241.

Ciavarelli, A. (2003). Assessing the quality of online instruction: Integrating instructional quality and web usability assessments. Retrieved June 11, 2007 from <http://eric.ed.gov/>

Collins, M. & Berge, Z. (1996). Facilitating interaction in computer mediated online courses. Retrieved January 8, 2007 from <http://www.emoderators.com/moderators/flcc.html>

Conrad, D. (2004). University instructors' reflections on their first online teaching experiences. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(2). Retrieved January 8, 2007 from [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/v8n2\\_conrad.asp](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/v8n2_conrad.asp)

Dahl, J. (2004). Focus on collaboration and the technology will follow. *Distance Education Report*. Retrieved January 18, 2007 from Academic Search Premier database.

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.

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.

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.

Hawkes, M., & Coldeway, D. O. (2002). An analysis of team vs. faculty-based online course development. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(4). Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

Hopper, K. B., & Harmon, S. W. (2000). A multiple-case study of exemplary internet courses. *Education at a Distance* [Online]. Retrieved January 17, 2007 from [http://www.usdla.org/html/journal/SEP00\\_Issue/story04.htm](http://www.usdla.org/html/journal/SEP00_Issue/story04.htm)

Houghton, W. (2004). Engineering subject centre guide: Learning and teaching theory for engineering academics. Retrieved February 28, 2008 from [http://www.engsc.ac.uk/er/theory/constructive\\_alignment.asp](http://www.engsc.ac.uk/er/theory/constructive_alignment.asp)

King, K. P. (1998). Course development on the world wide web. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 78, 25-32. Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

Ko, S., & Rossen, S. (2004). *Teaching online: A practical guide*. 2nd ed. Houghton Mifflin: Boston.

Koszalka, T. A., & Ganesan, R. (2004). Designing online courses: A taxonomy to guide strategic use of features available in course management systems (CMS) in distance education. *Distance Education*, 25(2). Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

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). Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

Mandernach, B. J. (2006). The evolution of online course development: From basics to bells and back again. *Online Classroom*. Retrieved January 18, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

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).

Moskai, P., Dziuban, C., Upchurch, R., Hartman, J., & Truman, B. (2006). Assessing online learning: What one university learned about student success, persistence, and satisfaction. *Peer Review*. Retrieved January 18, 2007 from [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa4115/is\\_200610/ai\\_n17195969](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4115/is_200610/ai_n17195969)

Oblinger, D.G., Barone, C.A., & Hawkins, B.L. (2001). *Distributed education and its challenges: An overview*. Washington, D.C.: American Council on Education and EDUCAUSE. Retrieved September 3, 2007 from <http://www.ecs.org>

Oblinger, D. G., & Hawkins, B. L. (2006). The myth about online course development. *Educause Review*. Retrieved January 17, 2007 from <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0617.pdf>

Oliver, R. (1999). Exploring strategies for online teaching and learning. *Distance Education*, 20(2), 240-254.

Orde, B. J., Andrews, J., Awad, A., Fitzpatrick, S., Klay, C., Liu, C., Maloney, D., Meny, M., Patrick, A., Welsh, S., & Whitney, J. (2001). Online course development: summative reflections. *International Journal of Instructional Media*, 28(4). Retrieved January 10, 2007 from Academic OneFile.

Pitler, H. (2006). Creative Commons: A new tool for schools. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(5). Retrieved February 20, 2008 from <http://innovateonline.info/index.php?view=article&id=251&action=article>

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.

Rettie, R. (2003). Connectedness, awareness and social presence, 6th International Presence Workshop, Aalborg. Retrieved January 14, 2007 from <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.

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

Sadik, A. (2004). The design elements of web-based learning environments. *The International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. Retrieved January 17, 2007 from [http://www.itdl.org/Journal/Aug\\_04/article03.htm](http://www.itdl.org/Journal/Aug_04/article03.htm)

Sieber, J. E. (2005). Misconceptions and realities about teaching online. *Science and Engineering Ethics*, 11(3). Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

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

Stephen, V. P., & Barford, J. A. (2005) A journey through cyberspace: Technology and course adaptation. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*. Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

Tu, C-H., & McIsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.

Whipp, J. L., & Schweizer, H. (2000). Meeting psychological needs in web-based courses for teachers. *Journal of Computing in Teacher Education*, 17(1), 26-32.

White, C. (2000). Students and faculty respond to online distance courses at Grant MacEwan Community College. *Learn Online*, 27(9). Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.

Zirkle, C. & Guan, S. (2000). The journey into distance education. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 75(5). Retrieved January 17, 2007 from Academic Search Premier Ebsco database.