



Estrategias para la Facilitación de Cursos Online

Nicolás D. Patetta

Buenos Aires, Argentina

Resumen

La Web ha sido presentada como una herramienta tecnológica que impulsa el cambio de los supuestos paradigmáticos sobre los procesos de aprendizaje e incrementa las posibilidades para las audiencias de adultos. Enseñar online requiere mucho más que la mera adquisición de habilidades informáticas. Se requiere adoptar nuevos enfoques pedagógicos, explorar nuevas estrategias instruccionales, definir nuevos roles para los participantes en el proceso de aprendizaje e implementar nuevos modelos para apoyar el aprendizaje.

Las interacciones entre los estudiantes juegan un rol trascendental en un paradigma de aprendizaje centrado en los estudiantes y la motivación para estas interacciones es un desafío para el diseño instruccional.

En este trabajo se sugieren distintas estrategias instruccionales para dinamizar cursos dirigidos a adultos en un ambiente online. Las mismas se fundamentan a partir de principios inherentes al proceso de aprendizaje en adultos y en técnicas para estimular la reflexión crítica.

Algunas de estas estrategias han sido utilizadas en el diseño instruccional del curso de capacitación para profesores universitarios: *El nuevo rol del docente en la enseñanza online: Técnicas de facilitación del aprendizaje*, que obtuvo el segundo premio en la modalidad C del II Certamen Intercampus convocado por CampusRed en 2004. El curso es de libre acceso y pueden observarse en los ámbitos de discusión utilizados en el curso realizaciones concretas de las estrategias propuestas.



Índice

Características de los Ambientes de Aprendizaje Online	2
El Cambio en el Paradigma Instruccional	3
Ambientes de Aprendizaje Online y el Proceso de Aprendizaje en Adultos	5
Estrategias de Reflexión Crítica para Facilitar el Diálogo Online	10
Referencias	14

Características de los Ambientes de Aprendizaje Online

Si bien la Web brinda la posibilidad de crear ambientes de aprendizaje interactivos su importancia como herramienta tecnológica, aunque imprescindible, es secundaria. Ella es solamente un medio de transmitir y conducir el aprendizaje y la instrucción; que tiene el potencial de soportar la creación de entornos de aprendizaje significativos. Brinda oportunidades instruccionales que, para ser aprovechadas, deben sustentarse en principios instruccionales bien fundamentados (Batesteza y Patetta, 2003).

Es necesario destacar que la introducción de innovaciones tecnológicas sin producir los cambios necesarios en los supuestos paradigmáticos instruccionales ha sido la principal fuente de fracasos en cualquier proceso de innovación. Con referencia a la introducción de la Web en el ámbito de la educación, las siguientes afirmaciones de Sigalés (2004, p.1) describen una situación común:

A pesar del creciente interés de las universidades por la incorporación de las TIC a sus actividades docentes y de las numerosas experiencias iniciadas en los últimos años en el uso educativo de las TIC, sólo una pequeña parte de estas experiencias han cuajado realmente y han logrado transformar, con unos costes razonables, la formación universitaria... Cuando la formación es de tipo virtual, con actividades presenciales escasas o inexistentes, son necesarios cambios profundos en la organización de la docencia. En estos casos resultan elementos clave un diseño adecuado del entorno virtual en el que se va a desarrollar el curso, un cambio drástico en el enfoque de las actividades docentes y en la definición de los distintos roles que puede desarrollar el profesorado, y la creación de equipos interdisciplinarios que lleven a cabo integralmente el conjunto de tareas que conlleva el diseño y desarrollo de cursos virtuales de calidad.

Esta última aseveración apunta al hecho de que los ambientes online deberían producir cambios reales en los paradigmas instruccionales. "Enseñar online requiere mucho más que la mera adquisición de habilidades informáticas. Se requiere adoptar nuevos enfoques pedagógicos, nuevas estrategias para la motivación, nuevos roles para los participantes en el proceso de aprendizaje y nuevos modelos para apoyar el aprendizaje de los alumnos" (Batesteza y Patetta, 2004, p.1).

Un ambiente online es un ambiente natural para un proceso de aprendizaje que requiera interacciones entre el instructor, quienes aprenden y los contenidos, y todas estas interacciones producidas en una forma colaborativa. Aunque los instructores continuarán definiendo los contenidos del curso y conduciendo los mismos, el uso de una metodología adecuada, sustentada en programas y herramientas de software, proveerá los elementos necesarios para construir una comunidad de aprendizaje. Esto significa una comunidad donde todos comparten responsabilidades con el instructor, aportan sus pensamientos e ideas y crean conocimiento en una forma activa. Dentro de este proceso se construye una red de interacciones entre instructor y participantes en la cual se adquiere el conocimiento colaborativamente.

La transición desde los cursos cara a cara tradicionales hacia los cursos online implica cambios en los instructores y las instituciones educativas. Aparecen nuevas cuestiones relacionados con las relaciones personales que son reemplazadas por relaciones a través de una máquina: El instructor y los participantes en los procesos de aprendizaje tiene que crear sus propias personalidades electrónicas (Palooff et al., 2000).

El Cambio en el Paradigma Instrucciona

Paradigma Centrado en el Instructor Vs. Paradigma Centrado en Quien Aprende

La transformación que tiene lugar en la transición desde las clases tradicionales hacia las clases virtuales es profunda porque plantea un cambio en el paradigma instruccional y apunta a un nuevo rol de los instructores.

Las clases tradicionales son consideradas como el principal espacio para adquirir los conocimientos donde los instructores juegan el rol de fuente y transmisores de información y conocimiento, y quienes aprenden asumen el rol de receptores pasivos. En este ambiente solo los estudiantes son vistos como receptores de los resultados del aprendizaje y la cultura identificada con el proceso de aprendizaje es competitiva e individualista. El aprendizaje enfatiza la adquisición de conocimientos con independencia del contexto en el cual será utilizado. Los instructores también son responsables de evaluar el proceso de aprendizaje y los resultados deseados en términos del aprendizaje. Esta situación instruccional define un paradigma centrado en el instructor en el cual la iniciativa, el control y responsabilidad permanece en manos del instructor (Reigeluth, 1999).

En el contexto de un paradigma centrado en las personas que aprenden, estas se involucran activamente en la construcción del conocimiento mientras se sumergen en una cultura de aprendizaje cooperativo, colaborativo y de ayuda mutua. El énfasis del proceso de aprendizaje se pone en el uso y comunicación del conocimiento orientado hacia cuestiones y problemas en el contexto de la vida real. Instructor y estudiantes aprenden, y evalúan el proceso de aprendizaje juntos, en una forma auténtica. Reigeluth caracteriza esta situación expresando que la iniciativa, control y responsabilidad es compartida por el instructor y quienes aprenden. Un cambio en el paradigma instruccional implica un cambio en el rol de los instructores que son los agentes responsables de producir los cambios paradigmáticos.

La era de la información requiere nuevos tipos de capacidades de las personas educadas. Un cambio en el contexto de lo que es enseñado no es suficiente para adquirir esta nueva clase de habilidades: es necesario cambiar el paradigma instruccional para asimilarse a los requerimientos de la era de la información. Se requiere cambiar desde un enfoque concentrado en la presentación de materiales a un enfoque en el que se asegure que los estudiantes satisfacen sus necesidades.

El Nuevo Rol de los Instructores, como Facilitadores, en un Ambiente Online

En un paradigma centrado en las personas que aprenden, el rol del instructor deviene en el de un facilitador o moderador. El instructor tiene que proveer una guía y un marco flexible para el proceso de aprendizaje, permitiendo que los que aprenden exploren los materiales de los cursos sin restricciones. Utilizando preguntas semiestructuradas y adecuadamente diseñadas pueden estimular la reflexión crítica sobre los tópicos que se están discutiendo. Adicionalmente, pueden profundizar el conocimiento realizando comentarios y brindando un feedback que también estimule futuras discusiones (Palloff y Pratt, 1999).

Estas tareas tal vez sean las actividades de enseñanza más importantes desde el punto de vista pedagógico. Sin embargo, la mayoría de los autores destacan también la importancia de las tareas de facilitación social conducentes a construir una comunidad de aprendizaje y propiciar una red de personas que aprenden. (Collison, Elbaum, Haavind, and Tinkerr, 2000; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1998; Kearsley, 2000; Palloff & Pratt, 1999, 2001). Berge (1995) enfatiza la importancia de promover las relaciones humanas desarrollando la cohesión en el grupo y más generalmente hablando, ayudando a todos los participantes a trabajar juntos en una causa común. La descripción expuesta precedentemente del rol de los instructores desempeñándose en el contexto de un paradigma centrado en quienes aprenden puede ser válida para los ambientes online y cara a cara. Sin embargo, un ambiente online, gracias a las herramientas tecnológicas y aplicaciones actuales, provee una arena natural para el desarrollo del rol de facilitación de los instructores.

Esencialmente, los siguientes son los elementos más significativos de los ambientes online que los diferencian de los ambientes cara a cara:

- (a) la separación del instructor y participantes en el proceso de aprendizaje en espacio y tiempo
- (b) la utilización de la tecnología (soportados por la Web) para unir al instructor, los participantes y el contenido.
- (c) Control volitivo del aprendizaje por parte de los participantes en el proceso de aprendizaje más que por el instructor (tal vez sería mejor describirlo como un control compartido del proceso de aprendizaje entre el instructor y los participantes en el proceso de aprendizaje que se ven así potenciados e incrementan su nivel de auto eficacia.

Ambientes de Aprendizaje Online y el Proceso de Aprendizaje en Adultos

El Aprendizaje en los Adultos

A fin de presentar la Web como un medio efectivo de aprendizaje para una audiencia adulta es necesario analizar como aprenden los adultos. Merriam y Caffarella (1999) introducen varios modelos para describir las características del aprendizaje en adultos. La identificación de las características del aprendizaje de una audiencia determinada es una fase crítica en el proceso de diseño instruccional porque estas características definen las estrategias de aprendizaje que tendrían que brindar respuestas a las necesidades de aprendizaje de la misma.

El primer modelo considerado por Merriam y Caffarella es la teoría de Knowles conocida como Andragogía que es introducida por ellos como la teoría mas difundida sobre el aprendizaje de los adultos. Antes de describir los supuestos del modelo Andragógico es necesario clarificar el significado de la palabra *adulto*. Knowles, Holton, y Swanson (1998) establecen cuatro definiciones de adulto desde diferentes puntos de vista.

La definición más relevante desde las necesidades instruccionales es la definición desde el punto de vista psicológico, que establece que “comenzamos a ser psicológicamente adultos cuando incorporamos el concepto de ser responsables de nuestras propias vidas, de ser autodirigidos” (p.64)- Otra definición importante es la relacionada con el significado de la palabra *aprendizaje*. Los autores definen aprendizaje como “el proceso de ganar conocimiento y/o expertise”. (p.17).

De acuerdo a estas definiciones, el modelo de aprendizaje Andragógico realiza un conjunto de seis supuestos básicos para caracterizar la forma en la cual aprenden los adultos, a partir de:

- (a) La necesidad de conocer, (b) el concepto sobre si mismos (self-concept) de los adultos, (c) el rol de las experiencias previas, (d) la disposición para aprender, (e) la Orientación para aprender y (f) la Motivación.

Una cuestión esencial sobre este ultimo aspecto es planteada por Wlodkowski (1999, p.12) cuando afirma que “para que un adulto experimente una motivación intrínseca para el aprendizaje necesita conectar lo que el o ella es, con lo que está aprendiendo” Si bien los adultos son sensibles a algunos motivadores externos (mejor trabajo, promociones, y salarios más altos), los motivadores más potentes son las presiones internas (el deseo de incrementar la satisfacción con el trabajo, la autoestima, calidad de vida y lo que les gusta). Wlodkowski define dos suposiciones críticas para ayudar a los adultos que quieren aprender y que enfatizan la importancia de la motivación. La primer suposición es que si algo puede ser aprendido, puede ser aprendido en una forma motivante. La segunda suposición es que cada plan instruccional necesita ser acompañado de un plan motivacional.

La Web como una Herramienta Efectiva para los Adultos

La Web, como medio de comunicación, combinada con otras herramientas, puede ser utilizada para crear una clase virtual y construir una comunidad de aprendizaje. Esta posibilidad de instrucción basada en la Web parece satisfacer las necesidades de los adultos, esencialmente porque puede proveer instrucción personalizada, aprendizaje activo, flexibilidad, accesibilidad, y conveniencia, permitiendo a cada uno aprender a su propio ritmo dando de esta forma la oportunidad de desarrollar un aprendizaje autodirigido y en los momentos deseados.

Construir una comunidad es también una estrategia motivacional principal. Wlodkowski (1999) establece que apuntar a una estrategia motivacional es estimular o crear un estado mental o emocional en el cual los participantes en el proceso estén deseosos de aprender y propone cuatro condiciones motivacionales que incrementan el aprendizaje del adulto: inclusión, actitud, significado y competencia.

Para construir una comunidad de aprendizaje virtual es necesario crear una estructura (diseño instruccional) y facilitar un diálogo (técnicas de facilitación) generando de esta forma un sentido de comunidad entre los participantes. Palloff y Pratt (1999) establecen que algunos de los resultados que evidencian la formación de una comunidad de aprendizaje online son:

- a) Una interacción activa entre los participantes y el contenido del curso
- b) un aprendizaje colaborativo evidenciado por la intensidad de las interacciones entre los participantes del curso más que por las interacciones con el instructor.
- c) El compartir recursos entre los participantes del curso.
- d) La ayuda y el aliento entre los estudiantes.

Estos resultados están directamente relacionados con las cuatro condiciones motivacionales de Wlodkowski para incrementar el aprendizaje del adulto. Obviamente una comunidad de aprendizaje no puede ser creada por una sola persona. Si bien el instructor, al facilitar el proceso es el responsable de que una comunidad se cree “trabajando en forma asincrónica, basándose en textos, y con ausencia de contacto visual y auditivo, los participantes se concentran en el significado del mensaje enviado. Como resultado, las ideas pueden ser desarrolladas colaborativamente a medida que el curso progresa, creando socialmente significados lo cual constituye la marca de calidad de una clase constructivista” (Palloff y Pratt, p.32)

Para guiar el dialogo en el cual evoluciona el proceso de aprendizaje los instructores necesitan facilitar un dialogo, y la Web provee la posibilidad tecnológica de construirlo generando un espacio virtual en el cual negociar significados y expectativas (Imel, 1998)

Promoviendo la Reflexión Crítica

Cuando Collison et al. (2000) consideran el diálogo, en el proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje ellos establecen, como una cuestión clave, que el comprometerse activamente en la reflexión crítica es el corazón de cualquier comunidad de aprendizaje y que los lineamientos para la facilitación de los cursos online tienen que soportar esta reflexión crítica.

¿En qué consiste la reflexión crítica? Brookfield (1987) describe las actividades involucradas en la reflexión crítica como “reflexionar sobre suposiciones destacadas por nosotros, e ideas de otros, y acciones, contemplando formas alternativas de pensar y vivir” (p. x). Como observa Muirhead (2001) el pensamiento crítico no es un proceso puramente

racional porque las personas son criaturas emocionales y cualquier descripción de su pensamiento debe incluir los sentimientos.

Facilitando el Pensamiento Crítico.

Brookfield (1995) ofrece a los profesores de cualquier nivel estrategias para mejorar sus actividades prácticas de enseñanza usando la reflexión crítica. Estas estrategias tienen que ser desarrolladas en un ambiente en el que se acepten la diversidad y la divergencia, en un contexto de formato y dirección flexible, donde la toma de riesgo y la espontaneidad deberían ser especialmente valoradas.

Brookfield también brinda una cantidad de técnicas para ayudar a quienes aprenden a identificar y modificar sus supuestos. Estas técnicas son: cuestionamientos críticos, ejercicios que tengan episodios críticos, análisis de criterios, y algunas formas de juego de roles. La habilidad de cuestionar críticamente es presentada como una de las más efectivas propuestas dirigidas a externalizar los supuestos preestablecidos. Algunos lineamientos generales para tener en mente, cuando los instructores diseñan preguntas críticas para explorar los supuestos fundamentales son:

Las preguntas tienen que estar relacionados a eventos particulares, situaciones, personas y acciones. La pregunta tiene que ir de lo particular a lo general. La discusión tiene que ser guiada desde el contexto de una situación específica a consideraciones generales en una forma conversacional.

Collison et al. (2000) proponen dos clases de estrategias para la reflexión crítica para guiar el diálogo en un ambiente online: las estrategias que modelan el foco del diálogo y las estrategias que ayudan a los participantes a profundizar el diálogo. Los autores afirman que los instructores no tienen que instruir a quienes aprenden en el pensamiento estratégico. Ellos deben modelar la forma y contenido del diálogo utilizando estas técnicas y dando a quienes aprenden la posibilidad del diálogo.

Algunas de las subestrategias consideradas en cada estrategia están relacionadas con las preguntas críticas, que son una forma natural de expresión de los instructores al facilitar un curso online asincrónico con diálogo escrito. Tal vez, una de las estrategias más interesantes desde el punto de vista de profundizar el diálogo, es la estrategia de cuestionamiento sobre un espectro total. Esta estrategia básicamente consiste en colocar intervenciones sustentadas en preguntas que ayuden a los participantes a revisar sus hipótesis, pensamientos y creencias.

Por ejemplo, las siguientes se pueden considerar preguntas de espectro total:

- (a) Preguntas del tipo “¿Entonces que?”
- (b) Preguntas que clarifiquen significados
- (c) Preguntas dirigidas a evitar la ambigüedad, identificando significados alternativos
- (d) Preguntas que exploran supuestos y fuentes
- (e) Preguntas que identifican causa y efecto
- (f) Preguntas que planifican un curso de acción

Estrategias de Reflexión Crítica para Facilitar el Diálogo Online

Estrategias relacionadas con la necesidad de saber. Consecuentemente con el supuesto de que los adultos necesitan percibir que lo que están aprendiendo tiene sentido y es importante para ellos, una de las primeras tareas del facilitador del aprendizaje para adultos tendría que ser ayudar a quienes aprenden a ser concientes de sus necesidad de conocer. Fidishum (2000) expresa una regla concreta para ejecutar esta tarea: “Una forma de ayudar a quienes aprenden a apreciar el valor de las lecciones es requerirles, que realicen alguna reflexión crítica acerca de lo que esperan aprender, como utilizarían el nuevo conocimiento en el futuro o como esperan ellos que este nuevo conocimiento los ayudará a alcanzar sus objetivos.” Tal vez podría agregarse que quienes aprenden deberían ser alentados a reflexionar críticamente, examinando sus supuestos y creencias para que sean concientes de lo que realmente necesitan aprender.

Las dos actividades características del proceso de reflexión crítica establecidas por Brookfield (1991), identificar y desafiar supuestos y explorar e imaginar alternativas están naturalmente relacionadas con el descubrimiento de la necesidad de aprender algo. Collison et al. (2000) brindan varias sugerencias agrupadas bajo los títulos identificando direcciones, clasificando las ideas por su relevancia, y enfocando los puntos clave.

Sin embargo, la necesidad de conocer que raíces tienen en el exterior del ambiente de aprendizaje, los instructores tienen que ayudar a quienes aprenden a identificar sus necesidades. En este sentido Palloff y Pratt (1999) sugieren la estrategia de formular un objetivo de aprendizaje compartido y negociar los lineamientos.

El reconocimiento de la necesidad de conocer (y de aprender) algo está en el comienzo de cualquier proceso de aprendizaje y los instructores pueden ayudar a que este comienzo se realice en una forma reflexiva, desafiando los supuestos de quienes aprenden. Brookfield (1986) sugiere que quienes aprenden tendrían que ser desafiados a examinar sus valores, creencias y comportamientos y confrontarlos con algunos que puedan no querer considerar. Tales desafíos y confrontaciones tienen que ser llevadas a cabo desde una perspectiva racional y cuidadosa evitando maneras controversiales o amenazantes. Por la naturaleza colaborativa de las transacciones enseñanza-aprendizaje del adulto, Brookfield (1986) afirma que el estímulo de la reflexión crítica puede ser llevada a cabo por los participantes y no solamente por el facilitador. Este concepto se compatibiliza con las sugerencias de Palloff y Pratt (1999) de un control compartido del proceso de enseñanza entre instructor y quienes aprenden.

Estrategias relacionadas con el concepto que quienes aprenden tienen de sí mismos (auto concepto). Los supuestos acerca del auto concepto de quienes aprenden, explica la resistencia a situaciones en las que los adultos sienten que otros les están imponiendo sus pensamientos y se corresponde con la estrategia de facilitación de compartir responsabilidad. Un rasgo fundamental de la facilitación efectiva relacionado con esta característica es el tema del respeto mutuo. El aprendizaje tiene que ser facilitado valorando a quienes aprenden como individuos únicos, que merecen respeto y desafiándolos con ideas para impulsar alternativas, en un contexto donde el disenso o la crítica no impliquen clase alguna de denigración personal. Brookfield (1986) discute esta característica con independencia del ambiente de aprendizaje, por supuesto, este concepto del respeto mutuo es válido tanto en las clases cara a cara como en las clases virtuales. Sin embargo, en un ambiente online, la ausencia de contacto personal hace que esta característica sea más crítica. Quienes aprenden son más sensibles al significado de las palabras escritas en el diálogo.

Una de las consecuencias de la conectividad y el sentido de comunidad generado en el proceso de aprendizaje es que la educación online es altamente auténtica en su naturaleza, y el mundo virtual puede ser, y es más real que las clases tradicionales. (Kearsley, 2000). Kearsley sostiene esta visión diciendo que quienes aprenden pueden acceder a bases de datos reales y a expertos y por estas razones sus actividades de aprendizaje son más realistas y más auténticas que en las clases tradicionales.

Estrategias relacionadas con el rol de las experiencias de quienes aprenden. Las experiencias de quienes aprenden constituye una rica fuente para el proceso de aprendizaje, Palloff y Pratt (1999) ofrecen sugerencias sobre la búsqueda de ejemplos y el desarrollo de evaluaciones relacionadas a situaciones de la vida real. Estas sugerencias puede ser implementadas siguiendo algunas de las estrategias para facilitar el pensamiento crítico establecidas por Brookfield (1991). Junto con el cuestionamiento crítico, otra estrategia apropiada propuesta por Brookfield, es la de proponer ejercicios con incidentes críticos. Esta técnica consiste en proponer la identificación de incidentes (sucesos) de especial significación para los participantes del curso. Los ejercicios con incidentes críticos tienen el fin de apuntalar a los participantes para describir sucesos particulares en vez de estar interrogando sobre conceptos abstractos y esto tiene un alto soporte motivacional.

Estrategias relacionadas con la disposición para aprender. Si bien este supuesto puede ser considerado como una condición previa para el compromiso de quienes desean aprender, la disposición puede ser incrementada por la propuesta de una adecuada facilitación. Por ejemplo, las preguntas de espectro total propuestas por Collison et al (2000) dirigidas a examinar las hipótesis, pensamientos, y creencias de quienes aprenden puede ser utilizada para estimular la disposición.

Estrategias relacionadas con la orientación para aprender. Los adultos se caracterizan por orientar su aprendizaje hacia tarea o problemas de la vida real, y esta orientación tiene que ser considerada cuando se diseñan las evaluaciones y actividades del aprendizaje. Por ejemplo, Palloff y Pratt (1999) sugieren crear pequeños grupos de actividades conducidos en el contexto del mundo real. Las actividades propuestas podrían consistir en problemas, que los miembros del grupo tendrían que resolver en una forma colaborativa. En este sentido, Brookfield (1986) expresa que la existencia de elementos participativos y colaborativos en las actividades de aprendizaje es una diferencia destacable entre la educación de la escuela y la educación del adulto. Enfatiza la importancia de las actividades del diseño del aprendizaje en el cual los adultos, se encuentran como iguales en pequeños grupos, exploran temas y acuerdan y luego toman acciones como resultado de estas exploraciones.

Estrategias relacionadas con la motivación. La motivación es uno de las cuestiones principales que han sido extensamente discutidos en páginas anteriores y se han establecido, siguiendo a Wlodkowski (1999), cuatro condiciones motivacionales que aientan el aprendizaje del adulto: inclusión, actitud, significado y competencia. Imel (1995) sugiere algunos lineamientos para crear ambientes de aprendizaje inclusivos. Estos lineamientos podrían sintetizarse reconociendo que todos los individuos pueden traer perspectivas múltiples a cualquier situación de aprendizaje como resultado de su género, etnicidad, clase social, edad, sexualidad, y/ o capacidades físicas. Las diferentes perspectivas y experiencias tienen que ser valoradas por medio de su uso como bases del aprendizaje y las evaluaciones y ser consciente que los participantes están posicionados en forma diferente en sus relaciones de unos con otros para la adquisición del conocimiento.

Imel propone, como un objetivo principal de los ambientes de aprendizaje inclusivo, igualar el poder entre maestros y quienes aprenden en el establecimiento del aprendizaje. Por esta razón reconocer y discutir estas diferentes perspectivas podría ser un primer paso para crear ambientes de aprendizaje inclusivos. Esta es una sugerencia que también es relevante hacia la actitud de quienes aprenden para ayudarlos a que se involucren más en su propio aprendizaje.

Referencias

- Batesteza, B, & Patetta, N. (2003). *Capacitación de instructores que migran de los cursos tradicionales hacia los cursos online*. Ponencia presentada a la IV Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías Virtual Educa 2003 y publicado en las actas del Congreso. Obtenido en enero 6, 2005 de: http://www.virtualeduca.org/2003/es/actas/11/11_01.pdf
- Batesteza, B, & Patetta, N. (2004). *Percepciones de los Profesores que Migran a un Ambiente Online sobre sus Necesidades de Capacitación*. Ponencia presentada a la V Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías Virtual Educa 2004 y publicado en las actas del Congreso. Obtenido en enero 6, 2005 <http://www.virtualeduca.org/2004/es/actas/5/1.5.29.doc>
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1991). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco. CA: Jossey Bass.
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S, & Tinkerr, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Cranton, P. (1994). *Understanding and promoting transformative learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fidishun, D. (2000, April 10). Andragogy and technology: Integrating adult learning theory as we teach with technology. Paper presented at the 2000 Mid-South Instructional Technology Conference. Obtenido en enero 6, 2005 de: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed00/fidishun.htm>
- Fisher, M. (2000). Implementation considerations for instructional design of web-based learning environments. In B. Abbey (Ed.), *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. (pp. 78 - 101). London: Idea Group Publishing.
- Imel, S. (1995) Inclusive adult learning environments. . *ERIC Digest (Document Reproduction Service No ED 385759)* Obtenido en enero 6, 2005 de: <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=archive&ID=A009>
- Imel, S. (1998). *Transformative learning in adulthood*. *ERIC Digest (Document Reproduction Service No ED 423426)* Obtenido en enero 6, 2005 de: <http://www.calpro-online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=digests&ID=53>
- Land, S., & Hannafin, M. (2000) Student-centered learning environments. In D. Jonassen, & S. Land (Eds.) *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M., Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The adult learner*. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Muirhead, B. (2001, May) Practical strategies for teaching computer-mediated classes. *Education at a Distance*. 15 (5). Obtenido en enero 6, 2005 de: http://www.usdla.org/html/journal/MAY01_Issue/article02.html
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Reigeluth, C. (Ed.) (1999). *Instructional-design theories and models*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Romiszowski, A. (1997) Web-based distance learning and teaching: Revolutionary invention or reaction to necessity? In Khan, B. *Web-Based Instruction* (pp. 25-37) Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology
- Semple, A. (2000. Sep.). Learning theories and their influence on the development and use of educational technologies. *Australian Science Teachers Journal*. 46(3) (pp. 21-28)
- Sigales, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento. UOC*. 1(1). Obtenido en enero 6, 2005 de: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/sigales0704.pdf>
- Wiesenberg, F. (1999). Teaching on-line: One instructor's evolving 'theory-of-practice'. *Adult Basic Education*. 9(3) p. 149-162.
- Wlodkowski, R. (1999). *Enhancing adult motivation to learn*. San Francisco, CA: Jossey-Bass