

Las
m
Metodologías
de investigación en

Lingüística
Aplicada

Laura García Landa
Alma Luz Rodríguez Lázaro
(compiladoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



CAPÍTULO 7

Estrategias didácticas en un entorno digital para profesores de lenguas: método para su análisis

Dulce María Gilbón Acevedo
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM
gilbon@unam.mx

Introducción

La educación a distancia cada vez cobra más importancia por las ventajas que ofrece a las instancias gubernamentales encargadas de mejorar y ampliar la oferta educativa y por la oportunidad que brinda a la población de continuar sus estudios. Por tanto, es necesario determinar si en los cursos en línea que ofrecen las instituciones educativas en general, y universitarias en particular, se están utilizando propuestas de actividades y estrategias didácticas idóneas para alcanzar los objetivos de aprendizaje. El estudio de Gilbón (2008) responde a esa necesidad. Su resumen puede consultarse en Gilbón (2013).

En este capítulo se aborda solamente una parte de la estrategia metodológica utilizada por la autora. Al inicio se explica cómo la revisión bibliográfica permitió orientar y dar fundamento al análisis de la estructura didáctica del espacio de conocimiento de un diplomado en línea para la actualización de los profesores de lenguas, estudio realizado de 2005 a 2008. La estrategia metodológica, aproximativa y multidimensional, consistió en seis fases en las que fue posible observar, cada vez con mayor detalle, tanto las propuestas de actividad como las estrategias didácticas subyacentes al diseño de cuatro módulos.

Las tablas y matrices utilizadas para el análisis pueden servir de base para el estudio de cursos en línea o el diseño de otros cursos. Sin embargo, se consideró importante dar inicio con la caracterización de la investiga-

ción con el fin de destacar la importancia y complejidad del diseño didáctico y la necesidad de profundizar en su estudio.

Caracterización de la investigación

La metodología del estudio que reporto conjuga investigación educativa y lingüística aplicada. Puede caracterizarse como estudio de casos (Stake, 1994, 1995) e investigación de desarrollo (Moreno, 1986: 36), en tanto que parte del análisis del diseño didáctico de un programa educativo en línea (Actualización en Lingüística Aplicada, a Distancia, para profesores de lenguas) que fue desarrollado en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), y se espera que sus resultados sirvan para la creación de otros programas en línea, así como la percepción del diseño didáctico como un ámbito de investigación en expansión. Cabe aclarar que existe una diversidad de aproximaciones teórico metodológicas disponibles para el abordaje de un estudio sobre educación en línea, por lo que antes de optar por alguna, decidí partir de las consideraciones que Duval y Hernández (2000) discuten.

Estos autores se refieren a tres concepciones distintas sobre el conocimiento científico: esencialismo, constructivismo positivista y constructivismo estructuralista, las cuales a su vez parten de distintas nociones de objetividad. Era necesario elegir la postura que asumiría ante mi objeto de estudio y delimitar sus alcances, por lo que la revisión de las tres concepciones anteriores orientó mi decisión.

El esencialismo parte a su vez de tres concepciones entrelazadas: la ontológica (los objetos están definidos por su esencia), la epistemológica (conocer es descubrir la esencia del objeto) y la metodológica (la observación y la experimentación se diseñan para descubrir propiedades del objeto). Desde esta perspectiva, el investigador busca descubrir y describir algunas de las propiedades intrínsecas de su objeto de estudio.

En cambio, nos dicen Duval y Hernández, desde la perspectiva del constructivismo positivista se «renuncia a la idea de que el objeto en sí es cognoscible», por lo que solo aprehendemos de él su manifestación fenoménica. Así, los procedimientos observacionales y experimentales buscan determinar la respuesta del objeto a condiciones particulares; con esos resultados vamos elaborando el objeto que es, entonces, «el resultado de

una construcción similar a la de un rompecabezas» (Duval & Hernández, 2000: 22). En esta concepción la teoría tiene un valor heurístico.

Por último, en el constructivismo que estos autores llaman estructural, los objetos por conocer son aquellos que se van construyendo a medida que se realiza la investigación y la estrategia de las observaciones es guiada por esquemas explicativos previos.

Consideré de particular relevancia esta última concepción para la caracterización de este estudio, pues reflejaba el proceso seguido. Inicialmente había planeado identificar indicadores de desarrollo docente en los documentos electrónicos del programa en línea que habíamos impartido a seis grupos, es decir, los mensajes que los aprendientes enviaban a los espacios de aprendizaje como la carpeta y el foro, producto de las actividades realizadas por ellos. Sin embargo, descubrí que para observar esa realidad, necesitaba primero analizar la conformación de la arquitectura o estructura didáctica de los módulos y unidades, por lo que elaboré primero cuadros con la información que obtuve de mi revisión de la bibliografía especializada, para después elaborar matrices de las características que esperaba observar. Dichos cuadros y matrices son una construcción externa al objeto de estudio y pude diseñarlos a partir de los esquemas explicativos construidos durante la conformación del marco teórico y mi propia reflexión respecto al proceso de diseño.

Duval y Hernández (2000: 24) también señalan que «el modelo teórico, planteado *a priori*, se constituye por las relaciones que perfilan distintas estructuraciones posibles de la realidad bajo estudio». Así, al redactar la parte del marco teórico correspondiente al diseño de entornos de aprendizaje me fue posible caracterizar los distintos espacios y las estrategias didácticas propias de estos entornos, aspectos que no había conceptualizado como tales al diseñar los módulos. Posteriormente, esto me facilitó estructurar las matrices para el análisis y plantear si sería posible encontrar evidencias de alfabetización electrónica, (a la que después llamo alfabetización ciberdidáctica por referirse al diseño de actividades en línea) a lo largo del diplomado, como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras. Dicha posibilidad surgió durante la revisión biblio-hemerográfica y la discusión con otros colegas en dos de los seminarios del doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras: *Nuevas tecnologías en el campo de la educación y Didáctica*, así como mi reflexión personal.

En la actualidad, numerosos investigadores están realizando análisis de los contenidos en ambientes electrónicos desde distintas perspectivas y utilizando diferentes instrumentos. Por ejemplo, Schneider y Foot (2004) expusieron varios métodos empleados en las investigaciones que exploran los fenómenos sociales, políticos y culturales que ocurren en la red de redes considerándola en un plano macro. Concuero con su afirmación en cuanto a que los medios basados en la red requieren de nuevos métodos de análisis de su forma y contenido, junto con los procesos y patrones de producción, distribución, uso e interpretación. Estos autores identifican tres grupos de enfoques metodológicos para el estudio de la gigantesca red en su conjunto: discursivo o retórico, estructural o de características (*features*) y sociocultural. Guardando las proporciones, en el microestudio que emprendí utilicé el segundo enfoque, pues analizo características específicas del sitio: propuestas de actividades y estrategias didácticas del espacio de instrucción o conocimiento, posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras, específicamente producto de su alfabetización ciberdidáctica.

Otra metodología utilizada ampliamente se denomina *electronic ethnography* o *virtual ethnography* (Hine, 2000, 2005), la cual se emplea para observar la actuación e interacción de los aprendientes y tutores en los foros, aspecto que ha sido muy estudiado en este campo y que en un inicio consideré analizar. Sin embargo, en la revisión de la bibliografía descubrí que los autores que hacían referencia a estrategias didácticas o actividades, lo hacían de manera prescriptiva, sin dar cuenta de la forma en que los profesores/diseñadores las empleaban en la realidad, a excepción de Barberà (2004) y Gándara (2004). Empero, estoy consciente de que será importante realizar un estudio etnográfico de la comunidad virtual que genera el programa bajo estudio, pues daría cuenta de la otra cara de la moneda. Una cosa es plantear o proponer actividades a los aprendientes y otra es ver, describir y explicar cómo las llevan a cabo. Para ello será necesario poner en práctica métodos virtuales de investigación: *computer-mediated discourse analysis*, *social network analysis*, *virtual focus groups*, *online ethnography*, *web experiments* desde una nueva perspectiva que Hine (2005) propone: *Sociology of Cyber-Social-Scientific Knowledge* (SCSSK).

Por otra parte, uno de los autores que enfoca aspectos metodológicos es Phippen (2004), quien clasifica en dos grupos las técnicas usadas en la evaluación de la conducta de las comunidades virtuales para satis-

facer metas de investigación específicas 1) Entrevistas, encuestas, etcétera, de los grupos de usuarios dentro de la comunidad y 2) análisis de documentos –correos electrónicos y foros de discusión– para identificar conducta, actitudes, etcétera, en la comunidad. Para este estudio analicé documentos electrónicos no mencionados entre los dos grupos de técnicas referidas por Phippen (2004): las unidades en formato *html* del espacio de instrucción o construcción del conocimiento, específicamente, las actividades y estrategias didácticas presentadas en cada una de las unidades de cuatro módulos, como antecedente importante al estudio de la comunidad virtual.

Otra investigación realizada en España para la detección de necesidades de formación en el uso de las TIC, utilizó una perspectiva metodológica dentro del paradigma interpretativo, «el cual se preocupa de comprender e interpretar la realidad en profundidad, en un contexto y tiempo determinado, a través de descripciones y registros rigurosos, para que posteriormente, en virtud de los antecedentes y hallazgos encontrados se tomen decisiones para la innovación y mejora educativa» (Canales, 2006: 1). Así, podría ubicar este estudio dentro del paradigma interpretativo puesto que también intenta «comprender e interpretar la realidad en profundidad en el contexto de la formación del docente de lenguas en un programa que dura un año, a través de descripciones y registros rigurosos de sus propuestas de actividades y estrategias didácticas subyacentes», que huelga decir son totalmente distintos a los que realizó Canales, pero cuyos hallazgos servirán para tomar decisiones para la innovación y mejora educativa en el CELE de la UNAM.

En cuanto al *proceso* de la investigación decidí trabajar en seis fases de análisis:

1. Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.
2. Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.
3. Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006.
4. Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.

5. Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet en los espacios de instrucción de cuatro módulos (indicadores de la alfabetización ciberdidáctica de las formadoras/diseñadoras).
6. Validación del análisis con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar de su conocimiento de Internet.

La integración de los resultados me permitiría describir y explicar la naturaleza del objeto de estudio (estrategias didácticas para cursos en línea [ciberestrategias], como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras) y planificar mejor programas subsecuentes.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta investigación puede caracterizarse de la siguiente manera:

- Es un estudio de casos instrumental en el que se analizaron las propuestas de actividades y estrategias didácticas utilizadas en el espacio de instrucción de un programa en línea (como posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras y parte de una concepción sobre el conocimiento científico: constructivismo estructuralista).
- Las participantes son las formadoras/diseñadoras de los módulos del diplomado analizado y el foco de atención es su alfabetización ciberdidáctica.
- Las técnicas utilizadas fueron: análisis de contenido de documentos digitales conforme a cuadros y matrices elaboradas *ex profeso*, descripciones grabadas y transcritas, y revisión del análisis por las formadoras.
- Se diseñaron tablas y matrices para las distintas fases del análisis. La perspectiva metodológica puede caracterizarse como un paradigma interpretativo en el que la investigadora fue observadora participante en un proceso con seis fases de análisis y una de integración de resultados. Las categorías fueron construidas durante el proceso.

Análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea

Al inicio de la investigación decidí optar por una estrategia aproximativa en el sentido de que avanzaría en el análisis intentando profundizar en la comprensión de mi objeto de estudio en cada fase. Pronto fue evidente que el análisis de la estructura de los módulos tendría que ser necesariamente multidimensional para que incluyera los aspectos que había revisado en la bibliografía consultada. Posteriormente, se determinaron los componentes a enfocar en las seis fases de la investigación.

Selección de los módulos para el análisis

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron cuatro módulos impartidos de 2005 a 2006 y una diseñadora/formadora de tres de ellos.

MÓDULOS	ESTRUCTURA	DURACIÓN (EN HORAS)
<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se aprende lingüística aplicada a distancia? 	seis unidades	30
<ul style="list-style-type: none"> Autonomía en la enseñanza de lenguas 	seis unidades	60
<ul style="list-style-type: none"> Procesos de evaluación en la enseñanza/aprendizaje de lenguas 	cuatro unidades	60
<ul style="list-style-type: none"> Problemas en la enseñanza de lenguas 	seis unidades	60

Objetos de estudio

Los objetos de estudio en los que se centró esta investigación fueron las propuestas de actividades y las estrategias didácticas de un programa en línea desarrollado en el CELE para la formación continua de profesores de lenguas, como indicadores de desarrollo docente de las formadoras. El diplomado consta de dos módulos obligatorios y dos que se eligen entre los

ocho disponibles (60 horas de duración cada uno) En total, se requieren 210 horas de trabajo en línea y se cursa en un lapso de un año.

Para esta investigación se analizaron únicamente las unidades, y respectivas propuestas de actividades, de los cuatro módulos impartidos al grupo 06 entre 2005 y 2006.

En el análisis de las actividades, inicialmente, consideré partir de la teoría de la actividad, la cual establece que el aprendizaje emerge de la actividad práctica, socialmente organizada y mediada por herramientas que unen la mente con los objetos y eventos del mundo real, según lo señala Young (2004), a partir de Blanton *et al.* (1997) y Kaptelinin (1996). La teoría de la actividad relacionada con el aprendizaje en red es considerada por Young como un vehículo apropiado, con base en la explicación de Lim (2002) de que la: «relación entre la actividad humana y las herramientas cognitivas puede desencadenar cambios en las actividades, el currículo y las relaciones interpersonales en el medio ambiente, y se ven recíprocamente afectadas por los cambios que causa la tecnología». Kaptelinin y Nardi (2006: 31) explican que la teoría de la actividad es un enfoque empleado en psicología y otras ciencias sociales, cuyo propósito es entender a los seres humanos individuales, así como las entidades sociales que componen, en sus circunstancias de vida cotidiana, a través del análisis de la génesis, estructura y procesos de sus actividades. Los planteamientos de esta teoría subyacen a la estrategia metodológica que diseñé, a mis objetivos y objeto de estudio, así como al diseño de mis propios instrumentos para el análisis.

Análisis de las propuestas de actividades y estrategias didácticas

Dado que existen numerosos investigadores que tipifican o clasifican una gama amplia de estrategias y actividades, previo al análisis, integré en una tabla las técnicas y estrategias didácticas mencionadas por ocho autores, organizadas en nueve grupos, tomando como base las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano (2002) para cursos convencionales y desde su aproximación secuencial para la enseñanza (Anexo). Después de añadir aspectos específicos de cursos en línea, utilicé dicha tabla para identificar las estrategias didácticas empleadas para el diseño de las propuestas de actividades en cada uno de los módulos de la muestra.

En la tabla 1 expongo la tipología de estrategias didácticas que propongo a partir de las dimensiones del aprendizaje identificadas por Marzano (2000) y que sirvió para elaborar la tabla comparativa que se presenta en el Anexo:

DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE Marzano (2000)	TIPOLOGÍA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA EDUCACIÓN EN LÍNEA CONFORME A SU PROPÓSITO. Gilbón (2008)
I. Actitudes y percepciones efectivas en relación al aprendizaje.	A. Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje en un ambiente virtual. B. Organizativas (para la presentación del contenido del curso). C. Para el uso de los recursos en red.
II. La adquisición e integración del conocimiento.	D. Para la adquisición e integración del conocimiento (declarativo y procesual).
III. La extensión y refinamiento del conocimiento.	E. Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior.
IV. El uso significativo del conocimiento.	F. Para el uso significativo del conocimiento (experienciales).
V. Hábitos mentales productivos.	G. De fomento a procesos metacognoscitivos. H. Para la interacción y la colaboración.

Tabla 1. Categorías propuestas para una tipología de estrategias didácticas para cursos en línea, con base en las dimensiones del aprendizaje propuestas por Marzano en 2000 para cursos convencionales del nivel elemental.

- A partir de estas categorías procedí a integrar en la tabla que se presenta en el Anexo las estrategias mencionadas por Marzano (2000: 15-16), Díaz & Hernández (2002: 142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk & Reynolds (1997) y Marcelo *et al.* (2002) para cursos en línea. A continuación presento el total descri-

to por cada uno. Cabe aclarar que dichos autores se refieren a lo siguiente:

- Marzano (2000: 15-16): ocho *dimensiones* del aprendizaje, así como *33 actividades, tareas, técnicas y estrategias*.
- Díaz & Hernández (2002: 142): 18 *estrategias docentes*.
- Peirce (2001): 17 *estrategias* para enseñar a pensar y promover el desarrollo intelectual en cursos en línea.
- Bonk & Reynolds (1997): 29 *técnicas* para pensamiento crítico y creativo.
- Marcelo *et al.* (2002): 14 *estrategias didácticas* para un aprendizaje activo en teleformación basadas en Horton (2000) y Silberman (1998).

Pese a esta diversidad de denominaciones, los autores coincidieron en las cinco siguientes:

- Survey, Question, Answer (SQA), resumen y analogía (Marzano, Díaz y Bonk & Reynolds).
- Estudio de casos y debate en foro (Bonk & Reynolds, 1997; Peirce, 2001; y Marcelo *et al.*, 2002).

Como puede apreciarse, realmente la coincidencia es mínima. De ahí la importancia de partir del análisis para intentar clarificar los conceptos.

En el caso de tareas o actividades complejas, como las que generalmente se encuentran en las unidades analizadas, era necesario observar el uso de distintas estrategias al interior de cada bloque de propuestas de actividades.

Posteriormente, utilicé la categorización de estrategias didácticas que había elaborado como lista de cotejo para el análisis de las estrategias utilizadas en cada uno de los módulos. Por lo anterior, decidí referirme a estrategias didácticas en el Anexo, en el que incluyo 80 estrategias didácticas identificadas en el estudio que se reporta.

Matrices para el análisis

Con la información obtenida sobre diseño de actividades, técnicas o estrategias didácticas (llamadas así por los diversos autores consultados)

seleccioné aspectos que debía observar en el diseño de las propuestas de actividades en entornos digitales. Elaboré las siguientes matrices para un análisis secuencial y multidimensional de los documentos digitales en las seis fases mencionadas anteriormente.

Matrices para cada fase:

- Análisis preliminar de aspectos didácticos del Módulo Introductorio. A partir de mi revisión de la literatura, elaboré una primera matriz para registrar los aspectos que darían cuenta de la estructura didáctica del módulo. En el lado izquierdo y de forma vertical incluí cada una de las actividades de los módulos. Esta matriz podría servir después tanto para el diseño de actividades como para su análisis, pues ayudaría al profesor/diseñador a aclarar de antemano cada uno de los aspectos que contiene.

ACTIVIDAD	ESPACIOS	ESTRATEGIA DIDÁCTICA	PROPÓSITO	CONOCIMIENTO O HABILIDAD A DESARROLLAR	DIMENSIÓN DEL APRENDIZAJE	TIPO DE INTERACCIÓN

También elaboré una segunda matriz para analizar en todas las unidades los espacios de aprendizaje utilizados, el tipo de conocimiento abordado (respecto al trabajo en línea o el contenido conceptual) y la habilidad a desarrollar (uso de las distintas herramientas, metacognición y exploración de sitios). Como mencioné anteriormente, durante esta fase también realicé un estudio preliminar del nivel de conocimiento de Internet por parte de las formadoras con la rúbrica propuesta por Johnson (2002).

- Identificación de actividades propuestas con el uso de recursos en Internet. Todos los módulos promueven habilidades de consulta y de búsqueda de información en la red, pero faltaba determinar en qué medida. Por lo tanto, utilicé la sección correspondiente del Anexo y preparé una tercera matriz con los siguientes aspectos.

MÓDULO	ACTIVIDAD PROPUESTA/HABILIDAD CIBERNÁUTICA A DESARROLLAR		
	consulta	búsqueda	integración

- Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006, con base en los aspectos incluidos en la tabla 1 como listas de cotejo.
- Análisis cuantitativo de recursos utilizados en tres módulos, para lo cual elaboré una cuarta matriz con las siguientes secciones:

COMPARACIÓN DE TRES MÓDULOS DEL DIPLOMADO ALAD OFRECIDOS EN 2006						
Módulo	Actividades	Estrategias docentes empleadas	Textos/ hipertextos base	Sitios para consulta	Cuadros interactivos	Material complementario

Para mostrar con más detalle actividades y estrategias didácticas para el uso de los recursos en la red, junto con la lista de sitios sugeridos en cada módulo, elaboré la quinta matriz como sigue:

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL USO DE LOS RECURSOS EN RED (CONSULTA, BÚSQUEDA E INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN) EN EL MÓDULO «AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS»		
Actividad	Estrategia didáctica	Sitios

Las cinco matrices utilizadas para el análisis podrían servir para que los académicos analicen otros cursos en línea y, posteriormente, diseñen las propuestas de actividades de sus cursos, pues el análisis ayuda a obtener una mejor comprensión de los diversos aspectos que contienen.

- Validación del análisis de las estrategias didácticas o ciberestrategias.

Una vez realizado el análisis de las estrategias didácticas utilizadas en las propuestas de actividades en cada módulo, consideré necesario validar el análisis con cada una de las formadoras que habían participado en el diseño y tutoría de los módulos, por lo que procedí a entrevistarlas y grabar su descripción de las actividades y estrategias utilizadas. Con autorización de estas formadoras, procedí a transcribir sus descripciones y compararlas con el análisis realizado previamente. Fue necesaria una segunda sesión para que ellas revisaran mis apreciaciones y añadieran información.

Las instrucciones que les fueron leídas fueron las siguientes:

Como parte del estudio que actualmente realizo para identificar indicadores de desarrollo docente en el programa en línea ALAD impartido por el CELE, estoy entrevistando a varias diseñadoras del contenido, quienes también han fungido como tutoras.

En esta ocasión las preguntas son respecto a las estrategias docentes utilizadas en el módulo a tu cargo, es decir los medios, procedimientos o recursos empleados para promover el aprendizaje.

Usaremos como base una versión impresa de las unidades del módulo para que menciones la o las estrategias que a tu parecer subyacen a cada una de las actividades planteadas para el módulo en línea.

Dedicaremos una hora a esta entrevista, si hay tiempo, podré cotejar contigo el análisis que hice de dichas estrategias. Si no nos diera tiempo, te agradeceré me concedas una segunda sesión para dicho cotejo.

Mil gracias de antemano.

Las transcripciones de dichas descripciones conforman los apéndices 8 a 10 de Gilbón (2008), en los que las dos primeras columnas fueron llenadas por la investigadora y, posteriormente, se añadieron los segmentos de las descripciones aportadas por cada diseñadora/formadora respecto a cada actividad. Los rubros incluidos en las matrices mencionadas se ejemplifican en la sexta matriz:

UNIDAD 1. Descripción de la actividad	ESTRATEGIA/S DIDÁCTICA/S	DESCRIPCIÓN POR LA DISEÑADORA/FORMADORA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR ELLA EN EL DISEÑO DE LAS PROPUESTAS DE ACTIVIDAD

El avance en las sucesivas fases del análisis y mi lectura y relectura de la literatura hicieron posible visualizar mejor el alcance y la pertinencia de la metodología para los objetivos planteados en el estudio.

Sinopsis

En este capítulo abordé cuatro aspectos: caracterización de la investigación, análisis del espacio de conocimiento de un programa educativo en línea, caracterización de las estrategias didácticas utilizadas e instrumentos de análisis.

En el primer apartado presenté algunos de los postulados epistemológicos y teóricos que me permitieron caracterizar a esta investigación como sigue:

- *Estudio de casos instrumental*: propuestas de actividades y estrategias didácticas (ciberestrategias) utilizadas en el espacio de instrucción de un programa en línea (como posibles indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras)
- *Concepción sobre el conocimiento científico*: constructivismo estructuralista.
- *Participantes*: formadoras/diseñadoras de los módulos.
- *Foco de atención*: alfabetización electrónica y posteriormente ciberdidáctica.
- *Técnicas utilizadas*: análisis de contenido de documentos digitales conforme a seis matrices elaboradas *ex profeso*, descripciones hechas por las formadoras, grabadas y transcritas, revisión del análisis por las formadoras.
- *Instrumentos*: tablas y matrices diseñadas para las distintas fases del análisis. Rúbrica sobre el conocimiento de Internet por las formadoras (Johnson, 2002) y hoja de respuestas complementaria (Gilbón, para este estudio)

- *Perspectiva metodológica*: paradigma interpretativo.
- *Postura*: observadora participante.
- *Proceso*: seis fases de análisis y una de integración de resultados.
- *Categorías*: construidas durante el proceso.

En el segundo apartado de este capítulo expuse que para el análisis del espacio de conocimiento del diplomado, opté por una estrategia aproximativa y multidimensional que consistió en seis fases en las cuales podría observar, cada vez con mayor detalle, tanto las propuestas de actividad como las estrategias didácticas subyacentes. Dichas fases fueron:

- Análisis preliminar de los aspectos didácticos del módulo introductorio y autoevaluación de conocimiento y uso de Internet por las formadoras.
- Identificación de actividades propuestas con el uso de Internet en todos los módulos.
- Descripción de actividades y estrategias didácticas utilizadas en los módulos ofrecidos en 2006.
- Análisis cuantitativo de recursos de Internet utilizados en tres módulos.
- Identificación de estrategias didácticas para el uso de Internet en los espacios de instrucción de cuatro módulos.
- Validación del análisis de estrategias con las descripciones realizadas por tres diseñadoras/tutoras y su relación con el estudio preliminar de su conocimiento de Internet, para determinar su posible relación con su alfabetización ciberdidáctica.

La fase de validación prevista me permitió por un lado, compartir la información obtenida con las formadoras que habían aceptado participar en el estudio, por el otro, identificar aspectos coincidentes y posibles discrepancias en mi análisis.

La integración de los resultados hizo posible describir y explicar la naturaleza del objeto de estudio (propuestas de actividades y estrategias didácticas para cursos en línea como indicadores del desarrollo docente de las formadoras/diseñadoras) del diplomado analizado y planificar mejor programas subsecuentes.

Referencias

- Barberà, E. (2004). *La educación en red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Bonk, C. J. & T. H. Reynolds (1997). Learner-Centered Web Instruction for Higher-Order Thinking, Teamwork, and Apprenticeship. En Khan, B.H. (ed.). *Web-based Instruction*. Inglaterra, Cliffs: Educational Technology.
- Canales, R. (2006). Estudio de opinión y necesidades formativas de profesores, en el uso e integración curricular de las TIC, para sustentar una propuesta de formación orientada a la innovación didáctica de aula. En *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 5, disponible en <http://ddd.uab.cat/record/16207>
- Díaz-Barriga A., F. & G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. (2ª. Edición). México: McGraw Hill.
- Duval, G. & G. Hernández (2000). Realidad y conocimiento científico. En Del Río, N. (coord.). *La producción textual del discurso científico*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Freeman, D. (1987). Moving from Teacher to Teacher Trainer: Some Thoughts on Getting Ttarded. *tesol. Newsletter* 21 (3): 5-7.
- Freeman, D. & J. Richards (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Gándara, M. (2004). *Estrategias de uso de contenidos de utilidad educativa potencial*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE).
- Gilbón A., D. M. (2008). *Alfabetización ciberdidáctica para formadores*. Disertación no publicada. Doctorado en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gilbón A., D. M. (2013). Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/diseñadores de cursos en línea. En Ruiz-Velasco, E. (coord.). *Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Innovación Educativa* (pp.183-216). México: CONACYT- Posgrado en Pedagogía-Díaz de Santos.
- Hine, C. (2000). *Virtual Ethnography*. Londres: Sage.
- Hine, C. (ed.) (2005). *Virtual Methods. Issues in Social Research on the Internet*. Oxford: ERG.
- Johnson, D. (2002). *Self-Evaluation Rubrics for Teacher Internet Use*. Disponible en: <http://www.doug-johnson.com/dougwri/rubrics2002.html#int>
- Kaptelinin, V. & B. A. Nardi (2006). *Acting with Technology. Activity Theory and Inte-*

raction Design. Cambridge: MIT.

- Marcelo, C., D. Puente, M. A. Ballesteros & A. Palazon (2002). *E-Learning, teleformación, diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marzano, R. (2000). *Dimensiones del aprendizaje*. Gómez, L. F. (trad.) Guadalajara: ITESO.
- Moreno, B. G. (1986). *Introducción a la metodología de la investigación educativa*. México. Editorial Progreso.
- Peirce, W. (2001). *Strategies for Teaching Thinking and Promoting Intellectual Development in Online Classes*. Disponible en <http://academic.pg.cc.md.us/~wpeirce/MCCCTR/ttol.html>
- Phippen, A. D. (2004). An Evaluative Methodology for Virtual Communities Using Web Analytics. En *Campus-Wide Information Systems*, 21 (5): 179-184. Disponible en <http://emeraldinsight.com/1065-0741.htm>
- Schneider, S. & K. Foot (2004). The web as an object of study. En *New Media and Society*, 6 (1): 114-122. Disponible en <http://www.sagepublications.com>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study*. Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En Denzin, N. & Y. Lincoln (eds.). *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oaks: Sage.
- Young, K. (2004). Towards an Integrated Theoretical Approach to Examine Learning Within Web-Based Environments. En *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 1: 2134-2142. Disponible en <http://dl.aace.org/15709>

Anexo

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA CURSOS CONVENCIONALES Y CURSOS EN LÍNEA, CON BASE EN SEIS AUTORES Y DATOS DERIVADOS DEL ESTUDIO DE GILBÓN (2008)							
A) Para la familiarización con el sistema y el establecimiento de percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje	Autores que las mencionan						
	Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia didáctica	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Ofrecer tutorial				*			
Proporcionar menú							*
Incluir mapa del sitio							*
Dar a conocer el objetivo o propósito general							*
Dar a conocer la forma de trabajo y de evaluación							*
Presentar la iconografía del sitio							*
Ofrecer formas de contacto							*
Ofrecer formas de contacto	académico						
	técnico						
	administrativo						
	social						*
Solicitar exploración del sitio							*
Incluir carta de bienvenida							*
Presentar calendario de actividades							*
Incluir menú de herramientas							*
Brindar enlaces a software a utilizar							

B) Organizativas (para la presentación del contenido del curso)		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales			Cursos en línea			
Tipo de estrategia didáctica		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002: 147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Utilizar a manera de organizador previo	Menú de actividades				*			*
	Diagrama de flujo			*				
	Tabla/Matriz							*
	Modelo			*				
	Cuadro sinóptico							*
	Mapa conceptual							*
	Diagrama			*				
	Presentación							*
	Índice interactivo							*
	Menú de herramientas							*
	Objetivos o intenciones		*					
	Tablón de anuncios					*		
Organizadores gráficos	*		*					

C) Para el uso de los recursos en red	Autores que las mencionan						
	Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente Incluir instrucciones o ligas de ayuda a:	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Tutoriales							
Correo							*
Messenger							*
Buscadores							*
Programas (software)							*
Apoyo técnico							*
Uso de herramientas del sistema	Carpeta ind						*
	Foro						*
	Bloc de notas						*
	Galería						*
Ofrece sitios para consultar							*
Uso de correo electrónico							
Utilizar blogs, wikis, WQquest							*

D) Para la adquisición e integración del conocimiento		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Insertar preguntas en el texto base			*					
Usar actividad focal introductoria			*					
Usar discusión guiada			*					
Usar señalizaciones			*					
Solicitar consulta de sitios								*
Plantear	pregunta inicial					*		
	preguntas que susciten reflexión	*	(3 tipos)					
	SQA	*	*	*				
Provocar disonancia cognitiva					*			
Utilizar aprendizaje cognitivo práctico y virtual							*	
Solicitar	búsqueda de información en la red					*		
	recuperación, clasificación de la información							*
	discriminación, selección							*
	mnemotecnias	*						
	consulta en diccionario especializado							*
	Esquema o mapa conceptual		*	*				
	Identificación de información	*						
	cuadro sinóptico		*					
	mapa semántico o mapa mental							*
elaboración de fichas							*	

Utilizar	Animación						*
	Asociación						*
	Gráficas		*				
	Rompecabezas					*	
	Completar frases						*
	Crucigrama						*
	Cuestionario interactivo						*
	Demostración en video interactivo DVD						*
	Ejemplos						*
	Ejemplo gráfico						*
	Entrevista grabada				*		
	Puntos de vista opuestos				*		
	Esquema interactivo						*
	Explicación						*
	Explicación y práctica					*	
	Hipertexto base						*
	Imágenes, caricaturas		*				
	Indagación guiada			*			
	Juegos						*
	Lectura secuenciada					*	
Lista de cotejo			*				
Lluvia de ideas			*		*		
Lluvia de ideas invertida			*				

Utilizar	Modelo/s							*
	Presentación en Power Point							*
	Reorganización							*
	Sopa de letras							*
	Texto base		*					
	Encuesta como act. de prelectura				*			
	Argumento intermedio				*			
	Reflexión inicial							*
	Modelado virtual							*
	Autoaprendizaje electrónico						*	
	Tutorización inteligente						*	

E) Para la extensión y refinamiento del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento superior		Autores que las mencionan						
		Cursos convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia didáctica		Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Solicitar	Jerarquización			*				
	Clasificación	*		*				
	Comparación	*		*				
	Contraste			*				
	Gradación			*				
	Abstracción	*		*				
	Metáfora	*		*				
	Analogía	*	*	*				
	Continuar una historia			*				
	Predecir	*						
Solicitar	Elaboración		*					
	Resumen	*	*	*				
	Clarificar	*						
	Inducir	*						
	Deducir	*						
	Confirmar							*
	Preguntar	*						
	Repetir	*	*					
	Reformular		*					
	Crítica			*				
	Pros y contras							*
	Análisis de errores	*						
	Análisis de valores	*						
	Creación de imágenes	*						

	Alternativa de solución						*
	Preguntas planteadas por el alumno						*
	Retomar actividad anterior		*				
	Recapitulación						*

F) Para el uso significativo del conocimiento (Experienciales)	Autores que las mencionan						
	Cursos en convencionales		Cursos en línea				
Tipo de estrategia docente Plantear, utilizar, proponer:	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Posibilidad de elección de actividad							*
Estudio de casos			*	*	*		
Solución de problemas	*		*				
Problema situado		D.B (2004)					
Proyectos (telemáticos)						*	
Realizar encuesta							*
Observación <i>in situ</i>							*
Simulaciones, juego de roles			*				
Toma de decisiones (en el Chat)	*						
Debates virtuales						*	*
Elaboración de ensayo							*
Presentar resultados en forma novedosa (caricatura, receta de cocina, crucigrama, etc.)							*
Creación de página web personal							*
Publicación de resultados en la red (galería)							*
Realizar entrevista							*
Cubiculos virtuales						*	

Laboratorios virtuales						*	
Solicitar dibujos o actuación	*						
Escritura creativa			*				
Indagación experimental	*						
Usar <i>WebQuest</i> , <i>MiniQuest</i> , etc.							*
Utilizar programas como <i>inspiration</i> , <i>Slidestory</i> , <i>Writeboard</i> , etc.							*

G) De fomento a procesos metacognoscitivos	Autores que las mencionan						
	Cursos en convencionales		Cursos en línea				
Tipos de estrategia docente	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Establecer ruta de aprendizaje individual y cálculo de tiempo disponible							*
Solicitar diario personal			*	*			
Fomentar automonitoreo	*						
Utilizar carpeta personal							*
Cuestionarios de autoevaluación			*	*			
Frases célebres							*
Usar imágenes							*
Planeación	*						
Consideración de los recursos	*						
Sensibilización a la realimentación	*						
Pensamiento crítico	*						
Pensamiento creativo	*						
Asignar observadores del proceso	*						*
Ofrecer realimentación oportuna y sustantiva	*						
Moderación de la impulsividad	*						

H) Para la interacción y la colaboración	Autores que las mencionan						
	Cursos en convencionales		Cursos en línea				
Tipos de estrategia docente	Manzano (2000)	Díaz & Hdez. (2002:147-204)	Bonk & Reynolds (1997)	Peirce (2001)	Marcelo <i>et al.</i> (2000)	Barberà (2004)	Gilbón (2008)
Crear un café virtual para socializar					*		
Solicitar intercambio de información por correo electrónico							*
Argumento y refutación			*				
Administrar foro							*
Organizar lista de discusión por equipos							*
Establecer lineamientos (<i>netiquette</i>)				*			
Enviar un mensaje semanal por correo indicándoles detalles sobre el programa				*			
Invitar a activarse a quienes no hayan participado en el foro				*			
Nombrar responsables del resumen de la discusión en el foro por semana							*
Solicitar voluntarios para iniciar o resumir la discusión en el foro							*
Plantear preguntas que generen discusión				*			
Solicitar que compartan información en foro							*
Debate en foro			*	*	*		
Dar oportunidad de elegir el papel que desempeñarán en el equipo							*
Reorientar la discusión							*
Dar ánimo				*			
Organizar sesiones de chat				*			

Crear y mantener abierta la lista de contactos en MSN							*
Trabajo en grupos					*		
Torneo de equipos					*		
Intercambio grupo a grupo					*		
Aclarar que un curso en línea consume el mismo tiempo que uno cara a cara				*			
Grupos cooperativos						*	
Comunidades v. de aprendizaje						*	
Círculos de aprendizaje						*	
Equipo de oyentes					*		
Totales	33	18	29	17	14	10	80

Original, basado en las dimensiones del aprendizaje de Marzano (2000: 15-16) y Díaz & Hernández (2002: 142) para el aula convencional y las propuestas de Peirce (2001), Bonk & Reynolds (1997), Marcelo et al. (2000) y Barberà (2004) para cursos en línea.