

Las funciones tutoriales a distancia y las estrategias de enseñanza: un análisis de los foros y portafolios del AVA-Solar

[Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista](#)

liviarad@yahoo.com

Resumen

La educación a distancia es una realidad en nuestro contexto actual y uno de sus soportes es el ambiente virtual de aprendizaje o plataformas de aprendizaje. Un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) es un entorno mediado por tecnologías que promueven la comunicación, el procesamiento, la gestión y la distribución de la información. Se trata de una herramienta de mediación que facilita las interacciones entre los sujetos y la construcción del conocimiento. Siendo así, el empleo de las distintas herramientas de aprendizaje y comunicación que componen ese entorno y la realización de una efectiva mediación pedagógica, a través de la acción de la tutoría, son fundamentales para el éxito del aprendizaje. En este trabajo se presentará el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA-Solar), desarrollado por la Universidade Federal do Ceará, en lo que se refiere a las herramientas y recursos que dispone y se examinarán las principales funciones tutoriales empleadas con foco en el análisis de la mediación en lo que atañe a las actividades de portafolio y foros.

Palabras clave: ambientes virtuales de aprendizaje; enseñanza; aprendizaje; didáctica de lenguas extranjeras; tutoría.

Abstract

Distance education is a reality in our current context and one of its supports is the virtual learning environment or learning platform. A virtual learning environment is a technology mediated environment that promotes communication, processing, management and distribution of information. It is an instrument that facilitates interactions between the subjects and the construction of the knowledge. Thus, the use of different learning and communication tools that make up that environment and making effective pedagogical mediation, through the action of mentoring are fundamental to successful learning. In this paper we present the Virtual Learning Environment (AVA- Solar), developed by the Universidade Federal do Ceará, in regard to the tools and resources available to it and will examine the key features employed tutorials focused on the analysis of mediation in relation to the activities of portfolio and forums.

Keywords: virtual learning environments, teaching, learning foreign language teaching, mentoring

La educación a distancia, la enseñanza y el aprendizaje abiertos, la enseñanza virtual o distribuida están impactando de modo determinante en todos los ámbitos de educación y formación. Una prueba de ello es la progresiva incorporación de programas de educación y formación a distancia por parte de diversas instituciones educativas y empresas. Aunque es una realidad la expansión y la consolidación de la educación a distancia – y la integración creciente de tecnologías a los distintos contextos de enseñanza –, como mencionamos, no siempre están claros los principios en que se basa. De ahí la importancia de conocer las bases teóricas y

tecnologías que fundamentan esa modalidad de enseñanza y, en concreto, sus supuestos teóricos, los materiales y las vías de comunicación que orientan la interacción entre los sujetos involucrados en esa, o sea, estudiantes y profesores. Además de eso, comprender cómo se configuran los procesos didácticos, qué roles cumplen los participantes y cómo los materiales llevan o pueden llevar a un aprendizaje más eficaz.

Teniendo en cuenta lo expuesto, en el próximo apartado interesará clarificar qué entendemos por educación a distancia, en especial, cuáles son sus rasgos, potencialidades y componentes. Terminada esta etapa, trataremos de la enseñanza de la producción escrita en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA- Solar), con énfasis en las distintas cualidades de dicho ambiente en cuanto a las herramientas que dispone y las actividades propuestas en los portafolios y en la acción de la tutoría.

Algunos aspectos de la educación a distancia

Hay diversas denominaciones, estructuras, metodologías, organización y uso de tecnologías a respecto de la educación a distancia. Al intentar clarificar ese concepto, según García Aretio (2006, p. 22) sugiere buscar definiciones o rasgos característicos fijados por reconocidos autores, clásicos dentro de dicha área y que hayan tratado de estudiar o participar de modo activo en el desarrollo de la educación a distancia.

Al leer las distintas definiciones recogidas por García Aretio (2006, pp. 22-28), llama la atención la referencia a la separación física existente entre alumnos y profesores, la ayuda de medios técnicos, la responsabilidad del alumno por su aprendizaje y la autonomía. Como observa el autor, las diversas definiciones arrolladas distan en el tiempo y al adaptarlas al día de hoy hay que agregarles la mención a los medios electrónicos y tecnologías interactivas proporcionados a la enseñanza a distancia como la videoconferencia y el aprendizaje en grupos virtuales (GARCÍA ARETIO, 2006, p. 28).

Para especificar la educación a distancia en contraste con la presencial, García Aretio (2006, pp. 30-38) examina algunas de las características reunidas por diversos autores. Terminado este examen el autor propone lo que considera su concepto actual de educación a distancia con base en algunos rasgos definitorios

como el de la separación profesor-alumno, el empleo de medios técnicos, la organización de apoyo-tutoría, el aprendizaje independiente y flexible la comunicación bidireccional, el enfoque tecnológico, la comunicación masiva y los procedimientos industriales. Tras haber repasado los distintos aportes de los autores en lo que atañe al concepto de educación/enseñanza a distancia, García Aretio (2006, p. 39) propone la siguiente definición:

La enseñanza a distancia es un sistema tecnológico de comunicación bidireccional (multidireccional), que puede ser masivo, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos didácticos y el apoyo de una organización y tutoría, que, separados, físicamente de los estudiantes, propician en éstos un aprendizaje independiente (cooperativo).

El autor (2006, pp. 40-41) concluye que hay unas características mínimas, suficientes y necesarias que pueden llevar a una conceptualización de dicha modalidad educativa y que se aplican a la definición de un programa, curso o institución como educación a distancia: la casi permanente separación del profesor/formador y alumno participante en el espacio y en el tiempo; el estudio independiente en el que el alumno controla tiempo, espacio, ritmos de estudios y, en determinados casos, itinerarios, actividades, tiempo de evaluaciones; la comunicación mediada entre los participantes a través de diferentes recursos y el soporte de una organización/institución que planifica, diseña, produce materiales, evalúa y sigue y motiva el proceso de aprendizaje por medio de la tutoría.

Para García Aretio (2006, p. 41), es fundamental el *diálogo didáctico mediado* y, por lo tanto, es necesario facilitar la comunicación entre estudiantes y docentes/tutores ubicados en espacios diferentes ya que la educación a distancia se apoya en ese diálogo y en el aprendizaje independiente y cooperativo.

En cuanto a los objetivos de la educación a distancia cumple destacar el de democratizar el acceso a la educación, proporcionar un aprendizaje autónomo y próximo a la experiencia, impartir una enseñanza innovadora y de calidad y fomentar la educación permanente.

El ambiente virtual de aprendizaje: potencialidades y recursos

En este apartado, proponemos definir en qué consisten los ambientes virtuales de aprendizaje y enseguida tratar de las herramientas del AVA-Solar¹, ambiente por medio del cual se concreta la educación a distancia en la Universidade Federal do Ceará.

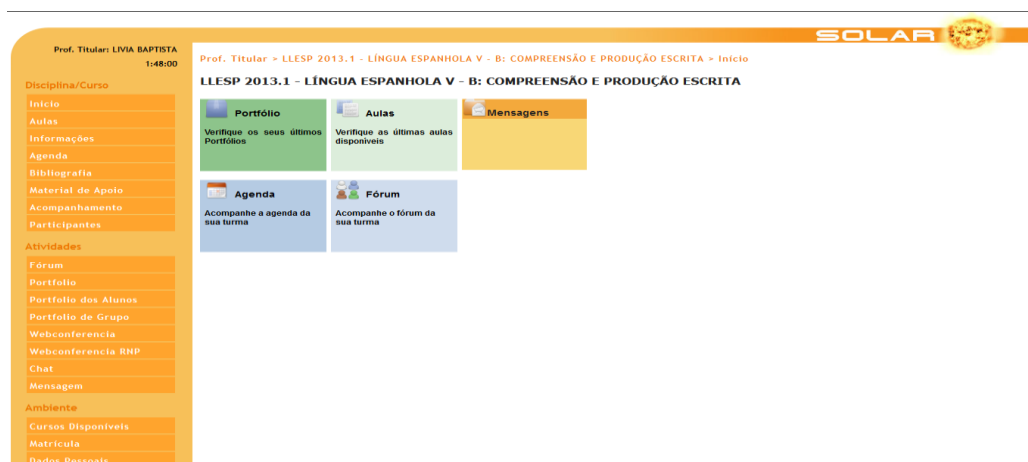


Figura 01: El AVA-Solar

Según Pereira, Schmitt y Dias (2007, p. 4), los ambientes virtuales de aprendizaje consisten en medias que emplean el *ciberespacio* para difundir contenidos y proporcionar interacción entre los participantes del proceso educativo. Sin embargo, los autores advierten que la calidad del proceso educativo depende de diversos elementos, entre los cuales se incluyen la participación de los aprendices en el proceso, la definición de la propuesta pedagógica, la selección y elaboración de los materiales, la estructura y la calidad de la formación de los docentes, tutores y equipo técnico y las herramientas y recursos tecnológicos que el ambiente proporciona.

De ese modo, cada vez más el desarrollo de los ambientes virtuales de aprendizaje es un elemento clave para la enseñanza a distancia ya que debe facilitar la interacción y comunicación de suerte que contribuya a un aprendizaje autónomo. Siendo así, ese ambiente debe proporcionar lo que García Aretio (2006, p.41) denomina el *diálogo didáctico mediado* y, por lo consiguiente, los recursos disponibles para promover la interacción y el aprendizaje son extremadamente importantes. Y ese es el caso del foro y chat, por ejemplo.

¹ Las figuras del AVA Solar han sido extraídas de la página <http://www.solar.virtual.ufc.br/>, cuyo acceso solamente se permite a los participantes de la asignatura (alumnos, tutores y coordinadores).

En cuanto a los abordajes teóricos en los que se fundamentan los ambientes hay dos que se destacan: el *empirista* y el *interaccionista* (Schelemmer, 2005). El *empirista* considera los modelos de enseñanza del tipo entrenamiento e instrucción, basados en asociaciones del tipo estímulo y respuesta, en los que se distribuye contenidos y hay poca posibilidad de interacción. El abordaje *interaccionista*, a su vez, se vuelve hacia el desarrollo de la adquisición de conocimientos de los sujetos por intermedio de la interacción con otros.

El ambiente empleado en los cursos² impartidos por la Universidade Federal do Ceará es del segundo tipo, es decir, *interaccionista*. Se denomina AVA-Solar y lo desarrolló el Instituto UFC Virtual. Dicho ambiente proporciona fácil acceso al contenido, rapidez en la navegación y distintas formas de interacción entre profesor-alumno y alumno-alumno. En lo que corresponde a las herramientas de comunicación y aprendizaje, fundamentales para promover la interacción, hay las que se vuelcan hacia la publicación de materiales indispensables para el curso o actividad y las de comunicación. Hay tres espacios de actuación y sus respectivas herramientas de apoyo:

1. el *primer espacio* se destina a la publicación de materiales y recursos (exposición de contenidos), en especial, aquellos desarrollados en las unidades del curso. Se disponen orientaciones de estudio, se presentan contenidos, materiales básicos y complementarios en distintos formatos: textos, enlaces, archivos de clase. Se incluyen actividades, indicaciones y pautas para su ejecución;

2. el *segundo espacio* es el de la comunicación y comprende foros y chat. En ese entorno se facilita la interacción entre los participantes, esencial para la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el ambiente. En los momentos de interacción el profesor-tutor conduce la discusión teniendo en cuenta la temática de la clase, examina las dudas y trata de las dificultades que los alumnos manifiestan acerca de lo que están estudiando. Además pueden recorrer al correo electrónico, por medio de la herramienta "mensajes";

² Se imparten actualmente los siguientes cursos: Letras (Inglés, Portugués y Español), Química, Física, Matemáticas, Pedagogía y Administración. <http://www.virtual.ufc.br/portal/cursos.aspx>

3. el *tercer espacio* se dedica a las herramientas de trabajo que facilitan el aprendizaje. Una de esas herramientas es la agenda que proporciona a los estudiantes informaciones importantes relacionadas con el desarrollo de la disciplina, plazos de inicio y término de trabajo con cada apartado en el cual se estructura la clase, cronología de las actividades y fechas de entrega de tareas e informes de eventos como chat y foro. El espacio de envío de las actividades permite a los alumnos que escriban y encaminen sus actividades al profesor en la forma de archivo. En este espacio, el profesor las corrige y las comenta con los alumnos. Está previsto un *feedback* acerca de la producción, ya que se propone un trabajo basado en la reformulación textual.

Como se nota, para el ambiente virtual son sumamente importantes los espacios que facilitan las interacciones entre los sujetos y los procesos de comunicación, ya que contribuyen para el aprendizaje y para la construcción conjunta del conocimiento.

En lo que atañe a los roles atribuidos a profesores y alumnos, según los presupuestos constructivistas, el conocimiento se descubre, se construye, se pone en marcha y el aprendizaje es un proceso activo. De ahí, la necesidad de reforzar el protagonismo del alumno, lo que presupone desplazar el foco hacia la autonomía y la mediación pedagógica. Así, de acuerdo con el *interaccionismo social* los sujetos al aprender confieren sentido al mundo que los circunda por medio de las interacciones en que toman parte desde su nacimiento. Desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, se aprende al emplear el lenguaje en las distintas interacciones y ámbitos comunicativos y al reflexionar sobre los distintos usos y valores que podemos manejar en los discursos escritos y/u orales.

En cuanto a la estructura de las asignaturas disponibles en el AVA-Solar, trataremos de las específicas de la producción de textos que integran el currículo de Letras Español. Cada una de estas asignaturas posee 64 horas y se denominan Lengua española IB, IIB, IIIB, IVB y VB. Con respecto a su disposición interna, exceptuándose las asignaturas IVB y VB, las demás comprenden seis secciones, en las que se presentan las distintas propuestas de actividades. A continuación explicitamos cómo se organizan tales secciones³.

³ En Baptista (2013) se trata de la enseñanza de la producción en el AVA-Solar. Aquí interesa analizar los foros y la tutoría. Ya en Baptista (2009) tratamos de la *literacidad*, con énfasis en la formación de profesores. La referencia completa está al final de este trabajo.

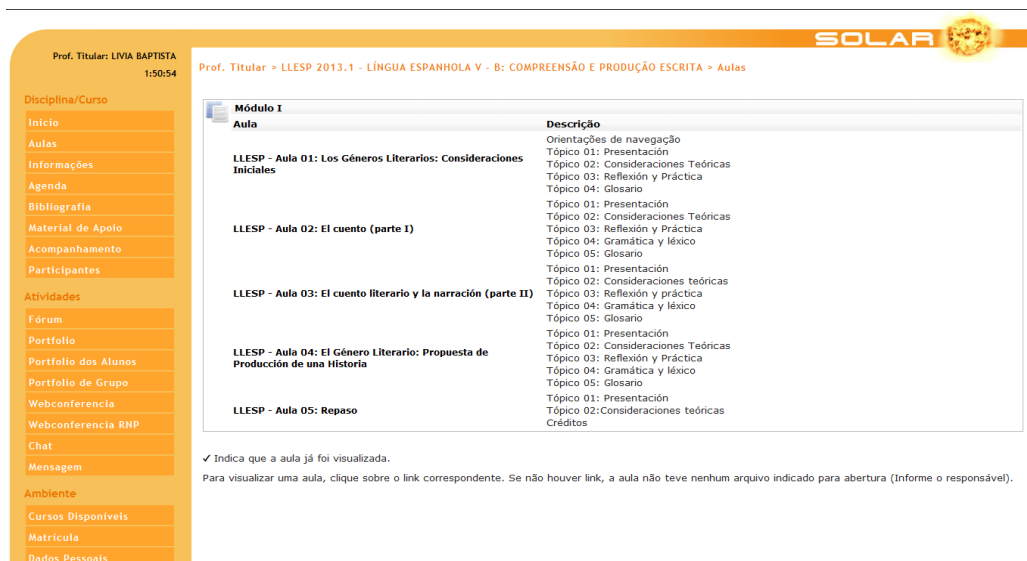


Figura 02: Organización de la asignatura LESP VB

En la primera sección se presentan a los alumnos los contenidos y los objetivos de la clase. Hay un video de presentación el cual se exponen esos aspectos a los participantes.



Figura 03: La primera sección

En la segunda sección se presentan los géneros textuales y con esta finalidad se llama la atención hacia la organización y constitución de los textos reunidos de acuerdo con los ámbitos en los que circulan y funciones que cumplen. Forman parte de esta sección diferentes actividades que tienen como objetivo llevar a la comprensión del género en lo que se refiere a su organización textual y discursiva.

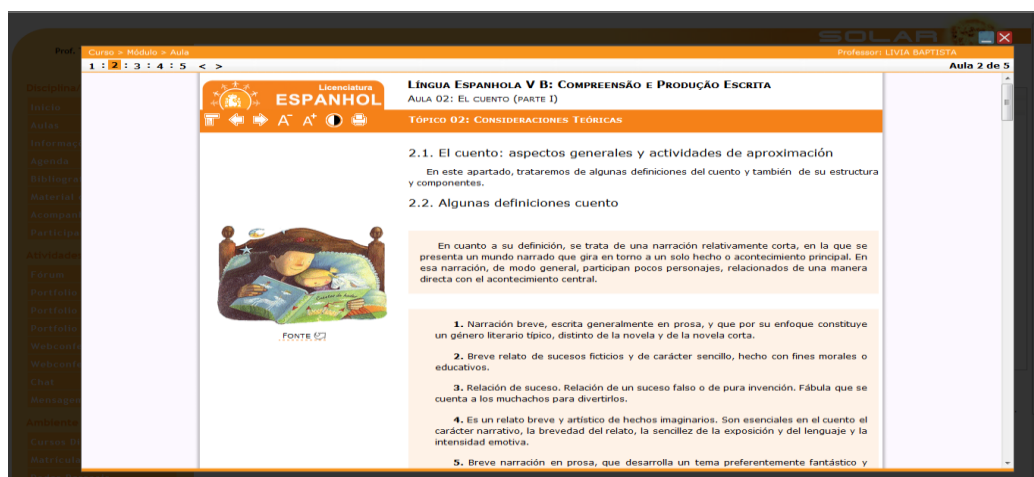


Figura 04: La segunda sección

En la tercera sección se añaden más ejemplos de los distintos géneros, con el fin de llevar no solamente a la identificación sino también a la producción de los textos. Se integran los distintos contenidos, con la finalidad de facilitar la producción de textos. En la actividad de portafolio se propone la producción de textos, cuya versión final los alumnos deberán enviar a su tutor. Cumple señalar que en los foros y en el chat se discutirán los textos producidos, de ahí la relevancia de esas herramientas en el aprendizaje en el ambiente. En cuanto a las *actividades de portafolio*, cumple señalar que se elaboran teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje (conceptos, procedimientos y actitudes), el tipo de intercambio comunicativo previsto, el proceso (fases, actividades que incluye, rol de los participantes, tiempo y forma de evaluación) y el momento de la asignatura en que se propone. Esos aspectos se refieren a la organización de la actividad y se basan en la propuesta de Salinas et al. (2008, p. 66) cuando trata del diseño de situaciones de aprendizaje para los nuevos entornos.



Figura 05: La tercera sección

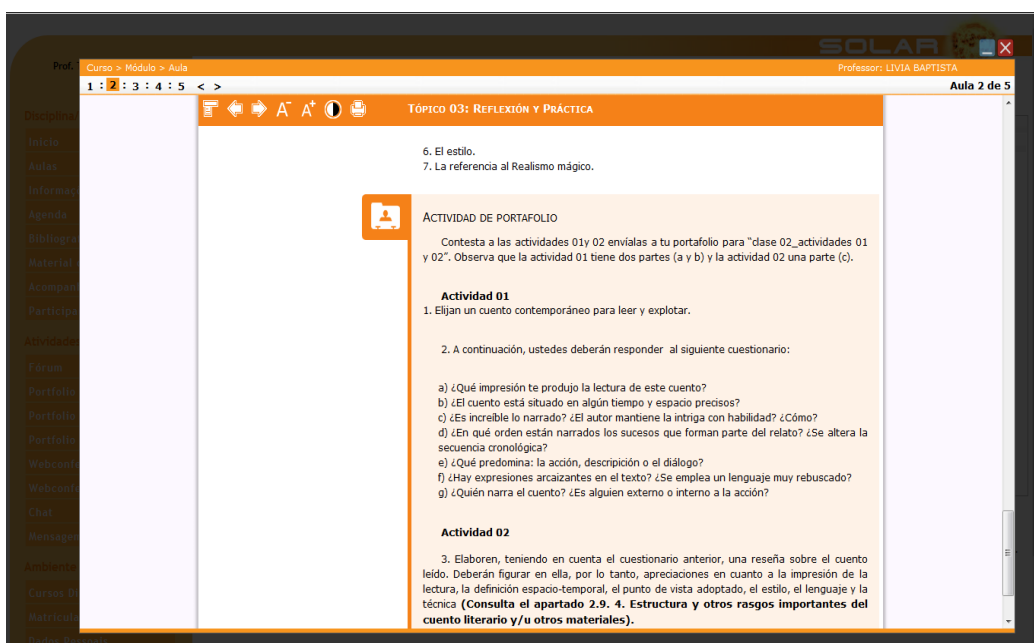


Figura 06: La actividad de portafolio

Las cuarta y quinta secciones proporcionan, respectivamente, contenidos gramaticales y léxicos relacionados con la producción de texto.

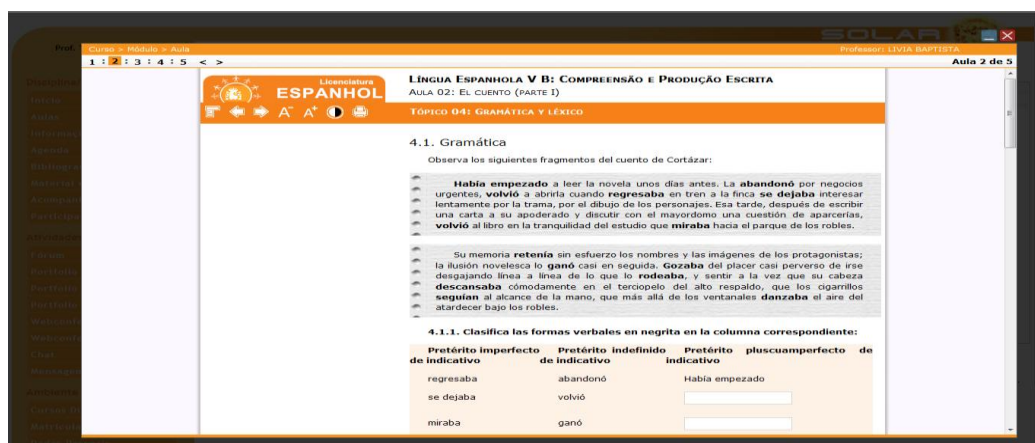


Figura 07: Cuarta sección



Figura 08: Quinta sección

Presentamos en este apartado el AVA-Solar con énfasis en la descripción de sus principales herramientas de comunicación y aprendizaje, fundamentales para promover la interacción y en la exposición de la estructura de las asignaturas de producción de textos inseridas en ese ambiente. A continuación nos ocuparemos del foro, de las actividades de portafolios y de la mediación pedagógica, a través de la acción de la tutoría.

Foros, portafolios y tutoría

Según la teoría del *diálogo didáctico mediado* (García Aretio, 2006, pp. 111-112), hay que tener vías o canales de comunicación abiertos y accesibles a los estudiantes de forma permanente, ya que esos permiten el diálogo. Para establecerlo y mantenerlo, en función del tiempo, se puede echar mano de herramientas *asíncronas* o *síncronas*. El *diálogo síncrono* presupone el tiempo real simultáneo e inmediato a la producción del mensaje como, por ejemplo, cuando

hay conversación presencial, telefónica, videoconferencia o charla interactiva. Ya el *diálogo asíncrono* se refiere a la comunicación (emisión, recepción y posible respuesta) de forma no simultánea, como ocurre con el correo electrónico o el foro (García Aretio, 2006, p. 109).

Cumple señalar que se entiende diálogo como una oportunidad de aprendizaje, de carácter real y no simulado. Ese diálogo toma cuerpo por medio de la acción de la tutoría, es decir, de una enseñanza tutelada. De ese modo, la tutoría es “un elemento sustancial y singular de los sistemas a distancia” (García Aretio, 2006, p. 112). Este *diálogo didáctico mediado* busca producir un aprendizaje, guiado por el docente y compartido con los pares, gracias a las tecnologías interactivas. En síntesis, se puede afirmar que, de acuerdo con esa premisa, se trata de una comunicación mediada entre docentes y alumnos. Desde tal perspectiva, no se trata de transmitir información al estudiante, sino de ayudarlo a superar las dificultades que enfrenta el estudio de determinadas materias o cursos. El apoyo de la tutoría debe ser sistemático y organizado, propiciar el estímulo y la orientación individual, facilitar las situaciones de aprendizaje y la ayuda necesaria a fin de apoyar los procesos de aprendizaje.

Como vimos en el ambiente virtual de aprendizaje son fundamentales el empleo de determinadas herramientas para facilitar la comunicación y el aprendizaje. En este sentido los foros, juntamente con el chat, se constituyen en una de las principales herramientas de comunicación e interacción disponibles en dichos ambientes. Siendo así, la participación de los tutores en el foro es un aspecto determinante del logro de la enseñanza y del aprendizaje en dicha modalidad.

Los foros, por lo tanto, pueden promover la reflexión y contribuir para el desarrollo de las habilidades escritas y para la comprensión de los diversos contenidos. Tal espacio permite la evaluación de la producción, la discusión de ideas, el intercambio de experiencias relacionadas con la escrita, la propia producción de mensajes y textos escritos entre los participantes. Además viabiliza la corrección y el comentario de los errores, la reflexión acerca de los progresos y avances y la exposición y aclaración de conceptos.

La actuación del tutor, sin embargo, no debe resumirse a la de un consejo orientador, de ámbito afectivo, emocional. Una de las funciones importantes de la tutoría se refiere a la académica y en este sentido viene a reforzar el proceso de *autoaprendizaje*. De manera resumida, García Aretio (2006, pp. 133-134)

menciona algunas de las funciones tutoriales entre las cuales destacamos las siguientes: informar a los participantes sobre los objetivos y contenidos; guiar la planificación y el desarrollo del aprendizaje; prevenir las dificultades y problemas de aprendizaje y aclarar las dudas; reforzar los materiales de estudio al interpretarlos, cuestionarlos y suplir sus deficiencias; relacionar los objetivos y contenidos de estudio con las necesidades e intereses del participante; facilitar la integración y empleo de los distintos recursos puestos a la disposición y facilitar y estimular el uso de bibliotecas, mediatecas, laboratorios.

Ya para Salinas et al. (2008, pp 67-68) la intervención docente en un proceso de comunicación educativo comprende guiar, orientar y seguir el trabajo del alumno. De ese modo, con base en Paulsen (1995), Berge (1996), son las siguientes las funciones tutoriales: *organizativa, social, pedagógica o intelectual y técnica*. La *función organizativa* consiste en presentar las actividades, determinar objetivos, tiempo y pautas de la actividad; la *social* radica en crear y mantener un clima social favorable al aprendizaje; la *pedagógica o intelectual* en facilitar el aprendizaje, concentrar la atención en los aspectos relevantes y discriminar las ideas irrelevantes y el *técnico* en buscar que la tecnología sea transparente para el estudiante.

Por lo tanto, la acción de la tutoría debe ser la de apoyo al aprendizaje del estudiante para que ese sea capaz de llevar a cabo las tareas/actividades propuestas y su intervención como docente ocurre en distintos momentos: al inicio y durante el curso. Al inicio del curso, esa intervención contribuye a la explicitación y al conocimiento del entorno y de las distintas herramientas de comunicación que se va a emplear bien como a la dinámica de trabajo y la instauración de una comunidad virtual de aprendizaje. Durante el curso, su intervención consiste en guiar, orientar y seguir el trabajo del alumno. En esta etapa va a ser responsable de la gestión y dinamización del grupo, resolución de dudas, reorganización, evaluación, orientación, guía y realización del seguimiento de la actividad y del estudiante.

Teniendo en cuenta lo expuesto, al analizar algunos foros de la asignatura de producción de texto observamos en los comentarios de los participantes que había dudas en cuanto a la caracterización de determinados géneros, acompañadas de reflexiones acerca del proceso de producción y de la evaluación de esta producción. Así, por ejemplo, en cuanto a los géneros del ámbito académico muchos de los participantes expresaron sus dudas con respecto a la producción de reseñas,

resúmenes y artículos. Sus dudas se referían no solamente a cuestiones del género, sino también a la propia dificultad en cuanto a cuestiones de naturaleza discursiva, lingüística y textual. Un ejemplo fue el resumen, ya que los participantes buscaban definirlo y se preocupaban por aclarar qué función cumpliría. Llamó la atención la referencia a otras fuentes de estudio como consulta. De ese modo, al analizar los foros constatamos que los participantes accedían a la red, que buscaban otras fuentes y materiales de consulta con la finalidad de integrar esos conocimientos a su práctica. Sin embargo, no notamos una intervención directa del tutor en el sentido de orientar cómo incorporar esos recursos a su aprendizaje, integrando y analizando las informaciones.

Con relación a la producción del género, uno de los participantes reconoció que cometía errores en su producción y otro lo motivó, reforzando el papel positivo de los errores en el aprendizaje. Esa actitud nos indicó que los estudiantes admitían los errores y no los consideraban de forma negativa, sino como parte del proceso de aprendizaje. En otro ejemplo del foro los participantes consideraron un problema la forma de organización textual del género ya que esa dificultaba la producción y mencionaron que hacía falta planificar el texto e incrementar la práctica.

Los ejemplos antedichos proporcionan datos sobre las dificultades enfrentadas por los participantes y también cómo ellos conciben la producción de textos. Los estudiantes demuestran una actitud positiva frente a los problemas, con lo cual hay motivación para la producción y para la superación de los obstáculos. En cuanto a la tutoría lo ideal sería que guiara, orientara la acción de estudiantes hacia la planificación del texto, a partir de las dificultades mencionadas por ellos, con base en el propio *feedback* de los alumnos de sus producciones.

El análisis de los foros muestra que los participantes enfatizaron la relevancia de la producción textual en consonancia con una perspectiva de los géneros, que estaban receptivos a la crítica y demostraban una actitud favorable hacia el aprendizaje, ya que reconocieron los errores y deseaban superarlos. Asimismo nos mostró que había intensa interacción e intercambio de experiencias como productores de textos una vez que los participantes evaluaron su producción, la valoraron y propusieran perfeccionarla. En fin, adoptaron una postura crítica, esencial para su proceso formativo y para el aprendizaje.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, expusimos algunos de los principios orientadores de la educación a distancia, enseguida tratamos de los ambientes virtuales de aprendizaje, con especial interés por lo que se conoce como *diálogo didáctico mediado* (García Aretio, 2006, p.41). En este sentido, nos interesó definir en qué consiste tal diálogo y cómo las herramientas de comunicación y aprendizaje pueden contribuir para su realización.

Además de los aspectos antedichos, por una parte, cabe reconocer e insistir en las especificidades de la enseñanza a distancia en lo que se refiere al rol de los docentes, en especial, de la tutoría en la mediación pedagógica y de forma más puntual en lo que se refiere a su intervención en el proceso de educación comunicativo. Por otra parte, cabe resaltar los aportes del constructivismo, es decir, la base pedagógica, en lo que se refiere a la construcción del conocimiento y al protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje. Esos aspectos son fundamentales para comprender las distintas propuestas metodológicas y la concepción de las actividades propuestas.

Concluimos nuestras consideraciones con algunas observaciones acerca del foro y de lo que aportan al aprendizaje y como proporcionan datos al respecto de la producción y de los productores de textos en el entorno virtual. Siendo así, el incipiente análisis de los foros, por un lado, nos ha proporcionado preciosas informaciones acerca de cómo los estudiantes reflexionan relativas a su proceso de escritura, cómo construyen sus recogidos/trayectos de aprendizaje, sobre cuáles son sus estrategias y cómo la interacción con los demás contribuye al aprendizaje y a la superación de las dificultades. Por otro lado, notamos que hace falta una acción más directa de la tutoría en lo que se refiere a las dimensiones social y pedagógica, de suerte que se oriente a los aprendices a que busquen desarrollar sus habilidades de escrita, empleando determinadas estrategias y ampliando/consolidando determinadas competencias.

Bibliografía

- BAPTISTA, L.M.T.R. (2009). "Algunas cuestiones en torno a las nuevas tecnologías, literacidad y formación de profesores". In: *Actas del I Congreso Internacional de Antropología e Investigación en tecnología educativa*. Madrid: Universidade Complutense,.
- _____. (2013). "O ensino da escrita em ambiente virtual (AVA)". In *EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Org. Araújo, J.; Araújo, N. Campinas: Pontes, 2013.
- BERGE, Z.L. (1996). *The Role of Online Instructor/Facilitador*. Disponible en: <http://jam.ucc.nau.edu/~mpc3/moderate/teach_online.html>
- PAULSEN, M.F. (1995). "Moderating educational computer conferencing". In Berge, Z.L. y Collins, M. (Eds.): *Computer Mediated Communication and the online classroom in distance education*. Hampton Press, Cresskill. Disponible en: <<http://nki.no/~morten>>.
- PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A C. (2007). "Ambientes Virtuais de Aprendizagem". In: Pereira, A. T. C. (orgs). *AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda..
- SALINAS, J.; PÉREZ, A.; BENITO, B. (2008). *centradas en el alumno para el aprendizaje en red*. Madrid: Síntesis.
- SCHLEMMER, E. (2005). "Metodologias para a educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem". In: BARBOSA, R.M. (Org.). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, p. 29-49.

Livía Marcia Tiba Radis Baptista

Doctora en Lingüística por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Es profesora de lengua española y su didáctica en el Curso de Letras de la Universidade Federal do Ceará y actúa en el Programa de Posgrado en Lingüística de dicha institución. Desarrolla investigaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y formación de profesorado. Se dedica a los siguientes temas: *interculturalidad, literacidad crítica y nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas*. Es autora de diversos artículos y materiales didácticos para las modalidades de enseñanza presencial y a distancia. Coordina el Grupo de Investigación GEALA-CNPq y el Núcleo de investigaciones lingüísticas e interculturales del portugués y español (NUPLIEP). Es examinadora del CELU en Fortaleza.

[Subir](#)