

Capacitación de Instructores que Migran de los Cursos Tradicionales hacia los Cursos Online.

Ponencia para Virtual Educa 2003

Beatriz B. Batesteza.

Nicolás D. Patetta

Abstract

La Web ha sido presentada por diversos autores como una herramienta tecnológica que promueve el cambio de supuestos paradigmáticos sobre el proceso de aprendizaje y realza las posibilidades de aprendizaje para audiencias adultas. En este trabajo, a partir de las características de los entornos online y el nuevo rol de los instructores, actuando como facilitadores de un proceso de aprendizaje desarrollado según un paradigma instruccional centrado en el alumno, se discute la necesidad de promover el cambio de supuestos paradigmáticos en los instructores que deben cambiar el enfoque instruccional con el que desarrollan sus cursos tradicionales para pasar a desempeñarse en un ambiente online.

La propuesta para capacitar facilitadores que se desempeñen en el contexto de un nuevo paradigma instruccional se ejemplifica con el programa de capacitación diseñado e implementado, usando la plataforma instruccional WebCT, por el Mar del Plata Community College Instituto de Educación Superior y la Universidad CAECE sede Mar del Plata, ambas instituciones situadas en la ciudad de Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. El mencionado programa fue diseñado para conducir a los instructores participantes a la adquisición de las habilidades necesarias para alcanzar los siguientes objetivos en su tarea instruccional: (a) Construir una comunidad de aprendizaje, (b) Generar una cultura de respeto y (c) Cultivar un discurso razonado.

Índice

Características de los entornos online	3
Cursos Tradicionales vs. Cursos Online	5
La Necesidad de un Nuevo Paradigma Instruccional	6
Nuevo Rol de los Instructores como Facilitadores	8
Capacitación de Facilitadores	9
Experiencia en el Mar del Plata Community College	11
Referencias	15

Características de los entornos online

Las posibilidades de la Web para proveer ricos entornos de aprendizaje con una modalidad interactiva han sido ampliamente reconocidas. (Fisher, 2000; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1998; Kearsley, 2000; Khan, 1999; Palloff & Pratt, 1999, 2001). Sin embargo, la herramienta tecnológica aunque imprescindible es secundaria. Fisher (2000) remarca claramente este hecho afirmando que el alto nivel de aprendizaje y el pensamiento independiente es lo que realmente importa. La Web 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. Ella brinda oportunidades instruccionales que deben desarrollarse en el contexto de principios bien fundamentados.

Diseñar y distribuir instrucción basada en la Web requiere un bien fundamentado análisis e investigación sobre como utilizar las potencialidades de la misma. La sigla WBI (Web-based instruction) ha sido utilizada para describir un sinnúmero de usos educacionales de la Web. Khan (1999), la define diciendo que WBI es un programa instruccional *hypermedia* que utiliza los atributos y recursos de la Web para crear entornos de aprendizaje significativos, donde el aprendizaje es fomentado y sustentado. El uso del término *hypermedia* en esta definición enfatiza la naturaleza multimedia de la Web que facilita los procesos instruccionales y cognitivos permitiendo desarrollar actividades instruccionales que incluyen el aprendizaje colaborativo, la resolución grupal de problemas, el pensamiento crítico, la reflexión, el análisis, la investigación y la expresión escrita y oral. (Semple, 2000). Khan analiza la capacidad instruccional de la Web a partir de los componentes y características que pueden conducir a la creación de entornos de aprendizaje. Los componentes son las partes integrantes del sistema instruccional definido en la Web y las características son las modalidades de utilización de estos componentes por parte de un programa instruccional. Por ejemplo, el e-mail es un componente, esencialmente una herramienta de comunicación del sistema. Las interacciones asincrónicas entre instructor y estudiantes que pueden ser provistas por este componente del sistema, constituyen una característica del mismo que puede ser empleada en un programa instruccional.

El e-mail es solo un ejemplo dentro de una variada y extensa lista de componentes (buscadores, plataformas instruccionales, programas de autor, etc.) , cada uno de los cuales ofrece distintas características a ser utilizadas por los programas instruccionales. De esta manera nos encontramos con todas las posibilidades que determinan lo que se ha denominado el "entorno online" en el cual los instructores experimentan nuevas sensaciones físicas, emocionales y psicológicas en el desempeño de su tarea. Este entorno puede ser caracterizado por: (a) la separación de estudiantes e instructor en el espacio y en el tiempo, (b) el uso de la tecnología (soportada por la Web) para unir e integrar el contenido, los estudiantes y el instructor y (c) el control voluntario del aprendizaje en manos de los estudiantes más que del instructor. (Palloff & Pratt, 1999).

Las características antes mencionadas expresan una idea de *distancia* en este entorno educacional que constituye un factor crítico para el diseño instruccional. Esta distancia, más pedagógica que geográfica puede definirse como una distancia transaccional.

Moore y Kearsley (1996) establecen el concepto de distancia transaccional diciendo que la transacción denominada educación a distancia es la interacción entre estudiantes e instructores, en entornos que poseen la característica de separarlos unos de otros, y un conjunto consecuente de comportamientos de enseñanza y aprendizaje. Esta distancia física conduce a una brecha comunicacional, un espacio psicológico de potenciales incomprensiones entre los comportamientos de instructores y estudiantes y esta es la distancia transaccional.

Los cursos de acción para superar esta distancia transaccional están dados por el diseño de la instrucción y los procedimientos de interacción y caen en dos agrupamientos básicos: la estructura y el diálogo.

Diálogo es un término que sintetiza el intercambio de palabras, acciones e ideas entre instructor y estudiantes. El término *estructura* se utiliza para describir los elementos del diseño de un curso. Un curso consta de elementos tales como: objetivos instruccionales, contenidos temáticos, información, presentaciones, estudio de casos, ilustraciones, ejercicios, proyectos, tests, etcétera.

(Moore y Kearsley 1996). Además, estructura es también la estrategia instruccional en que se encuadra la actividad de aprendizaje y adquiere plena significación la interactividad. (Fisher, 2000).

La extensión del diálogo y el grado de estructura miden la distancia transaccional. Una pequeña distancia transaccional significa que los estudiantes son guiados a través de un permanente diálogo con sus instructores y utilizan materiales instruccionales adaptados a sus necesidades individuales, estilo de aprendizaje y ritmo de estudio.

Una disminución del diálogo trae aparejado un incremento de la distancia transaccional, aunque si la estructura es importante los estudiantes continuarán siendo guiados. Pero si no hay diálogo ni estructura la distancia transaccional es alta. Los alumnos toman sus propias decisiones sobre como estudiar, que estudiar y en que forma y extensión. El diseño instruccional debe buscar un balance óptimo entre estructura y diálogo, el que usualmente está relacionado con la naturaleza de la situación de aprendizaje. La tecnología de la Web brinda la oportunidad de diseñar nuevas experiencias de aprendizaje, no solo por las posibilidades casi ilimitadas que posee para desarrollar los distintos elementos que hacen a la estructura de un curso, sino por el nivel de diálogo alcanzable a través de sus distintas componentes comunicacionales. Es precisamente este diálogo didáctico el que caracteriza el nuevo rol de los instructores como facilitadores o moderadores del proceso de aprendizaje.

Cursos Tradicionales vs. Cursos Online

Entre las diferencias más frecuentemente citadas entre los cursos presenciales tradicionales y los cursos desarrollados online podemos mencionar: (a) hablar y escuchar en el aula tradicional vs. escribir y leer en el aula virtual, (b) todos avanzando a la misma velocidad vs. avance asincrónico al ritmo de cada uno, (c) concurrencia conjunta a un mismo lugar en el mismo instante vs. cada uno en el tiempo y lugar que elija, (d) interacciones sociales vistas como inapropiadas vs. interacciones sociales consideradas especialmente apropiadas, (e) control del proceso de aprendizaje por parte del instructor vs. control del proceso de aprendizaje compartido por el

instructor y los estudiantes y (f) utilización de tecnologías avanzadas como un lujo vs. utilización de tecnologías avanzadas como una necesidad. (Wiesenberg, 1999).

En relación con esta última diferencia es necesario hacer notar que la introducción de innovaciones tecnológicas sin producir los correspondientes cambios de perspectiva han sido la principal fuente de fracasos en los procesos innovadores.

Un ambiente online es un ambiente natural para un proceso de aprendizaje que requiere interacciones entre instructor y estudiantes, entre los estudiantes, y entre los estudiantes y contenidos. Todas estas interacciones producidas en forma colaborativa.

El uso de una adecuada metodología, soportada por las componentes y características de la Web permiten la construcción de una comunidad de aprendizaje. Esto significa una comunidad donde los estudiantes, compartiendo responsabilidades con el instructor y presentando sus pensamientos e ideas crean el conocimiento de una manera activa.

La transición desde los cursos presenciales tradicionales hacia los cursos online imponen grandes desafíos a los instructores y sus instituciones. Aparecen nuevas situaciones relacionadas con el hecho de que las relaciones interpersonales son realizadas a través de un computador y los participantes del proceso de aprendizaje deben crear sus propias personalidades electrónicas. (Palloff et al., 2000).

La Necesidad de un Nuevo Paradigma Instruccional

La transformación que tiene lugar en la transición de las aulas tradicionales a las virtuales es realmente profunda. Implica un cambio en el paradigma instruccional promoviendo un nuevo rol para los instructores. Las aulas tradicionales han sido consideradas el ámbito decisivo para adquirir el conocimiento donde los instructores juegan el rol de fuente y transmisores de información y conocimiento y los estudiantes juegan el rol de receptores pasivos de este conocimiento. Se enfatiza la adquisición del conocimiento independientemente del contexto en que este va a ser usado. Los instructores son también responsables de evaluar la adquisición del conocimiento y el proceso de

aprendizaje. Esta situación instruccional define un paradigma centrado en el instructor en quien reside la iniciativa, el control y la responsabilidad. (Reigeluth, 1999).

R. Caine y G. Caine (1997) analizan la coevolución de educación y sociedad para explicar la necesidad de cambiar el paradigma instruccional. Ellos aseveran que un paradigma centrado en el instructor ha satisfecho los requerimientos de la era industrial a lo largo del último siglo. Las organizaciones en la era industrial se han caracterizado por estar autocrática y burocráticamente organizadas, compartimentalizadas y centralmente controladas. Comunicaciones unidireccionales y relaciones personales enfrentadas son las características comunicacionales en un sistema en que el jefe es el rey. En este contexto social un paradigma instruccional basado en los supuestos de que solo los expertos pueden crear el conocimiento, los instructores entregan este conocimiento bajo la forma de información y los estudiantes son calificados sobre cuanta de esta información han almacenado satisface exitosamente las expectativas sociales. De hecho aún hoy este enfoque es ampliamente utilizado alrededor del mundo. Reigeluth (1999) destaca que un paradigma instruccional centrado en el instructor se basa en el conformismo y la subordinación. Se espera que los estudiantes estén sentados, quietos y hagan todo lo que se les ha indicado que hagan. (R. Caine y G. Caine, 1997). Este conformismo y subordinación eran virtudes apreciadas en una era en la cual las personas son consideradas educadas si ellas pueden probar que han adquirido las habilidades básicas necesarias para trabajar en una actividad predecible a lo largo de toda su vida.

Pero los empleadores ahora demandan personas que puedan tomar la iniciativa, piensen críticamente y resuelvan problemas. Actualmente las organizaciones, a medida que evolucionan hacia la era de la información, se reorganizan a sí mismas sobre la base de procesos holísticos, sustentados en el trabajo en equipo, en donde las personas se desempeñan con autonomía y responsabilidad. Las redes de interacciones cooperativas y decisiones compartidas son las características comunicacionales de un sistema en el cual el cliente es el rey y la estandarización ha sido reemplazada por la personalización.

La era de la información requiere nuevos tipos de capacidades de la gente educada R. Caine y G. Caine teorizan alrededor de estas nuevas capacidades y sugieren que las personas debe adquirir la capacidad de construir comunidades viviendo interrelacionados con los demás, discutiendo en medio de paradojas y ambigüedades.

Un mero cambio en el contenido de lo que hay que enseñar no es suficiente para adquirir estas nuevas capacidades, es necesario cambiar el paradigma instruccional para satisfacer los requerimientos de esta nueva era. Es necesario desplazar una instrucción centrada en presentar materiales hacia una instrucción centrada en satisfacer las necesidades de los estudiantes, cambiando desde un aprendizaje pasivo a uno activo y desde una perspectiva centrada en el instructor a una centrada en los estudiantes. Para cambiar el paradigma instruccional de esta manera es necesario cambiar el rol de los instructores. Ellos deberán actuar guiando a los estudiantes desde un costado del proceso de aprendizaje (*guide on the side*) más que como un iluminado ubicado en el centro del proceso (*sage on the stage*). (Reigeluth, 1999).

En el contexto de un paradigma instruccional centrado en los estudiantes, estos se comprometen activamente en el proceso de aprendizaje inmersos en una cultura de aprendizaje cooperativa, colaborativa y comprensiva.

El énfasis del aprendizaje está puesto en usar y comunicar el conocimiento en el contexto de problemas de la vida real. Instructor y estudiantes evalúan el proceso de aprendizaje juntos y de una manera auténtica. Reigeluth caracteriza esta situación expresando que la iniciativa, control y responsabilidad son compartidos por el instructor y los estudiantes.

Un cambio del paradigma instruccional de estas características implica un cambio en el rol de los instructores quienes son los responsables de producir el cambio paradigmático.

Nuevo Rol de los Instructores como Facilitadores

De acuerdo a lo presentado en el párrafo anterior en un paradigma instruccional centrado en el estudiante el rol de un instructor deviene en el de un facilitador o moderador educacional. Debe proveer el guiado y un encuadramiento flexible para el proceso de aprendizaje, permitiendo a

los estudiantes explorar los materiales del curso sin restricciones. Presentando cuestiones adecuadamente diseñadas, de manera abierta y no delimitada de antemano, puede estimular el pensamiento crítico sobre los distintos tópicos y haciendo bien pensados comentarios puede realimentar el proceso estimulando las discusiones e intercambios entre los estudiantes. (Palloff et al., 1999).

Estas tareas son quizá las más importantes actividades de enseñanza desde el punto de vista estrictamente pedagógico. Sin embargo, un buen número de autores (Collison, Elbaum, Haavind, & Tinkerr, 2000; Harasim, Hiltz, Teles, & Turoff, 1998; Kearsley, 2000; Palloff & Pratt, 1999, 2001) destacan también la importancia de desarrollar tareas de facilitación conducentes a la construcción de una comunidad de aprendizaje promoviendo redes de interacciones entre los estudiantes. Berge (1995) enfatiza la importancia de promover las relaciones humanas generando la cohesión del grupo y ayudando a los estudiantes a trabajar juntos en una causa común.

La descripción anterior del rol de los instructores en un paradigma centrado en los estudiantes podría ser válido tanto para ambientes online como para ambientes presenciales tradicionales (*face-to-face*). Sin embargo, los ambientes online gracias a su tecnología brindan un escenario natural a los instructores para desarrollar este rol de facilitadores. La Web no es un mero vehículo para entregar información e instrucción; es una parte importante del proceso de aprendizaje en si mismo. Las actuales herramientas de software para los cursos (*courseware*) permiten a los instructores personalizar sus cursos dando a cada uno la posibilidad de estudiar a su propio ritmo. Las componentes comunicacionales de la Web proveen la posibilidad de desarrollar un diálogo asincrónico que permite a los estudiantes participar en situaciones de aprendizaje de alta calidad que se desarrollan a lo largo de las 24 horas del día los 7 días de la semana.

Capacitación de Facilitadores

Un programa de capacitación dirigido a instructores que desean migrar desde las aulas tradicionales a las aulas virtuales debe tener en cuenta no solo la capacitación en el uso de las

técnicas apropiadas para a la tecnología asociada al nuevo entorno instruccional, sino que también debe apuntar a la modificación del enfoque instruccional de los instructores para que se desenvuelvan en el contexto del nuevo paradigma instruccional . Especialmente si se tiene en cuenta que ellos serán los responsables de inducir este cambio paradigmático en sus estudiantes. Al presentar el concepto de distancia transaccional se ha indicado la importancia que el diálogo tiene en la caracterización del nuevo rol de los instructores como facilitadores del mismo. En este sentido, un programa de capacitación para facilitar el diálogo debe ser diseñado para conducir a los instructores participantes a la adquisición de las habilidades necesarias para alcanzar los siguientes objetivos en su tarea instruccional: (a) Construir una comunidad de aprendizaje, (b) generar una cultura de respeto y (c) cultivar un discurso razonado.

En la construcción de una comunidad de aprendizaje debe ponerse énfasis en la importancia de construir un clima que promueva el aprendizaje colaborativo. La facilitación online es mucho más que meramente intercambiar e-mails o colocar opiniones en un foro.

Palloff y Pratt (1999) destacan que algunos de los resultados observables que indican la conformación de una comunidad de aprendizaje son: (a) una activa interacción entre los participantes y el contenido del curso, (b) un aprendizaje colaborativo evidenciado por las interacciones entre los estudiantes más que por las interacciones entre el instructor y los estudiantes, (c) el compartir los recursos y fuentes de información por parte de los estudiantes y (d) el apoyo y aliento mutuo entre los estudiantes.

La habilidad para generar una cultura de respeto es clave en la tarea de facilitación. Los participantes deben sentir que son tenidos en cuenta y valorados por el instructor y los otros participantes.

Cultivar un discurso razonado es quizá la principal responsabilidad del facilitador, quién deberá adquirir la habilidad necesaria para mantener el dialogo en la dirección correcta, redireccionando la discusión cuando aparezcan líneas tangenciales de pensamiento que no contribuyan a profundizar el aprendizaje.

Experiencia en el Mar del Plata Community College

El Mar del Plata Community College es una Institución de enseñanza terciaria no universitaria de la República Argentina que tiene algunas de sus carreras articuladas con las de la Universidad CAECE sede Mar del Plata, universidad privada dependiente de la Universidad CAECE sede Buenos Aires. Las dos instituciones muy relacionadas entre sí, desarrollan actividades complementarias y tomaron la decisión de iniciar actividades educativas online tanto para incorporarlas en los cursos presenciales tradicionales como para desarrollar íntegramente cursos en esta modalidad. La visión institucional sobre estas actividades reconocía la necesidad de construir comunidades de aprendizaje bajo un nuevo paradigma instruccional. Las primeras actividades fueron dirigidas a la capacitación de instructores que se desempeñaban en los cursos tradicionales. Con ese fin se diseñó un programa de capacitación dirigido a una audiencia conformada por profesores universitarios en distintas disciplinas, la mayoría de ellos con un estilo de enseñanza tradicional, centrado en el profesor. La antigüedad promedio superaba los quince años. Muchos de ellos eran conscientes de la importancia de introducir la tecnología en sus cursos y estaban interesados en hacerlo. El programa de capacitación debía cubrir dos importantes aspectos; (a) Fundamentar la necesidad de cambios metodológicos profundos, provocándolos y (b) Proveer las técnicas instruccionales y herramientas necesarias para implementar la enseñanza online de manera efectiva.

El programa, luego de una primera implementación, fue rediseñado a partir de la experiencia adquirida conformándose por cuatro cursos de ocho semanas de duración cada uno. En el primero de ellos se consideran las técnicas de facilitación de cursos asociadas a un paradigma instruccional centrado en el alumno y conducentes a la construcción de una comunidad de aprendizaje basada en el aprendizaje colaborativo. Los demás cursos son destinados a la capacitación en distintos instrumentos pedagógicos y tecnológicos. (Patetta, 2002). Es precisamente en el primer curso, denominado Facilitación de Cursos Online en donde se promueve en los instructores los cambios paradigmáticos en su enfoque instruccional. Ellos no solo aprenden

los conceptos que fundamentan el nuevo enfoque, que se les propone, sino que los aprenden experimentando en ellos mismos. Deben construir su nuevo rol como instructores desde su rol de estudiantes. Como objetivos generales, se espera que al finalizar este curso los participantes sean capaces de:

- (1) comprender los modelos mentales subyacentes en los distintos enfoques instruccionales,
- (2) iniciar y facilitar una discusión durante un curso online,
- (3) confiar en su habilidad para facilitar el aprendizaje sin tener un contacto "cara a cara"

con sus estudiantes y

- (4) comprender y valorar el rol de las comunidades de aprendizaje.

Para alcanzar estos objetivos se definieron los contenidos del curso en el contexto de los tópicos que han sido discutidos en este trabajo:

Unidad 1. Distintos enfoques instruccionales: Cambios hacia esquemas más flexibles de enseñanza. Nuevo paradigma educativo.

Unidad 2. Desde el poder sobre otros a la auto eficacia. Los horizontes cognitivos. Distintos aspectos. La importancia de ser auto reflexivo como educador

Unidad 3. Los principios que sustentan una moderación efectiva. Principio uno: La moderación tiene lugar en el contexto profesional y en el contexto social. Principio 2: El estilo de “guiar a un costado” (vs. “la puesta en escena”) es más apropiado para liderar una comunidad virtual de aprendizaje. Principio 3 La moderación online es un arte que tiene principios generales y estrategias , que pueden ser aprendidas.

Unidad 4. Construcción de una comunidad virtual. La participación y los resultados esperados en un aula virtual. La tecnología como herramienta de facilitación

Unidad 5. La construcción de comunidades virtuales de aprendizaje. La conversión del aula convencional en el aula virtual

La bibliografía utilizada en el curso es la de los autores mencionados en los párrafos previos, fundamentalmente: R. Caine y G. Caine (1997). Collison et al. (2000) y Palloff y Pratt (1999).

El curso fue diseñado seleccionando una teoría de aprendizaje adecuada al perfil de la audiencia (Knowles) y considerando para las prescripciones instruccionales la teoría instruccional de Jonassen sobre diseño de entornos constructivistas para el aprendizaje. (Patetta, 2002). La implementación del curso se realizó en la plataforma instruccional WebCT. Se aprovecharon las facilidades de la plataforma para presentar materiales didácticos, colocar toda la información relativa al curso y realizar comunicaciones informales entre los participantes del curso pero el centro de las actividades de aprendizaje estuvo en el ámbito de discusiones, dado que el objetivo central del curso era adquirir las habilidades necesarias para facilitar el diálogo y construir comunidades de aprendizaje.

Se diseñaron discusiones y modelaron estilos de facilitación a partir de tres principios básicos (Collison et al., 2000):

Principio 1. La facilitación tiene lugar en un contexto profesional y social.

Principio 2. El estilo de “guiar desde el costado” (vs. “desde el centro del escenario”) es el más apropiado para liderar una comunidad virtual de aprendizaje.

Principio 3. La facilitación online de un curso es un arte que tiene principios generales y estrategias que pueden ser aprendidos.

La implementación de estos tres principios se realizó en el contexto de un diálogo social desarrollado en un modo asincrónico donde el dialogo se considera en el sentido pragmático definido por Collison como un discurso razonado cuyo proceso sirve a fines que van más allá del dialogo en si mismo y cuyo objetivo no es persuadir, sino inquirir e informar a los participantes de manera individual y colectiva de intercambiando pensamientos, ideas y enfoques alrededor del tema que se este considerando.

Los resultados observados permitieron apreciar la construcción de una comunidad de aprendizaje. Siguiendo pautas indicados en el párrafo previo (Palloff y Pratt,1999)se pudo apreciar:

(a) una activa interacción entre los participantes y el contenido del curso

Evidenciado por la calidad de las colocaciones realizadas por los participantes y registrada en el ámbito de discusiones de WebCT.

(b) un aprendizaje colaborativo evidenciado por las interacciones entre los estudiantes más que por las interacciones entre el instructor y los estudiantes,

Esta fue una de las evidencias más sorprendentes del curso. Por ejemplo en una de las realizaciones del curso con una audiencia de 14 participantes se realizaron 705 colocaciones. La extensión de cada colocación fue variable pero no es exagerado estimar una media de 400 palabras por colocación.

(c) el compartir los recursos y fuentes de información por parte de los estudiantes y

(d) el apoyo y aliento mutuo entre los estudiantes.

Estos dos aspectos fueron los más notablemente observados. Quizá uno de los hechos mas destacables haya sido la constitución de una "cooperativa de traductores" entre los participantes. La bibliografía utilizada estaba escrita en idioma inglés , el cual no era adecuadamente manejado por la mayoría de los participantes, pero de manera informal se distribuyeron el material y cada uno se encargó de traducir una parte compartiendo entre todos el total de la traducción. Otro hecho notable fue el apoyo y aliento mutuo manifestado por los participantes a través de las comunicaciones informales.

Referencias

- Berge, Z. (1995), Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field, *Educational Technology*, 35(1) (pp. 22-30)
- Caine, R., & Caine, G. (1997). *Unleashing the Power of Perceptual Change*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S., & Tinkerr, R. (2000). *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- 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.
- Harasim, L., Hiltz, R., Teles, L., & Turoff, M. (1998) *Learning Networks: A Field Guide to Teaching & Learning Online*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kearsley, G. (2000). *Online Education: Learning and Teaching in Cyberspace*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Khan, B. (Ed.) (1999). *Web-Based Instruction*. Englewood Cliffs. N.J.: Educational Technology Publications.
- Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- 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.
- Patetta, N. (2002) . Diseño de cursos de capacitación para instructores online. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2002.
- Reigeluth, C. (Ed.) (1999). *Instructional-Design Theories and Models*. Mahwah N.J: Lawrence Erlbaum.
- 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)
- Wiesenberg, F. (1999). Teaching On-Line: One Instructor's Evolving 'Theory-of-Practice'. *Adult Basic Education*. 9(3) p. 149-162