

Aprendizaje y meta aprendizaje a través del uso de los foros del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)¹.

Virginia Bentancor (virginia.bentancor@cienciassociales.edu.uy)

Valentina Buschiazzo (valentina.buschiazzo@cienciassociales.edu.uy)

Florencia Ferrigno (florencia.ferrigno@cienciassociales.edu.uy)

Resumen: Los foros son una de las herramientas de trabajo disponibles en EVA, ellos permiten tener discusiones asincrónicas, habilitando el intercambio entre docentes y pares. Son un instrumento a emplear al momento de evaluar y/o reforzar aprendizajes vinculados a determinados contenidos de las asignaturas. Ellos permiten promover en los estudiantes la lectura de los materiales indicados en los cursos, demostrando la aprehensión de los conceptos implicados. Pero al mismo tiempo, se produce un meta aprendizaje, que surge de la exploración y uso de la herramienta en sí misma. Ello permite al estudiante ampliar sus estrategias creando nuevas áreas de desarrollo cognitivo, cuyo efecto trasciende la sola aprehensión de los contenidos conceptuales de la asignatura concreta. El presente documento busca analizar este proceso de aprendizaje tomando como referencia el caso del curso Políticas Sociales, edición 2014, perteneciente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

Palabras claves: entornos virtuales de aprendizaje, aprendizaje autorregulado, metacognición.

1Trabajo presentado en las XIV Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR. Montevideo, 15, 16 y 17 de setiembre de 2015

1. Introducción

Esta ponencia presenta el análisis de los entornos virtuales de aprendizaje - específicamente de tres foros de discusión- retomando algunas de las teorías existentes sobre metacognición. Dichos foros pertenecen al espacio virtual del curso Políticas Sociales, edición 2014, perteneciente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).

Los foros -herramienta disponible en el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) de la Universidad de la República (UdelaR)- son un instrumento que permite tener discusiones asincrónicas, habilitando el intercambio entre docentes y pares. Dicho instrumento se puede emplear al momento de evaluar y/o reforzar aprendizajes vinculados a determinados contenidos de las asignaturas. Hay varios tipos, los casos que aquí se analizaron fueron los foros que permiten que cualquier estudiante pueda iniciar una nueva discusión, así como también responder y participar de discusiones iniciadas por sus compañeros.

La utilización de los foros en el curso tuvo como finalidad la evaluación de los estudiantes a partir de la generación de discusiones entre pares en base a los contenidos abordados en el aula. Pero al mismo tiempo, se estimuló un proceso de meta-aprendizaje, que surge de la exploración y uso de la herramienta en sí misma. Ello permite al estudiante ampliar sus estrategias creando nuevas áreas de desarrollo cognitivo, cuyo efecto trasciende la sola aprehensión de los contenidos conceptuales de la asignatura en cuestión. El presente documento busca analizar este proceso de aprendizaje tomando como referencia el caso del curso Políticas Sociales.

Nos interesa particularmente reflexionar sobre las oportunidades de la utilización del foro para generar procesos metacognitivos en los estudiantes que transitaban por el curso. Teniendo presente que, no se indaga sobre el proceso del estudiante en sí mismo, sino de las posibilidades que abre la herramienta como propuesta para la motivación de procesos metacognitivos.

Partimos del supuesto que la diversificación de las herramientas de aprendizaje en una misma propuesta de enseñanza, multiplica las oportunidades de apropiación del estudiante de los contenidos que se trabajan y de su propio proceso.

Es así que, interesa evaluar el espacio virtual -el uso que se realiza del foro, sus posibilidades y limitaciones-; al mismo tiempo que se reflexiona sobre las posibilidades de generar operaciones cognitivas de mayor complejidad. Por lo tanto, el foro y su utilización en el curso Políticas Sociales aparece en esta ponencia como referencia empírica que estimula reflexiones sobre la metacognición en la educación superior, teniendo presente que el proceso metacognitivo que puede alcanzar un estudiante trasciende en complejidad al empleo de esta herramienta.

2. Metacognición y regulación del aprendizaje

Según Gómez Verea (1997), la metacognición hace referencia a las operaciones cognitivas complejas que se dan en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Refiere a la apropiación de las estrategias del conocimiento y no sólo a las operaciones básicas para adquirirlo, específicamente al control y la capacidad de planificar el uso de los procesos.

La metacognición hace referencia a los procesos de pensamiento humano en general, pero particularmente al conocimiento que la persona tiene acerca de su propio sistema cognitivo (contenidos procesos, capacidades, limitaciones...), así como también a los efectos reguladores que tal conocimiento puede ejercer sobre su actividad. (Gómez Verea, 1997: 77)

La metacognición requiere entonces de un sujeto que toma control del proceso, evalúa las posibilidades y las dificultades para la consecución del fin cognitivo. Para ello, es necesario que se establezcan metas de aprendizaje y se evalúe el grado en que estas se consiguen, de modo que, si es necesario, modifique las estrategias para conseguir la meta (Gómez Verea, 1997: 78). La metacognición es, en definitiva, experiencias conscientes de un sujeto que reconoce sus capacidades y limitaciones, y sobre todo, reconoce las estrategias cognitivas, así como también cómo y cuándo aplicarlas.

Conocer y regular nuestra actividad cognitiva implica tener información sobre nuestra forma de percibir, comprender y tener control sobre los procesos implicados. A ello refiere John Flavell, quien acuñó el término por primera vez, definiendo la metacognición como:

(...) el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos

o cualquier otro asunto relacionado con ellos (...) la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto (citado en Zulma Lanz, 2006: 122).

Como se observa en las definiciones anteriores, la metacognición supone una objetivación de los procesos por el cual se logra alcanzar una meta, un control deliberado de la actividad cognitiva, esto es, un proceso en el que el sujeto se vuelve consciente de las estrategias empleadas que le permitieron dar respuesta a un asunto o conseguir un objetivo.

En Flavell (1979) aparece la distinción entre conocimiento del sujeto, de la tarea y de las estrategias y, por otra, lo que denomina experiencia metacognitiva. Ryle (1949), por su parte, establece la diferencia entre el conocimiento declarativo y el conocimiento procedural, esto es, el ‘saber qué’ y el ‘saber cómo’, respectivamente (Peronard, 2005: 64). Gómez Vereá (1997), tomando a Nickerson explicita los componentes que interaccionan entre sí en un proceso metacognitivo: las variables personales, que refieren a lo que el sujeto podría conocer acerca de él mismo; las variables de la tarea, que refieren a la apropiación de las dificultades de la tarea; y por último las variables de estrategia, encontrándose en este tercer nivel el reconocimiento de los diferentes caminos posibles para enfrentar el proceso.

Otra autora de relevancia es Ann Brown, una de las investigadoras que más contribuciones ha realizado a la discusión sobre la metacognición. Ésta es entendida como “el control deliberado y consciente de la actividad cognitiva de cada persona [y se] distingue[n] dos tipos de fenómenos metacognitivos: conocimiento de la cognición y regulación de la cognición” (Brown 1987, en Zulma Lanz, 2006: 123). El primero “refiere al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué) y ofrece a la persona una serie de datos sobre diferentes aspectos de la cognición (procesos de lectura, de escritura, de memoria, de resolución de problemas, etc.)” (Brown 1987, en Zulma Lanz, 2006: 123).

La segunda, en cambio, tiene que ver con conocer el aspecto procedimental de la cognición, es decir, aquellas estrategias cognitivas que permitieron regular el proceso cognitivo. Al decir de Herrera Clavero y Ramírez Salguero, sobre éstas últimas, “Se

trata de actividades de planificación que se realizan antes de comprender y solucionar un problema (...), actividades de supervisión (...) durante el aprendizaje (...) y actividades de control sobre los resultados (evaluación de resultados y retroalimentación)” (s/d: 2).

Esto nos conduce a la relación entre la autorregulación y la metacognición. Al respecto los autores han identificado diferentes formas de vincularlas conceptualmente: tratarlos como sinónimos, incluir la regulación como un componente de la metacognición (esta es la concepción de Flavell y Brown) o subsumir ambos conceptos “en el constructo del aprendizaje autorregulado” (Zimmerman, Boekaerts, Pintrich) (Zulma Lanz, 2006: 124). Sin pretender en agotar la discusión sobre el vínculo entre estos dos conceptos este documento, parece relevante anotar que existe esta relación entre la autorregulación y la metacognición.

Otro componente importante por el que los investigadores han comenzado a preocuparse es la motivación. En esta línea -que ha sido estudiada fundamentalmente por las teorías de las atribuciones y la teoría de la motivación del logro--, se concibe la motivación como “un proceso que engloba factores cognitivos y afectivos que van a determinar la elección, iniciación, dirección, magnitud y calidad de una acción que persigue alcanzar un fin determinado” (Huertas 1997, en Zulma Lanz, 2006: 124).

La motivación está determinada por tres polos: metas (aproximación o evitación por parte del sujeto), origen de la motivación (externa o interna) y carácter de la motivación (profunda o superficial). En relación al primer polo, las metas, importa destacar que algunos estudios han demostrado que:

(...) es más probable que las metas específicas –antes que las muy generales– impulsen el aprendizaje, que las más cercanas en el tiempo –a diferencia de las metas a largo plazo– se alcancen con mayor facilidad y produzcan mayor motivación para conseguirlas y que el nivel de dificultad de una meta (grado de facilidad o dificultad) se relacione con el esfuerzo requerido para alcanzarla. (Zulma Lanz, 2006: 126).

Desde esta perspectiva, la motivación y las metas se presentan como elementos a tener en cuenta al momento de estudiar la autorregulación del aprendizaje, pues se trata de variables que inciden fuertemente en los procesos que se producen.

Crespo en su artículo “La metacognición: las diferentes vertientes de una teoría” (2000)

expone las diferentes líneas teóricas que nutren el concepto de metacognición, tomando como principales exponentes, por un lado, a los desarrollos que se han dado desde la psicología evolutiva y por otro, las propuestas de procesamiento de la información.

Interesa en este momento detenernos en los desarrollos teóricos de la metacognición desde esta última corriente. Según dichas teorías las personas son capaces de manipular información simbólica que representa al mundo tal como es percibido (Crespo, 2000:9). Esto implica que las personas pueden regular sus procesos mentales a pesar de que éstos no pueden ser observados directamente. De esta idea se desprende el supuesto de que en los procesos de aprendizaje el individuo no puede ser concebido como un sujeto pasivo sino con la capacidad de tomar la información, elaborarla, retenerla y utilizarla.

Aparece entonces una clara distinción entre el conocimiento y la capacidad de regularlo y ambos se encuentran íntimamente relacionados en un proceso de enseñanza/aprendizaje. Según las nociones de Piaget retomadas por Crespo, toda acción de aprendizaje supone por parte del sujeto un acto de autorregulación en el cual ajusta sus acciones y las refina.

3. Entornos virtuales y aprendizaje.

Hemos analizado en qué consiste la metacognición, cuáles son sus componentes y fenómenos cognitivos asociados, así como también qué papel juega la autorregulación de los procesos, la motivación y las metas. Ahora bien, partimos del supuesto que el empleo de entornos virtuales de aprendizaje pueden modificar los procesos cognitivos en la medida en que busca que el estudiante alcance determinada meta educativa, poniendo en juego una serie de habilidades que pueden ser diferentes a las que resultan efectivas en el aula tradicional.

El aprendizaje referente a los entornos virtuales, ya sea en la interacción con las nuevas tecnologías como de las posibilidades que brindan, puede generarse a partir de un auto aprendizaje (o aprendizaje auto regulado), con otras personas a partir de un aprendizaje colaborativo (no importa si están cerca o lejos espacialmente). Por lo tanto estos entornos virtuales tienen la potencialidad de generar nuevas estrategias cognitivas para el proceso de aprendizaje (Garzón, 2004).

Vale destacar que estos entornos deben ser comprendidos como herramientas al servicio de fines educativos diversos, es decir, no se trata de fines en sí mismos. De acuerdo con Coll y Bustos (2010), las tecnologías de información y comunicación y en particular los entornos virtuales, no constituyen un fin en la educación, sino que son una herramienta, un instrumento entre los ya existentes que funcionan como mediador entre el contenido, la actividad educativa e instruccional del profesor y la actividad de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo a Onrubia, entender el aprendizaje en entornos virtuales no refiere solo al aprendizaje como una reproducción de lo que en ese entorno se le presenta como contenido a aprender, sino una reelaboración de ese contenido mediada por la estructura cognitiva del aprendiz.

El aprendizaje virtual, por tanto, no se entiende como una mera traslación o transposición del contenido externo a la mente del alumno, sino como un proceso de (re)construcción personal de ese contenido que se realiza en función, y a partir, de un amplio conjunto de elementos que conforman la estructura cognitiva del aprendiz: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico de dominio, estrategias de aprendizaje, capacidades metacognitivas y de autorregulación, factores afectivos, motivaciones y metas, representaciones mutuas y expectativas (2005: 3)

Es un hecho que la aparición de medios de masas han impactado en la forma de aprendizaje cotidiano que tenemos las personas, revelando nuevas estrategias de aprehensión del conocimiento y la información. No obstante, ello no implica que los modelos educativos se encuentren en sintonía con estos cambios o tomen ventaja de los mismos. Como señalan Arancibia y Pérez San Martín, retomando aportes de Castells, Salinas y Poole, los ambientes educativos han venido cambiando para adaptarse a la sociedad de la información pero “los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas tradicionales parecen presentar cierta rigidez para una educación futura y requieren para ello adaptaciones” (2002: 160).

En suma, el estudio sobre los procesos metacognitivos en el marco de ambientes educativos que emplean entornos virtuales, puede arrojar luz al trabajo que realizan quienes se desempeñan como orientadores –es decir, los docentes. El acceso a una vasta información diferencia a los estudiantes de esta época respecto a los de épocas anteriores, por lo cual también el rol docente se modifica y ello presenta desafíos. Así,

el conocimiento sobre los procesos que facilitan u obstruyen el aprendizaje son aspectos relevantes, sobre los que es necesario continuar profundizando.

4. Análisis de los foros

Como se mencionó anteriormente, la utilización de los foros es una de las varias instancias dentro del entorno virtual, que tienen la potencialidad de generar en los estudiantes un aprendizaje auto regulado, y les permite ampliar el espectro de herramientas y/o habilidades con las que realizan su aprendizaje.

Es así que los resultados que se presentan a continuación fueron extraídos de tres foros seleccionados por los objetivos que se plantearon, buscando analizar la participación de los estudiantes en el EVA como herramienta complementaria para el proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando los foros que habilitaron debates respecto a tres módulos que aborda el curso. Las consignas proponían a partir de la lectura de tres autores, realizar al menos dos intervenciones por estudiantes.

Una vez que la información de los foros fue transferida a una base de datos en función de ciertas variables, se procedió a su análisis. Para ello se realizaron estadísticas descriptivas de las variables tomadas individualmente y análisis comparativos entre foros. De esta forma se presentan resultados descriptivos de la utilización de los foros como aporte a los procesos de aprendizaje.

En base al análisis las intervenciones realizadas por los estudiantes en los foros, se estudiaron las siguientes dimensiones y variables: tipos de intervención, nivel de cumplimiento de la consigna, cantidad de contribuciones y tipo de contribución. Respecto a esta última, los tipos de contribución pudieron clasificarse según fuera una conversación exploratoria, si el comentario explicitaba acuerdo o desacuerdo con algún participante, si refería a la descripción de conceptos o temáticas, si identificaba nuevos nudos temáticos, si exploraba otros conceptos relacionados pero no enunciados en las lecturas obligatorias, si utilizaba la posición de otros participantes para avanzar en la argumentación, o si contribuía con ejemplos.

Una primera observación realizada, refiere a las dificultades en el uso de los foros por parte de los estudiantes, un 7% de las intervenciones fueron erróneas la primera vez que los estudiantes se enfrentaron al foro en el curso. Es decir, no respondían a la consigna sino que se trataban de exploraciones con respecto a la herramienta que desconocían.

Los errores producto del desconocimiento de la herramienta se reducen considerablemente en los siguientes foros, alcanzando solamente el 2% del total de las intervenciones en el tercer foro. Esto significa que los estudiantes incorporan el uso de esta herramienta en forma relativamente rápida una vez que se enfrentan a la dificultad. También se observa que el foro habilita el intercambio sobre la herramienta en sí misma, en tanto permite realizar correcciones y sugerencias entre pares.

Otra de las variables refiere a la cantidad de intervenciones realizadas por los estudiantes en cada uno de los foros analizados. La Tabla N° 1 explicita la cantidad total de intervenciones en cada foro. Tal como se puede ver, las intervenciones disminuyen, pero también lo hacen la cantidad de estudiantes desde el primer al tercer foro.

Tabla N°1. Participación en los foros

Cuadro general de participación en los Foros				
	Nº total de intervenciones	Cantidad de estudiantes participantes	Rango de intervenciones realizadas por un mismo estudiante	Moda
Foro 1	590	194	1 a 11	2
Foro 2	574	187	1 a 15	2
Foro 3	488	179	1 a 12	2

También se observó la cantidad de intervenciones que suelen hacer los estudiantes. Habitualmente hacen la cantidad de intervenciones que se les solicita expresamente en la consigna (2), no obstante, hay múltiples casos en que se realizan más intervenciones: 3, 4, 5, 6 y 7. Los estudiantes que realizan intervenciones superiores a 7 son casos excepcionales. Esta tendencia no presenta variaciones significativas entre los tres foros.

Por otra parte, en la tabla N° 2 puede observarse la cantidad de “nuevas intervenciones” y “respuestas”. Se visualiza que predominan las respuestas a pesar de que la apertura de nuevas intervenciones es también alta.

Tabla N° 2. Tipo de intervención: Nueva o Respuesta

Foro	Tipo de intervención	Frecuencia absoluta
Foro 1	Nueva intervención	97
	Respuesta	493
Foro 2	Nueva intervención	54
	Respuesta	493
Foro 3	Nueva intervención	79
	Respuesta	409

De la lectura minuciosa de los intercambios puede observarse –en relación a su contenido- que aquellas conversaciones dentro del foro que cuentan con numerosas intervenciones, abren mayores posibilidades de debate y acumulación². Pareciera que a medida que se va avanzando en respuestas a un tema, se va dando una acumulación más rica y se van identificando nuevos nudos temáticos. En el sentido opuesto, iniciar una conversación nueva en vez de continuar con una conversación existente implica la reiteración de abordajes ya realizados en otras conversaciones. Se observa que hay conversaciones iniciadas con pocas intervenciones, en los cuales no se logra una conversación acumulativa.

En la misma línea, pareciera que las intervenciones más breves facilitaron el intercambio, al tomar sólo algún aspecto del tema. Sin embargo, ello no daría cuenta de que el estudiante haya revisado (necesariamente) la totalidad de los materiales solicitados. Para mejorar este aspecto habría que adecuar la consigna al objetivo de esta metodología (si es fortalecer las competencias argumentativas fundamentadas o evaluar si se realizó la lectura de los materiales y logró articularlos correctamente).

El nivel de cumplimiento de las consignas es la dimensión que refiere a la relación entre la consigna planteada y el cumplimiento de los estudiantes a la propuesta. En la Tabla N° 3 se puede ver que el nivel de cumplimiento es alto. Aquellos estudiantes que no cumplen con la consigna no alcanzan si quiera el 10% en ninguno de los foros analizados.

² A los efectos del presente trabajo no se exponen las conversaciones dentro del foro porque implicaría revelar la identidad de sus participantes, lo cual no es deseable.

Tabla Nº 3 . Nivel de cumplimiento

	Estudiantes	Nivel de cumplimiento de consigna	Frecuencia absoluta	Porcentaje
Foro 1	194	cumple	85	44
		cumple parcialmente	108	56
		no cumple	1	1
Foro 2	187	cumple	82	44
		cumple parcialmente	90	48
		no cumple	15	8
Foro 3	179	cumple	136	76
		cumple parcialmente	36	20
		no cumple	7	4

La diferencia más significativa que se visualiza es la evolución que existe de la categoría “cumple”, que de forma relativa crece foro a foro, pudiendo dar cuenta de una mejora en el manejo de la herramienta y de la aprehensión de los contenidos de la asignatura.

En muchos casos los estudiantes tienden a realizar exposiciones demasiado extensas que demuestran cabalmente el conocimiento que han adquirido del tema pero dejan poco margen al intercambio. Esto quizá se explica porque tienden a reproducir la lógica de los modos de evaluación tradicionales (parciales, control de lectura). En muchos casos, el equipo docente advierte este hecho, puntualiza dentro del foro la necesidad de acotar las intervenciones, pero no siempre sucede.

En este sentido, la oportunidad de discutir y auto-regular el debate en el espacio virtual es un modo de que el estudiante se apropie de su propio proceso de aprendizaje. Una alternativa para habilitar procesos cognitivos más profundos a partir de los foros es que el equipo docente proponga las dimensiones sobre las cuales les interese que los estudiantes opinen (esto es, iniciar las conversaciones desde el equipo docente). De este modo se podrían colocar determinados “nudos” o “problemas” y solicitar a los estudiantes que opinen específicamente sobre ellos.

Asimismo, el foro requiere de una escritura clara y concisa para que los compañeros que participan en el debate comprendan las ideas que se quieren volcar. Es decir, para que sus pares puedan comprender las ideas y retomarlas posteriormente. Esto implica un esfuerzo y ejercicio del estudiante en el propio proceso de escritura, redacción, ortografía y sintaxis.

De esta forma, la lectura de los autores previstos en el programa del curso, las actividades realizadas en clase, los espacios teóricos, las discusiones e intercambios en aula; todo se pone en juego a la hora del debate en los foros en base a un problema/situación específica.

Respecto al tipo de contribuciones realizadas, los siguientes gráficos ilustran lo que sucedió en los foros:

Gráfico N° 1: Tipos de contribución en el Foro del Módulo 1

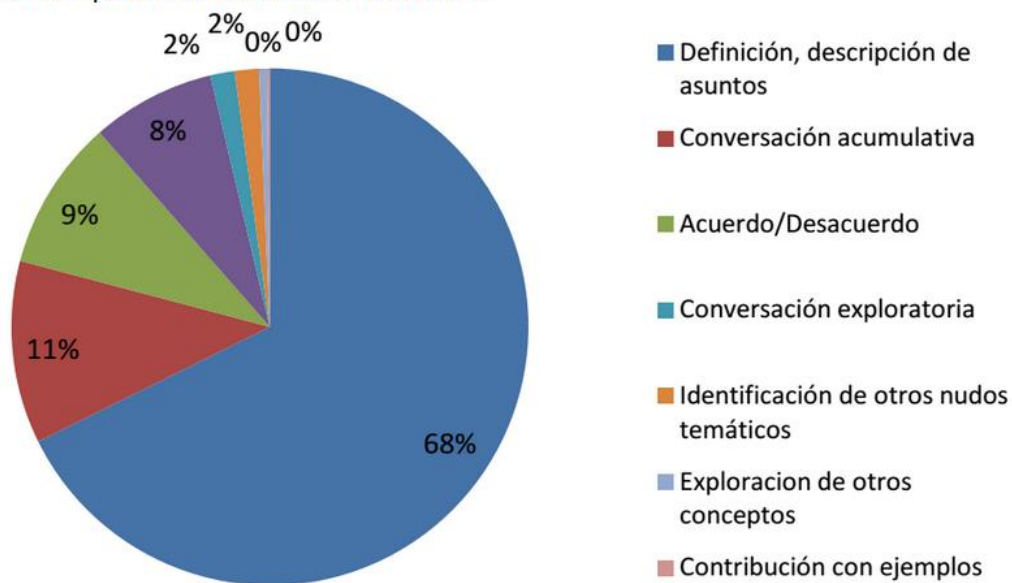


Gráfico N° 2: Tipo de contribución en el foro del Módulo 2

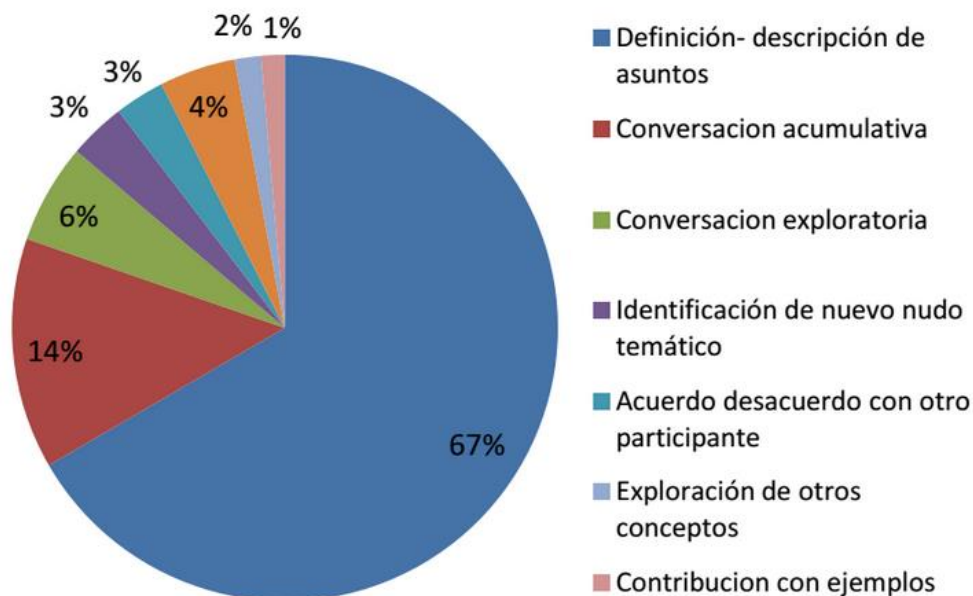
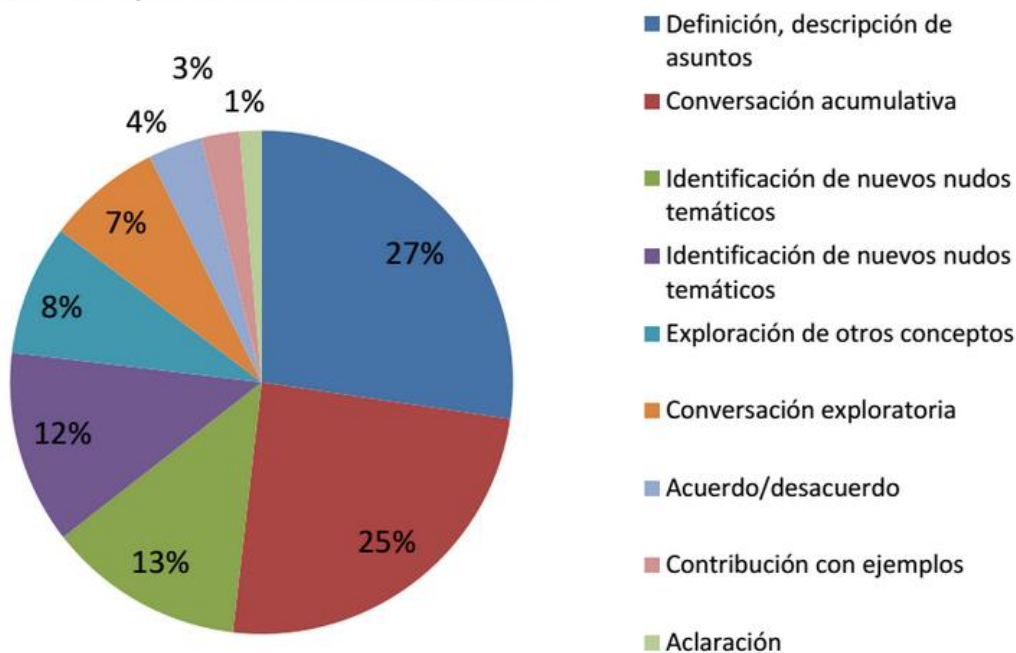


Gráfico N° 3: Tipo de contribución en el foro del Módulo 3



Se puede observar en los tres foros la preponderancia de la descripción y definición de asuntos por parte de los estudiantes a la hora de realizar su exposición conceptual en los foros. A pesar de ello, en el último foro analizado, la distancia en términos absolutos entre la descripción de asuntos y la siguiente categoría se acorta, esto puede hablar de

una cierta profundización, y una mayor práctica en el manejo de otras habilidades por parte de los y las estudiantes para elaborar sus contribuciones.

Por último, la contribución con ejemplos, fue en los tres casos el recurso menos utilizado por los estudiantes. Esto puede referir en parte a la dificultad de pasar de la teoría al ejemplo concreto.

A partir de lo observado en los foros se puede decir que si bien hay una tendencia a la mejora del uso de la herramienta, es necesario tener en cuenta otras variables (como puede ser los objetivos del curso respecto a la herramienta, o las propias expectativas de los estudiantes en relación a su uso) para asegurar que han incorporado de mejor forma los contenidos del curso.

Asimismo, a partir de lo relevado se observa que los estudiantes han dado un uso que optimiza el cumplimiento de las consignas de trabajo planteadas por las docentes, haciendo un uso frecuente y consistente de la herramienta foro, más allá de los tipos de aportes realizados. El foro es tomado como una herramienta, como un medio para un fin que es el aprendizaje de contenidos, y el uso de la misma por parte de los estudiantes reafirma su capacidad potencial para ampliar su estructura cognitiva. No obstante lo cual en muchos casos los estudiantes inician una conversación nueva en vez de continuar con una conversación existente, reiterando abordajes ya realizados. Se observa que esto genera que hay conversaciones iniciadas con pocas intervenciones, en los cuales no se logra una conversación acumulativa.

Sin embargo, esta propuesta de enseñanza entiende que no se trata simplemente de trabajar los contenidos en clase, sino de deslocalizar el proceso de aprendizaje. El aula no es el único espacio posible para aprender, sino que el espacio virtual entra en juego ampliando las posibilidades. En el EVA cada estudiante toma decisiones respecto al modo de habitar el espacio virtual, auto-regular las lecturas sugeridas, debatir con los compañeros, entre otras posibilidades. Esto da cuenta de un proceso de auto-reflexión no siempre consciente de que se lo está realizando. Lograr que los contenidos trabajados en aula sean comunicables para el resto de los compañeros que participan del debate escrito permite un nivel superior de apropiación de los contenidos que el curso prevé. Asimismo, habilita al estudiante a la auto-crítica en tanto reconocimiento de lo incorporado en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Bibliografía

Arancibia, Marcelo y Pérez San Martín, Héctor (2002). Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo educativo a distancia. En *Revista Estudios Pedagógicos*. núm. 28, pp. 157-164. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100009&lng=es&nrm=iso . [Fecha de consulta: 31/07/2015]

Coll, César y Bustos, Alfonso (2010) Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. En *RMIE*, enero- marzo, vol. 15, núm. 44, pp. 163-184.

Crespo, Nina María (2000) "La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría". En *Revista Signos*, vol.33, núm.48, pp. 97-115. Valparaíso, Chile. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800008&lng=es&nrm=iso [Fecha de consulta: 15/07/2015]

Garzón, Natalia (2004) *Aprendizaje en entornos virtuales*. Ponencia realizada en el II Congreso Online del Observatorio para la Ciber sociedad. Disponible en: <http://projectpaladin.eu/wp-content/uploads/2010/04/1.-Aprendizaje-en-Entornos-Virtuales.pdf> [Fecha de consulta: 31/07/2015].

Gómez Vereá, Isabel Moya (1997) *La metacognición como estrategia de aprendizaje en Reflexiones sobre la educación contemporánea*. Editorial Universidad.

Herrera, Francisco y Ramírez, M^a Inmaculada (s/d). *Cognición-Metacognición*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.ugr.es/~fherrera/CogMet.doc> [Fecha de consulta: 15/07/2015]

Lanz, María Zulma (2006) Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. En *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. XXXII, núm. 2, 2006, pp. 121-132. Universidad Austral de Chile Valdivia, Chile.

Onrubia, Javier (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. En *RED: Revista de Educación a Distancia* [artículo en línea]. N.º monográfico II. [Fecha de consulta: 17/07/2015].

Peronard, Marianne (2005). La metacognición como herramienta didáctica. En *Revista Signos*, vol. 38, núm. 57, pp. 61-74. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.