



AIESAD

Ried

Revista Iberoamericana de
Educación a Distancia

VOL. 18 N° 1

Loja (Ecuador)

Enero, 2015

Índice

TENDENCIAS

MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera?	9
---	---

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Emergent leadership: is e-leadership importance in the quality of virtual education? <i>(Liderazgos emergentes: ¿es importante el e-liderazgo en la calidad de la educación virtual?)</i> García, I.	25
How Millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education <i>(Cómo los millennials están cambiando el modo de aprender: estado del arte de la integración de las TIC en educación)</i> Noguera Fructuoso, I.	45
Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Caso decanato ciencias de la salud de la UCLA <i>(A teacher training model for virtual learning environments: the case study of the dean of health sciences at UCLA)</i> Henríquez Gabante, G.; Veracoechea Frisneda, B.; Papale Centofanti, J. F.; Berrios Rivas, A. T.	67
Avaliação dos cursos de graduação a distância no contexto brasileiro: a excelência como garantia de padrão de qualidade <i>(Quality evaluation in distance undergraduate courses in Brazil)</i> Netto, C.; Giraffa, L.	91
Movilidad virtual en la UNED. El programa UNED CAMPUS NET (2011-2013) <i>(Virtual mobility at UNED. The UNED CAMPUS.NET program (2011-2013))</i> Aguado Oquina, T.; Monge, F.; del Olmo Garrudo, A.	109
As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância <i>(The role of socio-affective competence, acceptance, and ethics of on-line tutors)</i> Teixeira Mendes, N.; Alves de Sales Santos, N.; Tenório, T.; Tenório, A.	129
Universidad virtual mixta: modelo de posicionamiento múltiple EDMIX para nichos en riesgo <i>(The combined traditional and virtual university :a multiple positioning edmix model for niches at risk)</i> Muñoz Rivera, R. M.; Muñoz Bautista, E.	151

Emergência de ambiente propício à aprendizagem da relação entre projeto pedagógico e ambiente virtual em cursos a distância: uma abordagem complexa <i>(Emergence of favorable environment for learning and the relationship between educational project in virtual environment and distance courses: an complex approach)</i> Godoi, E.; Montes da Silva, R.....	171
Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica <i>(Dialog and perceived learning in online students: a qualitative approach in a graduate program in Costa Rica)</i> Salgado García, E.....	191
Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente <i>(Selection and peer rejection in technologically-mediated group work)</i> Chiecher Costa, A. C.	213
Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea <i>(An evaluation of the interactive modality of tutorials and its effects on academic achievement in online learning environments)</i> Moreno Almazán, O.....	231
Educação a distância e tutoria: uma análise a partir das interações do tutor com o professor-formador e com o professor-cursista <i>(Distance education and online tutorials: an analysis of the interactions between the tutorial-teacher and the student trainee)</i> de Lima Terçariol, A. A.; Rosan Christino Gitahy, R.; Ricieri, M.....	257

INFORME RIED

Tendencias

MOOC: ¿tsunami, revolución o moda pasajera?

Lorenzo García Aretio
Director de la RIED

Sirva este editorial de RIED para anunciar que el próximo número de la revista se dedicará a los MOOC. Aprovechamos en este trabajo para enfatizar el fenómeno MOOC y las preguntas, dificultades y problemas aún por resolver. Sin embargo, esta tipología de cursos masivos no han surgido por generación espontánea y los llegamos a entender como una evolución lógica de la educación a distancia (EaD).

Son millones de ciudadanos en el mundo que hasta hoy han seguido algún MOOC (*Massive Open Online Course*). Son cientos de miles los que en este momento están inscritos en alguno de estos cursos. Podemos ser más o menos críticos con los MOOC, pero, por los efectos que se estaban produciendo entonces, no fue desatino total el término de *tsunami* con que Brooks (2012) en un artículo en el New York Times (3-5-2012) calificaba a estos cursos masivos, abiertos y en línea. Los señalaba como el *tsunami de los campus*, como el fenómeno que va a cambiar a la universidad para siempre y de golpe. No ha sido, no va a ser así, pero sí que ha conmovido algunos cimientos de muchas instituciones de educación superior. Por eso, bien merecerá la pena que también en RIED amplíemos la reflexión y análisis sobre los MOOC. Si realizáramos un estudio de los artículos publicados en los últimos tres años en las diferentes revistas científicas relacionadas con los ámbitos de la educación o de las tecnologías, observaremos que en muchas de ellas ha habido, con mayor o menor reiteración, referencias a este asunto. Algunas de estas revistas han dedicado, vienen dedicando, monográficos relacionados con los MOOC. ¿Y una revista que atiende fundamentalmente a entornos no presenciales de enseñanza y aprendizaje como la RIED?

La RIED ya ha abordado en algunos de los artículos publicados en ella, esa problemática (Soares, 2013; Torrers y Gago, 2014; Marauri, 2014; Tovar y Lesko, 2014). Esta revista ya estuvo presta al tema en su Vol. 17,1, donde abordó parte de esta problemática. Pero ahora, en el próximo Vol. 18,2, la RIED publicará un monográfico dedicado a algunas de las dimensiones y problemática de los MOOC. ¿Por qué lo haremos?

El alcance del fenómeno MOOC traspasó con inmediatez fronteras, para convertirse en una magnitud insospechada en el ámbito educativo superior y de la formación laboral. La literatura de mayor o menor rigor académico que puebla hoy la Red resulta inagotable e inabarcable en lo referente a este fenómeno. Insertando el término MOOC en *Google Scholar* y seleccionado desde 2012 a la actualidad aparecen

más de nueve mil registros, artículos y libros, referidos a este término. Esos registros llegan a subir más de tres millones si realizamos búsqueda abierta en Google. Y en esas lecturas nos encontraremos de todo, los fanáticos de estas propuestas, los críticos radicales, los críticos sin argumentos, los que aportan razonamientos sólidos basados en la investigación, sean a favor o en contra, los que sus opiniones las basan en el mero negocio, los que hablan de los MOOC sin saber sobre ellos, etc.

Del *tsunami* de Brooks de mayo de 2012, se pasó a la calificación del 2012 como el año de los MOOC. Así lo denominó a finales de ese año Pappano (2012) en el *The New York Time* en su artículo “*The Year of the MOOC*”. Con la misma fecha (Regalado, 2012) se publicaba en una revista del MIT el artículo *The Most Important Education Technology in 200 Years*. Sin embargo, el propio *The New York Times*, un año después (Lewin, 2013) señalaba en otro artículo (*After Setbacks, Online Courses Are Rethought*) que los MOOC deberían ser repensados. Así, en solo un año, los MOOC pasaron de ser la solución para todo a plantear serias dudas y preguntas. De hecho, el propio Siemens (2013), se preguntaba si podríamos calificar a 2013 como el año anti-MOOC ¿Y qué ha sucedido en 2014? Pues que han aumentado las críticas, descalificaciones y varapalos incesantes a los MOOC. Unas con más y otras con menos fundamentos y acierto. ¿Qué sucederá en 2015, 2016...?

Las preguntas

La literatura vertida sobre esta modalidad educativa, metodología o tecnología, todas las reuniones científicas, congresos, jornadas, seminarios, artículos en prensa, que se vienen generando en todo el mundo, parece que se producen, además de por lo novedoso y el impacto (escritos iniciales), por el hecho de que en torno a los MOOC han surgido multitud de interrogantes, dudas o afirmaciones, inconclusas gran parte de ellas, que merecen alguna respuesta. Con seguridad podrían llenarse algunas páginas planteando más interrogantes, pero ahí van unas cuantas que pensamos pudieran suscitar nuestra curiosidad:

- ¿qué son y qué no son realmente los MOOC?,
- ¿nacieron por generación espontánea?,
- ¿son cursos?, ¿son masivos?, ¿son abiertos?,
- ¿son verdaderamente flexibles, accesibles, personalizados?, ¿o son rígidos -talla única-, poco accesibles y masificados?
- ¿son educación a distancia?, ¿son *e-learning*?,
- ¿qué metodología emplean?, ¿son realmente metodología, son tecnología o aplicación tecnológica?,
- ¿cuál es la relación real entre MOOC y conectivismo?,
- ¿qué tipos de MOOC existen?, ¿basados en redes, en tareas, en contenidos?, ¿de larga o corta duración?, ¿cMOOC, xMOOC, sMOOC?...,
- ¿quién o qué tipo de institución proporciona los MOOC?,

- ¿se basan en principios pedagógicos?, ¿siguen algún modelo pedagógico concreto?,
- ¿son eficaces?, ¿y eficientes?, ¿son un fraude?,
- ¿gratuitos para los estudiantes?, ¿para las instituciones?, ¿para los profesores?, ¿cómo se financian?,
- ¿pretexto para recortar la financiación a las universidades?,
- ¿son sostenibles?, ¿son rentables?,
- ¿alternativa o complemento a la formación tradicional?,
- ¿desaparecerá la universidad tal y como la conocemos hoy?, ¿son para ella una amenaza o una oportunidad?, ¿solución a la democratización de las universidades?,
- ¿están exigiendo replanteamientos radicales en algunas universidades?,
- ¿pueden quedarse como modelo adecuado para programas de extensión universitaria?,
- ¿ayudan a la globalización y universalización del conocimiento, del saber?,
- ¿pueden replantear un modelo de negocio en la universidad?, ¿y la colaboración entre universidades del mismo o diferentes países?,
- ¿qué papel puede reservarse a los nuevos MOOC en las universidades presenciales?,
- ¿pueden existir universidades y universitarios con miedo a que los MOOC lleguen a reemplazar a lo presencial?,
- ¿con ellos se va a universalizar el acceso a la educación universitaria en los países menos desarrollados?,
- ¿pueden suponer una estandarización del conocimiento?,
- ¿libres?, ¿reutilizables por otros?,
- ¿cómo podremos medir la calidad de estos cursos?, ¿con qué criterios y bajo qué parámetros?,
- ¿cómo valorar el número de abandonos?, ¿sus tasas de éxito?,
- ¿pueden homologarse con cursos reglados, oficiales?,
- ¿pueden ser válidos para cualquier latitud y realidad geográfica y social?, ¿válidos los seguidos en unas latitudes aunque diseñados y propuestos desde culturas muy distintas?,
- ¿realmente se aprende con los MOOC?, ¿se personaliza el aprendizaje con estos cursos?,
- ¿revolución, evolución o simple moda?,
- ¿qué relación de interacción de los estudiantes con los contenidos, los docentes y los otros estudiantes?,
- ¿cuántas horas de trabajo para los profesores?, ¿qué figuras y tipos de docentes?, ¿qué compensación pueden recibir?,
- ¿y las agencias de evaluación y acreditación de los docentes, considerarán estas actividades de enseñanza?,
- ¿son cursos o comunidades de aprendizaje?, ¿con LMS o sin LMS?, ¿solo con 2.0?,

- ¿exigen diseño pedagógico o en aras de la libertad que proponen, no debe haber diseño?,
- si es el caso, ¿desde dónde se diseñan y se gestionan?,
- ¿siguen algún modelo organizativo y de gestión?,
- ¿se podrá impartir en MOOC cualquier tipo de disciplina y niveles?
- ¿penetrarán en las enseñanzas regladas, oficiales?, ¿carreras completas a través de MOOC?,
- ¿se están prostituyendo los iniciales prototipos de MOOC?,
- ¿larga vida para los MOOC o sueño de una noche de verano?,
- ¿cómo se relacionan los MOOC con las tendencias de las tecnologías que pueden ser utilizadas en educación?,
- ¿y la evaluación, acreditación o certificación de los alumnos y de los propios cursos?, ¿pero, realmente, hay que acreditar?,
- ¿suponen ciertamente una disrupción?, ¿una innovación?, ¿una tendencia?, ¿una mera evolución?,
- ¿propician una real expansión del conocimiento?,
- ¿pueden encontrar en ellos las empresas la solución a los problemas de formación a la medida?,
- ¿suponen un aporte importante para la empleabilidad de los participantes?,
- ¿existe ya literatura científica que avale la eficacia de un determinado tipo de MOOC?,
- ¿qué motivaciones llevan a los estudiantes a cursar un MOOC?, ¿cuáles son los perfiles de estos?,
- ¿son una plataforma o un marco o concepción?,
- ...

Sin duda, hay más preguntas, dudas y cuestiones no resueltas. Se viene observando hoy que a centenares de propuestas procedentes de las más diversas latitudes, instituciones e iniciativas, se les cuelga el rótulo de MOOC, ¡y vaya usted a saber qué sea aquella cosa!

El tsunami

El *tsunami*, la novedad, la irrupción brutal en el ámbito de la formación, el marketing, el negocio, la eficacia, la eficiencia, la libertad, la gratuidad, la masificación, la certificación, etc., pasan ahora, solo tres años después de su nacimiento, por malos tiempos. Con la misma fuerza y pasión que unos defendieron las bondades del modelo, otros vienen lanzando furibundos ataques con argumentos más o menos sólidos. Si reflexionamos sobre lo que realmente pueden ser los efectos de un *tsunami*, de esos que son noticia porque arrasan todo lo que encuentran en el camino, nos planteamos si los MOOC, van a destruir todo lo que existe en el ámbito de la educación superior. Lo que sucede es que cuando pasa un tiempo tras la catástrofe *tsunami* (no somos de los que califiquen a los MOOC de catástrofe), en esas tierras llega a volver la normalidad, se trata de construir mejor y se toman precauciones. Sería una dinámica de destrucción-construcción. Ni los MOOC destruyen nada, ni se hará necesario construir sobre el desastre.

Sinceramente, si hubiera que posicionarse podríamos apostar por una postura intermedia. Ni son la solución a todos los males educativos del momento, ni tampoco la trampa o el mero negocio, ni solo novedad pasajera o sueño de una noche de verano. Ni tan excelentes, ni tan deplorables. La propia investigación los va poniendo en su lugar. Una forma de enseñanza-aprendizaje, sin duda interesante si se hace bien, para un amplio público demandante de saber, que busca formación de calidad, gratuita y accesible desde cualquier rincón del mundo. Es decir, los mejores cursos (atención, cursos), gratuitos, accesibles, dotados de materiales elaborados por los mejores y con diseños pedagógicos que puedan permitir el autoestudio o el estudio en colaboración a través de redes.

Sebastian Thrun, creador de Udacity, en 2012 fue muy lejos al afirmar que imaginaba que en un futuro próximo no habría más de 10 universidades relevantes en el mundo. Una de ellas sería la asociación/corporación de universidades Udacity, naturalmente. No, no es eso, pero tampoco el extremo contrario. Veamos, un alumno universitario despierto que se aburre literalmente ante clases magistrales soporíferas, sin dinamismo alguno, sin interacción, con información que, más actualizada, puede encontrar en la red a golpe de clic, ¿le agradaría a ese alumno un MOOC bien diseñado, con excelentes materiales, con recursos tecnológicos y humanos suficientes que puedan asegurar la interacción, etc.?, ¿y si es gratuito o a menor precio que el estudio ordinario? Esa podría ser la cuestión.

Pueden negarse los maximalismos y euforia iniciales relativos, por una parte, a una apuesta que según algunos harían desaparecer a las propias universidades y también, por otra, los referidos a que este movimiento no afectaría en nada a los modelos actuales de educación superior. Ni una cosa, ni la otra. Las universidades se están viendo afectadas por estas nuevas corrientes, influidas a su vez por el espíritu

del estudio colaborativo, por las posibilidades de las tecnologías y por los afanes que defienden el acceso abierto. El inmovilismo de la universidad convencional no va a solucionar los serios problemas educativos a los que se enfrentan tantas instituciones de educación superior, tampoco la revolución que supondría voltearlas para convertirlas en algo así como en fábricas que solo producen MOOC, ¿y qué MOOC? Imaginen las preguntas que pueden surgir ante esta última posibilidad. Pero desde nuestra perspectiva, los MOOC siguen ahí, no como se soñaron, pero el hecho de que desde 2011 seis millones de personas se hayan inscrito en un MOOC queda lejos de certificar la muerte de esta innovación. ¿Evolucionará y se parecerá poco a los diseños iniciales? Seguro que sí, pero, desaparecer, creemos que no, ¿cuándo nace una innovación sin resistencias, sin avances y retrocesos? No son, sin duda, la panacea para la democratización de la educación que se prometió en los inicios, dado que las investigaciones han venido señalando que los alumnos más habituales en su mayoría suelen tener estudios superiores y no vienen siendo, precisamente, de clase baja. Dicho esto, no parece que tampoco hayan sido, estén siendo, inútiles, porque no podemos despreciar las múltiples variantes de oportunidades de aprendizaje que pueden suponer, además de incentivos a la innovación educativa o a la promoción de determinada universidad. Sin olvidar la capacidad de respuesta rápida que pueden tener. En el momento de redactar estas líneas, finales de octubre de 2014, en plena crisis de Ébola, valoramos cómo se han diseñado algunos MOOC pensando en ciudadanos africanos y en sanitarios que trabajan allí, cerca de la tragedia. A inicios de octubre pasado más de 10.000 personas completaron el curso “Understanding the Ebola Virus and How You Can Avoid It”. En este caso se trata de una respuesta rápida a una necesidad urgente de información. ¿Cuántas personas, cuántos estudiantes, pueden beneficiarse de una oferta de estas características?

Pero, en fin, sigamos con nuestra reflexión. Cuando se vendían los MOOC con el incentivo de su gratuidad como uno de sus más preciados elementos distintivos, algunos pensábamos en la fragilidad e inconsistencia del término gratuidad. En fin, ¿cuántos de los denominados MOOC exigen a sus participantes un dinero si quieren acreditarse?, ¿cuántos recomiendan productos editados u otros cursos, no gratuitos, de la propia institución?, ¿cuántos se han convertido posteriormente en postgrados con tasas de matrícula bien fijadas? Las propias organizaciones pioneras en MOOC están cambiando aquello que anunciaron como la solución feliz a todas las necesidades formativas del planeta. ¿Han existido intereses de negocio o de posicionamiento cuando se afirmaba, posiblemente, lo que no se creía o no se estaba seguro que iba a ser así?, el marketing sobre MOOC ¿ha sido engañoso?

¿Qué sucede con el mundo de la formación corporativa, en las empresas? Cierto que puede encontrarse una vía interesante, dado que la oferta es muy abundante y por ello resulta muy probable que podrá existir una respuesta formativa MOOC para cada necesidad urgente y concreta de formación. Parece, por esa razón, que

algunas iniciativas en este campo, pretenden derivar, más que a atender en general a las necesidades de formación universitaria de grado, a los estudios posteriores que miran más a la empleabilidad de los estudiantes. Cursos de postgrado adaptados a las necesidades del mundo empresarial y para estudiantes maduros que quieren, que necesitan, de esos conocimientos. Se trataría de una formación complementaria a la de un grado ordinario en una universidad, ¿un máster con apariencia de MOOC? Por eso, lo que sucede es que en ofertas MOOC de este tipo se viene perdiendo claramente aquel distintivo de gratuidad. Parece que, entre otros, el conglomerado Udacity va en esta línea. Aunque también, van avanzando hacia los denominados *nanogrados* (*nanodegree*) en los que se quedarían fuera todos aquellos conocimientos, propios de un grado, pero que en los ámbitos de la empresa pueden ser prescindibles y que para los estudiantes supondrían menores esfuerzos y costes.

Por otra parte, los detractores, los cornetas de anuncios de defunción, los agoreros del invento, quizás no reflexionan sobre otras innovaciones tecnológicas aparecidas en nuestra era, ¿qué pasó con el nacimiento de la Web?, ¿cómo se realizaban en ella las primeras búsquedas?, ¿se parece en algo aquella Web a la actual? Es decir, pensamos que tres años de vida son pocos y los MOOC, o como finalmente lleguen a denominarse, posiblemente se parecerán poco a aquellos MOOC pioneros.

¿Son educación a distancia?

¿Pioneros? Pionera fue la educación a distancia. Ciertamente el formato MOOC es capaz de escalar la educación como es imposible que puedan hacerlo los formatos educativos de corte presencial. Esa es una de sus grandes virtualidades. Pero, sin embargo, se olvida que eso ya lo venía haciendo la educación a distancia, desde su nacimiento. En efecto, los MOOC no surgieron de la nada. Y ello interesa porque vienen presentándose como esa novedad emergente, como esa tecnología educativa más importante de los últimos 200 años (Regalado, 2012), como propuesta educativa disruptiva (Horn y Christensen, 2013), como ese descubrimiento que ignora que cursos masivos y gratuitos ya se hacían antes de 2011/12. Cierta literatura, interesada o no, llega a olvidar esta realidad. Ciertos autores que en su momento pudieron llegar a denostar a la educación a distancia, hoy se suman entusiastas a promover los MOOC.

¿MOOC antes de 2011? Pocas décadas más atrás, Internet no existía o su penetración era incipiente. Es decir, que una de las dos “O” del acrónimo MOOC, “Online”, no era viable en aquellos cursos, pero la otra “O”, la “M” y la “C”, sí eran factibles. Y desde mediados de los años 90 del siglo pasado, progresivamente, universidades con experiencia en educación a distancia, comenzaron a introducir esa “O” de “Online” en sus propuestas de formación.

En la conceptualización que hacíamos (García Aretio, 2001) sobre educación a distancia (EaD) caben las más diversas formulaciones, proyecciones y propuestas educativas no presenciales. Ciertamente han existido y existen debates referidos a la disociación de los conceptos de *educación a distancia* y *e-learning* así como de otras denominaciones educativas muy ligadas a las TIC. En el supuesto de considerar estos tipos de enseñanza/aprendizaje como la evolución lógica de la EaD (antes se usaba el teléfono, la radio, la televisión, el vídeo, audio...), veníamos coincidiendo con otros estudiosos en que el *e-learning* es una evolución lógica de la propia EaD. Antes, en fin, podía hablarse de una educación a distancia soportada en sistemas analógicos y la de ahora se sostiene en sistemas digitales (¿EaD analógica vs EaD digital?). Los dispositivos de apoyo han venido evolucionando y han propiciado que las “distancias” (esa separación) se acorten, pero parece que una y otra son EaD, son, en realidad, una educación mediada, como se desprende del modelo de *diálogo didáctico mediado* (DDM) de García Aretio (2014).

Pues en línea parecida habría que pronunciarse con respecto a los MOOC. ¿Son educación a distancia? Podría decirse que los MOOC son otra forma, vertiente o dimensión de la educación a distancia, porque pueden hacer propias las características que asignábamos (García Aretio, 2011) a aquellos programas educativos y de formación que se llevan a cabo a través de esa modalidad. Si de forma clara no recogen alguno de esos rasgos delimitadores, en realidad no se habla de educación a distancia y, por tanto, tampoco se habla de MOOC.

No cabe duda de que si planteamos cuáles son las ventajas o virtualidades de un MOOC *seguramente nos remontaríamos a las más clásicas reconocidas a la EaD de corte más convencional y a las del e-learning más actual, aderezadas por alguna otra de las maravillosas ventajas que puede lucir la Web y herramientas 2.0.* (apertura, flexibilidad, actividad, educación permanente, etc.) y, sobre todo, de mucha, de mucha libertad tanto por parte de los facilitadores como de los participantes. Pero vayamos a lo que ahora interesa, *¿cómo cuadran las cuatro características mínimas referidas a la educación a distancia allí esbozadas* (García Aretio, 2011), a los cursos masivos, abiertos y en línea (MOOC)?

- *¿Existe en los MOOC separación física entre docentes-facilitadores y estudiantes y generalmente de estos entre sí?, SÍ.*
- *¿Se potencia en los MOOC el estudio independiente, más allá de las posibilidades colaborativas?, cierto que SÍ.*
- *¿La comunicación entre los actores (profesores y estudiantes) en los MOOC es mediada, a través de recursos tecnológicos?, parece que SÍ.*

- *¿Existe detrás una organización que planifica, diseña, produce materiales, evalúa, cobra tasas? En realidad un MOOC puede ser iniciativa de un docente o de un grupo de docentes sin necesidad de que exista soporte institucional detrás. Pero si se requiere evaluación que lleve al correspondiente certificado, Sí que debe existir esa institución certificadora. En todo caso, aún sin el requerimiento de la evaluación, estas propuestas generalmente se hacen desde instituciones, de las que se aprovechan sus servicios e infraestructuras. Así lo atestiguan las últimas propuestas más representativas que se van implantando.*

Al menos, con estas simples características sí que se delimita un poco el campo. Sin embargo, no parece que solo por cumplir esos rasgos podamos referirnos a MOOC.

Puede entenderse, por tanto, que el MOOC no es otra cosa que una forma evolucionada de Educación a Distancia. Eso sí, de una EaD en línea, masiva y abierta. Pero una EaD masiva y más o menos abierta ya la ha habido en diferentes propuestas de algunas instituciones. En la UNED de España, por ejemplo, ha habido y hay cursos o asignaturas con 15.000 estudiantes y en esa misma Universidad, desde hace muchos años se viene impartiendo un programa de “Enseñanza abierta” con numerosos cursos, cierto que no gratuitos, pero sí sin exigencias ni requisitos previos por parte de la Universidad, excepción hecha de los exigidos particularmente por cada curso en cuestión. ¿En línea?, desde hace años, como decíamos, la EaD se viene ofreciendo en formatos digitales en línea.

Los precedentes

Ya, más cerca de nuestros días, como explica García Aretio (2014), el *Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)* a través de su iniciativa *Open Course Ware (OCW)* fue la institución pionera que decidió poner a disposición del gran público, de forma libre y gratuita, todos los materiales docentes de sus cursos y asignaturas oficiales. Esta iniciativa se maduraba desde 1999. Estaríamos hablando del movimiento de recursos educativos abiertos (*Open Educational Resources – OER*). Como precursora de los MOOC, también emerge la *Khan Academy*. Salman Khan, desde Boston y en 2004, ayudaba a distancia a aprender a sus primos que se encontraban en Nueva Orleans. Poco tiempo después, a través de *Youtube* mucha gente comenzó a aprender, muchos padres vieron la posibilidad de aprovechar estos vídeos para trabajar como tutores del aprendizaje de sus hijos. Así surgió la *Khan Academy*, organización sin fines de lucro que nace con el objetivo, dicen ellos, de cambiar la educación. Pretenden proporcionar una educación gratuita de calidad mundial a cualquier persona (masas) y en cualquier lugar (abierta y en línea).

Pues eso, subidos a la ola de la Web 2.0 y el aprendizaje abierto y como una evolución más de este tipo de recursos, surgen los MOOC. El término MOOC

(*Massive Open Online Course*) aparece por primera vez en los años 2007/2008 con las propuestas, independientes una de otra, de Wiley y Cormier, y Alexander. Estos últimos parece que acuñaron en ese año el término MOOC (Siemens, 2012). Por su parte, también en 2008, lanzan su primer MOOC, *Connectivism and Connective Knowledge/2008* (CCK8), los autores de las propuestas teóricas sobre el conectivismo, G. Siemens y S. Downes. Curso impartido desde la *Universidad de Manitoba* (Canadá) (Conole, 2013).

Pero ciertamente fue en el otoño de 2011 cuando se cuenta con la primera experiencia realmente masiva. Se trataba de un curso sobre inteligencia artificial en el que se matricularon más de 160.000 personas. El curso estaba ofrecido desde la *Universidad de Stanford* por Thrun y Norvig. Pero fue el año 2012 el que podemos significar como el de la irrupción masiva de estos cursos. Recordemos que 2012 fue bautizado como el año de los MOOC.

En fin, la RIED en su próximo número va a tratar de dar respuesta a algunas de las cuestiones, dificultades o problemas inicialmente planteados. No conocemos cuando escribimos este trabajo ni a cuantas ni si esas respuestas serán más o menos definitivas, ¿definitivas?, creemos que no porque mucha literatura científica queda por asomar sobre el tema.

Conclusión

Queda mucho camino por recorrer y en el mundo académico los caminos deberían recorrerse sobre terreno firme construido mediante la investigación. Las ocurrencias deberían dejarse para otros ámbitos. De ahí que nos gustaría sugerir que no pare la investigación que pudiera dar respuesta a las preguntas iniciales que nos habíamos planteado más arriba en torno a los MOOC. De aquellas, podríamos esbozar un breve catálogo de preocupaciones o dimensiones de los MOOC que podrían ser objeto de investigación:

- Las bases. Antecedentes, orígenes, concepto, teoría y principios, tipos.
- Cuestiones metodológicas. Tipos de aprendizaje, métodos de enseñanza, interacciones, evaluación de los aprendizajes: tipos de evaluación, acreditación, certificación...
- La docencia. Tipos de docentes, responsabilidades y tareas.
- Perfiles de los participantes. Procedencia, sexo, edad..., actitudes ante el MOOC.
- Calidad. Rendimiento, abandonos, indicadores de calidad y eficacia.
- Relaciones Universidad-MOOC. Disrupción, innovación, revolución, cambios en las universidades, modelo de negocio, financiación...
- Los soportes tecnológicos. LMS, herramientas 2.0.

- Mundo laboral/empresarial y MOOC. Relación empresa-MOOC, empleabilidad...
- Tipos de investigación sobre MOOC. Metodologías de investigación, Mayores temas de interés abordados en la investigación.

Sobre el número actual de RIED

Mientras tanto, en este número la RIED ofrece una serie de estudios interesantes sobre temas diversos, pero siempre centrados en el objeto de nuestra revista. Como siempre el grado de internacionalidad de RIED está más que probado. En esta ocasión contamos con trabajos procedentes de Argentina, Brasil, Costa Rica, España, México y Venezuela.

La temática, variada. Son estudios e investigaciones, siempre relacionadas con el objeto de RIED y en esta ocasión, abarcando temas como:

- La importancia del liderazgo en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (España).
- La integración de las TIC en educación y los cambios de los modos de aprender de la generación del milenio (España).
- No falta de nuevo un estudio sobre un modelo de capacitación docente para entornos virtuales (Venezuela).
- Investigación relacionada con la garantía del estándar de calidad en el proceso de evaluación de los cursos de grado en la modalidad a distancia. Un estudio comparativo Brasil- EE.UU.
- El Programa Campus Net de la UNED de España, es sometido a estudio.
- Las competencias socioafectivas de aceptación y honradez según la percepción de los tutores a distancia (Brasil).
- Un estudio desde México sobre un modelo de posicionamiento múltiple del servicio de educación superior virtual mixto.
- Un estudio basado en la teoría de la complejidad. Considerando el proyecto pedagógico de un curso se buscaron las relaciones entre ese documento y el ambiente virtual de aprendizaje (Brasil).
- Un abordaje cualitativo sobre el diálogo y el aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual, desde Costa Rica.

- Elecciones y rechazos entre pares. Algunos aspectos vinculados con la dimensión social de las interacciones en grupos de alumnos que resuelven una tarea académica en entorno virtual (Argentina).
- Evaluación de los efectos que existen en la interacción y desempeño del tutor sobre el rendimiento de los alumnos en un sistema e-learning (México).
- Finalmente, en este número se recoge también un informe sobre los dos últimos años de vida de la RIED.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brooks, D. W. (2012). The campus tsunami. *New York Times* (4-5-2012), 3, A29.
- Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. *RED*, 39. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf>
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Madrid: Síntesis.
- Horn, M., y Christensen, C. (2013). Beyond the Buzz, Where Are MOOCs Really Going? En *Wired*, 20 de febrero. Recuperado de <http://www.wired.com/2013/02/beyond-the-mooc-buzz-where-are-they-going-really>
- Lewin, T. (2013). After Setbacks, Online Courses Are Rethought. En *The New York Times*, 10 de diciembre. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2013/12/11/us/after-setbacks-online-courses-are-rethought.html?pagewanted=all& r=0>
- Marauri, P. M. (2014). Figura de los facilitadores en los cursos online masivos y abiertos (COMA/MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 35-67.
- Pappano, L. (2012). "The Year of the MOOC". En *The New York Times*, 2 de noviembre. Recuperado de <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all& r=0>
- Polo, G., y De las Heras, G. R. (2008). Merit Pay, Scientific Production, and the Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora del Profesorado Universitario. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 5(10), 30-43.
- Regalado, A. (2012). The Most Important Education Technology in 200 Years. En *MIT Technology Review*, 2 de noviembre. Recuperado de <http://www.technologyreview.com/news/506351/the-most-important-education-technology-in-200-years/>
- Siemens, G. (2012). What is the theory that underpins our moocs? En *Elearnspace*, 3 de junio. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>
- Siemens, G. (2013). Neoliberalism and MOOCs: Amplifying nonsense. En *Elearnspace*, 8 de julio. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2013/07/08/neoliberalism-and-moocs-amplifying-nonsense/>

- Torres, D., y Gago, D. (2014). Los MOOCs y su papel en la creación de comunidades de aprendizaje y participación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 13-34.
- Tovar, E., y Lesko, I. (2014). Analysis of successful modes for the implementation and use of Open Course Ware (OCW) & Open Educational Resources (OER) in higher education. the virtual mobility case. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 131-148.
- Soares, M. J. (2013). Proposições e controvérsias no conectivismo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 9-31.
- Youn, T. I. K., y Price, T. M. (2009). Learning from the Experience of Others: The Evolution of Faculty Tenure and Promotion Rules in Comprehensive Institutions. *The Journal of Higher Education*, 80(2), 204-237.

Estudios e investigaciones

EMERGENT LEADERSHIP: IS E-LEADERSHIP IMPORTANCE IN THE QUALITY OF VIRTUAL EDUCATION?

(LIDERAZGOS EMERGENTES: ¿ES IMPORTANTE EL E-LIDERAZGO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL?)

Ingrid Garcia

Autonomus University of Madrid, Spain

ABSTRACT

In latest years, school management systems have become an important tool for effective e-leader. These systems emphasize an information flow and e-communication between all the organizations. The purpose of this study was to emphasize up its main objective how new technologies can assist teachers. The use of information and communication technology in educational settings in the future of teaching is examined with regard to new functions and roles of teachers in coming university distance scenarios. The specific case of the virtual leader and mentor is studied. The article defines and explores the relatively new leadership paradigm of e-leadership that has arisen in little more than a decade. Special attention is given to the following topics: The first section is to develop a theoretical framework to improve understanding of this new form of work related to tutors, the leader and distributed leadership in the virtual environment; also we review literature to build a comprehensive understanding of what constitute e-leadership in organizations. The second section discusses the main strengths and skills of the virtual leader and their importance in the management of education at a distance. We focus on delineating the dimensions of a typology to characterize different types of virtual teams; the dimensions are then used to draw leadership implications. Finally, the general research question guiding this investigation was what will bring about real progress and provide leadership to the virtual or distance learning? We live in the e-generation.

Keywords: distance education, leadership, virtual environments, web based instruction.

RESUMEN

En últimos años, los sistemas de gestión de las escuelas se han convertido en una herramienta importante para la eficacia de *e-líder*. Estos sistemas enfatizan un flujo de información y la *e-comunicación* entre todos los departamentos de las organizaciones. El propósito de este estudio es el de enfatizar cómo las nuevas tecnologías pueden ayudar a los maestros(as). Se examinan también el uso de la información y la comunicación, en los centros educativos, el futuro de la enseñanza con respecto a las nuevas funciones y roles de los maestros(as) en los próximos escenarios de la educación a distancia. Se estudia específicamente

el e-líder o e-mentor. El artículo define y analiza un nuevo paradigma emergente de liderazgo, el e-liderazgo, que ha surgido hace más de una década. Se presta una especial atención a los siguientes temas: La primera sección es una extensa revisión del marco teórico, con el fin de comprender esta nueva forma de trabajo relacionado con los tutores y el líder en el entorno virtual; también revisamos la literatura para construir una comprensión global de lo que constituye el e-liderazgo en las organizaciones. La segunda sección analiza las principales fortalezas y habilidades del e-líder y su importancia en la gestión de la educación a distancia. Nos centramos en la delimitación de las dimensiones para caracterizar los diferentes tipos de equipos virtuales. Por último, la pregunta general que orienta esta investigación es si: ¿El liderazgo virtual traerá consigo un progreso real para la e-educación? Vivimos en la e-generación.

Palabras clave: educación a distancia, liderazgo, entornos virtuales, instrucción basada en la web.

The e-leadership have been studied, review and conceptualization, during the late 1990's, with the rapid rise in advanced information technology (AIT) such as the Internet, e-mail, video conferencing, virtual teams. By that time, there were a number of authors beginning to examine how AIT would transform how organizations organize their work and the implications for leadership in those organizations.

We have to be clear about that much of this discussion fell under the broad label of "virtual" with authors at that time speculating how such technology might impact how leadership was practiced and investigated.

A decade later, the e-leadership have been re-examine as a theory, research, and practice have evolved with respect no only about the work also its implications for the way e-leadership functions.

As most of organizations concepts have been changed, forms of employment, which until recently were seen as stable and secure. In these particular case, Education is an organized process, and becomes more organized with the passage of time, developing into more complex systems which move in more specialized or technical directions. Faced with these emerging new styles and theories, leadership makes a greater difference in the quality and performance of the school. Virtual and distance education are not exempt from this principle.

On the other hand, holistic school curricula that will need to be versatile and cosmopolitan while fitting into the current context of academic standards. The new professional arising to meet these challenges should not only direct this change but work to instill an unwavering humanism with modern values. This novel contribution reflects the characteristics of the new role of teachers and particularly those of one of their core functions: tutorial action. A new role for the professoriate in the emerging millennium has been recognized and encouraged, especially as technology-assisted

instruction has proliferated and changed the way teachers and students interact (Hallinger & Snidvongs, 2005).

In the past, tutorial was presented as a complement to the instructor's teaching load. It could be used for the timely resolution of questions contained in the agenda, before the review, to improve topics or personal difficulties, and so on. A mentor can be defined as a veteran teacher assigned to a new teacher; veteran here refers to a teacher that is not in his or her first year of teaching. However, the number of years of experience is not necessarily a fixed variable. Within the large spectrum of teaching duties, new tasks and challenges are being added, and tutoring is increasingly being seen as an area planned by the teacher. This may include activities specific to the field, strategic approaches, methodology, objectives, and so on. The existing paradigm is shown to be lacking when mentoring is used in an ad hoc approach without proper planning (Carreno, 2008-2009). These thoughts lead us to the following question: *What will bring real progress and provide leadership for virtual and long-distance learning?* (McFarlane, 2011).

LITERATURE REVIEW

The university e-Tutor and e-tutoring

A 1989 record of a virtual tutor for the Office of Technology Assessment of the United States Congress states that: "the key to the success of distance learning is the guardian. If the coach is good, the technology becomes almost transparent. On the contrary, no technology can overcome a poor tutorial" (Clark, 2000). Here we must differentiate between teachers and virtual guardians.

The former design the course and content, create materials, and plan and develop the methodology and activities. Virtual tutors are the mediators between teacher and student and between content and learning; also virtual tutor must be well versed in a large number of concepts including: Pedagogical technology, communication, ethics, and the organization of ideas and groups. The virtual tutor and the trainer should be extensively trained in these fields and be aware of the impact they may have on the students or participants.

E-tutoring can be defined as teaching, support, management and assessment of students on programmers of study that involve a significant use of online technologies. Thus, at first glance, e-tutoring is only different to tutoring in terms of the involvement of technology. Herein, however, are contained vital differences in terms of time, distance and the specific technologies adopted, and these all have implications for teaching staff. The capabilities required can be quite different to face-to-face teaching both in terms of integrating appropriate forms of technology into learning activities and in managing and supporting students' learning online (Carreno, 2011).

Theoretical considerations for examining e-leadership

The communication in this study defines and explores the relatively new leadership paradigm of e-leadership that has arisen in little more than a decade. In order to present this resume we show it in Table 1. This article presents existing literature on e-leadership relating to universities schools systems. This researcher primarily utilized the following databases: EBSCO Online, Emerald Management XTRA, Ingenta Connect, and Science Direct. The following major key words, phrases, and their variants were used in researching the databases: e-leadership, virtual leadership. Table 1 presents e-leadership concepts since 1993 to 2010 relating to e-learning.

Table 1.
E-leadership concepts

Authors, year	E-leadership concept
Trist, 1950, 1993; Klein & Hirschheim. 1983; Okamura & Fujimoto, 1995; Orlikowski & Okamura, 1999.	E-leadership builds on the socio-technical systems approach (Trist, 1950, 1993), according to which organizational effectiveness is determined by how well the social and technical systems are designed to align with each other and the external environment. A main difference between the earlier focus on socio technical systems and our research of e-leadership is that we believe much less independence exists between social and technical systems than described socio-technical systems are correlative.
Orlikowski <i>et al.</i> (1995)	Described the recursive relationship between AIT and the context in which it IS used in their work on “ <i>technology-use mediation.</i> ” Which they define as a deliberate organizationally sanctioned intervention to help adapt new technology within context and to modify the context to accommodate technology use.
Avolio <i>et al.</i> (2000)	Reviewed existing literature to reach a broad understanding of what constitutes e-leadership in organizations. It is the first time of the use of the term e-leadership: –We chose the term e-leadership to incorporate the new emerging context for examining leadership. The authors defined e-leadership as –a social influence process mediated by AIT (advanced information technology) to produce a change in attitudes, feelings, thinking, behavior, and/or performance with individuals, groups, and/or organizations. They also asserted that e-leadership –can occur at any hierarchical level in an organization, involving both one-to-one as well as one-to-many interactions over electronic media. The authors used the Adaptive Structuration Theory (AST) to study how technology and leadership impact each other—more specifically, how technology impacts leadership and is itself changed by leadership. AST is based on the theory that –human action is guided by structures, which are defined as rules and resources that serve as templates for planning and accomplishing tasks.

Authors, year	E-leadership concept
	<p>The authors 'research indicated that technology creates organization structures of which leadership is a part, but at the same time, these organization structures continue to be transformed by the impact of leadership and technology. Leadership and technology, therefore, enjoy a recursive relationship, each affecting and at the same time being affected by the other; each transforming and being transformed by the other.</p>
Pulley and Sessa (2001)	<p>Explored the impact of digital technology on leadership and identified e-leadership as a complex challenge that is defined by five key paradoxes: (a) swift and mindful; (b) individual and community; (c) top-down and grass-roots; (d) details and big picture; and (e) flexible and steady. In order for people to overcome the challenge of e-leadership, people in organizations must make sense together of the challenges facing them, and participate in leadership at every level. According to the authors, perhaps the greatest e-leadership challenge is how to make individuals work collectively to create a culture that allows all the voices of leadership to be heard.</p>
Antonakis and Atwater (2002)	<p>Noted that the concept of leader distance has been subsumed in a number of leadership theories. This article, amongst other goals, discussed leader distance: how distance is implicated in the legitimization of a leader; and, how distance affects leader outcomes. The authors reviewed available literature and demonstrate that an understanding of leader–follower distance is vital to the task of untangling the dynamics of the leadership influencing process. Distance is physical distance, but also social distance. Both types of distance are studied, with physical distance resulting in the need for virtual leadership.</p>
Zaccaro and Bader (2003)	<p>Noted that today's organizational leader grapples with two interrelated forces: (a) the increasingly global dispersion of divisions and subunits, customers, stakeholders, and suppliers of the organization; and (b) – the exponential explosion in communication technology that has led to – greater frequency of daily interactions with colleagues, coworkers, subordinates and bosses dispersed geographically. The authors postulated that in view of the rapid technology growth in organizations and their increasingly global reach, in the near future –e-leadership will be the routine rather than the exception in our thinking about what constitutes organizational leadership.</p>

Authors, year	E-leadership concept
Hamilton and Scandura (2003)	Examined the concept of e-mentoring in a digital world as a necessary corollary to e-leadership; identified potential benefits and challenges; and discussed the opportunity to extend technology to address relationship building and nurturing. Underscoring the importance of mentoring in general, the authors quoted other scholars to justify that in the race to the top, mentoring can make a difference. They discussed the barriers to e-mentoring, such as organizational barriers, individual barriers, interpersonal barriers, and the changing nature of work.
	The authors explored the e-mentoring dimensions defined by functions and phases. Technology is a critical component of e-mentoring, and the use of technology can be influenced by situational factors, social factors and usability factors. Gender, ethnicity, age and personality also play a part. Integrating technology with the traditional mentoring models is a challenge that must be overcome. The authors concluded the e-mentoring is important and extends the use and flexibility of the traditional mentoring models across time and space.
Gurr (2004)	Argued that although e-leadership is a relatively recently emerged concept with continuing conceptual ambiguity, there are significant differences between leading traditional organizations and those that have technology-mediated environments. These environments appear to require leaders to cope with paradoxes and dilemmas, and with the associated behavioral complexity. The e-leader must necessarily establish an appropriate social climate through sustained communication, and be able to convey exemplary interpersonal skills through the associated technology. E-leadership also poses greater emphasis on dispersed leadership. In some situations, such as anonymous groups, formal leadership may be detrimental to group performance. Although more research is indeed required, even at this early stage in the development of e-leadership it is quite apparent that leadership in technology-mediated environments as a special niche is important to us.
Hambleya, O'Neil, and Kline (2006)	Explored the new paradigm of work that can now be conducted anytime, anywhere, in real space or through technology. Leadership level, and the linguistic quality in one's written communication, it was found to predict the emergence of transformational leadership in virtual teams.

Authors, year	E-leadership concept
Malhotra, Majchrzak and Rosen (2007)	Studied virtual teams to identify the best leadership practices of effective leaders of virtual teams. The study collected survey, interview, and observational data and concluded that successful e-leadership practices included the ability to: (a) generate and sustain trust through the utilization of ICT (information and communication technology); (b) make sure that distributed diversity is both clearly understood as well as well appreciated; (c) effectively monitor and manage the life cycles of virtual work; (d) monitor and manage the virtual team's progress with the use of technology, (e) extend the visibility of virtual members both within the team as well as outside the company; and (f) help ensure that individual team members do benefit from the team.
Carreno, 2008	Studied e-mentoring with reference to the virtual leader. The author focused on the use of information and communication technology in educational settings. The specific case of the virtual leader and mentor was examined. The second section discussed the main strengths and skills of the virtual leader and their importance in the management of education at a distance. Carreno concluded by formulating a research question on providing leadership to the virtual or distance learning.
Miller, Aqeel-Alzrooni, and Campbell (2010)	Presented learning from an interdisciplinary collaborative venture in the virtual environment between four university teams. The exercise was designed to enable students to learn experientially the use of a dynamic social network analysis tools through a variety of projects. Inter-disciplinary and multi-disciplinary collaborating challenged the virtual team members to –rapidly and clearly communicate and demonstrate the value of key principles, processes, and work practices while negotiating multiple levels of complexity, knowledge cultures, skills, and capabilities. The authors proposed a framework for future collaboration.

Resource: Carreno (2014). E-mentoring and e-leadership importance in the quality of distance and virtual education Century XXI.

DISTANCE EDUCATION AND VIRTUAL TEAM

There is a rich body of literature about educational leadership (Hallinger 2006); but there is considerably less that brings together teaching and learning with ICT and school leadership. Over the past couple of years however, the attributes of an effective 'e-leader' are beginning to be proposed in the literature (Technology Standards for School Administrators (TSSA) (Collaborative 2001). Indeed, research by Dexter (2008) indicates that school leadership plays a central role in achieving technology-related outcomes as the following statement illustrates: "our results suggest that a school's technology efforts are seriously threatened unless key administrators become active technology leaders in a school" (p. 74).

Distance education (DE) "... as generally referred to describe a modality that has been practiced through traditional media, long before the emergence of technologies and digital instructional media. These media were based on paper and similar mediums (...)" (Silvio, 2004), virtualization, on the other hand, introduces new elements to education, and can be defined as Silvio (2004, p. 4):

Both a process and a result, occurring simultaneously with application over the digital communications medium of information and knowledge. Specifically, it electronically represents objects and processes that exist in the real world. In the educational context, virtualization can be understood as the representation of objects and processes associated with teaching and learning activities, research, and management as well as objects whose manipulation allows the user to perform various operations through the internet.

Even though some argue that the role of the instructor does not differ significantly from face-to-face education and DE, Perraton who contend that the instructor's temporal and spatial removal from the learner presents the unique requirements for effectively managing both the pedagogical and the logistical elements of instruction (2005). These pedagogical elements include motivating students, promoting relevant learning and facilitating access to course content, engaging the learner in activities and discussions through communication, monitoring learners' progress and adjusting learning opportunities to support learners in areas of difficulty. In this context, DE often takes a learner-centred approach to instruction whereas; the goal is not the transfer of information but the supervision of learners in their pursuit of knowledge (Darabi & Sikorski, 2006).

Furthermore, much of the responsibility for learning is given to the learner while the instructor acts as a coach, facilitator and tutor. In addition to these pedagogical responsibilities, the DE instructor is often required to manage the complex logistical elements involved in employing technology such as the Internet (e.g., Web-based discussion, Web-based video conference, Web-based chat, email, etc.) and satellite

communications (Darabi & Sikorski, 2006). Specifically, the effect that the internet and e-learning have on time and space must be examined. Time and space are the primary dimensions in which the processes of learning and teaching occur. For our purposes, the actors involved in these processes may be in the same place or in different places, yet can interact and communicate at the same time (synchronous or real time) or at different times (asynchronous or deferred) (Sun *et al.*, 2008) Each subset of educational communication resulting from these combinations presents a specific challenge.

Virtual education is a teaching-learning process based on the principles of active pedagogy (the student should take the responsibility of a frequent and effective participation), with the characteristics of distance education (during all classes, or most of them, the students and the teacher will not meet personally, although this could happen in a virtual space), and with the possibility of synchronous or asynchronous interaction (for example, they can chat with each other in real time using internet services, but also by e-mail or participate in e-groups that are asynchronous technologies that don't require that both are on-line at the same time) (Dias *et al.*, 2014).

Importance of Virtual Team

The literature has tended to treat virtual teams as a single “ideal” type, yet there are several dimensions or characteristics that vary among and distinguish different types of virtual teams. We focus on four such characteristics —temporal distribution, boundary spanning, lifecycle, and member roles. The concept of a “team” is described as a small number of people with complementary skills who are equally committed to a common purpose, goals, and working approach for which they hold themselves mutually accountable. It is important to notice that getting a group of people to work together (physically) is not enough to make this group of people into a “team”. Teams are different from working groups. Virtual teams are created to handle a variety of tasks that range from the simple (e.g., brainstorming) to the complex (e.g., command and control). We will argue that virtual teams need to adopt different characteristics to successfully operate within the constraints that are imposed by the complexity of their collective task.

Literature related to virtual teams revealed a lack of depth in the definitions. Although virtual teamwork is a current topic in the literature on global organizations, it has been problematic to define what ‘virtual’ means across multiple institutional contexts (García, 2003; Lu *et al.*, 2005). The concept of a “team” is described as a small number of people with complementary skills who are equally committed to a common purpose, goals, and working approach for which they hold themselves mutually accountable (Zenun *et al.*, 2007). It is worth mentioning that virtual teams are often formed to overcome geographical or temporal separations. Virtual teams

work across boundaries of time and space by utilizing modern computer driven technologies. The term “virtual team” is used to cover a wide range of activities and forms of technology-supported working (Anderson *et al.*, 2007). Virtual teams are comprised of members who are located in more than one physical location. This team trait has fostered extensive use of a variety of forms of computer-mediated communication that enable geographically dispersed members to coordinate their individual efforts and inputs (Peters & Manz, 2007).

Ebrahim *et al.* (2009) defined virtual team: “as a group of people and sub-teams who interact through interdependent tasks guided by common purpose and work across links strengthened by information, communication, and transport technologies”. Other definition proposes that virtual teams are: distributed work teams whose members are geographically dispersed and coordinate their work predominantly with electronic information and communication technologies (e-mail, video-conferencing, telephone, etc.) (García, 2003). Also virtual teams are groups of individuals collaborating in the execution of a specific project while geographically and often temporally distributed, possibly anywhere within (and beyond) their parent organization (Johnson *et al.*, 2001).

Powell *et al.* (2004): “Define virtual teams as groups of geographically, organizationally and/or time dispersed workers brought together by information technologies to accomplish one or more organization tasks”.

For Dexter (2008) effective leaders who support teaching and learning with information and communications technologies (ICT) have a good, personal understanding of pedagogy with technologies (how students learn and how ICT can be embedded into teaching and learning). These school leaders display the following attributes concerning the relationships between pedagogies and technologies (figure 1).

- Credibility and authority among their peers;
- A futur esperspective;
- A global perspective;
- Political nous;
- A student-centered view of what makes for good learning and good classroom practices;
- A good understanding of the likely impacts a cross the school of the ICT decisions they make).

Figure 1. Attributes concerning the relationships between pedagogies and technologies

Soure: (Moyle 2006; Mladenova and Kirkova, 2014)

In addition, these leaders are capable of:

- Driving innovation;
- Incorporating ICT into their own work;
- Conceptualizing preferred futures and how to get there;
- Being personally productive with technology;
- Using ICT to solve problems;
- Engaging with others outside of teaching;
- Having a broad understanding of people's lives outside school;
- Accepting that they don't know everything but are willing to have a go anyway,
- Enjoying a challenge

Figure 2. More attributes concerning the relationships between pedagogies and technologies

Soure: (Moyle 2006; Mladenova and Kirkova, 2014)

The Distance Leadership Education

Before the introduction of the role of leadership in distance education it is important to define the term “competency.” It is a multidimensional concept Hoffmann defined in numerous ways. While some describe it as observable behaviors or skill sets, others refer to it as standards or quality of performance. Still others define the term as the dimensions of knowledge, skills and abilities, such as personal attributes. Richey *et al.* define competency as: “a knowledge, skill, or attitude that enables one to effectively perform the activities of a given occupation or function to the standards expected in employment” (2001, p. 31).

To successfully manage anything, there must be people who are willing to take on leadership roles, especially when the thing or concept being managed is an innovation which should be spread in society, while also maintaining a high level of quality. Thus, quality and management are united. A visionary leader is able to act in a way that furthers the mission of an organization- its vision, purpose, objectives and future. The distance education leader guides the organization and its members with their keen understanding of the design, management, leadership and vision of distance education. A virtual leader must possess numerous skills if they are to successfully adhere to the initiatives of distance education. They must be able to negotiate with other members of groups in the educational field. In addition, they must be democratic, in possession of a global vision, and willing and able to work with diverse groups. Above all, they must be a good communicator and have the critical skills necessary to plan, drive, monitor and evaluate the programs and projects of distance education.

With strong leadership, the programs of distance education are able to successfully and efficiently achieve their objectives while remaining responsive to the needs of their beneficiaries and users. The integration of Vision, Knowledge, Design, Management and Leadership is the basis of this approach to the development of distance education. It is necessary to exercise appropriate leadership to ensure a proper quality of distance education. The criteria needed in a virtual education leader can be summarized within four basic areas:

Extensive Knowledge of Distance Education Related Subjects. A leader must be well versed in the evolution and cross-development of distance education, be able to understand terminology used by distance educators, be aware of what it means to work in a virtual environment and have extensive knowledge of understanding of the technology in use.

Experience in the Design of Distance Education. A leader must be familiar with the majority of the important distance education models and understand the structure and design of the courses in virtual and distance education.

Experience Managing Distance Education. A leader of a team of designers must be able to negotiate and communicate the process of managing distance learning. The components of a policy document must be generated as well as understanding the process to produce a document to formulate a policy for distance education. Finally one must negotiate the process of working with customers and suppliers.

Broad Vision of Distance Education. A leader must possess a visionary approach to distance education, understand the paradigms associated with distance education and the current and future trends of virtual education from a global perspective, and be completely familiar with the characteristics and the development of distance education.

There are three main ideas in these guidelines (Silvio, 2004): Since technology is the basis of distance education the quality of distance education depends largely on the management of technology. With the assistance of technical staff, distance education leaders must assess the educational needs and technological experience of the target population. Distance education must be shaped and developed to meet the needs of all participants, especially students, always considering their values, needs, expectations and aspirations, also it is an innovation and it is possible to manage its diffusion in society in a systematic manner. It is too the functioning of a team of leaders from the same population segment (or other segments), who, like other actors who do not exercise direct leadership, still influence actions, thoughts and feelings and can thus influence the decisions of others in relation to distance education. Finally, a summation of the existing research offers an answer to the next question: What real contribution does leadership provide to distributed, virtual or distance education?

If one starts from the premise that the three dimensions involved in virtual education are in fact distinct (or asynchronous) space-time elements it could be said that the virtual leader should use distributed leadership to promote socialization and its functioning within the group. Innovation is the key to success in the virtual process, arising in the form of new styles and strategies to augment or supplant the basic learning process. The virtual leader must be prepared to implement educational reforms both internally and externally, contributing positively to the effectiveness of the organization, which in this case is education itself. Authority lines should be clear, but ideas should flow among all the participants, and decisions should be made on a group as opposed to individual basis.

Virtual education directly depends on technology, thus virtual leaders must be able to manage the ever-evolving nature of technology while maintaining balance within the group of educators and students. Distributed leadership, seen as a new emergent feature of an interacting network or group of individuals, is a form of action that arises when people work. When the concept of distributed leadership is viewed

within a network of group interaction, it is seen how technology and virtually can be perfectly adapted to the model. While certain group members may initially possess concentrations of skills, the distributive process itself acts a facilitator by which the group may appropriate these capabilities and use them communally, though this depends on the competency and skill of the virtual leader.

Finally, cooperation, in terms of the globalized individual, accepts differences and diversity and is actively enriched by them. This leaderless-style of leadership is ultimately a community leadership, leading to the emergence of an organizational entity that is, from a holistic or systemic perspective, more than the sum of its constituent parts. Here the two indivisible faces of the singular process appear: the individual and the collective transformation. These processes are fundamentally united because neither can advance without the other, and in recognizing this we must discard the linear logic promoted by the old paradigm which leads us to promote one over the other. The values that guide this change, on both a personal and community level, are emerging everywhere today in the minds and hearts of the members of humanity.

E-LEADERSHIP STRATEGIES

The most effective style of leadership to ensure and continuously improve the quality of distance education (and the instructional technology that accompanies it) is one that is based on knowledge of the aforementioned variables, concepts and principles. When they are properly combined an effective distance education strategy can be implemented. This should be both a participatory and distributed leadership: participatory because it should facilitate the participation of everyone in decision-making process and the execution of appropriate actions, and distributed because the power and authority should be distributed appropriately to all group members involved in management. Quality management in distance education should be conducted independently of the existence of a formal system for evaluating and monitoring quality. In the absence of such a structured system, the actors involved in the process must reach agreements to establish minimum acceptable standards for use in evaluation and quality management. The exercise of leadership for effective management of the quality of distance education is a complex but not impossible task. It includes, above all, an understanding of the three-dimensionality that distance education operates within, which consists of the dimensions of space, time and virtually.

Based on our findings, we developed some e-leadership strategies to improve working, living, and surviving organizational life. As we can see in Figure 3 these strategies are:

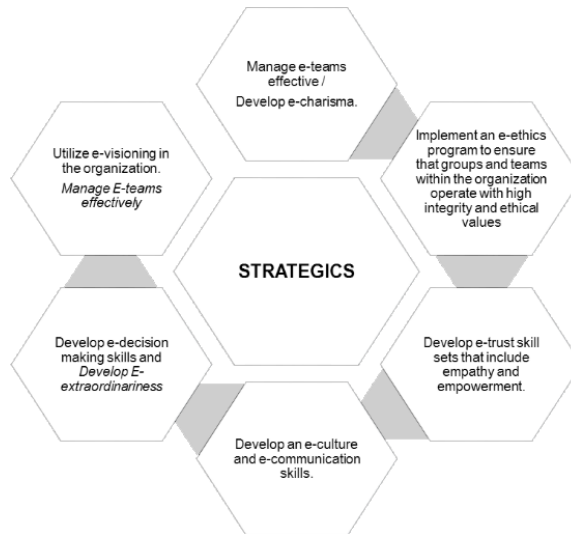


Figure 3. E-leadership strategies to improve working, living, and surviving organizational life

Develop E-charisma. Charisma is a powerful leadership force, but traditionally charisma has depended on personal attributes and force of personality that may not be easily transmitted through the mediating technology. Thus, E-leadership must involve the transformation and transference of charisma through processes such as routinization. This would include rites, rituals, ceremonies and other cultural forms.

Implement an E-ethics program to ensure that groups and teams within the organization operate with high integrity and ethical values. Violations of integrity and ethical standards could promote disaster for the organization. Employees must be educated on integrity and ethical values and a no –tolerance program to indiscretions in this area has to be maintained. Continuous monitoring must be performed, and checks and balances put into place.

Develop E-trust skill sets that include empathy and empowerment. Trust depends on the leader. The leader’s impact on followers will depend on levels of trust. Trust at a distance is less well understood than trust in a face-to-face situation. Nevertheless, the leader must develop trusting relationships to achieve organizational success.

Develop an e-culture and e-communication skill. Everyone in the organization will need to buy into the new cultural philosophy for e-leadership to be successful. Develop a culture in which people take pride in each other’s accomplishments and

in which the competence of others is not threatening. Develop E-communication skills include online communication skills. Having good oral communication skills does not mean that the leader will have good online communication skills. Proper training in persuading, negotiating, involvement and direction online will need to be performed to enable employees to communicate effectively.

Develop e-decision making skills and develop e-extraordinaries. Nothing happens without a decision. Leaders make decisions. In an E-environment, leaders require information from all levels of the organization to make decisions. Advanced information technologies, including e-mails, chat rooms, and message boards, are required to support effective decision making. E-leaders must acquire skill sets that enable them to function in the E-environment of advanced information. Also about develop E-extraordinariness. People follow extraordinary people. If leaders perform too many mundane and ordinary tasks they will be perceived as ordinary. In an E- led organization, leaders must delegate much of the administrative detail to organizational members. Thus while e-leaders may return e-mails, they will respond to serious and exceptional requests rather than to routine or trivial communications.

Use e-motivation skills. E-leaders catalyze and facilitate goal achievement. They energize the organization and its members through non-traditional means that call upon technology to assist in unleashing potential and further by providing intrinsic rewards and incentives to accomplish goals.

Utilize e-visioning in the organization and manage E-teams effectively. Leaders focus on the future rather than on the day-to-day details. They tend to be big picture people with highly developed conceptual skills. Leaders must create opportunities for the power of vision at a distance. This will not be easy because technology often limits capabilities to share enthusiasm and energy that are associated with visioning. Managers will rely on e-teams, just as they rely on the dominant coalitions in traditional leadership paradigms. These e-teams will transmit cultural forms such as rites, rituals, and rumors (Malvey & Hamby, 2004).

METHODOLOGY

This paper reviews existing literature on e-leadership, attendant concept of virtual teams and important strategies to improve working on virtual teams. The related materials are collected through which this paper provided the chronological order of present content. The materials are mainly concerned with the origins, definitions, challenges and perspective of the concept of the virtual team from various angles: structure, communication, degrees of virtually, multi-cultural issues, trust-building, ethical issues, and so on. In fact, this article presents existing literature on e-leadership. This researcher primarily utilized the following databases through the Regent University Library access: ABI/Inform, Business Source Premier, EBSCO

Online, Emerald Management XTRA, IngentaConnect, and ScienceDirect. The following major key words, phrases, and their variants were used in researching the databases: e-leadership, virtual leadership, distant leadership, leading virtual organizations, leading virtual teams, and leading virtual workforces. About 91 journal articles were ultimately shortlisted for this study and reviewed. The existing body of knowledge thus discovered falls under three categories: e-leadership; virtual teams and workforces; and technology. Finally, the technology that supports e-leadership and virtual teams is briefly discussed.

CONCLUSIONS

- With time, leadership has evolved along with educational organizations and the process of education itself. Education has moved from a primarily unidirectional and printed form to a medium which includes distance learning and audiovisual integration. Audiovisual teaching has evolved from support training in computer science, to the era of telematics in which we are currently immersed. Today's widely available technology is creating a revolution in the process and dynamic of education.
- In virtual leadership, integration plays a key role throughout the educational process by allowing effective leadership in achieving the goals and objectives and of the programs and projects in distance education. The virtual leader must have the following strengths and skills: extensive knowledge of the subject matter, design experience, management skills, and a broad vision of distance education.
- E-leadership is a new leadership paradigm that requires the leader to achieve these leadership objectives in a computer-mediated manner with virtual teams that are dispersed over space and time, the main medium of communication amongst leader(s) and followers being the electronic conduit supported by computers. What is very different is that the e-leader may never physically meet one or more of the followers. The new paradigm provides a plethora of new opportunities, as well as a number of new challenges and strategies.
- As the nature of work in today's organizations becomes more complex, dynamic, and global, there has been an increasing emphasis on far-flung, distributed, virtual teams as organizing units of work. Despite their growing prevalence, relatively little is known about this new form of work unit.
- Virtual education is a teaching-learning process based on the principles of active pedagogy (the student should take the responsibility of a frequent and effective participation), with the characteristics of distance education (during all classes, or most of them, the students and the teacher will not meet personally, although this could happen in a virtual space), and with the possibility of synchronous or asynchronous interaction (for example, they can chat with each other in real time using internet services, but also by e-mail or participate in e-groups that are

asynchronous technologies that don't require that both are on-line at the same time).

- After all this studies we can see that e-leadership can be demarcated as a social influence process mediated by information technology to produce a change in attitudes, feelings, thinking, behavior, and/or performance with individuals, groups, and/ or organizations. The fundamental point is that e-leadership takes place in an environment where information technology acts as intermediary. In such a state of affairs, not only may a leader's communication with followers take place via information technology, but the collection and dissemination of information required to support organizational work also takes place via Information Technology. In synthesis the most fundamental bottom line is that e-leadership in due course is not about connecting technology, but about connecting people in the best of the ways.

REFERENCES

- Anderson, A., McEwan, R., Bal, J., & Carletta, J. (2007). Virtual team meetings: An analysis of communication and context. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2558-2580.
- Clark, R. (2000). Evaluating distance education: Strategies and cautions. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(1), 3-16.
- Carreno, I. (2008). E-mentoring and e-leadership importance in the quality of distance and virtual education Century XXI. Paper from *m-ICTE 2009: Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*. Retrieved from <http://www.formatex.org/micte2009/book/728-732.pdf>.
- Carreno, I. (2009 August) E-tutor and Distance University of XXI Century. In *Seminario Internacional RED-U 2-08: "La acción tutorial en la Universidad del siglo XXI"*.
- Carreno, I. (2011). Management in educational networks: the importance of virtual leader. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 5(2).
- Collaborative, T.S.S.A. (2001). *Technology standards for school administrators*.
- Darabi, A., & Sikorski, E. (2006). 14 Validated Competencies for Distance Teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122(18) Publisher: Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Dexter, S. (2008). Leadership for IT in schools. In *International handbook of information technology in primary and secondary education*, pp. 543-554. Springer US.
- Dias, S., Diniz, J., & Hadjileontiadis, L. (2014). E-Learning Exequibility in the Information and Knowledge Society. In *Towards an Intelligent Learning Management System Under Blended Learning*, Springer International Publishing, pp. 3-19.
- García Aretio, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales: La comunidad iberoamericana de la CUED. In M. Barajas (Coord.). *La tecnología educativa en la educación superior*, (pp. 171-199). Madrid: McGraw-Hill.
- Hallinger, P. (2006). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.

- Hallinger, P., & Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management. A review of trends in the development of managers in the education and business sectors*. Nottingham, England: National College for School Leadership. Retrieved from <http://www.ncsl.org.uk/media/1CA/77/adding-value-to-school-leadership-and-management.pdf>
- Johnson, P., Heimann, V., & O'Neill, K. (2001). The "wonderland" of virtual teams. *Journal of Workplace Learning*, 13(1), 24–30.
- Lu, M., Watson-Manheim, M., Chudoba, K., & Wynn, E. (2005). Virtuality and Team Performance: Understanding the Impact of Variety of Practices. *Journal of Global Information Technology Management*, 9(1).
- McFarlane, D. A. (2011). The leadership roles of distance learning administrators (DLAs) in increasing educational value and quality perceptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(4).
- Malvey, D., & Hamby, E. (2004). E-Leadership: An Investigational Study of a New 21 st Century Leadership Phenomenon-Organizational Strategies for Transitioning to E-Leadership Systems. *Association on Employment Practices and Principles*, 169.
- Mladenova, M. & Kirkova, D. (2014). Role of Student Interaction Interface in Web-Based Distance Learning. In *ACHI 2014, The Seventh International Conference on Advances in Computer-Human Interactions*, pp. 307-312.
- Moyle, K. (2006). *Leadership and learning with ICT: Voices from the profession*. Teaching Australia-Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Peters, L., & Manz, C. (2007). Identifying antecedents of virtual team collaboration. *Team Performance Management*, 13(3/4), 117-129.
- Silvio, J. (2004). Towards the articulation of learning and non-virtual. Conference offered at the *3rd International Congress on University Teaching and Innovation*. June 30 to July 2, 2004. Gerona, Spain.
- Richey, R., Fields, D., & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards* (No. IR-111). Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information & Technology.
- Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.
- Zenun, M., Loureiro, G., & Araujo, C. (2007). The Effects of Teams' Co-location on Project Performance. In *Complex Systems Concurrent Engineering*, London: Springer, 717-726.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Ingrid del Valle García Carreño. Doctoranda en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Magister en Administración de Empresas por la Universidad Católica Andrés Bello de Caracas, Venezuela. Especialista en Educación Superior por la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho, Puerto Ordaz, Venezuela. Diplomado en el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes, basado en competencias, por el Tecnológico de Monterrey (Beca OEA), México. Profesora universitaria desde el año 1999 al 2005 en varias asignaturas de pregrado y postgrado. Directora de la Universidad Bicentennial de Aragua en Guayana, Venezuela.

E-mail: ingridvalle.garcia@estudiante.uam.es

DIRECCIÓN DE LA AUTORA

Ingrid del Valle García Carreño
Calle Olite, No. 34, piso 1,1.
28039 Madrid, España.

Fechas de recepción del artículo: 01/07/2014

Fecha de aceptación del artículo: 03/09/2014

Como citar este artículo:

Valle, I. (2015). Emergent leadership: is e-leadership importance in the quality of virtual education? *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n^o 1, pp. 25-44.

HOW MILLENNIALS ARE CHANGING THE WAY WE LEARN: THE STATE OF THE ART OF ICT INTEGRATION IN EDUCATION

(CÓMO LOS MILLENNIALS ESTÁN CAMBIANDO EL MODO DE APRENDER: ESTADO DEL ARTE DE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN)

Ingrid Noguera Fructuoso
Universitat Oberta de Catalunya, España

ABSTRACT

The Millennial generation is changing the way we learn by urging educational institutions to better adapt to the needs of youth via the incorporation of educational technologies. Based on this premise, we have reviewed key reports concerning the integration of ICTs in education, i.e. with the aim of showing how education is changing, and will change to meet the needs of Millennials with ICT support. The paper concludes that most investment has simply resulted in an increase of computers and increased access to the Internet, e.g. where teachers replicate traditional approaches to education and where e-learning is viewed as being complementary to face-to-face education. Although it may seem that the use of ICTs is not currently revolutionizing learning, it is facilitating the personalization, collaboration and ubiquity of learning.

Keywords: learning, teaching and training, information and communication technologies, technological change, social change, distance-based teaching.

RESUMEN

La generación de los Millennials está cambiando la forma de aprender, promoviendo que las instituciones educativas traten de adaptarse mejor a las necesidades de los jóvenes mediante la incorporación de las tecnologías en educación. Partiendo de esta premisa, hemos revisado los informes prominentes sobre la integración de las TIC en la educación, con el objetivo de evidenciar cómo la educación está cambiando y va a cambiar, para satisfacer las necesidades de los Millennials con apoyo de las TIC. Llegamos a la conclusión que la mayor parte de las inversiones han dado lugar a un aumento de ordenadores y de acceso a Internet, con profesores que reproducen enfoques tradicionales de educación y en el que la enseñanza virtual está vista como un complemento a la formación presencial. Si bien parece que el uso de las TIC no está revolucionando el aprendizaje, se está facilitando la personalización, la colaboración y la ubicuidad del aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza y formación, tecnologías de la información y de la comunicación, cambio tecnológico, cambio social, enseñanza a distancia.

ICT has changed our society and our citizens, with the generation of *Millennials* being one of the clearest examples of this change. If society changes education must change, thus, the characteristics of Millennials have significant implications on how they learn and how they need to be taught (if necessary). Digital learners are different from previous generations because they: a) are able to do several things simultaneously (multiprocessing), b) they are multiliterate (Hofstetter, 2000), c) they fuse web surfing for learning and entertainment (*infotainment*), d) their reasoning is based on *bricolage*, understood as “abilities to find something—an object, tool, document, a piece of code—and to use it to build something you deem important” (Brown, 2000, p.13), and e) they learn in situated actions.

Digital media is causing educators and students alike to shift to new ways of thinking about teaching and learning: a) from linear to hypermedia learning, b) from instruction to construction and discovery, c) from teacher-centred to learner-centred education, c) from absorbing material to learning how to navigate and how to learn, d) from school to lifelong learning, e) from one-size-fits-all to customized learning, f) from learning as torture to learning as fun, and g) from the teacher as transmitter to the teacher as facilitator (Tapscott, 1999).

This means that ICT is changing the way of learning; however, the way of teaching, the policies and curricula are still attempting to meet the challenge of preparing students for work and citizenship (Kozma, 2003). In this regard, we aim to evidence how education is changing, and will change, to meet the needs of Millennials with ICT support.

ICT AVAILABILITY IN THE INFORMATION SOCIETY

The Information Society is characterized by the incorporation of technologies to collect and distribute information among people. The use of technologies is becoming increasingly intensive at home and in everyday lives. In Europe and the USA there has been a great effort to collect and analyse data regarding electronic communication (telephone, computers, other devices, Internet connection and online activities) since 2006 to understand how citizens derive benefits from the innovative digital environment.

Looking at the data, one could say that mobile telephone ownership has increased over the years in the USA, while in Europe there has not been a progressive evolution and there was, in fact, a regression in 2012 (see Table 1). Regarding the difference among generations, it is clear that young people lead the ownership of mobile telephones.

Table 1.
Comparison of telephone ownership

Year	Means of access	Telephone						
		EU27			USA			
		-29	30-59	60+	-34	35-56	+57	All adults (18+)
2006	Only fixed telephone	1%	10%	56%	-	-	-	-
	At least one mobile	97%	86%	37%	-	-	-	73%
	Only mobile access	58%	29%	6%	-	-	-	-
2007	Only fixed telephone	2%	11%	47%	-	-	-	-
	At least one mobile	95%	83%	43%	-	-	-	75%
	Only mobile access	54%	33%	9%	-	-	-	-
2008	Only fixed telephone	1%	12%	42%	-	-	-	-
	At least one mobile	95%	83%	50%	-	-	-	78%
	Only mobile access	54%	32%	11%	-	-	-	-
2009	Mobile phone	-	-	-	84%	-	-	83%
2010	Both (fixed & mobile)	44%	55%	42%	-	-	-	-
	Only fixed telephone	1%	5%	39%	-	-	-	-
	At least one mobile	98%	93%	55%	94%	89.5%	62%	86%
	Only mobile access	53%	38%	13%	41%	18.5%	5%	21%
2011	Only fixed telephone	0%	4%	31%	-	-	-	-
	At least one mobile	98%	93%	63%	95%	89%	66.6%	85%
	Only mobile access	60%	37%	16%	-	-	-	-
2012	Only fixed telephone	1%	5%	32%	-	-	-	-
	At least one mobile	97%	92%	63%	-	-	-	88%
	Only mobile access	56%	38%	14%	-	-	-	-

Source: Special Eurobarometer: E-communications Household Survey (European Commission 2006-2012), Pew Internet & American Life Project April 2006 Survey (Horrigan, 2007), Pew Research Center (2010), Pew Internet & American Life Project 2009 survey (Lenhart *et al.*, 2010), Pew Internet & American Life Survey 2010 (Zickhur, 2011), Zickhur& Smith (2012).

Notes: Personal distribution of ages in US data. Personal calculation of average in US data based on different reports previously cited. In the EU in 2006 the data refer to EU25, from here it is based on EU27. EU data based on Eurobarometer reports. There was no Eurobarometer report in 2009.

If we look at the use of computers in Europe, there is evidence of an increase in ownership. In the USA there is a proportional relationship between the decrease in desktop ownership and the increase in laptop ownership (see Table 2). Once again, the data show that young people own more computers than older people.

Table 2.
Comparison of computer ownership

Year	Computer							
	EU27				USA			
	-29	30-59	60+		-34	35-56	+57	All adults (18+)
2006	62%	51%	11%	Desktop Laptop	-	-	-	68% 30%
2007	72%	53%	15%	Desktop Laptop	-	-	-	65% 37%
2008	75%	52%	16%	Desktop Laptop	-	-	-	65% 39%
2009	-	-	-	Desktop Laptop	53% 66%	-	-	60% 46.5%
2010	80%	62%	20%	Desktop Laptop	-	-	-	59% 52%
2011	88%	69%	27%	Desktop Laptop	57% 70%	67% 55%	46.6% 27.6%	57% 54.5%
2012	83%	68%	27%		-	-	-	-

Source: Special Eurobarometers: E-communications Household Survey (European Commission 2006-2012), Pew Internet & American Life Project April 2006 Survey (Horrigan, 2007), Pew Internet & American Life Project 2009 survey (Lenhart *et al.*, 2010), Pew Internet & American Life Survey 2010 (Zickhur, 2011), Zickhur & Smith (2012).

Notes: Personal distribution of ages in US data. Personal calculation of average in US data based on different reports previously cited. In the EU in 2006 the data refer to EU25, from here it is based on EU27. EU data based on Eurobarometers reports. There was no Eurobarometer report in 2009.

Besides having mobile telephones and computers, people in the USA are increasingly adopting other devices such as game consoles, e-book readers and tablets (see Table 3). Game consoles are the most widespread while iPods and MP3 players are decreasing interest in the adult population, and tablet ownership is growing. Looking at the differences among ages, one can assume that young people have more devices.

Table 3.
Comparison of device ownership

Ages	Devices											
	iPod/MP3 player		Game console			e-Book reader				Tablet		
	'09	'11	'09	'10	'11	'09	'10	'11	'12	'10	'11	'12
-33	73	74	59.5	-	63	-	-	5	-	-	5	-
34-55	-	44.6	-	-	41.6	-	-	6	-	-	4.5	-
+ 55	-	15	-	-	10	-	-	3.6	-	-	1.6	-
All adults (18+)	50	37	43.3	42	-	3	5	7	19	4	7	19

Source: Internet & American Life Project Surveys Oct.-Nov. 2006 and Nov. 2007-Feb. 2008 (Jones & Fox, 2009), Pew Internet & American Life Project 2009 survey (Lenhart *et al.*, 2010), Pew Internet & American Life Survey 2010 (Zickhur, 2011), Zickhur & Smith (2012).

Notes: To abbreviate years we have used ('). Data are expressed in %. Based on US data. Personal distribution of ages. Personal calculation of average based on different reports previously cited.

In relation to connectivity, both in Europe and the USA broadband use has risen at the same time as narrowband use has diminished (see Table 4). From 2009, studies begin to focus solely on broadband connections, which suggests that this type of access is widespread. Looking at the differences between the generations, as expected, young people are using faster Internet connections.

Table 4.
Comparison of Internet connection

Year		Internet connection							
		EU27			USA				
		-29	30-59	60+		-34	35-56	+57	All adults (18+)
2006	Narrowband	14%	16%	4%	Narrowband	-	-	-	23%
	Broadband	23%	22%	4%	Broadband	-	-	-	42%
2007	Narrowband	8%	13%	4%	Narrowband	-	-	-	15%
	Broadband	40%	26%	6%	Broadband	-	-	-	47%
2008	Narrowband	8%	9%	3%	Narrowband	68%	-	-	10%
	Broadband	48%	33%	8%	Broadband	70.1%	65.2%	35.1%	55%

		Internet connection							
		EU27				USA			
Year		-29	30-59	60+		-34	35-56	+57	All adults (18+)
2009	Narrowband	-	-	-	Narrowband	-	-	-	7%
	Broadband	-	-	-	Broadband	50%	-	-	63%
2010	Narrowband	-	-	-	Narrowband	-	-	-	5%
	Broadband	62%	45%	13%	Broadband	81%	70.5%	41.6%	66%
2011	Narrowband	-	-	-	Narrowband	-	-	-	3%
	Broadband	71%	56%	20%	Broadband	76%	70%	45%	66%
2012	Narrowband	-	-	-	Narrowband	-	-	-	-
	Broadband	71%	55%	22%	Broadband	-	-	-	-

Source: Special Eurobarometers: E-communications Household Survey (European Commission 2006-2012), Pew Internet & American Life Project Surveys Oct.-Nov. 2006 and Nov. 2007-Feb. 2008 (Jones & Fox, 2009), Pew Internet & American Life Project 2009 survey (Lenhart *et al.*, 2010), Smith *et al.* (2011), Pew Internet & American Life Survey 2009-2010 (Zickuhr, 2010), Zickhur & Smith (2012).

Notes: Personal distribution of ages in US data. Personal calculation of average in US data based on different reports previously cited. In the EU in 2006 the data refer to EU25, from here it is based in EU27. EU data based on Eurobarometers reports. There was no Eurobarometer report in 2009.

Concerning the type of activities that people carry out online, one could argue that US citizens are becoming more active online year after year except in the use of social network sites, which decreased in 2011 (see Table 5). In the USA, people are more engaged in online videos, online classifieds, music and online news. Regarding blogging, it seems that the youngest people are blogging less every year while people aged 34 and older are increasingly blogging. While the Millennials' dominance of online activities is clear, older generations are also making notable gains.

Table 5.
Comparison of online activities

Ages	Online activities												
	Social network site use			Online video		Online classifieds		Music		Blogging		Online news	
	'08	'10	'11	'08	'10	'08	'10	'08	'10	'08	'10	'08	'10
-33	66	83	75	64.5	80	39	64	55	65	24	18	68.5	76
34-55	28	56	50	53	64	33.5	53.5	32	53	8	13.5	73	77.5
+ 55	8	31	18	22.6	39.6	17.3	29.6	18.6	25	6.3	8	54	65.6
All adults (18+)	35	61	60	52	66	32	53	34	51	11	14	70	75

Source: Internet & American Life Project Surveys Oct.-Nov. 2006 and Nov. 2007-Feb. 2008 (Jones & Fox, 2009), Pew Internet & American Life Project 2009 survey (Lenhart *et al.*, 2010), Pew Research Center (2010), Smith *et al.*, (2011), Pew Internet & American Life Survey 2009-2010 (Zickuhr, 2010).

Notes: To abbreviate years we have used ('). Data are expressed in %. Based on US data. Personal distribution of ages. Personal calculation of average based on different reports previously cited.

Europeans use the Internet to send instant messages, for online networking and reading weblogs. Regarding leisure activities, European people use the Internet to listen to web radios or watch web television, to download and listen/watch/play music, films or games and to upload and share self-created content. It can be said that young people are the population who use Internet most intensively. In 2009, people used the Internet to find information and to read online, however, there was also an increase of people using the Internet to learn (Redecker *et al.*, 2010).

The data presented and compared in this section show that in the Information Society, people are using more devices (mobile, tablets, laptops), are more connected through the Internet (broadband), are consuming Internet in a social way and are using multimedia resources. Young people are using these devices and connection in a more intensive way than other generations and are using them for learning purposes, thus, education should change to better adapt to their learning needs and expectations.

YOUNG GENERATION CHARACTERISTICS AND LEARNING EXPECTATIONS

The young generation born after 1977 (Zickhur, 2011) are known as the Millennials, Net Generation, IM Generation, Gamer Generation, Digital Natives, Digital Residents or Homo Zappiens (Pedró, 2006). Millennials have been characterized as confident, liberal, optimistic, open to change, more educated than previous generations, always

connected, steeped in digital technology and social media, and embracing multiple modes of self-expression (Pew Research Center, 2010). Their life is characterized by immediate communication and an active use of digital media that has changed their notions of communication, knowledge management, learning, and their personal and social values.

Young people are high users of technology (at home and at school); however, it does not mean that they are competent, as they need support from parents, friends and school (Eynon, 2009). To be digitally competent means having: a) instrumental knowledge and skills for digital tool and media usage, b) advanced skills and knowledge for communication and collaboration, information management, learning and problem-solving, and meaningful participation, and c) attitudes for strategic skills usage in intercultural, critical, creative, responsible and autonomous ways (Ala-Mutka, 2011). Digital competence is no longer linked to the access and use of technologies but also includes the capacity to benefit from them for life, work and learning.

Millennial learners have different expectations to previous generations concerning teaching and learning based on: a) the kind of ICT devices and services available at schools, b) the frequency of their use, c) the range of possible activities, d) the opportunities for collaborative work and networking, e) the communication skills involved, f) the degree of learning personalization, and g) the standards of digital quality (interactivity and use of multimedia resources) (Pedró, 2006). The literature (Conole *et al.*, 2006; Redecker, 2009) indicates that, in learning processes, Millennials simultaneously and extensively use multiple types of web-based participatory media, multi-task, personalize technologies, tend towards independent learning, are constantly connected and synchronized, need immediate communication and social interaction, prefer to learn by doing and to work with things that matter, prefer to work in teams, need new skills for the digital era, are transferring practices of technology use to other aspects of their lives, and are changing working patterns.

To sum up, we could say that Millennials are using technologies intensively (and are demanding to use it in education also), are multitasking (and want to have a range of different activities in education), use multimedia resources (and expect high quality interactive materials in education), are social (and demand collaborative work and networking opportunities in education), personalize technologies to fit their needs (and assume that learning is personalized), have new skills (and expect to develop 21st century skills in the classroom), and are developing new working practices (and demand that education accepts and takes advantage of these new practices).

ICT INTEGRATION IN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Young people are intensively using ICT for leisure, however there is a huge difference between social and academic use of ICT. The integration of ICT at the educational level is more focused on providing tools and access to the Internet than changing methodologies or moving to virtual contexts. There are many studies regarding ICT access and equipment in primary and secondary education in Europe and just a few that compare this internationally.

In primary and secondary education in OECD countries, almost all educational centres are equipped with at least one computer, have Internet connection, and the ratio of students per computer is decreasing (OECD, 2010). The USA has the smallest ratio of students per computer (3 students per computer), unlike Japan, Brazil and South Africa which have the highest ratio of students per computer (Fundación Telefónica, 2012).

In Europe, ICT is part of everyday life in education, however, there are still disparities between countries in terms of computer availability and ICT resources, and there is an increasing gap between the opportunities for using ICT at home and at schools. Less than half of European countries promote the use of online learning, although teachers' use of ICT hardware and software in the classroom is widely encouraged. Nevertheless, in several countries computers are still not readily accessible to students in the classroom (Eurydice, 2011). In fact, students use less ICT in classroom than their teachers and use more computers at home than at school. The main activity in using the Internet at school is to find information while at home they also use it to develop assignments and to share their efforts with other students (Pedró, 2011).

Research shows that ICT has a positive impact on educational performance, in fact, in e-mature schools there is a rapid increase in performance scores (Balanskat *et al.*, 2006; European Commission, 2008b) and a positive relationship between the perceived effect of ICT on teaching and on the personalization of learning (Underwood *et al.*, 2010). There is also a consensus (Balanskat *et al.*, 2006; Condie & Munro, 2007; European Commission, 2008b; Balanskat, 2009) on the positive impact of ICT on learners and learning (competences, motivation and assessment, adaptation to individual needs, support a range of learning styles-cognitive processing, independent learning, critical thinking, teamwork and student-centred learning approach), on teachers and teaching, and on communication between schools and the community (Condie & Munro, 2007).

Based on these positive effects of ICT on education, in OECD countries, the 1:1 program has proliferated. Countries are investing in netbooks because of the low cost, light weight and the increasing availability of wireless connectivity. However,

it is not enough to provide students with computers; teachers also need high quality infrastructure, technical support and formal training. It is clear that ICT devices do not change strategies of teaching and learning, thus, 1:1 programs depend largely on teachers (Valiente, 2010).

One of the strong findings in the current literature is that although teachers' basic ICT skills have increased, they use ICT to support existing pedagogies. Less than half of the teachers in European countries consider that they have good ICT skills and are sufficiently competent to make good didactical use of ICT, ICT is mainly used to improve the efficiency of traditional methods (Sola & Murillo, 2011). Teacher training programs are having a limited impact on teachers' daily methodological competences in student-centred constructivist approaches (Sola & Murillo, 2011). However, these programs, together with government interventions and issuing teachers with their own laptop computer, increase positive attitudes among teachers (Balanskat *et al.*, 2006).

In fact, most European teachers have a positive attitude towards ICT (the most sceptical are the most experienced teachers) because of its potential to create new dynamics of classroom work, to individualize learning, to promote creativity and to motivate students. However, there is a division between teachers' practices (copying, listening, class discussion, taking notes and computer work) and students' preferences (teamwork, practical activities, working with friends, use of the computer and copying) (Sola & Murillo, 2011). Nevertheless, the main problem in integrating ICT is the rigidity of educational systems and not the teachers.

It can be said that the integration of ICT in the USA is more extended than in Europe. Currently, US teachers bring a wide variety of digital tools into the learning process and allow mobile phones, e-readers and tablets to be used in the classroom. Half of teachers conduct online learning activities, and almost all US teachers use ICT to prepare their lessons, have different devices (laptop, smartphone, tablet, e-book) and participate in social networking. Most of them also search for new ways to learn how to effectively incorporate digital tools into the classroom. Just a few of them consider that they know more than their students about ICT, with the youngest teachers being the most confident about using ICT in education (Purcell *et al.*, 2013).

Overall, in primary and secondary education, ICT is considered to have a positive impact, although online learning is not as widespread as in higher education.

ICT INTEGRATION IN HIGHER EDUCATION

E-learning in higher education

Reports focused on the impact of ICT in higher education do not address the number of computers or access to the Internet but focus more on the discussion about face-to-face and virtual learning and, currently, reflect on the use of web 2.0 tools. The research has mainly been conducted in Europe (most of the studies were conducted in the UK) and the USA, with a lack of international comparisons.

Technology has had—and will continue to have—a significant impact on higher education (Glenn, 2008). There is evidence that students in online conditions perform better (if they are guided and have media to control their interactions and prompt reflection) and that blended learning is better than face-to-face learning (if it includes variation in terms of curriculum materials and instructional approach) (Means *et al.*, 2010).

At a European level, ICT is bringing improvements to teaching methods (tending towards collaborative, problem-based and project-based learning), is transforming the role of teachers and students, is motivating students, and is fostering the internationalization of higher education through virtual mobility (European Commission, 2008b). Regarding the benefits of social computing, the literature (Ala-Mutka *et al.*, 2009; Redecker, 2009; Redecker *et al.*, 2010) indicates that that learning 2.0: a) facilitates access to information within the institution, b) promotes collaboration and networking, c) responds better to the changed cognitive processes and learning patterns, d) facilitates teaching learner-centred methods and redefines the roles of teachers and students, e) contributes to the personalization of learning, f) promotes independent, autonomous and self-directed learners, g) increases motivation, academic achievement, participation and new forms of expression, h) facilitates inclusion, equity, lifelong learning and learner mobility, and i) enhances innovation and creativity.

Evidence shows (European Commission, 2008b; OECD, 2005; PlsRamboll Management, 2004; Punie *et al.*, 2006) that e-learning is growing, although face-to-face learning remains central in higher education where e-learning is seen as a supplementary tool (most universities use LMS). Findings demonstrate that e-learning has not revolutionized learning and teaching; however, it is having an important impact on administrative processes.

In 2006, data showed that few adults in Europe used the Internet for formal learning activities and not many adults and students had participated in e-learning courses (although most of the students used the Internet in formal learning). Adults participating in education and using the Internet could not imagine taking

an e-learning course and more than half of the people surveyed preferred guided learning to autodidactic methods. From those who had taken an online course, more than half were satisfied with online learning and most of them preferred to participate in online courses rather than in face-to-face courses (Punie *et al.*, 2006).

The results from the USA demonstrate that they are a step further ahead in ICT integration and confidence in comparison to Europe. Based on surveys from the last decade regarding online higher education in the USA (Allen & Seaman, 2013), it can be argued that the number of students enrolled in online courses is growing and academic heads are progressively including online learning in their long-term strategies (although they believe that teaching online takes more faculty time). Academic leaders are increasingly considering that students' learning outcomes in online learning are the same or superior to those in face-to-face courses, however, the faculty do not always accept the value and legitimacy of online education. In fact, the results of one study (Taylor *et al.*, 2011) demonstrate that just a third of people (and a third of adults who have taken a class online) consider online courses as valuable as face-to-face ones, while half of the college presidents surveyed consider it equally valuable.

Most college presidents state that their institutions offer online courses (almost a third of college graduates have taken a class online) although half of them predict that 10 years from now most of their students will take classes online. Regarding the use of devices in classroom, half of the college graduates surveyed state that they have used a laptop, smartphone or tablet computer in class sometimes and almost half the college presidents say students are allowed to use these devices (Taylor *et al.*, 2011).

However, students continue to view face-to-face interaction as the best way of teaching (Ipsos Mori, 2008; Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience, 2009). The research conducted by Ipsos Mori (2008) shows that students can feel uncomfortable when teachers relate to them in non-hierarchical structures or less formal methods, they consider themselves to be more digitally literate than their teachers and they prefer teachers not to use technologies if they are not sufficiently competent. Furthermore, students have difficulties using social tools in education, and need teachers to use ICT effectively to improve their practical skills with ICT. Students use social networks intensively but sometimes react negatively when they are promoted by teachers. They clearly see the usefulness of some technologies for learning (i.e. WebCT, online administration, course specific information online, emailing tutors) but do not see how wikis and collaborative learning can help them to learn (Ipsos Mori, 2008).

Emerging technologies in higher education

There has been huge interest in analysing the specific technologies emerging in higher education every year. The *Horizon Report*, published by the New Media Consortium, collects and summarizes emerging technologies divided into three time horizons. It began to analyse the emerging technologies in North America and progressively incorporated other regions such as Australia (2008) and Iberoamerica (2010). In the UK, since 2006, some independent research (BECTA, 2006, 2007, 2008; Sharples *et al.*, 2012) has collected emerging technologies in a non-systematic way.

If we analyse the evolution of emerging technologies in higher education we could say that the same technologies are highlighted everywhere (see Table 6). In general, technologies are becoming more ubiquitous, social, personal, open and based on cloud computing. Game-based learning, augmented reality and semantic applications are also having a great impact. However, the main emerging technology for learning seems to be the mobile phone. In 2012, mobile apps and tablet computing were still emerging technologies in North America and Iberoamerica.

Social computing has grown faster than expected. In North America, in 2005, it was predicted that social computing was going to be present in education by 2009. However, in 2006 it was already highlighted as an emerging technology on the horizon of one year or less. Other technologies such as virtual worlds have had a small impact on education (they were only cited in 2007-2008).

There are a few differences between countries. For example, in the UK ubiquity and games are not cited until 2007 while in North America they appeared in 2005. In Australia they are more focused on devices while in Iberoamerica the emerging technologies are those related to collaboration and social practices.

Table 6.
Comparison of emerging technologies

		Emerging technologies		
		-1	2-3	4-5
2004	Learning objects, scalable vector graphics.		Rapid prototyping, multimodal interfaces.	Context-aware computing, knowledge webs.
2005	Extended learning, ubiquitous wireless.		Intelligent searching, educational gaming.	Social networks and knowledge webs, context-aware computing and augmented reality.

Emerging technologies			
	-1	2-3	4-5
2006	Social computing, personal broadcasting.	Mobile phones, educational gaming.	Augmented reality and enhanced visualization, context-aware environments and devices.
	Mobile learning, ambient web, human-computer interaction, social networking, broadband home.	-	-
2007	User-created content, social networking.	Mobile phones, virtual worlds.	New scholarship and emerging forms of publication, massive multiplayer educational gaming.
	Social software learning networks, game-based learning, ubiquitous computing.	-	-
2008	Grassroots video, collaboration webs.	Mobile broadband, data mashups.	Collective intelligence, social operating systems.
	Networking and wireless, multimedia, hardware, software and internet.	-	-
	Virtual worlds and other immersive digital environment, cloud-based applications.	Geolocation, alternative input devices.	Deep tagging, next-generation mobile.
2009	Mobiles, cloud computing.	Geolocation, personal web.	Semantic-aware applications, smart objects.
	Mobile internet devices, private clouds.	Open content, virtual, augmented and alternate realities.	Location-based learning, smart objects and devices.

		Emerging technologies		
		-1	2-3	4-5
2010	Mobile computing, open content.		Electronic books, simple augmented reality.	Gesture-based computing, visual data analysis.
	Collaborative environments, social media.		Open content, mobiles.	Augmented reality, semantic web.
	Electronic books, mobiles.		Augmented reality, open content.	Gesture-based computing, visual data analysis.
2011	E-books, mobiles.		Augmented reality, game-based learning.	Gesture-based computing, learning analytics.
2012	Mobile apps, tablet computing.		Game-based learning, learning analytics.	Gesture-based computing, Internet of things.
	Cloud computing, collaborative environments, mobile apps, open content.		Game-based learning, geolocation, personal learning environments, tablet computing.	Augmented reality, learning analytics, MOOCs, semantic applications.
	e-books, publisher-led short courses.		Computer-based assessment, badges, MOOCs, open access publishing, seamless learning, learning analytics, personal inquiry learning.	Rhizomatic learning.
<p>Source: BECTA (2006-2008), Horizon Report North America (2004-2012), Horizon Report Iberoamerica (2010-2012), Horizon Report Australia (2008-2010), and Sharples <i>et al.</i> (2012).</p> <p>Notes: North America (grey), Iberoamerica (blue), UK (orange), Australia (green).</p>				

Broadly speaking, one could say that teachers are promoting the use of ICT in higher education, particularly in the USA, with ubiquitous, social, personal, open and mobile technologies leading the field. Every year there are emergent technologies implemented everywhere, with more or less success. However, the question is: are these technologies helping to teach and to learn better or in a different way? What will be the future effective pedagogical approach for Millennial learners?

Summarizing the recurrent ideas in the current literature (Redecker, 2009; Punie *et al.*, 2006; Pedró, 2011; Punie and Cabrera, 2005; Redecker *et al.*, 2010; Ala-Mutka *et al.*, 2010; Redecker *et al.*, 2011; Fundación Telefónica, 2012; Davidson

& Goldberg, 2010), the effective pedagogical approach of the future for Millennial learners will be based on: a) ubiquity and flexibility, b) personalization, self-regulation and learner-centred, c) experimental, real life, participative and active learning, d) collaboration, interactivity, social learning and networking, e) creativity, f) reflection, g) responsibility, h) digital competence, and i) lifelong and life-wide learning.

CONCLUSIONS

Young people are leading the change in the Information Society by using technologies intensively to communicate and to learn. The characteristics of the Millennials are creating a gap between students and educational institutions. For this reason, there have been great efforts to introduce ICT into education, expecting a positive impact.

There are very few studies comparing the impact of ICT on education internationally and the prominent research is based in Europe and the USA. In the USA there is a long tradition of gathering information about ICT in education and they are better equipped and aware of the positive implications of using ICT.

ICT integration into primary and secondary education is more focused on providing tools and access to the Internet than on changing methodologies or moving to virtual contexts. In higher education the use of ICT is more widespread than in other educational levels, and is more focused on blended and e-learning practices. However, face-to-face practices remain central while e-learning is seen as a supplementary tool. Teachers tend to reproduce traditional methodologies and it could be said that technologies are not revolutionizing teaching and learning at this level.

The effective technology-enhanced practices of the future will be those seen as useful by teachers and students and will be based on flexibility, personalization, active learning, collaboration, creativity, reflection, responsibility, digital competence, lifelong and life-wide learning.

REFERENCES

- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Seville: Institute for Prospective Technological Studies. Retrieved from http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf.
- Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Kluzer, S., Pascu, C., Punie, Y., & Redecker, C. (2009). *Learning 2.0: The impact of web 2.0 innovations on education and training in Europe*, Final report. Seville: Institute for Prospective Technological Studies. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>.
- Ala-Mutka, K., Redecker, C., Punie, Y., Ferrari, A., Cachia, R., & Centeno, C. (2010). The future of learning: European teachers' visions report on a foresight consultation at the 2010 eTwinning conference, Seville 5-7 February. *JRC Technical Notes*. Retrieved from http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC59775_TN.pdf
- Allen, I. E., & Seaman, J., (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Newburyport, MA.
- Balanskat, A. (2009). Study of the impact of technology in primary schools: Synthesis Report. European Commission. Retrieved from <http://insight.eun.org/www/en/pub/insight/minisites/steps.htm>.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. *European Schoolnet*. Retrieved from http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf
- BECTA. (2006). *Emerging technologies for learning*. BECTA. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/1501/1/becta_2006_emergingtechnologies_vol1_report.pdf
- BECTA. (2007). *Emerging technologies for learning*. BECTA. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/1502/2/becta_2007_emergingtechnologies_vol2_report.pdf
- BECTA. (2008). *Emerging technologies for learning*. BECTA. Retrieved from http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/emerging_tech03.pdf
- Brown, J. S. (2000). Growing up digitally: How the web changes work, education and the ways people learn, *Change*, 32(2), 10-20.
- Condie, R., & Munro, B. (2007). British Educational Communications and Technology Agency (BECTA), corp creator, *The impact of ICT in schools: Landscape review*. BECTA Research. Retrieved from http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf.
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2006). *JISC LXP: Student experiences of technologies, Final report of the JISC-funded LXP project*. Southampton, University of Southampton. Retrieved from www.jisc.ac.uk/elp_learneroutcomes.html.
- Davidson, C., & Goldberg, D. (2010). *The Future of Thinking: Learning Institutions in a Digital Age*. Chicago: The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation. Retrieved from <http://googl/jVC7n>.
- European Commission. (2006). *Special Eurobarometer 249: E-communications Household Survey*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_249_en.pdf.
- European Commission. (2007). *Special Eurobarometer 274: E-communications Household Survey*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_274_en.pdf.
- European Commission. (2008a). *Special Eurobarometer 293: E-communications*

- Household Survey*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_293_full_en.pdf.
- European Commission. (2008b). Commission Staff Working Document. *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all—A report on progress, SEC (2008) 2629 final*. Retrieved from <http://goo.gl/OogSf>.
- European Commission. (2010). *Special Eurobarometer 335: E-communications Household Survey*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_335_en.pdf.
- European Commission. (2011). *Special Eurobarometer 362: E-communications Household Survey*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_362_en.pdf.
- European Commission. (2012). *Special Eurobarometer 381: E-communications Household Survey*. Brussels: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_381_en.pdf.
- Eurydice. (2011). *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe 2011*. Brussels: EACEA P9 Eurydice. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129en.pdf
- Eynon, R. (2009). *Mapping young people's uses of technology in their own contexts—A nationally representative survey*. Coventry, Becta. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/1528/>
- Fundación Telefónica (2012). *Aprender con tecnología Investigación internacional sobre modelos educativos de futuro*. Madrid, Barcelona: Fundación Telefónica, Ariel. Retrieved from <http://goo.gl/Cz73H>.
- García, I., Peña-López, I., Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *Horizon Report: 2010 Iberoamerican Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium and the Universitat Oberta de Catalunya. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-ib.pdf>.
- Glenn, M. (2008). The future of higher education: How technology will shape learning. Economist Intelligence Unit, *New Media Consortium*. Retrieved from <http://graphics.eiu.com/upload/The%20Future%20of%20Universities.pdf>.
- Hofstetter, F. (2000). *Multimedia Literacy Textbook*. New York: McGraw-Hill Education.
- Horrigan, J. B. (2007). *A Typology of Information and Communication Technology Users*. Washington, DC, Pew Internet & American Life Project. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/pdfs/PIP ICT Typology.pdf>.
- Ipsos MORI on behalf of JISC (2008). *Great Expectations of ICT: How Higher Education Institutions are measuring up*. London, Ipsos MORI. Retrieved from <http://goo.gl/wkAfl>.
- Johnson, L. (2004). *The 2004 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2004-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2012-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2007). *The 2007 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2007-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2008). *The 2008 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved

- from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2008-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2008). *The Horizon Report: 2008 Australia-New Zealand Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2008-Horizon-Report-ANZ.pdf>.
- Johnson, L., Levine, A., & Smith, R. (2009). *The 2009 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2009-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., Smythe, T., & Stone, S. (2009). *The Horizon Report: 2009 Australia-New Zealand Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report-ANZ-Edition.pdf>.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Stone, S. (2010). *The 2010 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2010-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., & Smith, R. (2005). *The 2005 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2005-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., & Smith, R. (2006). *The 2006 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2006-Horizon-Report.pdf>.
- Johnson, L., Smith, R., Levine, A., & Haywood, K. (2010). *The 2010 Horizon Report: Australia-New Zealand Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-ANZ.pdf>.
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K. (2011). *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved from <http://www.fdi.vt.edu/online-resources/2011-Horizon-Report.pdf>.
- Jones, S., & Fox, S. (2009). *Generations Online in 2009*. Washington, DC, Pew Internet & American Life Project. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/Reports/2009/Generations-Online-in-2009.aspx>.
- Kozma, R. (2003). ICT and educational change. A global phenomenon. In R. Kozma, (Ed.). *Technology, innovation, and educational change: A global perspective*. Eugene, OR, International Society for Educational Technology.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). Social media & mobile internet use among teens and young adults, *Pew Internet & American Life Project*, 1-51. Retrieved from <http://goo.gl/GQvO3>.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning*. Center for Technology in Learning, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://www.ed.gov/about/offices/list/oepd/ppss/reports.html>.
- OECD. (2005). *E-learning in Tertiary Education: Where Do We Stand?* Paris, France: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/27/35/35991871.pdf>.
- OECD. (2010). *Are the New Millenium Learners Making the Grade? Technology use and education performance in PISA*. Centre for Educacional Research and Innovation.
- Pedró, F. (2006). *The New Millenium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. France, OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/nml/>.
- Pedró, F. (2011). *Tecnología y escuela: lo que funciona y por qué*. Fundación Santillana. Retrieved from <http://goo.gl/U5au1>.

- Pew Research Center. (2010). *Millennials: A Portrait of Generation Next*. Retrieved from <http://goo.gl/iqIqy>.
- Pls Ramboll Management. (2004). *Studies in the context of de e-learning initiative: virtual models of European Universities*. EU Commission, DG Education & Culture. Retrieved from <http://goo.gl/QQoXn>.
- Punie, Y., & Cabrera, M. (2005). The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society -Report on a Joint DG JRC-. DG EAC Workshop held in Seville, 20–21 October. Seville, European Commission Directorate-General Joint Research Centre.
- Punie, Y., Zinnbauer, D., & Cabrera, M. (2006). A review of the Impact of ICT on Learning. Working paper prepared for DG EAC. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission. Retrieved from <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1746>.
- Purcell, K., Heaps, A., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *How Teachers Are Using Technology at Home and in Their Classrooms*. Pew Research Center. Retrieved from <http://pewinternet.org/Reports/2013/Teachers-and-technology>.
- Redecker, C. (2009). Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 *Innovations on Education and Training in Europe, JRC Scientific and Technical Report*, EUR 23664 EN. Retrieved from <ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC49108.pdf>.
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Learning 2.0—The Impact of Social Media on Learning in Europe*. Seville, IPTS. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC56958.pdf>.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Gijbbers, G., Punie, Y., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2010). *The Future of Learning: New Ways to Learn New Skills for Future Jobs*. Results from an online expert consultation. Retrieved from <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3659>.
- Redecker, C., Leis, M., Leendertse, M., Punie, Y., Gijbbers, G., Kirschner, P., Stoyanov, S., & Hoogveld, B. (2011). The Future of Learning: Preparing for Change. Seville, Spain, Institute for Prospective Technological Studies, JRC, European Commission. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC66836.pdf>.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., Fitzgerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M., & Whitelock, D. (2012). *Innovating Pedagogy 2012: Open University Innovation Report 1*. Milton Keynes, The Open University.
- Smith, A., Rainie, L., & Zickuhr, K. (2011). College students and technology. Pew Internet Research Group. Retrieved from <http://goo.gl/G1pFm>.
- Sola, M., & Murillo, J. F. (Coords.). (2011). *Las TIC en la Educación: Realidad y Expectativas. Informe anual 2011*. Madrid: Fundación Telefónica, Ariel, Colección Fundación Telefónica.
- Tapscott, D. (1999). Educating the Net Generation, *Educational Leadership*, 56(6).
- Taylor, P., Parker, K., Lenhart, A., & Patten, E. (2011). *The Digital Revolution and Higher Education*. Washington DC, Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewsocialtrends.org/files/2011/08/online-learning.pdf>.
- Underwood, J., Baguley, T., Banyard, P., Dillon, G., Farrington-Flint, L., Hayes, M., Le Geyt, G., Murphy, J., & Selwood, I. (2010). *Understanding the Impact of Technology: Learner and School level factors*. Coventry, Becta. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/1434/>.
- Valiente, O. (2010). 1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications, *OECD Education Working*

- Papers*, 44. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/5kmjzwl9vr2-en>.
- Zickuhr, K. (2010). Generations 2010. *Pew Internet & American Life Survey 2009-2010*. Retrieved from <http://goo.gl/KSM7v>.
- Zickuhr, K. (2011). Generations and their gadgets. *Pew Internet & American Life Survey 2010*. Retrieved from http://www.libraryworks.com/bynumbers/pip_generations_and_gadgets.pdf.
- Zickuhr, K., & Smith, A., (2012). *Digital differences. Pew Internet & American Life Project*. Pew Research Center. Retrieved from <http://goo.gl/aJ4Yh>.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Ingrid Noguera Fructuoso. Licenciada en Pedagogía, Máster en Docencia Universitaria y Doctora en Pedagogía. Desarrolla su actividad docente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y su actividad investigadora en el eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya. Sus intereses de investigación son el uso educativo de las TIC en la universidad y el e-learning.

E-mail: ingridnoguera@gmail.com

DIRECCIÓN DE LA AUTORA

Calle Avenir 43, 6^o 4^a
08021 (Barcelona)

Fechas de recepción del artículo: 20/06/2014

Fecha de aceptación del artículo: 01/09/2014

Como citar este artículo:

Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way of learning: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, volumen 18, n^o 1, pp. 45-65.

MODELO DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE. CASO DECANATO CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UCLA

(A TEACHER TRAINING MODEL FOR VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: THE CASE STUDY OF THE DEAN OF HEALTH SCIENCES AT UCLA)

Graciela Henríquez Gabante

Beatriz Veracoechea Frisneda

Jham Frank Papale Centofanti

Ana Teresa Berrios Rivas

Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado UCLA, Venezuela

RESUMEN

Se realizó un estudio tipo proyecto factible, apoyado en una investigación de campo, con el propósito de elaborar una propuesta de un modelo de capacitación docente para entornos virtuales, dirigido a los miembros de SEDUCLA-Cs de la Salud. En la fase diagnóstica se determinó la necesidad de crear el modelo, para ello se recolectó información mediante un cuestionario tipo escala de Lickert con tres opciones: Necesario (N), Muy Necesario (MN), Innecesario (INN); al cual se le aplicó la validez de contenido a través de juicios de expertos. Los resultados de esta fase indicaron que los encuestados estuvieron de acuerdo con la creación del modelo. La fase de factibilidad también reveló la posibilidad de la creación del modelo. En la tercera fase, tomando en cuenta los resultados de la fase diagnóstica y factibilidad, se diseñó el modelo en el marco de los postulados pedagógicos que sustentan la educación en entornos virtuales de aprendizaje.

Palabras clave: modelo, capacitación, entornos virtuales de aprendizaje.

ABSTRACT

A feasibility study based on a field research was carried out with the aim of elaborating a proposal for an online teacher training model for members of SEDUCLA-Cs (in the field of Health). During the diagnostic phase, it was observed that there was a need to create the training model. In order to do this, data was collated by means of a Likert Questionnaire, which consisted of three different options: Necessary (N), Very Necessary (VN), and Unnecessary (UN). In addition, the validity of the content was assessed by expert judges. The results obtained from this phase indicated that respondents agreed with establishing the evaluation model. The feasibility phase also indicated that the model was necessary. During stage three, i.e. following the results from the diagnostic and feasibility phases, the model was designed.

This was done within the framework of the pedagogical principles that underpin education in virtual learning environments.

Keywords: model, training, virtual learning environments.

La denominada sociedad del conocimiento es sinónimo de cambios acelerados y constantes, se caracteriza por el desarrollo y divulgación de la información, y muy especialmente, por la producción y comercialización del conocimiento; convirtiéndose este último en la base del modo de producción, y por tanto, en el capital que mueve al mundo actual. Otro rasgo distintivo de esta era, es el uso casi imprescindible de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); como nunca antes, los acontecimientos y su divulgación se generan en paralelo gracias a las herramientas de comunicación y, cada día se vive en un mundo más pequeño, ya que las distancias y los tiempos se acortan. En otras palabras, la ciencia y la tecnología han impregnado los distintos ámbitos que comprenden la vida, transformando los modos de pensar, sentir y actuar, influenciados cada día más por el creciente uso tecnológico. Por ello, para vivir y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, se debe saber utilizar la tecnología digital (Mendoza, 2012; Colás, 2011; Cabero, 2008). En definitiva, en esta sociedad la concepción del conocimiento como un valor de cambio y la celeridad con la que se produce y circula, casi instantáneamente a través de medios tecnológicos, es la principal impronta que mueve esta generación.

Este entorno tiene para el ámbito educativo innumerable implicaciones, en virtud que las instituciones educativas ocupan un renglón prioritario en el desarrollo de los pueblos, por ser las responsables de formar los profesionales que demanda la sociedad. Además, al igual que otras áreas de la actividad humana, la educación, en particular las prácticas docentes y el modo de aprender de los estudiantes, está siendo modificado por el uso de una variedad de recursos digitales basados en la web. Estos cambios afectan a todo el sistema educativo, lo que supone nuevos entornos de aprendizaje, y requiere, nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos y gestionarlos (Marques, 2011).

En este sentido, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008) reveló la transcendencia de la formación universitaria en el siglo XXI, ante los imperativos de la sociedad del conocimiento, destacando el avance en el empleo de tecnologías de información y comunicación digital. Es así como una de las tendencias de la educación superior es el asentamiento y desarrollo de la universidad virtual a través la Web 2.0. En este mismo orden de ideas, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) destacó la importancia de la Educación Abierta y a Distancia mediada por las TIC como acicate para el logro de los desafíos del siglo XXI; ya que esta ofrece oportunidades para ampliar el acceso a una educación

de calidad, en especial, porque permite compartir el conocimiento de forma fácil a través de muchos países e instituciones de educación superior.

Sin embargo, aun existen instituciones de educación superior, usualmente las de modalidad presencial, donde las concepciones y prácticas docentes se han quedado atascadas en modelos pedagógicos que siguen de espaldas al cambio tecno cultural contemporáneo. En este sentido, cabe reflexionar sobre el hecho de que los modelos virtuales no tendrán éxito si pretenden replicar los presenciales (Sangrà, 2002). El sistema de educación virtual, es un sistema diferente al de la educación presencial, si bien comparten los componentes básicos que integran el sistema educativo: los docentes, los saberes y los estudiantes, la tríada Tecnología-Comunicación-Educación están implícitos (Giraldo y Patiño, s/f). Por tanto, el proceso de migración del modelo tradicional a uno basado en entornos virtuales de aprendizaje debe considerarse de mediano a largo plazo ya que requiere de recursos, planificación y capacitación del personal, de manera muy especial la del docente (García Aretio y col., 2010).

De lo anterior se infiere que las instituciones educativas deben invertir en la actualización docente, ya que estos son los responsables de la transferencia de las competencias que requieren los ciudadanos para este siglo (Cabero, 2008). Se está demandando un docente entendido como un trabajador del conocimiento, que ayuda al estudiante en su proceso de aprendizaje mediante un proceso de mediación, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento, para lo cual se requiere un formador que aprende a lo largo de toda su vida (Dellepiane, 2010). El aprendizaje continuo y permanente no es ya una opción a elegir, sino una obligación moral para una profesión comprometida con el conocimiento. En definitiva, el docente debe estar preparado para enfrentar este nuevo reto y ofrecer una educación virtual de calidad.

A pesar de lo expuesto, son muchas las instituciones universitarias tradicionales que ante la necesidad de instituir a su personal para desempeñarse en esta sociedad del conocimiento, usualmente solo prevén la adecuación tecnológica, dejando de lado todos los aspectos pedagógicos, organizacionales y administrativos implícitos en esta transición. Es por ello que al docente generalmente no se le brinda la adecuada capacitación para realizar la progresiva incorporación pedagógica de las TIC, para que se apropie de las mismas y las aplique de la mejor manera en su función docente, y por ende, adaptarse al nuevo modelo educativo.

Así también, el apoyo y compromiso del personal directivo de la institución para la implementación de los entornos virtuales es imprescindible para el éxito del mismo (Giraldo y Patiño, s/f). Al respecto, Hernández (s/f) expresó que numerosos programas de capacitación han fracasado en los más diversos escenarios de las organizaciones tanto públicas como privadas, debido a que la mayoría no están

articulados con los objetivos estratégicos de la organización, sino que suelen ser implementados por moda, curiosidad, porque a la gente le gusta, porque los demás lo hacen, entre otras razones. Como consecuencia, la inversión se malgasta, los programas de capacitación son mal diseñados y evaluados, afectando el desempeño organizacional; lo que en definitiva genera un rechazo a esta innovación educativa. Como resultado de ello, numerosos programas de educación apoyados en las TIC no han tenido el éxito esperado. En definitiva, está claro que la Universidad, en general, no puede iniciar procesos de cambios sin el apoyo y compromiso de sus directivos y docentes.

En este contexto, surge la necesidad de dar un nuevo significado a la actualización de los docentes que demandan el diseño e incorporación de nuevas modalidades educativas, y de entornos de enseñanza y aprendizaje que conduzcan los procesos institucionales para que incorporen de manera eficaz y eficiente el rol mediador de los recursos tecnológicos (Cabero y Romero, 2007). Para lograr este cometido es imprescindible comprobar si dentro de los planes y metas de la institución está la inclusión tecno educativa; es decir, la formación del personal docente debe ser una política continua y esencial para las instituciones universitarias.

En este escenario está inmersa la Universidad Centroccidental Lisando Alvarado (UCLA), institución de educación superior de carácter presencial, que a través del Sistema de Educación a Distancia de la UCLA (SEDUCLA) está desarrollando el proceso de migración de lo presencial hacia lo virtual en sus diferentes decanatos. Es importante indicar, que en cada decanato existe una coordinación de SEDUCLA responsable de ejecutar las metas, políticas, lineamientos y normativas, tomando en cuenta las características y condiciones del decanato.

En lo que respecta al decanato de Ciencias de la Salud, está en el proceso de emigrar los diseños curriculares de los programas de Medicina y Enfermería bajo la modalidad virtual. Para ello, SEDUCLA-Cs de la Salud ha realizado diferentes acciones, entre las que se destacan: proyectos de investigación; talleres con la comisión de currículo; plan de capacitación docente y acompañamiento a los docentes para el montaje de las aulas virtuales. Sin embargo, los resultados han sido lentos, y no han sido los esperados. Se presume que dicha debilidad pudiera deberse a la frágil articulación entre SEDUCLA-Cs de la Salud con los planes y estrategias del decanato y la débil planificación del plan de capacitación.

En lo que respecta a los programas de capacitación en las TIC prometidos por la coordinación de SEDUCLA-Cs de la Salud, comenzaron en octubre del 2008 y se han ofrecido los siguientes: Curso de Computación, Tutoría Virtual y Diplomado de Docencia Interactiva en Entornos Virtuales de Aprendizaje (DEVA-Cs de la Salud). Se han impartido dos cohortes del curso de computación, tres de tutoría virtual y tres

del DEVA, este último ha presentado elevadas tasas de deserción, abandono, apatía; además, no todos los egresados han logrado implementar sus aulas virtuales.

Es importante señalar que para la selección de los participantes a estos cursos, en las dos primeras cohortes, se hizo una convocatoria a todos los departamentos y la inscripción quedó a potestad del docente. Esta realidad resulta contradictoria con lo expuesto por Hernández (s/f) quien considera que debe existir una planificación de los programas de capacitación en concordancia con los planes de la institución, donde se detecten las necesidades que tienen los docentes para mejorar su desempeño en los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje.

Esta falta de planificación y articulación entre las autoridades del decanato, jefes de departamentos, currículo y miembros de SEDUCLA-Cs de la Salud pudo haber sido una de las causas por las cuales, de los 41 participantes que se inscribieron en la primera cohorte del DEVA-Cs de la Salud, 4 desertaron, y de los 37 que finalizaron solo una ha logrado culminar su aula virtual. Situación similar ocurrió en la segunda cohorte, de 42 inscritos en el diplomado, desertaron 14, de los 28 que culminaron, ninguno ha implementado su aula virtual. Dada esta situación, para la selección de los participantes de la tercera cohorte se consideró, junto con las directoras de programa, formar a los docentes por asignaturas críticas, de manera que el diseño de las aulas virtuales se realizara con la participación de todos los profesores de la asignatura. A pesar de ello, de los 33 inscritos solo 12 finalizaron el diplomado, y hasta el presente, ninguno ha culminado su aula virtual, aun cuando la coordinación está adelantando un proceso de seguimiento a estos egresados.

Ante lo expuesto, se puede inferir la necesidad de promover cambios en lo que respecta a la actualización docente dentro del proceso de transición de lo presencial a lo virtual en el Decanato de Ciencias de la Salud. Una de las alternativas para solventar este problema pudiera ser la aplicación de un modelo para sistematizar los programas de capacitación en entornos virtuales de aprendizaje, que permita planificar, diseñar, producir y evaluar la inclusión reflexiva de las tecnologías digitales, en cuanto a los procesos que generan y a su aporte para la calidad de los aprendizajes y la formación docente. En este escenario, la finalidad del presente proyecto fue proponer un modelo, que permita normalizar los programas de capacitación para entornos virtuales con base en las necesidades de formación, organizar diferentes ofertas, así como evaluar los cursos mediante criterios y estándares de calidad.

MARCO REFERENCIAL

El propósito de este estudio es la creación de un modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. De allí que la variable *modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje* está constituida por varios términos que es preciso definir para objeto de la investigación.

Modelo, es el primer término a definir. Según Bermón (2013) concibió un modelo como una representación de un objeto, sistema o idea, de forma diferente a la de la entidad misma, cuyo propósito es ayudar a explicar, entender o mejorar un sistema. Para el Diccionario español en línea (s/f) un modelo es un esquema teórico que representa una realidad compleja o un proceso complicado, que al ser esquematizado ayuda a comprender el funcionamiento del sistema. Para efectos de este estudio, un modelo es el diagrama o la representación gráfica para explicar el proceso de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje.

En el ámbito educativo, los modelos son visiones simplificadas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios, en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios. En otras palabras, los modelos educativos son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes (Tobón, 2007).

En este contexto, un modelo curricular es un instrumento de representación gráfica y simbólica de la realidad que permite analizar, diseñar, implementar y controlar el proceso, para comprender la realidad educativa de forma simplificada y verificar su comportamiento. Por otra parte, para De Lella (1999), los modelos teóricos de formación docente articulan concepciones acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los modelos de formación docente más conocidos son:

El modelo práctico-artesanal, concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.

El modelo academicista, establece que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” – como si no fuera también disciplinaria- pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros.

El modelo tecnocrático, apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.

El modelo hermenéutico-reflexivo, supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobredeterminada por el contexto, espacio-temporal y sociopolítico, y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas. Vincula lo emocional con la indagación teórica y se construye personal y colectivamente.

Este último modelo es el que más se ajusta a la situación cambiante que exige la formación docente actual, en articulación con las propuestas de CRES (2008) y la UNESCO (2009) para las universidades del siglo XXI. Y también, porque se puede construir personal y colectivamente, partiendo de las situaciones concretas que el docente intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, volviendo a la práctica para modificarla (De Lella, 1999). Cabe destacar que el Programa de Formación y Actualización Docente de la UCLA utiliza este modelo en la gestión de los cursos que oferta la institución para la capacitación continua y permanente de los profesores (González y Perdomo, 2010). En este orden de ideas, este estudio tomará como base el modelo hermenéutico-reflexivo para la creación del modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje.

Otro término que se precisa definir es capacitación, el cual cobra importancia en un mundo globalizado, dinámico y cambiante, donde el desarrollo profesional continuo es uno de los medios utilizado por los profesionales para mantenerse actualizados, y desempeñarse competentemente en su área laboral. En este sentido, para Guerra (2012) la capacitación es un proceso educacional a corto plazo aplicado de manera sistemática y organizada donde las personas aprenden conocimientos específicos y relativos al trabajo. Además, desarrollan destrezas y actitudes en tareas específicas que les permitan un mejor desempeño en sus labores habituales. También implica ponerse en contacto con las ideas de otros, conocer o reconocer nuevos aspectos de la práctica profesional con lo cual se adquieren competencias que incrementan sus posibilidades de desarrollar más eficazmente su labor (Millán, 2008).

En el ámbito educativo, el éxito del sistema educativo depende en gran parte de lo que hace el profesor en el aula. De allí lo importante que sea necesario disponer de programas tendientes a mejorar su desempeño, bajo la premisa de que entre mejor capacitado esté el profesor, más eficiente será su labor educativa. En este sentido, la capacitación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores con el conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades necesarias para cumplir sus labores eficazmente en el aula de clases e institución en general (Herdoiza, s/f). Es importante resaltar que los desafíos científicos tecnológicos a los que se enfrentan los docentes, demandan la capacitación de nuevos saberes para la adaptación de la tecnología a la pedagogía. Además, la actualización continua del profesorado es una forma estratégica que el docente de estos

tiempos debe asumir como herramienta fundamental para apropiarse de los cambios y transformaciones que se experimentan en el área educativa (Ortiz, 2012). En este orden de ideas, en este estudio se concibió la capacitación docente como el proceso formativo, en el cual los profesores adquieren nuevas competencias, especialmente en el uso de las TIC, para mejorar su ejercicio profesional, fundamentalmente en el área técnico-pedagógica.

Otro elemento a definir son los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) “espacio educativo alojado en la web, conformado por un conjunto de herramientas informáticas que posibilitan la interacción didáctica” (Salinas, 2011, p.1). Por su parte, para la Corporación Colombia Digital (2012) los EVAs son espacios electrónicos conocidos como aulas virtuales, concebidas y diseñadas para que las personas suscritas a ellas transformen el quehacer educativo, ya que la acción tecnológica-pedagógica facilita la gestión y la distribución de la información, y las interacciones sincrónicas y asincrónicas entre los sujetos, mediando en la relación de estos con el conocimiento, con el mundo, con los hombres y consigo mismo. En este contexto, se entiende por EVAs a los espacios creados con tecnología electrónica en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los EVAs se han basado en investigaciones sobre el aprendizaje cognitivo, colaborativo y constructivista, así como la convergencia de diversas teorías acerca de la naturaleza y el contexto del aprendizaje. Algunas de las teorías más sobresalientes son: la teoría sociocultural, basada en las intersubjetividades y la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky; la teoría constructivista, admite el aprendizaje auto-regulado, la cognición situada, el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas; la teoría Gestalt estudia la percepción y su influencia en el aprendizaje, el diseño visual de materiales de instrucción para utilizar en la red; la teoría de la conectividad creada por George Siemens y ampliada por Stephen Downes, esta teoría trata de describir como se produce el aprendizaje en Internet y las redes sociales.

En conclusión, con estas teorías se infiere que el aprendizaje a través de los EVAs es un proceso de formación de redes que tiene como agente principal al propio individuo, a personas, organizaciones, bibliotecas, sitios web, blogs, wikis, libros, revistas, bases de datos, etc.; para dar forma a una compleja fuente de conocimiento (Díaz, 2011; Rubia y Guitert, 2014). Como se observa los EVAs ofrecen diversidad de medios y recursos para que las personas construyan su propio conocimiento, por lo que tanto el docente como el estudiante deben estar capacitados para ser competentes en su utilización.

Definidos los diferentes términos, el Modelo de Capacitación para Entornos Virtuales de Aprendizaje se concibe como la representación ideal y práctica que orientará la actualización docente en el uso pedagógico de las TIC, con el objeto de sistematizarlo y organizarlo para lograr que el profesorado pueda diseñar y/o

gestionar sus aulas virtuales, convirtiéndose en un gestor del conocimiento mediante los EVAs. El modelo comprende un esquema explicativo de las operaciones que se deben realizar en el plan de capacitación para su debido cumplimiento, con el fin de optimizarlo y fomentar en el docente universitario el desarrollo de aulas virtuales que permitan mantener o elevar la calidad del proceso de enseñanza mediado por las tecnologías.

Es preciso señalar que para la creación del modelo se revisaron diferentes bibliografías, pero la principal fuente de documentación fue la propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia (Marcelo, 2007). Los estándares expuestos en el citado documento fueron sometidos a consideración por expertos en la materia, y modificados para ajustarse al contexto de la UCLA. A continuación se muestran las dimensiones a desarrollar en esta propuesta:

- **Dimensión Organización.** El programa de capacitación se adecúa a las características, condiciones y necesidades del contexto educativo en el que el profesorado desarrolla su práctica docente; así como en políticas del estado venezolano en cuanto a EaD y los reglamentos que en esta materia tenga la UCLA.
- **Dimensión Currículo.** Los objetivos, contenidos, estrategias y recursos del programa de capacitación se han diseñado tomando en consideración los procesos de aprendizaje adulto y las condiciones, posibilidades y limitaciones de la utilización de las tecnologías como soporte para la formación.
- **Dimensión Tecnología.** La producción técnica del programa, se ha realizado siguiendo los procedimientos de usabilidad y accesibilidad adecuados a fin de propiciar un aprendizaje acorde con las metas y objetivos del programa dentro de la modalidad de aprendizaje abierto y a distancia.
- **Dimensión Ejecución.** Los procesos de información y difusión del programa de capacitación son públicos y se desarrollan adecuadamente, utilizando los recursos técnicos y humanos necesarios, a través de estrategias formativas variadas que favorecen la consecución de las metas y objetivos del programa.
- **Dimensión Seguimiento.** El programa de capacitación debe proporcionar al egresado el contacto con los facilitadores y la organización de modo tal que ofrezca la posibilidad de asesoramiento y apoyo permanente para asegurar que los aprendizajes se consoliden, superando las dificultades de aplicación práctica en su entorno laboral.

Sobre la base de estas dimensiones, se concibió la operacionalización de la variable modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje, diseñada por los investigadores de este proyecto de investigación. Cuya definición operacional se presenta a continuación.

Tabla 1.
Operacionalización de la Variable

Variable	Definición	Dimensiones	Categoría	Indicador	Ítems
Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje	Representación que orienta la actualización docente en el uso pedagógico de las TIC	Organización	Externa a la Institución	(N) Necesario (MN) Muy Necesario (INN) Innecesario	1-3
			Interna a la Institución		4-7
		Currículo	Objetivos		8-10
			Contenidos		11-19
			Diseño		20-21
		Tecnológico			22-26
		Ejecución			27-31
		Seguimiento			32-35

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio se ubicó en la modalidad de proyecto factible, esta tipificación se fundamentó en la normativa del Manual para la Elaboración y Presentación del Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado y Tesis Doctoral del Decanato de Ciencias de la Salud de la UCLA (Mujica, Cabré, Zemán y Lira, 2011). Este tipo de proyecto se entiende como la viabilidad para poner en marcha las acciones previamente diseñadas y orientadas a la producción de determinados bienes o prestación de servicio en la búsqueda de solucionar un problema. En este caso, la propuesta de un modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Para proponer la creación del mencionado modelo, se desarrollaron tres fases: Fase I: Diagnóstica, Fase II: Factibilidad y Fase III: Diseño de la Propuesta.

Fases del Estudio

Las investigaciones bajo la modalidad de proyecto factible se desarrollan a través de cinco fases a saber: Diagnóstico, Factibilidad, Diseño, Ejecución y Evaluación. Sin embargo, para efectos del presente estudio se abordaron en su totalidad las tres primeras fases: Diagnóstica, Factibilidad y Diseño de la Propuesta, quedando la fase de Ejecución a potestad de SEDUCLA-Cs de la Salud, es decir, una vez que se presente y explique el modelo al personal directivo de SEDUCLA, se espera que aprueben su implementación. Por ende, la fase de Evaluación se realizará cuando se ejecute el modelo. En este sentido, quedan pendientes las fases de Ejecución y Evaluación.

Fase I: Diagnóstica

Se realizó un diagnóstico sobre la necesidad de crear el modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje mediante un estudio de campo, en la cual se evaluaron los componentes de la variable de estudio: Capacitación docente para entornos virtuales. Esta fase permitió plantear soluciones al problema presentado, y establecer la representación ideal y práctica que oriente la actualización docente en el uso pedagógico de las TIC, con el propósito de satisfacer necesidades institucionales educativas.

- Población y muestra

El Reglamento de Educación a Distancia de la UCLA (SEDUCLA, 2009), en su artículo 22, prevé que la coordinación de SEDUCLA de cada decanato es la instancia responsable de coordinar y gestionar los cursos o programas de actualización docente para promover la bimodalidad en la universidad. Estos cursos son avalados por el director de SEDUCLA y la coordinación de Programa de Formación y Actualización (PROFA). Por lo que es importante indicar que el Consejo de SEDUCLA está integrado por su director, los siete coordinadores de cada decanato y el coordinador de PROFA, siendo en su totalidad nueve miembros. Estas nueve personas fueron informantes claves para determinar la necesidad de crear el modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, la población estuvo conformada por 9 docentes.

La muestra de la presente investigación corresponde a la misma población, en este sentido, la muestra quedó constituida por la misma población, 9 docentes, a quienes se les aplicó el criterio de Seijas (1981) quien propone tomar la totalidad de los sujetos de la población cuando es pequeña y de fácil acceso al investigador.

- Variable

La variable de esta fase diagnóstica fue la necesidad de un modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje, definida como la representación ideal y práctica que orientará la actualización docente en el uso pedagógico de las TIC, con el objeto de sistematizarlo y organizarlo para lograr que el profesorado pueda diseñar y gestionar sus aulas virtuales.

- Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de la información se aplicó un instrumento tipo cuestionario, con el propósito de obtener la información sobre la necesidad de diseñar un modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. El cuestionario estuvo estructurado en dos partes: la primera referida a datos demográficos como la edad, sexo, decanato al que está adscrito, departamento, cargo, etc. La segunda relacionada con la variable de estudio “modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje”. En esta segunda parte se respondió a una escala con tres opciones: Muy Necesario (MN), Necesario (N), Innecesario (INN). Se le aplicó la validez de contenido mediante el juicio de tres expertos en el área de entornos virtuales de aprendizaje con el objeto de determinar la correspondencia del contenido postulado en cada pregunta con la dimensión que representa. El análisis crítico de cada ítem permitió eliminar aquellos en los cuales no hubo consenso entre los expertos y conservar los que representaron adecuadamente el dominio de estudio. De un total de 38 ítems, después del análisis de los expertos quedó conformado por 35 ítems.

- Técnica de Análisis de Datos

Aplicado el cuestionario y procesados los datos, los resultados del estudio se presentan en cuadros y gráficos estadísticos. La información se analizó según el grado de necesidad que expresaron los docentes miembros del Consejo de SEDUCLA, para ello se emplearon técnicas de frecuencia y porcentajes.

- Procedimiento

La conducción de este estudio se realizó de la siguiente manera:

- Se solicitó al director de SEDUCLA autorización para explicar el proyecto y aplicar el cuestionario a la población objeto del estudio.
- Previa explicación del objetivo del proyecto, se le suministró la carta de consentimiento informado, a los docentes que conforman la muestra, para aplicarles el cuestionario.
- El cuestionario tuvo como propósito obtener información sobre la necesidad de diseñar el modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje en el decanato de Ciencias de la Salud.
- Aplicado el cuestionario, se realizó la transcripción y procesamiento de los datos, con el paquete estadístico SPSS for Windows versión 10.0.

- Se presentaron y analizaron los resultados en cuadros estadísticos, mediante el uso de frecuencia relativa tomando en cuenta las variables de estudio.
 - Se elaboraron las conclusiones de la fase diagnóstica y de factibilidad.
 - Sobre la base del punto anterior, se elaboró la propuesta para la creación del modelo.
- Resultados

Los resultados obtenidos en esta fase diagnóstica indicaron que el total de los encuestados estuvieron de acuerdo con la creación del modelo. Primeramente se presenta la opinión de los docentes respecto a la dimensión organización. El 90% de los encuestados consideraron muy necesario y 10% necesario, que el Programa de Capacitación Docente en Entornos Virtuales de Aprendizaje (PCDEVA) esté sustentado en acciones externa a la institución: como lo es políticas del estado venezolano en cuanto a la EaD, orientado hacia la mejora de la calidad de la enseñanza en la sociedad del conocimiento y que responda a necesidades formativas fundamentadas en investigaciones educativas. Así como también, respaldado en la gestión interna de la institución: que se corresponda con el plan estratégico de la UCLA y del decanato, que tome en cuenta la diversidad de contextos y cultura organizacional de los diversos decanatos, y que cuente con los recursos suficientes para garantizar la calidad de su desarrollo.

Los resultados demuestran la necesidad de capacitar al docente para que logre un mejor desempeño en su área laboral, pero en concordancia con los planes estratégicos del estado venezolano y la institución. Estos resultados coinciden con lo planteado por Hernández (s/f), que las acciones de capacitación deben ser planificadas conscientemente y con base a los planes de la institución, y no obedecer a decisiones impulsivas, modas o caprichos, que correspondan a soluciones parciales.

En cuanto a la dimensión currículo, el 95% consideró muy necesario y el 5% necesario que los objetivos estén declarados en términos de las competencias que se espera adquiera el profesorado, estén vinculados con el desarrollo de las competencias que exige la sociedad del conocimiento, y promuevan la integración de las TIC en las diferentes fases del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo, consideraron necesario que el diseño del programa prevea contenidos actualizados y estrategias adaptadas al profesorado con diferentes conocimientos y prácticas pedagógicas; prevea los diferentes niveles de competencia en el uso de las TIC; tenga en cuenta los diferentes contextos educativos en los que se desempeña el profesorado (básica, clínica, rural); promueva la utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo basadas en la búsqueda, manejo y gestión del conocimiento, promueva formas de interacción variadas y flexibles, identifique adecuadamente los perfiles de los formadores y del personal técnico de apoyo al programa y al profesorado. Estos resultados indican que el PCDEVA debe ser objeto de planificación para evitar que

no se improvise en el proceso de capacitación y asegurar que va dirigido a mejorar las competencias de los docentes para su mejor desarrollo profesional.

Con relación a la dimensión tecnológica todos consideraron muy necesario que el PCDEVA especifique adecuadamente las necesidades de hardware y software, y la infraestructura que se requiere para el desarrollo del mismo, que la plataforma tecnológica seleccionada cuente con los requerimientos técnicos para hacer viable las metas y objetivos del PCDEVA, y que aplique las normas de usabilidad y accesibilidad para favorecer el aprendizaje abierto y a distancia.

En cuanto a la dimensión ejecución, 85% consideró muy necesario y 15% necesario, que los procesos de inscripción, selección y certificación sean claros y públicos para el profesorado; que se le proporcione toda la información acerca de las características, condiciones, metas, compromiso y recursos necesarios para su participación, así como, que los formadores/tutores del PCDEVA sean expertos en el contenido del programa y en los procesos de aprendizaje adulto en ambientes de formación abierta y a distancia.

Respecto a la dimensión seguimiento, 90% consideró muy necesario y 10% necesario, que los procesos formativos del PCDEVA favorezcan el aprendizaje del profesorado, que proporcione al egresado acceso permanente a experto/formadores para apoyar o guiar la implantación de los contenidos del programa cuando este ha finalizado, que promueva la creación de espacios de comunicación síncrona y asíncrona abiertos para el egresado y la creación espacios para compartir materiales didácticos y otros recursos elaborados por el profesorado participante en el programa.

Se concluye que los resultados de la fase diagnóstica muestran que el total de los encuestados estuvieron de acuerdo en la necesidad de la creación del modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje.

Fase II: Factibilidad

La viabilidad del proyecto se determinó de manera científica y fundamentada en tres grandes aspectos: factibilidad legal, factibilidad institucional y factibilidad curricular.

- Factibilidad Legal

La formación en entornos virtuales constituye una de las puntas de lanza de muchas propuestas de innovación para la educación superior actual, tanto a nivel mundial como en Venezuela. Así lo confirman la revisión de documentos como: la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009); la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), en el caso de Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), mediante la Oficina de

Planificación del Sector Universitario (OPSU), a través del Programa de Fomento de la Educación Universitaria (ProFE, 2012).

Las Instituciones Venezolanas de Educación Universitaria no son ajenas a la evolución de la educación mediada por la tecnología y la incorporación de los EVAs. Han reconocido que en la sociedad actual, para propiciar dichas innovaciones, tienen que garantizar la formación continua, abierta y crítica de los docentes y los investigadores; así como también, tienen necesariamente que realizar cambios basados en la incorporación de innovaciones educativas y en el uso legítimo de las TIC.

En este contexto, el gobierno nacional venezolano está adelantando medidas políticas para la incorporación de la sociedad venezolana al uso intensivo de las tecnologías y contenidos digitales. Para ello fundó el Ministerio del Poder Popular de Ciencias, Tecnología e Innovación, el cual considera de interés público el uso de las TIC como medio para la interrelación de los países y una herramienta para el acceso y la difusión del conocimiento. Dicho Ministerio incentiva e invita al Ministerio de Educación Superior a que las instituciones educativas universitarias presenten proyectos que promuevan nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje, que abarquen desde momentos didácticos convencionales hasta la modalidad virtual (ProFE, 2012).

En este sentido, la factibilidad legal para el diseño del Modelo de Capacitación Docente para Entornos Virtuales de Aprendizaje está en concordancia dentro de las nuevas tendencias de educación superior dirigidas a enfrentar los desafíos del siglo XXI. En ella se propone la utilización de las TIC para reforzar el desarrollo académico, ampliar el acceso y facilitar la educación permanente. El país demanda de sus universidades y centros de educación superior la introducción de cambios de diferentes modalidades de interacción y aprendizaje, que superen el esquema tradicional impuesto, hacia un modelo educativo más flexible.

Como se observa, la fase de factibilidad legal revela la posibilidad de la creación del modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje.

- Factibilidad Institucional

La UCLA a través del Vicerrectorado Académico ha iniciado el proyecto: Investigación y Desarrollo de un Modelo Interactivo de Aprendizaje usando Tecnologías de Información y Telecomunicaciones para la apertura de un Programa de Educación a Distancia; denominado SEDUCLA. Con ello se pretende dar respuestas impostergables a la necesidad de completar el modelo educativo presencial de la UCLA con un modelo alternativo de Educación a Distancia. Así como también, incorporar al modelo educativo de la UCLA el empleo extensivo de recursos

tecnológicos para ofrecer cursos académicos vía Internet, en los niveles de pregrado, postgrado y educación continua, sin las limitaciones que imponen las distancias, los espacios y los horarios (SEDUCLA, 2009).

En este contexto, el Decanato de Ciencias de la Salud el cual ofrece las carreras de Medicina y de Enfermería, enmarcado en el citado proyecto, ha iniciado esta nueva experiencia educativa, de emigrar sus programas de Pregrado y Postgrado hacia la bimodalidad. Ello demanda la capacitación y actualización de su personal, especialmente los docentes, en el uso tecnológico de las TIC. Es así como este proyecto se enmarcó dentro de la factibilidad institucional.

- **Factibilidad Curricular**

La propuesta está dentro de la nueva visión curricular de la UCLA, como lo es el perfil por competencia y el mejoramiento en la calidad de la educación universitaria. En este sentido, se incluye un conjunto de acciones con la finalidad de estimular, facilitar y consolidar adecuadamente los cambios institucionales, trabajando en armonía con altos principios éticos y morales para gestionar cambios tendientes a mejorar y perfeccionar la calidad de los futuros profesionales. Además, la UCLA está orientando la utilización de las TIC en sus diferentes programas, es por ello que el docente debe tener las competencias necesarias en el uso pedagógico de las TIC.

En definitiva, la factibilidad quedó sustentada para el diseño de la propuesta del Modelo de Capacitación Docente para Entornos Virtuales de Aprendizaje, el cual promoverá la actualización de los docentes hacia nuevas estrategias de enseñanzas y de aprendizaje.

Fase III: Diseño de la propuesta

- **Justificación**

Así como las tecnologías han introducido cambios en la sociedad lo han hecho en la educación. El nuevo paradigma educativo cambia el rol del docente y del estudiante. El docente será más facilitador/tutor, propiciará las condiciones para el aprendizaje, y fomentará en el estudiante el sentido de responsabilidad, autonomía y trabajo colaborativo y cooperativo. En otras palabras, de un aprendizaje centrado en el profesor, paradigma de la sociedad industrial, se ha cambiado un paradigma centrado en el estudiante, propio de la sociedad del conocimiento.

Ello implica la actualización del docente, especialmente en las competencias digitales y techno-pedagógicas, para aprovechar los ambientes virtuales de aprendizajes, oportunos para conducir un proceso de aprendizaje independiente, autónomo y auto regulado. Es por ello, que la universidad debe responder al reto de formar docentes competentes para el adecuado diseño, gestión, y evaluación

de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el paradigma de la virtualidad, y al mismo tiempo tener el compromiso de velar por el desarrollo de experiencias exitosas que garanticen la calidad y excelencia académica.

Los docentes del Decanato de Ciencias de Salud de la UCLA están inmersos en esta realidad. De allí la necesidad de actualizarse y capacitarse para poder incorporar progresivamente en sus unidades curriculares el uso pedagógico de las TIC, así como también, la educación a distancia mediada por la tecnología. En este sentido, se justifica la creación de un Modelo de Capacitación Docente para Entornos Virtuales de Aprendizaje, caso decanato Ciencias de la Salud de la UCLA; así como también lo ampara las fases diagnóstica y de factibilidad.

- **Objetivos**
 - Mejorar la capacitación docente para Entornos Virtuales de Aprendizaje en el Decanato de Ciencias de la Salud.
 - Ofertar cursos de acuerdo al análisis de necesidades de los docentes del Decanato de Ciencias de la Salud.
 - Disminuir el número de participantes que abandonan el curso de capacitación.
 - Aumentar el número de docentes para que diseñen, implementen y ejecuten Aulas Virtuales en sus asignaturas.

- **Descripción de la Propuesta**

Es importante señalar que los programas de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje en el Decanato de Ciencias de la Salud constituyen los lineamientos que orientan la formación docente en el ámbito de la Educación a Distancia (EaD) mediada por la tecnología. Por lo tanto, dichos programas deben contribuir de manera estratégica, articulada y sistémica con el desarrollo, implementación y consolidación de esta modalidad de estudios en la institución.

Para ello, lo primero a tomar en cuenta es si las autoridades del Decanato en su plan estratégico han considerado adoptar el uso de tecnologías de información y comunicación digital en las unidades curriculares de los programas de Medicina y Enfermería, en el marco de las nuevas exigencias de educación superior del siglo XXI (CRES, 2008; UNESCO, 2009). Así como también, en los requerimientos del Estado venezolano en cuanto a su política de crear nuevos modelos y espacios educativos para la producción, innovación, pedagógica, uso y desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (Ley Orgánica de Educación, 2009).

Esta primera etapa del modelo propuesto permitirá corroborar si dentro de los planes estratégicos de la institución se prevé la incorporación de las TIC en su modelo educativo. De ser negativo, los programas de capacitación no tendrán el éxito

esperado, y usualmente tienden al fracaso. De estar las autoridades comprometidas con estos nuevos escenarios educativos, los programas de capacitación para entornos virtuales de aprendizajes tendrán el aval institucional, y por tanto los recursos necesarios para su ejecución. En este sentido, la coordinación de SEDUCLA junto con sus miembros y facilitadores cuentan con el compromiso institucional para ofertar cursos de capacitación para entornos virtuales. Dichos programa deberán contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, capacitando a la planta profesoral para la modalidad de educación a distancia mediada por la tecnología, formando ciudadanos competentes para la sociedad del conocimiento.

Conocido el diagnóstico organizacional, se está en condición de planificar el programa de capacitación, para ello se realizará un análisis de necesidades de cursos a ofertar. Dichos cursos necesitan atender las diversas necesidades del personal docente, que es predominantemente del área de salud y cuya formación docente es subsidiaria de la profesión de origen. Por todo ello, hay que ofertar diferentes cursos de capacitación, como por ejemplo: manejo de programas ofimáticos, manejo de Internet, tutoría virtual, entorno virtuales de aprendizaje, entre otros; hasta lograr que un docente logre la transición de la modalidad presencial a la virtual. Finalizado el análisis de necesidades de cursos a ofertar, se está en la condición de diseñar el programa de capacitación. Se deben determinar los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y técnicas de evaluación, de cada uno de los cursos.

En virtud de que los programas a ofertar están orientados para que lo docentes logren poner en práctica entornos virtuales de aprendizaje, la accesibilidad y usabilidad de los recursos tecnológicos deben estar garantizados, tanto para los facilitadores como para los participantes. Por ello la importancia de tomar en consideración la accesibilidad de los recursos tecnológicos para que estos puedan ser utilizados en los cursos virtuales.

Diseñado el programa y garantizados los recursos tecnológicos y humanos, el programa de capacitación está listo para su ejecución. Primeramente se debe realizar la divulgación a través de diferentes medios de publicación, como por ejemplo correo interno de la institución, cartelera, díptico, etc. Obtenida la lista de docentes a participar, se realiza la selección, y posteriormente la inscripción de los mismos para el inicio del curso.

Finalizado el curso, el seguimiento es de suma importancia para ratificar si los docentes están aplicando lo aprendido en su quehacer educativo. Para ello deben contar con personal experto de tal manera que pueda aclarar dudas y les ayude a poner en práctica lo que aprendió.

Sobre la base de la descripción del modelo y tomando en cuenta la operacionalización de la variable descrita en el apartado Marco Referencial de

este proyecto, se elaboró el modelo. A continuación se describen las dimensiones utilizadas en el desarrollo del modelo, ellos son: Organización, Currículo, Tecnológico, Ejecución, Seguimiento.

Organización: Es el principal elemento para la fundamentación del Programa de Capacitación, es decir, el para qué del adiestramiento, si responde a las necesidades externas e internas de la institución. A nivel externo, si responde a las políticas del Estado venezolano en lo que respecta el uso de las TIC y a los EVAs. A nivel interno, si está articulado dentro de los planes estratégicos de la institución.

Currículo: Corresponde al diseño de las actividades del plan de capacitación. Con base al diagnóstico de la fase organización, se determinan los objetivos, contenidos, estrategias, recursos y técnicas de evaluación que orientarán la actividad del programa de capacitación. En otras palabras, ¿Qué programa (curso, taller, diplomado, etc.) ofertar? ¿Cómo y cuándo ofertarlo? ¿Qué contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizar? ¿Qué recursos utilizar? ¿Qué, cómo y cuándo evaluarlo?, etc. De esta manera, el currículo permite la previsión de las cosas que han de diseñarse, para posibilitar la formación de los participantes.

Tecnológico: Se refiere a la usabilidad y accesibilidad adecuada de los recursos tecnológicos del programa, para propiciar un aprendizaje acorde con el diseño del programa.

Ejecución: Es la puesta en marcha del programa de capacitación, tomando en cuenta para ello el proceso de divulgación, criterios de selección e inscripción.

Seguimiento: El programa de capacitación debe asegurar al egresado la relación con personal especializado, de tal manera que pueda aclarar dudas y poner en práctica lo que aprendió en su área laboral.

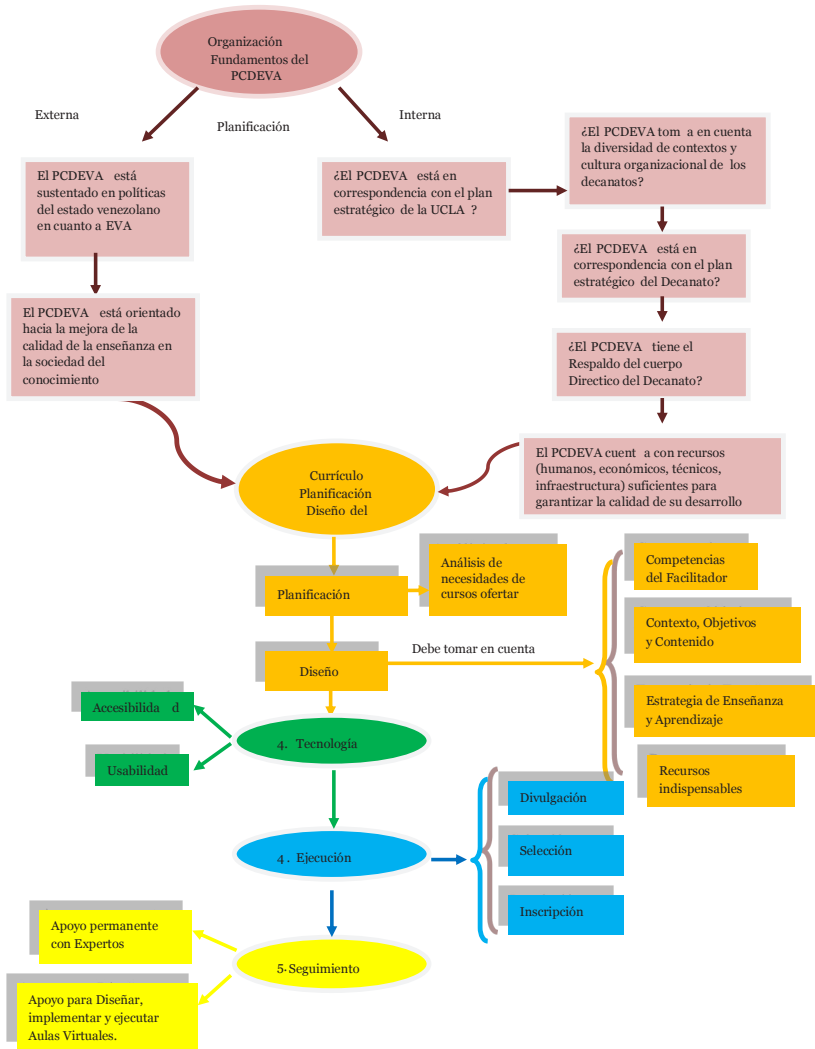


Gráfico 1. Modelo de capacitación docente para Entornos Virtuales de Aprendizaje

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones a las que se llegaron luego de elaborar el modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Dentro de las principales conclusiones se destacan las siguientes:

- Los cursos de capacitación que ha ofertado el Decanato Ciencias de la Salud, no han tenido el producto esperado, ya que del 100% del personal inscritos, unos abandonan, y los que finalizan no todos logran aplicar lo aprendido en su labor educativa. Esta problemática fue el punto de partida para proponer el modelo de capacitación docente.
- El cuerpo directivo de SEDUCLA y PROFA avaló la necesidad de diseñar el modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Lo que respaldó el diseño del mismo.
- El modelo propuesto tiene como propósito que la incorporación de las TIC en la educación se entienda como un compromiso institucional que tiñe todos y cada uno de los componentes de la organización educativa.
- De aprobarse y ejecutarse este modelo, permitirá normalizar los programas de capacitación para entornos virtuales con base en las necesidades de formación, organizar diferentes ofertas, así como realizar su seguimiento y evaluación mediante criterios y estándares de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bermón, L. (2013). *Curso virtual de simulación*. Universidad Nacional de Colombia. Dirección Nacional de innovación Académica. Recuperado de <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/sedes/manizales/4060010/index.html>
- Cabero, J. (2008). La investigación en la educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos. *SOCIOTAM*, 18(2). Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca28.pdf>
- Cabero, J., y Romero, R. (2007). *Diseño y producción de TIC para la formación*. Barcelona: Editorial El Ciervo 96, S.A.
- Colás, M. (2011). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *XXI: Revista de Educación, Norteamérica*, 4. Recuperado de <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/623>
- Conferencia Regional de Educación Superior (CRES). (2008). *Tendencias de la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423&lang=es
- Corporación Colombia Digital. (2012). *¿Qué es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)?* Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=jtXTp_5oHYU
- Dellepiane, P. (2010). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje: aplicaciones y propuestas en la enseñanza superior. *REDHECS*, 6(10). Recuperado de

- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12276>
- De Lella, C. (1999): Modelos y Tendencias de la Formación Docente. *ISeminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)*. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Díaz, J. (2011). Modelos pedagógicos en educación a distancia. *REDHECS*, 7(12). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=12276>
- Diccionario español en línea (s/f). *TheFreeDictionary*. Recuperado de <http://es.thefreedictionary.com/modelo>
- García Aretio, L., Ruiz, M., Quintanal, J., García Blanco, M., y García Pérez, M. (2010). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article6207>
- Giraldo, M., y Patiño M. (s/f). La experiencia investigativa en el diseño de un modelo para la educación virtual. En E. Landeta. (Eds.), *Buenas Prácticas de E-learning. Madrid: UDIMA*. Recuperado de <http://www.buenaspracticase-learning.com/>
- González, Z., y Perdomo, M. (2010). *Programa de Formación y Actualización Docente de la UCLA (PROFAD)*. Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado” DFPA.
- Guerra, O. (2012). *Lineamientos y políticas para la formación del talento humano*. Recuperado de <http://www.tecnar.edu.co/sites/default/files/docs/Lineamientos%20y%20Pol%EDticas%20para%20la%20Formaci%F3n%20del%20Talento%20Humano.pdf>
- Hernández, R. (s/f). *Modelo de Evaluación de los Programas de Capacitación*. Recuperado de http://www.mutual.cl/capacita/cont/imagenes/revo901_ind1.pdf
- Herdoiza, M. (s/f). *Capacitación Docente. Strengthenmg Achievement in Basic Education (SABE) Project*. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf
- Ley Orgánica de Educación. (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. No. 5.929.
- Marcelo, C. (2007). *Propuesta de estándares de calidad para programas de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia*. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/modelo_aad_unesco.pdf
- Marqués, P. (2011). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>
- Mendoza, N. (2012). *Tecnología Educativa 2012. Ambientes Virtuales de Aprendizaje y Diseño Instruccional*. Recuperado de <http://tecnologiaeducativa2011.wordpress.com/>
- Millán, F. (2008). *Capacitación y actualización de docentes: un proceso permanente*. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/millan7.htm>
- Mujica, M., Cabré, S., Zemán, P., y Lira, N. (2011). *Manual para la Elaboración y Presentación del Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado y Tesis Doctoral del Decanato de Ciencias de la Salud de la UCLA*. Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”.
- Ortiz, S. (2012). *La importancia de la formación docente en el siglo XXI*. URL: Recuperado de <http://formacion.universiablogs.net/2012/05/14/la-importancia-de-la-formacion-docente-en-el-siglo-xxi/>
- Programa de Fomento de la Educación Universitaria (ProFe). (2012). *Proyecto Nacional de Educación Universitaria a Distancia*. Propuesta de Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia. Recuperado de http://ead.opsu.gob.ve/moodle19/moodle/file.php/1/proyecto_normativa_Julio_2012.pdf

- Rubia, B., y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar*, 11(42). Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=actual>
- Sangrà, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *Seminario de formación de RED-U “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico”*.
- Salinas, M. (2011). *Entornos virtuales de aprendizaje en la escuela: tipos, modelo didáctico y rol del docente*. Recuperado de [http://www.uca.edu.ar/](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf)
- Seijas, L. (1981) *Investigación por muestreo*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Ciencias Económicas y sociales. Caracas, Venezuela.
- SEDUCLA. (2009). *Reglamento de la Educación a Distancia en la UCLA*. Portal SEDUCLA, *Descarga, Documentos*. Recuperado de <http://sed.ucla.edu.ve/>
- Tobón, M. (2007). *Diseño Instruccional en un entorno de aprendizaje abierto*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Graciela Henríquez Gabante. Ingeniero en Informática (1989) Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado; Magister Scientiarum en Ingeniería Industrial mención Gerencia (1998) Universidad Experimental Politécnica Antonio José de Sucre; Doctorado en Educación mención Tecnología Instruccional y Educación a Distancia (2006) NOVA SOUTHEASTERN UNIVERSITY–Fischler Graduate School of Education. Docente investigadora Titular, dedicación exclusiva de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Miembro del Sistema de Educación a Distancia SEDUCLA- Ciencias de la Salud y de Evaluación Institucional. Ganadora de premios CONABA, PPI y PEILA.

E-mail: ghenriqu@ucla.edu.ve

Beatriz Veracoecha Frisneda. Profesora de Castellano y Literatura Instituto Pedagógico Experimental de Barquisimeto-1985; Magister en Educación Superior Universidad Pedagógica Experimental de Barquisimeto-1997; Doctorado en Educación mención Tecnología Instruccional y Educación a Distancia Nova Southeastern University- 2006. Profesora Titular Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado UCLA. Miembro del Sistema de Educación a Distancia SEDUCLA- Ciencias de la Salud. Ganadora PPI.

E-mail: bveracoecha@ucla.edu.ve

Jham Frank Papale Centofanti. Licenciado en Bioanálisis (1983) Universidad de los Andes. Magister Scientiarum en Biología Mención Bioquímica

(1998) Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). Doctorado en Ciencias de la Educación (2009) Universidad Fermin Toro. Miembro Fundador del Laboratorio de Bioquímica Nutricional. Docente investigadora Titular, dedicación exclusiva de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Miembro del Sistema de Educación a Distancia SEDUCLA- Ciencias de la Salud. Ganador de Premios PPI, PEI y PEILA.

E-mail: jpapale@ucla.edu.ve

Ana Teresa Berrios Rivas. Licenciada en Enfermería (1986) Universidad de los Andes; Especialista en Cuidados Intensivos Pediátricos, Universidad Central de Venezuela (1989); Magister Scientiarum en Educación, Mención Ciencias de la Salud -Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado (2002), Doctorado en Educación mención Tecnología Instruccional y Educación a Distancia-NOVA SOUTHEASTERN UNIVERSITY–Fischler Graduate School of Education (2006). Docente investigadora Titular, Dedicación Exclusiva de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Miembro del Sistema de Educación a Distancia SEDUCLA- Ciencias de la Salud. Ganadora de premios CONABA, CONADE, Premio Nacional al Valor Agregado de la Enfermería y APUCLA.

E-mail: terebe2003@yahoo.com

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Decanato Ciencias de la Salud del UCLA. Av. Libertador con Av. “Andrés Bello” al lado del Hospital Central “Antonio María Pineda”– Barquisimeto. Estado Lara.

Fechas de recepción del artículo: 10/04/2014

Fecha de aceptación del artículo: 09/07/2014

Como citar este artículo:

Henríquez Gabante, G., Veracochea Frisneda, B., Papale Centofanti, J., Berrios Rivas, A. (2015). Modelo de capacitación docente para entornos virtuales de aprendizaje. Caso decanato ciencias de la salud de la UCLA. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n° 1, pp. 67-90.

AValiação DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: A EXCELÊNCIA COMO GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE

(QUALITY EVALUATION IN DISTANCE UNDERGRADUATE COURSES IN BRAZIL)

Carla Netto

Instituto Educacional do Rio Grande do Sul, Brasil

Lucia Giraffa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

Este artigo, resultado de uma tese de doutorado, investiga temas relacionados com a garantia de padrão de qualidade no processo de avaliação dos cursos de graduação na modalidade a distância, estabelecendo uma reflexão crítica entre o sistema brasileiro e o processo de acreditação internacional realizado nos Estados Unidos. O estudo consistiu numa análise qualitativa, descritiva, com estudo de caso, revisão de literatura e entrevistas com avaliadores e coordenadores de cursos de graduação na modalidade a distância (EAD) no Brasil. Os dados dos instrumentos foram analisados com base na metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD). A pesquisa analisou o processo de avaliação dos cursos de graduação a distância nos EUA, identificando os indicadores de qualidade adotados por organismos internacionais de acreditação e, a partir da análise do processo de avaliação dos cursos de graduação a distância no Brasil, foi realizado um estudo sobre os resultados e impactos do sistema brasileiro, especialmente, dos indicadores utilizados e o grau de confiabilidade que possa surgir na relação com a avaliação da qualidade dos cursos na EAD. Como resultado dessa investigação indica-se a necessidade de estabelecer um padrão de qualidade no Brasil que tenha somente uma linha conceitual do que significa qualidade na modalidade a distância e a utilização de indicadores que possam expressar a excelência de uma graduação ofertada nessa modalidade de ensino. Essa excelência passa pela formação, experiência e conhecimento dos avaliadores e a definição de critérios e parâmetros precisos, claros e transparentes para medir a qualidade nos cursos de graduação na educação a distância. Para tanto, é necessário contar com um Banco de Avaliadores, não somente em condições de exercer sua função de maneira satisfatória, mas em número suficiente para colocar em prática o sistema de avaliação definido no Brasil.

Palavras-chave: qualidade em educação, qualidade em educação a distância, avaliação.

ABSTRACT

This paper, which is the result of a doctoral thesis, investigates aspects related to the quality assurance of distance undergraduate courses in Brazil. It provides a critical analysis of the Brazilian distance education system and compares it with the international accreditation process used in the USA. The study consists of a qualitative and descriptive analysis, several case studies, a literature review, and interviews with the evaluators and the coordinators of distance-run undergraduate courses (D.Ed.). The data from the instruments were then processed according to Discourse Textual Analysis (DTA). The evaluation process for undergraduate distance education courses in the USA was evaluated by identifying those quality indicators adopted by international accreditation agencies. Based on the analysis of the evaluation process of distance undergraduate courses in Brazil, a further study was carried out about the results and impacts of the Brazilian system, especially the indicators used and the level of confidence that existed when measuring the quality of distance-based undergraduate courses. As a result of this research, our researchers observed there was a real need to establish a quality assurance benchmark in Brazil along these conceptual lines, namely one that represents quality in D.Ed. and includes the usage of indicators that reflect the excellence of the degree course that are offered. This level of excellence is assessed on the basis of the training, experience, knowledge and skills of the evaluators, as well as on clear, precise and transparent criteria for measuring the quality-based distance degree courses. On the other hand, it is also necessary to be equipped with a Bank of Evaluators – not only for those who work in this field, but also for a group of experts that is large enough to implement the Brazilian evaluation system in distance education programs

Keywords: quality in education, quality in distance education, evaluation.

A EAD surgiu no Brasil em meados do século XIX com o ensino por correspondência e tinha seu principal objetivo voltado para o mercado de trabalho, oferecendo capacitação e formação profissional. Era usada para tornar a educação convencional acessível às pessoas residentes em áreas isoladas ou àqueles que não tinham condições de cursar o ensino regular no período apropriado.

Com a introdução do rádio na educação como meio de emissão rápida de informações, a EAD passou a ser desenvolvida também por meio de programas especiais transmitidos por emissoras de rádio em horários específicos. Em meados da década de setenta (1970), a televisão também passou a ser utilizada como um recurso na Educação a Distância. A introdução do som e da imagem em um mesmo veículo de comunicação despertou o interesse dos educadores pelo uso de materiais audiovisuais. (Faria, 2002).

Na década de noventa (1990), a EAD passou a contar com um novo recurso tecnológico: computadores ligados em rede. Isso aconteceu principalmente a partir de 1995, com o grande crescimento da internet, momento em que se configurou um novo espaço de interação, a partir do uso de ambientes virtuais de aprendizagem. (Maia e Mattar, 2007).

Nessa década, a EAD começou a ter um novo desenho no contexto brasileiro através de algumas medidas adotadas pelo Ministério da Educação. Foi a partir da Lei n.º 9.394/96, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), através do artigo 80, que a Educação a Distância foi introduzida oficialmente no sistema nacional brasileiro como mais uma modalidade de ensino e de aprendizagem.

Assim, depois do marco regulamentário de 1996, houve uma expansão da educação superior a distância no Brasil, com os primeiros projetos de licenciatura para atender aos dispositivos legais de formação de professores. Essas experiências pioneiras possibilitaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos distintos que configuraram uma variedade de modelos. (Torres *et al.*, 2009).

Com a nova projeção dada para a EAD no Brasil, a qualidade dos cursos de graduação nessa modalidade de ensino passou a ser um dos tópicos de interesse do Ministério da Educação. Para auxiliar as instituições a promoverem cursos de EAD com a devida qualidade, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) elaborou um documento chamado “Referenciais de Qualidade para Educação a Distância”.

Esse documento, publicado em 2003 (atualizado em 2007), embora não tenha força de lei, constituiu-se em um elemento balizador para os atos legais do poder público relativos à EAD, exercendo função indutora quanto à concepção, organização e funcionamento dos cursos de graduação no Brasil.

A expansão da oferta de matrículas no ensino superior na modalidade a distância nos anos seguintes foi muito significativa, mas essa extraordinária expansão não foi acompanhada do correspondente crescimento qualitativo, acarretando, assim, problemas de ordem administrativa e pedagógica.

Os órgãos responsáveis pelo acompanhamento dessas ofertas não encontravam-se suficientemente preparados para a necessária supervisão. A lei do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) foi exarada apenas em abril de 2004 e ainda encontrava-se em fase de consolidação.

O documento que definiu o que seria o SINAES e a legislação a ele vinculada deixaram claro que todos os cursos superiores teriam que, obrigatoriamente, receber uma visita *in loco* por uma comissão de especialistas para avaliação. As visitas deveriam acontecer de 3 em 3 anos, acompanhando o ciclo trienal do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

No entanto, conforme aponta Verhine (2009), essa proposta não era viável diante das condições reais existentes. Pela estimativa do INEP, apenas 12000 cursos (4000 a cada ano) receberiam a visita das comissões de avaliadores, de uma média

de 28 mil cursos (presenciais e a distância, de instituições privadas e públicas). Assim, 16000 cursos ficariam sem a devida avaliação *in loco*.

O que pôde ser verificado na prática foi que “até o início de 2008 (quatro anos após a criação do SINAES), os únicos cursos visitados foram da área de Medicina Veterinária, com o propósito de pré-testar o instrumento que, no processo, se revelou deficiente” (Verhine, 2009, p. 640).

Diante desse contexto, com a expansão do número de matrículas em EAD e sem o acompanhamento adequado da qualidade dessas ofertas, uma variedade de problemas se manifestou, levando a questionamentos por parte de expressivos segmentos da sociedade até sobre a validade da oferta de graduação nessa modalidade de ensino.

Num tempo de supercomplexidade da educação superior, Morosini (2009) aponta que a necessidade da garantia de qualidade tornou-se uma das questões centrais no debate acerca da qualidade e da expansão da educação superior. No mundo globalizado, a qualidade se direciona para o conceito de garantia de qualidade. Muitos países vêm desenvolvendo e implantando sistemas de garantia de qualidade que, na maioria dos casos, tem como objetivo central assegurar e melhorar a qualidade (Morosini, 2008).

Os EUA, um dos objetos investigados nesta pesquisa, trabalha sob a ótica da acreditação como garantia da qualidade da educação superior. Esse método de garantia externa de qualidade é o mais utilizado no contexto internacional. É o resultado de um processo mediante o qual uma entidade pública (governamental) ou privada (agência de acreditação) avalia a qualidade de uma instituição, um programa ou curso de graduação, com o objetivo de reconhecer formalmente que cumpre determinados critérios ou padrões pré-determinados em sua ‘totalidade’ e conceder-lhe um selo de qualidade (Netto, Giraffa e Faria, 2010).

Dessa forma, um curso de graduação só recebe um selo de qualidade se atende a todos os critérios exigidos, ou seja, se atende a um padrão de qualidade estabelecido. No Brasil, a legislação do SINAES estabelece que as visitas das comissões de avaliação de um curso devem resultar na aplicação de conceitos ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas.

A obtenção de conceito final 3, 4 ou 5 atribuiria ao curso o status de satisfatório e estaria de acordo com a legislação. A obtenção de um resultado insatisfatório (conceito final 1 ou 2) levaria a elaboração de um protocolo de compromisso entre a instituição e o Ministério da Educação (MEC) para as melhorias identificadas como necessárias de serem efetuadas.

Esse processo de aplicação de conceitos ordenados em escalas com níveis é um dos pontos questionados por pesquisadores das políticas de avaliação na educação superior brasileira com o foco na qualidade. Da forma como o processo de avaliação está organizado, a forma como o processo de avaliação da educação superior no Brasil está organizado leva a uma concepção de qualidade centrada na busca de conceitos mínimos na avaliação da qualidade dos cursos em detrimento de uma qualidade real dos serviços prestados e da criação de uma cultura de qualidade na oferta do ensino superior.

O atual sistema de avaliação dos cursos de graduação na modalidade a distância, mesmo com indicadores específicos para a EAD, podem não assegurar um padrão de qualidade devido à forma como o processo está estruturado, definindo e aceitando níveis para a qualidade. Para tanto entende-se que a qualidade nos cursos de graduação a distância poderá ser alcançada através de processos adotados por sistemas de garantia de qualidade implementados internacionalmente, como a acreditação. Assim, há a necessidade de um processo claro, robusto e que dê conta da medida da qualidade dos cursos e avaliadores com preparo e conhecimento da modalidade e dos instrumentos que irão utilizar.

METODOLOGIA

A pesquisa constituiu-se numa análise qualitativa, descritiva, com estudo de caso, contando, para tal, com levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com apoio nos testemunhos de coordenadores de cursos de graduação na modalidade a distância e avaliadores de cursos de graduação, enriquecida com as contribuições buscadas na Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiazzi, 2007).

A abordagem qualitativa foi escolhida como forma de análise, pois se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1999, pp. 21-22).

O caso analisado nesta pesquisa é o 'processo de avaliação dos cursos de graduação em EAD'. Esse estudo de caso é do tipo analítico, porque se constitui, primeiramente, pelo caráter descritivo. Segundo Yin (1984) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto. Assim, essa abordagem se integra aos interesses da pesquisa, porque permite voltar o olhar para o processo de avaliação dos cursos de graduação na modalidade a distância, no contexto brasileiro.

Os sujeitos da pesquisa foram 8 avaliadores e 1 coordenador de curso de graduação a distância, considerando um universo de representatividade de todo o contexto brasileiro. A escolha dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa procurou atender a duas especificidades: avaliadores de cursos de graduação a distância cadastrados no INEP e coordenadores de cursos de excelência, em instituições com IGC 5, o que explica o número reduzido de sujeitos da amostra.

Para a realização desta investigação utilizou-se como instrumentos de coleta de dados os seguintes instrumentos: análise documental e questionário. Os documentos que serviram de base para a pesquisa foram a legislação relativa ao processo de autorização e acreditação de agências e cursos nos EUA e o processo de avaliação utilizado pela agência DTEC. No Brasil, os documentos pesquisados foram a Constituição Federal, a LDB, a legislação relativa à avaliação da educação superior brasileira (SINAES) e os Referenciais de Qualidade para cursos de graduação a distância.

A análise das informações obtidas através da pesquisa de campo foi realizada de acordo com a abordagem de análise textual discursiva (ATD). A Análise Textual Discursiva (ATD) foi escolhida por corresponder a uma metodologia de análise dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, possibilitando, ao mesmo tempo, uma participação na reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem.

A EXCELÊNCIA COMO GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE EM EAD: O CAMINHO DESEJÁVEL

No Brasil a qualidade dos cursos é avaliada através de um processo que atribui conceitos ordenados em escalas crescentes de níveis, que vão desde o conceito 1 até o conceito 5 (excelência). Esse sistema permite que os cursos que não possuem conceito final 5 (excelência), mas que atingem um conceito final 3 ou 4 permaneçam em atividade, pois são considerados como cursos com certo nível de qualidade (suficiente e muito bom, respectivamente). Ou seja, foi criado um sistema que não busca medir se a excelência ocorre, mas sim, se existe certo grau de qualidade na oferta do curso em questão.

Das 1190 ofertas de cursos superiores na modalidade a distância apenas 4 cursos possuem Conceito de Curso (CC) 5, ou seja, há no Brasil apenas 4 cursos com conceito final de excelência. Se somarmos os cursos que possuem Conceito Preliminar de Curso (CPC) 5, teremos apenas 11 cursos no cenário brasileiro que podem ser considerados excelentes, ou seja, menos de 1% do total de oferta.

Se a pesquisa for delimitada em cursos de graduação em EAD com Conceito de Curso (CC) 5 em Instituições de Ensino Superior com Conceito Institucional (CI) também 5 (a excelência da excelência), a situação fica ainda mais crítica. Não há instituições de ensino superior de excelência ofertando cursos de graduação excelentes na modalidade a distância. O conceito encontrado na maioria dos cursos avaliados é o Conceito Preliminar de Curso (CPC) 3. Das 1190 ofertas de graduação na modalidade a distância no contexto brasileiro, a partir da análise feita no sistema eletrônico do MEC (e-MEC), 127 cursos possuem Conceito Preliminar de Curso (CPC) 3, ou seja, nas escalas de conceitos atribuídas pelo Ministério da Educação, a maioria dos cursos avaliados, e que estão sendo ofertados, não possuem excelência, mas são considerados satisfatórios.

Outro dado que preocupa diz respeito aos cursos não avaliados. Da oferta de 1190 cursos, temos atualmente 77% dos cursos ofertados sem conceito de curso e/ou sem conceito preliminar de curso, ou seja, a maioria dos cursos que estão em atividade ainda não foi avaliada pelo Ministério da Educação.

A avaliação *in loco* é um dos pontos conflitantes acerca do processo de avaliação dos cursos. O documento que conceituou o SINAES e a legislação que o criou deixaram claro que todos os cursos superiores que compõem o sistema federal de educação teriam que obrigatoriamente receber uma visita por uma comissão de especialistas para avaliação dos cursos e que a periodicidade dessas visitas deveria acompanhar o ciclo trienal do ENADE.

No entanto, na opinião de Verhine (2010), visitar todos os cursos no sistema no período de três em três anos, da forma como o sistema está estruturado, nunca foi ou será factível. Assim, diante do impasse encontrado pelo MEC, de que até 2008 (quatro anos após a criação do SINAES) apenas a área de Medicina Veterinária tinha recebido visita *in loco*, algumas alternativas de solução foram pensadas. Dessa forma, optou-se por identificar, através de dados já existentes, os cursos em situação crítica e garantir para esses a visita *in loco* da comissão de avaliadores.

Dessa forma, o CPC (Conceito Preliminar de Curso) foi introduzido e passou a ser um mecanismo prático para assegurar a concretização da avaliação dos cursos. Esse índice de qualidade de cursos, construído a partir de dados existentes, atribui conceito (de 1 a 5) para todos os cursos no sistema, com exceção dos novos ou os que possuem informações insuficientes para o cálculo, que recebem um registro “Sem Conceito”, S/C. Os que recebem conceito 1 ou 2 são avaliados, obrigatoriamente, *in loco* e os cursos com conceito 3, 4 ou 5 podem solicitar uma visita avaliativa dentro de 30 dias ou o conceito preliminar é mantido como conceito final. Nesse novo cenário, a partir da implementação do CPC, Verhine (2010) aponta que em torno de 25% dos cursos precisariam ser visitados.

Alguns autores (DIAS SOBRINHO, 2008; LIMANA, 2012) criticam o CPC pelas suas limitações nos tipos de dados utilizados dados e defendem a ideia de que a qualidade efetiva dos cursos seria mais bem avaliada a partir das visitas *in loco*. Dessa forma, deveria ser criado, no âmbito do INEP, as condições para executar a política de avaliação estabelecida inicialmente.

Apesar do CPC ter sido criado como um mecanismo prático para assegurar a concretização da avaliação dos cursos, dos 1190 cursos de graduação a distância ofertados no país, 926 não possuem ainda um índice de qualidade de curso construído a partir dos dados existentes e nem, tão pouco, receberam uma visita *in loco*.

Não se pode justificar essa situação tão somente ao fato de que os 926 cursos ofertados são cursos novos, pois há cursos autorizados em 2006 que não possuem índice de avaliação, como, por exemplo, alguns cursos das instituições selecionadas para a pesquisa, conforme dados apresentados na metodologia desta pesquisa.

A qualidade na Educação a Distância é um tema que necessita ocupar espaços significativos no debate atual. Propõe-se que se estabeleça um padrão de qualidade onde se tenha uma única linha conceitual do que significa qualidade na modalidade a distância e que se estabeleça um processo de avaliação efetivo, com indicadores que expressem a excelência dessa modalidade de ensino.

Embora o Ministério da Educação apresente um documento que aponte os caminhos que levam à qualidade na Educação a Distância, esse conceito não parece estar bem definido, pois alguns pontos não são especificados, como, por exemplo, a quantidade de alunos por professor e por tutor, o próprio perfil do tutor, entre outros. O que seria, então, representativo de qualidade na Educação a Distância?

Em países que utilizam sistemas de garantia de padrão de qualidade na avaliação dos cursos, os indicadores de qualidade são avaliados a partir de conceitos de sim ou não (atendem ou não atendem a determinado indicador). No caso do Brasil, a legislação do SINAES estabelece que as visitas das comissões de avaliação de um curso devem resultar na aplicação de conceitos ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis. Assim, a garantia de padrão de qualidade fica prejudicada com a utilização de níveis/escalas de 1 a 5 ao aceitar que os cursos que não atendem a todos os critérios de qualidade permaneçam funcionando.

O nível de qualidade que deve estar intrínseco na busca e na garantia de um padrão de qualidade nessa modalidade de ensino é a excelência da oferta dos cursos de graduação. Pela utilização de níveis/escalas de 1 a 5 na avaliação dos cursos de graduação a distância, pode-se inferir que, para a legislação do SINAES, a excelência é vista como o nível mais alto do conceito de qualidade. Dessa forma, aponta-se que a excelência dos processos é o que deve definir a busca e a garantia de padrão de

qualidade na educação superior a distância no Brasil. A partir desse entendimento e do uso de apenas esse aspecto (escala) teremos maior clareza nos processos de avaliação, tanto por parte dos cursos avaliados como dos avaliadores, e a garantia da oferta de um curso com o mais alto padrão de qualidade para a sociedade brasileira.

O avaliador tem um papel de extrema relevância no processo de avaliação de qualquer curso e isso não foge a regra no caso da modalidade a distância. O perfil dos avaliadores, tanto em termos de formação e conhecimento do objeto avaliado, como experiência de atuação em processos avaliativos, são de extrema importância e impactam significativamente na avaliação dos cursos.

Pela legislação brasileira, a excelência está em um avaliador ter uma formação mínima em nível de doutorado. No entanto, pela brecha apresentada pela própria lei (§ 4º do Art. 5) e pela realidade brasileira encontrada, muitos dos avaliadores que estão atuando possuem uma formação em nível de mestrado.

O relatório sobre os novos instrumentos de avaliação de cursos de graduação apresentado por Funghetto (2012), que apresenta a titulação dos avaliadores no ano de 2010, aponta que 27% dos avaliadores que atuaram nesse ano tinham a titulação de mestre. Esse cenário brasileiro fica evidenciado pelos próprios sujeitos da pesquisa, pois a metade dos avaliadores em EAD pesquisados possui uma formação em nível de mestrado.

A experiência em avaliação e conhecimento das especificidades da Educação a Distância foram uns dos aspectos evidenciados na fala de todos os sujeitos pesquisados como fundamentais para uma avaliação com qualidade. Não conhecer a modalidade do objeto que está sendo avaliado é um fator extremamente preocupante. Como aferir qualidade e garantir a excelência de um curso se o avaliador não entende a essência de um ensino mediado por tecnologias?

Assim, para que um profissional desempenhe a função de avaliar a qualidade de um curso de graduação a distância de forma eficaz e eficiente é imprescindível que tenha uma formação mínima em nível de doutorado (atendendo a legislação vigente), mas que além desse critério, apresente experiência em avaliação do ensino superior, um maior entendimento da.

A comissão de acreditação de um curso em EAD nos EUA é composta por, no mínimo, 5 avaliadores (presidente da comissão, examinador de padrões educacionais, examinador de padrões de negócios, um especialista para cada área temática e um observador).

No Brasil, na avaliação dos cursos a distância, a comissão é formada, em geral, por 2 avaliadores. Quando questionados sobre esse aspecto, a maioria dos entrevistados

apontou que uma comissão de avaliação deve ser formada por, no mínimo, três avaliadores para que seja garantida a excelência na avaliação de todos os aspectos de um curso de graduação em EAD.

Diante do exposto, percebe-se a importância do avaliador na busca de excelência na avaliação dos cursos. O fato de termos profissionais avaliando o ensino superior sem um perfil determinado como de excelência para a função, põe em dúvida a garantia de qualidade e expõe a fragilidade do processo com a atual formação do Banco de Avaliadores no que diz respeito à modalidade a distância no Brasil.

As constantes mudanças na legislação no que se refere ao instrumento de avaliação dos cursos de graduação apontam uma oscilação na forma instrumental e crítica do que se entende por qualidade nessa modalidade de ensino e uma carência de aprofundamento constante nas especificidades da modalidade, evidenciada pelo uso de um instrumento único, tanto para o presencial como para a EAD.

No início de 2012, o Ministério da Educação disponibilizou um novo e único instrumento de avaliação de cursos (autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento) nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância. A diferença estabelecida no instrumento entre o presencial e a EAD está nos indicadores específicos para a Educação a Distância nas três dimensões avaliadas (Organização Didático-pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura).

A Tutoria é um dos pontos que mais geram polêmica no que diz respeito à qualidade nessa modalidade de ensino. O atual indicador que avalia as atividades de tutoria considera como excelência quando essas atividades previstas/implantadas atendem a todas as demandas didático-pedagógicas da estrutura curricular. Nesse indicador, o entrevistado C1 apontou que em relação às atividades de tutoria o que também deveria ser avaliado é a *capacidade de liderança e inteligência interpessoal* do tutor.

Esse aspecto é de extrema importância se levarmos em consideração que é o tutor quem responde as dúvidas apresentadas pelos estudantes em relação ao conteúdo da disciplina oferecida, media a participação dos estudantes nas atividades síncronas e assíncronas, estimulando-os a cumprir as tarefas, atingir os objetivos propostos, avaliando a participação de cada um. Assim, a medição do tutor é de extrema importância, porque “é uma função docente, tanto na tutoria específica de uma disciplina, quanto na tutoria, em geral presencial, como um orientador de estudo” (Lemgruber, 2012, p. 8).

Conforme os Referenciais de Qualidade, um projeto de qualidade na modalidade a distância deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os

envolvidos, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional e uma das principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância.

A interatividade pressupõe contato em rede e caracteriza-se como uma teia de conhecimentos. Segundo Faria (2002, p. 100), ela “torna-se inevitável e indispensável para o ato comunicativo significativo entre as pessoas e entre as pessoas e a máquina; a comunicação intencional, por sua vez, é um componente do processo educativo”.

Em relação à interação entre docentes, tutores e estudantes, os sujeitos da pesquisa consideraram que o que deve ser avaliado nesse indicador são aspectos relacionados com a infraestrutura. Assim, o ambiente virtual de aprendizagem deve ser avaliado, pois se configura num espaço no qual são favorecidas as interações entre os participantes de um grupo, sendo possível o desenvolvimento de ações compartilhadas.

É importante que os cursos de graduação em EAD tenham ambientes virtuais de aprendizagem e que esses sejam estruturados de tal forma que propiciem espaços de aprendizagem, onde o aluno não só receba a informação vinda do professor, mas que construa o conhecimento com ele e com seus pares através das ferramentas interativas disponibilizadas. Portanto, um curso na modalidade a distância com qualidade deve ser um espaço que privilegia a cooperação/colaboração e a construção de uma prática social com condições de favorecer o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando questionados sobre quais outros indicadores específicos da EAD deveriam ser contemplados na dimensão Organização didático-pedagógica, os sujeitos da pesquisa destacaram a *dosagem, distribuição e interconexão de conteúdos, devidamente sistematizados para todo o curso por intermédio de um quadro sinóptico de conteúdos a serem aprendidos ao longo do tempo e cada um a seu tempo. Mais do que em cursos presenciais, um aluno de curso EAD precisa entender de onde está saindo, onde está, para onde e por onde está avançando em seus estudos.*

Na segunda dimensão – Corpo Docente e Tutorial, o instrumento apresenta seis indicadores específicos para a modalidade a distância: Experiência do (a) Coordenador (a) do curso em cursos a distância, Carga horária de Coordenação de curso, Relação entre o número de docentes e o número de estudantes, a Titulação e formação do corpo de tutores do curso, Experiência do corpo de tutores em educação a distância e a Relação de docentes e tutores – presenciais e a distância – por estudante.

Em relação ao indicador que avalia a experiência do coordenador do curso em EAD, os sujeitos pesquisados consideraram que o tempo de experiência de um coordenador *não parece ser muito relevante para agregar qualidade a um curso.*

Dessa forma, para poder agregar qualidade *seria preciso verificar a intensidade e, sobretudo, a natureza de tal experiência*. Por exemplo, *ter experiência em cursos na modalidade a distância baseado apenas em livro impresso, é quase irrelevante* num projeto pedagógico que tenha outras mídias envolvidas. Assim, é preciso que o coordenador tenha um amplo conhecimento nos mais variados recursos que estão disponíveis para a EAD para que sua experiência seja critério agregador de qualidade a um projeto.

Em relação à carga horária prevista/implantada para a coordenação do curso, o tempo de dedicação que deve ter um coordenador em EAD depende das características do curso, em aspectos como: proporções e quantidade de alunos e professores envolvidos, distância e contexto dos polos, natureza prioritariamente teórica ou prática da área.

O certo, porém, é que um curso EAD ainda acarreta muito mais trabalho do que seu similar presencial. Assim, um total de, no mínimo, 25 horas semanais dedicados totalmente à coordenação, como vem sendo avaliado, é um adequado indicador de excelência.

Em relação ao indicador “relação entre o número de docentes e o número de estudantes”, a média de 1 docente para 130 alunos (equivalente à 40h) não é representativo de excelência. *Tudo depende da área do curso, de sua proposta e arquitetura pedagógicas, da natureza de seus materiais didáticos e da habilidade do professor para o emprego de tecnologias da informação e comunicação*. No entanto, se levarmos em consideração que o professor é também responsável pela interação no ambiente virtual, essa média de 130 alunos é muito alta e não garantirá a devida interação do professor com o aluno.

Pelo modelo estipulado pelo MEC para um curso a distância, os tutores exercem a função de mediação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, na opinião dos entrevistados, a titulação e a formação do corpo de tutores para garantir a qualidade do curso deve ser *pós-graduados (e não pós-graduandos!), com dedicação à tutoria como opção profissional*. Porém, é preciso registrar que *o perfil humano é tão importante quanto à titulação e seus conhecimentos em tecnologias*. O tutor *deve ser uma pessoa comunicativa, estimuladora, confiável, tolerante às diferenças, perseverante e organizada*.

No que diz respeito à experiência dos tutores do curso, tempo de experiência *não é critério relevante* para garantir qualidade ao processo; *competência e dedicação, sim*. *Os tutores deveriam ser escolhidos mediante um processo seletivo que envolvesse capacitação com atuação efetiva na forma de estágio*. *As características mais importantes para um bom tutor só podem ser observadas em situações práticas, ao longo de um determinado tempo*.

Em relação ao indicador que avalia a proporção de tutores e estudantes, na opinião dos entrevistados, a média de estudantes por tutor representativa de excelência *é aquela que permita que o tutor tenha seu olhar voltado para conteúdos, acompanhamento dos ambientes virtuais de aprendizagem e correção de trabalhos.*

Na busca por critérios de qualidade nos cursos de graduação a distância, além da qualificação docente dos tutores, é preciso pensar nas condições de trabalho e na garantia de atendimento personalizado aos alunos, ou seja, é necessário refletir sobre a proporção de alunos para cada tutor. A legislação em EAD não estabelece a quantidade de alunos para cada tutor. Através dos referências de qualidade, o MEC observa que a proporção adequada deve garantir boas possibilidades de acompanhamento e comunicação entre professor/aluno.

Em instituições que adotam a acreditação como sistema de garantia de qualidade, a relação alunos/professor (tutor) é, em média, de 20 alunos para cada professor, o que é um diferencial nesse critério de qualidade quando comparado ao Brasil, que tem uma média superior a 100 alunos.

Netto, Giraffa e Faria (2010, p. 106), em pesquisa realizada com coordenadores sobre critérios de qualidade para os cursos de graduação em EAD, apontam que para o aluno ter um atendimento individualizado e um acompanhamento personalizado da sua aprendizagem, a proporção adequada de alunos por tutor deve ser de, no máximo, 30/1. “Para que se utilize com cada aluno de 1 a 2 minutos, fica impraticável garantir qualidade de interação para mais de 30 alunos ativos”.

No novo instrumento de avaliação, o indicador que avalia a proporção dos tutores e estudantes engloba também os docentes. No entanto, na visão dos entrevistados, para medir a qualidade deveria ser separado docente de tutor, pois *eles têm atribuições distintas; mas, evidentemente, isso também dependendo do modelo pedagógico adotado pelo curso e da área de conhecimento. Em princípio, um professor, enquanto autor do material didático e responsável por sua eficácia nos ambientes virtuais do curso, pode atender um número infinito de alunos. Por outro lado, enquanto ministrante de uma disciplina, deve se limitar a um número reduzido.*

Na terceira dimensão–Infraestrutura, o instrumento apresenta apenas um indicador específico para a modalidade a distância: Sistema de controle de produção e distribuição de material didático (logística). Além desse elemento específico da modalidade a distância, outro aspecto que deveria ser contemplado na avaliação da qualidade de um curso em EAD diz respeito *aos recursos tecnológicos, como os laboratórios de informática equipados com webcam, caixas de som, filmadora e projetor multimídia, telefone liberado, internet rápida e com acesso liberado, devidamente atendidos por um técnico de informática.*

Assim, um projeto de qualidade em EAD precisa oferecer laboratório de informática de livre acesso, que apresente estrutura compatível com o número de estudantes atendidos e possua equipamentos modernos e atualizados. Esse espaço físico é uma forma de garantir que o aluno tenha acesso às salas de aulas virtuais (quando o modelo do curso utilizar espaço virtual) e à biblioteca digital.

Diante da realidade pesquisada na modalidade a distância, percebe-se que ainda precisamos caminhar em busca da qualidade que garanta excelência dos processos mediados por tecnologias. Essa excelência passa pela formação, experiência, conhecimento e capacitação dos avaliadores. Assim como é de extrema importância também se pensar no significado de qualidade para essa modalidade e definir critérios e parâmetros precisos, claros e transparentes para medi-la. Além disso, se faz necessário ter um Banco de Avaliadores, não só aptos a exercerem sua função com a devida qualidade, mas em um número que seja suficiente colocar em prática um sistema de avaliação criado.

CENÁRIOS A (RE)DESENHAR A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Observa-se na comunidade internacional um movimento de internacionalização e busca de *standards* na educação superior em função da necessidade de integração gerada pela globalização da economia mundial. Dessa forma, um sistema de controle de garantia de qualidade como a acreditação vem ganhando cada vez mais espaço e sendo definido como um mecanismo adequado frente à diversidade de instituições de ensino superior, à multiplicidade de novas ofertas de cursos e à internacionalização da educação, porque assegura o controle (padrões) de qualidade ao aplicar procedimentos adequados, justos e imparciais, auxiliando na identificação de problemas e permitindo que medidas corretivas sejam imediatamente adotadas para a melhoria da qualidade.

No entanto, antes mesmo de caminhos serem apontados, é imprescindível refletir acerca da importância de se ter um processo de avaliação definido não só no papel, mas que seja colocado em prática de forma efetiva. Não adianta a discussão acerca de aspectos como avaliadores e indicadores de cursos utilizados por uma comissão, se mais da metade dos cursos serão avaliados a partir de outros critérios que não atendem a especificidade da modalidade, devido à falta de infraestrutura para a implementação do que era definido por lei.

Assim, é importante destacar que o uso de mecanismos como o Conceito Preliminar de Curso (CPC) não deveria ser aplicado, da forma como está estruturado, aos cursos de graduação na modalidade a distância, pois os componentes que o constituem não avaliam as especificidades da modalidade EAD.

Dessa forma, os dois cursos de graduação que a pesquisa identificou como excelentes por apresentarem Conceito Preliminar de Curso 5, em instituições de ensino superior com Conceito Institucional 5, foram avaliados como cursos excelentes a partir de indicadores que podem não medir satisfatoriamente as especificidades da Educação a Distância.

Essa questão traz à discussão o conceito que se tem de qualidade na modalidade a distância. Não é possível avaliar a qualidade da EAD a partir de critérios do presencial, pois há especificidades inerentes a essa modalidade de ensino. Uma modalidade que se caracteriza por ter na maior parte do processo o professor distante fisicamente do aluno, deve ser avaliada no seu contexto, considerando o impacto que essa forma de aprendizagem tem no processo de construção do conhecimento por parte do aluno.

É importante, ainda, destacar que esta pesquisa não buscou traçar um modelo de sistema de avaliação para os cursos de graduação a distância no Brasil. O objetivo da pesquisa foi identificar e delinear algumas alterações que devem ser contempladas no processo de avaliação dos cursos, a fim de que os resultados possam garantir um padrão internacionalmente aceito para os cursos na modalidade a distância.

Com a finalidade de [re]desenhar cenários e caminhos para a garantia de um padrão de qualidade na Educação a Distância, tendo a excelência como ponto de partida e de chegada, defende-se que é preciso repensar os requisitos integrantes do processo de avaliação dos cursos de graduação na modalidade a distância.

Uma especificidade da EAD que merece destaque diz respeito aos recursos humanos. O papel do professor conteudista e do tutor a distância apresentam diferenças significativas. Para um profissional que está em constante interação com o aluno, como no caso do tutor, que media a construção do conhecimento, que avalia atividades e corrige provas, é imprescindível que tenha, no mínimo, especialização e uma formação básica na área que atua, além de conhecimento das especificidades da modalidade de ensino.

É de extrema importância e urgência delimitar a quantidade de alunos por tutor. A média de mais de 100 alunos para um profissional que exerce uma função primordial que é a mediação da construção do conhecimento não pode ter uma quantidade muito grande de alunos, como vem sendo feito.

Para que seja garantida a excelência no processo de mediação, é necessário que um tutor tenha uma média de 30 alunos, conforme apontado por pesquisa realizada por Netto, Giraffa, Faria (2010) e pelos indicadores de qualidade adotados por outros países que utilizam mecanismos de garantia de padrão de qualidade.

É preciso que o sistema de avaliação seja pensado levando em consideração as especificidades da modalidade a distância e que a excelência na EAD seja medida através de parâmetros claros e transparentes. Essa transparência não deve ser apenas direcionada para a instituição de ensino superior, mas para a sociedade como um todo.

No processo de acreditação dos EUA, os indicadores e os nomes dos avaliadores, por exemplo, são divulgados para toda a sociedade. Da mesma forma, quando uma instituição solicita acreditação, seu nome é divulgado para que o público em geral envie qualquer comentário que considere ser relevante a respeito da instituição e do curso dentro de um prazo determinado. Essa medida adotada auxilia na garantia de qualidade do que está sendo avaliado.

O avaliador exerce uma função de extrema importância num sistema de avaliação. Assim, na busca de excelência na avaliação dos cursos, é preciso que esses profissionais tenham qualificação adequada para exercerem essa função. Essa qualificação passa pela formação, em nível de doutorado, conhecimento do objeto avaliado e das especificidades da Educação a Distância e experiência em avaliação.

Entende-se que a partir de um novo olhar acerca do que significa padrão de qualidade, o uso de escalas e níveis não terá mais espaço. A relevância deste trabalho está em promover a reflexão acerca do que significa qualidade na modalidade a distância e que a excelência nessa modalidade de ensino requer um processo de avaliação efetivo, com indicadores que expressem a garantia de qualidade da Educação a Distância.

É possível termos qualidade nos cursos de graduação a distância, desde que se desenvolva uma política de avaliação que inclua o uso de indicadores específicos para essa modalidade de ensino e a formação/identificação de um conjunto de avaliadores capacitados (e em número suficiente em face de demanda crescente). Talvez o primeiro passo para essa mudança seja aceitar que qualidade não pode ser medida de forma fragmentada, quando os processos de acreditação apontam para soluções mais objetivas na avaliação dos critérios escolhidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Faria, E. (2002). *Interatividade e Mediação Pedagógica na Educação a Distância*. PUCRS: Porto Alegre.
- Funghetto, S. (2012). *Novos Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação*. Recuperado de <http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/2011-07-04-Suzana-INEP.pdf>.
- Limana, A. (2012). *Desfazendo mitos: o que estão fazendo com o SINAES?* Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/18.pdf>
- Maia, C., e Mattar, J. (2007). *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson.
- Moraes, R., e Galiazzi, M. (s/f). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- Netto, C., Giraffa, M., e Faria, E. (s/f). *Graduações a Distância e o Desafio da Qualidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Torres, P., Vianney, J., e Roesler, J. (2009). *Educación Superior a Distancia em Brasil*. In *La Educación Superior a Distancia em America Latina y El Caribe: realidades y tendencias*. Palhoça: Ed. Unisul.
- Verhine, R., (s/f). *O Novo Alfabeto do SINAES: reflexões sobre IDD, CPC e IGC*. Belo Horizonte: ENDIPE.

PERFIL ACADÊMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

Carla Netto. Pós-doutorado em andamento na Universidad Nacional de Educación a Distancia–UNED. Doutora em Educação, com Doutorado sanduíche na The University of Texas at Austin, Mestre em Educação em Ciências e Matemática, Especialista em Educação a Distância e Pedagoga em Multimídias e Informática Educativa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul–PUCRS. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em Educação a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação a Distância, Informática na Educação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Formação Docente em EAD, Qualidade do Ensino Superior na Modalidade a Distância e Acreditação da Educação Superior.

E-mail: netto.carla@gmail.com

DIRECCIÓN DE LA AUTORA

IERGS–Instituto Educacional Rio Grande do Sul
Vigário José Inácio, 153–Centro–Porto Alegre-RS-Brasil

Lucia Giraffa. Pós-Doutorado na Universidade do Texas (Austin) no College of Education, Bolsista CAPES, Doutorado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Especialização em Análise de Sistemas pela Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, gr.aduação em Licenciatura Curta Em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E-mail: giraffa@puers.br

DIRECCIÓN DE LA AUTORA

PUCRS – Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Av. Ipiranga, 6681–Partenon–Porto Alegre | RS | Brasil

Fechas de recepción del artículo: 30/04/14

Fecha de aceptación del artículo: 26/07/14

Como citar este artículo:

Netto, C., y Giraffa, L. (2015). Evaluación de la calidad de los cursos de pregrado distancia en contexto de Brasil. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, nº 1, pp. 91-108.

MOVILIDAD VIRTUAL EN LA UNED. EL PROGRAMA UNED CAMPUS NET (2011-2013)

(VIRTUAL MOBILITY AT UNED. THE UNED CAMPUS.NET PROGRAM (2011-2013))

Teresa Aguado Odina

Fernando Monge

Alicia del Olmo Garrudo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

RESUMEN

En este artículo se presenta el Programa UNED Campus Net de movilidad virtual diseñado y puesto en práctica por la UNED en colaboración con universidades europeas y latinoamericanas desde el año 2012. Se describe tanto el proceso de elaboración del programa como su puesta en práctica, incidiendo de forma detallada en sus objetivos, instituciones participantes, procedimientos, documentos y evaluación. La igualdad de oportunidades es un objetivo prioritario para la UNED, lo que nos compromete a ofrecer a los estudiantes todas las experiencias educativas propias de la universidad. Entre otras, la oportunidad de realizar estudios en otras universidades internacionales, de practicar la movilidad utilizando el modelo semipresencial. La diversidad de situaciones personales de los estudiantes requiere fórmulas que, junto con las tradicionales presenciales (Programa Erasmus), utilicen los recursos virtuales para garantizar a todos los estudiantes la experiencia de compartir, de vivir en un entorno académico diferente al suyo y hacerlo en un entorno internacional. La movilidad virtual se entiende como la posibilidad de estudiar un programa de grado o posgrado a nivel local, nacional o internacional, en relación con los estudios propios del estudiante, utilizando metodología virtual o a distancia; también la posibilidad de estudiar temas específicos o un determinado número de créditos o asignaturas. El reconocimiento académico de los estudios cursados es realizado por la universidad propia del estudiante. Entendemos que la movilidad virtual es una fórmula apropiada a toda institución universitaria, ya sea como fórmula única o en combinación con propuestas presenciales y semipresenciales. Esperamos que el Programa UNED Campus Net sea de interés para los lectores y que podamos incorporar nuevos socios al proyecto durante los próximos años.

Palabras clave: movilidad virtual, educación superior, enseñanza a distancia y semipresencial.

ABSTRACT

In this article we examine the UNED Virtual Mobility Campus.Net Program. The program, which was designed and implemented by UNED in 2012, also received the collaboration of European and Latin American universities. In this paper, there is a description of the way the program was developed and information about its implementation. It focuses on the

detail of the program's objectives, the participating institutions, the procedures, the required documentation and the evaluation process. Equal opportunities are a priority objective for UNED, which is why we are committed to offering key educational experiences to our students. These include: the opportunity to undertake studies at other international universities and implementing mobility by means of a blended-learning model. The diversity of the students' individual situations likewise requires studying formats which- apart from traditional onsite modalities of training such as the Erasmus Program- use virtual resources that guarantee students the experience of sharing and living in an academic environment different than one's own, i.e. an international environment. Virtual mobility in this case is interpreted as the possibility of studying a pertinent undergraduate or postgraduate degree program at the local, national or international level through the virtual or distance modality. It also includes the possibility of studying specific topics or a pre- determined number of credits or courses. Academic recognition of the studies that are undertaken is organized by the student's home university. We believe that virtual mobility is a modality of study that is appropriate for any university institution- e.g. either as the only unique format of study, or as one that can be used in conjunction with onsite and blended-learning proposals. We hope that the UNED Campus. Net Program will be of interest to readers and that we can incorporate new partners into the project over the next few years.

Keywords: virtual mobility, higher education, distance learning and blended learning.

MOVILIDAD VIRTUAL EN LA UNED. ¿QUÉ ES Y PARA QUÉ?

La movilidad puede definirse como “el movimiento de educadores, estudiantes o personal de administración, y también el de cursos de formación, programas e investigaciones a través de las barreras nacionales y geográficas utilizando fórmulas presenciales, a distancia, virtuales, o una combinación de ellas”. Asumimos que la movilidad es un concepto multidimensional de la internacionalización. Debemos tener en cuenta que en un escenario global e intercultural, la movilidad se refiere a actuar en el ámbito internacional en todos los aspectos de la educación superior, allí donde sea posible (European Association for Internacional Education, 2012).

Esta visión de la movilidad coloca el foco de nuestras acciones en cuatro dimensiones básicas:

- La recolocación física o virtual de estudiantes, profesores, personal de administración y servicios e investigadores en instituciones de otros países.
- La disponibilidad de programas de estudios conjuntos.
- La investigación conjunta y colaborativa.
- Las alianzas institucionales: cooperación basada en proyectos, coordinación de redes institucionales.

La movilidad virtual se entiende como (BeingMoving Project, 2006) la posibilidad de estudiar un programa de grado o posgrado a nivel local, nacional o internacional, en relación con los estudios propios del estudiante, utilizando metodología virtual o a distancia; también la posibilidad de estudiar temas específicos o un determinado número de créditos o asignaturas. El reconocimiento académico de los estudios cursados es realizado por la universidad propia del estudiante.

Por lo que se refiere a la UNED, garantizar la igualdad de oportunidades es uno de los objetivos explícitos de esta universidad. La UNED ha posibilitado el acceso a los estudios superiores a personas que no habrían podido conseguirlo por razones de renta, por su lugar de residencia o por cualquier otra situación personal. Muchos de sus estudiantes son personas que alternan su jornada laboral con su formación universitaria. Sus programas se convierten en la segunda oportunidad para muchos ciudadanos que, en su momento, por distintas razones, no accedieron a la enseñanza superior convencional.

Algunas de las líneas de trabajo a lo largo de sus cuarenta años han sido el fortalecimiento de la red de centros asociados en casi todas las provincias; más centros de apoyo en el extranjero y una permanente ampliación de su oferta educativa que, recientemente ha culminado con la adaptación de todos los títulos oficiales, tanto de grado como posgrado y doctorado, al Espacio Europeo de Educación Superior.

Junto con las tradicionales radio y televisión, a partir de los años noventa se incorporan los sistemas multimedia, tanto en la elaboración de materiales como en su distribución. Los sistemas digitales e Internet han hecho posible que, en la actualidad, la “distancia” entre la UNED y sus estudiantes haya desaparecido: cada alumno tiene toda la universidad en su mesa de estudio, a solo un “cliq” del teclado de su ordenador. En este momento el lema de la UNED es “Estés donde estés”, y esto se refiere tanto a lugar geográfico como a su situación vital y profesional¹.

Hoy, la UNED es una gran institución: la mayor universidad de España con sus más de 260.000 estudiantes; con una oferta educativa que abarca 26 títulos de Grado, 43 Másteres, más de 600 programas de Formación Continua, la enseñanza de 12 idiomas, más de un centenar de Cursos de Verano y casi 400 actividades de Extensión Universitaria². Más de 10.000 personas, desde la sede central y desde los centros asociados, se esfuerzan por apoyar día a día la dura marcha de los estudiantes hacia la meta de su formación.

En este contexto, la UNED sigue haciendo de la igualdad de oportunidades su razón de ser y sigue comprometida con ofrecer a sus estudiantes todas las experiencias educativas propias de la universidad. Entre otras, la oportunidad de realizar estudios en otras universidades internacionales, de practicar la movilidad utilizando el modelo semipresencial. La UNED participa en el Programa Erasmus

y otros programas de movilidad presencial al igual que cualquier otra universidad. Ahora bien, conscientes de la diversidad de situaciones personales de los estudiantes, apostamos por la movilidad virtual como una fórmula imprescindible para garantizar a todos los estudiantes la experiencia de compartir, de vivir en un entorno académico diferente al suyo y hacerlo en un entorno internacional (Aguado y Monge, 2013). Confiamos en que el Programa de la Comisión Europea Erasmus + (2014-2020) incluya la movilidad virtual entre su oferta y tenga en cuenta la experiencia de programas como el que aquí presentamos.

Esta ha sido la principal motivación al pensar y poner en marcha el Programa UNED Campus Net de movilidad virtual que aquí presentamos. En este documento se comentan tanto los antecedentes del mismo, el proceso de creación, su puesta en marcha y las propuestas de mejora a partir de la evaluación realizada.

UNED CAMPUS NET. EL PROCESO DE CREACIÓN DEL PROGRAMA (2010-2011)

Fase 1. Elaboración del proyecto

El Programa se inicia con la confección en 2010, por parte de la UNED, de un primer proyecto de movilidad virtual internacional que es presentado a la financiación del Ministerio de Educación español. Un año más tarde la UNED recibiría esta financiación en el marco del Programa del Campus de Excelencia Internacional, lo que le permitiría poner en marcha el proyecto piloto a mediados del año 2011.

En el proceso de preparación de la propuesta se invitó a participar a una serie de instituciones de América Latina y Europa. Todas ellas cumplían el requisito de tener oferta académica on-line y ser instituciones de reconocido prestigio.

Una vez aprobada la financiación se organizaron dos encuentros en el año 2011, que resultaron fundamentales para la puesta en marcha de la iniciativa. La primera reunión se celebró en la sede de la UNED en Madrid en mayo de 2011. A ella asistieron las siguientes instituciones: La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la FernUniversität de Alemania, la Open Universiteit de Holanda, la UNED de Costa Rica, la Universidade Aberta (UAB) de Portugal y la Universidad de Quilmes (Argentina). Las personas que acudieron en representación de estas universidades tenían, casi todas, un marcado carácter institucional aunque en algunos casos también acudieron académicos de las futuras áreas concernidas.

En estas instituciones se han implicado desde el principio actores y actrices a distintos niveles, político, académico, técnico y administrativo, tanto en las estructuras de gestión y gobierno centrales como en las facultades, ya que era necesario contar

con los distintos perfiles profesionales responsables a lo largo del proceso de la movilidad (reconocimiento de estudios, servicios de registro de estudiantes, etc.). Hay que señalar que las oficinas dedicadas a la internacionalización y la cooperación han tenido un especial papel en todo este proceso.

En dicho encuentro se expusieron a los socios los objetivos del proyecto y se realizó un primer análisis de necesidades e intereses de cada una de las instituciones presentes. Se estableció asimismo una planificación de actividades y un calendario de trabajo consensuado por todos los participantes.

Tras esta reunión, y con la intención de contar con un diagnóstico que tuviera cierto carácter participativo, se envió un cuestionario bilingüe inglés-español a todas las instituciones participantes en el cual estas aportaron información sobre aspectos administrativos y procedimentales (calendario académico, tasas, matriculación, etc.) pero también sobre aspectos académicos e institucionales. Se trataba de conocer las experiencias previas que las instituciones tenían en el marco del Programa (movilidad presencial, movilidad virtual, etc.) así como sus expectativas (áreas académicas de interés, nivel de estudios, etc.). El contenido de las respuestas a dicho cuestionario fue de vital importancia para el montaje de la arquitectura básica del programa, y también para la detección previa de las posibles dificultades técnicas y académicas que se pudieran producir.

La segunda reunión tuvo lugar en Loja (Ecuador) con motivo del XIV Encuentro de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) en el mes de septiembre de 2011. En la misma, la UNED presentó el análisis de los resultados de ese breve diagnóstico, y se discutieron los puntos básicos sobre los que se debía comenzar a trabajar.

Uno de los acuerdos tomados fue la decisión de los miembros del Campus de funcionar en un modelo de redes académicas, en el seno de las cuales se llevarían a cabo los intercambios de estudiantes; es decir, se crearía una red en cuanto dos instituciones mostrarán interés, y dispusieran de estudios y profesorado que cumplieran con las condiciones requeridas por el Programa. En esos momentos se detectó como una de las redes con más posibilidades de avance la de los estudios de Derecho que ya existía previamente. Dicha red formada por la UNED, la FernUniversität (Alemania) y la Open Universiteit (Holanda) llevaba varios años celebrando una Escuela de Verano gracias a la financiación de un proyecto IP Erasmus. El profesorado y las instituciones ya mantenían una relación fluida, lo que suponía unos antecedentes de gran valor para desarrollar un programa nuevo. Además, se crearon las redes académicas de estudios de Psicología y estudios de Educación en las que la UNED y la UNAM mostraron especial interés³.

En esta misma reunión se acordó publicar la primera Convocatoria de Movilidad Virtual Internacional para el curso 2012-2013.

Fase 2. Programa de Becas UNED CAMPUS NET

Tras las reuniones preparatorias, se inició la elaboración de las normas básicas de funcionamiento que regirían las relaciones de las instituciones de la red. Estas quedaron fijadas en una serie de documentos que fueron acordados por los participantes. Como ya se ha señalado anteriormente, todo el trabajo técnico y de coordinación en el seno del Campus se lleva a cabo en español y en inglés. Esto afecta tanto a las comunicaciones orales y escritas como a los documentos de trabajo y acuerdos.

Partiendo de los aspectos identificados en el breve diagnóstico se inició toda una labor con el objetivo de armonizar los momentos y procedimientos básicos entre las instituciones. Al tratarse de universidades tan diversas, la armonización de los procedimientos es uno de los puntos fundamentales para la marcha del Programa. Es decir, un conocimiento mínimo sobre aspectos como la calendarización del año académico, las normas de matriculación del alumnado, el peso real de los créditos o los programas de las asignaturas ofertadas son necesarios para tener una base común de entendimiento y para el establecimiento de “pasarelas” que permitan el trabajo conjunto.

Una vez estudiados estos aspectos previos se decidió desde la UNED, universidad coordinadora del Campus, el establecimiento de un Programa de Becas UNED CAMPUS NET que impulsara el proyecto en estos primeros momentos. Sobre esta base se elaboraron los acuerdos institucionales de tal forma que el Programa cuenta con un documento de “Bases Generales del Programa de Becas UNED CAMPUS NET”. Este documento contiene los principios básicos del modelo de movilidad virtual y de la relación entre instituciones. Como ya se ha mencionado anteriormente, existe siempre un acuerdo bilateral firmado entre la UNED y cada una de las instituciones que a su vez garantiza la interacción de cualquiera de los miembros en las distintas redes académicas. Es decir, se trata de un modelo centralizado en la institución coordinadora que a su vez permite el trabajo en red.

Este modelo de colaboración se consideró más conveniente para simplificar la firma de acuerdos entre las universidades, ya que este solo necesitaba de un documento de adhesión firmado por el representante legal de la institución. En este “Documento de adhesión al Programa UNED Campus Net” se reflejan entre otros aspectos fundamentales, el número de intercambios máximo que se puede dar entre las instituciones, las personas responsables de la coordinación tanto académica como institucional y técnica, y la oferta académica ofrecida en cada una de las redes académicas.

A partir de este momento, las instituciones utilizan sus propios documentos internos. No obstante, desde la coordinación se ponen a disposición los modelos que se utilizan en la UNED y que en parte se inspiran en los utilizados en el marco del programa europeo de movilidad presencial ERASMUS. El uso de estos instrumentos facilita que el personal académico, técnico y administrativo de la universidad incorpore de manera más rápida este nuevo programa. Entre estos documentos se encuentra el “Acuerdo de reconocimiento de estudios” que garantiza la incorporación de las asignaturas cursadas antes de que se realice la movilidad. Por último, existe en este sentido un documento normalizado en el que se registran las calificaciones de los estudiantes para su reconocimiento en las Facultades, y el cual también se está utilizando, siguiendo el modelo Erasmus.

En relación al Programa de Becas, hay que señalar que la Convocatoria 2012 – 2013 ofreció un total de 30 becas para estudiantes de las cuatro instituciones. Las becas eran unitarias independientemente del número de asignaturas de las que se matriculara el o la estudiante. Las becas se otorgan en concepto de gastos de conexión a internet o de adquisición de materiales didácticos.

En el momento de redacción de este documento se está preparando la segunda Convocatoria de Becas 2013-2014. Cada universidad hará pública, en breve, la convocatoria de becas ofertadas siguiendo un principio de reciprocidad, es decir, como norma general, cada institución recibe el mismo número de estudiantes que emite. Dado que la política de tasas del programa es de coste cero, la iniciativa es sostenible para las instituciones que lo conforman.

En el futuro próximo, las cifras de alumnos deberían ir aumentando paulatinamente así como las instituciones participantes en el Campus. En estos momentos, se ha considerado conveniente consolidar lo conseguido hasta ahora para poder crecer de manera controlada.

Durante el curso 2012-2013 se han realizado los intercambios de movilidad virtual en el seno de las tres redes académicas de Derecho, Educación y Psicología. Durante este periodo se han ido identificando las posibles mejoras que se pueden hacer al programa.

Fase 3. Proceso de evaluación interna y propuestas de mejora

Tal y como se detallará en el apartado final, en la última fase del curso se distribuyó entre una muestra de estudiantes de las distintas instituciones del Programa un cuestionario para conocer el nivel de satisfacción de los mismos. A partir del análisis de los resultados se está trabajando en la mejora del programa desde varias vertientes. Por un lado, se están mejorando la calidad de las herramientas administrativas tanto internas, como las de carácter inter-institucional. Por otro, se están ampliando los

instrumentos que puedan ofrecer un mejor servicio al alumnado. Entre ellos hay que destacar la elaboración de una guía de movilidad virtual del programa y el inicio de un programa piloto de mentoría para los estudiantes que se matriculan en la UNED.

UNED CAMPUS NET. EL PROGRAMA EN ACCIÓN (2012/2013)

En este apartado se describe de forma detallada el modelo UNED CAMPUS NET tal y como ha quedado consolidado hasta el momento. Este apartado tiene un carácter eminentemente técnico y debe ser leído en relación con la documentación que constituye los instrumentos creados ex profeso para este programa por la coordinación del mismo.

Objetivos

El programa UNED CAMPUS NET persigue responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de las instituciones del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en lo relativo a la movilidad, facilitando fórmulas que superen las barreras geográficas y temporales; y aumentando por tanto las posibilidades que garanticen la igualdad de oportunidades para los estudiantes de todas las instituciones participantes.

De manera más concreta sus objetivos son:

- Favorecer el debate e intercambio de experiencias y conocimiento sobre procedimientos orientados a mejorar la movilidad virtual entre las instituciones del Campus.
- Establecer un programa de movilidad virtual en estudios de Grado entre dichas instituciones.
- Plantear las bases de un programa de titulaciones conjuntas y/o dobles titulaciones en Máster y Doctorado.

La experiencia fue iniciada en el año 2010 desde el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la UNED, órgano que como se ha señalado anteriormente venía trabajando desde hace años en la formulación de un modelo de movilidad virtual.

Instituciones participantes

Aunque, como se ha señalado en el apartado anterior, inicialmente la invitación a participar en el proyecto incluyó a más instituciones, pronto se consideró más oportuno desde el punto de vista funcional y organizativo, comenzar a trabajar con

un grupo de cuatro instituciones en un programa piloto, que permitiera desarrollar las herramientas básicas para posteriormente incluir otros socios participantes.

Se estableció a partir de aquí el grupo de trabajo piloto formado por las siguientes instituciones:

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- FernUniversität de Alemania
- Open Universiteit de Holanda
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

La elección de estas cuatro instituciones responde a varios criterios. En primer lugar, se trata de universidades que ofrecen programas basados en enseñanza on-line. En segundo lugar, tienen que contar con capacidad suficiente para incorporar estudiantes de Grado mediante la modalidad de movilidad virtual. Por último, deben ser de capaces de adquirir y desarrollar un compromiso institucional que dé respuesta de una manera flexible e innovadora a las necesidades del programa.

Pueden formar parte del Campus tanto universidades a distancia y abiertas como universidades presenciales, con la única condición de que cumplan los requisitos antes mencionados. Este es un elemento crucial, que define la naturaleza del Programa, ya que no se trata de un Campus formado solo por universidades a distancia sino por todas aquellas instituciones de educación superior que quieran ofrecer a sus estudiantes la posibilidad de estudiar en otra institución dentro de un programa de Grado y con reconocimiento garantizado de sus estudios, sin tener que realizar movilidad geográfica.

El Campus se rige por acuerdos firmados entre las instituciones. Se pueden añadir nuevas universidades al mismo tras la suscripción del acuerdo y pueden incluirse en una o más redes académicas. Las instituciones tienen una política de intercambio basada en la reciprocidad. Este principio es especialmente importante a la hora de decidir el número de estudiantes que se van a beneficiar del intercambio.

Coordinación del programa

El Campus se organiza en torno a la institución impulsora, la UNED, que establece las relaciones con las distintas instituciones y a través de la cual se trabaja en red. La coordinación del Programa pivota, desde el punto de vista institucional, en el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación, y desde el punto de vista técnico, en la Oficina de Cooperación e Internacionalización (OCI), ubicada en dicho Vicerrectorado.

El Campus se organiza en torno a dos tipos de coordinación:

- **Coordinación institucional:** En cada una de las universidades participantes, y para asegurar el carácter institucional del programa, existe una coordinación institucional situada en el departamento encargado de la internacionalización o en algún órgano de gestión académica centralizada de alto nivel. Entre las funciones de la coordinación institucional se encuentran la de establecer y mantener la relación con el resto de instituciones de la red, facilitar a la red toda la información necesaria sobre la oferta académica, los procedimientos de su institución, establecer los protocolos de funcionamiento interno de la red y servir de nexo entre las distintas personas responsables de la coordinación académica en las facultades. En último caso, son los responsables del programa frente a las dificultades que puedan surgir al alumnado.
- **Coordinación académica:** En cada una de las Facultades concernidas existe una coordinación académica que prepara la oferta académica anual dentro del programa, sirve de enlace entre profesorado, estudiantes y coordinación central del programa y asegura el compromiso del personal académico implicado en el programa.

Requisitos de los estudiantes

El único requisito es que sean estudiantes matriculados en la universidad de origen durante el curso en vigor. En este punto hay que señalar que las instituciones tienen libertad para establecer criterios propios de elegibilidad que no pueden ir en contra de los principios básicos del Programa. Los estudiantes pueden matricularse de un mínimo de una asignatura y de un máximo de dos, que pueden cursarse en la misma o en distinta institución.

La UNED, por ejemplo, incluye entre sus requisitos el haber cursado un mínimo de 120 créditos o haber superado íntegra y satisfactoriamente los dos primeros cursos.

Oferta académica

Los cursos a ofertar tienen que cumplir dos requisitos fundamentales: pertenecer a estudios de grado e impartirse en modalidad on-line, abierta o a distancia. Existen numerosas experiencias previas de movilidad virtual o semi-presencial que se realizan en estudios de posgrado, pero son más escasas las que como este CAMPUS NET plantean la movilidad en estudios de grado, formando parte del programa de estudios del estudiante.

En la Convocatoria 2012-2013, las cuatro instituciones ofertaron más de 60 asignaturas en el marco de las tres redes académicas de Educación, Psicología y Derecho.

Lengua/s en que se imparten las enseñanzas

La lengua de impartición de la enseñanza es la original de cada institución aunque se promueve la oferta de cursos en inglés en todas las universidades. El o la estudiante pueden tener que demostrar un nivel suficiente de conocimiento de la lengua. En la primera convocatoria de UNED CAMPUS NET, se han ofrecido asignaturas en cuatro idiomas: español, alemán, holandés e inglés; lengua esta última en la que la UNED y la FernUniversität ofrecieron varios cursos.

Matriculación y política de tasas

La matriculación se debe realizar en ambas instituciones, de tal forma que el estudiante gestiona la matrícula de la asignatura que le será reconocida en su universidad de origen, pagando las tasas si es que ese es el caso. Al mismo tiempo, y a través de la coordinación institucional del curso se realiza el registro en la institución de destino.

El programa se rige por el principio de gratuidad de tasas para los estudiantes matriculados en el programa de movilidad virtual. Los estudiantes pagarán las tasas correspondientes a las asignaturas de las que vayan a matricularse en su universidad de origen. Su matriculación siempre será gratuita en la universidad de destino. Este principio es fundamental para evitar desigualdades creadas por las diferentes políticas de precios existentes entre países, lo que podría distorsionar el principio de igualdad de oportunidades entre el alumnado.

Reconocimiento de estudios

La movilidad virtual en el marco del CAMPUS NET garantiza el reconocimiento por parte de la institución de origen de los créditos realizados en la otra institución. No obstante, hay que señalar que este reconocimiento se realiza de manera individual y según los criterios de cada institución. Es decir, el CAMPUS NET realiza una serie de recomendaciones pero las instituciones actúan según su propia normativa.

Como ejemplo, hay que señalar que la UNED se inspira en los acuerdos de movilidad física del programa ERASMUS, instrumentos conocidos por los distintos actores implicados en el proceso de la movilidad, y por tanto, de fácil asunción. Estos procedimientos garantizan al estudiante la incorporación de los créditos a su expediente una vez realizada la movilidad virtual.

EVALUACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

La experiencia acumulada durante estos dos años de aplicación del programa, nos permiten valorar lo conseguido y establecer propuestas de mejora para el futuro. La evaluación se deriva de las opiniones de los estudiantes y profesores participantes, obtenidas mediante cuestionarios y la identificación de problemas derivados de la propia gestión del programa.

Lo que los estudiantes nos han contado acerca de su experiencia

Los estudiantes participantes en las convocatorias de movilidad virtual de la UNED durante el curso 2012/2013 que nos han enviado comentarios acerca de su experiencia en el mismo nos han contado quiénes son, por qué decidieron participar, cómo describen la experiencia misma, cuáles han sido sus aprendizajes, cuáles las dificultades y los beneficios que, consideran, han obtenido.

Los estudiantes son cuatro mujeres y dos hombres; tres de ellos de la UNED, dos de la UNAM de México y una de la OU de Holanda. Han cursado asignaturas en la FernUniversität, en la UNED, y en la UNAM de México. Actualmente están cursando Pedagogía, Psicología y Derecho; si bien sus estudios previos son Ingeniería Computacional, Ingeniería de Caminos, Ciencias Ambientales, Derecho o Psicología, todos tienen entre dos y cinco años de experiencia previa en su universidad de origen.

Los motivos que les han llevado a interesarse por el programa de movilidad virtual son principalmente la curiosidad e interés por conocer otras formas de abordar unos temas, unas asignaturas; otras formas de enseñar las materias y relacionarse con profesores y estudiantes de otro país, continente, idioma, visión de las cuestiones que se estudian. Al mismo tiempo, es decisivo el interés por una asignatura determinada, bien porque no está presente en los planes de estudios del propio país o porque ofrece un enfoque original, diferente y de interés.

“For as long as I can remember, I’ve wanted to study abroad; in Germany or Switzerland. Due to personal circumstances however this seemed almost impossible. The fact that I got married and had children only seemed to distance me more from my dream. However, I was happy that it was possible for me to study Dutch law through the Open Universiteit. During the last summer I heard that the Open Universiteit would collaborate with the Fernuni and UNED to provide an exchange program for students: Campus Net.

Campus Net has given me a possibility to study at the Fernuniversität Hagen in Germany, without being away from my family for over six months. Instead of logging in to Heerlen (NL) where the OU is based, I login to Hagen from my own home. Since all the material and the contacts with the FernUni are in German it really feels like an exchange semester even though I can still speak Dutch in my daily routine”.

(estudiante de la OU Holanda en la FernUni Alemania)

“Cuando mi primo, que también estudia en la UNED, me habló de una BECA de movilidad virtual internacional, pensé ¿una beca?, ¿yo?, ¿en México?...imposible! Obviamente, como buena estudiante de Psicología, no me dejé arrastrar por estos pensamientos negativos y envié la documentación necesaria.

Llevo cinco años estudiando en la UNED y en este tiempo la he visto ir transformándose año a año...Aclarar las dudas a través de la plataforma, visionar clases en cualquier momento del día, intercambiar apuntes, impresiones, exámenes, con compañeros te ayuda a avanzar con más seguridad. Te enriquece.

Pero, ¿y qué hay de intercambiar ese tipo de conocimientos y experiencias con personal al otro lado del charco? Eso es lo primero que me pregunté cuándo, para mi sorpresa, me concedieron la BECA....Al principio te encuentras perdido. La plataforma informática que me recibió era completamente diferente a mi ya manida ALF...¿sería capaz de moverme por ese nuevo entorno?, ¿cómo iba a ser el curso?, ¿cómo realizaría las actividades?...se puso a prueba mi capacidad de adaptación a una situación nueva para mí.

No tardé en recibir un mensaje de bienvenida de mis profesores. Esto ayuda porque piensas que vas a tener muchísimas dudas para todo, aunque luego resultan ser bastantes menos. Estos mensajes me ayudaron mucho pues sabía que siempre había alguien al otro lado”.

(estudiante de la UNED en la UNAM México)

Junto con estos motivos prioritarios, se valora muy positivamente la posibilidad de moverse, de ser estudiante de intercambio compatibilizándolo con determinadas situaciones personales, laborales, familiares. También se señala la importancia de mejorar el nivel de idiomas.

De forma unánime hacen notar la excelente recepción que han tenido por parte de tutores, profesores, estudiantes, lo cual ha permitido que las dificultades iniciales con una plataforma, idioma u horarios diferentes se superara sin problemas.

“en ningún momento me sentí sola”.

(estudiante de la UNED en la UNAM México)

Las dudas al comienzo tenían que ver con ¿seré capaz de moverme en este entorno informático nuevo para mí? Pronto se toma conciencia de que el entorno virtual pronto se aprende y resulta familiar. Se toma conciencia de que la novedad es de enfoques, forma de relacionarse, lecturas, idioma.

Todos ellos destacan la diferente metodología de enseñanza que han encontrado en relación con la que conocían. En unos casos, por estar centrada en la selección y análisis de artículos y textos (UNAM); en otros por el uso de los medios virtuales de forma más activa (UNED); y también por la especial atención a la recepción y acompañamiento de los estudiantes (FernUniversität).

“Los profesores querían que yo tuviera éxito en mis estudios...los profesores están ahí para mí”

(estudiante de la OU Holanda en la FernUniversität)

Entre los aprendizajes que se mencionan está el de adoptar otras miradas y ver con otros ojos experiencias, leyes, propuestas y cuestiones concretas. Entender el punto de vista del otro atendiendo a las claves desde las que se da sentido a las ideas, las leyes, los hechos. Ese es el aprendizaje más significativo que siempre implica reconocer las diferencias de idioma, conocimientos previos, horarios, expectativas, como estímulos para hacernos capaces de vivir y movernos en un ámbito internacional.

“As far as my professional point of view is concerned, I think this exchange semester is a valuable addition to my studies. I will have some basic knowledge of legal German and the German law and I know where I have to go to get answers to my questions, find out more about certain topics or where to find the required jurisdiction. This knowledge and these skills are defined and addition to my resume and my value for the job market in the future. After all, Germany is the number one business partner of the Netherlands. Speaking the language, knowing legal German and basic German law gives me a tremendous advantage when I am ready to take the legal field by storm”.

(estudiante de Derecho de la OU Holanda en la FernUni alemana)

“la formación adquirida me ha facilitado la elaboración de un trabajo práctico de estudio preliminar de una ley mexicana (la ley de residuos), en clave jurídico-económica, que me permitirá ampliar, desde un plano profesional, otros proyectos en los ámbitos de la relación bilateral y de la cooperación”.

(estudiante de Derecho de la UNED en la UNAM, México)

Finalmente, en relación con los objetivos de internacionalización que justifican acciones como la que se ha presentado de movilidad virtual, uno de los estudiantes señala:

“la internacionalización del país, de sus empresas y universidades pasa porque los estudiantes y los profesores sean internacionales”.

(estudiante de Derecho de la UNED en la UNAM y en la FernUni, Alemania)

Lo que los profesores hemos aprendido

Estamos seguros, por nuestras propias experiencias como docentes y las impresiones que hemos recibido de nuestros y nuestras colegas, que muchos de los comentarios indicados en la encuesta a los estudiantes se duplicarían entre los profesores. Pero hay aspectos que enriquecen notablemente nuestra propia experiencia que no se limitan al privilegio de contar con alumnos de distintos países e idiomas nativos, se trata del modo en el que nuestros planes de estudio, programas y los mismos contenidos se ponen a prueba en contextos tan diversos. Aquellos conceptos, procesos y perspectivas que creemos esenciales se someten a prueba y demuestran ser menos universales o transcendentales de lo que creíamos; otros aspectos cobran una relevancia esencial y las propias aportaciones de los y las estudiantes introducen dimensiones que no podíamos imaginar.

La colaboración con docentes y gestores de otras instituciones también abre áreas de colaboración tanto para ampliar las ofertas docentes o combinarlas, apuntando hacia la creación de títulos conjuntos, como para el desarrollo de programas de investigación internacional. En este entorno es más fácil pensar y llevar a cabo propuestas novedosas y, de hecho, los propios canales de colaboración empleados por los estudiantes son adecuados para diseñar metodologías de colaboración investigadora virtual.

Por último, y sin afán de resultar exhaustivos, hay un elemento de gran valor, nos ayuda a derribar la desconfianza y las barreras con respecto al mundo exterior de la universidad, a colaborar de un modo más fluido con las sociedades de las que formamos parte.

Dificultades en la gestión del programa y propuestas de mejora

Como cualquier iniciativa nueva, UNED Campus Net presenta muchos desafíos para las instituciones que participan en el Programa. Tratar de integrar un concepto nuevo como la movilidad virtual supone cambios en las rutinas de las organizaciones, cuanto más si en estos cambios se dan relaciones con instituciones de otros países o en otras lenguas. A pesar de todo ello, hay que reconocer que la movilidad virtual internacional, es una modalidad que las universidades abiertas y a distancia pueden integrar de forma más sencilla por razones obvias.

Ni qué decir tiene que el primer desafío es el que tiene que ver con el compromiso de alto nivel institucional, sin el cual, la puesta en marcha del programa no sería posible. En este caso, la activación de dichos compromisos se ha llevado a cabo a partir de los Departamentos relacionados con la Internacionalización.

Una vez superado este primer paso, los desafíos más importantes se pueden dividir en dos tipos principales:

- En primer lugar, los desafíos relativos a la gestión académica del programa:
 - Es fundamental contar con la implicación directa de las personas responsables en las Facultades y que estas realicen una labor de acompañamiento y seguimiento de los estudiantes de movilidad virtual, que pueden requerir más atención.
 - Asimismo, el seguimiento por parte del profesorado de las asignaturas es fundamental, sobre todo en los primeros momentos del curso, ya que los estudiantes deben acostumbrarse de manera rápida a un sistema de enseñanza distinto, a una plataforma educativa con otros recursos y a una interacción con elementos pedagógicos y culturales nuevos. Es por ello que la

UNED ha ideado en esta segunda Convocatoria 2013-2014 el incluir la figura del mentor como apoyo a los estudiantes de movilidad virtual. En la UNED existe desde hace varios años un programa de mentoría en educación a distancia que ya lleva varios años funcionando en iniciativas tanto nacionales como internacionales.

- La política de evaluación de cada institución y la flexibilidad de las mismas y sus docentes para adaptarse a este modelo en el que el estudiante en ocasiones no puede desplazarse es otro de los retos fundamentales del programa.
 - Por último, el reconocimiento de los estudios realizados presenta ciertas dificultades especialmente en los casos en los que los estudios se realizan en universidades que no pertenecen al Espacio Europeo de Educación Superior y que no siguen el sistema de transferencia de créditos ECTS. Esto simplemente requiere de un análisis más pormenorizado de los programas de las asignaturas y su carga de horas de trabajo.
- En segundo lugar, las dificultades de tipo técnico-administrativo:
 - Armonización de los calendarios de las distintas universidades participantes en el programa, especialmente a la hora de la matriculación y la realización de pruebas de evaluación.
 - La elaboración de unos procedimientos comunes mínimos para la gestión del Programa entre todos los socios. Aunque CAMPUS NET ha avanzado sobremanera en ese sentido, hay que seguir mejorando la interacción entre todos los socios del consorcio mediante documentos comunes y fórmulas simples de intercambio y comunicación.

REFLEXIONES FINALES

Una de las paradojas más llamativas que surge a la hora de comparar la movilidad convencional o presencial con la virtual es el modo en el que los y las estudiantes enriquecen su experiencia. En la movilidad presencial es el viaje, el cambio de lugar la que les ofrece una experiencia de aprendizaje más rico, mientras que en la movilidad virtual lo que viaja es el conocimiento y se pone a prueba en contextos sociales y culturales muy diferentes, por medio de los estudiantes. Lo que en un lugar se da por sentado, en otro, no; y los estudiantes son plenamente conscientes de ello.

La comunidad de aprendizaje que la movilidad virtual genera, promueve un conocimiento más colaborativo y matizado que el que procede directamente de un profesor y de clases magistrales. Los estudiantes acceden a plataformas diseñadas de modo distinto, programas y materias cuyas universidades de origen no les ofrecían. La forma de ser estudiante y profesor es diferente en cada institución y/o ámbito; lo que se espera de nosotros es distinto a lo que habitualmente hacemos. Es preciso

comprender y explicar(nos), lo cual nos ayuda a poner en práctica capacidades nuevas o menos utilizadas.

No obstante, lo que en nuestra opinión es más importante, enlaza comunidades de estudiantes, y a los propios profesores en procesos de aprendizaje a una escala internacional, abiertos al mundo y contextos históricos, sociales, políticos y económicos bien distintos. Por definición, este tipo de aprendizaje derriba barreras institucionales contribuyendo de forma irrenunciable al “ESTÉS DONDE ESTÉS” de la UNED como universidad para todos.

NOTAS

1. www.uned.es
2. Datos correspondientes al curso académico 2012-2013.
3. Los equipos académicos y técnicos e institucionales que participan son los siguientes: Ingrid Thaler y NilsSzuka, por la FernUniversität in Hagen (Alemania), Judith Zubieta y Rosario Freixas por la UNAM (Mexico), y Michiel Van Oosterzee y Fred de Vries por la Open Universiteit (Holanda).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., Malik, B., Monge, F., Pra, I., y Díaz, D. (2010). UNED Internacional. Movilidad de estudiantes y cooperación universitaria al desarrollo. En *CREAD: Educación a distancia: actores y experiencias*. CREAD, (pp. 35-52). México: CREAD.
- Del Olmo, A., Valero, E., Sarabia, M., y Díaz, D. (2012). Programa de Movilidad Virtual UNED CAMPUS NET. En Buenas Prácticas en Educación a Distancia. Experiencias significativas en Iberoamérica. *I Concurso de Buenas Prácticas Proyecto IberoVirtual*, (pp. 62-68). Loja: UTPL.
- European Students' Union (ESU) (2010). *European Students' Reaction to the Youth on the Move*. Document retrieved (2012) Recuperado de <http://www.esu-online.org/news/article/6001/386/>
- García Aretio, L. (Dir.), Álvarez, B., y Ruiz, M. (Coords.) (2008). *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual: un enfoque intercontinental*. Madrid: Unión Europea, AIESAD, CNED, EADTU, OUUK, UA, UNAM, UNED, UTPL. Recuperado de <http://www.net-active.info/>
- Monge, F., y Donado, A. (2012). Fronteras en movilidad internacional entre alumnos y/o docentes de programas a distancia y virtuales”. En C. Rama, y M. Morocho, (eds.): *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. (pp.137-152). Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja y Virtual Educa.
- Ruiz Corbella, M., Álvarez, B., y Collado, J. (2011). *Guide for Virtual Mobility in Higher Education*. Active-Asia Project, Erasmus Mundus Program.
- Weber, G., y Hemming, K. (2012). *Beyond Mobility*. En Internationalisation of European Higher Education. European Association for International Education (EAIE), (pp. 2-20). Berlin.
- Programa de Becas de Movilidad Virtual Internacional UNED CAMPUS NET para estudiantes de grado. Recuperado de <http://portal.uned.es/portal/page?>

[pageid=93,25590204& dad=portal&
schema=PORTAL](http://portal.uned.es/?pageid=93,25590204&dad=portal&schema=PORTAL)

[portal/page?_pageid=93,25594429&
dad=portal& schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25594429&dad=portal&schema=PORTAL)

Proyecto de Movilidad Virtual PIMA-AIESAD.
Recuperado de <http://portal.uned.es/>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Teresa Aguado Odina. Ha sido Vicerrectora de Internacionalización y Cooperación de la UNED desde 2009 hasta 2013. Es Catedrática en la Facultad de Educación de esta universidad y coordina el Grupo INTER de investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer), así como el Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural impartido por la UNED en colaboración con el CSIC (España) y la Universidad Veracruzana (México). Ha sido investigadora visitante en la Carlton University (Ontario, Canada) y profesora Erasmus en la Universidad de Florencia (Italia).

E-mail: maguado@edu.uned.es

Fernando Monge Martínez. Profesor de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Forma parte de los Grupos de Investigación de Cultura Urbana y del Grupo Inter de Educación Intercultural. Se ha especializado en la investigación sobre culturas urbanas, nativos de Norteamérica y la aplicación de la antropología a la educación intercultural. Asimismo, ha sido Vicerrector Adjunto de Relaciones Internacionales, en estos momentos está afiliado al David Rockefeller Center for Latin American Studies (Harvard University, EEUU).

E-mail: fmonge@fsof.uned.es

Alicia del Olmo Garrudo. Licenciada en Filología Árabe por la Universidad de Sevilla y Master en Cooperación Internacional y Género por la Universidad Complutense de Madrid. Durante más de diez años ha sido responsable de proyectos internacionales en la Oficina de Cooperación e Internacionalización de la UNED, desarrollando iniciativas de carácter institucional y académico en el ámbito de la educación a distancia tanto europeas como latinoamericanas, y en general, de carácter internacional. En los últimos años, ha estado al frente del desarrollo técnico de la movilidad virtual internacional.

E-mail: aolmo@pas.uned.es

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES

Facultad de Educación
C/Juan del Rosal 14
Ciudad Universitaria
28040, Madrid, España

Fechas de recepción del artículo: 08/11/13

Fecha de aceptación del artículo: 13/02/14

Como citar este artículo:

Aguado, T., Monge, F., y Del Olmo, A.(2015). Movilidad virtual en la UNED. El programa UNED CAMPUS NET (2011-2013). *Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n^o 1, pp. 109-127.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOAFETIVAS ACEITAÇÃO E HONRADEZ SEGUNDO A PERCEPÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA

(THE ROLE OF SOCIO-AFFECTIVE COMPETENCE, ACCEPTANCE, AND ETHICS OF ON-LINE TUTORS)

Noélia Teixeira Mendes
Rede pública municipal de Queimados, Brasil

Norma Alves de Sales Santos
Secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, Brasil

Thaís Tenório
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRio), Brasil

André Tenório
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ),
Brasil*

RESUMO

O emprego das competências socioafetivas aceitação e honradez na prática pedagógica do tutor a distância foi investigado. A pesquisa analisou as percepções de tutores de cursos de graduação de uma instituição privada de ensino localizada no estado do Rio de Janeiro (Brasil). Todos os tutores reconheceram o significado das competências conforme os preceitos da educação a distância. Diversas situações onde empregar a aceitação e a honradez foram corretamente apontadas pela maioria. Para dois pesquisados, a aceitação seria a principal competência socioafetiva a se exigir de um tutor a distância. Na opinião unânime dos participantes, a diversidade cultural e intelectual de um grupo de estudantes favoreceria a aprendizagem coletiva e estimularia o desenvolvimento da capacidade de aceitação e o respeito mútuo de cursistas e tutor. Ainda assim, a falta de aceitação seria mais frequente na relação entre cursistas do que com o tutor. Por outro lado, situações problemáticas de agressividade ou presunção de cursistas ou como questionamentos à competência técnica do tutor, para a maioria dos pesquisados, poderiam ser evitadas, ou mesmo contornadas, com atitudes honradas do tutor. Para todos, seria dever do tutor, por meio das competências socioafetivas, construir a parceria e conquistar a confiança do aluno da educação a distância.

Palavras-chave: educação a distância, competência socioafetiva, honradez, aceitação.

ABSTRACT

In this study, we examine the role of socio-affective competences, acceptance and ethics in the pedagogical practices of on-line tutors. The research surveyed and analyzed the perceptions of graduate course tutors at a private Higher Education Institution in the metropolitan area of Rio de Janeiro (Brazil). All the tutors interviewed recognized the meaning of the different competences according to the general precepts of distance education. Specific situations involving acceptance and honesty were correctly identified by the majority of participants in the study. For two of the researchers, however, acceptance was the main socio-affective competence required by an on-line tutor. Most of the participants who valued cultural and intellectual diversity over the other competences believed that collective learning would stimulate the development of acceptance and mutual respect between students and tutors. Notwithstanding, a lack of acceptance was observed more frequently between students themselves than between students and their tutors. On the other hand, problematic situations were characterized by aggression or by the presumptuousness of students, as well as by the doubting of the technical abilities of the tutor. Such barriers could be prevented or be overcome in cases where the tutor possessed a range of personal ethics. It was generally agreed that it was the duty of the tutor to develop as well as to win the trust of distance education students through socio-affective competences.

Keywords: distance education, socio-affective competences, personal honor, honesty, and acceptance.

A educação a distância (EaD) é uma modalidade cada vez mais presente nas instituições de ensino (Neder, 2000). Ela foi favorecida nos últimos anos por inúmeros fatores entre os quais as novas tecnologias de informação e comunicação (nTICs), especialmente, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) (Campos, Costa e Santos, 2007; Correia e Santos, 2013; Coutinho, Lisboa e Bottentuit Jr., 2009; Farias, 2013; Rosa, 2013).

As novas estratégias e recursos não dispensam, contudo, a existência de um profissional de ensino para acompanhar, mediar e incentivar o processo ensinoaprendizagem (Bernardino, 2011; Masetto e Behrens, 2000). Ao contrário, exige um educador mais ativo e participativo (Perrenoud, 2000; Xavier e Silva, 2009).

A “teleducação”, por exemplo, não dispensa o professor, embora agregue a seu perfil outras exigências cruciais, como saber lidar com materiais didáticos produzidos com meios eletrônicos, trabalhar em ambientes diferentes daqueles formais da escola ou da universidade, acompanhar ritmos pessoais, conviver com sistemáticas diversificadas de avaliação (Demo, 1996, p. 200).

No contexto da aprendizagem a distância, emerge o tutor (Bernardino, 2011). Ele constrói com o aluno, o lugar, o momento e a forma pela qual se constituirão como sujeitos ativos do processo ensinoaprendizagem (Santos, 2013). Além de promover

a inter-relação entre saberes científicos, tecnológicos, didático-pedagógicos e cotidianos (Giannella, Struchiner e Ricciardi, 2013).

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Brasil, 2007, p. 21).

Esse profissional de EaD precisa reunir em sua prática um conjunto de saberes que o habilite à mediação de várias disciplinas em ambientes informatizados (Laguardia, Machado e Coutinho, 2010; Moraes, 2011; Nobre e Melo, 2011), o que o leva a assumir um papel multifuncional.

[...] despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas (Perrenoud, 2000, p. 25).

Ele ainda deve ser capaz de promover a busca da autonomia intelectual pelo aluno ao estimular a capacidade de refletir, resolver problemas, se comunicar, trabalhar em equipe e se adaptar às mudanças (Bernardino, 2011). “O tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem [...]. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação em todos os níveis” (Preti, 1996, p. 27).

Entretanto a autonomia da aprendizagem não deve ser confundida com o abandono do aluno. O tutor precisa velar pelo aprendizado do educando e averiguar sempre seu desenvolvimento nas atividades sejam colaborativas ou individuais.

A atuação ativa na construção do conhecimento requer do tutor competências gerenciais, técnicas, tecnológicas, cognitivas e afetivas (Bernardino, 2011; García Aretio, 2002; Oliveira, 2008; Perrenoud, 1999; Tardif, 2002). Apesar da última não estar estritamente ligada à transmissão do saber, ela possui destaque na assimilação do conhecimento.

[...] podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos (Ferreira e Acioly-Régner, 2010, p. 26).

Competência socioafetiva é a capacidade de relacionamento com a finalidade de envolver e incentivar o cursista no processo ensino-aprendizagem através da afetividade (García Aretio, 2002). Tal habilidade propicia uma atmosfera favorável ao ensino e à aprendizagem no AVA por torná-lo mais prazeroso e humanizado.

Na tutoria humanizada, o tutor observa as competências socioafetivas em sua atuação ao planejar atividades em busca da criação de um ambiente estimulante envolvendo aspectos interpessoais, criatividade, dialogicidade e socialização (Castillo Arredondo, 1994).

[...] esta figura que lida diretamente com o estudante, seja para prestar esclarecimentos administrativos, seja no processo de ensino e aprendizagem, na avaliação do processo formativo do estudante ou, simplesmente, na monitoria das atividades dos estudantes. Por isso, é considerado o “fator humanizador” do sistema de educação na modalidade a distância (Oliveira, 2008, p. 30).

Não obstante estudos (Bernardino, 2011; Farias, 2010; Giannella, Struchiner e Ricciardi, 2013; Moraes, 2011; Oliveira, 2009; Perrenoud, 2000; Santos, 2013) exponham diversas características essenciais ao tutor, quatro parecem se repetir segundo García Aretio (1994, 2002): cordialidade, capacidade de aceitação, honradez e empatia.

[...] apesar de uma variedade de estudos que descrevem as qualidades de tutores em um curso de EaD, quatro qualidades principais parecem se repetir. São elas: cordialidade, capacidade de aceitação, honradez e empatia. [...] se pode encontrar o tutor ideal, se forem somadas às quatro qualidades descritas a possibilidade de uma escuta e leitura ativa e inteligente. Por leitura e escuta ativa pode-se compreender a atitude de interesse no que é dito (García Aretio, 1994, p. 313).

É indispensável conhecer a atuação tutorial requerida para promover um ambiente prazeroso de aprendizagem colaborativa, onde haja a ajuda solidária entre os participantes embasada na aceitação, cordialidade, empatia e honradez.

As competências socioafetivas aceitação e honradez na EaD

Entre as competências socioafetivas destacadas (García Aretio, 2002), alguns autores citam a aceitação como a mais importante para a humanização do ensino a distância (Castillo Arredondo, 1994; Oliveira, 2009; Venâncio e Macedo, 2012). “Um educador apaixonado comunica, além de saberes, energia, movendo instâncias profundas naqueles com quem trabalha. Ao mesmo tempo, cria o clima de receptividade e aconchego que amplia e consolida a qualidade positiva das interações” (Oliveira, 2006, p. 58).

Na EaD, o tutor deve procurar compreender e aceitar o contexto do aluno de acordo com sua diversidade, além de preservar a crença irrefragável na origem comum como motivação para união de indivíduos diferentes em busca da aprendizagem. Isso implica cumplicidade, colaboração, interação e parceria, essenciais na intervenção pedagógica (Oliveira, 2009).

A tutoria exerce suas funções também no âmbito do afetivo, das atitudes e emoções. Sua ação deve se dar no sentido de observar as diferenças individuais, conhecer e estimular o aluno para que se identifique e se integre ao curso, evitando a ansiedade e a solidão. São essenciais também a comunicação individual, as demonstrações de aceitação e compreensão, o trabalho com as dificuldades, a consciência de que ambos são “aprendentes” e “ensinantes” nesse processo interativo (Oliveira, 2009, p. 13).

Segundo García Aretio (2002), a tutoria pautada na aceitação compreende a realidade do estudante e o faz sentir participante ativo do processo ensinoaprendizagem, “a capacidade de aceitação se relaciona a realidade do aluno, mantendo-o satisfeito com o atendimento que recebe do tutor” (Fiuza, 2002, p. 61).

Tal competência, necessária também à educação presencial, perpetua a capacidade de ouvir e respeitar o outro, apesar das diferenças (Freire, 1995, 2005), além de compreender e aceitar os limites e as dificuldades de cada um. “[...] o professor que é capaz de uma aceitação calorosa, que pode ter uma aceitação positiva incondicional [...] terá feito muitíssimo para estabelecer as condições de aprendizagem” (Venâncio e Macedo, 2012, p. 3).

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na EaD é embasado no diálogo, no debate, no confronto, na atividade coletiva, na discussão de pontos de vista e, principalmente, no respeito mútuo à diversidade (Santos, 2013).

A aceitação nas relações tutor-aluno e aluno-aluno ocorridas em um AVA requer o entendimento da diversidade cultural, social e individual. As diferenças não devem ser um empecilho ao ensinoaprendizagem, por isso os alunos devem ser estimulados a aceitarem as características individuais dos participantes de um grupo de estudo (Nobre e Melo, 2011). Isso requer do tutor trabalhar com a heterogeneidade de modo a contribuir para o aprendizado e crescimento coletivo ao priorizar o respeito entre os participantes (Farias, 2010), afinal “[...] a educação acontece na presença do pluralismo cultural” (Freire, 1994, p. 156).

Embora a importância da aceitação na EaD seja inegável, a honradez também deve ser exercitada simultaneamente na tutoria. Segundo García Aretio (2002), ela pressupõe atitudes verdadeiras e autênticas nas ações pedagógicas.

Na EaD, o tutor não deve se comportar como detentor do saber perante os alunos, nem ter tal concepção, pois isso pode criar um afastamento entre o tutor e o estudante e pouca interação no AVA, além de falsas expectativas e, até, evasão (Andrade, 2007). Ao contrário, a postura de mediador da aprendizagem deve ser adotada na tutoria honrada e o educador pode reconhecer não saber determinado assunto e a necessidade de estudá-lo para uma melhor discussão (Andrade, 2007).

Isso pode consolidar nos alunos a distância a sensação de segurança em relação ao curso na medida que se propõe uma relação afetiva de confiança e honestidade. Optar sempre pela verdade e estabelecer relações amistosas pode propiciar ações discentes de criatividade e de liberdade no exercício das atividades propostas.

Uma postura pautada na honradez abrange também a humildade ao reconhecer um erro cometido, a retificação do equívoco e, se for o caso, um pedido de desculpas.

O tutor ao agir com seriedade, responsabilidade e comprometimento embasado nos preceitos das competências socioafetivas busca sempre alcançar os objetivos propostos pelo curso ao promover a união e o empenho entre os cursistas com a finalidade de alcançar uma educação crítica.

Este artigo visou analisar as competências socioafetivas aceitação e honradez na tutoria em ambientes informatizados de ensino-aprendizagem. Com destaque a importância delas na ação cotidiana do trabalho do tutor da EaD ao considerar a conexão do exercício diário da atividade à complexidade das relações humanas.

METODOLOGIA

O estudo investigou, segundo a visão de um grupo de tutores, a relevância das competências socioafetivas capacidade de aceitação e honradez e seus momentos de aplicação no AVA. Foram analisadas as percepções sobre a aceitação e a honradez, seu uso consciente nas disciplinas a distância e situações problemáticas passíveis de serem contornadas pelo emprego efetivo delas.

A pesquisa teve caráter qualitativo. As percepções de seis tutores a distância que atuavam por meio de um AVA em cursos de graduação foram analisadas. Eles responderam individualmente a um questionário de perguntas abertas e fechadas, aplicado pelos pesquisadores.

A coleta de dados ocorreu em uma universidade particular localizada no estado do Rio de Janeiro (Brasil) entre julho e setembro de 2013 no momento mais oportuno para cada tutor mediante assinatura de concordância e consentimento livre e esclarecido para participação no estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados pessoais dos tutores

A análise dos dados pessoais (Tabela 1) revelou que 67% dos tutores tinham idades entre 30 a 50 anos e a maioria era do sexo masculino (cerca de 83%).

Tabela 1.
Dados pessoais

Faixa etária	Tutores					
	I	II	III	IV	V	VI
20 a 30 anos						x
30 a 40 anos		x		x		
40 a 50 anos	x		x			
Mais de 50 anos					x	
Gênero	I	II	III	IV	V	VI
Masculino	x	x	x		x	x
Feminino				x		

Dados acadêmicos e experiência dos tutores

A tabela 2 apresenta os dados acadêmicos dos tutores. Todos possuíam ensino superior completo e curso de capacitação para tutoria a distância. Três (50%) fizeram graduação na área de humanas – um em administração, um em serviço social e um em filosofia. Dois (33%) concluíram cursos na área de exatas, um em matemática e outro em análise de sistemas.

Tabela 2.
Dados acadêmicos

Área do nível superior	Tutores					
	I	II	III	IV	V	VI
Humanas		x	*	x		x
Exatas	x		*		x	
Biológicas			*			
Possuía pós-graduação	I	II	III	IV	V	VI
Sim	x	x	*	x	x	x

Área do nível superior	Tutores					
	I	II	III	IV	V	VI
Não			*			
Possuía curso específico para atuar na EaD	I	II	III	IV	V	VI
Sim	x	x	x	x	x	x
Não						

Nota: * significa não respondeu.

A tabela 3 mostra a experiência na tutoria. Todos trabalhavam em atividades presenciais e semipresenciais, a maioria há menos de 5 anos. Cinco atuavam na modalidade exclusivamente a distância, a maioria entre um e cinco anos.

Tabela 3.
Experiência na tutoria

Tempo de experiência na modalidade presencial ou semipresencial	Tutores					
	I	II	III	IV	V	VI
Não atua						
Menos de 1 ano				x		x
Entre 1 e 5 anos		x	x			
Entre 5 e 10 anos					x	
Mais de 10 anos	x					
Tempo de experiência na modalidade a distância	I	II	III	IV	V	VI
Não atua		x				
Menos de 1 ano						x
Entre 1 e 5 anos	x		x	x		
Entre 5 e 10 anos					x	
Mais de 10 anos						

Visão geral das competências socioafetivas: aceitação, cordialidade, empatia e honradez

Todos os tutores afirmaram ter conhecimento formal das competências socioafetivas, com exceção do tutor IV. Quatro relatam ter adquirido esse conhecimento em curso específico para tutoria e um durante a prática profissional. Apesar de todos terem curso de capacitação, só 67% aprendeu sobre as competências durante essa formação.

A tabela 4 exibe como os tutores enumeraram as quatro competências socioafetivas em ordem de importância, sendo que a primeira representa a mais importante e a quarta, a menos importante. Entre os tutores, 50% elegeu a competência socioafetiva cordialidade como a mais importante e 33%, a aceitação. Somente um tutor (16%) destacou a honradez. A empatia foi considerada a menos relevante.

Tabela 4.

Ordem de importância das competências socioafetivas segundo cada tutor

Competências socioafetivas						
Ordem	Tutores					
	I	II	III	IV	V	VI
1 ^a	Cordialidade	Cordialidade	Cordialidade	Honradez	Aceitação	Aceitação
2 ^a	Empatia	Aceitação	Aceitação	Aceitação	Honradez	Cordialidade
3 ^a	Honradez	Honradez	Honradez	Empatia	Cordialidade	Empatia
4 ^a	Aceitação	Empatia	Empatia	Cordialidade	Empatia	Honradez

Pela média, a capacidade de aceitação e a cordialidade foram escolhidas como as mais importantes. Ao traçar um comparativo entre essas competências contata-se que, embora para os tutores ambas tenham valor semelhante, possuem diferenças em sua aplicação na EaD.

Na aceitação, a realidade do aluno tem que ser compreendida e aceita de acordo com suas diferenças, tendo como ponto de partida a cumplicidade, a colaboração, a interação e a parceria, indispensáveis na intervenção pedagógica (Oliveira, 2009).

Já a competência socioafetiva cordialidade manifesta-se quando o tutor, um dos elementos fundamentais para o sucesso em um curso de EaD (Bernardino, 2011), atua de forma afável ao interagir com os alunos de forma acolhedora (García Aretio, 1994, p. 335).

A competência socioafetiva de aceitação

Na EaD é notória a complexidade das funções e a importância do tutor nas atividades de um ambiente informatizado (Farias, 2010; Giannella, Struchiner e Ricciardi, 2013; Santos, 2013). A competência socioafetiva de aceitação é fundamental nas relações entre aprendentes e ensinantes, pois aceitar e compreender as diferenças e a realidade do aluno é um ponto crucial para o aprendizado a distância (Oliveira, 2009).

A tabela 5 mostra a opinião dos investigados sobre o significado da capacidade de aceitação na tutoria a distância. Todos opinaram corretamente que o significado da aceitação seria compreender a realidade do aluno que, em seus contatos com o tutor, deveria se sentir participante ativo do processo ensino-aprendizagem. Logo, todos conheciam o que seria uma postura de aceitação na tutoria a distância.

Tabela 5.

Significado da capacidade de aceitação na tutoria a distância

Significado das competências socioafetivas	Total
Aceitar e compreender a realidade do aluno que, em seus contatos com o tutor, deve se sentir participante ativo do processo ensino-aprendizagem	6
Agir de forma afável, tratar os alunos de modo respeitoso e sensível, demonstrar sinceridade e elogiar mais os acertos que os erros	0
Perceber o outro e identificar suas necessidades	0
Ser humilde na postura com o aluno, além de ser honesto consigo mesmo e com o cursista na certeza de que não existe o detentor absoluto do saber	0

Tabela 6.

Momentos da tutoria em que a capacidade de aceitação é imprescindível

Quando a capacidade de aceitação é imprescindível?	Total
No desenvolvimento do trabalho coletivo, que deve ser pautado no diálogo, no debate, no confronto, na discussão de pontos de vista e, principalmente, no respeito mútuo devido à diversidade cultural	5
Deve estar presente na hora de receber os alunos no início de cada módulo do curso ao fazer com que se sintam “bem-vindos”, respeitados, confortáveis e estimulados a continuar sua caminhada de forma prazerosa, desenvolvendo um clima de autoconfiança	0
No momento em que o aluno necessite de auxílio para a realização da tarefa, ao perceber a aflição do aluno o tutor pode orientá-lo de maneira que ele consiga o entendimento necessário para a realização da mesma agindo de maneira humana e afetiva	0

Quando reconhece que desconhece determinado assunto e que pesquisará uma resposta para o aluno, sendo o mediador da aprendizagem	1
--	---

A tabela 6 exhibe alguns momentos da tutoria em um curso de EaD. Cinco tutores (83%) opinaram que a aceitação é essencial no desenvolvimento do trabalho coletivo. Um (17%) achava-a necessária ao reconhecer não saber determinado assunto.

Em sua maioria, os tutores levaram em consideração momentos da tutoria em que a capacidade de aceitação é imprescindível, ou seja, no desenvolvimento do trabalho coletivo, que deve ser pautado no diálogo, no debate, no confronto, na discussão de pontos de vista e, principalmente, no respeito mútuo à diversidade.

Algumas situações problemas ocorridas durante a tutoria também foram levadas em consideração. Metade dos tutores elegeu a baixa participação no AVA de toda uma turma como uma situação problemática possível de ser contornada com a aceitação.

Os tutores (33%) destacaram também a baixa participação no AVA por um cursista em particular, a agressividade entre colegas cursistas e o desestímulo como situações que poderiam ser resolvidas pela aceitação.

Foram aludidas por 16% dos pesquisados a baixa interação com os colegas e o questionamento à competência técnica do tutor. A dificuldade no processo ensino-aprendizagem, o pouco contato com o tutor e a presunção do cursista não foram citadas.

Nas relações sociais é observável a diversificação cultural e individual entre as pessoas, por isso é importante saber trabalhar de modo que tais diferenças contribuam para o aprendizado e crescimento coletivo, sempre priorizando a aceitação e o respeito mútuo entre os aprendentes (Farias, 2010).

Por isso, os tutores foram questionados em relação à diversidade cultural, social e intelectual no tocante à aprendizagem coletiva. Eles foram unânimes em opinar que a diversidade contribuía para a aprendizagem, não perfazendo de modo algum um empecilho.

Tabela 7.
Como lidar na tutoria com a diversidade?

Como o tutor lida com a diversidade?	Tutores					
	I	II	III	IV	V	VI
Busca ser cordial e afetivo, mas evita falar de si			x			
Compartilha suas experiências pessoais					x	
Incentiva os cursistas a compartilharem suas experiências pessoais						
Estimula a aceitação e o respeito mútuo	x	x	x	x	x	x
Cria estratégias que enfatizem a diversidade dos cursistas		x		x		x
Estimula uma atitude reflexiva e crítica perante as diferenças		x		x		x
Evita tarefas que acentuem a diversidade						
Pede para os cursistas manterem postura e linguagem profissionais			x			

A tabela 7 mostra a opinião dos tutores de como lidar na tutoria a distância com a diversidade. Todos concordaram ser de suma importância estimular a aceitação e o respeito mútuo entre os cursistas para favorecer o companheirismo em um grupo diverso. Metade achava o estímulo dos cursistas a uma atitude reflexiva e crítica e à criação de estratégias com ênfase na diversidade boas maneiras de lidar com as diferenças individuais. Um buscava ser cordial e afetivo, além de pedir postura e linguagem profissionais.

A aceitação está presente em todas as relações humanas, mas metade dos tutores concordava haver divergência ou falta de aceitação entre os cursistas esporadicamente. A outra metade, entretanto, achava isso frequente.

As percepções dos tutores sobre a frequência em que há divergência ou falta de aceitação de um cursista em relação ao tutor foram investigadas. A maioria (67%) mencionou tal comportamento perante o tutor como esporádico. Entretanto, 33% citaram como comuns essas situações.

Conforme os dados, a falta de aceitação era mais comum na relação cursista-cursista do que na cursista-tutor. Isso não se devia necessariamente a um maior apreço à pessoa do tutor, mas sim ao fato dele assumir na EaD, ordinariamente, o papel de avaliador das atividades.

Apesar disso, muitos ainda apresentavam divergência ou falta de aceitação em relação ao tutor, o que poderia decorrer do baixo reconhecimento da atividade, segundo a visão dos pesquisados.

A competência socioafetiva honradez

Todos os pesquisados conheciam claramente o significado da competência honradez. Eles julgavam-na indispensável ao reconhecer não saber determinado assunto e a necessidade de pesquisá-lo para debatê-lo com o aluno. Um (Tutor V) citou a honradez como necessária em todos os momentos para o efetivo exercício da tutoria.

Ao apontar situações problemáticas possíveis de serem contornadas com a honradez (Tabela 8), a resposta mais votada foi o questionamento pelo cursista da competência técnica do tutor. Metade citou a agressividade entre os cursistas e a presunção do cursista como prováveis de serem resolvidas com uma postura honrada. A dificuldade na aprendizagem e o pouco contato com o tutor foram mencionados por dois.

A baixa participação de uma turma e de um cursista em particular, a baixa interação entre colegas cursistas e o desestímulo foram aludidos apenas pelo tutor V, que via a honradez como necessária em todos os momentos para o exercício da tutoria.

Tabela 8.

Situação problemática que poderia ser solucionada com a competência honradez

Situação problemática passível de solução com a honradez	Total
Baixa participação no AVA de toda a turma	1
Baixa participação no AVA por um cursista em particular	1
Agressividade entre colegas de uma disciplina	3
Baixa interação com os colegas	1
Desestímulo	1
Dificuldade no processo ensino-aprendizagem	2
Pouco contato com o tutor	2
Presunção do cursista	3
Questionamento à competência técnica do tutor	4

Tabela 9.

O tutor deve reconhecer diante do cursista a dificuldade de responder a uma dúvida?

O tutor deve reconhecer a dificuldade de responder uma dúvida?	Tutores					
	I II	II IV	III VI	IV VIII	V X	VI XII
Sim		x		x	x	x
Não	x		x			

Na EaD, o tutor é o mediador da aprendizagem (Bernardino, 2011; Farias, 2010). Entretanto, eventualmente, ele pode não ser capaz de responder à dúvida de um cursista. Nessa situação, a maioria considerou que deveria reconhecer para o cursista a sua deficiência em um assunto particular (Tabela 9).

Boa parte dos tutores tentava assumir uma postura honrada em sua atuação, pois admitiam seu desconhecimento, apesar da insegurança de alguns profissionais em revelar ao aluno que ignora determinado assunto por receio de perder a confiabilidade nas demais propostas.

Quando perguntados sobre qual postura o tutor deveria adotar se o cursista perguntasse algo que o mesmo não soubesse, a maioria afirmou que informaria ao aluno a necessidade de pesquisar e dar-lhe-ia a resposta tão logo possível (Tabela 10). Três informariam ao aluno a necessidade de pesquisar, mas não tentariam de fato responder-lhe a dúvida. Um usaria a dúvida como questionamento para os demais cursistas e esperaria que o grupo fornecesse a resposta. Um pesquisaria e responderia apenas quando soubesse a resposta. Alguns selecionaram mais de uma opção e argumentaram que a atitude variaria de acordo com a dúvida.

Tabela 10.

Como o tutor agiria caso um cursista perguntasse algo que ele não soubesse responder?

Como o tutor agiria se um cursista perguntasse algo que ele não soubesse?	Total
Não responderia e esperaria a pergunta ser esquecida	0
Orientaria o aluno a pesquisar o assunto, porém sem ajudá-lo	0
Pesquisaria e responderia apenas quando soubesse a resposta	1
Informaria ao aluno da necessidade de pesquisar, mas não tentaria de fato responder-lhe a dúvida	3

Como o tutor agiria se um cursista perguntasse algo que ele não soubesse?	Total
Informaria ao aluno da necessidade de pesquisar e dar-lhe-ia a resposta tão logo possível	5
Usaria a dúvida como questionamento para o grupo e esperaria os cursistas fornecerem a resposta	1

Nota-se a dificuldade de alguns tutores em inserirem-se nos novos paradigmas que envolvem a EaD. Eles apontam na direção de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. O tutor conhece a “leitura da palavra”, a teoria, mas o aluno possui sua “leitura de mundo”, a prática cotidiana, que não pode ser ignorada. Nesses novos tempos das nTIC em muitas ações diárias (Rosa, 2013), de descobertas científicas regulares, de constantes ressignificações de antigos conceitos, ninguém pode se afirmar como detentor absoluto do saber.

Dessa forma, ao ponderar sobre a competência honradez, acredita-se que a melhor postura seria o tutor reconhecer diante do aluno a necessidade de pesquisar uma resposta para o seu questionamento e respondê-lo tão logo possível. Afinal, o tutor também deve perceber-se responsável pelo processo ensino-aprendizagem do referido aluno e não deixar lacunas de conhecimento.

Um dos questionamentos provocou a reflexão acerca da postura responsável e comprometida do tutor como fator diretamente ligado à confiabilidade do aluno em relação ao curso na modalidade a distância. Todos destacaram o papel fundamental do tutor para gerar a sensação de confiança do aluno.

A opinião dos tutores converge para o apontado na literatura (Bernardino, 2011; Brasil, 2007; Farias, 2010; Preti, 1996), que destaca a tutoria como preemptória para o processo ensino-aprendizagem.

Foi também pedido aos tutores a narrativa de alguma situação problemática que tenham conseguido contornar com o emprego das competências socioafetivas. Entretanto, apenas um quis responder à questão, com a menção: “O aluno postar mensagem da internet como se fosse dele”.

A prática de plágio foi apontada como uma ação recorrente dos alunos, em geral, facilitada pela internet. A situação exige da tutoria uma postura honrada. Diante dessa circunstância, a tutoria tem que estar atenta e saber ser ética. O tutor deve ser honesto em seu relacionamento com o cursista, sinalizar para o mesmo sua postura incorreta e solicitar a revisão da atividade.

A incumbência na postura honrada do tutor também indica o bom senso de fortalecer nos alunos da EaD a perspectiva de segurança em relação ao curso, na medida em que se propõe uma relação afetiva de honestidade e confiança. Neste contexto, é importante ressaltar as penalidades imposta pela instituição ao comportamento impróprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento das nTICs trouxe mudanças significativas na forma de pensar e agir das pessoas. A informatização passou a nortear as mais simples ações cotidianas. Nessa conjuntura, encontra-se também o processo ensino-aprendizagem. Hoje, as instituições de ensino procuram atender, de forma cada vez mais eficaz, um aluno em busca dos mais variados conhecimentos. A EaD surge como uma possibilidade de suprir algumas problemáticas desse processo tão complexo que é a difusão do conhecimento. O aluno da EaD constrói seu saber por meio da aprendizagem colaborativa a distância. Nela há a combinação dos objetivos pessoais com o coletivo.

Na atualidade, a educação brasileira vem sofrendo mudanças no que tange a emancipação do estudante e a forma de construção do aprendizado. Hoje, a transmissão do conhecimento (saberes prontos) se coloca em segundo plano e se valoriza a formação de um cidadão pleno, com competências formadas primordialmente para a vida toda.

O grupo atendido em um AVA deve estar unido pelo objetivo de obter uma educação de qualidade, crítica. O principal método para alcançá-la é a aprendizagem colaborativa. Nela, as diferentes habilidades e competências de cada indivíduo devem ser respeitadas, valorizadas e aproveitadas da melhor forma possível.

Essa mudança na área educacional não resulta somente do uso de ferramentas tecnológicas, mas também do fator humano. Em hipótese nenhuma, contudo, se pretende abnegar a importância das nTICs no processo ensino-aprendizagem e seu emprego para uma educação de qualidade. Entretanto, para atender aos requisitos brasileiros técnicos, didáticos e legais (Brasil, 2007), se faz necessário buscar profissionais qualificados para atuar na EaD, atualmente formada por especialistas de diferentes áreas.

Dessa forma, surge a figura do tutor, que por estar diretamente envolvido com o aluno, se constitui em elemento-chave na mediação da transmissão do conhecimento. Esse profissional deve conhecer cada aluno de sua turma e respeitá-lo, agir de forma democrática e ser capaz de envolver todos os cursistas na aprendizagem.

Ao considerar a premissa de que o aluno da EaD necessita de especificidades de tratamento na condução de seu processo ensino-aprendizagem, as competências

socioafetivas empregadas pelo tutor tornam-se essenciais ao bom desempenho do aluno, ao humanizar as relações entre pessoas que, muitas das vezes, só terão contato por intermédio de um computador (García Aretio, 2002). É preciso investigar as ações necessárias ao tutor para a promoção de uma aprendizagem colaborativa, onde impere com os cursistas um relacionamento de ajuda solidária, pautado na aceitação, cordialidade, empatia e honradez.

O presente estudo qualitativo investigou as percepções de tutores a distância de uma instituição particular de ensino superior no Brasil sobre as práticas educativas relacionadas às competências socioafetivas aceitação e honradez.

Um dos tutores afirmou desconhecer as competências socioafetivas, apesar de todos terem curso de capacitação em tutoria. Além disso, só 67% aprendeu sobre elas durante essa formação.

Segundo os pesquisados, a ordem decrescente de importância das competências socioafetivas seria: cordialidade, aceitação, honradez e empatia. Todos reconheceram o significado da aceitação e da honradez conforme os preceitos da EaD.

Por unanimidade, os tutores apontaram a honradez como essencial para reconhecer o desconhecimento de determinado assunto. Para a maioria, o questionamento de parte de cursistas quanto a competência técnica do tutor seria uma situação problemática possível de ser solucionada com a honradez. Metade citou também a agressividade e a presunção de cursistas como passíveis de serem contornadas com uma postura honrada.

Grande parte reconheceria para o cursista a deficiência em um assunto particular, caso eventualmente fosse incapaz de responder a uma dúvida. Nessa situação, a maioria informaria ao aluno a necessidade de pesquisar e dar-lhe-ia a resposta tão logo possível. Embora a EaD seja baseada em um papel ativo do aluno, nenhum tutor orientaria o mesmo a pesquisar o assunto, sem ajudá-lo, o que converge com o ensino nesta modalidade. Todos destacaram o tutor como fundamental para suscitar no aluno a sensação de confiança no curso e até no ensino a distância.

Metade elegeu a baixa participação no AVA de toda uma turma como uma situação problema da tutoria que poderia ser revertida com a aceitação. Outras circunstâncias seriam a baixa participação no AVA por um cursista em particular, a agressividade entre colegas e o desestímulo do cursista. Segundo os tutores, era importante estimular a aceitação e o respeito mútuo entre os cursistas para favorecer o companheirismo em um grupo diverso.

Diante das práticas pedagógicas dos pesquisados, percebeu-se que eles tentavam empregar a aceitação em suas atividades, ao observar as diferenças individuais e

respeitarem e promoverem a diversidade de cada indivíduo. Entretanto, os tutores indicaram não ser incomum a ocorrência de falta de aceitação entre cursistas. Espera-se que essa constatação promova a disseminação do conhecimento sobre as competências socioafetivas não só no âmbito da tutoria.

As competências socioafetivas precisam ser transmitidas também as posturas dos cursistas da EaD, do modo a evitar a agressividade entre colegas e a falta de aceitação e de honradez.

A humanização do ensino a distância depende da competência exercida pelo tutor, mas o cursista também precisa ser parte ativa no processo ensinoaprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, J. B. F. (2007). *Mediação na tutoria online: o entrelace que confere significado à aprendizagem*. Dissertação de mestrado em tecnologia da comunicação e da informação. Ceará: Universidade Federal do Ceará.
- Bernardino, H. S. (2011). A tutoria na EaD: os papéis, as competências e a relevância do tutor. *Revista científica de educação a distância*, 2(4). Recuperado de [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=166&path\[\]=171](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=166&path[]=171)
- Brasil. (2007). *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Campos, F. C. A., Costa, R. M., e Santos, N. (2007). *Fundamentos da educação a distância, mídias e ambientes virtuais*. Juiz de Fora: Editar.
- Castillo Arredondo, S. (1994). *La acción tutorial en la enseñanza a distancia*. Trabajo de conclusão de curso de postgrado en educación de personas adultas. Madrid: Instituto universitario de educación a distancia.
- Correia, R. L., Santos, J. G. (2013). A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, 2, 1-16.
- Coutinho, C. P., Lisboa, E. S., e Bottentuit Jr., J. B. (2009). Avaliação online através das ferramentas da web 2.0. *Revista científica de educação a distância*, 2(1). Recuperado de [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=79&path\[\]=45](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=79&path[]=45)
- Demo, P. (1996). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores associados.
- Farias, E. V. (2010). O tutor na educação a distância: a construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. *Revista Scientia FAER*, 2(2), 28-37. Recuperado de <http://www.f aer.edu.br/revistafaer/artigos/edicao2/elisio.pdf>
- Farias, S. C. (2013). Os benefícios das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EAD). *Revista digital de biblioteconomia e ciência da informação*, 11(3), 15-29.
- Ferreira, A. L., e Acioly-Régner, N. M. (2010). *Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação*. Curitiba: Editora UFPR.
- Fiuzza, P. J. (2002). *Aspectos motivacionais na educação a distância análise*

- estratégica e dimensionamento de ações*. Dissertação de mestrado em engenharia de produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1995). *A Educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. 2. ed. Barcelona: Ariel.
- Giannella, T. R., Struchiner, M., Ricciardi, R. M. (2013). *Lições aprendidas em experiências de tutoria a distância: fatores potencializadores e limitantes*. Recuperado de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0059.html>
- Laguardia, J., Machado, R., e Coutinho, E. (2010). Interação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizado. *Revista de ciência da informação*, 11(4). Recuperado de http://www.dgz.org.br/ago10/Art_03.htm
- Masetto, M. T., e Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moraes, E. E. M. (2011). *Repensando o papel do professor e suas práticas pedagógicas em EaD*. Trabalho de conclusão de curso de gestão de polos. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Pelotas. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/57203785/REPENSANDO-O-PAPEL-DO-PROFESSOR-TUTOR-ESUAS-PRATICAS-PEDAGOGICAS-EM-EAD>
- Neder, M. L. C. (2000). A orientação acadêmica na educação a distância: a perspectiva de (re)significação do processo educacional. Em O. Preti (Org.), *Educação a distância: construindo significados*, (pp. 1-21). Brasília: Plano.
- Nobre, C. V., e Melo, K. S. (2011). Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD. *VIII Congresso brasileiro de ensino superior a distância* [Anais eletrônicos]. Recuperado de <http://pt.scribd.com/doc/94697512/Convergencias-Das-Competencias-Essenciais-Do-Mediador-Pedagogico-Da-EaD>
- Oliveira, C. L. A. P. (2009). Afetividade, aprendizagem e tutoria online. *Revista Edapeci*, 3(3). Recuperado de <http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/565/469>
- Oliveira, G. M. S. (2008). *Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91414/261994.pdf?sequence=1>
- Oliveira, S. C. (2006). Inteligência, Afetividade e Aprendizagem. *I Encontro nacional de tutores de educação a distância* [Anais eletrônicos], 51- 61. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntYXJjZWxvYWxzZXMsX0TcwWfGd4OjJiOGNjNDZkYjc3NGNhYWI>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Preti, O. (1996). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD.
- Rosa, S. S. (2013). A influência das TDIC na (re)configuração de Modelos de EaD tradicionais para Educação online. *RENOTE. Revista de Novas Tecnologias na Educação*, 11(3), 1-15.
- Santos, M. P. (2013). Tutoria em EaD: um elo de interação entre ensinantes

- e aprendentes virtuais. *Revista Paidéi@*, 4(7). Recuperado de [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=259&path\[\]=269](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=259&path[]=269)
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Venâncio, J. D., e Macedo, A. S. G. (2012). *Aprendizagem significativa: pela tutoria humanizadora e humanizada*. Recuperado de <http://www.educasul.com.br/2012/Anais/Joana.pdf>
- Xavier, R. T. O., e Silva, J. A. S. (2009). Novos paradigmas nos saberes docentes na Educação a Distância. *Revista novas tecnologias na educação*, 7(1). Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13948/7849>

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS AUTORES

Noélia Teixeira Mendes. Graduada em Geografia. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da rede pública do município de Queimados, no Rio de Janeiro. Linha de trabalho na área de sistemas de tutorias em cursos a distância.

Norma Alves de Sales Santos. Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância, Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. Exerce tutoria a distância pela Fundação Cecierj. Linha de trabalho na área de sistemas de tutorias em cursos a distância.

ENDEREÇO

Universidade Federal Fluminense,
Rua Mário dos Santos Braga, s/n,
Valonguinho, Niterói, CEP: 24020140.
Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Thaís Tenório. Licenciada em Química. Mestre em Química. Doutora em Química, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Linha de trabalho na área de tutoria e dispositivos midiáticos na educação a distância.

E-mail: tenoriocalc@gmail.com

ENDEREÇO

Pontifícia Universidade Católica, Rua
Marquês de São Vicente, 225, Edifício
Cardeal Leme, 7º andar, sala 772A,
Bairro Gávea, CEP: 22453-900, Rio de
Janeiro, RJ, Brasil.

André Tenório. Doutor em Física. Colaborador do Laboratório de Novas Tecnologias da Universidade Federal Fluminense e Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro. Exerce tutoria a distância pela Fundação Cecierj/UFF e UAB/UFF. Linha de trabalho na área de tutoria e dispositivos midiáticos na educação a distância.

E-mail: tenorioriofrj@gmail.com.

ENDEREÇO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Rua Senador Furtado, 121 a 125, Bairro Maracanã, CEP: 20270-021, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Andre Tenorio.

Fechas de recepción del artículo: 17/06/14

Fecha de aceptación del artículo: 25/07/14

Como citar este artículo:

Teixeira, N., Alves de Sales, N., Tenório, T.; Tenório, A. (2015). As competências socioafetivas aceitação e honradez segundo a percepção de tutores a distância. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, nº 1, pp. 129-149.

UNIVERSIDAD VIRTUAL MIXTA: MODELO DE POSICIONAMIENTO MÚLTIPLE EDMIX PARA NICHOS EN RIESGO

(THE COMBINED TRADITIONAL AND VIRTUAL UNIVERSITY :A MULTIPLE POSITIONING EDMIX MODEL FOR NICHES AT RISK)

Rosa María Muñoz Rivera

Eduardo Muñoz Bautista

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

RESUMEN

El posicionamiento múltiple del servicio de educación superior virtual mixto (EDMIX) o posicionamiento simultáneo, tanto en el nicho de matrícula como en los coproductores oferentes, asocia en sus mentes el servicio educativo con el atributo que satisface a cada uno de ellos, cuando en él perciben mayor valor o prioridad que en el de otras opciones de vida u ocupación, consideradas en la misma categoría de pertenencia. Para el nicho (jóvenes capaces, interesados, vulnerables económicamente, no matriculados), la percepción de los beneficios que proporciona la educación superior (ES), influenciada por el patrón cultural de que un profesionista universitario titulado tiene trabajo, mejor calidad de vida y estatus social, no es suficiente para posicionar EDMIX, al menos que garantizara: apoyos para atenuar su vulnerabilidad económica, eficacia terminal y vinculación al sector productivo; sin embargo, estos atributos deseados en el servicio educativo precisan de ser posicionados en los diversos coproductores. Bajo una perspectiva metodológica mixta, un diseño exploratorio pronosticador apoyados en métodos y técnicas híbridas para la recolección, análisis e interpretación de datos, se propone un modelo de posicionamiento múltiple que alinea los intereses de cada uno de los implicados hacia el objetivo estratégico de alcanzar un servicio de calidad. La comunidad espera que el esfuerzo invertido en una preparación superior reditúe proporcionalmente en desarrollo humano, al menos para el propio profesionista; la administración municipal, como socio facilitador de las instalaciones y equipos locales, que se potencie y optimice con mínima inversión el desarrollo de capital humano y social; los docentes y administrativos, que concreten sus expectativas profesional y de vocación, por supuesto los estudiantes directamente beneficiados, obtengan lo que explícita e implícitamente demandan: la efectividad del proyecto en el cual han decidido participar. La sinergia de calidad promueve sustentabilidad; pero la disconformidad, deserción y/o un posicionamiento no deseado de descrédito.

Palabras clave: posicionamiento múltiple, universidad a distancia mixta, nicho, atributo satisfactor.

ABSTRACT

The multiple positioning of a mixed (blended) virtual higher education (EDMIX) model, or the simultaneous positioning of both the enrolment niche and that of co-providers of academic offers, conjures up in one's mind an educational service that possesses the attribute of meeting each of these needs, i.e. where value and priority are viewed as more important than other life or employment options, and where its basic characteristics are considered in the same category as pertinence. For this market niche market, i.e. young, but highly motivated individuals who are economically vulnerable and oftentimes waiting to enroll on a course), the perception of the benefits provided by Higher Education (HE) is mainly influenced by the stereotypical view that all qualified university professionals have a paid job and that they possess a better standard of living than others, and that they are of a higher social status. In fact, these are insufficient criteria for positioning EDMIX within higher education, that is, unless there is guaranteed support to attenuate its economic vulnerability and unless a certain level of terminal efficacy exists, and unless linkages are established with the productive sector. However, the desired attributes of educational services often means that the services are positioned within the context of co-providers. Therefore, a system that has a mixed methodological perspective and that is characterized by exploratory design, and that has the means of providing a prognosis of the current situation of traditional and blended learning, and that is supported by hybrid methods and techniques for the gathering, analysis and interpretation of data, constitutes a multi-positioning model that aligns the interests of each of the implied factors with the strategic objective of achieving a quality service. Therefore, the efforts invested in higher-level preparation will proportionally benefit human development- at least for university professionals and municipal administrators who act as facilitators in the operation of facilities and equipment. In this way, they will optimize -via minimum investment- the development of human and social capital. Moreover, it will aid the work of professors and administrators who desire to consolidate their professional and vocational expectations. Lastly, the students will directly or indirectly benefit -explicitly or implicitly- from the effectiveness of the project they have decided to participate in. It is therefore the synergy of various quality parameters that will promote sustainability. Notwithstanding, it may also create a certain level of inconformity, as well as foster student desertion, and/or the undesired positioning of virtual higher education due to its being discredited.

Keywords: multiple positioning, blended education, niche, satisfaction attribute.

El principal factor de producción de riqueza y generación de desarrollo humano para amplios sectores de la población potencialmente aptos para ello es la información y el conocimiento, especialmente lo que facilita la educación superior, que complementada con una formación en valores y cultura de paz, posibilita para transformar el ambiente local hacia un mayor bienestar del que actualmente detenta. El conocimiento es el capital más importante con el que cuenta un individuo para integrarse a su entorno cultural; y su desarrollo intelectual potencia la oportunidad para que alcance su autonomía y automodelación, en un proyecto de vida individual y comunitario dirigido hacia el bien común (Aguilera, 1995).

Las tecnologías de la información y el conocimiento (TIC) potencialmente permiten a cualquier organización o persona acceder, utilizar y/o generar nuevo

conocimiento; pero, las condiciones económicas y culturales que promueve el ambiente neoliberal, originan cada vez más la polarización de la riqueza y una competencia acérrima, que reduce los esfuerzos de una gran mayoría solo a la sobrevivencia y a la marginación, a la vez que los incita al consumismo y nubla su necesidad de capacitarse para generar ingresos, mejorar sus condiciones de vida y las del conjunto poblacional (Agosín, 2001).

La aspiración al desarrollo humano requiere en principio de una transformación en las expectativas de los segmentos vulnerables, a través de la toma de conciencia de su necesidad de formación superior (Maslow 1987) aún sobre el extrañamiento temporal de otras necesidades inmediatas. El hombre es un ser carente, pero no siempre tiene cabal conciencia de sus necesidades, sobre todo si se alejan de las necesidades básicas de supervivencia. La percepción de la necesidad es la antesala de la toma de conciencia de la necesidad, que se expresa en el interés, manifiesto de múltiples formas, en aspiraciones, deseos y motivaciones, hacia el objeto de la necesidad (Avilés, 2007).

De cada 100 jóvenes que ingresan en primaria al sistema educativo nacional, 10 son analfabetas, 20 se quedan con secundaria, 70 inician pero solo 45 terminan educación media superior y 27 ingresan pero solo la mitad aproximadamente, termina la educación superior (INEGI, 2010).

Las instituciones de educación superior se ven ante la posibilidad de ofrecer oportunidades a los segmentos capaces e interesados, pero en riesgo de quedar marginados de la formación e información de calidad y bajo costo, dada la adaptación a usos educativos de prácticamente toda innovación en materia de tecnología de la información y comunicación (Esains, 2008), a través de modalidades de educación a distancia (*'on line'*, *'e-learning'*) y el aprendizaje mixto, combinado, híbrido, semipresencial, o combinación de métodos (*'blended-learning'* *'b-learning'* o *'blending'*); que implican clases presenciales más aprendizaje electrónico, o aprendizaje móvil (*m-learning* o *movil learning*) más otros recursos educativos, que permitan lograr juntos una enseñanza eficaz (Heinze, 2004); en las que la educación a distancia y la presencial convergen, por medio de herramientas móviles o en sedes remotas, como la videoconferencia.

A pesar de la dinámica acelerada de los cambios en la tecnología y de la existencia de instituciones dedicadas a ofrecer cursos virtuales, desarrollar software educativo y educación a distancia, en México todavía se está en un proceso de transición hacia una educación virtual que utilice el potencial disponible para mejorar los procesos pedagógicos en las diversas funciones educativas (Facundo, 2005). En el Estado de Hidalgo, aspectos como el atraso en conectividad o altos costos de conexión, baja cantidad de computadores y magro apoyo público (SEPH, 2011), ralentizan la implementación efectiva y eficiente de modalidades virtuales.

EDMIX, servicio de educación superior en la modalidad virtual mixta (presencial virtual por videoclase interactiva y presencial real), que ofrece la Universidad Politécnica de Tulancingo (UPT), de financiamiento público, primera y única experiencia en el subsistema de universidades politécnicas en su momento, pone al alcance de estos grupos vulnerables una solución de calidad potencialmente eficiente y flexible, para que aspirantes capaces e interesados accedan y puedan permanecer en el proceso educativo.

Conocer los beneficios que el nicho de investigación persigue, brindárselos en los servicios y productos educativos requiere de la perspectiva mercadológica. El posicionamiento como herramienta mercadológica resulta necesario para hacer de la necesidad algo imperante que lleve, por un lado, al estudiante de educación media superior (EMS), a dar continuidad a sus estudios, y por otro, afianzar la calidad del servicio que los participantes prestan en la producción y oferta de educación y de ambientes mínimos; partiendo del supuesto de que la calidad de la educación EDMIX garantiza la afluencia (acceso, permanencia y eficacia terminal) de estudiantes capaces e interesados en la educación superior, pero restringidos por condiciones y posibilidades económicas.

El posicionamiento es el lugar que ocupa en la mente del consumidor un producto o servicio, es la percepción sobre la marca, atributos y recompensas, por lo que no es algo que se hace al producto, sino a la mente o percepción del consumidor (Ries, 1972); implica para la organización una cadena de decisiones e intenciones para lograr la imagen con la que quiere ser percibida (Kotler, 2004), misión que arrastra tras de su logro y sostenimiento el que todos los implicados en la oferta identifiquen la generación de este producto (bien y/ o servicio) como una motivadora y prioritaria necesidad; originándose así el concepto de “posicionamiento múltiple”.

El posicionamiento múltiple que se deriva de la percepción de la realidad, desde la cual se toman decisiones, es básicamente una promesa, una perspectiva de valor que se adquiere directa o indirectamente, en la que se identifica el servicio como el satisfactor de una serie de deseos, necesidades y expectativas en la propia escala de valores del estudiante y la de sus facilitadores; capaz de despertar entusiasmo y crear un grado de lealtad mayor, más fuerte y duradero que otras opciones.

El posicionamiento múltiple de EDMIX se enfrenta a desafíos tanto en otras opciones de empleo de vida del estudiante, de la categoría de competencia de EDMIX, como son trabajo, migración, delincuencia, hogar, desesperanza; como a desafíos organizacionales para lograr la calidad del servicio, a través de lograr la satisfacción laboral, de profesores de tiempo completo y asignatura, de administrativos y de la alta dirección.

Diseñar un modelo de posicionamiento múltiple para nichos de matrícula en el Estado de Hidalgo, a partir de la experiencia de la Universidad Politécnica de Tulancingo, es el propósito de este trabajo; en el cual se identifican las variables de relación determinantes y las condiciones que influyen el posicionamiento o percepción de un valor mayor; que pueden, dentro de la categoría de pertenencia, inclinar la decisión por la educación superior en vez de por otras opciones de vida para el nicho de matrícula, o de otras opciones de ocupación para los productores y facilitadores del servicio EDMIX.

MÉTODO

Esta investigación utiliza la perspectiva metodológica mixta (cualitativo, cuantitativo), el enfoque de sistemas y el del marketing estratégico de generación de valor; de este último se realizan las tres primeras fases, segmentación, selección de mercado y posicionamiento, con las cuales quedan definidas las directrices que pueden orientar estrategias en las etapas que quedan pendientes: la oferta y la comunicación de valor de EDMIX. Tiene un diseño exploratorio pronosticador, que se apoya de métodos y técnicas híbridas, integrados en el proceso de recolección, análisis e interpretación de datos, a fin de corroborar hallazgos y en sí para complementar la información requerida, encontrar validez y responder al problema planteado. De acuerdo al enfoque de sistemas, dado que lo que se produce es un servicio intangible, dirigido a la mente del estudiante, quien es a su vez consumidor y producto, el posicionamiento múltiple requiere de la decisión, intención y desempeño recíprocos, entrelazados, de ambos sujetos que intervienen en su producción para lograr la calidad que se pretende, evidenciar el mayor valor de los beneficios sobre el de los costos y desarrollar, en cada uno de los sujetos, afectos y lealtades duraderas hacia EDMIX.

El fenómeno se aborda en tres fases: en la primera a fin de identificar la percepción sobre la calidad del servicio, se realiza un sondeo a 37 estudiantes matriculados en EDMIX. Los instrumentos que se aplican, historia de vida, basadas en la propuesta de Callegaro (2007), técnica de los tres deseos y escala jerárquica comentada con razones para elegir la opción de vida, parten del supuesto de que el comentario que cada persona realiza, se hace de una memoria editada de entre la multiplicidad de experiencias captadas por sus sentidos y refleja parte del patrón cultural o estado de ideas del grupo social del que provienen. La escala de opinión SERVQUAL (Parasuraman, 2002) con comentarios, para conocer su percepción sobre la calidad del servicio educativo; permite sondear atributos deseados y su nivel de satisfacción; el análisis estadístico descriptivo y las técnicas interpretativas de comentarios, análisis del discurso y proyectiva constructiva, apoyan el análisis e interpretación de datos.

En la segunda fase, a fin de diagnosticar la percepción de estudiantes terminales de EMS, posibles aspirantes a EDMIX, sobre el valor neto de la educación superior, a base de identificar necesidades y expectativas al respecto, se aplica una encuesta con preguntas cerradas y abiertas, al segmento de estudiantes terminales de EMS, entre quienes se encuentra el nicho de matrícula, localizado en el Estado de Hidalgo y la zona periférica de influencia, específicamente en municipios clasificados como de marginación media a muy alta, que no disfrutaban de oferta local de educación superior pública ni les es fácil la comunicación o acceso hacia zonas mayormente pobladas, con servicios de educación superior y que cuentan con los servicios mínimos necesarios de telecomunicación por internet.

Dadas las limitaciones y obstáculos de tiempo, distancia geográfica, dificultad de acceso y costo; se utiliza el método de muestreo probabilístico por racimos (agrupamientos, *clusters* o conglomerados), aplicándose la encuesta a 308 estudiantes del último semestre de EMS en 12 instituciones de financiamiento público, tipo CECYTEH, Bachillerato General, COBAEH, CBTA, y CBTIS. Se apoya en las técnicas, análisis estadístico descriptivo, (frecuencias y tabla cruzada); el análisis deductivo (prueba de hipótesis, para una muestra, con escalas no métricas, y prueba Chi cuadrada); análisis cualitativo aplicando por analogía: preguntas de tema oculto (análisis del discurso) y análisis simbólico.

La tercera fase, implica a proveedores del servicio, los docentes (8), los administrativos (3) y los directivos (3) (informantes de calidad), quienes mejor que nadie, detectan y conocen la problemática a resolver, las estructuras, procesos y prácticas que requieren transformación y mejora, y son elemento clave en la implementación de los resultados del estudio. A ambos se les aplican entrevistas en profundidad, apoyadas en técnicas de interpretación cualitativa: proyectivas, exhaustivas, expresivas y de escalonamiento (cambio de roles y tres deseos), a fin de identificar el estado de sus motivaciones.

RESULTADOS

Entre los hallazgos de la primera fase, con estudiantes inscritos en EDMIX se tiene que las variables que les impulsan para ingresar a la universidad son: superar los bajos recursos económicos, la marginación como estilo de vida no deseable, movilidad social mediante el logro de un mejor trabajo, calidad de vida, ser persona de bien, autoestima positiva y capacidad de desarrollo, reconocimiento de valía, deseo y decisión de superarse, decisión de estudiar educación superior, oportunidad real de desarrollo al tener a la universidad en la comunidad, contar con una carrera como medio para tener respeto y reconocimiento familiar y social para devolver apoyo a la familia, desilusión por ineficiencia de la comunicación, no satisfacción con el servicio.

Los estudiantes visualizan la educación como medio de desarrollar mayores recursos humanos para satisfacer dos imperiosas necesidades: una, asegurar trabajo, que palie la situación económica que en la mayoría de la experiencias familiares resulta muy difícil; y, otra personal, al desarrollarse, ser reconocido, apreciado, respetado y poder estar con “los que pueden”, poder hacer, actuar y corresponder al apoyo que su familia les ha brindado. Superar la marginación como estilo de vida, mejorar su calidad de vida y lograr movilidad social. Luchar y vencer obstáculos para ingresar a la universidad y entre más difícil, más valioso, son ideas que lo definen como “ser humano”; en sí, ven la profesión universitaria como el medio para poder acceder al modelo de éxito económico-social, tener trabajo, poder hacer algo, poder ser alguien.

Al terminar la EMS los estudiantes perciben su “bien” deseos o proyecto de vida, más que con una visión trascendente o permanente, con una visión vaga, como una proyección futura de la solución de necesidades inmediatas, de vivencia cotidiana, lo que distrae y nubla la visión para percibir necesidades superiores. En cuanto a proyecciones terminales o de filosofía de vida, presentan dificultades para imaginarse el futuro, solo expectativas vagas o indeterminadas; incertidumbre por el futuro y ansia por lo desconocido.

La forma de lograr el proyecto de vida, coinciden y está inmersa en el logro de los mismos, es secuencial y forma un círculo virtuoso:



La técnica de análisis de preguntas de tema oculto, permite deducir la situación de limitaciones e inseguridad que actualmente condiciona al potencial nicho de matrícula.

Los atributos que los estudiantes que ya cursan la carrera, señalan más atractivos o significativos de una universidad son: apoyos (becas y servicios), flexibilidad (que promueva la permanencia y potencie las oportunidades), eficacia (que permita integración exitosa al mundo laboral y viabilizar su proyecto de vida).

En la segunda fase, con estudiantes terminales de EMS, los resultados encontrados son los siguientes: Las ideas que el 80% manifiestan sobre los beneficios que brinda la educación superior están influenciadas de forma estadísticamente significativa por su percepción sobre la mejor ocupación y calidad de vida de profesionistas titulados. Pero la misma prueba indica que no existe asociación significativa entre la percepción de beneficios de los profesionistas titulados y la decisión de ingreso a la universidad.

El 75 % de los jóvenes señala que se va a inscribir a la educación superior, aunque de estos el 10% dice no estar interesado o no le encuentra a la ES un beneficio mayor que el de la EMS, ni la considera aplicable a problemas reales. El 25% que no va a inscribirse, reconoce el beneficio y valor de la educación superior, de ellos un 3% no la incluye en su proyecto de vida por desempeñarse ya en un negocio u oficio, el 1% no le encuentra atractivo, por desesperanza, y, el 21% restante constituye el nicho de matrícula.

En la decisión de no inscribirse, aunque tengan interés en la educación superior, la carencia de recursos económicos y las necesidades básicas, tienen un impacto significativo estadísticamente, y por ello se inclinan por otra opción de vida que implique trabajo-ingresos, u otro tipo de formación que asegure además manutención.

Con el análisis del discurso de las razones que subyacen a la decisión, se sintetizan cinco conceptos que generalizan aspectos de su realidad (categorías):

- Formación: preparación, educación, estudios, trabajar para estudiar.
- Recursos económicos: superar problemas económicos, trabajo-ingresos, beca.
- Proyecto de vida: decisión de vida, valores instrumentales (para situaciones cotidianas) y terminales (filosofía y proyecto de vida).
- Fantasía: especulación de opción ventajosa, jactanciosa o cómoda.
- Desesperanza: bajos recursos, discriminación, baja estima, conformismo.

La asociación altamente significativa entre las razones subyacentes de otras opciones de vida y la expectativa de beneficios de la educación superior, se convierten en sí en las razones de valoración de la educación superior, es decir la educación superior les lleva a superar todas esas necesidades; aunque el interés inmediato sea de inscribirse o no (tabla 1).

En general, si no ingresan a la universidad, optarán 58% por buscar ingresos, 34% buscarán otro medio de educación superior; 6% migración, 2% hogar; y 1% ser NiNis (Ni estudiar Ni trabajar), o ilícitos.

Tabla 1.

Razones o necesidades subyacentes a la opción de vida del nicho de matrícula

Razones subyacentes a la decisión de vida.	Beneficios por la formación universitaria	%
Proyecto de vida, superar pobreza, asegurar formación, reconocimiento, jactancia y superar desesperanza	Competencias profesionales y calidad de vida	93
Formación, resolver pobreza, autonomía, rol social, fantasía, comodidades y desesperanza	Ser persona y reconocimiento social	5
Desesperanza, discriminación y baja estima	No beneficio ni aplicación a la realidad	2

Fuente: Elaboración propia

El atributo satisfactor determinante de la decisión de inscribirse, evidencia el problema raíz del segmento estudiado: 24 % para becas y apoyos generales, 61% para calidad, formación de competencias y eficacia terminal y, 15% para el formato táctico del servicio educativo, que implica facilidades para la permanencia, vinculación laboral e incubación de proyectos. Estos atributos, acicatean la filosofía organizacional del oferente y exigen decisiones estratégicas, a nivel institucional.

La figura 1 sintetiza el contexto del dilema que enfrenta el estudiante de EMS, de elegir entre educación superior (ES) y otras opciones de vida (OOV) y las necesidades que motivan su elección y las expectativas de beneficio satisfactor en cada caso. El sujeto decisor se categoriza según su decisión.

La perspectiva del “bien” o proyecto de vida, quienes deciden por OOV, se manifiesta como necesidades inmediatas y, las necesidades o valores terminales de vida, no las perciben con claridad, quedan implícitas. Quienes eligen la ES perciben y refieren los valores terminales de vida: calidad de vida, autonomía, identidad, ciudadanía.

El proyecto o deseo de vida general que perciben quienes deciden por la ES y que quedan implícitas en los que sufren las precariedades económicas, visualiza:

- La calidad de vida o desarrollo humano, en la que se pueda satisfacer con un mínimo de dignidad todas las necesidades de una persona, familia o sociedad, permita movilidad social y evite volver a condiciones de precariedad vividas.
- Autonomía o capacidad de auto moldearse, de autogobernarse, de ser independiente, de reflexionarse, visualizarse, darse reglas y de vivir de acuerdo a las mismas.

- Identidad o imagen de sí mismo, que se va seleccionando, aprendiendo y que se expresa en el discurso y en la vivencia; con la claridad de ser quien se ha decidido a ser o con la idea de que ser el que es, otros se lo atribuyen; es una necesidad remarcada que evidencia la situación de discriminación, impotencia y de baja estima acentuada en los jóvenes que así lo señalan. La multicitada expresión “ser alguien en la vida”, “no ser más discriminado”, “reconocimiento como alguien que puede, persona de bien, de éxito”.
- Poder y éxito, capacidad de pasarse al lado de los que “pueden”, pueden satisfacer necesidades, pueden ayudar a otros, pueden recompensar, pueden influenciar, pueden participar en la vida pública, pueden emprender.

La forma de lograr el “bien”, se da en la escala de necesidades de Maslow (1987):

- 5^a Formación en educación superior, vocación y autorrealización, o necesidad de cada individuo de utilizar todas sus capacidades, ampliar sus horizontes, adquirir conocimientos, comprender, analizar, dar significado y sentido a las cosas, construir un sistema de valores, y las necesidades estéticas.
- 4^a Trabajo, autonomía, autoestima.
- 3^a Reconocimiento (poder, aprecio, relación, amor, afiliación).
- 2^a Seguridad (trabajo, casa, jurídica, personal, alimentación, etc.).
- 1^a Cobertura de necesidades básicas (fisiológicas, vestido, habitación).

La tercera fase de la investigación se realiza, a través de las técnicas de “Cambio de roles” y “Entrevista en profundidad” a los docentes y administrativos de apoyo a la docencia, señalan su percepción sobre los diversos aspectos que impactan su desempeño, su motivación interna y externa, y su actitud hacia EDMIX, así como las necesidades de mejora y de apoyo en el desempeño de su función; los hallazgos se sintetizan en el formato FODA, y las conclusiones son planteadas en el modelo propuesto de posicionamiento múltiple:

Fortalezas: Factores de satisfacción: a) Vocación docente, b) Prestigio y desarrollo docente, c) Visión y actitud positiva hacia EDMIX, d) Imagen como importante opción de educación Superior, e) Conciencia del docente, sobre la problemática.

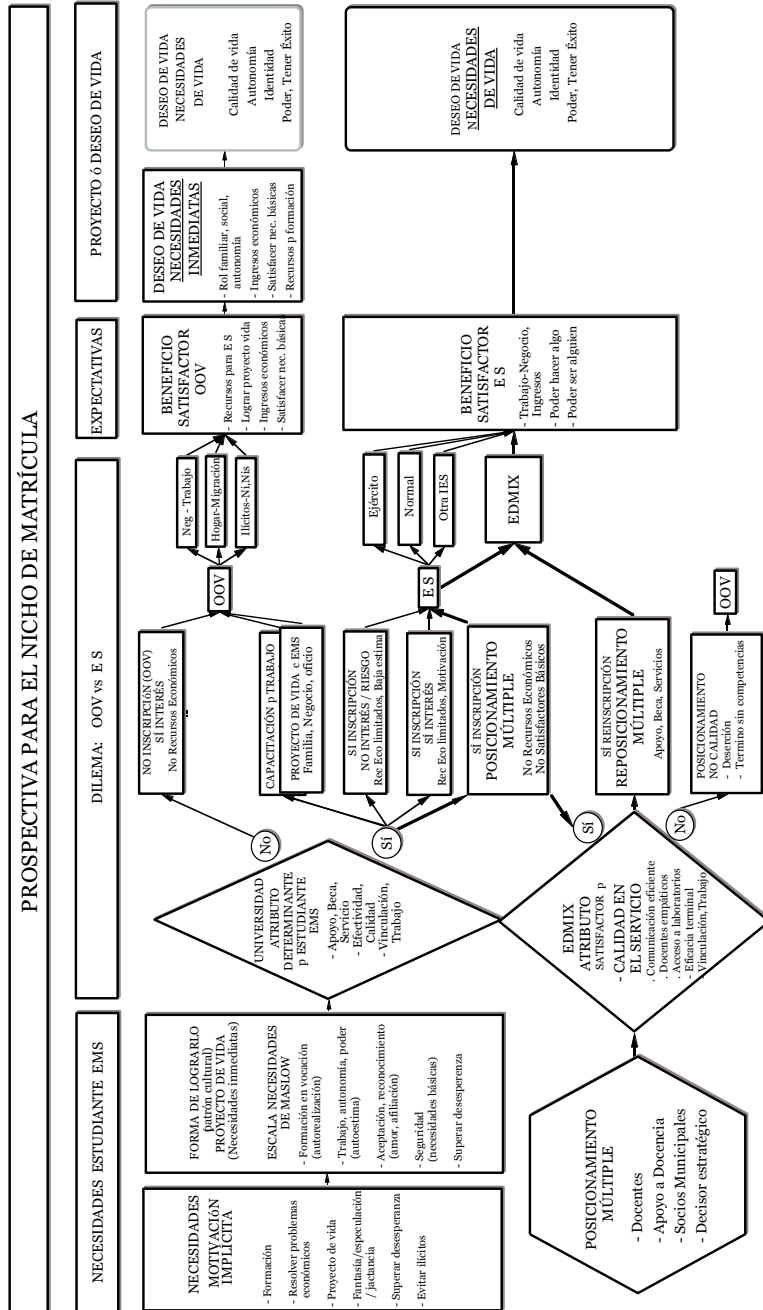


Figura 1. Prospectiva para nicho de matrícula
 Fuente: Elaboración propia

Oportunidades: 1) Recursos Humanos a) Gestión de recursos académicos: perfil del docente, capacitación, desarrollo, carga académica y visión estratégica; b) Gestión de servicio al estudiante: apoyos didácticos, políticas de aceptación, permanencia y nivelación académica. 2) Recursos tecnológicos: comunicación, aseguramiento de calidad. 3) Innovación.

Debilidades: 1) Factores de insatisfacción: Remuneración/asignación de grupos, ambiente de trabajo /sin apoyo, desconfianza en el jefe, bajo perfil del alumno, mantenimiento, soporte técnico/comunicación, aplicación relajada de políticas en el estudiantes EDMIX, políticas sobre estudiantes. 2) Factores de satisfacción: logro / baja satisfacción. 3) Recursos tecnológicos (EDMIX servicio). 4) Visión y actitud negativa hacia EDMIX.

Amenazas: 1) Demérito del esfuerzo estudiantes-docentes. 2) Los alumnos virtuales se sientan “solos”. 3) Los docentes se sientan “sin apoyo.” 4) ‘Eficientismo’ en vez de competitividad. 5) Menor aprovechamiento del enorme potencial de la modalidad y al implementarlo, de la ventaja de ser los primeros bajo el concepto planteado. 6) Posicionamiento hecho por estudiantes y población como servicio de menor calidad.

DISCUSIÓN

En el modelo de posicionamiento múltiple de EDMIX (figura 2), se identifican de acuerdo a los resultados válidos, las variables de relación, estadísticamente significativa, y el tipo de influencia que permiten identificar los elementos de valor que se tendrán que considerar en las posteriores estrategias de mezcla de mercado dirigidas a hacer atractiva y sustentable la percepción entrelazada de los usuarios y oferentes sobre las ventajas de participar con calidad en EDMIX: formación competitiva para los estudiantes con vulnerabilidad económica, y el logro de la misión de servicio sobre posibles ambientes de tipo reactivo y eficientistas, para los oferentes.

El centro del modelo se compone del posicionamiento múltiple de EDMIX en: a) el nicho de matrícula de estudiantes terminales de EMS, b) el ayuntamiento del municipio sede, c) el docente que colabora en esta modalidad, d) el administrativo o directivo de apoyo a la docencia, e) el tomador de decisiones estratégicas, y f) el reposicionamiento en estudiantes ya inscritos en esta modalidad.

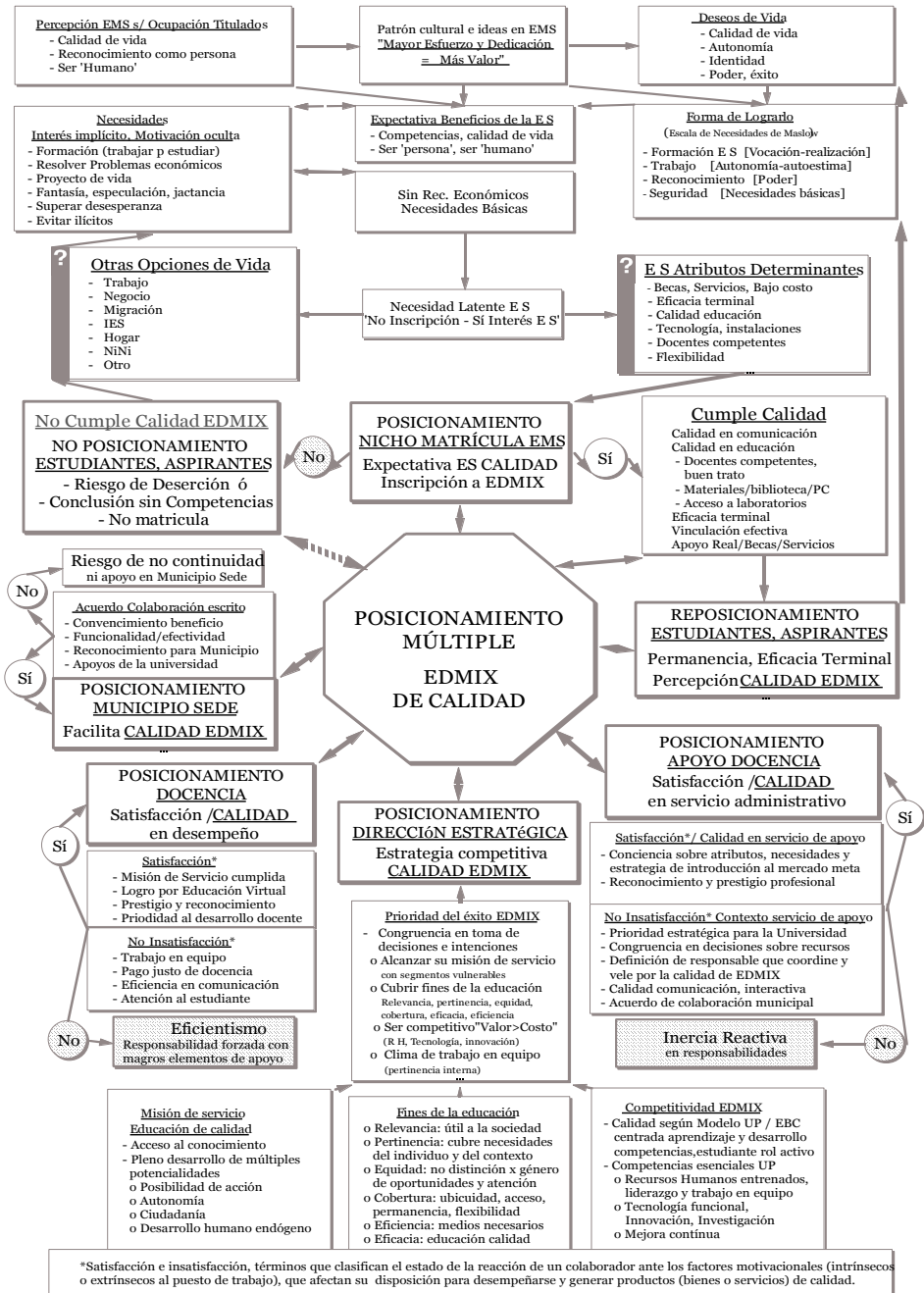


Figura 2. Modelo de posicionamiento múltiple de EDMIX

Fuente: Elaboración propia

A cada uno de ellos le preceden las condiciones deseables que pueden influenciar la percepción de cada individuo sobre el valor neto de EDMIX, así como las consecuencias, de no lograrse el posicionamiento. En el caso del decisor estratégico no se indica, pero de su visión-acción depende el engranaje del resto de posicionamientos; si no se da, tiende a no lograr el posicionamiento múltiple ni la permanencia del servicio.

El modelo de posicionamiento múltiple pretende estructurar con las primeras casillas las necesidades, interés implícito o motivación oculta de los estudiantes de EMS, que ven en la educación superior el medio de satisfacerlas, idea asimilada del patrón cultural y de la percepción sobre la ventajosa ocupación y beneficios que obtiene el profesionista titulado; y con ello alcanzar su proyecto de vida.

El posicionamiento múltiple que el servicio ofrece, alimenta la satisfacción y a su vez precisa del desempeño de calidad, circuito virtuoso tal, que facilita a los estudiantes una efectiva formación integral, y a los colaboradores la misión de servicio. Si no se cumple con la calidad en el servicio educativo, se corre el riesgo de la deserción del estudiante, o de que concluya la carrera sin haber desarrollado adecuadamente las competencias previstas, dándose entre los estudiantes y la población, un posicionamiento no deseado de 'no calidad', lo que redundará en un factor negativo para el posicionamiento en los nichos de matrícula de las siguientes generaciones.

Cumplir con la calidad en el servicio educativo, implica, cumplir con los atributos determinantes, diferenciadores de la modalidad, sobre el cual se finca la ventaja competitiva: calidad en la comunicación, calidad en la educación que precisa de docentes competentes de buen trato (muy reiterado), materiales y estrategias didácticas, biblioteca, PCs, acceso frecuente a laboratorios, eficacia terminal, vinculación efectiva, apoyo real, becas y servicios, ya comentados.

Lograr los atributos determinantes por los participantes en su producción y oferta, dos elementos son indispensables, uno, el aseguramiento de la calidad, que implica contar con los elementos necesarios para estar en posibilidad de prestar un servicio de calidad, independientemente si se logra o no; y dos, la vivencia de la calidad, evidenciada en las decisiones e intenciones de quienes producen el servicio, quienes, de acuerdo a la propuesta motivacional de Herzberg (1959), precisan de la satisfacción por su desempeño y este a su vez, de un ambiente de trabajo propicio.

En los docentes su "satisfacción o motivación interna" aumenta ante su percepción del logro de su misión de servicio; el desempeño de su actividad con vocación e interés; el prestigio por participar con éxito en la modalidad mixta; el desarrollo profesional por trabajar con nueva tecnología educativa; la percepción de respaldo y confianza de su autoridad en el grupo; el respeto de su decisión sobre la disponibilidad para

participar o no en la modalidad EDMIX; mientras que entre otros, la satisfacción se merma tanto como se perciba la inclinación hacia, el eficientismo, hacia la asignación de la actividad sin consulta previa al docente, sanciones o amenazas laborales veladas, indiferente aprecio y apoyo por la participación en esta modalidad, no contar con capacitación necesaria para el aprovechamiento eficaz de la videoconferencia como herramienta, ni para liderar el especial ambiente de aprendizaje, las condiciones y disponibilidades de los estudiantes y las sedes remotas, descarga en el docente de la responsabilidad total por el éxito en el aprendizaje del estudiante y magro apoyo para superar contingencias en la videoconferencia.

A la vez, los docentes sienten la “no insatisfacción o motivación externa” laboral, que ayuda a que no se importune la percepción de satisfacción por su desempeño y que desarrolla en ellos confianza, lealtad y actitud positiva, básicamente cuando cuentan, con un ambiente de trabajo en equipo, en el que sientan desarrollo, respeto y fomento de sus capacidades, habilidades, competencias y proactividad; que se cuenta con la aplicación de políticas y el trato al estudiante que vela por el respeto y no relajamiento de las normas; que cuentan con una remuneración justa por la participación en una modalidad educativa que requiere, en las circunstancias actuales, de mayor trabajo que el de un grupo presencial.

Si se logra la satisfacción y la no insatisfacción, se puede contar con un posicionamiento de EDMIX en el docente, lo que a su vez asegurará servicios de calidad. De no lograrse, se corre el riesgo de que, en vez del logro de la calidad en la preparación del profesionista, se dé una conducta eficientista en su desempeño, en la cual solo se cubren los requisitos programados, aunque no se logre cabalmente los fines, al ser forzado a desempeñar una responsabilidad, con magros elementos de apoyo.

El personal de apoyo a la docencia, también requiere posicionar EDMIX y reforzar el esfuerzo educativo con la calidad y prioridad que la introducción de este servicio en el mercado meta, necesita; esta prioridad equivalente a un posicionamiento, requiere ser desplegada y sostenida desde la dirección estratégica; influenciando a los administrativos implicados en la toma de conciencia, primero, de los atributos diferenciales de la modalidad EDMIX y el consecuente apoyo diferencial respecto al de la modalidad presencial; segundo, de la prioridad de que esta modalidad haga su mejor papel como proyecto estratégico en etapa de introducción, y, en caso de contingencias fortuitas, de tener previstas alternativas de solución y apoyo.

Esto implica dar prioridad a la atención de necesidades que demandan los nuevos ambientes de aprendizaje: instalaciones en la universidad y en cada sede remota, de nuevas estructuras de comunicación entre usuario y organización (internet y video-clases), nuevos sistemas de distribución de los materiales, nuevas fórmulas de diseño y producción de los materiales educativos y cursos, e indispensablemente

la implementación de estos sistemas, principalmente el acceso y utilización tanto a profesores como a estudiantes del desarrollo de habilidades para decidir qué buscar, cómo obtenerlo, procesarlo y utilizarlo; entender que los usuarios del servicio educativo tienen características situaciones y condiciones distintas.

El limitar el servicio educativo a una recepción pasiva de lo que se envía, por no contar con un ancho de banda suficiente u otro tipo de conectividad o tecnología, así como de equipos de cómputo, restringe la interactividad y la capacidad instalada que permita a los estudiantes aprovechar las posibilidades de los nuevos sistemas y tener una participación activa en su proceso de desarrollar competencias y de aprender a aprender.

La limitación de materiales de estudio abierto (manual, guías, videos, otros) también puede limitar el aprovechamiento y seguimiento oportuno del programa de estudio, en caso de fallas o interferencias en la comunicación. La atención de la nueva modalidad con los sistemas y mismos procesos que los de la modalidad presencial, en la práctica puede atrofiar la efectividad del apoyo a los docentes de EDMIX y la satisfacción percibida por esta función, y a la vez, generar insatisfacción por la paradoja de tener la responsabilidad de apoyar la eficaz introducción de la modalidad y la real restringida posibilidad en la actual circunstancia, para hacerlo, lo que dispersa la prioridad del docente hacia otros intereses funcionales.

La clara definición de responsabilidad y autoridad de quien dirija y de seguimiento a EDMIX, es esencial para coordinar de manera efectiva el logro del programa educativo y por tanto la misión de servicio, dada las diferentes áreas participantes en la proveeduría de los servicios de apoyo; y evitar que se soslaye o no se perciba por los responsables tácticos, la problemática y necesidad prioritaria de capacitación, desarrollo, capacidad instalada mínima, materiales y servicios de apoyo al aprendizaje, se desvíe el compromiso de apoyo y se descargue al docente, a su entendimiento, experiencia y disposición de servicio, la responsabilidad del curso.

De no darse la percepción de satisfacción y de no insatisfacción por la función encomendada, el desempeño del personal de apoyo a la docencia puede girar hacia una inercia reactiva.

Desde la perspectiva de los directivos de vinculación, la importancia y visión estratégica que otorgue el ejecutivo municipal a la necesidad de educación superior de la población a la cual sirve, será de gran peso en la aceptación de colaboración y apoyo permanente a la prestación del servicio EDMIX. El municipio, en general cuenta con recursos diversos, materiales, estructurales y de relación que le dan la posibilidad, si existe la voluntad, de facilitar a la universidad la instalación, el servicio de internet (que en los casos reales, se comparte a la sede el servicio que utiliza la presidencia municipal, pero ante el incremento de la demanda surge la

necesidad de mayor servicio -ancho de banda-, y un funcionario municipal de apoyo. Cabe señalar que existen multitud de estrategias y alianzas que la presidencia municipal está en posibilidad de realizar para que la sede se allegue de benefactores (donaciones, desde equipos nuevos o de re-uso, mobiliario, terreno, patrocinios del servicio de telecomunicación, apoyo para alimentación, transporte de los jóvenes, becas, otros), y se le facilite a la sede prestar un servicio en el que al menos se dé el aseguramiento de la calidad estructural sostenida, para esa comunidad.

Ante las actuales circunstancias, se requiere de un acuerdo de colaboración escrito con el municipio, que precise para y entre ambas instituciones, los beneficios aportados, la responsabilidad de cada uno en la funcionalidad de la sede y evite el arbitrio y voluntad de nuevas administraciones. De esa manera, se puede, "asegurar otro posicionamiento" en el municipio sede.

Por último, la dirección estratégica de la universidad tiene en sus manos los elementos para dar prioridad a la calidad de EDMIX y lograr el posicionamiento múltiple. La dimensión contextual de las estrategias, decisiones e intenciones pertinentes hacia ese objetivo, entraña asegurar los medios estructural, personal y relacional para alcanzar su misión de servicio con segmentos vulnerables, por medio de la educación de calidad a el acceso al conocimiento y el desarrollo pleno de las múltiples capacidades; con una oferta relevante, pertinente, que amplía la cobertura con equidad, eficiencia y eficacia; la competitividad a través de prestar un mayor valor neto para los participantes en EDMIX, a través de la vivencia de la calidad, y del desarrollo de las competencias esenciales como son los recursos humanos persistentemente entrenados, actualizados, liderados con un estilo de trabajo en equipo; tecnología funcional e innovación apoyada en la investigación permanente; y, la mejora continua. Y para asegurar la misión, un clima de trabajo interno pertinente (reiterado), como fuente de satisfacción y motivación para producir un servicio EDMIX de calidad que asegure un posicionamiento múltiple.

CONCLUSIONES

En el modelo de posicionamiento múltiple de EDMIX solo se representa la etapa estratégica de generación de valor, las condiciones previas de cada uno de los tipos de posicionamiento, dan la pauta para que en la implementación de la mezcla de mercado se desarrollen las estrategias de producción y comunicación de valor, distribución y seguimiento del valor.

Para que el nicho de matrícula transforme la necesidad de educación superior en un interés imperante que lo lleve por sí mismo a matricularse, necesita percibir, a través del conjunto de experiencias que el servicio le produce, que EDMIX cumple la promesa de asegurar permanencia, aprendizaje significativo y de calidad, que

apuntale su inserción en el sector productivo y la movilidad social; de no ser así, dada su vulnerabilidad económico-social, no decidirá matricularse.

Esta condición requiere que se aseguren los atributos determinantes que influyen en la satisfacción de cada actor del posicionamiento múltiple, los cuales como se ha comentado, dependen de la interrelación efectiva de decisiones e intenciones de cada actor directivo y operativo, alineadas a la misión estratégica de calidad de EDMIX. El municipio acuerda y asegura facilidades para contar con educación superior de calidad; el personal docente y de apoyo a la docencia, potencia su esfuerzo y satisfacción con las favorables condiciones estructurales y, los directivos priorizan EDMIX como misión estratégica. La sinergia de calidad promueve sustentabilidad, en tanto que su disconformidad, deserción estudiantil y/o posicionamiento no deseado da descrédito.

La incorporación de EDMIX con estructura y contenidos de la modalidad presencial en aulas, y soslayadas o minusvaloradas las necesidades de los nuevos tipos de estudiantes y ambientes de aprendizaje, presenta para los participantes, variables problemáticas que incomodan y alteran la motivación, actitud y resultado del esfuerzo honesto de productividad prevista; lo que va deteriorando el nivel de prioridad que cada participante otorga a su decisión cotidiana de logro de calidad en EDMIX.

Descargar en el docente la responsabilidad absoluta de la operatividad y resultados de un programa de estudio, pone en conflicto la sinergia potencial de EDMIX, dadas las inconsistencias en la eficacia del resto de funciones intervinientes.

El nicho de matrícula no continua con la universidad como proyecto de vida por falta de conciencia de su necesidad y beneficio, sino por el riesgo que representa invertir su esfuerzo en un servicio educativo que no garantice eficaz competencia para insertarse al sector productivo y generar desarrollo humano, en vez de invertir en otra opción de vida.

El posicionamiento múltiple desde la visión de la organización, se define como la acción de diseñar la oferta y la imagen de un producto, desde una serie de decisiones e intenciones organizacionales, para obtener una posición competitiva, bajo un enfoque sistémico, y lograr por un lado, que el potencial consumidor sitúe a EDMIX como el medio para satisfacer su necesidad de contar con un vital medio de desarrollo; y, por otro, que también los actores directamente implicados en la generación, apoyo y toma de decisiones en la producción de EDMIX como medio de acceso al conocimiento y potencialmente al desarrollo, lo sitúen como una imperante (prioritaria) necesidad de logro de su misión de servicio.

La introducción efectiva a un mercado meta, de un servicio de gran angular y gran potencial de cobertura y eficacia como EDMIX, no se logra sin la diferenciación del producto, y si no se asegura desde el inicio un mínimo de funcionalidad y solución para las contingencias que adelantan las problemáticas conocidas de conectividad, instalaciones, nuevos ambientes de aprendizaje, cambios en los paradigmas académicos y tipo de población estudiantil, para satisfacer expectativas y promover el posicionamiento buscado.

Independientemente de que la investigación se realiza en el marco espacial referido puede tener un valor metodológico que trascienda los límites mencionados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaker, D. A. (1996). *Building Strong Brands*. En Kotler (2006). New York: Free Press.
- Agosin, M. R., Bloom, D. E., y Gitli, E. (2001). *Globalización, liberalización y desarrollo humano sustentable: adelantos y desafíos en los países centroamericanos*, UNCTAD/PNUD. / UNCTAD / PLENUD/Misc.126. Disponible en: <http://unctad.org/es/Docs/poedmm126.sp.pdf>
- Aguilera P., A. (1995). *Hombre y cultura*. Trotta. Madrid.
- Avilés R., J. (2007). *Conciencia básica*. Universidad Nacional Mayor de san Marcos. Perú. Recuperado de <http://pepsicbvsalud.org/scielo.php?pid=51609-4720070002000098>
- Callegaro, A., y Zimmerman, M. (2007). El ingreso a la universidad: análisis lingüístico-discursivo de relatos y argumentos. *Opción*, 23(54) Maracaibo.
- Esains, V. (2008). Informe especial. *Learning Review*. España. Recuperado de <http://www.learningreview.com/images/stories/articulos>.
- Facundo, A. (2005). *Tecnologías de la información y la comunicación y Educación superior virtual en Latinoamérica y el Caribe: Evolución, características y perspectivas*. Bogotá, D.C. Colombia: Los libertadores.
- Heinze, A., y Procter C. (2004). *Reflections on the Use of Blended Learning*. Education in a Changing Environment Conference Proceedings. University of Salford, Education Development Unit, Available on-line. Recuperado de http://ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04
- Herzber, F., Mausner, B., y Snyderman B. (1959). *The motivation to work*. Wiley. Nueva York. En Robbins (2009).
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2010). *Anuario Estadístico del Estado de Hidalgo*. Aguascalientes.
- Kotler, P., y Trías de Bes, F. (2004). *Marketing Lateral*. México: Pearson.
- Kotler, P., y Keller, K. (2006). Dirección de Marketing. 12a E. México: Pearson.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row Publishers.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., y Bery, L. (2002). *SERVQUAL: a multiple-items scale for measuring consumer perceptions o service quality*. London: Routledge.
- Ries, A., y Trout J. (1972). *Posicionamiento*. Serie de artículos del libro clásico en 1980. Libros comentados en 2000. México: McGraw Hill.
- Robbins, P., y Judge T. (2009). *Comportamiento organizacional*.

Décimotercera edición. México: SEPH [Secretaría de Educación Pública de
Pearsons. Pentice Hall. Hidalgo] (2011). *Memoria de gestión
López Segre, F. (2008). Educación superior y sociedad del conocimiento.
Tendencias actuales.* Global University
Network for Innovation, Universidad de
Naciones Unidas.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Rosa María Muñoz Rivera. Doctora en Dirección y Mercadotecnia (UPAEP), Maestra en Administración Organizaciones (UNAM). Profesor Investigador de la (UAEH). LGAC, Marketing en la innovación y desarrollo de mercados. Artículo derivado de la tesis de doctorado por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

E-mail: roma.muri@gmx.es y romunoz87@gmx.es

DIRECCIÓN DE LA AUTORA

C/ Porfirio Díaz 1, Col. Francisco Madero,
C.P. 43740, Cuautepec, Hidalgo, México.

Eduardo Muñoz Bautista. Doctor en Dirección y Mercadotecnia, Maestro en Psicopedagogía, Profesor Investigador de la (UAEH). LGAC, Marketing en la innovación y desarrollo de mercados.

E-mail: masteremb2002@yahoo.com.mx

DIRECCIÓN DEL AUTOR

C/Jaspe No 105 Fraccionamiento Punta Azul. 42088. Pachuca de Soto, Hidalgo, México.

Fechas de recepción del artículo: 13/05/2014

Fecha de aceptación del artículo: 18/09/2014

Como citar este artículo:

Muñoz Rivera, R. M., y Muñoz Bautista, E. (2015). Universidad virtual mixta: modelo de posicionamiento múltiple EDMIX para nichos en riesgo. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n° 1, pp. 151-170.

EMERGÊNCIA DE AMBIENTE PROPÍCIO À APRENDIZAGEM DA RELAÇÃO ENTRE PROJETO PEDAGÓGICO E AMBIENTE VIRTUAL EM CURSOS A DISTÂNCIA: UMA ABORDAGEM COMPLEXA

**(EMERGENCE OF FAVORABLE ENVIRONMENT FOR
LEARNING AND THE RELATIONSHIP BETWEEN
EDUCATIONAL PROJECT IN VIRTUAL ENVIRONMENT
AND DISTANCE COURSES: AN COMPLEX APPROACH)**

Eliamar Godoi

Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil

Roberval Montes da Silva

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil

RESUMO

Esse trabalho analisa um curso de graduação em Língua Inglesa ofertado à distância. A análise foi orientada pela teoria da complexidade cujo enfoque foi mais nas relações entre seus elementos e interagentes e menos nos resultados. Considerando o Projeto Pedagógico do curso analisado como um documento contextualizado, um dos desafios apontados nesse estudo consiste em buscar o melhor entendimento de fatores que possam facilitar a construção de um ambiente que seja propício à aprendizagem dos cursistas em EAD. Para esse estudo, adotamos algumas noções da teoria do caos/complexidade que serviram de base epistemológica para as análises e discussões desta pesquisa. Buscamos evidências de propriedades dos sistemas complexos tais como emergência, atratores, auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade à condições iniciais e a fatores externos que incidiram nesse curso considerado um sistema complexo. Para tal, a análise incidiu na relação entre projeto pedagógico do curso e o seu *Design* instrucional bem como nas interações, nos fatores e elementos que puderam influenciar positiva ou negativamente a emergência de um ambiente favorável à aprendizagem. Da relação entre projeto pedagógico e ambiente virtual emergiram padrões de dimensões sociais tais como reciprocidade, colaboração ou a falta dela, ambientação e tentativas de aprendizagem. Entendemos que a melhor compreensão das características, funcionamento e padrões emergentes em cursos de graduação a distância possa contribuir para as discussões voltadas às práticas colaborativas com enfoque na aprendizagem em ambiente virtual.

Palavras-chave: ambiente de aprendizagem, educação a distância, complexidade.

ABSTRACT

This paper analyzes an online graduate course for teachers of English. The study is geared towards the theory of complexity. It focuses more on the relationships between various elements and the inter-agents in this process, and less on the results. In as far as the pedagogical design of this contextualized course, one of the challenges that were identified in the studies involved seeking a better understanding of the factors that facilitated the creation of an environment that was conducive to the learning of the course components. For this study, we adopted as a guiding principle some notions from chaos theory/complexity, which form the epistemological basis of the analyses and the discussions of this research. In addition, we researched the properties of complex systems such as emergence, attraction principles, self-organization, adaptability and sensitivity to initial conditions, as well as external factors that occurred during a complex system. To this end, the analysis focused on the relationship between the pedagogical aspects of the course (the project), and its instructional design, as well as online interactions and other factors and elements that could positively or negatively influence the creation of a favorable learning environment. The relationship between the educational project and the virtual environment led to other social dimensions such as reciprocity, collaboration (or lack thereof), learning strategies and learning environment. We conclude that the increased understanding of the characteristics, the functioning and the implementation of standards in distance education courses for teachers aids discussions about collaborative virtual environment practices in this field.

Keywords: learning environment, distance education, complexity.

O curso de graduação denominado *Curso de Letras: licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa* ofertado na modalidade a distância por uma Universidade Federal local confere ao egresso do curso a titulação de Licenciado em Letras com Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa. Tendo iniciado o processo no 1º semestre do ano de 2011, esse Curso foi planejado para ser ofertado em 4 (quatro) anos completando uma carga horária de 2865 horas distribuídas em regime semestral. Com entrada única, ofereceu 200 (duzentas) vagas divididas em 50 (cinquenta) vagas para cada polo, a saber: Uberlândia, Araxá, Uberaba e Patos de Minas.

Nesse artigo, descrevemos esse curso de graduação Letras/Inglês à luz da teoria do caos/complexidade (Morin, 2003; Paiva, 2009), apresentando o seu Projeto Pedagógico-PP como documento contextualizado que compõe as condições iniciais para sua emergência no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA. Dessa forma, por meio das interações ocorridas nos diversos fóruns do curso, analisamos o PP em sua relação com o *Design* instrucional na perspectiva da teoria do caos/complexidade. Para isso, incorporamos a essa descrição alguns fatores contextuais que restringiram ou favoreceram o processo de adaptação do curso enquanto sistema adaptativo complexo ao propiciar aprendizagem e formação no ambiente virtual do curso de Letras/Inglês como formação inicial para professores.

Nessa direção, buscamos evidências de propriedades dos sistemas complexos tais como emergência, atratores, auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade à condições iniciais e a fatores externos que incidiram no curso, assim como, incidem em todo e qualquer sistema complexo. O objetivo foi buscar na relação entre projeto pedagógico do curso de graduação em Letras/Inglês e o seu *Design* instrucional quais fatores e elementos puderam influenciar positiva ou negativamente a emergência de um ambiente favorável à aprendizagem e à formação de professores à distância. Essa ação implicou em reconhecer que as relações de ensino e aprendizagem planejadas para o curso não foram totalmente previsíveis nem totalmente aleatórias. Assim, questionamos: quais foram os padrões emergentes e adaptativos, os fatores e os elementos que puderam influenciar positiva ou negativamente a emergência de propriedades complexas no *Design* instrucional do Curso de Letras Inglês a Distância propiciando aprendizagem em contexto de Educação a Distância?

Para contextualizar o Projeto Pedagógico do CLIEAD (doravante PP), trazemos uma análise qualitativa desse documento em que tomamos como dado o texto do próprio PP no que se refere, principalmente, a apontamentos contextuais em que buscamos realçar aspectos que revelaram os processos interativos, além de aspectos que apontaram as ações pedagógicas articulando intenções, políticas e objetivos do curso. Sendo assim, apresentamos esse documento como parte inicial de um processo que culminou na organização e aplicação do CLIEAD em um AVA.

No sentido de entender essa nova perspectiva investigativa, exibimos uma definição do conceito de Complexidade. Morin (2003) define Complexidade como um tecido (*complexus*: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados que coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Para ele, a Complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal. Aliada aos princípios da Complexidade, outra área do conhecimento já bastante conhecida é a Teoria do Caos. Um sistema caótico tem um comportamento que apenas parece ser aleatório, mas na verdade acaba por ser determinístico (Lorenz, 1993).

Desse modo, a Complexidade articula diversas teorias cuja junção compõe um chamado sistema tronco (Leffa, 2006) e nos leva à denominação de paradigma, nesse caso, Paradigma da Complexidade. O que associa essas teorias, ou seja, o que há de comum entre elas, é o fato de que, em um sistema complexo, tudo está interligado e nada acontece por acaso (Leffa, 2006). Sendo assim, o Paradigma da Complexidade se tornou um termo guarda-chuva (Souza, 2011) ou um termo valise (Sobral, 2011), que recobre ou acolhe diversos campos de estudo.

Para entender a complexidade da relação entre PP e a emergência do CLIEAD adotamos características desses sistemas definindo-os como: dinâmicos, adaptativos, auto-organizativos e sensíveis às condições iniciais e a fatores externos. Sendo que a

complexidade de sistemas educacionais como o CLIEAD independe da modalidade do curso, tomamos essas mesmas características para defini-lo como sistema adaptativo complexo.

Nesse sistema, em consonância com Lorenz (1993), Filatro (2007; 2008), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Fleischer (2009), Braga (2009), Paiva (2009), e Bicudo (2011), dentre outros, percebemos que inúmeros fenômenos emergiram interrelacionados caracterizando fatores contextuais e complexos que restringiram ou favoreceram em diferentes graus os processos de ensino e aprendizagem e adaptativos do CLIEAD. Desse modo, retomando a proposta desses autores, passamos a tratar de fenômenos tais como: atratores, auto-organização, adaptabilidade e sensibilidade à condições iniciais e a fatores externos que incidiram no curso, assim como, incidem em todo e qualquer sistema caótico/complexo.

Assim, para apresentar o Projeto Pedagógico-PP do CLIEAD como documento contextualizado que compõe as condições iniciais para sua emergência no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, além desses aspectos introdutórios em que delimitamos nosso estudo, apresentamos algumas variáveis que emergiram em diferentes interações no contexto desse sistema no universo da Educação *on-line*, cenário dessa pesquisa, além de compartilhar e tecer alguns conceitos provenientes da teoria do Caos/Complexidade.

PROJETO PEDAGÓGICO COMO CONDIÇÕES INICIAIS DE UM CURSO A DISTÂNCIA

Nesse estudo, buscamos conhecer no PP do CLIEAD as condições iniciais de algumas variáveis que emergiram em diferentes interações no contexto desse sistema que atraiu grande número das experiências dos alunos para o contexto da formação *on-line*. Já que, reiterando Fleischer (2009), conhecendo bem as condições iniciais de um sistema, pode-se determinar com bastante precisão o conjunto de atratores de um sistema complexo, além de poder prever o comportamento das interações tomadas como um todo ao longo de um período de tempo.

Uma vez que atratores são “os estados que, estatisticamente, o sistema tende a assumir” (Fleischer, 2009, p. 77) e, considerando que a análise dessa tendência do sistema não constitui como enfoque desse trabalho, esclarecemos que nos apropriamos do conceito de atratores apenas para demonstrar o teor da relação entre PP e curso. Nesse contexto, consideramos o PP como condições iniciais para a emergência do CLIEAD enquanto sistema adaptativo complexo cuja materialização se dá pelo *Design* instrucional de seu AVA.

Nessa perspectiva, os acessos ao curso revelaram que o seu AVA parece operar como uma bacia atratora atraindo um grande número de experiências de formação

inicial de professores de língua inglesa, buscando por estabilidade. Retomando Paiva (2009), quando um sistema se move para uma bacia atratora ele até atinge um momento de estabilidade.

Pela proposta de Lorenz (1993), entendemos que o estado presente de um sistema determina completamente ou quase completamente o estado futuro, mas não parece dizer isso. No caso do PP do curso, o seu estado presente até pode apontar para certa determinação de estado futuro pelo teor do documento que é um projeto e, até parece dizer isso pelo fato de estar supostamente acabado. Entretanto, em consonância com Bicudo (2011), percebemos o PP do curso como uma estrutura prévia que comporta planos de intenção, mas também guarda em si energia para tornar-se atual (realizado) pelo modo de realização do antevisto.

A ação de tornar atual o planejado destaca o que se efetivou de cada projeção, como o destino do ser do projetado, do como essas ações que vêm remetidas são acolhidas, compreendidas e tornadas efetivas. É nesse contexto que o PP se constitui como condições iniciais para emergência do CLIEAD. Organizado por uma associação de diversos elementos intimamente relacionados (equipe pedagógica, documentos oficiais, instituto etc.), o PP apresenta perfil caótico/complexo.

Portanto, o PP aponta diversos níveis de aleatoriedade não para si, mas para outro sistema ao qual está acoplado, que é o CLIEAD, demonstrando que os fenômenos caóticos são determinísticos, ou seja, para uma entrada totalmente conhecida e determinada (PP) surge uma resposta aparentemente aleatória. Para nós, o PP surge como estados iniciais de cada uma das variáveis que emergiu no sistema CLIEAD que compuseram seu conjunto de atratores.

ATRADORES: ESTADOS E PADRÕES NA RELAÇÃO PROJETO PEDAGÓGICO E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Constituinte do CLIEAD, um grande sistema complexo, o PP se mostra como um pequeno, mas fundamental evento, que encadeado (encaixado) a outros, é capaz de determinar ou modificar radicalmente o regime de atuação e posturas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do CLIEAD. Isso implica que a menor alteração no PP poderia provocar grandes mudanças no curso levando a melhorar ou piorar, entre outras dimensões, a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Podemos cogitar que um pequeno equívoco de compreensão das orientações propostas pelo PP poderia provocar, reduzir ou até interromper a evasão do curso dentre outras ações possíveis, ou seja, mínimas variações no comportamento dos

interagentes podem dar rumos completamente diferentes a uma interação no sistema. Reiterando a proposta de Lorenz (1993), entendemos que tanto o PP quanto o CLIEAD apresentam grande sensibilidade às condições iniciais e a fatores externos.

Ao apontar ações futuras, o PP vai determinar um conjunto atratores não apenas possíveis, mas de fato observáveis, constituindo o conjunto de atratores do sistema CLIEAD. Retomando Fleischer (2009), esse autor define o atrator como estados que ocorrem com grande frequência, enquanto outros estados, embora plenamente possíveis, simplesmente não ocorrem. Em qualquer sistema, os estados que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próximas constitui um conjunto de atratores.

Sendo assim, ao descrever o tutor como elemento de apoio do processo de estudos a distância: “o apoio e o acompanhamento ao estudante dar-se-ão de forma direta e mais constante pela ação dos tutores” (ILEEL/UFU, 2010, p. 22), o PP levou a figura do tutor a também operar como uma bacia atratora de um grande número de acessos. Os alunos repetidas vezes acessaram o ambiente na busca por orientação, apoio e acompanhamento do tutor, garantido pelo PP.

De acordo com a proposta de Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre identificação de atratores, três tipos de atratores foram identificados, quais sejam: fixo – sistema move para um estado estável; cíclico ou periódico – o sistema move periodicamente entre diferentes atratores; estranho – o sistema apresenta comportamento instável, (...) sendo que as menores perturbações podem fazer com que o sistema se mova de um estado para outro.

Nesse sentido, o PP aponta para certa determinação de estado futuro que vai emergir no AVA do CLIEAD. Dessa forma, não se pode prever com precisão a trajetória de todas as ações registradas no PP, mas sabe-se que todas passarão dentro de um determinado ambiente do CLIEAD (AVA ou encontros presenciais) e que nenhuma dessas ações acontecerá fora desse espaço e contexto, como mostrado pelo excerto do PP:

O Ambiente Virtual de Aprendizagem será organizado, na plataforma MOODLE, especificamente para este curso. Toda a comunicação e divulgação contarão com o auxílio da *Internet* e do telefone [...]

No desenvolvimento do curso, serão realizados nos polos, no mínimo, 1 (um) encontro presencial por semestre (ILEEL/UFU, 2010, p. 22–23, grifo original).

O AVA do curso materializado no *Design* Instrucional e os encontros presenciais podem ser apontados como um atrator fixo, na perspectiva de Larsen-Freeman e Cameron (2008), demonstrando que o sistema partindo do planejamento (PP) se moveu para o ambiente virtual em maior escala e em menor escala para os encontros

presenciais. Essa determinação permaneceu estável, já que vigora até o final do curso.

Nesse caso, o sistema se moveu rumo a estabilidade ao propiciar atratores fixos como o ambiente virtual e os encontros presenciais que receberam ou atraíram os alunos e seus acessos durante todo o período de vigência do curso, demonstrando que todas as ações do curso ocorreram nesse contexto, sem alterar sua ordem.

Sendo assim, podemos apontar no PP variáveis, tais como: equipe multidisciplinar atuante, corpo discente com pré-requisitos suficientes (professores em exercício há três anos), recursos pedagógicos disponíveis no *Design* do curso, material instrucional disponível no AVA e impresso entregue aos alunos, que, entre outras, se constituem como um conjunto de atratores do CLIEAD. Entendemos que todas essas variáveis tiveram no PP suas condições iniciais que apontam diferentes estados fases no AVA.

No excerto seguinte, ao declarar que o tutor apoiará e acompanhará o aluno de forma direta garantindo interlocução no processo educativo do CLIEAD em ambiente *on-line*, o PP mostra o atrator ou estado que o curso enquanto sistema tende a seguir:

Por meio da tutoria, é possível garantir o processo de interlocução necessário ao projeto educativo [...] Para garantir um processo de interlocução permanente e dinâmico, a tutoria utilizará não só a rede comunicacional viabilizada pela internet, mas também outros meios de comunicação como o telefone, o telefax e os correios, que permitirão a todos os alunos, independente de suas condições de acesso ao polo de apoio presencial, contar com suporte e informações relativas ao curso (ILEEL/UFU, 2010, p. 22, grifo nosso).

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), um espaço fase representa o ‘cenário de possibilidades’ de um sistema que através do cenário, ele muda e se adapta ao longo do tempo. A garantia do processo de interlocução necessário ao projeto educativo mediado pelo tutor, sobretudo, viabilizado pela *internet* apresentou diferentes espaços fase da aprendizagem no curso:

- *Período de ambientação* (acessos iniciais), cujo atrator foi a busca por conhecer o AVA e a formação do grupo de aprendizagem;
- *Período de adaptação* (acessos a informações), cujo atrator foram os fóruns de dúvidas, os fóruns gerais e os fóruns livres (café virtual) e a busca por orientação do tutor;

- *Período de acompanhamento do curso* (acessos à instrução), em que o atrator foram os textos (guias didáticos e complementares), os vídeos, as atividades e os espaços de postagem dessas atividades;
- *Período de tentativas de aprendizagem* (acessos à mais informações) quando o atrator volta a ser a busca por orientações e acompanhamento, pois surge mais e novas dúvidas;
- *Encontros presenciais* (acessos ao polo presencial), cujo atrator foram as avaliações e seminários e, assim por diante.

Esse penúltimo espaço fase (d) mostrou que o sistema pendeu entre diferentes atratores como um pêndulo buscando por adaptação, podendo ser apontado como um atrator cíclico ou periódico, conforme caracterizado por Larsen-Freeman e Cameron (2008). O acesso à instrução provocou instabilidade do sistema de aprendizagem dos alunos, pois, as orientações (instrução) ao não serem compreendidas por eles causou um estado de desordem e confusão. Nesse aspecto, a desordem foi causada pela ênfase dada à fluência digital e no domínio do Inglês pelo sistema, além de consequentes dificuldades de acesso e de execução das atividades em ambiente *On-line*, em substituição ao contexto de acessos livres a rede de internet e domínio da língua materna com que os alunos estavam acostumados.

Os comentários seguintes, retirados do fórum livre Café Virtual da disciplina Leitura Instrumental de Língua Inglesa–LILI, relatam sobre a falta de clareza da instrução, o pouco domínio digital e o pouco domínio do Inglês enquanto língua, condições que provocaram a instabilidade do sistema.

Falta de clareza da instrução–Aluna 1: Olá colegas, Não consegui entender o que de ser feito na atividade 4 –módulo 1 – introdução à morfologia do Inglês. “Depois de ter feito as atividades do livro, é importante que avaliemos seu aprendizado”. Alguém entendeu? Preciso de ajuda.

Aluna 2: As atividades do guia não serão entregues, estou certa?

Aluno 3: Olá Tutora Estou com dificuldade de entender o exercício 3. Tenho de substituir a palavra que eu considere incorreta no texto? Ou somente dar o significado?

Pouco domínio digital – Aluna 4: Oi estou com dificuldade para entrar no AVA para responder aqueles exercícios.

Aluna 5: Em relação ao vídeo aula, modulo 1 da Língua Inglesa, como posso assistir? Desculpe sou ainda novata na net, tenho dificuldades...

Pouco domínio do Inglês enquanto língua—Aluno 6: Como devo proceder em relação ao entendimento das palavras nos exercícios? Tradutor online ou dicionário? Pois tenho pouco entendimento da língua inglesa, mas muito interesse e vontade de aprender.

Aluno 7: Talvez o curso está sendo ministrado para professores de inglês que ainda não têm o diploma, eu que não sou professor e vim de um inglês publico passado na escola estou pensando em parar com o curso, pq não estou dando conta, peço ajuda...

Aluno 8: Por enquanto, não aprendi nenhuma língua além do português (grifo nosso).

Esses relatos, além de mostrarem um público alvo adverso ao proposto pelo PP, também mostram que no período de acompanhamento do curso (*acesso à instrução*) a busca por cumprir as tarefas propostas no tempo determinado provocou nova movimentação no sistema que se moveu novamente para o espaço fase anterior gerando novo processo de adaptação (*acessos à informação*) para manter a estabilidade. Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que um sistema, no limite do caos, muda adaptativamente para manter a estabilidade. Por outro lado, grande diversidade de atratores estranhos pode mudar a rota de sistemas de formação de professores como é o CLIEAD gerando reciprocidade.

Entendemos que o sistema CLIEAD, de certa forma, segue uma rota previsível, mas o descrito por esses alunos demonstrou que eles sofreram restrições de atratores diferentes levando-os a exibirem dinâmicas e comportamentos que também causaram perturbação no sistema. Muitos deles foram atraídos para um atrator estranho dentro do sistema educacional, sendo que alguns desses alunos (3, 4 e 7) moveram para a bacia atratora da aprendizagem de línguas, já que não tinham fluência em Inglês buscaram novas formas de aprendê-lo.

Outros (6 e 8) não mudaram nem se adaptaram e abandonaram o curso, escolhendo o caminho mais cômodo. Os demais (1, 2, 4 e 5) foram atraídos para a bacia atratora da aprendizagem coletiva, buscando auxílio para as dificuldades (na língua e de acesso ao AVA) no próprio grupo e no tutor. O espaço fase que envolveu o *período de tentativas de aprendizagem*, no entanto, englobou diversos atratores estranhos, tantos que levou o sistema a apresentar um comportamento bastante turbulento e instável. A perturbação da busca por informações o fez pender recursivamente movendo para outro estado ou nova fase de adaptação em que todos os seus agentes pendiam para colaboração na busca pela estabilidade.

Essa movimentação ainda pode ter sido impulsionada pelo fato de que, embora o PP tivesse garantido o acompanhamento ao estudante pelo tutor, ao iniciar o curso houve a necessidade desse acompanhamento ser feito por coordenadores de curso e até por coordenadores de tutoria. Isso pelo fato de que até então, os tutores que

efetivamente acompanhariam os alunos não tiveram suas situações profissionais regularizadas.

Essa alteração momentânea nos planos, em que o curso começou sem ter toda a equipe atuando, fez com que o sistema oscilasse pendendo para a continuidade do processo e seguisse outra rota ao adaptar-se ao contexto atual. Na falta de um elemento fundamental, o sistema se auto-organizou, trocou insumos com o ambiente e com outros elementos, adaptando-se para manter-se vivo encontrando meios para a estabilidade na colaboração e na reciprocidade entre os interagentes.

No caso, a falta de um dos elementos da equipe multidisciplinar—proposta pelo PP—emerge no *Design* do CLIEAD como um atrator periódico em que o sistema move entre diferentes estados, causando desequilíbrio, parecendo haver certa tendência de aumento na busca por soluções de problemas e dúvidas dos interagentes em períodos de maior ou de menor intensidade. Assim, ao longo do período sem tutor até chegar ao ponto em que os tutores assumem suas funções e, ainda, certo tempo depois, observamos um aumento gradual de participação dos alunos nos fóruns de interação geral, ao passo que, após a chegada dos tutores, pudemos observar uma redução expressiva e gradativa dessas participações. Braga (2009) explica que as constantes ações e reações dos agentes fazem com que o sistema se torne dinâmico e suscetível às mudanças que resultam de *feedback* (produto, efeito ou insumo transformado em energia), adapte-se ao novo ambiente e aprenda por meio da experiência.

Observamos que essa movimentação se mostrou não apenas porque houve migração dos acessos em ambientes dos fóruns gerais para os específicos, mas também, por causa da redistribuição de funções. Ao assumirem suas funções, os tutores além de cumprir papel de mediador da aprendizagem nos conteúdos das disciplinas de cada módulo, eles esclareceram dúvidas e reforçaram a aprendizagem dos alunos.

Essa ação apresentou ligeira tendência em resolver problemas e dúvidas dos alunos em relação ao AVA e ao conteúdo, além de redirecioná-los, desfocando os fóruns como um todo, levando o sistema à organização momentânea. Essa organização, no entanto, surgiu, espontaneamente, a partir da desordem e não pareceu ser dirigida por leis físicas conhecidas. De alguma forma, a ordem surge das múltiplas interações entre as unidades componentes.

Sendo assim, o contexto surge como um elemento fundamental influenciando diretamente essas relações. Compreendendo o contexto como uma interrelação de circunstâncias que acompanham um fato ou situação (Filatro, 2007), reconhece-se, portanto, a necessidade de adaptar qualquer proposta instrucional de ensino a distância ao seu contexto de aplicação. Ao pensar a necessidade de se criar ambientes

propícios à emergência de aprendizagem, percebe-se que é pela interação entre as pessoas que a contextualização dessas relações se efetiva.

QUANTO A ALEATORIEDADE DO SISTEMA

Nesse contexto de múltiplas interações, a aleatoriedade se mostra ao observarmos a distribuição de mensagens nos fóruns de modo individualizado e a ausência/presença do tutor no sistema. No entanto, vendo esse comportamento na totalidade, as tendências conferem ao sistema um alto grau de previsibilidade. Isso quer dizer que ao passar do tempo, o número de participação dos alunos na busca por soluções de problemas e de dúvidas pode chegar a zero nos fóruns do CLIEAD, sobretudo, nos fóruns livres como o Café Virtual.

O próximo excerto advindo do Fórum de Notícias do Ambiente Geral de Interação do CLIEAD demonstra a oscilação do sistema, se auto-organizando para manter-se atuante:

Coordenadora do curso: Bem vindos à semana de familiarização do nosso ambiente virtual de aprendizagem, o MOODLE!!!

É com muito prazer que os recebemos aqui para praticarmos, antes das primeiras disciplinas, alguns recursos e ferramentas disponíveis para nossos processos de aprendizagem/construção/circulação de saberes (05/09/2011).

Coordenadora do curso: Para inserir um comentário, basta clicar, ao fim da mensagem de apresentação do fórum, em “Acrescentar novo tópico de discussão”. Vocês estão visualizando esse botão? Ele está disponível para vocês (5 de setembro).

Coordenadora de Tutoria: Sejam bem vindos ao curso! Sou a coordenadora de tutores da área de inglês. Em virtude de procedimentos administrativos para efetivação da contratação de seus tutores, gostaria de informar que em breve vocês terão acompanhamento para cumprimento de suas atividades. Por enquanto, pedimos um pouco de paciência e que postem suas dúvidas nos fóruns de cada disciplina, as quais serão atendidas pelos professores e coordenadores dentro de suas possibilidades (15/09/2011).

Esse estado em que houve a necessidade de as interações do curso serem abertas e acompanhadas até certo tempo pela própria coordenadora do curso durou pouco tempo, pois a partir de 15 dias depois do início do curso, os tutores começaram a participar das interações e assumiram a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Os dados mostraram que durante o tempo em que a ação dos tutores não tinha sido regularizada, a coordenadora e professores das disciplinas acompanharam diretamente os alunos, dando-lhes o suporte e acolhidas necessários todo o tempo, suprindo a falta do tutor, permitindo que o processo transcorresse

no sistema. Isso porque esse tipo de sistema tem a capacidade de adaptar-se e essa capacidade o leva à auto-organização e à emergência de novos padrões e comportamentos (Braga, 2009).

Naquele momento, o professor da disciplina surgiu como o elemento que mais exerceu o papel de tutor, acompanhando diretamente o aluno até que os tutores começassem o trabalho, forçando à adaptação do sistema, o que pode ser percebido no seguinte excerto colhido do Fórum de Notícias e Café Virtual respectivamente:

Coordenadora do curso: Fico feliz que tenham iniciado suas atividades nas disciplinas, e agradeço a compreensão com relação aos problemas técnicos no Moodle neste começo. Solicito a todos que, a partir de agora, façam suas perguntas (sobre conteúdo, agenda ou de ordem técnica) a respeito das disciplinas em andamento nos fóruns de dúvida das próprias disciplinas..., okay? (13/09/2011).

Professor da disciplina: Caros, enquanto os tutores estão chegando, quem estiver com dúvida, entre em contato comigo através desse fórum de dúvidas. Como os guias impressos ainda não chegaram, por favor, façam o download do primeiro módulo em pdf (disponível logo no começo das atividades programadas)(12/09/2011).

Professora da disciplina: Você já está no AVA, que quer dizer ambiente virtual de aprendizagem, configurado a partir da plataforma Moodle. Abaixo do café virtual já se encontram todos os links para as atividades da primeira quinzena. Em primeiro lugar, clique no guia de estudos e faça a leitura para se inteirar melhor do que deve ser feito (13/09/2011).

Pode-se perceber que a coordenadora agradece aos alunos e os direcionam para que recebam o acompanhamento dos demais profissionais que o acompanharão na trajetória do curso. Esse dado ainda mostra que, além da coordenadora do curso e da coordenadora de tutoria, o professor exerceu dupla função: professor regente¹–responsável, de acordo com o PP, pelas disciplinas de cada módulo do curso, estando à disposição para esclarecimento de dúvidas de alunos e tutores, a partir de cronograma a ser estabelecido junto a cada docente e, de tutora–papel de mediador da aprendizagem nos conteúdos das disciplinas de cada módulo, esclarecendo dúvidas e reforçando a aprendizagem dos alunos [...] conduzindo atividades interativas e, principalmente, de motivação (ILEEL/UFU, 2010).

Tendo em vista os aspectos intrínsecos da sala de aula on-line tais como interrelações de elementos indissolúvelmente associados organizados para a composição de um ambiente que favorecesse à aprendizagem, compreendemos esse ambiente do curso como um sistema complexo que comportou diversos outros subsistemas que emergiram a partir das relações entre agentes nas salas de aula on-line do CLIEAD, promovendo a chamada aprendizagem eletrônica (Filatro, 2008), propiciando colaboração entre seus diversos elementos em prol da aprendizagem.

Um ambiente que seja propício à aprendizagem emerge a partir da articulação de diversas condições e a acomodação de vários fatores contextuais em estreita relação com o seu meio de aplicação. Assim, inúmeras condições foram necessárias para emergência de um ambiente propício à aprendizagem na sala de aula on-line do curso a partir das condições iniciais propostas por seu projeto pedagógico entre elas a colaboração e reciprocidade entre agentes. Graças à capacidade de adaptação do sistema, este foi impulsionado à auto-organização e à emergência de novos padrões e comportamentos.

COMPORTAMENTO INSTÁVEL DO SISTEMA: MÚLTIPLAS FUNÇÕES DOS INTERAGENTES

Entendemos que a chegada dos tutores apontou certa tendência de redirecionamento das funções no curso, pois ao assumir o seu papel, o tutor desafogou os demais membros da equipe, permitindo que cada um deles voltasse a assumir sua real função no CLIEAD. Isso quer dizer que ao longo de um período, o número de participação do coordenador, coordenador de tutoria, professores nos fóruns gerais e específicos, deve reduzir a um número mínimo.

Nesse caso, a implementação do curso envolveu elementos e agentes que interagiram entre si, em constante adaptação com o ambiente, à medida que buscou acomodação mútua para otimizar possíveis benefícios que assegurassem sua sobrevivência (Braga, 2009). Em qualquer sistema, os estados, que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próxima, constituem seu conjunto de atratores.

Os dados mostraram, por um lado, dois estados estranhos que embora possíveis de acontecer não estavam previstos ou determinados no PP, que seria a dupla ou tripla função de profissionais ligados à gestão e docência do curso e a movimentação causada nos alunos por conta da ausência do tutor. Esses atratores compuseram os espaços fase período de ambientação (acessos iniciais) e perdeu até o período de adaptação (acessos a informações), atraindo os alunos para os fóruns de dúvidas, os fóruns gerais, especialmente, os fóruns livres (café virtual) em busca por orientações diversas.

Embora a sobrecarga dos elementos do sistema não estivesse prevista no PP, a necessidade do sistema de manter-se vivo pendeu para o lado da múltipla função dos elementos, atraindo-os para um determinado ponto em que deveriam se unir para suprir a falta de outro elemento-chave do processo que seria o tutor. Como em um sistema caótico/complexo o estado é determinado pelas condições iniciais (Fleischer, 2009), a movimentação entre os pontos aponta a tendência ou direção que o sistema vai seguir, sendo passível de previsão.

Uma vez que as condições iniciais (PP) apresentaram o tutor como um elemento-chave do sistema, mas esse elemento não se concretizou no curso, a problemática causada pela não atuação desse elemento no sistema poderia ser determinada com bastante precisão. Retomando Fleischer (2009), entendemos que pode-se determinar com bastante precisão um conjunto de atratores de um sistema, uma vez que as condições iniciais do estado sejam bem conhecidas.

Nesse contexto, o exercício de múltiplas funções por parte desses profissionais e a desorientação dos alunos frente a tantas dúvidas se constituem como um atrator estranho levando o CLIEAD a apresentar um comportamento instável, induzindo o sistema se mover de um estado para outro com certa frequência. Entretanto, a múltipla função dos agentes envolvidos no processo ensino e aprendizagem do curso é um estado que pertence ao conjunto de atratores de qualquer sistema educacional. Embora não planejada, essa ação acontece com frequência provocando inúmeros movimentos e desequilíbrios no sistema.

Muitos dos recursos apontados no PP não foram viabilizados ao aluno no Design instrucional do CLIEAD e a não disponibilização desses recursos se constituiu como fontes desestabilizadoras do sistema. Ressaltamos que alguns recursos como fóruns, chats, videoaulas foram inviabilizados pela ausência do tutor que assume como tarefas exclusivamente suas a disponibilização e abertura desses recursos, ou seja, somente o tutor pode abrir chats e fóruns. A oferta de recursos pedagógicos colaborativos mediados pelo tutor viria provocar certa acomodação do sistema, mas a demora da entrada do tutor como elemento articulador do processo de ensino e aprendizagem do curso abalou toda sua estrutura.

Podemos afirmar que cada unidade de aprendizagem ou módulo apresentado no Design comportava e articulava de modo contextualizado (relacionado ao PP) cada elemento apontado no PP, tais como: objetivos de aprendizagem, papéis dos agentes, atividades de aprendizagem, duração e os períodos, conteúdos e objetos de aprendizagem, as ferramentas digitais, as avaliações etc. Ao observarmos os módulos, pudemos verificar que não se tratavam de peças sequenciais independentes dos demais componentes, mas uma rede dinamicamente associada, cujas partes se conectam umas com as outras de modo indissociável.

O PP se mostrou como uma matriz norteadora para o Design, com o propósito fundamental de atender à demanda oriunda da adesão do Instituto de Letras e Linguística da instituição às políticas de formação de professores para atuarem na rede de Educação Básica, a fim de habilitar, à distância, profissionais (professores de Inglês) já em exercício no magistério. Nesse caso, o PP, entrada conhecida para o sistema adaptativo complexo CLIEAD, foi organizado no sentido de compor um ambiente On-line que fosse propício à aprendizagem desse aluno, o qual pudesse ter desenvolvidas suas competências e habilidades.

Isso implicou em uma mudança de posturas que envolveram a incorporação de tecnologias digitais às práticas pedagógicas historicamente construídas em termos de estrutura de ensino presencial convencional do instituto, demonstrando que em sistemas caótico/complexos, como o curso, entradas perfeitamente conhecidas como o PP podem gerar respostas aleatórias como as transformações provocadas pela mudança do contexto presencial para o a distância.

Nesse sentido, o PP orientou toda a dinâmica curricular, apresentando na perspectiva da Educação a Distância–EAD as diretrizes que deveriam ser consideradas na proposta metodológica, estratégias de ensino e de aprendizagem, os recursos educacionais etc. Nesse caso, o uso do AVA, planejado pelo PP, visou propiciar aos alunos a oportunidade de lidar com a formação a distância, vivenciando as possibilidades e os desafios das tecnologias digitais utilizadas de modo pedagógico em um ambiente que fosse favorável à aprendizagem. Nesses termos, projetado para um contexto particular, o PP se mostrou bastante sensível às condições locais e procurou adaptar-se às circunstâncias de situações específicas que seria a atuação em contexto On-line, até então, pouco praticado pela instituição que o acolheu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto pedagógico influenciou as relações no Design instrucional à medida que amparou a organização do ambiente no que se refere a aspectos pedagógicos, legais e de instrução. Como uma estrutura prévia, ele comportou inúmeros planos de intenção que organizaram, fundamentaram sem, no entanto, determinar ou interferir diretamente nas ações e relações que ocorreram no Design.

Isso significa que todas as ações propostas no PP, de alguma forma, apareceram no Design do curso, sem, contudo, inibir a autonomia de professores no que se refere à prática pedagógica, dos tutores em seu processo de mediação, dos alunos na busca por formação nem dos demais agentes da equipe técnica na busca por propiciar acessibilidade e interatividade aos participantes do curso. Essa forma de influência apresenta o Design do CLIEAD sendo diretamente influenciado pelo PP, no sentido de ser o todo projetado na parte e a parte sendo reflexo do todo.

Considerando a relação entre PP e o Design instrucional do CLIEAD concluímos que, o que foi registrado no projeto foi aplicado e, de algum modo, essas ações apareceram no Design e puderam contar com múltiplos interlocutores, por exemplo, professores, alunos, políticas públicas, sociedade etc.. Ao organizar as ações no Design, o PP deixou mostrar as diversas concepções (concepção de docência, de aluno, de ensino, de aprendizagem, de EAD, etc.), crenças, culturas e o pretendido por todos os agentes. Pelo Design, conseguimos acompanhar as nuances do projetado a partir de cada dimensão do curso, seja em aspectos pedagógicos, profissionais ou legais. O PP, de fato, se mostrou como um polo de intencionalidade.

Destacamos que não dá para prever os limites do alcance das propostas do PP, mas a interdependência dos seus diferentes elementos e interagentes favoreceram à organização de ambientes que acomodaram, de certa forma, diversos fatores contextuais e propiciaram situações de aprendizagem aos alunos no CLIEAD que refletem o planejamento. Nessa perspectiva, o PP e Design aparecem interrelacionados por meio de uma operação não-linear que constitui os sistemas caóticos que se repetem com o resultado (output) de um cíclico, tornando-se entrada (input) do ciclo seguinte.

Sendo assim, da relação entre PP e Design, verificamos a emergência de um ambiente propício à aprendizagem no processo de adaptação do CLIEAD, enquanto sistema adaptativo complexo, entretanto, os apontamentos do PP não alcançaram o público desejado (Professores de Inglês, atuantes há pelo menos três anos), carecendo de uma reconfiguração para atender ao público ingressado em suas necessidades e anseios. Ao manter os mesmos objetivos instrucionais e configuração projetados pelo PP, entendemos que o CLIEAD não propiciou a aprendizagem almejada, uma vez que sua proposta de Design instrucional não foi adaptada ao contexto de aplicação.

Desse modo, iniciadas a partir do PP, as condições para a complexidade emergiram no Design sem envolver nenhum grau de predição ou prescrição, contudo apontaram os caminhos do processo de adaptação desse sistema, que se mostrou pouco sensível às condições locais e às circunstâncias das situações específicas do CLIEAD. Assim fatores como: público alvo adverso ao projetado pelo PP, desconhecimento da Língua Inglesa, falta de pré-requisitos para o curso, falta de fluência digital, falta de fluência em Inglês, demora da chegada dos tutores, inexperiência com cursos a distância tanto pela instituição quanto pelos cursistas, dentre outros fatores influenciaram negativamente no processo de adaptação do curso enquanto um sistema complexo. Tais fatores encontraram um Design inflexível do CLIEAD e se estabeleceram.

Com um Design padronizado, rígido e procedimentalizado, o CLIEAD não apresentou flexibilidade de currículo, de tempo ou lugar que pudesse oportunizar emergência de ambiente propício à aprendizagem contextualizada e espaço para escolhas e autonomia dos alunos, ocasionando expressiva evasão do curso. Orientada pelo PP e adaptada à modalidade de EAD, a instrução do curso se mostrou fixa, as abordagens instrucionais previamente selecionadas, com conteúdo predeterminado, desconsiderando o contexto de aplicação ao tratar o grupo de participantes como um todo homogêneo.

A relação entre o PP e o Design instrucional do curso ainda demonstrou ser de caráter recursivo e dinâmico, uma vez que seus produtos e os seus efeitos foram, ao mesmo tempo, causas e produtores que os produziram, ou seja, o PP organizou ações que foram aplicadas ou se materializaram no Design e os reflexos dessas ações (dinâmicas, tarefas, atividades etc.) se mostraram enquanto projeções do PP e, assim,

recursivamente. No entanto, o processo de contextualização do Design instrucional se deu a partir do PP, a nosso ver, revelado em uma proposta inicial de atividades pré-especificadas que foram dispostas em uma programação do AVA, de modo que cada disciplina era organizada como uma sala de aula no ambiente e trazia consigo as concepções que fundamentaram a prática pedagógica de cada professor.

NOTAS

- ¹ Relevante acrescentar que os professores regentes ainda acumulam a função de professor autor em que são responsáveis pela confecção dos materiais didáticos/ conteúdos das disciplinas que serão ministradas no curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bicudo, M. A. V. (2011). Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In M. A. V. Bicudo, *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. (pp. 29-40). São Paulo: Cortez.
- Braga, J. C. F. (2009). A presença cognitiva em comunidades de aprendizagem On-line. In V. L. M. O. Paiva, e M. Nascimento, *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. (pp.131-148). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Fleischer, E. (2009) Caos/complexidade na interação humana. In V. L. M. O. Paiva, e M. Nascimento, *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. (pp. 73-92). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Filatro, A. (2007). *Design instrucional contextualizado*. 2. ed. São Paulo: Editora Senac.
- _____. (2008). *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Larsen-Freeman, D; Cameron, L. (2008). *Complex systems and Applied Linguistics*. New York: Oxford.
- Leffa, V. J. (2006). Transdisciplinaridade no Ensino de Línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6(1), 27-49.
- Lorenz, E. N. (1993). *The Essence of Chaos*. Seattle: University of Washington Press.
- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Piaget.
- Paiva, V. L. M. (2009). Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In V. L. M. O. Paiva, e M. Nascimento, *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*, (pp. 187-204). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Sobral, A. (2011). Reflexões sobre as concepções de leitura de alunos de Mestrado. In A. M. F. Barcelos, (Org.), *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. (pp. 47-66). Campinas: Pontes Editores. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, v. 13.
- Souza, V. V. S. (2011). *Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade*. 256 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
- Universidade Federal de Uberlândia– Instituto De Letras E Linguística. (2010).

Projeto Pedagógico do Curso de Letras: a Distância. Comissão PARFOR.
Licenciatura em Inglês e literatura de Uberlândia: UFU/ILEEL.
Língua Inglesa–PARFOR. Modalidade

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS AUTORES

Eliamar Godoi. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU. Doutorado em Estudos Linguísticos. Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras a distância–MEC/SECADI. Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias–GPELEDT. Atua nos seguintes temas: Processo de ensino e aprendizagem de Libras, Educação Especial, Educação a Distância e Linguagens.

E-mail: eliamarufu@gmail.com

Roberval Montes da Silva. Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unu Itumbiara. Especialização em Finanças e Planejamento Empresarial pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor formador do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais – Libras a distância–MEC/SECADI. Pesquisador do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias–GPELEDT. Atua na área de Economia, com ênfase em Economia Geral e na área de Educação a Distância.

E-mail: robervalms@hotmail.com

ENDEREÇO

Eliamar Godoi
Rua Valdivino José Gomes, 77
Bairro Jardim Patrícia – Uberlândia–
MG – Brasil
CEP – 38414-160
Roberval Montes da Silva
Rua João Limírio dos Anjos, 1355
Bairro Santa Mônica – Uberlândia –
MG – Brasil
CEP – 38408-266

Fechas de recepción del artículo: 05/05/2014

Fecha de aceptación del artículo: 13/09/2014

Como citar este artículo:

Godoi, E., e Montes da Silva, R. (2015). Emergência de ambiente propício à aprendizagem da relação entre projeto pedagógico e ambiente virtual em cursos a distância: uma abordagem complexa. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, nº 1, pp. 171-189.

DIÁLOGO Y APRENDIZAJE PERCIBIDO EN ESTUDIANTES DE MODALIDAD VIRTUAL: ABORDAJE CUALITATIVO EN UN PROGRAMA UNIVERSITARIO EN COSTA RICA

(DIALOG AND PERCEIVED LEARNING IN ONLINE STUDENTS: A QUALITATIVE APPROACH IN A GRADUATE PROGRAM IN COSTA RICA)

Edgar Salgado García

Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), Costa Rica

RESUMEN

Se realizó un estudio exploratorio, de orden cualitativo, acerca de la percepción que tiene un grupo de 50 estudiantes de posgrado de una universidad costarricense, acerca de la intensidad del diálogo que se establece, en cursos virtuales, entre profesores y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, en comparación con su experiencia en cursos presenciales. A partir del análisis, realizado mediante “*software*” para procesar datos cualitativos, se obtiene que ambos tipos de diálogo guardan relación con el nivel de aprendizaje percibido por los estudiantes en modalidad virtual. El papel del docente y la autonomía de los estudiantes son factores importantes que deben estudiarse con mayor profundidad.

Palabras clave: educación a distancia, educación virtual, cursos en línea, aulas virtuales, diálogo, Costa Rica.

ABSTRACT

A qualitative and exploratory study was performed of the perceptions of a group of 50 graduate students from a Costa Rican university. The objective was to measure the intensity of online interactions between instructors and students, and between the students themselves. We then compared the results with traditional face-to-face (onsite) courses. Based on an analysis using qualitative data processing software, it was observed that there was a clear relationship with the perceived learning of online students for both dialogue types. The instructor’s role, as well as student autonomy, were considered two important factors that should be studied in more detail.

Keywords: distance education, electronic learning, online courses, virtual classrooms, dialogue, Costa Rica.

Los principales modelos teóricos sobre la educación a distancia tienen como una de sus bases los conceptos de interacción y diálogo. La enseñanza y el aprendizaje son fenómenos eminentemente sociales; no puede ser de otro modo. Enseñar y aprender

cobran sentido y relevancia en el diálogo. Todas las transacciones que tienen lugar en la educación, sea presencial o a distancia, deben establecer un diálogo, el cual puede, no obstante, estar diferido en el tiempo, atravesado por la distancia física entre actores, o estar mediado por el texto o por otras tecnologías (García Aretio, 2008). Sin embargo, al final el aprendizaje descansa en una comunicación multidireccional que sostiene el discurso y permite aprender a través de la constante realimentación.

Ante la llegada de la modalidad de enseñanza virtual a las universidades, como toda nueva forma de hacer las cosas, se generan dudas y expectativas por parte de todos los actores de los sistemas educativos: administradores, docentes, estudiantes, padres de familia, empleadores y el público en general. La idea de una educación superior en la que los estudiantes y los profesores no están presentes en un salón de clase, y pensar además en la otorgación de títulos académicos a personas que siguen programas de esta índole, causa algunas inquietudes, al menos en un principio. En países como los Estados Unidos, se ha llegado a determinar que existe una aceptable confianza por parte del público en los programas universitarios impartidos por medios virtuales (Lederman, 2013).

A pesar de haberse introducido en el país desde finales de los años noventa y principios de la década del dos mil (Hernández Pereira, 2005), la educación a distancia con medios virtuales ha sido poco estudiada en Costa Rica. Es un imperativo actual conocer los alcances de la utilización de las plataformas basadas en Internet para impartir cursos y programas académicos, sus fortalezas y debilidades, los mecanismos de adaptación de estudiantes y docentes a esta modalidad, así como su efectividad para promover aprendizajes significativos y que contribuyan verdaderamente al logro de los perfiles profesionales.

Evaluar el impacto de la educación virtual no es una tarea fácil, y sin duda involucra esfuerzos de medición, triangulación, seguimiento en el tiempo, acceso a distintas fuentes de información, etc. Y en el caso de la educación virtual, es muy difícil resistirse a compararla con los métodos de enseñanza que se han utilizado tradicionalmente en los centros educativos, sobre todo en las universidades.

Comparar la educación a distancia con la educación presencial es una tarea compleja, y a la vez polémica. Diversos estudios, que han analizado cientos de investigaciones sobre efectividad de la educación a distancia a través de la técnica de meta-análisis, han llegado a la conclusión de que los resultados de aprendizaje en educación a distancia no difieren significativamente de los obtenidos mediante la enseñanza presencial (Russell, 1999; Smith, Jaggars y Bailey, 2010).

Ahora bien, los estudios sobre “efectividad” del aprendizaje en ambas modalidades han recurrido típicamente a mediciones “objetivas”, como desempeño en pruebas estandarizadas, exámenes de preguntas cerradas, calificaciones obtenidas o tasas de

aprobación. Pero no conocemos mucho acerca de la “experiencia” de los estudiantes desde su propia mirada¹.

En nuestros países latinoamericanos, y en particular en Costa Rica, no abundan las investigaciones sobre cómo experimentan los estudiantes su proceso de aprendizaje en la modalidad virtual, y si las interacciones que allí tienen lugar están o no contribuyendo al desarrollo de sus conocimientos y habilidades. Por ello cobra relevancia plantear un estudio exploratorio, que utilice un método cualitativo y que permita trazar algunos puntos de partida para más adelante profundizar y ampliar las perspectivas sobre el fenómeno de la educación “online”.

De acuerdo con lo anterior, las preguntas a las que el presente estudio intentó dar respuesta fueron:

- ¿Cuál es la noción que tienen los estudiantes acerca del concepto de “diálogo”?
- ¿Cómo consideran los estudiantes que tiene lugar el diálogo entre el docente y los alumnos en los cursos virtuales, en comparación con los presenciales?
- ¿Cómo consideran los estudiantes que tiene lugar el diálogo entre compañeros en los cursos virtuales, en comparación con los presenciales?
- ¿Cuál es el grado de aprendizaje percibido por parte de los estudiantes en cursos virtuales, en comparación con los presenciales?
- ¿Cuáles factores, situaciones de contexto o características de los diálogos que se entablan con los docentes y entre los alumnos se relacionan con un mayor o menor aprendizaje percibido por parte de los estudiantes?

Diálogo

Existen tres grandes vertientes en el estudio del diálogo que interesa aquí destacar. Primero, la filosófica, siendo uno de sus máximos exponentes el austriaco-israelí Martin Buber (Arroyo Arrayás, 2007). Segundo, la tradición rusa, en la que se encuentran el lingüista Mijail Bakhtin y el pedagogo Lev Vigotsky. Es a través de este último que se enfatiza el papel de la construcción social de los conocimientos, proceso que tiene como base el diálogo. Y en tercer lugar, en Latinoamérica, la obra del educador brasileño Paulo Freire.

El diálogo implica un intercambio entre dos o más personas, por medio del lenguaje o algún sistema simbólico, en el que las partes se escuchan, se respetan, se alternan, proponen y expresan sus ideas, puntos de vista y sentimientos, sin ser juzgados; el diálogo incluye además la puesta en común, la valoración y el común acuerdo.

En el ámbito educativo, el diálogo es el elemento central a través del cual se establece la relación entre docentes y estudiantes, y por medio del cual se aprende en comunidad. En la educación a distancia, particularmente, encontramos el concepto de “conversación didáctica guiada”, de Holmberg, así como la más reciente propuesta de Lorenzo García Aretio, el “diálogo didáctico mediado”. Ambos dan cuenta del factor “distancia” al utilizar los calificativos de “guiado” (Holmberg) o “mediado” (García Aretio), dando a entender que el diálogo se entabla a partir de un medio o canal de comunicación, como el texto o los medios tecnológicos.

La mayoría, si no todos, los estudiantes y docentes, coincidirán en que el diálogo es un elemento fundamental para aprender y enseñar. El diálogo puede ser inmediato, o diferido, o entre individuos que están presentes, o a través de algún medio de comunicación; puede ser “real”, o incluso “simulado” (García Aretio, 2008).

Distancia

La distancia es el elemento que caracteriza a una modalidad educativa en la que no hay coincidencia espacio-temporal entre los participantes. De alguna manera, la distancia se convierte en la barrera por vencer, a través de los medios tecnológicos y las diversas estrategias de enseñanza propias de este tipo de enseñanza. El papel que juega el concepto de distancia está plasmado en uno de los principales modelos conceptuales de este tipo de enseñanza: La teoría de distancia transaccional de Michael Moore (1993). Tres factores interactúan en este modelo: diálogo, estructura y autonomía. Cada uno de ellos varía en función de los demás. Así, por ejemplo, a menor diálogo, se requiere una mayor autonomía por parte del estudiante; a mayor estructura, el aprendizaje puede darse con una menor intensidad de diálogo; ante una menor autonomía del estudiante, se necesita de un grado mayor de estructura, etc.

Otro de los modelos, quizás el más importante, que se ha desarrollado para caracterizar las interacciones que tienen lugar en la educación a distancia, enfocado en el aprendizaje virtual u “online”, es el de “comunidad de indagación” (“*community of inquiry*”) (Garrison, Anderson y Archer, 2000). En este, la experiencia educativa de los estudiantes está determinada por la confluencia de tres factores: la presencia pedagógica, la presencia cognitiva y la presencia social.

La presencia pedagógica se relaciona con el papel que juega el docente como instructor y facilitador del discurso; la presencia cognitiva, con las interacciones entre los estudiantes y el contenido del curso o programa formativo; y la presencia social, con el establecimiento de un clima propicio para la interacción entre los mismos estudiantes, lo cual brinda un sentido de pertenencia y de conexión entre los integrantes del grupo. La “comunidad de indagación” se sostiene a partir de estos tres pilares, o “presencias”.

Pesos y contrapesos

Se ha estudiado la forma como los componentes de los modelos de distancia transaccional y comunidad de indagación pueden compensar la disminución de intensidad en alguno de ellos, o incluso su ausencia. Encontramos así cursos o programas a distancia en los que se supone que la presencia social podría mitigar la ausencia del docente, o en los que la falta de contenidos estructurados puede ser compensada por un mayor grado de interacción con el docente, etc.

Estas interacciones son bastante complejas, y no siempre puede establecerse una relación inequívoca entre los factores que intervienen en los modelos conceptuales. Existe una multiplicidad de factores del contexto social, del entorno tecnológico, de los modelos de enseñanza, del apoyo institucional, e incluso factores internos al individuo, como estilos de aprendizaje, actitudes, motivaciones o estilos cognitivos, que entran en juego en la experiencia de aprendizaje.

Algunos autores han determinado los factores asociados a una mayor satisfacción y a un mayor nivel de aprendizaje percibido, como los contenidos de los cursos y el diseño de los mismos (Barberá, Clará y Linder-Vanberschot, 2013). En otros estudios se ha encontrado que el grado de involucramiento del docente (presencia pedagógica) es determinante, es decir, es el factor que se relaciona con mayor fuerza con la satisfacción y el aprendizaje percibido de los estudiantes (véase, al respecto, la discusión planteada por Garrison, 2007).

MÉTODO

Tipo de estudio

Se eligió un enfoque cualitativo, debido al carácter exploratorio de la presente investigación. El método se inspiró en el enfoque general inductivo propuesto por Thomas (2006). Tal como señala este autor, “el análisis inductivo se refiere a los enfoques que utilizan principalmente lecturas detalladas de datos crudos para derivar conceptos, temáticas o un modelo a través de interpretaciones hechas a partir de los datos por parte de un evaluador o investigador” (p. 238). Es decir, se pretende alcanzar unos objetivos, o en nuestro caso, responder a unas preguntas predeterminadas, pero a la vez establecer relaciones entre los datos que permitan construir un modelo conceptual que pueda dar cuenta del fenómeno abordado.

Contexto institucional

El estudio se llevó a cabo en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), ubicada en la ciudad de San José, Costa Rica, una universidad privada, con una población de 2600 alumnos y 250 profesores. La universidad imparte carreras de grado y posgrado en las áreas de Ingenierías, Ciencias Sociales, Salud y Ciencias Empresariales. Desde hace más de diez años ofrece programas de posgrado completamente virtuales y combina cursos de esta modalidad con las lecciones presenciales.

La institución se adhiere a un modelo pedagógico socioconstructivista, basado en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Gardner y Mansilla, 1994; Stone-Wiske, 1998; Perkins y Blythe, 1994). Desde este enfoque, no se administran exámenes tradicionales y se incentiva la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos aplicados, denominados “desempeños de comprensión”, como forma de evaluar las competencias adquiridas. Una reciente investigación permitió determinar que existe una buena aceptación del modelo pedagógico por parte de los estudiantes y egresados (Salgado, 2012). Los docentes reciben capacitación en estrategias de enseñanza virtual para el nivel universitario, y se cuenta con el sistema de gestión de aprendizaje *Blackboard Learn Enterprise*, versión 9, como plataforma para el desarrollo de los cursos.

Participantes

En el estudio participaron 50 estudiantes de los programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Empresariales. Los estudiantes pertenecían a los programas de Maestría en Administración de Empresas (MBA), con distintos énfasis, así como a la Maestría en Gerencia de Proyectos. Estas maestrías ofrecen cursos tanto presenciales como virtuales.

De conformidad con el enfoque cualitativo, el grupo de participantes se seleccionó a partir de ciertos criterios de interés. De este modo, se elaboró una lista de todos los estudiantes matriculados en el primer trimestre de 2014, que tuviesen un avance mínimo del 50% de su carrera, y que hubiesen cursado al menos un 75% de las asignaturas en modalidad virtual. A partir de estos criterios, se obtuvo un total de 172 estudiantes. A todos ellos se les envió una invitación a participar en el estudio por medio del correo electrónico, dando como resultado el grupo de 50 alumnos que formó parte de la investigación. Es de notar que la decisión de responder el cuestionario enviado no estuvo condicionada de manera alguna, ni formó parte de una evaluación formal de los cursos o los docentes por parte de la universidad.

Instrumentos

Se diseñó una guía de cuatro preguntas abiertas, a saber:

- ¿Cómo definiría, en sus propias palabras, el concepto de «diálogo»?
- Desde su propia experiencia como estudiante en cursos y programas presenciales (en los que asiste regularmente a un salón de clase con un profesor y otros compañeros) y en cursos virtuales (en los que se utiliza una plataforma informática para comunicarse a través de la Internet), ¿ha percibido alguna diferencia en cuanto a la calidad del diálogo que se establece entre profesores y alumnos? Cuéntenos sobre qué diferencias ha encontrado, o si cree que no las hay, justifique su respuesta.
- En cuanto al diálogo que se establece entre los mismos estudiantes (entre compañeros), ¿nota alguna diferencia en su experiencia como alumno(a) de cursos virtuales en comparación con los cursos presenciales? Cuéntenos en qué consisten esas diferencias, si las ha notado, o si cree que no las hay, explique por qué.
- Partiendo de su experiencia, ¿qué tanto percibe que ha aprendido en la modalidad virtual en comparación con la presencial? Por favor indique si nota diferencias en su nivel de aprendizaje entre las modalidades, y si cree que las hay, cuáles son los factores que para usted explican esa diferencia.

El cuestionario fue enviado a los casilleros electrónicos personales de cada estudiante por medio de la plataforma de administración de encuestas en línea “*Survey Monkey*”². El mensaje incluyó una explicación del propósito de la investigación, indicaciones acerca del carácter voluntario de la participación, así como los datos de contacto del investigador para evacuar cualquier duda.

Análisis de los datos

Se procedió a una lectura completa de todas las respuestas dadas por los participantes, y a partir de ellas, se elaboró una lista de códigos. Cada respuesta se clasificó dependiendo de si la opinión expresaba un nivel de diálogo mayor, igual o menor en los cursos virtuales en comparación con los cursos presenciales. Asimismo, se asignaron códigos a los factores explicativos, como “el profesor no retroalimenta”, “los compañeros aportan al debate desde su experiencia profesional”, o “el grado de aprovechamiento depende del estudiante”, etc.

Los códigos se ajustaron, uniendo algunos de ellos que parecían repetitivos o que podían condensarse en uno solo, y atendiendo también al criterio de “saturación” propio de la metodología de investigación cualitativa. Este proceso dio como

resultado un conjunto de 10 a 15 códigos por pregunta, los cuales se categorizaron según temáticas comunes.

El análisis de la información recogida se llevó a cabo con los siguientes recursos:

El programa “Atlas Ti”³, un reconocido paquete de “software” para efectuar análisis de datos cualitativos, por medio de la asignación de códigos, la construcción de categorías y el establecimiento de relaciones entre ellas. Con la ayuda de esta herramienta, se procedió a generar y analizar tablas de coincidencias de códigos, con el fin de identificar los factores asociados con la intensidad del diálogo y el aprendizaje percibido.

La aplicación en línea “Wordle”⁴, la cual genera “nubes de palabras” con base en la frecuencia con que aparecen las palabras en un texto.

Con la ayuda de estas herramientas, y con el apoyo adicional de *Microsoft Excel*, se hizo un análisis de los casos en que los estudiantes reportaron mayores, iguales o menores grados de diálogo y de aprendizaje percibido, con el fin de establecer relaciones entre los textos codificados, utilizando para ello categorías más abstractas que agruparan varios códigos. Esto permitió identificar las principales relaciones y tendencias de los datos, para llegar finalmente a sistematizarlos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y su consiguiente discusión se presentan seguidamente como respuesta a las seis interrogantes planteadas en la introducción. Debido a la naturaleza cualitativa de la investigación, no se ha prestado atención a frecuencias absolutas o relativas u otros indicadores cuantitativos, sino a los temas emergentes y a las relaciones entre ellos.

¿Cuál es la noción que tienen los estudiantes acerca del concepto de “diálogo”?

En general, los estudiantes relacionaron el diálogo con conceptos tales como intercambio, comunicación o conversación entre dos o más personas, en la cual se ponen en común ideas, opiniones e información sobre temas específicos. Se contempló la interacción tanto en el plano verbal (oral) como escrito. El análisis de frecuencia de términos, realizado mediante “Wordle”, dio como resultado la “nube de palabras” que se muestra en la figura 1.

juega el profesor como interlocutor, su nivel de participación y la rapidez con que obtienen respuesta por parte de él.

Tabla 1.

Categorías relacionadas con la percepción de la intensidad del diálogo entre el profesor y los estudiantes en cursos virtuales, en comparación con cursos presenciales

Menor diálogo con el profesor
<ul style="list-style-type: none">• El diálogo con el profesor es más lento, el profesor tarda más en responder.• El profesor no retroalimenta.• Menor empatía, cercanía, relación; no se aprecian emociones, gestos, lenguaje no verbal.• Depende del tipo de curso.
Igual diálogo con el profesor
<ul style="list-style-type: none">• El papel del profesor es determinante.• El profesor sí responde, muestra un buen nivel de involucramiento.• Las herramientas virtuales pueden compensar la no presencia física del profesor.• Depende del estudiante.• Depende del tipo de curso.
Mayor diálogo con el profesor
<ul style="list-style-type: none">• El papel del profesor es determinante.• Las herramientas virtuales pueden compensar la no presencia física del profesor.

Seguidamente, en la tabla 2, se presentan cuatro temas generales que pudieron extraerse de las respuestas de los estudiantes ante la pregunta referida al nivel de diálogo que se establece con el profesor.

Tabla 2.

Diálogo entre profesor y estudiantes. Temas centrales y ejemplos representativos de citas textuales de las respuestas de los estudiantes

<p>1. El papel del profesor es determinante. Cuando no interviene, no responde preguntas o tarda mucho en hacerlo, se percibe una menor intensidad de diálogo en la modalidad virtual</p>
<p>1.1. Solo los profesores buenos dan retroalimentación y comentan sobre los trabajos de los estudiantes en los foros y sección de anuncios. En otros de los cursos, la interacción es muy poca, por lo que realmente no hay diálogo.</p> <p>1.2. De manera presencial se hacen diálogos directos e inmediatos y se dan desde mi punto de vista en mayor cantidad, a diferencia que de manera virtual que se hacen de manera retardada y en ciertos cursos virtuales son escasos de parte del profesor.</p> <p>1.3. La principal diferencia es que la interacción no se da al mismo tiempo. Se puede entrar a un foro e ingresar una opinión, pero la respuesta no se recibe al instante. Es un proceso más lento.</p> <p>1.4. Mientras que en clases presenciales, hay retroalimentación, en cursos virtuales, muchos profesores establecen comunicación de manera unidireccional, ellos brindan las guías para realizar trabajos y la retroalimentación es nula o muy pobre.</p>
<p>2. Al no tener al profesor presente físicamente, no se puede apreciar el lenguaje no verbal o sus gestos; no hay empatía, cercanía o conexión</p>
<p>2.1. Considero que el diálogo es más enriquecedor en clases presenciales porque las expresiones no verbales aportan un valor a la comunicación que no se transmite fácilmente por Internet, creo que una mirada o incluso el timbre de voz del profesor causa un impacto en los estudiantes.</p> <p>2.2. Las relaciones interpersonales se ven seriamente afectadas en el sentido de que no existe esa parte humana, cara a cara, que puede manejarse dentro de una clase presencial. Por tal motivo, la capacidad de diálogo presencial no es el mismo desde la perspectiva del diálogo virtual, ya que se carece de la capacidad de entablar una visión cara a cara y eso es fundamental en el diálogo.</p> <p>2.3. El diálogo a mi criterio es más efectivo cuando se realiza presencialmente y no con un intermediario (informático en este caso) que puede corregir faltas ortográficas pero no puede sensibilizar las palabras.</p>

<p>3. Un uso adecuado por parte del docente de las herramientas que provee el campus virtual puede compensar la falta de cercanía</p>
<p>3.1. En un curso presencial el diálogo tiende a ser más disperso, en la que cuenta la personalidad de los alumnos y el profesor, mientras que en un curso virtual, existe mayor oportunidad de reflexión. Tuve el caso de un profesor que hacía teleconferencias todos los domingos con nosotros, a manera de tutorial. La interacción personal puede llegar hasta donde el profesor lo decida.</p>
<p>3.2. En cuanto a la calidad del diálogo sigue siendo la misma, esto gracias a la comunicación por chat, teléfono e inclusive video llamadas.</p>
<p>3.3. Dependiendo del profesor puede ser inclusive mejor, ya que las personas al interactuar en un foro, wiki o reunión virtual están más preparadas o estudiadas con el tema.</p>
<p>4. El contacto con el docente dependen también del tipo de asignatura y de la motivación e interés de los estudiantes</p>
<p>4.1. Por lo tanto aunque ambos el virtual y el presencial es enriquecedor, desde mi perspectiva es adecuado la utilización de ambos dependiendo del tema a tratar. Es mi opinión que la educación implique presencia y virtual, más en un tema como es la Gerencia de Proyectos y donde el trabajo es interactuar con personas.</p>
<p>4.2. Siento que al ser virtual, queda bajo responsabilidad de cada quien la calidad con la que se desempeñe en el curso, la experiencia es obviamente diferente, pero es mejor virtual pues permite hacer las clases dentro de un rango de tiempo menos limitado.</p>
<p>4.3. No hay mucha diferencia entre cursos presenciales y virtuales el estudiante con sus ganas y méritos intenta obtener los conocimientos.</p>

¿Cómo consideran los estudiantes que tiene lugar el diálogo entre compañeros en los cursos virtuales, en comparación con los presenciales?

Las percepciones sobre el nivel de diálogo que se establece entre los compañeros de grupo en cursos virtuales giran alrededor de temas como el menor sentido de pertenencia, la empatía disminuida (al no haber cercanía física), la poca participación de los compañeros, así como la responsabilidad que deben asumir los estudiantes al intervenir en los cursos (véase tabla 3). Un tema importante que surgió fueron las ventajas de la asincronía propia de los cursos a distancia: tener más tiempo para elaborar las aportaciones y la desinhibición de algunos estudiantes que muestran timidez para participar en cursos presenciales.

Tabla 3.

Categorías relacionadas con la percepción de la intensidad del diálogo entre compañeros en cursos virtuales, en comparación con cursos presenciales

Menor diálogo entre compañeros
<ul style="list-style-type: none">• Al no estar frente a frente hay menor debate, interacción; es más difícil coordinar los trabajos.• Los compañeros no participan, no aportan, lo hacen por obligación.• Menor sentido de pertenencia, empatía, cercanía; no se aprecia el lenguaje no verbal ni las emociones.
Igual diálogo entre compañeros
<ul style="list-style-type: none">• Buena coordinación entre los compañeros al realizar los trabajos.• Depende de la responsabilidad del estudiante.• Depende del papel facilitador del profesor.• Los compañeros que son tímidos en clases presenciales participan más en las discusiones virtuales.• Un buen uso de las herramientas virtuales pueden compensar la ausencia física de los compañeros.• Mayor tiempo para preparar, reflexionar y fundamentar los aportes.
Mayor diálogo entre compañeros
<ul style="list-style-type: none">• Los compañeros aportan desde sus experiencias profesionales.• Los compañeros que son tímidos en clases presenciales participan más en las discusiones virtuales.• Mayor tiempo para preparar, reflexionar y fundamentar los aportes.

En cuanto a los temas centrales, elaborados a partir del análisis de categorías, destacan los que se presentan en la tabla 4. Es de resaltar la importancia de factores como lenguaje no verbal, sentido de pertenencia y empatía, que aparecen como centrales en el rubro del diálogo entre pares. Asimismo, los estudiantes se refirieron a una variedad de factores condicionantes que entran en juego, como la motivación, el sentido de responsabilidad, e incluso el papel del docente como facilitador y diseñador de actividades interactivas.

Tabla 4.

Diálogo entre compañeros de grupo. Temas centrales y ejemplos representativos de citas textuales de las respuestas de los estudiantes

<p>1. Al no poder conocer a los compañeros presencialmente, no se puede percibir el lenguaje no verbal ni sus emociones; hay un menor sentido de pertenencia, empatía y relación</p>
<p>1.1. Al carecer el entorno de la interacción personal, es evidente que la interacción y el diálogo se ven disminuidos.</p> <p>1.2. No se evidencian las expresiones verbales, las cuales son el 90% de la comunicación real, esto en cursos virtuales a diferencia de cursos presenciales.</p> <p>1.3. En clases presenciales uno puede conocer a sus compañeros e identificar con cuáles podría uno sentirse más cómodo trabajando en los proyectos con el fin de lograr los mejores resultados, esto es casi imposible cuando a uno le toca un grupo virtual con compañeros de los que no se tiene referencias y entonces queda de cierta forma al azar el resultado del trabajo grupal.</p> <p>1.4. Algunas veces los diálogos se vuelven directos con palabras como “no estoy de acuerdo”, “no mencionó.....”, “No considero...”, esta situación al no poseer un tono humano se puede terminar mal interpretando y genera sentimientos encontrados.</p>
<p>2. Algunos estudiantes no participan con frecuencia, no aportan a las discusiones, y otros lo hacen solo por obligación</p>
<p>2.1. A pesar de que como estudiante se puede investigar más y analizar a profundidad, la comunicación entre estudiantes es poca.</p> <p>2.2. No he notado mayor diferencia salvo la que puedan hacer los mismos compañeros que no participan mucho o sus comentarios no fomentan una discusión provechosa.</p> <p>2.3. Me parece que los cursos virtuales son una buena plataforma para poder estudiar cuando uno pasa muy enredado o incluso debe ausentarse de la ciudad o del país, sin embargo el espacio para la interacción y comunicación se limita al grupo de trabajo o los foros de discusión.</p> <p>2.4. En los cursos virtuales se hace para salir del paso de una tarea, en un curso presencial el diálogo se convierte en debate, por lo cual la interacción es más rica en contenido y puntos de vista.</p>

3. Hay muchos “dependes”: la calidad del diálogo con los compañeros depende de la motivación y la responsabilidad de los mismos estudiantes; del papel del profesor; del uso que se haga de las herramientas tecnológicas, y puede depender también del tipo de curso

- 3.1. Personalmente no he tenido ningún problema, es cuestión del compromiso del estudiante y su responsabilidad.
- 3.2. Depende mucho de que el trabajo que asignó el profesor permita trabajar a distancia (como creo que debería ser).
- 3.3. Puede ser complicado en un inicio pero después de ser contactados para un trabajo grupal nos pasamos los contactos de Skype, Whatsapp o correo electrónico.
- 3.4. Depende del curso, en algunas ocasiones el diálogo fluye como si se estuviera en clase.

¿Cuáles es el grado de aprendizaje percibido por parte de los estudiantes en cursos virtuales, en comparación con los presenciales?

Los estudiantes que consideraron que existe un menor grado de aprendizaje en cursos virtuales fundamentaron su respuesta en razones como la lentitud del diálogo, la escasa retroalimentación por parte del docente, el no tener oportunidad de conocer a sus compañeros cara a cara, y el no tener el profesor a su disposición para hacerle preguntas en el momento, entre otras (véase tabla 5).

Por otra parte, quienes afirmaron haber logrado un aprendizaje igual o mayor en la modalidad virtual destacaron, principalmente, la mayor autonomía que debe ejercer el alumno. Entre los que expresaron haber aprendido más en cursos virtuales, aparecen también categorías relacionadas con el mayor tiempo para preparar sus participaciones, la flexibilidad y el ahorro en transporte.

Tabla 5.

Categorías relacionadas con el grado de aprendizaje percibido en cursos virtuales, en comparación con cursos presenciales

Menor aprendizaje en virtual
<ul style="list-style-type: none">• El diálogo es más lento (diferido).• El profesor no retroalimenta.• No se puede conocer bien a los compañeros.• No se tiene al profesor enfrente para hacer preguntas.• Sobrecarga de lecturas y actividades.• Mayor autonomía por parte del estudiante.
Igual aprendizaje que en presencial
<ul style="list-style-type: none">• Mayor autonomía por parte del estudiante

Mayor aprendizaje en virtual
<ul style="list-style-type: none">• Mayor autonomía del estudiante.• Más tiempo para pensar lo que se va a decir.• Es más flexible, más personalizado.• Sobrecarga de lecturas y actividades.• Se ahorra en transporte, alimentación, etc.

En la tabla 6 se pueden apreciar citas textuales de las respuestas de los estudiantes, que fueron agrupadas en tres grandes temas sobre el grado de aprendizaje percibido. Es de notar que estos temas apuntan a la autonomía y al papel del docente, y dentro de este último, la función de diseño de las actividades de forma que propicien la interacción con este y entre los mismos estudiantes.

Tabla 6.

Aprendizaje percibido por parte de los estudiantes. Temas centrales y ejemplos representativos de citas textuales de las respuestas de los estudiantes

1. El ejercicio de una mayor autonomía por parte del estudiante se relaciona con la percepción de un mayor aprendizaje en cursos virtuales
1.1. Personalmente considero que en cursos virtuales podemos aprender más que en cursos presenciales ya que debemos asimilar la información no con la explicación presencial de un profesor, sino más bien con la retroalimentación virtual que él nos brinde, además de efectuar más lecturas, análisis, e investigaciones que en cursos presenciales. Por ejemplo, sino tenemos claro algún tema o concepto indagamos más que cuando le pedimos la explicación al profesor en clase.
1.2. Los cursos virtuales exigen mucha investigación sobre los temas, la guía de los profesores es menor por lo que requiere mucho mayor esfuerzo de los estudiantes, me encanta esta modalidad virtual permite maximizar el tiempo en todo sentido.
1.3. Las ventajas de la modalidad virtual es la necesidad de leer mucho y aprender investigando. Caso contrario a la presencial en que las personas esperan que les sirvan todo en bandeja.
1.4. La modalidad virtual por si misma obliga a leer más, a investigar más y en general a trabajar mucho más.
1.5. Creo que el nivel de exigencia personal es mayor.

2. Los elementos motivacionales (dedicación, perseverancia, interés) para aprender efectivamente en un curso virtual
2.1. Yo considero que uno aprende en la modalidad virtual tanto como uno lo desea. Es decisión de cada persona si quiere realizar todas las lecturas y trabajos a consciencia.
2.2. En realidad los temas son los mismos, la cuestión es que en la modalidad virtual hay que adaptarse y poner mucho más interés en sacarle provecho a dichos temas, es un dilema personal, cada quien verá si quiere sacarle el mayor provecho posible a cada curso ya sea este virtual o presencial.
3. El aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del profesor para diseñar actividades adecuadas el entorno virtual
3.1. De nuevo quiero enfatizar en que la modalidad de participación del profesor con sus alumnos es esencial. En algunos casos la documentación y forma de organizarse del profesor hace que exigidamente se tengan que leer los contenidos del curso, de forma que la aclaración de dudas se puedan evacuar con el profesor o compañeros de curso.
3.2. La claridad en la que ponen los temas, ejercicios y proyectos del profesor, esto se logra con una comunicación efectiva estudiante-profesor y viceversa.
3.3. En realidad he aprendido mucho en ambas, sin embargo, considero que el nivel de aprendizaje adquirido no difiere de lo virtual o presencial sino más del profesor, metodología, programa del curso y desarrollo. Ya que, he tenido excelente aprendizaje virtual como presencial, y no tan satisfactorio en ambas modalidades por igual dependiendo del curso.

¿Cuáles factores, situaciones de contexto o características de los diálogos que se entablan con los docentes y entre los alumnos se relacionan con un mayor o menor aprendizaje percibido por parte de los estudiantes?

Finalmente, se llevó a cabo un análisis de las respuestas dadas por cada participante en el estudio, a partir del cual se elaboró la tabla 7, que sintetiza la relación entre las intensidades de diálogo y el aprendizaje percibido de los estudiantes. Téngase en cuenta que al hablar de “mayor”, “igual” o “menor”, se está siempre en el contexto de la comparación entre la modalidad virtual y la presencial.

Tabla 7.

Relación entre las intensidades del diálogo con el profesor y entre compañeros, y el grado de aprendizaje percibido en cursos virtuales, en comparación con los presenciales

		Aprendizaje percibido		
		Menor	Igual	Mayor
Diálogo con el profesor	Menor	x		
	Igual		x	x
	Mayor			
Diálogo con los compañeros	Menor	x		
	Igual		x	x
	Mayor			

Como se observa en la tabla 7, un menor aprendizaje percibido en cursos virtuales estuvo siempre relacionado con una apreciación de menor diálogo con el profesor y entre los compañeros. De manera similar, la percepción de un nivel de aprendizaje igual entre cursos virtuales y presenciales se relacionó más con una percepción de igual nivel de diálogo con el docente y con los pares. El grupo más variable fue el de quienes consideraron que su nivel de aprendizaje ha sido mayor en cursos virtuales. Entre ellos, la mayoría consideraron que el grado de interacción con los profesores y compañeros fue igual al de cursos presenciales, e incluso algunos consideraron que uno u otro fue menor. Al hacer un análisis detallado de las citas textuales codificadas, se logró determinar que el elemento que “inclina la balanza”, es decir, que tiene un peso importante en la percepción de un mayor grado de aprendizaje en la modalidad virtual, tiene que ver con la autonomía del estudiante y su grado de responsabilidad. Los estudiantes que así opinaron tendieron a percibir, además, esta mayor autonomía y responsabilidad, como características deseables de la educación virtual, y que les mueven a continuar aprendiendo. También se encontró que la autonomía tiende a asociarse con una mayor satisfacción de los estudiantes con los cursos virtuales (véanse nuevamente las citas 1.1 a 1.5, y 2.1 a 2.2, de la tabla 6).

CONCLUSIONES

Se ha realizado un primer acercamiento al fenómeno de cómo experimentan los estudiantes de posgrado de una universidad costarricense el diálogo con sus profesores y con sus compañeros, y su relación con el grado de aprendizaje percibido en cursos virtuales, en comparación con su experiencia en cursos presenciales.

El abordaje cualitativo permitió asomarse a un fenómeno muy poco estudiado en el contexto de este país, pudiéndose así trazar algunas líneas para futuras investigaciones que puedan explorar, con mayor detalle, estos y otros factores relacionados con la experiencia educativa en entornos virtuales.

Los resultados tienden a apoyar el modelo de distancia transaccional de Moore, en el sentido de que una menor intensidad de diálogo puede compensarse mediante una mayor dosis de autonomía por parte de los estudiantes. Asimismo, desde el modelo de “comunidad de indagación”, pudo notarse que si bien la presencia social juega un papel importante en la promoción del aprendizaje, el papel del docente ocupa un lugar difícilmente sustituible. El papel del profesor fue un tema recurrente incluso en su función propiciadora de interacción entre los mismos estudiantes, a partir del diseño y de la conducción de las actividades.

Es posible que las diferencias encontradas entre los grados de aprendizaje percibido se deban a factores muy diversos, pero que a partir de esta investigación pueden empezar a dilucidarse, a través de nuevos estudios. Al parecer, un mayor grado de aprendizaje percibido en cursos virtuales requiere al menos de una intensidad de diálogo equivalente entre la modalidad virtual y la presencial, desde la perspectiva de los estudiantes. Sería conveniente investigar más acerca de las características de los estudiantes que valoran la autonomía como un elemento positivo y deseable en los cursos virtuales, en contraposición a otros estilos de relación más dependientes de la figura del profesor. El papel de este último se revela como primordial, pero las funciones que cumple pueden variar en función de las preferencias, estilos de aprendizaje y expectativas de los estudiantes.

NOTAS

1. No se trata de determinar cuál de las dos modalidades, la presencial o la virtual, es más o menos “efectiva”. Se intenta, más bien, conocer cómo los estudiantes perciben las interacciones dialógicas con el profesor y con sus pares, las cuales constituyen el “núcleo” o centro de la experiencia de aprendizaje.
2. Se utilizó la versión Profesional, con licencia. Para mayor información sobre Survey Monkey y sus especificaciones, puede verse: www.surveymonkey.com
3. Se utilizó la versión 7. Atlas Ti es producido por Atlas.ti GmbH, Berlín, Alemania. Para mayor información sobre sus características y aplicaciones, puede verse: www.atlasti.com
4. Este es un recurso gratuito, disponible en: www.wordle.net

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Arrayás, L. M. (2007). La antropología dialógica en la historia de la filosofía. *Themata, Revista de Filosofía*, 39, 301-307.
- Barberá, M., Clará, M., y Linder-Vanberschot, J. A. (2013). Factors influencing student satisfaction and perceived learning in online courses. *E-learning and Digital Media*, 10(3), 226-335.
- García Aretio, L. (2008). *Diálogo didáctico mediado*. Editorial del Boletín Electrónico de Educación a Distancia (BENED), junio. Madrid, España: Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.
- Gardner, H., y Mansilla, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines—and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61-72.
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Hernández Pereira, R. (2005). Estado del arte: Educación virtual en la educación superior en Costa Rica. En M. Otoyá, y L. Vargas (Eds.), *Aprendizaje virtual y desarrollo sostenible: El rol de las universidades* (pp. 29-40). Heredia, Costa Rica: Consorcio ELAC de la Unión Europea y Editorial Universidad Nacional (UNA).
- Lederman, D. (2013). American adults see online courses as at least equivalent in most ways. *Inside Higher Ed*, 15 de octubre. Recuperado de <http://www.insidehighered.com/news/2013/10/15/american-adults-see-online-courses-least-equivalent-most-ways>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Perkins, D. N., y Blythe, T. (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, 51(2), 4-7.
- Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Raleigh, North Carolina, EE.UU: North Carolina State University Press.
- Salgado, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, III(8), 34-50.
- Smith Jaggars, S., y Bailey, T. (2010). *Effectiveness of fully online courses for college students: Response to*

- a *Department of Education meta-analysis*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Recuperado de: <http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/effectiveness-fully-online-courses.html>
- Stone-Wiske, M. (1998). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., y Hueyshan, S.T. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, 107(8), 1836-1884.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Edgar Salgado García. Bachiller en Ciencias en Psicología, Florida State University. Licenciado en Psicología, Universidad de Costa Rica. Master en Ciencias, Southern Illinois University. Doctorando en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica. Actualmente es Asesor de Investigación y Evaluación Institucional de ULACIT, Costa Rica.

E-mail: esalgado@ulacit.ac.cr

DIRECCIÓN DEL AUTOR

ULACIT
Apartado postal 10235, San José, 1000
Costa Rica

Fechas de recepción del artículo: 30/05/2014

Fecha de aceptación del artículo: 03/09/2014

Como citar este artículo:

Salgado García, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n^o 1, pp. 191-211.

ELECCIONES Y RECHAZOS ENTRE PARES EN SITUACIONES DE TRABAJO GRUPAL MEDIADO TECNOLÓGICAMENTE

(SELECTION AND PEER REJECTION IN TECHNOLOGICALLY-MEDIATED GROUP WORK)

Analía Claudia Chiecher Costa

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas y Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

RESUMEN

El escrito atiende a algunos aspectos vinculados con la dimensión social de las interacciones en grupos de alumnos que resuelven una tarea académica en entorno virtual. Participaron del estudio 154 estudiantes distribuidos en 36 grupos, quienes una vez finalizado el trabajo grupal, respondieron un cuestionario sociométrico. Los resultados describen características de los grupos, informan sobre algunos índices sociométricos y describen razones de elección y rechazo. La discusión destaca como importantes las habilidades de co-regulación del aprendizaje en entornos virtuales.

Palabras clave: entornos virtuales, trabajo en grupos, interacciones entre pares, nominaciones positivas, rechazos.

ABSTRACT

This paper addresses certain aspects linked to the social dimension of student interactions that occur during an academic activity in a virtual learning environment. 154 students, who were divided into 36 groups, participated in this study by responding to a sociometric test. The results show the group characteristics and provide an analysis of some of the sociometric values, as well as the reasons for selection and rejection of certain factors. The discussion highlights the importance of developing the skills of co-regulated learning in virtual environments.

Keywords: virtual environments, group work, peer interactions, positive nominations, rejections.

La mayoría de los estudios sobre aprendizaje colaborativo *online* han focalizado en variables relacionadas con la construcción del conocimiento, siendo menos estudiado el funcionamiento de los grupos desde un punto de vista interpersonal o social.

Atendiendo a la novedad del tema y a la escasez de estudios realizados al respecto, interesa en este artículo analizar aspectos vinculados con las relaciones

interpersonales, aceptaciones y rechazos que se generan y despliegan en grupos de alumnos que trabajan colaborativamente en contextos virtuales.

Teóricamente, las actividades de aprendizaje diseñadas en formatos colaborativos deberían favorecer el intercambio socio-cognitivo entre los estudiantes, incrementar la motivación y contribuir a elevar la calidad del conocimiento que se construye conjuntamente. De igual modo, las tareas académicas pensadas para ser resueltas entre pares constituirían un elemento clave en entornos ‘poderosos’ para el aprendizaje (de Jong y Pieters, 2006; Rinaudo, en prensa). Esto es, resulta entonces muy deseable que en contextos virtuales se propongan tareas a ser abordadas en pequeños grupos de alumnos. No obstante, en la práctica no siempre se constatan los beneficios de la cooperación -o trabajo grupal- sobre el aprendizaje. Siguiendo a López y Álvarez (2011), una de las causas de este hecho puede estar relacionada con las dificultades de los estudiantes para regular (y co-regular) sus comportamientos y emociones cuando participan en situaciones de aprendizaje en entornos virtuales. De hecho, según indican estudios sobre las interacciones entre pares en contextos virtuales, la habilidad y la competencia de la gente para trabajar *efectivamente* en grupo resulta central (Aragon, 2003; Cobb, 2009; Garrison, Anderson y Archer, 2000 y 2003; Mycota y Duncan, 2007; Wheeler, 2005).

Poniendo énfasis también en la importancia de atender a la dimensión social de las interacciones, diversos estudios afirman la importancia de la regulación de emociones y de la motivación en situaciones de trabajo colaborativo, así como el logro de la regulación social del aprendizaje (López Benavides, 2009; Järvelä, Hurme y Järvejona, 2009; Järvenjona, 2010; Rendón, 2010). Efectivamente, en experiencias que hemos llevado adelante en nuestro equipo, se apreciaron recurrentemente funcionamientos grupales que difieren de manera notoria y que reflejan diferentes niveles de habilidad de los sujetos para manejarse en un entorno menos familiar que el del trabajo cara a cara (Chiecher y Paoloni, 2011; Chiecher y Donolo, 2011).

Siguiendo esta línea de trabajos, interesa en este artículo tomar posición en una perspectiva social, centrando la atención en las relaciones interpersonales dentro de los grupos así como en las elecciones y rechazos manifestados por los alumnos en relación con sus pares.

MÉTODO

Se trabajó en el marco de la propuesta metodológica de los *estudios de diseño* (Rinaudo y Donolo, 2010)¹. En ese contexto, se implementó con diferentes grupos de alumnos un diseño instructivo, que proponía dar respuesta -en pequeños grupos y mediante intercambios virtuales- a una tarea académica.

Sujetos. Participaron del estudio 154 sujetos; 89 de ellos cursaban estudios de grado en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Los restantes 65 cursaban estudios de posgrado en el marco de un curso de formación dictado por la Universidad Nacional de Jujuy (Argentina) y un Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales dictado por la Universidad Nacional de Comahue (Argentina).

Los grupos de grado y de posgrado diferían en cuanto a edad (los alumnos de grado eran más jóvenes que los de posgrado); género (los alumnos de grado eran en su mayoría mujeres en tanto que los de posgrado mantenían proporciones similares de varones y mujeres) y responsabilidades paralelas al estudio (los alumnos de grado no tenían, en general, otra responsabilidad más allá del estudio, en tanto que los de posgrado atendían simultáneamente a responsabilidades laborales y familiares).

Los 154 sujetos se distribuyeron en 36 grupos -22 conformados por estudiantes de grado y 14 integrados por alumnos de posgrado- que son las unidades de análisis en las que focalizará el presente artículo.

Instrumentos. Con el propósito de conocer la estructura, las relaciones y las elecciones y rechazos dentro de los grupos virtuales se diseñó y administró un cuestionario sociométrico elaborado sobre la base del instrumento que presentan García-Bacete y González (2010).

El cuestionario contiene seis preguntas², de las que se tomaron para el análisis presentado en este artículo aquellas que indagan sobre los motivos de elección y rechazo entre pares. Precisamente, las preguntas cuyas respuestas se analizan, solicitan al sujeto realizar elecciones positivas (pregunta A) y nominaciones negativas de sus compañeros de grupo (pregunta B), fundamentando en cada caso las razones de tales decisiones.

PROCEDIMIENTO

Con cada curso se trabajó en el escenario natural de dictado de la asignatura. En este marco, se propuso la resolución de una actividad -en cada caso vinculada al contenido del curso- que los estudiantes debían resolver conformados en grupos y con la mediación de un entorno virtual (foros).

Los grupos trabajaron conjuntamente e interactuaron en el espacio virtual entre 2 y 4 semanas. Hacia el final de la actividad, una vez que los alumnos habían tenido ya la experiencia de trabajar en interacción virtual con sus compañeros, se administró el cuestionario sociométrico mediante el que se recogieron los datos del presente estudio. El instrumento se puso a disposición en el aula virtual, en un archivo de formato Word, para que los estudiantes pudieran descargarlo, responderlo y subirlo completo en la misma plataforma.

RESULTADOS

Caracterización de los grupos de grado y posgrado

Se trabajó con un total de 36 grupos -conformados por 2 a 7 estudiantes- que, en el marco de distintos cursos, daban solución a una determinada tarea, manteniendo para ello intercambios en un entorno virtual; 22 grupos estaban conformados por estudiantes que cursaban carreras de grado, a quienes se agrupó al azar y por designación de los profesores. Otros 14 grupos, estaban conformados por estudiantes de nivel de posgrado, quienes decidieron voluntariamente trabajar juntos con el objetivo de dar solución a una actividad en el marco del curso.

Además de ser diferentes en cuanto al criterio de formación, los grupos eran disímiles también en cuanto a algunas de sus características básicas a las que hacemos referencia a continuación.

En cuanto al *tamaño de los grupos*, aquellos integrados por estudiantes de grado eran en su mayoría de 4 alumnos (50% de los grupos); en menor medida grupos de 5 alumnos (27%) o bien 3 alumnos (23%). En cambio, los grupos de alumnos de posgrado fueron más variados en cuanto a cantidad de integrantes (variaron entre 2 y 7) y tendían a ser más numerosos; así, 36% de los grupos eran de 5 integrantes; 21% de 4 alumnos; 14% de 7 integrantes; 14% de 3 alumnos y 7% de solo 2 integrantes.

Considerando el *género de los integrantes de cada grupo*, se observan grupos de composición enteramente femenina y otros de composición mixta. En este sentido, se aprecian notorias diferencias entre los grupos de grado, en su mayoría de conformación exclusivamente femenina (91%), y los alumnos de posgrado cuya situación se presenta inversa (83% de grupos de conformación mixta).

También diferían los grupos en cuanto a la *edad* y *dedicación al estudio*; los grupos de grado estaban conformados por alumnos jóvenes en tanto que los grupos de posgrado integraban adultos. En general, los jóvenes (estudiantes de grado) dedicaban su tiempo exclusivamente al estudio mientras que los adultos (estudiantes de posgrado) compartían la dedicación al estudio con responsabilidades laborales y familiares.

Si bien las diferencias mencionadas podrían incidir en el tipo de relaciones y en la dinámica de los grupos, veremos a continuación que los resultados no se presentaron muy disímiles en los grupos de grado y de posgrado. Esto es, pareciera que el tamaño de los grupos, la composición mixta o no, la posibilidad de elegirse o el tener que trabajar forzosamente con otros, etc., en este caso, no fueron variables que hayan tenido alto impacto en las elecciones y motivos que dieron los estudiantes para elegir o rechazar a un compañero.

Grupos tipo en grado y posgrado

Sobre la base del cálculo del Modo (o categoría más frecuentemente observada) de ciertas variables (*cantidad de integrantes en el grupo, composición según género, cantidad de elecciones positivas emitidas en el grupo, cantidad de elecciones negativas emitidas en el grupo, cantidad de elecciones positivas recíprocas y cantidad de elecciones negativas recíprocas*) es posible detectar y construir las características del grupo tipo o más frecuente.

Tabla 1.
Modo de variables estructurales de 36 grupos de grado y posgrado

	Grupos de grado (N=22)	Grupos de posgrado (N=14)
<i>Cantidad de integrantes (Modo)</i>	4 alumnos	5 alumnos
<i>Composición según género (Modo)</i>	femenina	mixta
<i>Elecciones positivas emitidas (Modo)</i>	2	2
<i>Elecciones negativas emitidas (Modo)</i>	0	0
<i>Reciprocidades positivas (Modo)</i>	1	0
<i>Reciprocidades negativas (Modo)</i>	0	0

Conforme al análisis de los modos registrados en cada variable, el grupo típico entre los estudiantes de grado está conformado por 4 integrantes, es exclusivamente femenino en su composición, registra 4 elecciones positivas, una de ellas recíproca (un alumno elige a un compañero y al mismo tiempo es elegido por este) y ninguna

nominación negativa o rechazo. Gráficamente, podría representarse del siguiente modo.

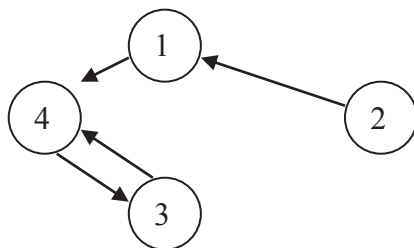


Figura 1. Sociograma ilustrativo de grupo típico de grado

Por su parte, el grupo típico de alumnos de posgrado está conformado por 5 integrantes, es mixto en su composición (incluye varones y mujeres), registra 2 elecciones positivas, ningún rechazo y ninguna reciprocidad (sea positiva o negativa). Gráficamente puede representarse del siguiente modo.

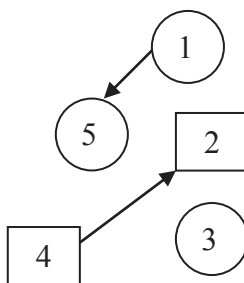


Figura 2. Sociograma ilustrativo de grupo típico de posgrado

Tal como se infiere conforme a la información presentada, los grupos no manifestaron, en la mayoría de los casos, problemas serios en su funcionamiento. En principio, los grupos típicos en grado y posgrado no registraron elecciones negativas o de rechazo hacia el compañero. Tampoco puede hablarse, no obstante, de un alto nivel de integración en los equipos de trabajo puesto que en los grupos de posgrado estuvieron ausentes las reciprocidades positivas y en los de grado lo más frecuente fue observar solo una elección recíproca positiva.

Otra cuestión a destacar es que los estudiantes de grado, aún cuando fueron forzados a trabajar con compañeros a quienes en principio no hubieran elegido, estuvieron más dispuestos a nominar positivamente; de hecho, el 89% de los alumnos de grado realizó una o más nominaciones positivas. En cambio, entre los sujetos de

los grupos de posgrado -quienes se auto asignaron a los diferentes grupos, eligiendo por lo tanto a sus compañeros- el porcentaje de quienes realizaron nominaciones positivas resulta algo inferior, representando un 80% (como vemos, en el grupo típico, más de un integrante no emite nominaciones).

Más reacios aún se mostraron a realizar nominaciones negativas. Solamente un 24% y un 23% de los alumnos de grado y posgrado respectivamente realizaron alguna. Tal como se aprecia en los gráficos, los grupos típicos se caracterizan por la ausencia de nominaciones negativas o rechazos.

Elecciones positivas y negativas en los grupos de grado y de posgrado

Para hacer comparables los grupos -puesto que como vimos difieren en cuanto a cantidad de integrantes- se calculó el *índice de nominaciones positivas recibidas grupal* (IndNPRg) y el *índice de nominaciones negativas recibidas grupal* (IndNNRg) siguiendo la fórmula propuesta por García-Bacete y González (2010). El valor de este índice representa el número de nominaciones positivas y negativas que recibiría cada alumno del grupo si las nominaciones se distribuyeran de forma equitativa entre todos los compañeros.

La Tabla 2 muestra medidas de tendencia central para las variables mencionadas.

Tabla 2.

Media, modo, valor máximo y mínimo de IndNPRg y IndNNRg

	Grupos de grado (N=22)	Grupos de posgrado (N=14)
<i>Media de IndNPRg</i>	1.16	1.34
<i>Modo de IndNPRg</i>	1	1
<i>Mínimo y Máximo de IndNPRg</i>	.33 – 2.40	.00 – 3.20
<i>Media de IndNNRg</i>	.25	.24
<i>Modo de IndNNRg</i>	0	0
<i>Mínimo y Máximo de IndNNRg</i>	.00 – 1.25	.00–.86

Tal como se aprecia, tanto en grado como en posgrado son más altas las medias de los IndNPRg en comparación con las de los IndNNRg. Tanto en los grupos de grado como de posgrado, el modo o situación más frecuente, fue una (1) elección positiva de parte de cada sujeto.

Por su parte, las medias de los IndNNRg, tanto para grupos de grado como de posgrado, fueron inferiores a las de los IndNPRg. En ambos casos el Modo, o

situación más frecuentemente observada, indica cero (0) rechazo por parte de cada sujeto. En efecto, en 16 de los 36 grupos (44%) no se observaron rechazos, lo que podría indicar un mayor nivel de integración en estos grupos.

Las figuras que siguen presentan la cuestión de la cantidad de elecciones positivas y negativas de manera más detallada.

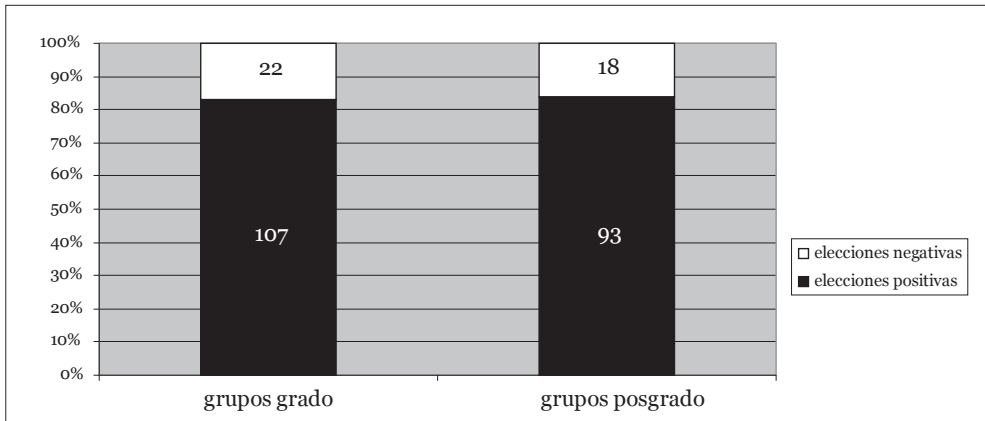


Figura 3. Cantidad de elecciones positivas y negativas en grupos de grado y posgrado

En general, fueron mayoritarias las elecciones positivas y se presentaron con una distribución similar en los grupos de grado y de posgrado.

Como muestra el gráfico, el 83% (107) y 84% (93) de las elecciones dentro de los grupos de grado y posgrado respectivamente fueron positivas, incluyendo además un importante número de elecciones positivas que fueron recíprocas.

Contrariamente, una menor proporción está conformada por elecciones negativas o de rechazo hacia alguno de los integrantes del grupo (17% en los grupos de grado y 16% en los de posgrado).

Motivos de elección positiva

Interesa conocer los motivos o razones por las que un sujeto realiza una elección o valoración positiva del trabajo de un compañero, pues ello puede ofrecer pistas al momento de considerar criterios para formar grupos de trabajo.

Con este fin se analizaron los motivos declarados por los sujetos, conformándose como consecuencia del análisis seis categorías de respuesta no mutuamente

excluyentes; esto es, la respuesta de un sujeto podía aludir a más de un motivo o razón.

Cabe señalar que, más allá de las diferencias iniciales entre los grupos de grado y posgrado, los motivos de elección positiva fueron similares en ambas poblaciones.

Las categorías emergentes a partir de las respuestas de los estudiantes de grado y de posgrado fueron las siguientes:

- *Cualidades personales positivas del compañero.* Se incluyen en esta categoría todos aquellos argumentos que aluden a características de personalidad o cualidades destacadas de un compañero, entre ellos, el referir al otro como una persona agradable, sencilla, responsable, respetuosa, atenta, productiva, resolutiva, que sabe escuchar, abierta, capaz, espontánea, paciente, etc. (Ejemplo: *elegí a tal compañera porque “... es muy estudiosa, meticulosa, responsable, respetuosa y consciente de la tarea grupal”*).
- *Sintonía en el modo de trabajar.* En esta categoría se incluyen razones que señalan sintonía o compatibilidad con el compañero elegido, específicamente en la forma de trabajar. (Ejemplos: *elegí a tal compañera porque “... considero que es con la que más comparto la forma de trabajar”*).
- *Compromiso con la tarea.* Esta categoría comprende aquellas respuestas que aludieron específicamente al compromiso asumido por el compañero en la resolución de la tarea que tenían que resolver. (Ejemplo: *elegí a tal porque “... tiene un gran sentido de compromiso con la actividad”*).
- *Experiencias previas de trabajo conjunto.* Se incluyen aquí argumentos que avalan la elección de determinado compañero por haber compartido previamente experiencias de trabajo conjunto. (Ejemplo: *elegí a tal porque “... he trabajado con ella anteriormente en otras materias”*).
- *Afinidad personal con el compañero.* La categoría incluye expresiones que aluden a una relación de afinidad con el compañero elegido; relación que puede haber sido construida con anterioridad al trabajo grupal propuesto o bien haberse logrado en esa instancia. (Ejemplo: *elijo a tal porque “... además de ser mi compañera de la carrera es mi amiga y es con quien habitualmente tenemos una muy buena comunicación”*).

En cuanto a la distribución de las respuestas, la figura 4 muestra la frecuencia de presentación de cada una de las categorías en los grupos de grado y de posgrado.

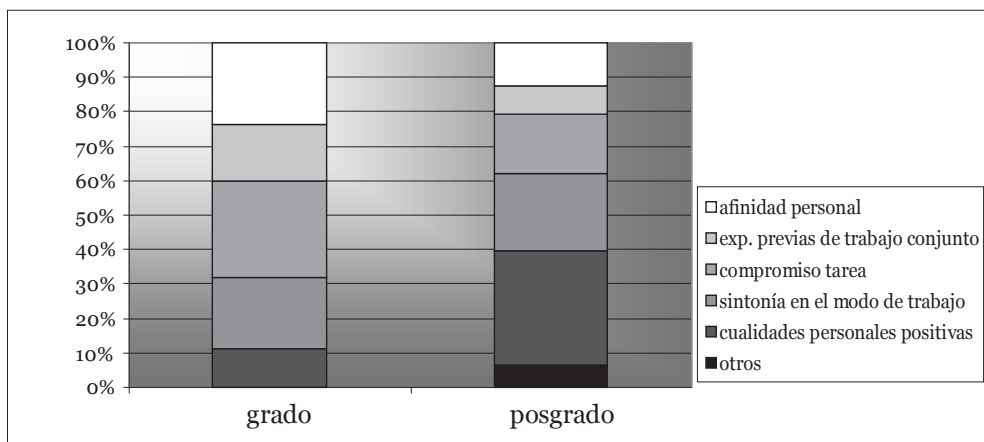


Figura 4. Motivos de elección positiva en grado y posgrado

En los grupos de grado, el motivo principal para elegir a un compañero fue el *compromiso asumido con la tarea* que tenían que realizar; 27 sujetos aludieron a esta razón como fundamento de su elección; con una frecuencia similar se aludió a la *afinidad con la persona* como motivo de la elección positiva (23 sujetos) y a la *sintonía en el modo de trabajo* (20 sujetos). En orden decreciente, con 16 menciones, se ofrecieron argumentos correspondientes a la categoría de *experiencias previas de trabajo conjunto* y, finalmente, la categoría menos frecuente fue la que refiere a *cualidades personales del compañero* (11 sujetos).

Por su parte, entre los grupos de posgrado, los argumentos más frecuentes para justificar una elección positiva estuvieron relacionados con *cualidades personales positivas del compañero* (21 sujetos). Le siguen en orden de frecuencia, la *sintonía en cuanto al modo de trabajo* (14 sujetos); el *compromiso con la tarea* (11 sujetos); la *afinidad personal* (8 sujetos) y las *experiencias previas de trabajo grupal* (5 sujetos).

Motivos de elección negativa o rechazo

Respecto de las razones que fundamentan las elecciones negativas, fueron agrupadas en cuatro categorías de respuestas, algunas de ellas opuestas a las descritas en el apartado anterior. También en este caso, las categorías construidas resultan pertinentes para analizar las respuestas tanto de los grupos de grado como de posgrado.

Las categorías emergentes fueron las siguientes:

- *Nula afinidad con el compañero.* En esta categoría se incluyeron respuestas que aludían a una nula afinidad personal, o relación distante, con el compañero rechazado. (Ejemplo: *no elegiría a tal compañero porque “... no percibí que se generara un lazo de simpatía que me posicione para elegirlo y, a mi criterio, si se da la opción de elegir, jamás elegiría a alguien con el cual no hay una posibilidad de transparentar los sentimientos. Siento mucha distancia, en lo personal, entre ambos”*).
- *Falta de compromiso con la tarea.* Esta categoría incluye respuestas que fundamentan el rechazo de un compañero en función de su escasa participación y pobre compromiso con la tarea que debían realizar en conjunto. (Ejemplo: *no elegiría a tal compañero porque “... sentí que estuvo un tanto ausente en la tarea”*).
- *Diferencias en la modalidad de trabajo.* La categoría comprende expresiones que fundamentan la elección negativa de un compañero en base a la incompatibilidad en cuanto al modo de trabajar para dar solución a la tarea propuesta. (Ejemplo: *no elegiría a tal compañero porque “... no pude entender cómo es su forma de trabajar y de pensar”*).
- *Características personales o actitudes negativas.* Se incluyen en esta categoría todos aquellos argumentos que aluden a características de personalidad o actitudes negativas apreciadas en el compañero rechazado. Calificativos tales como poco agradable, mentiroso, egoísta, avasallante, de actitudes incorrectas, irresponsable, irrespetuoso, fueron usados por los sujetos para dar motivos de los rechazos hacia otros compañeros de grupo. (Ejemplo: *no elegiría a tal compañero porque “... me parece una persona muy avasallante contra los demás, quiere realizar todo ella”*).

La distribución de estos cuatro motivos de rechazo en los grupos de grado y posgrado es ilustrada en la figura 5.

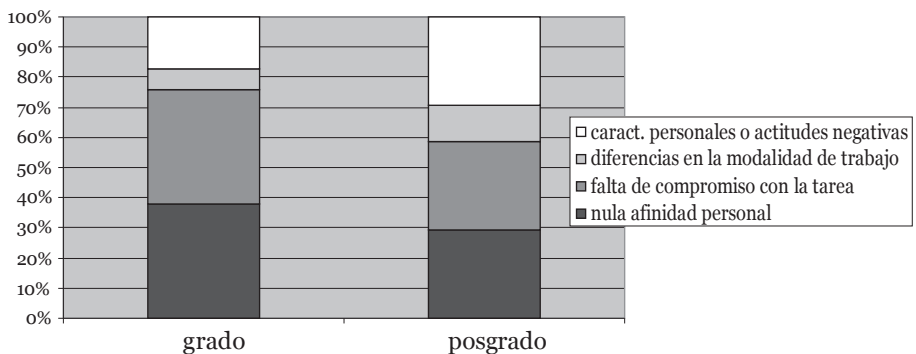


Figura 5. Motivos de elección negativa en grado y posgrado

En los grupos de grado los motivos de rechazo relacionados con la *falta de compromiso con la tarea* por parte del compañero y la *nula afinidad* fueron los que explicaron la mayor parte de los rechazos (11 sujetos en cada caso mencionaron estos argumentos). En menor medida se registraron menciones de características personales o actitudes negativas del compañero rechazado (5 sujetos) y diferencias en la modalidad de trabajo (2 sujetos).

Por su parte, en los grupos de posgrado los motivos relacionados con *cualidades personales negativas* del compañero, *afinidad nula* y *falta de compromiso* se presentaron con igual frecuencia (5 sujetos los mencionaron en cada caso), en tanto que fue algo menor la participación de motivos relacionados con las *diferencias en la modalidad de trabajo* (dos menciones en cada grupo).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como decíamos al inicio, si bien los efectos positivos del trabajo en grupos han sido estudiados y probados, no se producen de manera espontánea con solo formar grupos de alumnos. Es necesario atender al funcionamiento del proceso de interacción y a los principales mecanismos responsables de su eficacia para poder apoyarlo, regularlo y estructurarlo debidamente (López Benavides, 2009). Más aún en entornos virtuales, donde los mecanismos y la situación misma de interacción difieren de las más habituales situaciones de trabajo grupal en entornos presenciales.

Se trata, en efecto, de un campo de estudio muy complejo, en el que se entrelazan importantes y grandes temas como el de la autorregulación del aprendizaje, la regulación y activación de emociones frente a los comportamientos y actitudes del otro, la motivación, las habilidades de comunicación en entornos asincrónicos y por medio del lenguaje escrito, entre otros.

En el presente estudio se trabajó con grupos de alumnos de grado y de posgrado, inicialmente de características distintas. No obstante las diferencias señaladas, los resultados mostraron ciertas similitudes en cuanto a las relaciones interpersonales desplegadas y los motivos ofrecidos para justificar las elecciones o rechazos de un par³. En efecto, tanto entre los alumnos de grado como de posgrado, se registró la mayoría de elecciones o nominaciones positivas de los compañeros, avaladas por motivos que aluden a las cualidades personales del otro, a la sintonía en el modo de trabajo, a la afinidad personal, a las experiencias previas en trabajos compartidos y al compromiso asumido con la tarea. Paralelamente, se observó un número notoriamente más reducido de nominaciones negativas, justificadas por motivos similares dentro de los grupos de grado y posgrado. Entre las razones de rechazo, tanto entre los alumnos de grado como de posgrado, figuraban las características personales o actitudes negativas del compañero, diferencias en la modalidad de trabajo, falta de compromiso con la tarea y nula afinidad personal.

Si bien más escasas, la presencia de nominaciones negativas en varios grupos así como los motivos que las justifican, se convierten en potenciales generadoras de conflictos y de funcionamientos deficientes dentro de los ellos. De ahí, la importancia de atender particularmente a estas relaciones teñidas por el rechazo y a los motivos que las generan.

Por fin, más allá de recapitular aquí algunos de los principales resultados hallados en el estudio de los motivos de elección y rechazo entre pares en situaciones de trabajo grupal y virtual, nos orienta el interés más ambicioso de vincular los resultados presentados con planteos teóricos referidos a la regulación compartida del aprendizaje en entornos virtuales. Nos atrevemos también, en el último apartado, a sugerir acciones concretas orientadas a favorecer el logro de esta regulación social o compartida dentro de grupos que funcionan en escenarios virtuales. A estas dos cuestiones están dedicados los siguientes apartados.

Hacia el logro de la co-regulación o regulación compartida del aprendizaje en entornos virtuales

Una diferencia sustancial marca una línea divisoria importante entre las situaciones de trabajo grupal en contextos presenciales y virtuales. El trabajo en grupos en entornos presenciales se desarrolla en co-presencia de los participantes, de manera sincrónica, siendo la comunicación entre los miembros del grupo predominantemente verbal u oral. Por el contrario, las situaciones de trabajo grupal en entornos virtuales se desarrollan, en general, con la mediación de recursos (el foro, por ejemplo) que admiten una comunicación asincrónica y diferida en el tiempo.

La novedad de la situación hace que sujetos probablemente hábiles en regular su aprendizaje y trabajar conjuntamente con otros en situaciones presenciales se vuelvan *inexpertos* o poco habilidosos para lograr un trabajo en equipo mediado tecnológicamente.

En este sentido, parece oportuno traer a colación la idea de que el trabajo en equipo demanda no solo la regulación individual del propio aprendizaje, sino también una importante dosis de *regulación social, autorregulación grupal, co-regulación o regulación compartida*, en términos de distintos autores (Järvenoja, 2010; López Benavides, 2009; López y Álvarez, 2011; Mauri, Colomina y Gipert, 2009). No obstante, si la regulación individual del aprendizaje no es tarea sencilla, menos aún lo es conducir el proceso en situaciones en las que se debe construir conocimientos junto con otros (Järvenoja, 2010).

Se tornan relevantes en estos casos las conductas o comportamientos de negociación y de consideración del compañero, de sus posibilidades, limitaciones, de sus avances y dificultades durante el proceso de aprendizaje. En tal sentido,

parece clave -entre otras cosas- lograr una planificación consensuada de la actividad a resolver y de los pasos a seguir, de los tiempos disponibles para participar, tratar de cumplir lo pactado en los acuerdos iniciales, conectarse con frecuencia y asiduidad para ver las opiniones de los compañeros, dejar constancia y aviso de lo que cada uno está realizando, revisar exhaustivamente el requerimiento de la actividad a desarrollar, etc. (López Benavides, 2009). En otros términos, se tornan cruciales las competencias, sobre todo sociales y participativas, definidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, aptitudes y habilidades necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia (Iglesias, 2009).

Como vimos, la falta de compromiso con la tarea fue un importante motivo de rechazo y sospechamos que puede relacionarse con conductas poco habilidosas para atender a la regulación social del aprendizaje. Así, puede que un sujeto tenga intención de contribuir a la resolución grupal de una actividad pero no se percate, sin embargo, de la importancia de conectarse asiduamente para estar al tanto del proceso grupal, de la relevancia de leer los aportes de los compañeros tratando de partir de allí para seguir avanzando, o de la trascendencia de avisar que se está avanzando en tal sentido y que no será posible conectarse por determinadas razones. Esto es, el trabajo conjunto requiere un esfuerzo de coordinación, en el sentido de que cada uno debería saber qué está haciendo el otro, hacia dónde puede avanzar y qué tipo de ayuda necesita en caso de tener dificultades.

Ahora bien, aún cuando parece esencial la influencia de la calidad de la regulación social durante la resolución de tareas cooperativas, no se puede perder de vista la participación de *variables personales* que también pueden explicar numerosas dificultades de coordinación, de ambigüedad en papeles, de conflictos personales, etc., y que hacen que los resultados del trabajo del grupo no sean los esperados (López Benavides, 2009). En esta línea, características o comportamientos personales negativos, tales como los que fueron mencionados por los estudiantes para explicar el rechazo de un compañero (egoísmo, irresponsabilidad, irrespetuosidad, soberbia, etc.), parecen más difíciles de poder modificar desde afuera en pos de lograr un mejor funcionamiento grupal.

Ayudas externas para contribuir al logro de la regulación social dentro de los grupos

Quisiéramos cerrar el artículo destacando la posibilidad de intervenir externamente, desde el rol docente, para contribuir al logro de una dinámica positiva dentro de los grupos. De hecho, el profesorado desempeña un rol crucial en la adopción e implementación de las TIC en la educación (Almercih, Suárez, Orellana y Díaz, 2010). Si bien, en cuanto a las variables personales, es más difícil poder intervenir, sí parece posible incidir sobre algunas otras variables, promoviendo el

aprendizaje de habilidades para desenvolverse apropiadamente en el marco del trabajo colaborativo en entornos virtuales.

Entre las estrategias que contribuirían a apoyar y organizar el trabajo dentro de los grupos están: el monitorear permanentemente el trabajo que llevan adelante; mediar en los conflictos cuando resulte posible, contactar a los alumnos que no participan, invitándolos a hacerlo e intentando conocer las razones de su ausencia, ofrecer *feedback* acerca de la marcha del proceso; estructurar temporalmente las actividades calendarizando sus distintas instancias o etapas, etc.

NOTAS

1. Más detalle acerca de los *estudios de diseño* pueden consultarse en Rinaudo y Donolo (2010), Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en investigación educativa. *Revista RED*, 22. Recuperado de http://www.um.es/ead/red/22/rinaudo_donolo.pdf
2. Si bien el instrumento consta de 6 preguntas o ítems que el sujeto debía responder, dos de ellas (A y B) son las que se vinculan específicamente con el tema que tratamos en el presente artículo. Por un lado, el ítem que solicita nominación de uno (o más compañeros) a quien/es el sujeto elegiría para trabajar en grupo así como la explicitación de los motivos de esa elección. Por otro lado, la nominación negativa; es decir, la mención de compañeros con quienes no volverían a trabajar y la consecuente explicitación de los motivos que avalan tal decisión. Dentro de las preguntas o ítems no analizados, dos de ellas solicitan al sujeto expresar sus percepciones o creencias acerca de quiénes creen que podrían elegirlos (C) y quiénes no los elegirían para el trabajo en grupos (D). Por fin, las últimas dos preguntas solicitan un ordenamiento de los miembros del grupo conforme a la apreciación de sus aportes en el trabajo grupal (E) y la mención de los compañeros con quienes habitualmente trabajan, cuando los grupos se forman espontáneamente (F). Entendemos que en futuras publicaciones será posible atender a un análisis complementario del aquí presentado, focalizando en las respuestas consignadas para otros ítems.
3. El hecho de observar similitudes entre los grupos de grado y posgrado en los resultados referidos a los motivos de elección y rechazo entre pares adquiere mayor sentido, quizás, considerado en un contexto más amplio. En efecto, en otros estudios hemos observado reiteradamente diferencias notorias entre grupos de estudiantes de grado y de posgrado. Por ejemplo, en los perfiles motivacionales y cognitivos (Chiecher *et al.*, 2009a), en el manejo y la planificación del tiempo y el ambiente (Chiecher, 2009), en la búsqueda de ayuda (Chiecher *et al.*, 2009b), entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almerich, G., Suárez, J., Orellana, N., y M. I. Díaz. (2010). La relación entre la integración de las tecnologías de la información y la comunicación y su conocimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 31-50.
- Aragon, S. (2003). Creating social presence in online environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 100, 57-68.
- Chiecher, A. (2009). Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online. Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil. *Memorias I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Tomo I. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Chiecher, A., Donolo, D., Rinaudo, M. C., Cabello, R., y Asaad, C. (2009a). *Enseñar y aprender. Motivación, estrategias y percepción del contexto en entornos presenciales y virtuales*. Río Cuarto: EFUNARC.
- Chiecher, A., Donolo, D., y Rinaudo, M. C. (2009b). Búsqueda de ayuda en foros electrónicos. Frecuencia y contenido de las preguntas formuladas por estudiantes de grado y posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2), 139-161.
- Chiecher, A., y Paoloni, P. (2011). Trabajo en equipo en contextos de educación a distancia mediados por TIC: una propuesta para medir la dimensión social en grupos virtuales. *XI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur*. Universidad de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Chiecher, A., y Donolo, D. (2011). Innovar en la enseñanza de grado. Crónica de una experiencia de trabajo grupal en entornos virtuales. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 29, 1-19.
- Cobb, S. (2009). Social presence and online learning: a current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3), 241-254.
- De Jong, T., y Pieters, J. (2006). The design of powerful learning environments. En P. Alexander, y P. Winne, (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*, (pp. 739-754). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Fernández Prado, J. S. (2000). Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos. Recuperado de <http://www2.uah.es/conchacarrasco/materiales/sociometria.pdf>
- García-Bacete, F. J., y González, J. (2010). *Evaluación de la competencia social entre iguales. La sociometría y otras medidas*. Madrid: TEA.
- Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Garrison, R., Anderson, T., y Archer, W. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. En M. Moore, y T. Anderson, (Eds.). *Handbook of Distance Education*. (pp. 113-128). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iglesias Cortizas, M. T. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Coruña. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- Järvelä, S., Hurme, T., y Järvejoja, H. (2009). *Self-regulation and motivation in computer supported collaborative learning environments*. Recuperado de <http://lecotec.files.wordpress.com/2010/01/self-regulation-and-motivation-in-computer-supported1.pdf>
- Järvejoja, H. (2010). *Socially shared regulation of motivation and emotions y collaborative learning*. University of Oulu. Recuperado de <http://herkules oulu.fi/isbn9789514263309/isbn9789514263309.pdf>

- López, D., y Álvarez, I. (2011). Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje colaborativo en línea a través de la evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14, 161-183.
- López Benavides, D. (2009). *Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/1921/1/DTEPP3LopezDenise.pdf>
- Mauri, T., Colomina, R., y Gispert, I. (2009). Diseño de propuestas docentes con TIC para la enseñanza de la autorregulación en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 348, 377-399.
- Mycota, D., y Duncan, R. (2007). Learner characteristics as predictors of online social presence. *Canadian Journal of Education*, 30, 155-170.
- Rendón, M. I. (2010). Regulación emocional y programas de aprendizaje socioemocional. *Típica, Boletín de Salud Escolar*, 6(1), 193-209.
- Rinaudo, M. C. (en prensa). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo, y A. González Fernández, (comps.). *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social: España.
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en investigación educativa. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-19.
- Wheeler, S. (2005). *Creating social presence in digital learning environments: a presence of mind?* Recuperado de <http://videolinq.tafe.net/learning2005/papers/wheeler.pdf>

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

Analia Chiecher. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis; Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Investigadora adjunta de CONICET. Autora de artículos y libros sobre aprendizaje en ambientes presenciales y virtuales.

E-mail: achiecher@hotmail.com

DIRECCIÓN DE LA AUTORA:

Juan B. Justo 925,
Río Cuarto (5800) Argentina.

Fechas de recepción del artículo: 24/07/14

Fecha de aceptación del artículo: 11/09/14

Como citar este artículo:

Chiecher Costa, A. C. (2015). Elecciones y rechazos entre pares en situaciones de trabajo grupal mediado tecnológicamente. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n° 1, pp. 213-229.

EVALUACIÓN DE LA MODALIDAD DE INTERACCIÓN DE LA TUTORÍA Y LOS EFECTOS EN LOGRO ACADÉMICO EN ENTORNOS EN LÍNEA

(AN EVALUATION OF THE INTERACTIVE MODALITY OF TUTORIALS AND ITS EFFECTS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENTS)

Omar Moreno Almazán
SUAED UNAM Iztacala, México

RESUMEN

Existen muchos elementos que pueden brindarnos información sobre los efectos de los programas de aprendizaje en las distintas modalidades, aun cuando los indicadores más aceptados por las instituciones sean los relacionados con el rendimiento y con la permanencia de la matrícula estudiantil; sin embargo la acción del docente suele quedar relegada o incluso justificada en su legítima naturaleza. El presente trabajo corresponde a una evaluación de los efectos que existen en la interacción y desempeño del tutor sobre el rendimiento de los alumnos en un sistema e-learning. Este efecto se traduce en indicadores de logro académico que han sido estudiados en un grupo de 27 estudiantes de licenciatura en la modalidad de educación a distancia, a través de una exploración basada en análisis descriptivos, así como de la determinación de efectos mediante el análisis de varianza factorial, a fin de no situarse solo en el cumplimiento de índices de aprobación sino haciendo un estudio global de todos los casos en cuanto a su adquisición de conocimientos y habilidades. Entre los resultados destaca una acción docente basada en comunicación pero también en elementos cognitivos que brinden razonamiento, motivación y retroalimentación; sus implicaciones siguen siendo eje de discusión sobre la dinámica de enseñanza en esta modalidad, en virtud de que algunas instituciones mantienen la idea de atribuir mayor carga formativa a los estudiantes con la intención de lograr un mejor aprendizaje.

Palabras clave: educación a distancia, métodos de enseñanza, logro académico, análisis de los procesos de interacción.

ABSTRACT

There are many elements that can give us information on the effects of learning programs in different modes, even when indicators accepted by more institutions are related to performance and retention of student enrollment; but the action of the teacher usually be relegated or even justified in their legitimate nature. This paper is an assessment of the effects that exist in interaction and performance tutor on student performance in an e-learning

system. This effect results in academic achievement indicators that have been studied in a group of 27 undergraduate students in the distance education mode, through an exploration based on descriptive analysis and determination of effects by analyzing factorial variance in order not to stand alone in meeting approval ratings but making a comprehensive study of all cases in their acquisition of knowledge and skills. It finds a teaching action based on communication but also in cognitive elements that provide reasoning, motivation and feedback; their implications remain shaft discussion on the dynamics of teaching in this mode, under which some institutions maintain the idea of giving more load training to students with the intention of achieving better learning.

Keywords: distance education, teaching methods, academic achievement, interactions process analysis.

Cada vez son más los estudios que se enfocan en comprender la relación que se está dando entre docentes y alumnos en un entorno virtual de aprendizaje, siendo que al principio se daba una continua comparación entre la enseñanza en entornos educativos tradicionales con carácter presencial y los entornos en línea y virtuales; muchos de los cuales apoyaron la idea de que los entornos presenciales superan los resultados en comparación con los entornos virtuales (Carroll, 2004; Edmonds, 2006; Redding y Rotzien, 2001; O'Malley, 1999); sin embargo, es necesario destacar que tras la aparición de entornos educativos virtuales y su alta demanda en la sociedad, se ha generado la presencia de modelos de interacción que crean efectos en la relación y dinámica educativa.

A decir de Anderson y Kuskis (2007) existen seis tipos de interacción que han investigado en las formas de cómo se desarrolla la educación a distancia y que involucran principalmente la relación que se da entre herramientas, elementos pedagógicos y tecnológicos. Las interacciones que se citan son:

- *Interacción entre alumno-tutor y alumno-institución.* Consiste principalmente en la relación que se genera a partir de la forma en la que se involucra el tutor docente, los alumnos y el contenido dentro de un ambiente de aprendizaje.
- *Interacción entre alumno y alumno.* Explica la forma en la que los alumnos, incluidos dentro de un ambiente de aprendizaje, generan relación académica y de estrategia a nivel individual y colaborativo. Implica el acompañamiento que entre miembros se dan y aumenta una mejor condición y motivación, intercambio de ideas y redes de comunicación.
- *Interacción entre alumno y contenido.* El modo en que se presenta el contenido mediante distintos medios es lo que provoca diferentes formas de relación y asimilación de los alumnos con las temáticas de la educación a distancia. Se estudian las formas que se suelen emplear (archivos de sonido, de texto, gráficos, video y realidad virtual) y el impacto que cada una de estas genera. El estudio de

esta relación implica el análisis a nivel del uso de tecnologías didácticas y de la formas de estructuración cognitiva que se generan. Vale decir que esta es una de las formas de interacción que más se estudian y han generado impacto.

- *Interacción entre tutor y contenido.* De manera contraria esta es una de las formas menos estudiadas en el ámbito de la educación a distancia; tiene una relación directa con el estudio de los procesos de diseño instruccional y los desarrollos creados por los tutores, a fin de dosificar la información y asignar actividades.
- *Interacción entre tutor y tutor.* A decir de los autores, el uso de recursos de enseñanza en línea proporciona oportunidades infinitas de interacción entre docentes, que pueden incrementar y compartir sus habilidades pedagógicas y propiciar mayores alcances de intercambio de información en las formas de impartir docencia. Es una relación también poco explorada a nivel educativo, pero sí llena de información en cuanto a los recursos materiales e incluso comerciales que se brindan para su divulgación.
- *Interacción entre contenido y contenido.* Es un estudio que comienza a revisarse y es de interés de científicos computacionales y creadores educativos. Está basado en la relación entre programas y sistemas “inteligentes” que pueden generar diferentes formas a las convencionales de programas para la educación y que sean de larga duración, sistemas semiautónomos, proactivos y adaptativos.

El interés de este estudio se centra en conocer la relación entre alumno y tutor y su impacto en la generación de habilidades de aprendizaje autorregulado. Es preciso indicar que el principal beneficio pedagógico de esta relación comienza con la motivación y la retroalimentación; la cual puede darse por medios sincrónicos y asincrónicos, habiendo estudios que demuestran su efectividad (Wang, 2004; Katz, 2000); pero además, otro de los elementos presentes en dichos estudios es el costo de la interacción humana, la cual tiende a incrementar proporcionalmente con relación al número de estudiantes.

La principal connotación conlleva a entender que no se concibe a un tutor de un sistema de educación a distancia señalando que únicamente responderá correos electrónicos en un horario específico, puesto que la interacción entre alumnos y tutores está basada en forma que se perciba su presencia social y la inmediatez que los alumnos perciban de las retroalimentaciones e información de su tutor; entendiendo como presencial social el grado en que se percibe a una persona en forma “real” en cuanto a su intencionalidad y la presencia de su enseñanza (Mc.Isaac y Gunawardena, 1996). Esta presencia social se traduce en un sentido docente, en el diseño, facilidad y dirección de procesos cognitivos y sociales con el propósito de lograr resultados de aprendizaje personalmente significativos e importantes (Anderson, Rourke, Garrison

y Archer, 2001). El efecto que resulta de la presencia de enseñanza significativa debe reflejarse en una lógica en la que, a mayor efecto positivo, la percepción y procesos cognitivos se amplían en comparación con estudiantes que tienen menor inmediatez en la comunicación de sus tutores (Backer, 2004).

Una de las propuestas de interacción explicativa entre alumnos y tutores en un sistema a distancia, se puede ver en el modelo instruccional propuesto por Garrison y Anderson (2003) en la que se propone un sistema formal de educación a distancia, en donde la interacción es principalmente mediada por el tutor, pero que dicha interacción se extiende hacia un impacto generalizado de la web y que se refleja en los servicios a los estudiantes y en la automatización que se dirija a una interacción entre el estudiante y la institución (figura 1).

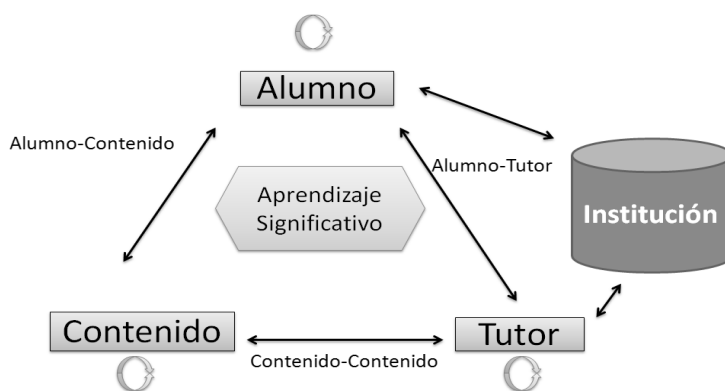


Figura 1. Modos de interacción en un sistema de educación a distancia, desde el modelo instruccional de Garrison y Anderson (1998)

Como se puede apreciar, en la propuesta del modelo de interacción de Garrison y Anderson (op. cit.), es el tutor quien mantiene el punto de interacción principal, el cual genera una relación con el contenido a partir de los diseños y objetos que utiliza en los distintos portales, sitios o plataformas en la red y, por otra parte, con las vistas personalizadas de la institución a su labor, aunado a los servicios para los alumnos y las expectativas que se tienen de ellos.

En este sentido y de modo directo, el proceso de interacción que se genera en un sistema de educación a distancia involucra la participación de contenido, herramientas, institución, servicios estudiantiles y tutores con el fin de promover un proceso de aprendizaje significativo, en donde el alumno es el destinatario de todas estas interacciones.

De manera particular en relación al papel que debiera asumir un tutor en educación a distancia, implica la necesidad de propiciar una guía en el proceso de aprendizaje. Su rol debiera incluir competencias para la organización de los temas, la preparación de métodos instruccionales y para la enseñanza a distancia como tal (Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek, 2003).

En el sentido de la relación con factores pedagógicos, las habilidades para preparar métodos instruccionales constituyen un elemento que en principio debiera estar basado en las características de la forma de enseñanza del tutor, en sus estudiantes, contenidos y los sistemas de entrega; debido a que la mayor responsabilidad de aprendizaje recae sobre los alumnos y que por ende los métodos deben focalizarse en incluir procesos interactivos que permitan mayor éxito a los alumnos. Además, se debe considerar el uso de técnicas que puedan reducir los sentimientos que algunos alumnos experimentan gradualmente, donde se pueda involucrar a todos los alumnos desde el momento de la presentación y que hagan del entorno virtual más confortable, propiciando la participación espontánea de los mismos alumnos (Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek, 2003).

En cuanto al papel del tutor docente sobre las habilidades de autorregulación, se debe señalar que genera condiciones que influyen en las habilidades de los alumnos. En un modelo presentado por Azevedo (2005) se realiza un protocolo que analiza los esquemas de aprendizaje autorregulado de los alumnos y en el cual destaca cinco variables que son extraídas al momento de analizar el ejercicio de trabajo de los alumnos en entornos de hipermedia. En dicho esquema se consideran actividades determinadas por el tutor:

- Planeación. (Actividades de planeación de objetivos, activación de conocimiento previo y rehúso de metas en la memoria de trabajo);
- Monitoreo. (Opinión de lo que se aprende, sentimientos de dominio de conocimiento, autocuestionamientos, evaluación de contenido e identificación de la información adecuada en los entornos virtuales);
- Uso de estrategias. (Formas para seleccionar nueva información, investigación, resumen, copia de la información, repetición de la lectura, uso de inferencias, hipotetizar, elaboración de conocimiento y evaluación de contenidos como respuesta a preguntas hechas);
- Demanda y dificultad de tareas. (Planeación de tiempo y esfuerzo, conductas de ayuda, tareas difíciles, control de contexto de aprendizaje y expectativas de adquisición de aprendizaje); y,

- Declaración de interés. (Nivel de interés del alumno en tarea/tema/dominio) (Azevedo, 2005).

Cada una de estas actividades presenta una relación directa con las formas en las que el alumno comienza a desarrollar habilidades autorregulatorias que generan éxito en las actividades de aprendizaje.

De esta forma es sabido que entre las interacciones que se dan en los sistemas de educación a distancia, existen relaciones directas en donde el alumno es la pieza central y el objetivo principal, mientras que el docente tutor es la figura primaria que desempeña una relación con todos los elementos educativos. La función tutora generará impacto en la interrelación a partir de crear algunas habilidades autorregulatorias que, a decir de Vohs y Ciarocco (2004), se traducen en:

- Orientación social. Donde se considera que los responsables del proceso son los responsables de crear formas de control mediante las reglas y que en consecuencia pueden traer mejores resultados y formas de autorregularse. El papel se centra en fungir como orientador en el desarrollo de tareas y la participación gradual de los involucrados.
- Autopresentación. La autopresentación y la autorregulación están relacionadas en el sentido de que la primera procura la generación de impresiones sociales positivas a partir de los logros obtenidos y, es quizá, uno de los elementos que tiene alta influencia en el actuar de los individuos; pero además, requiere de la dirección de respuestas que pudieran afectar al desarrollo de la formación tales como acciones impulsivas, emocionales y respuestas cognitivas.
- Resistencia como forma de autocontrol. En este sentido se manejan dos elementos: por un lado los intentos por aumentar las fuerzas ante ciertas circunstancias dentro del desarrollo formativo (intentos alfa) y la reducción de fuerza de oposición (intento omega). La acción tutora se encausa en procurar por el equilibrio entre estos elementos.

Con base a la identificación de factores que involucran la interacción entre la acción docente y las habilidades de autorregulación en el proceso formativo de alumnos en sistemas de educación a distancia, es posible deducir que en un sistema basado en el e-learning en la carrera de psicología se pueden generar logros académicos a partir del fomento de habilidades de autorregulación en los estudiantes. Se parte de la idea de que el desarrollo de estas habilidades se traduce en éxito académico y que este tiene relación con las habilidades que el tutor genera a partir de su interacción.

MÉTODO

Objetivo: identificar y evaluar los efectos de la interacción que establece un tutor a través de medios de educación virtual, a partir de los indicadores del uso de recursos y acciones del tutor, de sus interacciones y de los efectos en el rendimiento de los alumnos.

Justificación: Los modelos de enseñanza basados en enfoques cognoscitivos, parten de la noción de que los alumnos se conviertan en expertos a partir de procesos de andamiaje; estos procesos deben estar basados en una comunicación continua y en interactividad. Para el cumplimiento de esta condición, se exige que el tutor adquiera primero dominio en estos procesos así como el conocimiento en el uso de herramientas que faciliten el desarrollo de tales procesos.

Tipo de investigación: Descriptiva y correlacional.

Diseño de investigación: Transeccional, no experimental.

Participantes: El estudio se desarrolló con 27 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, inscritos en la asignatura de Psicología Teórica I: Historia y Antecedentes de la Psicología Clínica, del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED). Ninguno de los estudiantes había estado anteriormente bajo una programación diseñada en modelos de autorregulación del aprendizaje y, era además la primera vez que cursaban un módulo de profundización en el área de la psicología clínica, teniendo escasos conocimientos al respecto de esta materia.

Materiales: El desarrollo del módulo se basó rigurosamente en el contenido autorizado en el Plan de Estudios del SUAED, Psicología; y, el desarrollo de actividades se encauzaron en los contenidos específicos, así como el empleo de lecturas seleccionadas y digitalizadas que dieran cobertura a las unidades mínimas de aprendizaje.

El diseño instruccional del módulo está basado en los principios de Merrill (2002) y se compone de: a) Planteamiento inicial de un problema para conducción y activación instruccional; b) Activación del conocimiento disponible; c) Demostración del conocimiento; d) Facilitación de la integración del conocimiento basado en la aplicación de conocimiento a nivel práctico y en la solución de problemas; así como en el de Anderson & Garrison (1998) donde se especifica el modelo de interacción entre los agentes educativos.

Recurso Digital

El sistema en línea que se utilizó para este estudio es una plataforma virtual de aprendizaje basada en Moodle denominada Consorcio Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED) y en el cual los alumnos se incluyen e ingresan a sus sesiones de trabajo mediante el acceso de un usuario y contraseña. Cuando ingresan los usuarios pueden visualizar la estructura del programa, actividades y recursos virtuales.

El CUVED dispone adicionalmente de algunos elementos que permiten generar registros sobre el desempeño de sus usuarios y sobre los procesos de interacción entre los diferentes agentes educativos que permite generar estimaciones de la actividad en estas interacciones. Entre estos elementos destaca:

- Registros de visitas y desempeño. Un área en la que es posible llevar el registro del número de accesos tanto a la plataforma como a cada uno de los recursos incluidos; este registro permite llevar también una secuencia cronológica del número de visitas de cada usuario.
- Registro de cantidad de retroalimentación. En donde se disponen de registros numéricos del número de retroalimentaciones que hace el tutor sobre las actividades de los alumnos, así como la cantidad de elementos incluidos en cada retroalimentación.
- Registro de latencia de retroalimentación. En el cual se registra el tiempo que transcurre desde que cada usuario realiza o sube una actividad y es retroalimentada y evaluada por el tutor.
- Sistema de comunicación. El cual se basa en el desarrollo de mensajería y se construye por formas de comunicación a nivel de grupo, subgrupos o por usuario.

Entre las actividades que se incluyeron en el CUVED y que están basadas en los modelos de autorregulación, se incluye una bitácora que expone las metas de aprendizaje y los tiempos de ejecución, la elaboración de notas para cada trabajo realizado, un cronograma de actividades, consulta libre de recursos virtuales y la escala de monitoreo de desempeño.

La estructura de aprendizaje del CUVED está construida por tres componentes verticales principales. En el área izquierda se incluían las actividades de aprendizaje y monitoreo, construida por vínculos que conducen directamente a cada actividad y a los registros de desempeño y calificación de cada alumno. El área derecha se compuso de elementos principalmente informativos en dos niveles: sobre aspectos relacionados con la conducción instruccional del módulo y sobre eventos académicos

extracurriculares que ampliaban el panorama formativo basado en el conocimiento del módulo. El área central disponía de pestañas, destinadas cada una a las Unidades Mínimas de Aprendizaje y una pestaña principal de Presentación del Módulo; en estas pestañas se tenía la información sobre los procedimientos de aprobación del módulo, los recursos específicos, documentos electrónicos, actividades y medios de comunicación. El acceso a todas las áreas fue abierto durante todo el tiempo que duró el semestre y jamás reportó alguna caída de sistema o problemas de conectividad.

De manera adicional se dispuso del sistema de comunicación visual de acceso gratuito USTREAM que permite la realización de sesiones tipo videoconferencias con los recursos mínimos, ya que solo se requiere de una computadora conectada a la red, una webcam y dispositivos de salida de audio. Este sistema tiene entre sus bondades, que dirige su comunicación de manera libre o restringida a ciertos usuarios, se puede grabar la sesión y se conecta a las principales redes de comunicación como son los chats de Facebook o Twitter, además de contar con su propio sistema de comunicación sincrónica. El alumno puede acceder a las sesiones en el momento en vivo o visitarlas cuantas veces lo desee en momentos posteriores, es decir está disponible en todo momento.

Procedimiento

Se tomó a un grupo de un módulo de quinto semestre de la carrera de psicología en el sistema de educación a distancia, quienes dentro de su plan de estudios han acreditado un tronco común formativo y se estima en ellos una adaptación relativa al sistema.

Los integrantes de este grupo fueron incluidos en el programa basado en modelos de aprendizaje autorregulado con sus respectivas condiciones instruccionales. La secuencia de trabajo instruccional basada en el programa de autorregulación fue la siguiente:

Tabla 1.

Estructura básica del programa de autorregulación en aula virtual

Fase de presentación e inicio	Establecimiento de metas	Actividad inductiva	UMA 1	Ev 1	UMA 2	Ev 2	UMA 3	Ev. 3	Evaluación final
Perfil y presentación	Cronograma y agenda	Actividad colaborativa		Actividad colaborativa		Actividad colaborativa		Actividad colaborativa	Autoevaluación e integración final

Una vez inscritos los alumnos al módulo y matriculados en el CUVED, ellos disponían de un tiempo común sin control sincrónico de entrada, ya que disponían de las 24 horas de cada día que duró el semestre para que entraran en el momento que considerasen pertinente. Se disponía de plazos para el desarrollo de cada actividad y estos plazos eran el referente para que cada alumno estableciera sus propios plazos personales dentro de un cronograma que ellos mismos hacían, mismos que fueron monitoreados continuamente. Vale decir que los alumnos que participaron en este estudio no presentaron en ningún momento una sesión presencial obligada; lo más cercano a ello fue el desarrollo de sesiones visuales en línea sincrónica y asincrónica de manera voluntaria (figura 2). Así mismo hubo la presencia de alumnos de diferentes estados de la república, siendo principalmente de Durango, Oaxaca, Puebla, Hidalgo, Estado de México, Tlaxcala, Jalisco, Querétaro y Distrito Federal, así como una alumna que radica en San Diego, Estados Unidos de América.

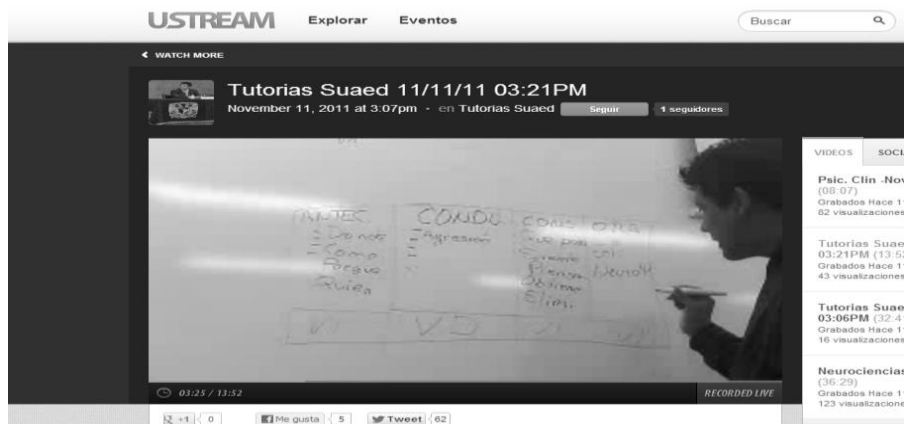


Figura 2. Ejemplo de una sesión sincrónica en línea a través del programa USTREAM

Al incluir a los estudiantes a la plataforma CUVED en la cual se destinó un periodo de conocimiento del entorno y del ajuste de sus perfiles, programación autodirigida y del contenido temático; se procuró porque todos los estudiantes contarán con estas acciones en un periodo máximo de 15 días después de haber iniciado el semestre. Las actividades formativas se les brindaron mediante una programación de la cual debieron realizar un cronograma con base a un calendario semestral, mismo que se adjuntó a la plataforma como referente de avance de cada alumno. Se les indicó que el entorno había sido diseñado para promover un aprendizaje autorregulado y que contarían con el apoyo continuo del tutor, pero que la determinación de objetivos por unidad y de metas académicas estaba sujeta al resultado de cada uno mediante el seguimiento instruccional otorgado en la programación. Se les señaló

que la reciprocidad en la comunicación y formación estarían sujetas principalmente a la retroalimentación de cada tarea y en la participación tanto sincrónica como asincrónica; los medios para ello estarían establecidos en la plataforma CUVED.

Variables

Para conocer los indicadores relacionados con la labor docente sobre los alumnos, se consideraron los resultados obtenidos de las frecuencias en el uso de actividades de interacción y comunicación. Estos indicadores fueron activados con el fin de conocer la frecuencia y magnitud de estas variables y su impacto sobre el desempeño docente. No se utilizaron instrumentos específicos, sino que los indicadores que se generaron desde la plataforma CUVED.

Los indicadores se situaron en diferentes niveles los cuales eran determinados por CUVED:

Se empleó el registro de actividades en cada visita dada por el tutor; este registro presenta la frecuencia de acceso y las visitas hechas en cada sitio, así como cada movimiento interno dentro del CUVED. En este mismo registro se obtiene la cantidad de retroalimentaciones que son dadas a cada tarea y a cada alumno.

Otro de los indicadores obtenidos es el tiempo que se genera entre la actividad hecha por cada alumno y la respuesta del tutor; lo que propiamente se considera la latencia de respuesta que hay en cada retroalimentación dada a partir de que el alumno expone una duda o adjunta una actividad.

Del mismo modo se obtiene el número de ocasiones en las que se emplea comunicación directa e indirecta; esto es el número de veces en las que se usó la mensajería individual y grupal, las retroalimentaciones, las acciones colaborativas y los mecanismos de retroalimentación visual; todo ello generando sus registros (figura 3).

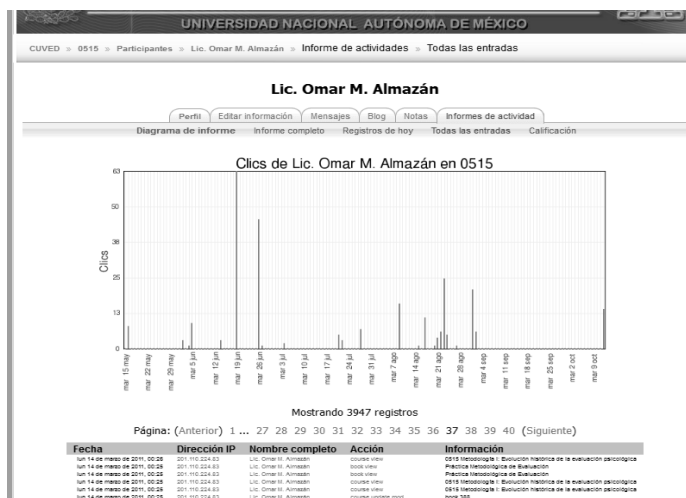


Figura 3. Gráfica de registro de actividad de un usuario en plataforma Moodle

Se contó con los registros señalados y que se iban acumulando en tiempo real tras la actividad de cada alumno. El tipo de escala de estos registros obedece a que es la forma en la que el CUVED proporcionó registros de las tareas de autorregulación y de las actividades de evaluación, así como de la dinámica de trabajo y de comunicación de los usuarios y del tutor.

RESULTADOS

Los resultados de este estudio se dividen en tres partes principales: a) El análisis de las evaluaciones obtenidas y los recursos empleados, b) Descripción de la actividad tutorial basada en programas instruccionales de modelos autorreguladores, y c) Efectos de la acción tutorial sobre el desempeño y habilidades de los alumnos.

- Análisis de las evaluaciones obtenidas y los recursos empleados

Mediante un estudio de análisis de varianza que se aplicó a los resultados obtenidos por los alumnos en cada una de las actividades del programa a fin de determinar efectos significativo que hubo a nivel de intra actividades $F(4) = .366$, $p > 0.05$, demostrando que no hubo actividades que tuvieran un efecto diferente con respecto a las demás, habiendo entre ellas índices de homogeneidad con el mismo valor en cuanto a su efecto sobre los resultados de los alumnos. Adicionalmente se aplicó la prueba de comparación múltiple de Sheffé a fin de estimar algún nivel o

tendencia significativa entre cada actividad específica, no hallando diferencias en ninguna de las trayectorias o relaciones específicas.

Del mismo modo se realizó un análisis a fin de encontrar las direcciones de cada actividad en su relación directa con la calificación de los alumnos, a través de una prueba de análisis de varianza en la que se encontraron efectos significativos. Para el caso de las actividades colaborativas, el resultado muestra una diferencia significativa $F(5) = 6.224$, $p < 0.05$; la participación individual presentó un efecto significativo de $F(5) = 14.899$, $p < 0.05$; en el caso de las evidencias de aprendizaje, tuvieron un efecto significativo de $F(5) = 14.594$, $p < 0.05$ y el caso de la integración final presentó un efecto significativo de $F(5) = 47.160$, $p < 0.05$.

Se aplican los procedimientos de análisis descriptivo para saber cuál ha sido la tendencia que describe el resultado en los alumnos en términos de su aprendizaje. La tabla 2 muestra la estadística descriptiva de los elementos que compusieron la estructura del programa con respecto a las calificaciones de los alumnos:

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos del análisis de actividad en el curso virtual

Actividad	N	Media	Desviación estandar	Error estandar	Mínimo	Máximo
Colaborativas	27	6.96	4.62	.889	0	10
Participación individual	27	7.33	3.669	.706	0	10
Evidencias de Aprendizaje	27	6.39	3.352	.645	0	10
Integración Final	27	7.15	3.687	.710	0	10
Calificación Final	27	7.52	3.203	.616	0	10

Es posible observar que tanto a nivel estadístico como a nivel visual, no hay una distinción sobre el peso que genera alguna actividad en específico sobre la calificación; de tal forma que las actividades programadas tuvieron un efecto semejante sobre la calificaciones de los alumnos sin marcar una tendenciosidad respecto a alguna; y sin embargo, dichas actividades sí tienen una relación significativa importante sobre el logro en cada alumno.

El resultado final de los alumnos en este módulo se describe en la tabla 3:

Tabla 3.
Calificaciones finales en el curso virtual

NOMBRE DE LA ASIGNATURA	10	9	8	7	6	ACRED	5	NP	REPROB	INSC	APROBACIÓN	REPROBACIÓN
PSIC.TEOR.I HIST.Y ANTECED. PSICOL.CL	10	4	5	1	0	20	4	3	7	27	74.07%	25.92%

El resultado de la aplicación de un programa basado en mecanismos de autorregulación parece favorecer el nivel de aprobación del módulo (74.07% de aprobación) y que es contrastante respecto a los índices de no acreditados y más aún de la deserción (de 27 inscritos, desertaron 3 alumnos). En este sentido parece indicarse que el uso de programas que se basen en sistemas de autorregulación, favorece el trabajo de los alumnos y sus logros se ven representados por la acreditación del módulo, pero además con el cumplimiento de casi la totalidad de los elementos evaluativos (50% de ellos cubren de manera total todas las actividades, sobre 20 acreditados). En términos de calificaciones bajas, el programa otorga pocos alumnos donde apenas si hay uno que obtiene 7 (70% de cumplimiento en lo que el programa exigió) y ninguno con calificación de seis. Reprueban siete personas las cuales representan a alumnos que si efectuaron al menos una actividad pero no alcanzaron a cubrir las actividades mínimas para acreditar el módulo.

El resultado del grupo se puede describir con una calificación promedio de 7.52, con una desviación estándar de 3.203; donde la curtosis (1.292) indica que la mayor parte de los datos se desplazan del lado positivo de la media.

Descripción de la actividad tutorial basada en programas instruccionales de modelos autorreguladores.

Como elemento importante de este análisis, se consideró útil evaluar el efecto que tuvo la acción docente en el cumplimiento de este programa autorregulatorio. Se hace un análisis de las actividades docentes que tuvieron efecto sobre este programa.

Uno de los primeros componentes fue el considerar la frecuencia de visitas específicas que se hicieron a las tareas y actividades de cada alumno en específico (omitiendo los accesos con intención de trabajo grupal); en el mismo tenor, se hace un recuento de la frecuencia en el número de retroalimentaciones que se hizo a cada alumno, considerando que el programa incluyó:

- 1 actividad inductiva
- 3 actividades colaborativas
- 3 evidencias de aprendizaje
- 1 integración final

De este modo se tiene el siguiente indicador:

Tabla 4.
Indicadores de acceso al aula virtual

	Número de visitas por tarea/individuo	Número de retroalimentaciones por tarea/individuo
Media	4.70	3.07
Desv. típ.	1.235	1.072
Curtosis	-1.641	-1.250
Mínimo	3	1
Máximo	6	4

Las visitas representan los accesos que se hacen a la plataforma virtual con el fin de ingresar al aula y ver las actividades de cada alumno. Es posible observar que cada una de las actividades tanto colaborativas como en las evidencias de aprendizaje, se tuvo una revisión promedio de 4.7 visitas por parte del estudiante, las cuales se traducen en actividad de revisión, lectura e intercambio de información; de este modo los alumnos con menos afluencia en el envío de tareas, tuvieron un índice mínimo de 3 visitas mientras que el máximo de visitas por tarea fue de 6 ocasiones.

Para el caso de las retroalimentaciones hechas por el tutor a cada una de las actividades realizadas por los alumnos se reporta un promedio de 3.07, lo cual implica el intercambio de información entre alumno-tutor a fin de hacer modificación de actividades, ampliar información, atender comentarios o aclarar dudas relativas al contenido o a la forma de la actividad. Se posibilitó el desarrollo de al menos una acción de retroalimentación o seguimiento para cada alumno, llegando al nivel de 4 retroalimentaciones por tarea de cada alumno.

En el caso de las retroalimentaciones por alumno se tuvo la intención de generar un programa en el cual cada alumno recibiera indicaciones particulares sobre su desempeño; en este sentido, había comunicación por mensajería personal en función de la actividad que cada uno de ellos presentó, habiendo una comunicación de 16.15 mensajes individuales en promedio por cada persona, con una desviación de 2.98 respecto a la media, lo cual implica un nivel de dispersión que hace ver que cada alumno tuvo una frecuencia de envío muy similar. El alumno que menos mensajes

recibió (8 mensajes) fue en virtud a la poca o nula respuesta que hubo de parte de ellos, mientras que el alumno que más mensajes recibió (20 mensajes), fue a partir de que ellos mismos incluso incrementaron su demanda de comunicación a partir de la actividad que realizaron.

Un elemento que parece fundamental estudiar, corresponde a revisar si el factor de tiempo en la retroalimentación que recibe el alumno resulta importante para el alumno en su actividad dentro del módulo. Para corroborarlo, se hace un análisis sobre la correlación que existió entre el tiempo que hubo en la entrega de una tarea, participación o calificación, respecto a recibir una retroalimentación o calificación, a lo que en este estudio se le ha llamado latencia basada en días, a lo cual tenemos el siguiente resultado:

Tabla 5.
Tiempo promedio de retroalimentación

Media	3.9722
Desv. típ.	1.78715
Mínimo	1.00
Máximo	8.00

El conteo se hace en función a días tomando en cuenta que estos se fraccionaron en segmentos basados en horas; de esta forma disponemos de un tiempo promedio de 3.97 días en que el alumno envía una actividad y recibía una retroalimentación; con una desviación de 1.78, la cual se vuelve con una escasa dispersión respecto a dicha media y en donde el tiempo mínimo en el que el alumno recibió una retroalimentación fue de 1 día, esperando como máximo un periodo de 8 días para ello.

En función a que el tiempo equivalió a tener comunicación en un sentido de motivación y de cobertura formativa, resultó crucial su análisis para saber su efecto sobre el resultado obtenido por cada alumno. De este modo, se aplica un análisis de comparación de medias para muestras independientes a fin de distinguir este efecto, haciendo una diferencia sobre aquellos alumnos que aprobaron, respecto a quienes no lo hicieron o no presentaron actividad; teniendo una $T(25) = -4.25$, $P = 0.00$ lo cual nos indica que si existió una diferencia significativa entre los alumnos que aprobaron y los que no aprobaron, respecto al tiempo en el que se les fue retroalimentando.

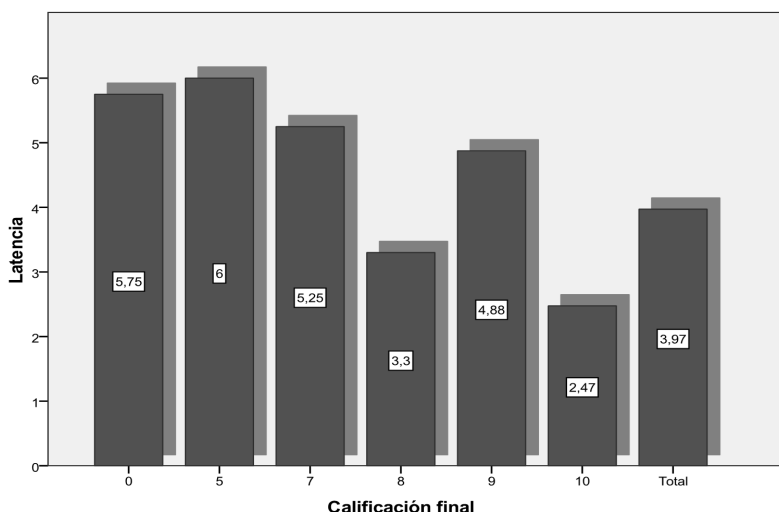


Figura 4. Tiempo promedio de latencia en días, en retroalimentación y la calificación final

La figura 4 nos muestra el periodo promedio de latencia en días respecto a la calificación final, lo cual permite corroborar que existe diferencia en aquellos alumnos que abandonan el módulo (calificación 0) y los que no aprobaron (calificación 5), respecto a quienes lograron acreditar. Incluso es posible observar que aunque la latencia no fue inversamente proporcional con el resultado final obtenido por el alumno, aun así fue posible considerar un efecto de la variable del tiempo con relación a la calificación final.

En cuanto a saber si la calificación final tuvo algún efecto significativo respecto a cada acción individual en la dinámica del tutor, se hizo un análisis de varianza considerando también la diferencia entre aquellos alumnos que aprobaron, con respecto a quienes no lo hicieron, encontrando los resultados siguientes:

Tabla 6.

Análisis de varianza de la frecuencia de actividad del tutor

Variable de actividad docente	Correlación
Frecuencia de visitas tarea/alumno	T(25)= 1.424 , $p = 0.167$
Frecuencia de retroalimentación tarea/alumno	T(25)= 4.697 , $p = 0.000$
Frecuencia de mensajes enviados por alumno	T(25)= -1.181 , $p = 0.249$

El análisis entre las distintas acciones ejercidas por el tutor respecto al resultado obtenido en función a si aprobaron o no, resultó que no todos mostraron un efecto significativamente distinto, habiendo solo una relación significativa en cuanto a la frecuencia de retroalimentaciones que se brinda a los alumnos, mientras que las visitas que haga el tutor y la cantidad de mensajes que envía a cada alumno parecen no mostrar efectos importantes respecto al desempeño final del alumno.

- Efectos de la acción tutorial sobre el desempeño y habilidades de los alumnos

Una parte importante de este análisis corresponde a determinar el efecto que existe de las variables que describen la participación o acción del docente, sobre los resultados y desempeño de los alumnos.

Se aplicó un análisis de varianza factorial a los datos de las acciones de la acción del tutor comparando su efecto sobre el resultado final del grupo, donde se registraron algunas diferencias significativas respecto de las formas específicas de acción del tutor y el resultado final (tabla 7).

Tabla 7.

Resultado del análisis de varianza para las diversas acciones del tutor sobre el resultado del grupo

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Número de visitas por tarea/individuo	Inter-grupos	3.163	2	1.581	1.041	.369
	Intra-grupos	36.467	24	1.519		
	Total	39.630	26			
Número de retroalimentaciones por tarea/individuo	Inter-grupos	14.185	2	7.093	10.865	.000
	Intra-grupos	15.667	24	.653		
	Total	29.852	26			
Tiempo promedio de retroalimentación	Inter-grupos	34.967	2	17.483	8.728	.001
	Intra-grupos	48.075	24	2.003		
	Total	83.042	26			
Mensajes individuales enviados	Inter-grupos	14.907	2	7.454	.826	.450
	Intra-grupos	216.500	24	9.021		
	Total	231.407	26			
Calidad en latencia	Inter-grupos	12.050	2	6.025	7.014	.004
	Intra-grupos	20.617	24	.859		
	Total	32.667	26			

Es posible observar que no existen diferencias entre las dos formas de acción relacionadas por un lado con el número de visitas que el tutor hace a las tareas de cada individuo ($F(2, 24) = 1.041, p = .369$) y la que corresponde al número de mensajes individuales que el tutor hace a cada individuo ($F(2, 24) = 0.826, p = .450$); determinando en ambos casos que existe una acción directa de parte del tutor sobre el alumno en forma individual y que esto no representó un cambio sobre el resultado de los alumnos.

Para el caso de los elementos relacionados con el número de retroalimentaciones, el tiempo promedio que se tarda en dar una retroalimentación a partir de haberse presentado una tarea y el resultado de ese tiempo o latencia sobre la acción de los alumnos; parece ser determinante en el sentido de mostrar diferencias significativas importantes.

Con el fin de identificar el sentido de las diferencias, se aplicó la prueba de Scheffé.

Tabla 8.

Comparaciones múltiples de los resultados obtenidos con los indicadores de actividad docente

Variable dependiente	(I) Resultado final en módulo	(J) Resultado final en módulo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Número de visitas por tarea/individuo	Ausente	No aprobado	.333	.941	.939	-2.12	2.79
		Aprobado	-.567	.763	.761	-2.56	1.42
	No aprobado	Ausente	-.333	.941	.939	-2.79	2.12
		Aprobado	-.900	.675	.424	-2.66	.86
	Aprobado	Ausente	.567	.763	.761	-1.42	2.56
		No aprobado	.900	.675	.424	-.86	2.66
Número de retroalimentaciones por tarea/individuo	Ausente	No aprobado	-.333	.617	.865	-1.94	1.28
		Aprobado	-1.833*	.500	.005	-3.14	-.53
	No aprobado	Ausente	.333	.617	.865	-1.28	1.94
		Aprobado	-1.500*	.443	.009	-2.65	-.35
	Aprobado	Ausente	1.833*	.500	.005	.53	3.14
		No aprobado	1.500*	.443	.009	.35	2.65

Variable dependiente	(I) Resultado final en módulo	(J) Resultado final en módulo	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Tiempo promedio de retroalimentación	Ausente	No aprobado	-.25000	1.08097	.974	-3.0700	2.5700
		Aprobado	2.45000*	.87628	.034	.1640	4.7360
	No aprobado	Ausente	.25000	1.08097	.974	-2.5700	3.0700
		Aprobado	2.70000*	.77520	.007	.6777	4.7223
	Aprobado	Ausente	-2.45000*	.87628	.034	-4.7360	-.1640
		No aprobado	-2.70000*	.77520	.007	-4.7223	-.6777
Mensajes individuales enviados	Ausente	No aprobado	1.250	2.294	.863	-4.73	7.23
		Aprobado	2.250	1.860	.491	-2.60	7.10
	No aprobado	Ausente	-1.250	2.294	.863	-7.23	4.73
		Aprobado	1.000	1.645	.832	-3.29	5.29
	Aprobado	Ausente	-2.250	1.860	.491	-7.10	2.60
		No aprobado	-1.000	1.645	.832	-5.29	3.29
Calidad en latencia	Ausente	No aprobado	-.167	.708	.973	-2.01	1.68
		Aprobado	-1.617*	.574	.032	-3.11	-.12
	No aprobado	Ausente	.167	.708	.973	-1.68	2.01
		Aprobado	-1.450*	.508	.030	-2.77	-.13
	Aprobado	Ausente	1.617*	.574	.032	.12	3.11
		No aprobado	1.450*	.508	.030	.13	2.77

*. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Es posible observar algunas diferencias relacionadas específicamente con el grupo de los alumnos que aprobaron, a diferencia de quienes no lo hicieron o se ausentaron. Estas diferencias son principalmente las siguientes:

Por una parte los alumnos aprobados difieren de los demás a partir del número de retroalimentaciones que da el tutor a cada alumno, haciendo evidente que a mayor número de retroalimentaciones individuales, la posibilidad de aprobación, generación de habilidades de autorregulación, motivación y asimilación de contenidos aumenta. Por otra parte, el mismo efecto parece determinar el tiempo promedio en el cual el tutor retroalimenta, en el hecho de que parece existir una relación en la cual a menor tiempo promedio en el cual un alumno presenta sus trabajos del módulo y el tutor le retroalimenta y califica, pareciera que esto aumenta considerablemente las posibilidades de aprobación de los alumnos.

Con el fin de determinar el efecto de la latencia sobre el resultado de los alumnos y sus dinámicas de participación y cambio, se hace el análisis de la calidad en Latencia, el cual representa el resultado que existe entre el tiempo de retroalimentación y la calificación obtenida; con ello queda demostrado que si se

realiza una retroalimentación en tiempo breve, el alumno dispone de la posibilidad de generar mejoras, de motivarse para hacer búsquedas y precisiones, así como de obtener mejores resultados y logros. Para este caso, se presentó una diferencia significativa en los alumnos que aprobaron con respecto a quienes no lo hicieron.

CONCLUSIONES

La autorregulación parece tener una relación directa con el diseño instruccional y la dinámica de comunicación de los tutores docentes. Tomemos en cuenta que las personas que ingresan a sistemas de educación a distancia no tienen un amplio dominio en el uso de tecnología de la educación, y que en su caso más próximo se relacionan con tecnologías comerciales en donde las aplicaciones en dispositivos móviles, smartphones, tablets o i-pad son cotidianamente utilizadas para el desarrollo de actividades recreativas o de transmisión de información; pero no así para potenciar su aplicación a desarrollos tecnológicos, lo cual trae consigo problemas que se ven reflejados en el avance de su carrera. Pues bien, esto tiende a incrementar a partir del hecho de que las personas que fungen como tutores cuentan con carencias similares.

Entre los datos que se han encontrado en el presente estudio, se puede deducir que el diseño que los tutores realizan respecto a la forma en la que programan, controlan, distribuyen, retroalimentan y evalúan; no solo propicia afectación en los resultados de rendimiento de los alumnos, sino que además pudiera posibilitar el incremento en el aprendizaje de habilidades de autorregulación de sus alumnos. El papel del tutor dentro de un sistema a distancia, implica necesariamente el conocimiento del contenido temático que pretende incluir en la formación de los alumnos, pero además implica un perfil que incluya el conocimiento de las principales herramientas tecnológicas, su uso común y clasificación. En el presente estudio se utilizaron herramientas disponibles para la versión de Moodle que se usó en el CUVED, así como un diseño instruccional que pudiera permitir su uso común. Para el caso, se pudo observar que los alumnos recurren a herramientas que les permitan el logro de al menos tres aspectos: Obtención de la información temática necesaria (más no única) para el desarrollo de las unidades, objetos que les brinden identidad tanto institucional como personal y, principalmente, recursos que les permitan dimensionar la carga de actividad formativa con respecto al tiempo disponible.

De esto es posible prescribir que para facilitar la acción tutora en ambientes virtuales con el desarrollo de habilidades de autorregulación en los alumnos, debemos al menos procurar por brindarles todos los materiales y recursos mínimos necesarios para el cumplimiento de los objetivos y no basarnos en el posible precepto de que los alumnos son “expertos buscadores” de información usando solamente navegadores. Debemos procurar por el desarrollo de objetos que les permitan crear una personalización de sus espacios (Moodle incluso permite el uso de estos perfiles)

y una identificación directa con la institución; esto puede ser mediante objetos que puedan basarse desde la multimedia y hasta el uso de información que les propicie identidad en redes sociales o en sistemas de geolocalización o de inclusión a actividades extracurriculares en su misma institución. Un punto adicional y quizá el más importante, es el que corresponde a crear elementos que permita a los alumnos poder dimensionar todas las actividades por realizar y el tiempo disponible para su desarrollo; el logro de estos recursos puede estar basado en el establecimiento de cronogramas y hasta el uso sincronizado de agendas virtuales vinculadas con cuentas de google, como puede ser un ejemplo.

Es preciso señalar entonces que en un proceso de educación a distancia a través del uso de tecnologías, se requiere que el perfil del tutor adquiera habilidades y estrategias encausadas a tres condiciones: 1) Que propicie todos los materiales y recursos para el desarrollo óptimo de su ejercicio formativo, apelando a la existencia de habilidades de búsqueda por parte de los alumnos, siempre y cuando sea esta habilidad adquirida y supervisada por el mismo tutor, y no partir de la noción de que el alumno ya sabe realizar búsquedas especializadas y distinguir entre los recursos con buen nivel y los que no lo son. 2) Que genere posibilidades de personalización de espacios en sus perfiles y brinde recursos que propicien el apego e identificación con la institución y con sus propias metas. 3) Que brinde información en donde se dosifique toda la actividad formativa y los tiempos establecidos para la misma desde el principio, asumiendo que hay tanto alumnos de tiempo completo, como alumnos que cuentan con otras prioridades; pero que ambos grupos requieren saber qué es lo que deben hacer y en qué tiempo hay que hacerlo.

Por otra parte, es necesario señalar que la intención de este trabajo no ha sido propiamente el proponer un espacio virtual específico como único ejemplo de desarrollo de habilidades autorregulatorias en educación a distancia; por el contrario, actualmente existen muchos sistemas tecnológicos que permiten este y muchos otros elementos que brindan la posibilidad de desarrollo. Sin embargo, tampoco podemos dejar de lado que el uso de ciertos entornos virtuales propician de mejor manera el desarrollo de la educación a distancia y, particularmente, la adecuación que se hizo en el CUVED permitió en forma óptima que se generaran las habilidades en los alumnos.

Cuando se diseñó este espacio, se procuró por partir del hecho de que la tecnología no es el punto central del desarrollo de un sistema de educación; la idea es considerar el antecedente histórico de depositar el éxito de los sistemas e-learning y b-learning en la funcionalidad de sus sistemas virtuales, siendo que estos tienden a devaluarse o a interrumpirse aceleradamente. La construcción del CUVED estuvo supeditada a los preceptos básicos de los modelos de aprendizaje autorregulado y de los mecanismos válidos de evaluación e instrucción.

En este sentido se adecuó Moodle a fin de que se cubran los objetivos señalados y mantener una postura que propiciara la interacción. Dicha postura consiste en: mantener la misma línea de enseñanza en los módulos que se han incluido en CUVED con el fin de procurar resultados equivalentes. Partiendo del Teorema de Equivalencia que maneja Garrison y Anderson (2003), es posible considerar el efecto de la interacción entre contenidos, alumnos y tutores.

Dicho teorema describe un conjunto de interacciones utilizando la versatilidad de los recursos tecnológicos, los cuales propician la migración de interacciones. Dicho teorema señala:

- Se pueden desarrollar niveles profundos de aprendizaje significativo siempre que una de las tres partes principales de formas de interacción (alumno-profesor, alumno-alumno o alumno-contenido) se dé en un nivel muy elevado. Las otra dos se pueden dar en niveles mínimos o incluso podrían ser eliminadas del todo, sin que ello conlleve a un deterioro de la acción educativa.
- Cuando el nivel de interacción es elevado en más de una forma de estas tres, resulta mayor el grado de satisfacción que se experimenta con la acción educativa (Anderson, 2003).

La base principal del desarrollo de estas interacciones se encuentra en el diseño instruccional que el tutor disponga en el momento de construir el espacio de aprendizaje.

Se consideró por otra parte, que existen tres tipos de evidencias que analizan la eficacia de la instrucción: a) la acción individual del tutor, b) el aprendizaje colaborativo, y c) los recursos multimedia. Aunque evidentemente los recursos pueden generar resultados diferentes de interacción, nos permite tener diferentes canales de información respecto al desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado en los alumnos.

A partir de estas condiciones, fue posible construir el espacio virtual de CUVED y adecuar el contenido del módulo. CUVED permitió incluir elementos basados en actividades colaborativas, actividades de participación individual y evidencias de aprendizaje basadas en los contenidos. A su vez, fue posible incluir elementos de evaluación con indicadores de validez y confiabilidad necesarias para generar una adecuación más pertinente.

Dentro de este estudio, fue posible reconocer la importancia y pertinencia de que las actividades de trabajo tengan un marco de equilibrio en su desarrollo, sin embargo, fue posible determinar que mientras exista un diseño que tenga por

intención el desarrollo de alguna de las interacciones, es posible que se desarrolle con éxito la actividad formativa. Para el caso de SUAED Psicología, fue posible determinar que sus alumnos tienden más hacia el modo de interacción entre ellos mismos con los recursos, desde una dinámica individual y con una evaluación también individual, mientras que la labor de la acción docente radica principalmente en la idea de dosificar recursos y actividades, con una comunicación constante, motivación basada en metas e identidad universitaria, así como en el seguimiento de su formación a través del fomento de las demás interacciones. Vale bien la pena poder averiguar sobre la pertinencia en la cantidad y calidad de las actividades y materiales que sean óptimos para el desarrollo de módulos y materias de formación en un sistema de educación a distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. (2003). Modes of Interacción in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. En M. Moore y G. Anderson (eds.). *Handbook of Distance Education*, (pp. 129-145). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Anderson, T., y Kuski, A. (2007). Modes of interaction. En M. Grahame, *Handbook of Distance Education* (pp. 295 – 309). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2).
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of the self regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199-209.
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationship among instructor immediacy and effective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Garrison, D. R., y Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Katz, Y. (2000). The comparative suitability of three ICT distance learning methodologies for college level instruction. *Education Media International*, 37(1), 25-30.
- McIsaac, M. S., y Gunawardena, C. N. (1996). Distance Education. En H. D. Jonassen, (Ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology: A project of the association for educational communications and technology*, (pp. 403-437). New York: Simon & Schuster.
- Simonson, M., Sharon, S., Albright, M., y Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance*. USA: Merrill Prentice Hall.
- Vohs, K., y Ciarocco, N. (2004). Interpersonal functioning requires self-regulation. En R. Baumesiter, y K. Vohs. *Handbook of Self-Regulation: research, theory and applications*. (pp. 392-407) New York: The Guilford Press.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 1-37.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Omar Moreno Almazán. Psicólogo por la UNAM desde 2001 y Doctorado en Psicología Educativa y del Desarrollo. Docente en sistemas de educación e-learning con certificación nacional; ha desarrollado cursos, talleres, diplomados, así como participado en la elaboración de materiales digitales, multimedia en adecuaciones curriculares en sistemas de educación a distancia. Ha sido jefe en la misma área. Investiga sobre procesos de evaluación, planificación e intervención educativa basada en tecnología.

E-mail: almazanomar@gmail.com

DIRECCIÓN DEL AUTOR

UNAM FES Iztacala
Coordinación de Educación a Distancia
Av. De los Barrios No. 1, Los Reyes
Iztacala; Tlalnepantla, Estado de
México. México.

Fechas de recepción del artículo: 18/05/2014

Fecha de aceptación del artículo: 24/07/2014

Como citar este artículo:

Moreno Almazán, O. (2015). Evaluación de la modalidad de interacción de la tutoría y los efectos en logro académico en entornos en línea. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, n° 1, pp. 231-255.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TUTORIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS INTERAÇÕES DO TUTOR COM O PROFESSOR-FORMADOR E COM O PROFESSOR-CURSISTA

(DISTANCE EDUCATION AND ONLINE TUTORIALS: AN ANALYSIS OF THE INTERACTIONS BETWEEN THE TUTORIAL-TEACHER AND THE STUDENT TRAINEE)

Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Brasil
Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Brasil

Raquel Rosan Christino Gitahy
Marilucia Ricieri
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), Brasil

RESUMO

A Educação a Distância encontra-se em crescimento e os profissionais envolvidos no processo precisam capacitar-se para acompanhar a evolução da tecnologia e da metodologia do ensino. Entre esses profissionais, encontra-se o professor-tutor, cujas funções são orientar, estimular, motivar e construir com o aluno sua trajetória de aprendizagem. Nessa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer como o curso denominado “Formação de Tutores” prepara o participante para “ser tutor”; e a segunda situação consistiu em pesquisar como foi a atuação desses tutores, enquanto mediadores e orientadores no curso “Tecnologia Assistiva–4ª ed.” da Universidade Estadual Paulista, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, na modalidade da Educação a Distância. Definiu-se a pesquisa de acordo com os conceitos da abordagem qualitativa. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica e, posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro tutores que realizaram o curso de formação e atuaram no curso “Tecnologia Assistiva”. Complementando a coleta dos dados, recorreu-se à análise dos materiais pedagógicos, bem como a apreciação das interações e mediações ocorridas entre professor-formador e tutores, e tutores e professores-cursistas nos fóruns e demais ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A análise das informações e dos dados obtidos possibilitou identificar que os tutores se capacitaram e se prepararam para cumprir de forma adequada e eficaz as atividades de ensinar, mediar e orientar os professores-cursistas. Quanto às categorias de comportamento, consideradas na análise: identificar problemas, dar *feedback*, ter autonomia e promover a interação, percebeu-se que identificar problemas, promover interação e dar *feedback* foram assinalados nas interações entre tutor-cursista e tutor-formador nos registros dos fóruns e chats do ambiente virtual de aprendizagem, identificou-se ainda que os tutores agiram com autonomia durante sua atuação no curso de Tecnologia Assistiva.

Palavras-chave: educação a distância, ambiente virtual de aprendizagem, formação de tutores, atuação do tutor, mediação pedagógica.

ABSTRACT

Distance education is growing rapidly and professionals involved in this process need to empower themselves to keep pace with technology developments and new teaching methodologies. Among such teaching professionals, we can also find the teacher-tutor i.e. the person whose role it is to guide, encourage, motivate, and help build students develop their careers as well as maximize their learning. Within this perspective, this paper aims to highlight how the course titled "Training Tutors" prepares participants to become a "tutor". The second phase consisted of researching the performance of these tutors as facilitators and mentors in the course "Assistive Technology - 4th edition", which was held at the Universidade Estadual Paulista in conjunction with the Open University of Brazil, i.e. in the distance education format. Research in this case is defined according to the concepts of the qualitative approach to teaching. Initially, we prepared a literature review, which was followed by semi-structured interviews consisting of four tutors, namely those individuals who completed the training course and who participated in the course titled: "Assistive Technology". In addition to the data collection, we analyzed the teaching materials and the feedback from the interactions and mediations between the tutorial trainers (experts) and trainee teachers (professors), and the tutors and the trainees (students), i.e. in forums and in other Virtual Learning Environment (VLE) activities. The analysis of the information and data shows that trainees were sufficiently trained and prepared to perform adequately and effectively the activities of: teaching, mediation, guidance, and training. With regard to the types of behavior considered in the analysis, it was considered important for all trainees to: identify problems, provide feedback, be autonomous, and promote interaction. Identifying problems, promoting interaction and providing feedback were reported as being essential in the interactions between the tutor and the trainee, especially in forums and chats in the virtual learning environment, although it was observed that the tutors acted somewhat autonomously during the Assistive Technology course.

Keywords: distance education, virtual learning environment, training of tutors, acting tutor, pedagogical mediation.

A Educação a Distância (EaD) não é uma forma nova de educação, mas vem, ao longo da história, passando por mudanças, reformulações e inovações em uma velocidade que impressiona. Por esta razão, trabalhar com EaD requer dos profissionais agilidade, predisposição ao que é novo. Nesse contexto, Moran (2011, p. 47) considera que: “é importante que os cursos de hoje – principalmente os de formação – sejam focados na construção do conhecimento e na interação, no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre o conteúdo e interação”.

Sobre essa interação, Formiga e Litto (2009, p. 67) propõem que “é a interação com pessoas ou com objetos mediados por pessoas que permite a assimilação gradativa e crescente do mundo que nos rodeia [...]”. Assim, a construção do conhecimento está relacionada à “qualidade da interação conforme proposto por Piaget (1978), que,

por sua vez, depende de mediação de outras pessoas e do próprio conhecimento do aprendiz, de acordo com Vygotsky (1978)” (Formiga e Litto, 2009, p. 67).

Nesse sentido, Moran, Masseto e Behrens (2011) mencionam que cada vez mais os alunos, e as pessoas de modo geral, têm mais acesso às informações, aos dados, vídeos. Com o auxílio da tecnologia, pode-se conseguir dados e imagens de forma rápida e atraente, transformando o papel do professor para ajudar o aluno a interpretar os dados, contextualizá-los e relacioná-los.

Moran (2011) aponta que o professor com acesso a tecnologias temáticas pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. Conforme explicitado por Moran (2011), as funções que o professor pode assumir se multiplicam com a educação mediada pela tecnologia, e entre essas está o importante papel de tutor – a distância ou presencial ou mediador, de acordo com algumas nomenclaturas que são encontradas na literatura. Como educar é uma função humana, por mais que aparatos tecnológicos estejam à disposição da educação, é fundamental a figura do professor atuando como tutor para a efetivação e legitimação do processo de Ensino a Distância.

Nesse sentido, reforça-se, aqui, a importância do profissional tutor na EaD, bem como a necessidade da formação continuada por parte deste profissional.

O TRABALHO DA TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A atividade dos professores que atuam como tutores a distância requer habilidades como empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente, e para orientar os alunos a se envolverem ativamente no processo de aprendizado. Moore e Kearsley (2010) descrevem três funções específicas para os instrutores (denominação que Michael Moore dá para professores que atuam como tutores), a saber: função de ensino, progresso do aluno e apoio ao aluno.

Na função de ensino, a tarefa do instrutor é ressaltar as partes fundamentais do conteúdo que está sendo apresentado e discutido, intervir para orientar a discussão e interagir com os participantes – individualmente ou em grupos. Na segunda função – do progresso do aluno – o instrutor deve analisar a tarefa normal de um aluno, avaliar e comunicar cada aluno sobre o seu desempenho.

Quanto à terceira função – de apoio ao aluno – diz respeito a atender, responder ou encaminhar as dúvidas e perguntas a outro profissional (Moore e Kearsley, 2010, p. 149, grifos nossos).

A organização da atuação pedagógica do tutor, com foco na mediação do processo de ensino e aprendizagem, é fundamental para orientar, incentivar e instigar o aluno a buscar mais conhecimento por meio de práticas individuais e coletivas. O bom relacionamento com o aluno o incentiva a fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação, além de apoiá-lo, oferecer suporte e auxiliar na utilização dos meios para o ensino.

Na visão de Silva Gomes de Oliveira (2007, p. 75), a Educação a Distância mantém a relação triádica que existe em todo o processo de ensino e aprendizagem, em que: “Um vértice é constituído pelo aluno, outro pelo professor-tutor e o terceiro pelo objeto do conhecimento, ou seja, os conceitos a serem construídos [...]”. O tutor, inserido nesse processo, acompanha o aluno, orienta, incentiva a aprendizagem, objetivando despertar nesse aluno o interesse pela busca do conhecimento e a melhoria no seu processo de aprendizagem.

Bentes (2009) explica que é imprescindível ao tutor incorporar a tecnologia em sua atuação, é preciso que ele tenha uma responsabilidade para com o aluno, porque não existe a possibilidade de improvisar no EAD. O autor complementa que, na EAD, sobressaem a valorização do aprender cooperativo e a disseminação do conhecimento potencializada pela tecnologia, e que isso impacta diretamente no papel do professor e do tutor.

Moran, Masseto e Behrens (2011), sobre o papel do professor na atuação como tutor, esclarecem que este necessita ser, fundamentalmente, de orientador/mediador. Silva (2011) corrobora, nesse sentido, e compartilha com os leitores, em sua obra *Criar e professorar um curso on-line*, a experiência obtida ao atuar como professor-tutor de um curso *on-line* descrevendo que, “no ciberespaço, o professor precisa ser mais interlocutor do que um tutor, no sentido de proteger e defender alguém como guardião da instrução do aprendiz” (Silva, 2011, p. 73).

Dependendo de fatores administrativos, da estrutura dos cursos ofertados e das políticas internas de educação da instituição, o professor que atua como tutor pode interagir com o conteúdo dos cursos de diversas maneiras, tais como: fazendo comentários a respeito do conteúdo, “sugerindo fontes de consulta, propondo atividades, adicionando recursos e modificando o currículo e o próprio material do curso” (Mattar, 2009, p. 117).

Autoras como Emerenciano, Souza e Freitas (2001) descrevem a atuação do tutor e a importância de seu papel na EAD. Apontam características que são essenciais para o tutor desempenhar o seu papel de interação, orientação, mediação, adequadamente, assumindo a visão de professor-tutor. Os autores descrevem ainda que é importante ter clareza do termo “tutor” e procuram dar um significado que abrange a função importante do professor e educador: “Muitas vezes o termo é

utilizado de forma natural sem uma resignificação. O movimento de resignificação deve superar a ideia do tutor como aquele que ampara, protege, defende, dirige ou que tutela alguém [...] trabalhar como tutor significa ser professor e educador” (Emerenciano, Souza e Freitas, 2001, p. 7).

Belloni (2006) descreve que as funções do tutor estão relacionadas à orientação dos alunos no estudo de disciplinas pelas quais o tutor é responsável, bem como ao esclarecimento das dúvidas, explicações referentes aos conteúdos das disciplinas e participação das atividades de avaliação. Além disso, Belloni (2006, p. 80) destaca que: “A função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos em sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis”. Essa descrição de Belloni vai ao encontro das responsabilidades e papéis apresentados no Tutorial de EAD do *The Commonwealth of Learning*.

Emerenciano, Souza e Freitas (2001, p. 11) apontam que para o tutor atuar é fundamental estabelecer uma relação junto aos alunos que “preze pelo clima cordial, humano, provocador (problematizador), que auxilie nas dúvidas, no processo de aprendizagem e analise e responda aos trabalhos acadêmicos realizados, sempre motivando a clientela do curso”.

Concluindo esta etapa da apresentação dos referenciais teóricos, a seguir serão descritos os passos da trajetória metodológica utilizada para a realização da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa iniciou com o contato efetuado com a coordenação geral do curso de Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão – 4ª ed., realizado pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho – UNESP, em Presidente Prudente – SP. O primeiro contato teve o cunho de identificar a possibilidade de realizar uma pesquisa com tutores que receberam alguma capacitação para atuar na função, mas que estivessem atuando e exercendo a função de tutoria na Educação a Distância.

A UNESP de Presidente Prudente oferece o curso de capacitação para tutores denominada de “Formação de Tutores” e uma atualização com frequência anual, para capacitar tutores e selecionar esses profissionais para atuarem na função, mediando, interagindo, orientando os alunos no curso de Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade: Promovendo a Inclusão (TA). Ambos os cursos – Formação de Tutores e Tecnologia Assistiva – ocorrem na sua totalidade a distância e utilizam o Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA – TelEduc¹.

Portanto, serão apresentados neste artigo os resultados da pesquisa obtidos, por meio da recolha dos dados que estavam registrados e armazenados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc da Unesp, bem como das entrevistas realizadas com os tutores. A análise dos resultados foi realizada levando-se em conta a triangulação pertinente às pesquisas qualitativas, que compreende as três pontas: os objetivos traçados, os dados coletados e a teoria que a fundamentou. Foram integradas as interações registradas nos fóruns, *chats* e diário de bordo do AVA TelEduc com as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com os tutores.

Outro fator que norteou a análise e a discussão dos resultados baseou-se nas categorias dos comportamentos: identificar problemas, dar *feedback*, ter autonomia e promover a interação. As informações foram obtidas por intermédio das interações do tutor com o professor-formador durante o curso de Formação de Tutores e no ambiente da equipe, e nas interações do tutor com o professor-cursista, no curso de Tecnologia Assistiva–4^a ed.

Procurou-se identificar como o tutor se considerou preparado para assumir a condução da turma de alunos-cursistas no curso de Tecnologia Assistiva 4^a ed. Essas considerações foram possíveis de se obter através de algumas perguntas efetuadas na entrevista e por meio das interações registradas no AVA. Todas essas informações e análise dos resultados serão apresentadas a seguir.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para realizar a apresentação dos resultados e sua análise, identificou-se a importância de resgatar o objetivo proposto inicialmente, que direcionou o foco da pesquisa, a saber: o objetivo desta pesquisa consiste em investigar como ocorreram a formação e a atuação dos tutores quanto às ações de tutoria: *dar feedback, identificar problemas, promover interações e ter autonomia*, durante a realização de dois cursos promovidos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp.

Para fins didáticos, os resultados de cada categoria de ações de tutoria são apresentados com os fragmentos dos ambientes virtuais, os comentários recolhidos nas entrevistas, as discussões e os referenciais teóricos.

Identificar problemas

Tendo como referência a definição da equipe de responsáveis pela formação (2011), identificar problemas refere-se a perceber a falta de acesso ao ambiente, à dificuldade de entender a dinâmica do curso ou de usar o ambiente, e a propor soluções, criando até, se necessário, um passo a passo.

Esse comportamento é fundamental na atuação do tutor porque, muitas vezes, o aluno não está familiarizado com o ambiente virtual ou não se adaptou à metodologia da EAD e acaba se afastando das atividades e das obrigações por falta de conhecimento ou habilidade, não acessando o ambiente virtual e isolando-se dos grupos.

Nesse sentido, compete ao tutor estar atento ao movimento do aluno por meio dos registros nos fóruns, observando a frequência de acesso e a forma de participação – postou comentários após ler o que os demais alunos já postaram, contribuiu com sugestões, postou algum comentário demonstrando que não está acompanhando as discussões já construídas no fórum ou acessou o fórum e apenas postou um *olá* aos colegas de curso. O tutor também pode identificar problemas de acesso do aluno através do *chat*, ou sala de bate-papo, considerado como um recurso síncrono da EAD que proporciona a interação entre alunos e tutores, ou seja, possibilita que aquele momento de discussão seja em tempo real. Uma vantagem importante para a EAD é que tanto os recursos síncronos quanto os assíncronos ficam registrados no AVA.

Nesse sentido, os autores corroboram com a ideia de que é fundamental o tutor identificar problemas que possam advir no ambiente virtual por consequência de alguma inabilidade do aluno, inoperância do sistema, dúvidas sobre o conteúdo e outras dificuldades comuns a esse ambiente.

Sobre as evidências do comportamento definido como “identificar problemas”, houve ênfase nos comentários de T1 e F1² apresentados nos fragmentos 1 e 2.

Fragmento nº 1–Retirado do fórum Ambiente da Equipe 4^a ed. do curso de Tecnologia Assistiva 4^a ed. – T1.

T1: Estamos substituindo alguns cursistas e tem o caso daqueles que não cumpriram a proposta da agenda 1. Minha dúvida é a seguinte: Que estratégias vocês usarão para estas pessoas fazerem as atividades atrasadas? Por exemplo, o fórum... Parece que não faz muito sentido discutirem no fórum depois que a agenda já acabou... E se pedíssemos um texto sobre o vídeo A fuga das galinhas? O que acham? Beijós, T1.

T1: Os cursistas estão adorando os OAs. Em relação às atividades, não gostei da forma como a maioria tem feito o diário de bordo (não está nada reflexivo). Como combinamos, enviei um e-mail fazendo algumas considerações. Ontem enviei um e-mail cobrando os atrasados... Eles devem responder por estes dias. Beijós, T1.

F1: Olá T1, esse é mesmo o caminho, vamos aguardar as respostas dos cursistas no prazo que estabeleceu a eles, abraços, F1.

No ambiente de Formação da Equipe, também foi identificado esse comportamento em um comentário da tutora T4:

Fragmento nº 2–Retirado do fórum Ambiente da Equipe – 4ª ed. – T4.

T4: Olá, F4, tenho cinco cursistas que ainda não fizeram acesso ao ambiente ou apenas uma vez. Tentei ligar, mas não deu certo, não atenderam. Mande então e-mail para seus endereços pessoais... vamos esperar. Dei um prazo até domingo às 12h para acessarem ou perderão a vaga. Aos que apenas participaram uma vez do fórum ou outra atividade, enviei um e-mail pelo correio interno do ambiente, chamei a todos os cursistas, inclusive aos ativos e participativos, pedi para cada um me ajudar a incentivar o colega a participar. Será que fiz certo? Vamos ver os resultados. Até! T4.

Diante dos dados aqui apresentados, pode-se apontar que houve evidências do comportamento “identificar problemas” nas interações entre tutor e cursista no curso de TA e entre professor-formador e tutor no ambiente virtual do curso de Formação de Tutores. Isso corrobora com a pesquisa no sentido de que é um comportamento inerente à função do tutor e que pode contribuir para a aprendizagem na educação a distância.

Promover interações

O comportamento denominado “promover interações” pode ser descrito como o estímulo que o tutor ou formador proporciona aos cursistas para que se relacionem com os demais cursistas e associem a atividade teórica com a prática. Maia e Mattar (2007, p. 92) asseveram que o promover interação é uma função considerada pedagógica e intelectual atribuída ao tutor e que contempla o “incentivar a pesquisa, fazer perguntas, coordenar as discussões, sintetizar seus pontos principais e desenvolver o clima intelectual geral do curso, encorajando a construção do conhecimento”. Foram identificadas essas atribuições e ações apontadas por Maia e Mattar descritas de forma clara e explicativa para os tutores e formadores.

Pode-se verificar que as interações facilitam na atuação e no desempenho da função do tutor. Essa questão importante, exposta por Almeida, foi identificada no trecho da entrevista com a tutora F4: “saber mediar é fundamental principalmente quando se trata de fóruns e *chats*. A interferência do tutor é importante para que os alunos não percam o foco nessas ferramentas”. De acordo com Almeida (2011), trata-se de um papel significativo na Educação a Distância. É possível verificar evidências por meio de trechos das entrevistas realizadas com as tutoras e fragmentos retirados dos fóruns do curso de Formação e do curso de TA, ou seja, entre tutor e professor-formador, e do tutor com o professor-cursista.

As respostas das tutoras sobre a questão “Descreva quais foram os fatores identificados como facilitadores da sua atuação enquanto tutor” são:

O apoio da equipe, ter uma formadora responsável em constante interação (T1).

Tive constante acompanhamento de minha formadora, tirando todas as minhas dúvidas... Consegui me entrosar bem com a turma, adquirindo confiança dos alunos. Trabalho com alunos com deficiência, assim pude trocar ideias bem práticas e realistas com minhas alunas, além do que eles passam todo o conteúdo do curso, como agendas, textos e programas, assim eu só complementava com o material que já tinha. O ambiente virtual é também muito fácil e claro para navegar, os alunos pegam o jeito rapidinho (T2).

A interação entre toda a equipe, sempre podia contar com os demais do grupo, minha formadora, a conteudista, secretária, todos sempre dispostos a ajudar, o ambiente também, pelo fácil acesso (T3).

Troca de experiências com outros tutores e os próprios alunos do curso... o curso de formação pode contribuir bastante para a atuação do tutor, um ajuda o outro, e também tem os bate-papos entre a equipe, como uma espécie de formação contínua (T4).

Leite e Tassoni (2012) asseveram sobre a essencialidade da mediação ao discorrerem que:

A qualidade da mediação determina toda a história futura da relação entre o aluno e um determinado conteúdo ou prática desenvolvida na escola. Os educadores que desenvolvem uma mediação afetiva com resultados afetivos determinam processos de constituições individuais duradouros e importantes para os indivíduos (p. 13).

São encontradas referências sobre os resultados da mediação pautada na relação afetiva durante o diálogo entre T1 e uma cursista:

Fragmento nº 3 – Retirado do fórum curso de Tecnologia Assistiva – 4ª ed. – T1.

T1: Olá queridos! Com o objetivo de trocarmos mensagens para nos despedir e também para criar um espaço em que vocês possam ficar à vontade, para colocar a importância que esse curso teve na vida de cada um, seja profissional ou pessoalmente falando, criamos esse fórum. Não é uma atividade do curso, por isso a participação não é obrigatória, mas sim voluntária. Estamos felizes porque mais uma etapa se cumpriu, mas ao mesmo tempo tristes, porque sentiremos falta de vocês... Mas, aproveitamos desde já para desejar muito sucesso e felicidades a todos vocês! Aguardamos vocês para nosso último Bate-Papo, nosso “Baile de Formatura Virtual” que será na quinta-feira, 07/07 às 20h pela Sala Virtual. Abraços calorosos. T1

CS: Apesar desse curso ser mui trabalhoso, já estou sentindo saudades. Eu, particularmente, aprendi muito, não só conhecimentos que serão inseridos na minha prática pedagógica, mas, na minha vida mesmo. Principalmente... a observar a opinião das outras pessoas, a aprender, a pesquisar, a querer ser diferente e não ser melhor. Aprendi a ser mais curiosa, a deixar minhas aulas mais interativas... Bem... acho que meus alunos que saíram ganhando depois deste curso que fiz, rsrss. Qualquer curso novo que souberem, me comuniquem. CS.

Ao discutir sobre a interação, Moran argumenta que:

É fundamental procurar estabelecer, desde o início, uma relação empática com os alunos, procurando conhecê-los, fazendo um mapeamento dos seus interesses, formação e perspectivas. A preocupação com os alunos – a forma de nos relacionarmos com eles – é imprescindível para o sucesso pedagógico (2011, p. 44).

Nesse sentido, Masseto (2011) elucida a questão da interação como sendo uma ação fundamental do processo de ensino e aprendizagem, ao dizer que:

[...] o aprendiz é o centro desse processo e em função dele e de seu desenvolvimento é que precisará definir e planejar ações. Essa concepção de aprendizagem há que ser vivida e praticada. Trata-se de uma ação contínua sua e de seus alunos, sabendo esperar, compartilhar, construir juntos. Entender e viver a aprendizagem como interaprendizagem (p. 168).

Essas explanações de Masseto e Moran foram evidenciadas durante os cursos de formação e Tecnologia Assistiva. Corrobora com essas afirmativas o trecho da entrevista com a tutora T2: “consegui me entrosar bem com a turma, adquirindo confiança dos alunos”. Foram encontrados em T1 comentários que complementam a questão em discussão: “penso que as propostas reflexivas (principalmente as do diário de bordo) levam o professor a se questionar, refletir sobre sua prática. A partilha no fórum também é fundamental” (T1).

Considerando as categorias de comportamento que nortearam a pesquisa, a seguir abordamos uma habilidade que pode ser considerada como essencial nos processos de comunicação e de ensino e aprendizagem, que é o *feedback*.

Dar *feedback* nas atividades

Masseto (2011, p. 164) descreve *feedback* como sendo “um processo de retroalimentação que traz ao aprendiz informações necessárias, oportunas e no momento em que ele precisa para que desenvolva sua aprendizagem”. Nesse sentido, vale a pena ressaltar como a categoria relativa a dar *feedback* é importante e considerada como uma retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem. Para o cursista, é fundamental saber sobre seu desempenho e comportamento no ambiente virtual; para o tutor, o *feedback* é essencial para corrigir possíveis falhas e adequar a metodologia e as práticas no ensino; e, para o professor-formador, considera-se primordial, como fator de aprimoramento dos conteúdos e da metodologia para próximas formações, e também na atuação, com o propósito de melhoria contínua desse processo.

É possível confirmar a existência dessa prática nos cursos pesquisados pelas menções das tutoras durante a entrevista e pelos fragmentos dos diálogos resgatados no ambiente virtual de aprendizagem, conforme citação de T1: “um ponto importante que caracteriza a atuação do tutor é dar *feedback* rápido ao cursista, e ser reflexivo”.

Comentário de T2 sobre *feedback*:

A prática foi muito significativa durante o curso. E a partir de nossas respostas, as coordenadoras faziam críticas construtivas. Tínhamos reuniões com as coordenadoras periodicamente, uma vez por semana, tanto no curso de formação, como no curso de TA, virtual com áudio, no ambiente da equipe e durante a formação, no ambiente da formação (T2).

Sobre o *feedback* proporcionado nos cursos que ocorrem na Educação a Distância, Masseto (2011, pp. 165-166) considera que:

A informação em forma de *feedback* pode vir de outro colega ou de outro grupo que analisa atividades de outro colega ou de outro grupo e eles se oferecem *feedback* mutuamente. São informações necessárias oferecidas ao longo de todo o processo de aprendizagem, não somente em momentos como avaliação de conteúdo. Deve ocorrer de forma contínua para que o aprendiz vá adquirindo consciência de seu avançar em direção aos objetivos propostos, e de seus erros e falhas que precisarão ser corrigidos imediatamente [...] o *feedback* que mediatiza a aprendizagem é aquele colocado de forma clara, direta, por vezes orientado discursivamente, por vezes por meio de perguntas, ou de uma breve indicação ou sugestão.

Quanto ao *feedback* praticado durante o curso de formação para tutores, pode-se evidenciar sua importância por meio do comentário que a tutora T4 fez no momento da entrevista:

[...] é por meio do curso que o futuro tutor vai se familiarizar com o AVA, com a dinâmica do curso, criar algumas estratégias, pois no curso eles colocam alguns estudos de caso, de como lidar com situações com os cursistas, como corrigir e dar feedbacks. Na Unesp eles priorizam muito os feedbacks, em todas as atividades devemos escrever os feedbacks. Mas nós, formandos, temos que criar nossos próprios feedbacks, é um treino (T4).

Abreu-e-Lima e Alves, em artigo, escrevem que a tarefa do tutor é bastante desafiadora e complexa, por isso precisa ser orientada e ter apoio da equipe de formadores por meio de *feedback*. Os autores salientam, ainda, que:

A formação especializada da equipe de tutores é fundamental para que a proposta de EAD de uma instituição possa ser implementada a contento [...] uma das interações existentes no processo de ensino e aprendizagem é o processo de feedback entre tutor e estudante [...] sem feedback os participantes não têm consciência de qual é o conteúdo específico em que devem investir mais seu tempo ou, ainda, não podem saber o que já conseguem fazer benfeito, para que possam manter ou repetir o comportamento ou a atitude adotados (2011, p. 194).

No diário de bordo, as tutoras T2 e T3 dão *feedback* às cursistas a respeito das suas reflexões sobre o texto lido e das superações alcançadas após passar o momento inicial de adaptação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de TA. Vejamos os fragmentos 4 e 5:

Fragmento nº 4 – Retirado do Diário de Bordo – Ambiente do curso de Tecnologia Assistiva 4ª ed. – T2.

T2: Olá, CS! Você conseguiu extrair do texto dados que farão diferença em sua vida, e vejo que já está colocando-os em prática. Esse texto é ótimo e depende de nós, com “um pouco de esforço e determinação”, fazer com que nossos objetivos sejam alcançados. T2

Fragmento nº 5 – Retirado do Diário de Bordo – Ambiente do curso de Tecnologia Assistiva 4ª ed. – T3.

CS: Na primeira semana de curso não foi nada fácil, pois tive dificuldades em acessar as atividades corretamente e postar minhas atividades em páginas corretas, atrapalhada como é de se esperar nos primeiros dias de conhecimento das ferramentas. O curso nos oferece ferramentas e interação valiosas para enriquecer nossos conhecimentos. Tive muita ajuda das colegas do meu grupo e também do tutor e formadora, auxiliando nas dúvidas e nas postagens que fiz erradas. Pude explorar bastante o ambiente me familiarizando melhor com as ferramentas e assim podendo participar melhor do curso. Foram momentos de adaptações dos recursos e das trocas. Muito ricas!!!!

T3: Olá CS, que bom ver seus relatos de superação, e de que está mais familiarizada com o ambiente. Com certeza você irá muito bem neste módulo assim como foi no anterior. Beijões.

É preciso que tutores, professores, formadores e equipes envolvidas em processos de aprendizagem se atentem à linguagem utilizada para fazer uso do *feedback*. Abreu-e-Lima e Alves apontam alguns cuidados básicos:

Os cuidados básicos e os papéis assumidos e transmitidos pelo tom da mensagem ou pela linguagem escolhida são alguns aspectos a que os tutores devem estar atentos, ao elaborar o *feedback*. Para facilitar o processo de elaboração, sugere-se considerar modelos de *feedback* (estruturas de mensagem em sua complexidade e extensão), seu conteúdo (verificação de erros e acertos no conteúdo da disciplina), ritmo e constância das interações (tempo e quantidade de resposta) (2011, p. 195).

De acordo com citação de Maia e Mattar (2007, p. 91), o tutor é responsável por manter um tom amigável, podendo utilizar o humor sempre que conveniente: “O tutor é responsável em gerar um senso de comunidade na turma que conduz e por isso deve ter elevado grau de inteligência interpessoal, desempenhando um papel social, e para isso deve conhecer o máximo possível seu público-alvo”. O uso de linguagem afetiva diz respeito à interação afetiva que possibilita mais proximidade entre tutor e cursista, deixando-os mais à vontade para expressar suas ideias e expressar sentimentos. Evidencia-se a afetividade nos trechos das entrevistas apresentadas a seguir, cujos comentários são das tutoras T1 e T2.

A afetividade e o bom humor não podem faltar. O clima amistoso, as brincadeiras ajudam a quebrar barreiras... ser exigente, buscar a qualidade, também é fundamental *feedback* rápido ao cursista, ser reflexivo, gostar de escrever, ter muita paciência, intuição! Ter boa... fundamentação também. Utilizar-se de boas referências sobre o tema, sobre a área pedagógica, sobre as relações humanas (T1).

A gente tem que cobrar, mas ao mesmo tempo mostrar compreensão e carinho (T2).

Almeida (2011, p. 215) argumenta sobre a presença da afetividade e da emoção em ambientes virtuais de aprendizagem, como segue:

A imediata recuperação dos registros das interações e produções dos alunos permite revisitá-los a qualquer tempo e revela o significado do curso para a formação dos professores, conforme pequenos trechos de depoimentos reveladores de um processo de autonomia em relação à gestão da própria aprendizagem e produção de conhecimento, a importância de compartilhar saberes e sentimentos, a compreensão da articulação teoria-prática e a presença da afetividade e da emoção valorizando o respeito mútuo e a melhoria da autoestima.

O fragmento 6, referente ao *feedback* de uma cursista, corrobora com várias questões que foram aqui apresentadas e discutidas: os resultados que podem ser obtidos na EAD praticando no processo ensino e aprendizagem a interação entre os personagens envolvidos, a importância da afetividade nas relações e mediações, e as

contribuições que se alcançam quando o processo de *feedback* é aplicado de forma efetiva. Podemos evidenciar essas conjecturas no fragmento a seguir:

Fragmento nº 6–Retirado do fórum do curso de TA – 4ª ed. – Cursista e T2.

T2: Achei “demais” esse comentário no fórum! Sinal que o curso está alcançando seus objetivos.

CS: Gente, acabei de ler o texto complementar “Introdução à Tecnologia Assistiva” e estou simplesmente maravilhada! Sei que muitas das colegas cursistas trabalham em APAEs e devem ter conhecimentos de muitos dos temas abordados no texto, mas para mim, que sempre trabalhei em escola regular e nunca tive um aluno com deficiência, é tudo muito novo! Há pouco tempo fiz o curso básico de libras e também fiquei encantada, me apaixonei e estou louca para fazer o curso intermediário e/ou avançado. Agora, após a leitura deste texto, aprendi coisas que para mim, até então, eram inimagináveis! Também não me envergonho em dizer que não conhecia a diferença entre órteses e próteses... enfim, estou cada vez mais animada e muito feliz por estar tendo esta oportunidade ímpar de aprendizagem. Tudo que aprendo adoro compartilhar com minhas colegas de trabalho, fazemos trocas valiosíssimas CS.

A utilização da linguagem afetiva nos momentos em que o tutor está interagindo com o cursista é considerada fundamental, como se pode perceber nos comentários e nas argumentações citadas. Grande parte do sucesso que se obtém na educação, principalmente a distância, está respaldada pela forma de se comunicar com respeito, com paciência e com expressão da afetividade.

Ter autonomia

Para falar desse comportamento, é resgatado o conceito apresentado por Piaget (1972) se referindo à autonomia como uma condição do agir de maneira que conduza à cooperação, não sendo o indivíduo autônomo aquele que se individualiza, mas que valoriza o respeito mútuo, a democracia, a reciprocidade, o amor e a afetividade, proporcionando campo mais fértil para aprendizagem de crianças e adultos.

Como resultado da pesquisa, o comportamento “ter autonomia” foi identificado em vários momentos e situações no ambiente virtual e nas entrevistas, evidências que corroboram que tutores e formadores valorizam a autonomia e a praticam durante sua atuação. Pode-se verificar esse assunto no fragmento retirado do ambiente do curso de TA, entre F2 e T2:

Fragmento nº 7–Retirado do fórum Ambiente do Curso de Tecnologia Assistiva – 4ª ed. – T2 e F2.

T2: Olá, F2! O bate-papo dessa semana deixarei focado na Etapa 3 do projeto. Vou marcar o bate-papo final (Formatura) para a próxima semana, onde o assunto será o encerramento do curso e o que este modificou em suas concepções e prática pedagógica. Pretendo também fazer um vídeo de despedida com as fotos das alunas e nossas também, é claro! Mas estou aceitando mais sugestões! Abraços, T2.

Evidencia-se a autonomia nos trechos das entrevistas apresentadas a seguir, cujos comentários são das tutoras T1 e T4.

Os coordenadores estão sempre dispostos a ajudar... a discutir, a fomentar reflexões... você vai clareando as ideias... em tempo real tirando dúvidas é o diferencial, em meu ponto de vista... e você tá falando com quem coordena o módulo, então ela sabe onde quer chegar... e o que tem que fazer para chegar lá (T1).

Já tinha ideia de como deveria ser a atuação do tutor no curso. Eu me baseei na minha tutora do curso, como ela agia, as respostas, o tom como tratava os cursistas, os feedbacks. A minha tutora foi a base para meu curso de formação (T4).

Conforme comentários das tutoras, o ambiente de formação e atuação dos tutores apresenta indícios de comportamentos de respeito mútuo, de ajuda, de reciprocidade entre tutores, formadores e cursistas. Identificamos interações nesse sentido no ambiente, de acordo com os fragmentos 8, 9 e 10.

Fragmento nº 8—Retirado do fórum Ambiente de Equipe do curso de Tecnologia Assistiva – 4ª ed. – T4 e F4.

Olá, F4. Entrei em contato com os cursistas solicitando a participação no fórum “Diálogo Inicial” e a leitura do Manual do cursista. Segui os passos da nossa agenda. Estou no caminho certo??? Beijo.

Fragmento nº 9—Retirado do fórum Ambiente de Equipe do curso Tecnologia Assistiva – 4ª ed. – CO e T4.

CO: Caros tutores e formadores, as atividades que se seguirão em nosso curso trilharam o viés das desigualdades culturais e sociais, e exigirão reflexões aprofundadas sobre a realidade da educação por parte de todos nós. No desenrolar dos nossos trabalhos, devemos nos dar a oportunidade de nos conhecermos melhor, de nos encantarmos com a temática e com a possibilidade, mesmo a distância, de nos aproximarmos um pouco mais uns dos outros. Daí a importância de mantermos esse ambiente habitado pelo respeito, pela cortesia e pelo carinho. Bom trabalho a todos, abraços fraternos – CO.

T4: Boa noite, CO. Tenho certeza de que aprenderemos muito juntos. Estou ansiosa por essa nova experiência de ensino. Grande abraço. T4.

Fragmento nº 10 – Retirado do fórum Ambiente do Curso de Tecnologia Assistiva
– 4ª ed. – T4 e F4.

T4: Olá, F4, Tenho cinco cursistas que ainda não fizeram acesso ao ambiente ou apenas uma vez. Tentei ligar mas não deu certo, não atenderam. Mandeí então e-mail para seus endereços pessoais... vamos esperar. Dei um prazo até domingo às 12h para acessarem ou perderão a vaga. Aos que apenas participaram uma vez do fórum ou outra atividade, enviei um e-mail pelo correio interno do ambiente, chamei a todos os cursistas, inclusive aos ativos e participativos, pedi para cada um me ajudar a incentivar o colega a participar. Será que fiz certo? Vamos ver os resultados. Até! T4.

F4: Vc está certa. Enviei um e-mail para todas as minhas tutoras dizendo que se não acessaram ou não fizeram as atividades sem justificativa devem ser substituídos imediatamente. F4.

Tendo em vista os resultados apresentados, validados com citações das tutoras entrevistadas e dos fragmentos das interações obtidas no ambiente virtual, e a complementação com os referenciais teóricos, pode-se concluir que, durante o curso de Formação de Tutores e de Tecnologia Assistiva 4ª ed., encontramos evidências das categorias de comportamento como: identificação de problemas, promoção de interação, dar *feedback* e ter autonomia nas interações entre professor-formador e tutor e, entre tutor e professor-cursista. Este fato leva a crer que, dentre muitos comportamentos que podem indicar resultados satisfatórios na educação a distância mediada pelo tutor, podem ser considerados como essenciais na atuação do tutor.

Conclui-se, também, que o curso de Formação para Tutores da Unesp preparou os tutores para atuarem no curso de Tecnologia Assistiva 4ª ed. Corroborando, dessa forma, com a ideia de que o tutor tem um espaço já ocupado na Educação a Distância, e que a sua atuação, a sua postura e a sua interação no ambiente virtual podem fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem do aluno que optou em estudar e aprimorar-se por meio da EaD, validando a importância desse profissional se capacitar continuamente, participar de cursos de formação e reciclagem, desenvolvendo suas competências, habilidades e atitudes ao longo de sua carreira profissional. “A formação especializada da equipe de tutores é fundamental para que a proposta de EaD de uma instituição possa ser implementada a contento. Uma premissa importante neste processo de ensino-aprendizagem a distância é investir em um modelo dialógico de EaD” (Abreu-e-Lima e Alves, 2011, p. 189).

NOTAS

1. O TelEduc é um ambiente para realização de cursos a distância por meio da Internet. Está sendo desenvolvido no Níed (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) sob a orientação da Profa. Dra. Heloísa Vieira da Rocha do Instituto de Computação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de uma metodologia de formação de professores construída com base na análise das várias experiências presenciais realizadas pelos profissionais do núcleo.
2. Neste artigo, para a identificação dos sujeitos pesquisados serão utilizadas as seguintes denominações: T1 (Tutor da turma 30); T2 (Tutor da Turma 15); T3 (Tutor da Turma 47); T4 (Tutor da Turma 37); CO (Coordenador do Curso); Fo, F1, F2, F3, F4 (Formadores); CS (Cursistas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu-e-Lima, D. M., e Alves, M. N. (2011). O *feedback* e sua importância no processo de tutoria a distância. *Pro-Posições*, 22(2) (65), 189-205, Campinas/SP.
- Almeida, M. E. B. (2011). Educação, Ambientes virtuais e interatividade. In M. Silva, (Org.), *Educação on line – teorias, práticas, legislação, formação corporativa* (pp. 203-232). São Paulo: Loyola Jesuítas.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a Distância*. 4. ed. Campinas: Autores Associados.
- Bentes, R. F. (2009). A avaliação do tutor. In M. Formiga, e F. M. Litto, (Orgs.), *Educação a Distância – o estado da arte* (pp. 166-170). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Emerenciano, M. S., Souza, C. A., e Freitas, L. G. (2001). Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. *Colabor@-Revista Digital da CVA-Ricesu*, 1(1), 4-11. Curitiba. Recuperado de http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/artigos/n_1/ido2.pdf.
- Formiga, M., e Litto, F. M. (Orgs.). (2009). *Educação a Distância – o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Leite, S. A. S., e Tassoni, E. C. M. (2012). *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. Recuperado de www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf
- Litto, F. M. (Coord.). (2012). *Competências para educação a distância: referenciais teóricos e instrumentos para validação*. ABED. Projetos Competências para a Educação a Distância. Recuperado de <http://www2.abed.org.br/documentos/ArquivoDocumento712.doc>.
- Maia, C., e Mattar, J. (2007). *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Mattar, J. (2009). Interatividade a aprendizagem. In M. Formiga, e F. M. Litto, (Orgs.), *Educação a Distância – o estado da arte* (pp. 112-120). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Masseto, M. T. (2011). Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In J. M. Moran, M.T. Masseto, e M. A. Behrens. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (pp. 133-173). 19. ed. Campinas: Papirus.
- Moore, M. G., e Kearsley, G. (2010). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moran, J. M. (2011). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In M. Silva, (Org.), *Educação on-line – teorias, práticas, legislação, formação corporativa* (pp. 41-52). São Paulo: Loyola Jesuítas.

- Moran, J. M., Masseto, M. T., e Behrens, M. A. (2011). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas: Papirus.
- Piaget, J. (1972). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense.
- Silva Gomes de Oliveira, E. (2007). Ação docente na educação à distância: competências para a mediação em rede. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 69-85. Recupearao de <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/2010/201017334005.pdf>
- Silva, M. (Org.). (2011). *Educação on-line – teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola Jesuítas.

PERFIL ACADÊMICO E PROFISSIONAL DAS AUTORAS

Adriana Aparecida de Lima Terçariol. Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Brasil. Mestre e Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp/Campus de Presidente Prudente/SP/Brasil. Atualmente é docente na modalidade presencial e em EaD no Curso de Pedagogia na Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP/Brasil). Pesquisadora e Docente no Programa de Pós-Graduação–Mestrado em Educação na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE-Presidente Prudente-SP/Brasil).

E-mail: atercariol@gmail.com

Raquel Rosan Christino Gitahy. Docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e da Universidade do Oeste Paulista. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1994), graduação em Direito–Instituição Toledo de Ensino (1994), mestrado em Curso de Pós Graduação Em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997) e doutorado em Curso de Pós Graduação Em Educação Área de Concentração pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002).

E-mail: raquel@unoeste.br

Marilucia Ricieri. Mestre em Educação. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho. Pós- Graduada em Comportamento Organizacional. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Docente da Faculdade Pitágoras, Consultora e Instrutora credenciada Sebrae.

E-mail: marilucia@sercomtel.com.br

ENDEREÇO

Universidade do Oeste Paulista –
UNOESTE
Campus II – Secretaria de Pós-
Graduação em Educação–Mestrado
Rodovia Raposo Tavares, km 572–
Bairro Limoeiro
Presidente Prudente–SP – Brasil
CEP: 19.067-175.

Fechas de recepción del artículo: 14/06/2014

Fecha de aceptación del artículo: 21/09/2014

Como citar este artículo:

de Lima Terçariol, A. A., Rosan Christino Gitahy, R., y Ricieri, M. (2015). Educação a distância e tutoria: uma análise a partir das interações do tutor com o professor-formador e com o professor-cursista. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, volumen 18, nº 1, pp. 257-275.

Informe
RIED

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.

Trayectoria 2013-2014

Lorenzo García Aretio
María García Pérez
Beatriz Tasende Mañá
UNED

Haciéndolo coincidir con los Encuentros Iberoamericanos de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia, la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)* realiza un balance de los cambios y mejoras acontecidos presentándolos mediante una memoria de actividades que aquí se ofrece como reflejo de la evolución vivida, en este caso, durante los años 2013-14. Años en los que se ha trabajado intensamente para que la RIED cumpla con todos los criterios de calidad que exige la actual situación de las revistas científicas.

Como sucedió en informes anteriores, en este documento se recogen los aspectos de mejora que son ejes transversales, pero a su vez puntos centrales, dentro de los indicadores de calidad. Igualmente seguimos, como es lógico, atendiendo las indicaciones de las agencias de calidad. Vamos a centrar nuestro análisis en estos aspectos destacados:

- Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica.
- Criterios sobre la calidad del proceso editorial.
- Líneas futuras. Criterios sobre la calidad científica de la revista.

1. CRITERIOS DE CALIDAD INFORMATIVA DE LA REVISTA COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN CIENTÍFICA

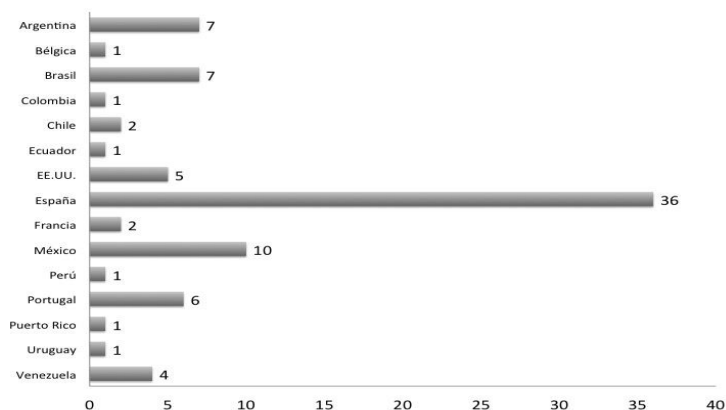
La *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, cumple con prácticamente todos los criterios de calidad informativa que se tienen en cuenta como medio de difusión científica. En este apartado nos detendremos en aquellos que han sido un objetivo primordial para alcanzar las cuotas de calidad más altas. Así, analizaremos una serie de aspectos relevantes que ayudan a esos logros pretendidos.

1.1. Apertura exterior del Comité Científico y Evaluadores Externos

Para cumplir con estos requisitos de máxima calidad y exigencia científica la RIED ha hecho un considerable esfuerzo para reunir en su Comité Científico un elevado número de relevantes estudiosos e investigadores, expertos en los ámbitos propios de la RIED con una gran pluralidad de procedencia institucional y geográfica.

En el momento actual nuestra revista cuenta con un Comité Científico conformado por 70 investigadores, expertos internacionales en los ámbitos propios de la RIED. Este grupo viene siendo reforzado en sus tareas de evaluación por una base de datos de otros expertos que vienen desarrollando tareas como Revisores Externos y con perfil cercano al de los miembros del Comité Científico.

Todos los miembros de la red de expertos (Comité Científico y Evaluadores Externos) son ajenos a los Consejos Asesor y Editorial y su función se centra en asesorar y evaluar la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. En la siguiente gráfica podemos ver la representación, tanto de los miembros del Comité Científico como de los Evaluadores Externos, que intervinieron como tales en estos dos años, según países de procedencia.



Apertura exterior de los Evaluadores Externos y del Comité Científico

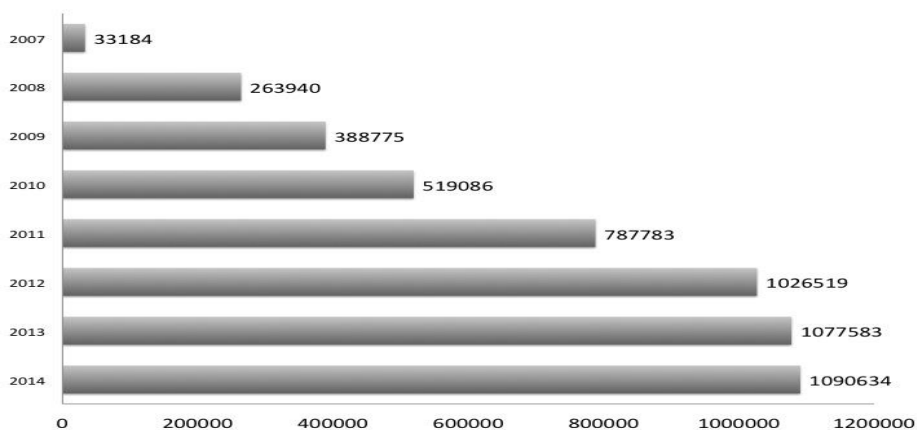
Como se decía en memorias anteriores, y se puede ver en la gráfica siguiente, que un buen número de los Evaluadores Externos y de los miembros del Comité Científico son de nacionalidad española. Sin embargo, queremos resaltar que al tratarse de una revista internacional, necesitamos diversificar el número de los miembros para

incluir a más expertos investigadores de otras nacionalidades, pretendiendo así el criterio de máxima apertura internacional.

En esta nueva etapa, la RIED se ha dotado de un relevante Consejo Editorial y de Redacción, formado por destacados expertos en el ámbito de la educación a distancia y de las tecnologías aplicadas a la educación. En este Consejo se integran asistentes de dirección, editores de sección, correctores de estilo, responsables de publicación, técnicos expertos en visibilidad y difusión de revistas científicas, documentalistas, maquetadores, etc. Este Consejo Editorial y de Redacción asume funciones vitales para garantizar la calidad científica y editorial de la revista.

1.2. Contador de visitas de la web como medio de difusión mediática

Uno de los indicadores que mide la calidad informativa y de difusión de la revista RIED es el contador de visitas situado en su página Web. A través de él podemos comprobar la evolución de la misma, el impacto mediático, y el interés que despierta en la Red. El siguiente gráfico contiene las visitas que ha recibido a partir de los datos arrojados por informes anteriores.



Aumento de las visitas recibidas en la página web de la RIED

Es importante resaltar del anterior gráfico, que la fecha de consulta de accesos en el año 2014 se produjo el 26 de septiembre de 2014. Por otra parte, desde que RIED cuenta con dos sitios Web (años 2013 y 2014), el alojado en la UTPL y el basado en el OJS, alojado en la UNED, solo se ha considerado el contador de UTPL, por lo que los datos totales serán mucho más altos, desde que RIED comparte sitio Web.

En todo caso, el aumento de visitas a la Web, de RIED solo en UTPL, ha sido muy significativo y de progresión acelerada.

1.3. Intercambio y suscripciones

Otra de las líneas que marcan los criterios de calidad en cuanto al impacto mediático de la revista es el apartado de suscripciones e intercambios. Es necesario establecer unos vínculos de intercambios con otras revistas con el fin de ser introducidos en el mayor número de instituciones posibles, por esta razón, este es otro de los objetivos prioritarios sobre los que en este tiempo se ha venido trabajando.

En el año 2012, la RIED tenía establecidos acuerdos de intercambio con un total de 69 revistas de 16 países, destacando 15 revistas de España, 15 de Brasil, 10 de México, 6 de Venezuela y 5 de Argentina. Pues bien, con los datos actuales (septiembre de 2014), la RIED establece acuerdos de intercambio con un total de 81 revistas de 16 países diferentes, entre los que destacan: 18 revistas españolas, 16 de Brasil, 15 de México, 6 de Argentina y 5 de Venezuela.

1.4. OJS (*Open Journal System*) para el aumento del impacto mediático

OJS (*Open Journal System*) es una herramienta que permite la publicación de los contenidos en abierto, pudiendo ser utilizado únicamente como portal para la difusión de contenidos online. Desde el año 2012, la RIED se embarcó dentro de este sistema como medio de difusión y también como medio de gestión. Actualmente la RIED, además de seguir contando con su sede electrónica en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) de Ecuador, reside en la plataforma *Open Journal Systems* (OJS), una solución de código abierto para la gestión y publicación de revistas académicas en línea (<http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/ried>). Este sistema tiene como objetivo la mejora de la calidad general y el rigor académico de la publicación de revistas especializadas mediante diversas innovaciones, como la mayor transparencia de las políticas que rigen dichas publicaciones y el perfeccionamiento de la indexación.

Por otra parte, una característica muy destacable de OJS consiste en la posibilidad de asignar de manera automática el número DOI a todos los artículos publicados. En la sede electrónica del OJS de la UNED todos los artículos de la RIED, desde su nacimiento en 1998, están ya dados de alta (activados) en el DOI (*Digital Object Identifier*). Recordemos que el DOI es un sistema que permite identificar cualquier objeto digital en el ciberespacio con independencia de la URL de la que dependa o del servidor que lo soporte. Por este motivo, el DOI se está convirtiendo en uno de los

elementos de calidad a tener en cuenta en cualquier publicación online de carácter científico.

Así, con el DOI nos podemos valer para citar, referenciar, publicar y buscar artículos y documentos científicos. Otra ventaja del DOI es el poder utilizarlo en artículos *pre-print* o en prensa (*in press*). Y ello porque cada vez se hace más perentorio publicar con celeridad los resultados y productos de la investigación de calidad. Por eso se van sumando revistas que proponen una sección de trabajos pre-publicados, (*articles in press*) es decir, sin volumen y número definitivos. Se trataría de artículos que ya fueron evaluados positivamente y que próximamente serán publicados en formato digital y/o impreso en un volumen/número próximo de la revista. Estos artículos cuentan con el DOI único y exclusivo, por lo que ya pueden ser citados aún a sabiendas de que no existe volumen ni número de adscripción. La RIED en un futuro no lejano se sumará a estos procedimientos.

1.5. Indización. Inclusión en las Bases de datos

Durante el año 2013, y parte del año 2014, hemos conseguido, incluir la RIED en diferentes bases de datos, portales, buscadores y catálogos de Alemania, Brasil, España, Chile, Uruguay, México, Argentina, Colombia, Costa Rica y Reino Unido.

A continuación se detalla la indización actual de la RIED dividido según su catalogación:

INDIZACIÓN	Nº	NOMBRE
Bases de datos	12	<ul style="list-style-type: none"> • BASE (Base de datos de la Biblioteca de la Universidad de Bielefeld, Alemania). • CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) • Cedal (Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México) • CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas) • CREDI- OEI (Centro de Recursos de la OEI) • Dialnet (Alertas de Literatura Científica Hispana) • HEDBIB (International Bibliographic Database on Higher Education) • Iresie (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) • ISOC (CSIC/CINDOC). Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España • Psicodoc • Redalyc • Redined

INDIZACIÓN	Nº	NOMBRE
Plataformas de evaluación de revistas	6	<ul style="list-style-type: none"> CARHUS Plus+, DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas), IN-RECS (Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales), MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas), QUALIS-CAPES, RESH – Revistas Españolas de Ciencias Sociales (CSIC-CINDOC)
Directorios selectivos	2	<ul style="list-style-type: none"> Latindex Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadadas de América, España y Portugal) Ulrich's Periodicals (CSA)
Portales y repositorios especializados	11	<ul style="list-style-type: none"> Actualidad Iberoamericana, Asociación Internacional de Estudios en comunicación social, CLARISE–Comunidad Latinoamericana Abierta Regional de Investigación Social y Educativa, Educa.ar, Enlaces educativos en español de la Universitat de València, e-sPacio-UNED. Repositorio institucional de la UNED, Periódicos CAPES, Plataforma de revistas 360º, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, REDIAL & CEISAL, Universia
Buscadores de literatura científica	6	<ul style="list-style-type: none"> DOAJ, Dulcinea, Google Académico, Recolecta, Scirus, Sherpa Romeo
Catálogos de biblioteca	27	<ul style="list-style-type: none"> Biblioteca de la Universidad Autónoma de Madrid, Biblioteca de la UC3M, Biblioteca de la Universidad de Granada, Biblioteca de la Universidad de Huelva Biblioteca de la Universidad de Málaga, Biblioteca de la UNAM, British Library, Buz, Catàleg Col·lectiu de les Universitats de Catalunya, Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas Español CCPP, Catálogo de la Biblioteca de Educación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Catálogo del CSIC (CIRBIC), CENDOC, CIDE, COMPLUDOC FAMA- Universidad de Sevilla, ICDL, INRP, ICE (Institute of Education. University of London), KINGS MIGUEL DE CERVANTES, REBIUN, UBUCAT, UIB WORDLCAT, ZDB

Indización de la RIED

Asimismo, después del pertinente período de evaluación, la RIED ha sido aceptada para su inclusión en las bases de datos que detallamos a continuación.

CLASE-Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (México).

<http://clase.unam.mx>

Estamos a la espera de que incluyan la referencia a la RIED en esta base de datos.



Dirección General de Bibliotecas
Subdirección de Servicios de Información Especializada
Bibliografía Latinoamericana. Hemeroteca Latinoamericana

EBSCO Publishing. (Estados Unidos).

<http://www.ebscohost.com/>

EBSCO nos ofrece la posibilidad de ser nosotros mismos los encargados de subir los números completos y cada uno de los artículos de la RIED a su página web. Para ello nos facilitan las claves de su FTP. Actualmente estamos realizando la subida de todo el contenido de la RIED.

Proceso de indización de la RIED

Además, la RIED se encuentra en proceso de evaluación para ser indizada en:

- **Scopus** (Holanda): <http://www.scopus.com/>
- **Redalyc** (México): <http://redalyc.uaemex.mx/>
- **e-Journals** (Suiza): <http://www.e-journals.org/>
- **Hapi** (Estados Unidos): <http://hapi.ucla.edu/>
- **ERIH** (Noruega): <https://www2.esf.org/asp/ERIH/Foreword/search.asp>

1.6. Visibilidad en la Red

Uno de los mayores retos de las revistas científicas es aumentar su visibilidad para atraer a un mayor público de expertos interesados en el área. Existen diversas estrategias formales e informales para alcanzar dicha visibilidad. Entre las estrategias formales se encuentra la inclusión en diversas bases de datos nacionales e internacionales, como ya era señalado en el apartado anterior. Pero también existen estrategias informales que merecen ser implementadas para alcanzar las cuotas requeridas.

Para lograr la mayor visibilidad en la Red, la RIED ha implementado varios sistemas que proponemos seguidamente.

1.6.1. Google Académico

En el año 2014 hemos abierto el perfil RIED en el más relevante de los buscadores académicos, el Google Scholar. Los datos objetivos de citas realizadas en el mundo académico a los diferentes artículos publicados en la RIED, así como sus índices “h” e “i10” son los siguientes:

CITAS RIED 2009 – octubre 2014

	Total	2009
Citas	1451	1090
Índice h	17	16
Índice i10	41	30

Citas de la RIED en Google Scholar



Citas RIED en Google Scholar

Como puede observarse en las tablas anteriores, la RIED ha obtenido hasta octubre de 2014 un total de 1451 citas, y en los últimos cinco años 1090, siendo el índice “h” de 17 y el índice “i10” de 41. Podría afirmarse que publicar en RIED es garantía de que otros van a leer esos trabajos y, probablemente, a citarlos.

1.6.2. Blog de la RIED

El 29 de marzo de 2014 se abre el Blog Oficial de la RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (<http://blogderied.blogspot.com.es/>), con la intención de difundir las novedades más destacadas en torno a la RIED, así como los artículos relevantes que en la misma se vayan publicando. En el Blog estamos cuidando que la información más esencial sobre RIED esté plenamente actualizada y escrita en tres idiomas: español, portugués e inglés.

12 de septiembre de 2014

UNA METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LA USABILIDAD DE ENTORNOS VIRTUALES BASADOS EN AUDIO PARA EL APRENDIZAJE Y LA COGNICIÓN DE USUARIOS CIEGOS (RIED, Vol. 13, núm. 2, 2010)

UNA METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LA USABILIDAD DE ENTORNOS VIRTUALES BASADOS EN AUDIO PARA EL APRENDIZAJE Y LA COGNICIÓN DE USUARIOS CIEGOS
Jaime Sánchez

Ir a la RIED

Ried
BLOG

Seguir por Email

Blog de la RIED

Desde el blog se puede acceder a 10 páginas en las que el lector puede conocer los principios, la misión y objetivos, los órganos y la periodicidad de la RIED; su política editorial; las normas para publicar en RIED; las bases de datos y catálogos en los que se encuentra indizada; los protocolos de evaluación preliminar y de evaluación científica; el índice de citas de la RIED; los miembros del equipo editorial; el formato exigido para los artículos y los requisitos que deben tener en cuenta los investigadores antes de enviar sus trabajos.

Desde su creación se han publicado más de 80 entradas en las que, además de ofrecer puntualmente las novedades de esta nueva etapa de RIED, se van mostrando cíclicamente los resúmenes de los artículos publicados en los últimos años.

Las visitas recibidas desde su creación hasta el 15/10/2014 han sido 12.080.

1.6.3. La RIED en TWITTER (@revistaRIED)

Una de las herramientas de comunicación y difusión que la RIED utiliza es la cuenta de Twitter @revistaRIED (<https://twitter.com/revistaRIED>). Recién creada, cuenta ya con más de 600 seguidores. Desde su creación se han publicado unos 600 tweets sobre artículos de interés de la RIED.

1.6.4. La RIED en FACEBOOK

La cuenta de la RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia en Facebook (RIED EaD) permite el intercambio de experiencias y opiniones entre docentes e investigadores del ámbito de la Educación a Distancia, especialmente

de América Latina. Fue creada en abril de 2014. Posteriormente, en septiembre de 2014, se creó una página institucional de RIED en Facebook: <https://www.facebook.com/EADRied?fref=ts>

Las publicaciones realizadas en Facebook suelen ser noticias, informaciones o documentos, de habla hispana, portuguesa o inglesa, cuyos contenidos han sido considerados de especial relevancia para el ámbito de la educación a distancia. Este espacio sirve, a su vez, para que los “amigos” y seguidores de la RIED puedan intercambiar experiencias, comentarios y opiniones sobre las informaciones publicadas y, en general, sobre cualquier aspecto propio de los objetivos de la RIED.

1.6.5. La RIED en SCOOP.IT

La RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, utiliza la plataforma de curación de contenidos Scoop.it! (<http://www.scoop.it/t/ried-revista-iberoamericana-de-educacion-a-distancia>), para la publicación diaria de noticias y artículos de interés relacionados con la educación a distancia.



Scoop.it RIED

Las publicaciones diarias de esta plataforma se sincronizan con las cuentas de Twitter (@revistaRIED) y Facebook.

1.7. Los índices de internacionalidad de la RIED

En el DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas) la “Valoración de la difusión Internacional” de la RIED es de 7,5 puntos en una escala 0-12 y el índice de “Internacionalidad de sus contribuciones” es “Muy Alta”, 68,52%.



Datos de la revista: RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia

Título abreviado	RIED. Rev. Iberoam. Educ. Distancia
ISSN	1138-2783
Año comienzo-fin	1998-
Periodicidad	SEMESTRAL
Editor	Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)
Lugar de edición	MADRID
SopORTE	IMPRESA
Historia	
Bases de datos que la incluyen	DOAJ, IRESIE ; ISOC
Área temática	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Área de conocimiento	DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
Clasificación UNESCO	Medios audio-visuales
Criterios Latindex cumplidos	33
Evaluadores externos	SI
Apertura exterior de los autores	SI
Valoración de la difusión internacional	7.5
Internacionalidad de las contribuciones	68.52
Categoría ANEP	A
Categoría ERIH	
Categoría CARHUS	B
Fecha de actualización	23/01/2013

Datos de la RIED en el DICE

2. CRITERIOS SOBRE LA CALIDAD DEL PROCESO EDITORIAL

La calidad del proceso editorial es uno de los puntos principales que es tenido en cuenta en las bases de datos nacionales e internacionales para que una revista sea incluida y valorada, por esta razón este es uno de los factores que se ha consolidado en el tiempo. No obstante, hay que destacar que durante este periodo de tiempo han existido algunos cambios relevantes dentro del proceso editorial para alcanzar una mejora sustancial. En este apartado se van a destacar aquellos cambios que se han producido.

2.1. Volúmenes publicados

La *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, ha afianzado, especialmente en los últimos años, los indicadores relevantes dentro de la calidad editorial siguiendo los parámetros de las bases de datos nacionales e internacionales. Así, la RIED mantiene su edición de números con rigurosa periodicidad ajustándose permanentemente a las fechas de publicación.

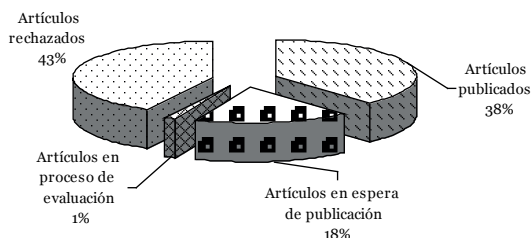
No obstante, este último año se ha producido un cambio en el número de artículos que se publican dentro de cada volumen. Uno de los criterios de calidad que se ha tenido en cuenta, por exigencia de alguna base de datos, es el número de artículos publicados, ya que era necesario al menos publicar un mínimo de 20 artículos al año para poder ser incluida en la misma. Este hecho ha conllevado que aunque mantengamos el mismo número de volúmenes, el número de artículos publicados dentro de cada uno de ellos haya variado. Por esta razón la RIED, para cumplir con este requisito, ha publicado desde el anterior informe, el siguiente número de artículos por volumen:

- 16.2 (julio de 2013). Número de artículos por volumen: 9
- 17.1 (enero de 2014). Número de artículos por volumen: 9
- 17.2 (julio de 2014). Número de artículos por volumen: 12

A partir de estos datos se debe señalar que los trabajos recibidos durante este último año ascienden a un total de 81. Este número de artículos se distribuye de la siguiente manera:

- 30 artículos han sido publicados en los volúmenes 16.2, 17.1, y 17.2 obteniendo, por tanto, una evaluación positiva por parte de los miembros del Comité Científico y Evaluadores Externos. Aunque en muchos casos se ha requerido de los autores modificaciones de mejora más o menos sustanciales.
- 14 trabajos más han sido valorados positivamente y están a la espera de ser publicado en siguientes volúmenes.
- 1 está aún en proceso de revisión externa por haberse recibido posteriormente.
- 33 artículos han sido rechazados y no serán publicados en la revista RIED.

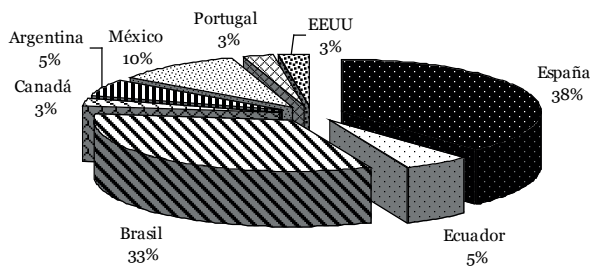
Según estos datos, el porcentaje de los artículos aceptados, publicados y rechazados que se ha recibido en la Secretaría de la RIED es el siguiente:



Porcentajes de artículos recibidos

Un aspecto que es importante destacar es la apertura y difusión de la RIED dentro de la comunidad científica, tal y como señalábamos en el apartado anterior. En este sentido, en este último año se ha procedido a ampliar los idiomas de publicación que hasta el momento eran tan solo el español y el portugués, pero debido a las exigencias de las bases de datos internacionales, donde requerían que pudieran existir artículos publicados también en inglés, desde el volumen 17.1 (enero de 2014) se aceptan artículos escritos en dicho idioma.

Pero además, una de las formas de conocer la difusión de nuestra revista es el análisis de los colaboradores que publican o desean publicar en la misma. Así en la siguiente gráfica podremos observar los países de procedencia de los artículos que se han publicado en los dos últimos volúmenes que han sido editados en este último año:



Porcentajes de países de procedencia de artículos publicados.

2.2. OJS (*Open Journal System*) como proceso de gestión editorial

Como se decía anteriormente, el OJS es un software de código abierto desarrollado por el *Public Knowledge Project (PKP)* de Canadá, organismo dedicado al desarrollo y aprovechamiento de nuevas tecnologías para la investigación académica y para el acceso universal a la producción científica.

Se trata de un sistema de administración y publicación de revistas científicas y académicas en Internet diseñado para mejorar la gestión de las publicaciones seriadas. Permite un manejo eficiente y unificado del proceso editorial y facilita el acceso al conocimiento producido por universidades y centros de investigación. En los últimos años, OJS se está consolidando como la principal herramienta para el acceso a texto completo de los documentos publicados en revistas científicas de cualquier parte del mundo.

Mediante el OJS las revistas pueden integrar y organizar todas las tareas de gestión y administración a través de un mismo espacio virtual y con una misma herramienta. Por eso, a través de la plataforma de OJS que la UNED ha puesto a disposición de la RIED, nuestra revista se encuentra inserta ya en este sistema.

La principal característica y ventaja de OJS consiste en que permite integrar y organizar todas las tareas de gestión y administración de una publicación electrónica en un mismo espacio virtual y con una misma herramienta. Esto significa que todo el proceso llevado a cabo para la publicación de cualquier revista científica –el envío de los artículos por parte de los autores, la comunicación con cualquier miembro de la comunidad de la revista, la gestión de los originales para su posterior evaluación, el proceso de revisión y corrección, etc.– se ejecuta, siempre y en todo momento, a través del sistema OJS.

El autor que decide enviar un artículo a la RIED debe saber que ese artículo va a pasar por diferentes fases y filtros: recepción, revisión de los aspectos formales y adecuación a los requerimientos de la revista, revisión antiplagio y evaluación por pares expertos referente a los contenidos científicos y metodológicos del artículo. Si en el artículo existiesen defectos formales, devolución del mismo al autor para que rectifique. Si el artículo pudiera publicarse pero condicionado a modificaciones más o menos sustanciales, devolución al autor, igualmente, para que modifique. Nueva revisión de lo modificado, corrección de estilo, etc. Una vez que el artículo cuenta con todas las valoraciones positivas, se procede a su maquetación. Antes de ser publicado, nueva revisión antiplagio o autoplagio (el artículo podría haber sido publicado por otra revista sin que el autor –faltando a un principio ético– lo hubiera comunicado). Finalmente, si es el caso, al artículo se le asigna un DOI (*Digital Object Identifier*) y es publicado.

OJS posee unos roles de usuario encargados de las diversas tareas en el proceso editorial, desde el ingreso de artículos hasta su publicación, todo esto siguiendo un proceso lógico de flujo de trabajo. De esta forma, cada perfil de usuario tiene asignado un nivel de administración específico, desde el perfil del lector hasta el de administrador general.

Son ya numerosas las revistas científicas en todo el mundo, y de la mayoría de los ámbitos de conocimiento, que están utilizando OJS para la publicación y gestión de sus publicaciones electrónicas. En la actualidad, la RIED ya cuenta con su propio espacio OJS completamente diseñado y configurado para una gestión eficaz.

3. CRITERIOS SOBRE LA CALIDAD CIENTÍFICA DE LA REVISTA

A partir de este momento, tenemos que marcarnos como referencia otras líneas que hemos puesto en marcha durante este último año y que ya se están llevando a cabo.

- **Contenido editorial:** Para que la RIED sea incluida en las bases de datos internacionales de mayor prestigio, como es el caso de WoS (JCR) o Scopus, es necesario que aporte investigaciones y estudios que enriquezcan esta base de datos. Por esta razón es vital que los trabajos que se publiquen tengan gran calidad científica y susceptibles de ser citados. Para ello se están realizando frecuentes convocatorias públicas de proyectos para temas monográficos de la revista.
- **Diversidad internacional de autores:** En los últimos volúmenes ya se ha tenido en cuenta este aspecto, sin embargo, si nos remitimos a los trabajos recibidos la gran mayoría de ellos corresponden aún a colaboradores españoles. Para aumentar dicha visibilidad, los idiomas de publicación se han aumentado, incluyéndose el inglés como idioma de publicación dentro de las normas de la RIED, para dar una mayor cabida a todos los expertos interesados en el campo de la educación a distancia y para ser incluidos en nuevas bases de datos internacionales.
- **Análisis de citas:** Las bases de datos, como ISI, evalúan que las revistas sean citadas dentro de su campo. Esto es un sinónimo de la difusión de la revista, pero también de la calidad de los trabajos que se publican en ella. En este sentido, en la actualidad en cada uno de los artículos que aparecen en la Web de la RIED se ha añadido la referencia de los mismos para que puedan ser citados con mayor facilidad.

En este informe se han recogido los numerosos cambios que se han producido en la *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)* durante los dos últimos años, sin embargo, es imprescindible que los progresos que se han llevado a

cabo se consoliden y se amplíe nuestra difusión a través de la inclusión de la RIED en más bases de datos nacionales e internacionales, por ello, es nuestro objetivo centrarnos en reforzar e implementar al completo el sistema OJS.