



APERTURA

ISSN 1665 - 6180

[http:// www.innova.udg.mx](http://www.innova.udg.mx)

Junio, 2004

Comparación
entre la evaluación
tradicional y la
participativa

La evaluación del
aprendizaje en las
experiencias
educativas

Evaluación del aprendizaje, un
estudio comparativo en
estudiantes de la Nivelación a la
Licenciatura en Trabajo Social
de la Universidad de
Guadalajara

Evaluación de los
procesos
desarrollados en la
construcción del
conocimiento en un
foro de discusión

La teoría de la interacción
y la construcción
participativa de los
modelos de evaluación en
educación a distancia

Evaluación de la interacción
docente-dicente en la Licenciatura
en Educación a Distancia de la
Universidad de Guadalajara

La evaluación en educación a distancia

APERTURA

DIRECTORIO



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Rector general
JOSÉ TRINIDAD PADILLA LÓPEZ

Vicerrector ejecutivo
ITZCÓATL TONATIUH BRAVO PADILLA

Secretario general
CARLOS JORGE BRISEÑO TORRES



COORDINACIÓN GENERAL DEL
SISTEMA PARA LA INNOVACIÓN
DEL APRENDIZAJE

Coordinador general
MANUEL MORENO CASTAÑEDA

Secretaria
LAURA ISABEL ZEPEDA OCHOA

Coordinadora de Diseño Instruccional
y Ambientes de Aprendizaje
MARÍA DEL SOCORRO PÉREZ ALCALÁ

COMITÉ EDITORIAL

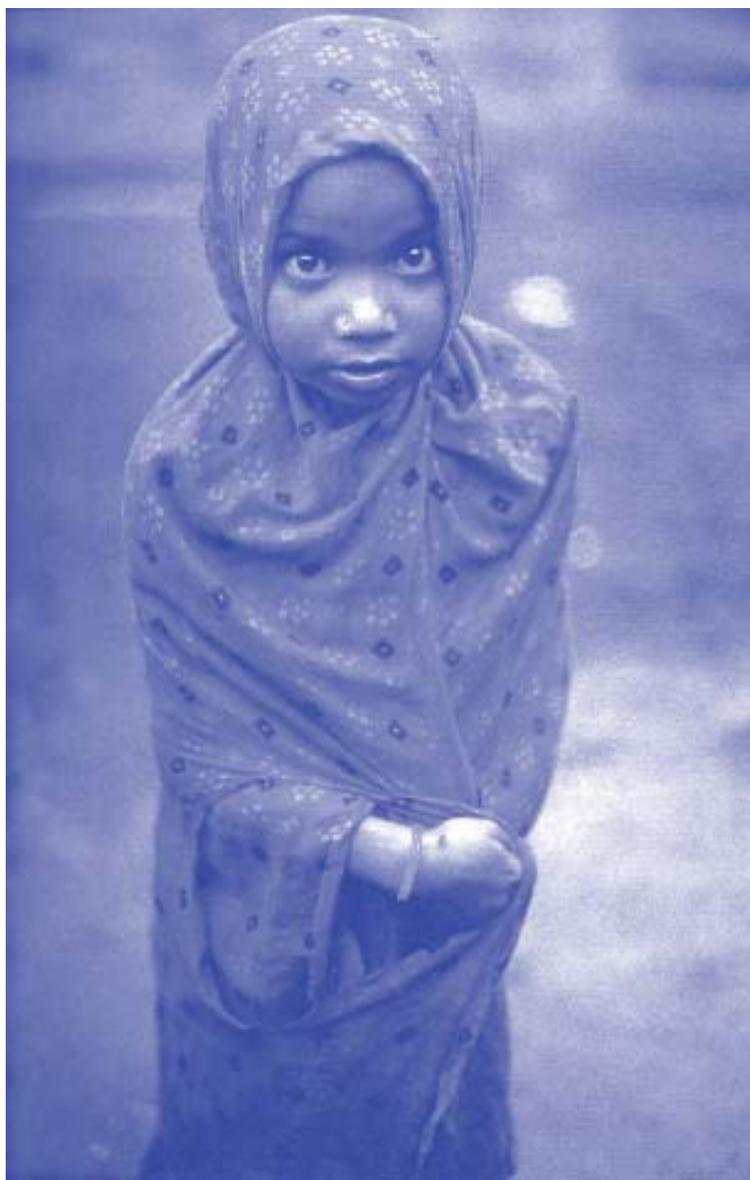
Julio Miguel Á. Bazdresch Parada
María Luisa Chavoya Peña
Juan Campechano Covarrubias
Sara Catalina Hernández Gallardo
María Gloria Ortiz Ortiz
Luciano González Velasco
María del Socorro Pérez Alcalá
Adriana Margarita Pacheco Cortés
Elba Patricia Alatorre Rojo

Cuidado de la edición:
Angelina Vallín Gallegos

Diseño:
Ileana Martínez Castillo

Corrección de estilo:
Brígida del Carmen Botello Aceves

Las fotografías de portada e interiores son propiedad de Steve McCurry, extraídas de *Retratos*, Ed. Phaidon, 2003.



Apertura es una revista semestral de innovación educativa editada por la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara / Oficinas en Escuela Militar de Aviación 16, colonia Ladrón de Guevara, CP 44270, Guadalajara, Jal. / <http://www.innova.udg.mx> / ISSN 1665-6180 / Número de certificado de licitud de contenido: en trámite / Número de certificado de licitud de título: en trámite / Tiraje: 500 ejemplares / *Apertura* se terminó de imprimir el 30 de julio de 2004 en los talleres de la Unidad de Producción y Soporte Tecnológico de INNOVA, Av. Juárez 976, zona centro, Guadalajara, Jalisco.



CONTENIDO

<i>Presentación</i>	3
Comparación entre la evaluación tradicional y la participativa Miguel Ángel Viveros Hidalgo	5
Los estudiantes universitarios frente a los retos del aprendizaje electrónico en red Ángel Torres Velandia	17
Evaluación de los procesos desarrollados en la construcción del conocimiento en un foro de discusión Patricia de Aguinaga Vázquez y Berenice Barragán de Anda	27
Evaluación del aprendizaje, un estudio comparativo en estudiantes de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara Antonio de Jesús Vizcaíno <i>et al.</i>	41
La evaluación del aprendizaje en las experiencias educativas Ma. Gisela Velázquez Silvestre y Alberto Hernández Quiroz	53
La teoría de la interacción y la construcción participativa de los modelos de evaluación en educación a distancia Alfonso Reynoso Rábago	61
Evaluación de la interacción docente-discente en la licenciatura en Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara Siria Padilla Partida y María Cristina López de la Madrid	70
El estudiante en los entornos virtuales de aprendizaje. Análisis desde tres estudios de caso María Cristina López de la Madrid	80
Evaluación de cursos ofrecidos completamente en línea: la maestría en Tecnología Educativa de la University de British Columbia y el ITESM Ricardo Ulloa Azpeitia <i>et al.</i>	89
Entrevista con Lucio Franca Teles	101
Entrevista con Alejandra Ortiz Boza	105
Sitios de interés	109
Publicaciones recientes de INNOVA	110

Presentación

El uso de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) se ha convertido ya en una opción válida y regular para el impulso del desarrollo de las instituciones educativas de cualquier nivel.

Esto queda claro al observar la profusión y regularidad con la que se emplean las herramientas informáticas y de la telecomunicación como parte, o sustento, de un número cada día más grande de programas y actividades educativas en cualquier parte del mundo y en todo nivel o ámbito formativo identificable.

Justo ahora también es que se llega el momento de la revisión sistemática de los resultados de hacer uso de estos medios ya no de manera aislada, sino como elementos constituyentes de ambientes o arquitecturas de aprendizaje de programas educativos, así como de las peculiares circunstancias que en ellos se generan.

Al respecto hay, al menos, dos poderosas actividades-medios que hacen posible efectuar esta revisión: la investigación y la evaluación, tal y como fue reconocido por los participantes del XII Encuentro de Educación Abierta y a Distancia, celebrado en noviembre de 2003.

Apertura, recuperando algunas de las más valiosas aportaciones en aquella oportunidad, ofrece en este número un variopinto conjunto de reportes de investigación y artículos, rico en expresiones y enfoques que combinan precisamente los esfuerzos valorativos y de investigación con el fin de enriquecer y, en su caso, fortificar la visión sostenida hasta ahora por la mayoría de los estudiosos y expertos de la educación no convencional, acerca de las ventajas de emplear tanto los adelantos tecnológicos de los medios audiovisuales como del uso de la computadora y las redes informáticas para



ofrecer servicios formativos básicos, profesionalizantes y de actualización .

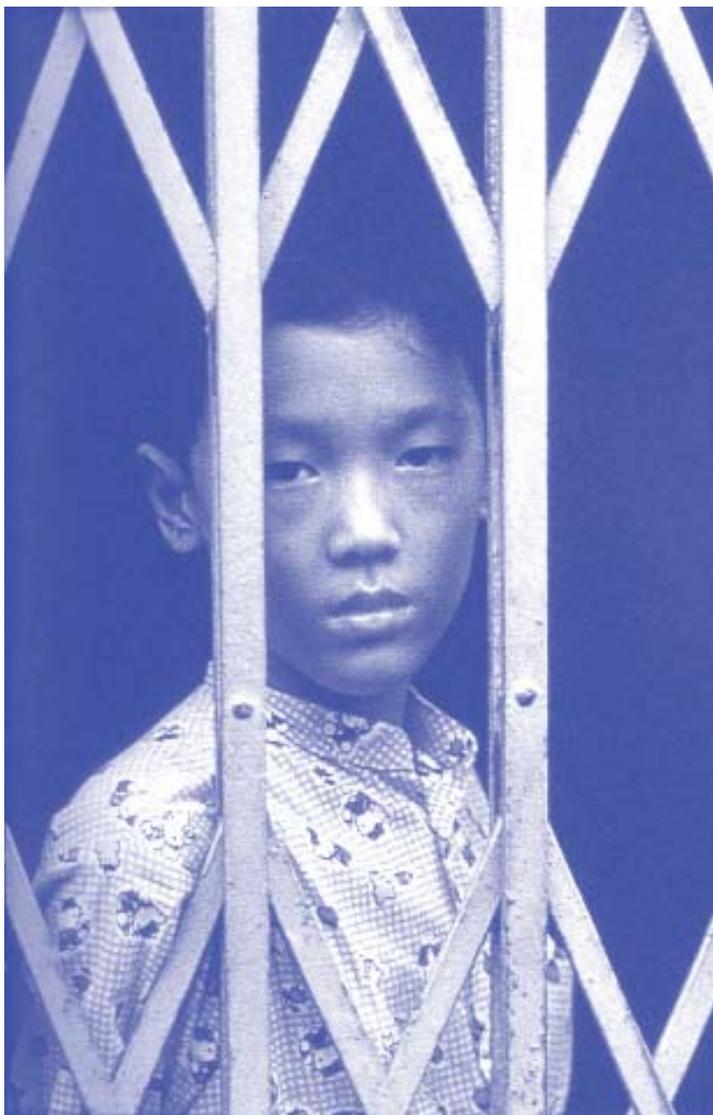
Se ofrecerá aquí, entonces, la descripción de aproximadamente una decena de experiencias valorativas realizadas en instituciones nacionales del nivel superior, las cuales indican con claridad las perspectivas analíticas que pueden desarrollarse en el campo de la educación no convencional, ya sea que ésta se emplee como soporte complementario, o bien, como modalidad básica de las actividades educativas emprendidas.

Los reportes incluidos pretenden ser una pequeña muestra de las interesantes y cada día más vigentes vetas de indagación en el campo de las ya no tan excepcionales modalidades educativas basadas en las TIC, así como mostrar de forma por demás clara la relevancia de los estudios sistemáticos sobre la evaluación de los instrumentos, procesos y entornos de la educación no convencional.

También en esta ocasión la revista contiene dos entrevistas con relevantes impulsores de los ambientes educativos virtuales, uno nacional y otro canadiense, quienes con sus conceptos permitirán apreciar la viabilidad de concretar proyectos de desarrollo educativo de impacto regional o nacional en el campo de la formación y la actualización profesionales.

Los comentarios de los entrevistados acerca del Sistema Virtual para la Educación Superior (Sives) impulsado en nuestro país, así como los fines y acciones del Centro para la Educación a Distancia de la Universidad Simon Fraser de Vancouver, Canadá, serán esclarecedores.

Finalmente, es deseo de quienes han colaborado en la integración de este número dejar constancia de los esfuerzos valorativos que se efectúan en todo el país para confirmar la confiabilidad y solidez funcional de los ambientes de aprendizaje no convencionales; con ello se busca la consolidación de aquellas instituciones, programas y acontecimientos educativos que sustentan su solidez y calidad académica en el cabal aprovechamiento de las tecnologías de la comunicación y la información que hasta hace poco tiempo resultaban complementarias y de excepción, pero que se vislumbran como imprescindibles en todo intento por mejorar la calidad de los servicios educativos que las sociedades demandan.



Gerardo Coronado Ramírez



Comparación entre la evaluación tradicional y la participativa

Miguel Ángel Viveros Hidalgo*

RESUMEN

Se pretende dar a conocer una experiencia metodológica de un programa piloto de evaluación, en la que se compararon dos metodologías de evaluación en cuatro acciones educativas. En dos se aplicó la metodología participativa y en otras dos la tradicional. Con base en los resultados se procedió a elaborar cuadros comparativos para identificar las ventajas entre ambas metodologías. Se incorporó el uso de foros de discusión y correo electrónico para la evaluación participativa.

Se presenta una descripción general de las características y ventajas de ambas metodologías de evaluación. Además, se detallan los pasos de la aplicación de las fases del programa piloto.

Al final, se destacan algunas implicaciones que puede tener aplicar la metodología participativa o la tradicional.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las tecnologías de la comunicación y la información proveen posibilidades para elevar la calidad de la educación a un costo más bajo. Y esto ha traído consigo una expansión de intentos creativos en los países en vías de desarrollo para expandir el uso de nuevas tecnologías en instituciones educativas mediante la

utilización eficiente de sus recursos tecnológicos. Muchas universidades están evaluando y estableciendo sistemas de educación basados en la Internet.

The Human Development Report (2001) menciona y hace hincapié en una característica de los indicadores de desarrollo humano basado en las nuevas tecnologías. Se refiere

al elevado costo que ha representado para los países en vías de desarrollo la implementación del uso de nuevas tecnologías, creadas y experimentadas en y para países desarrollados. Uno de estos casos es la incorporación de las nuevas tecnologías de la información en la educación a distancia. Ante este panorama y bajo los resultados constatados, se da la recomendación de no copiar los modelos e implementación de tecnologías sin hacer las pruebas y adecuaciones que respondan a los nuevos contextos en que serán implementadas (UNDR 2001: 87-88).

Esto bien puede servir de ejemplo para México y ser la razón principal para llevar a cabo estrategias de evaluación cuando se trata de aplicar modelos y tecnologías innovadoras en cualquier ámbito, y más, si se trata de educación, pues la repercusión de fracasos no sólo se verá reflejada en lo económico, sino principalmente en la falta de empoderamiento y generación de aprendizajes de los participantes.

Con base en este panorama, se pretende identificar el tipo de evaluación que más

* Coordinación de Evaluación de Programas, Dirección de Investigación y Evaluación, CREFAL. Correo-e: mviveros@crefal.edu.mx, mangelviveros@hotmail.com
Tel.: 01 (434) 3428187

conviene en las acciones educativas a distancia, comparando dos grandes paradigmas de evaluación: el tradicional y el participativo. Además, aportar líneas metodológicas para el diseño y la aplicación de estrategias de evaluación, pues en México se tiene una variedad de ofertas de educación a distancia, pero pocas son las que introducen metodologías de evaluación y nulas las que mencionan el método participativo.

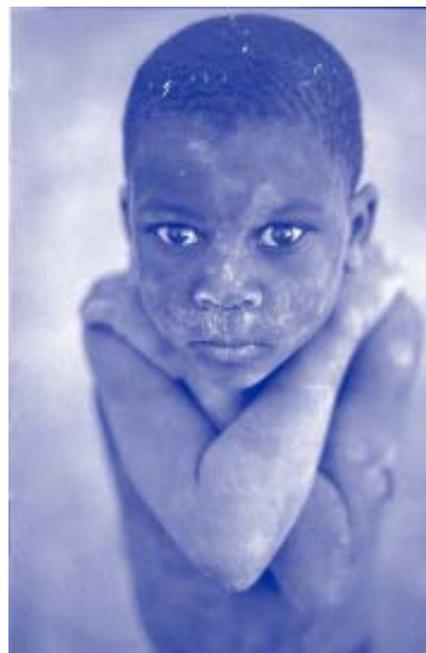
Si bien existen diversas referencias sobre la aplicación de la evaluación participativa o de cuarta generación en variados contextos, en los resultados de un ejercicio de búsqueda por la Internet de experiencias de evaluación participativa en instituciones educativas, se encontró una sola, de aquí la relevancia e innovación.

Los diferentes ejemplos en la aplicación de este paradigma evaluativo se centran, en su mayoría, en contextos de desarrollo comunitario, desarrollo agrícola, tecnologías de la comunicación, desarrollo rural, medio ambiente, impacto social de políticas, veterinaria, necesidades de población en fronteras, planificación familiar, herramientas gerenciales, desarrollo tecnológico y vivienda.¹

Estos resultados son limitados por los motores de búsqueda utilizados y por el uso de una sola opción de palabras clave, como “evaluación participativa”, pero ofrecen un primer panorama de las experiencias en el campo educativo con este enfoque. De aquí el surgimiento de una experiencia metodológica, en la cual se compararon el modelo de evaluación tradicional y el de evaluación participativa.

¹ Los motores de búsqueda utilizados en Internet fueron: AltaVista NetScape, NetCenter, MSN WebSearch, AOLSearch, HotBot Open Directory, Project CompuServe, InfoSpace, Esppting, LookSmart, Teoma, WiseNut, FAST Search, Lycos, Yahoo, FindWhat y Mamma.com (realizada el 23 de mayo de 2003).

La experiencia del programa piloto se llevó a cabo durante dos meses, en los que se impartieron cuatro diplomados de forma paralela, en dos se evaluó con la metodología participativa y en los otros dos con la tradicional. Los resultados son presentados en tablas, que permiten la comparación entre uno y otro método.



PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el programa piloto se propuso identificar y difundir las aportaciones de una evaluación participativa en la construcción de aprendizajes, así como en el empoderamiento de todos sus actores durante el proceso educativo.

El desarrollo de una experiencia como ésta pretende brindar elementos que orienten la integración de estrategias de evaluación en actividades educativas presenciales y a distancia.

En concreto, las preguntas que se planteó responder son:



1. ¿Cuáles son las diferencias entre una metodología de evaluación tradicional y una participativa?
2. ¿Es posible establecer procesos de evaluación participativa en programas de educación a distancia?
3. ¿Cuáles son las ventajas que ofrece una actividad educativa a distancia para experimentar un ejercicio de evaluación participativa?
5. Algunas orientaciones incorporan metodología cualitativa.
6. Hacen uso de los resultados en la toma de decisiones para cambios o diseño de programas educativos.
7. Es llevada a cabo por especialistas en evaluación, generalmente externos, que no participan en el programa.
8. La implantación de la evaluación es jerárquica, mecanicista y de control.

MARCO TEÓRICO

Las metodologías que se presentan serán denominadas a partir de este momento como evaluación tradicional y evaluación participativa; esta última recupera el paradigma de “evaluación de cuarta generación”.

Evaluación tradicional

Ésta representa la tendencia que históricamente ha dominado la evaluación de programas. Algunas de sus características, según Greene (2000), Guba y Lincoln (1989), Pérez (1991), y Fernández y León (1992), son las siguientes:

1. Se fundamenta en la filosofía positivista y en la psicología conductista.
2. Se maneja una marcada orientación hacia los intereses de las políticas educativas y el uso de sus fondos.
3. Se identifica principalmente con la medición del cumplimiento de los resultados esperados, niveles de aprendizaje y relación costo-beneficio.
4. Su método es cuantitativo-experimental, mediante instrumentos como muestreo, encuestas de opinión, índices y escalas de opinión. Todos éstos buscan la precisión.

Las ventajas que se reconocen a la evaluación tradicional son las siguientes:

1. Su carácter de medición le da mayor validez a los resultados, y esto los hace más aceptables.
2. La metodología cuenta con una estructura definida, lo cual proporciona una programación de los pasos a seguir en su aplicación.
3. Es identificada como objetiva.
4. Proporciona información importante para orientar la toma de decisiones en el diseño o cambios a programas educativos.

Evaluación participativa

Algunas de las características fundamentales de este paradigma de cuarta generación o evaluación participativa, según Greene (2000), Guba y Lincoln (1989) y Pérez (1991), son las siguientes:

1. El perfil de la evaluación es esencialmente cualitativo, aunque hace uso de lo cuantitativo.
2. Se fundamenta en una epistemología constructivista.
3. La metodología es hermenéutica dialéctica enfocada a programas sociales.

4. Se utilizan instrumentos de tipo antropológico, como la observación, la descripción, la entrevista abierta y encuestas. Además, la posibilidad de integrar instrumentos diseñados por los actores.
5. Se fundamenta en la fenomenología y en la psicología humanista.
6. Se busca la comprensión intersubjetiva de la realidad.
7. El papel del evaluador es de colaborador o facilitador, en vez de consultor o experto.
8. Los grupos participan como colaboradores, no sólo como informantes.
9. Tiene un carácter global y holístico y se centra en los procesos.
10. Su propósito es la comprensión e interpretación de los intereses de quienes interactúan, para ofrecer la información que cada uno necesita para comprender, interpretar e intervenir del modo más adecuado.²

La evaluación participativa se caracteriza por cumplir, entre otras, con las siguientes ventajas:

1. Logra un empoderamiento³ de los participantes involucrados en los procesos.
2. Promueve la retroalimentación de los actores participantes y asume una función pedagógica.⁴

² Pérez Gómez (1983), en Pérez (1991).

³ Zimmermman (1998) define que un proceso es empoderador si éste contribuye al desarrollo de herramientas en las personas, poblaciones y organizaciones, para que se vuelvan independientes en la solución de problemas y en la toma de decisiones.

⁴ Vaca (1996).

3. Propicia el desarrollo de habilidades en los participantes y, así, el ser independientes en la solución de problemas y en la toma de decisiones.
4. Promueve la autoevaluación y reflexión.
5. Realiza síntesis dialéctica del saber técnico y el saber popular.



METODOLOGÍA DEL PROGRAMA PILOTO

El programa piloto se desarrolló en una institución cuya misión es “cooperar en la región de América Latina y el Caribe en la formación de profesionales de la educación de personas jóvenes y adultas, en el desarrollo y divulgación de conocimientos y en el diseño de alternativas educativas,

promoviendo una educación sin exclusiones”.⁵

Objetivos

- Identificar las evidencias, en la evaluación tradicional y la participativa, para describir los procesos de construcción de aprendizajes, de incremento de responsabilidad en el papel de los actores y de empoderamiento.
- Identificar las ventajas y desventajas entre ambos enfoques de evaluación.
- Valorar la pertinencia de la aplicación de la evaluación participativa en programas de educación a distancia para jóvenes y adultos.

Metodología

Se llevó a cabo un proceso de evaluación de las acciones educativas desarrolladas durante ocho semanas. El número de éstas que fueron evaluadas es de cuatro, y el tipo de actividades son denominadas diplomado. Cada uno de estos diplomados tuvo una duración de 160 horas distribuidas en cuatro semanas, con un trabajo diario de ocho horas. Los dos diplomados se efectuaron de manera simultánea.

Dos diplomados fueron evaluados con base en la metodología participativa y los otros, en la tradicional. Las características y pasos desarrollados en la experiencia del programa piloto se describen a continuación.

- Los sujetos
En total asistieron a los cuatro diplomados 55 participantes, de los cuales 34 eran

⁵ La institución en la que se desarrolló el programa piloto permanecerá anónima por respeto a su decisión de no difundir información que es utilizada únicamente en lo interno.

mexicanos y 21 de otros países de Latinoamérica.

La mayoría de los asistentes efectuaron su trabajo en actividades relacionadas con la educación de adultos, jóvenes o niños. De éstos, 43 asistentes laboran en diferentes instituciones gubernamentales, y 12 en organizaciones no gubernamentales o instituciones privadas.

- Los temas de los diplomados
Los programas educativos de los cuatro diplomados evaluados están relacionados con la educación a distancia, evaluación y sistematización de la práctica educativa o el desarrollo local sustentable.

A continuación se presenta la tabla descriptiva de los momentos del programa piloto.

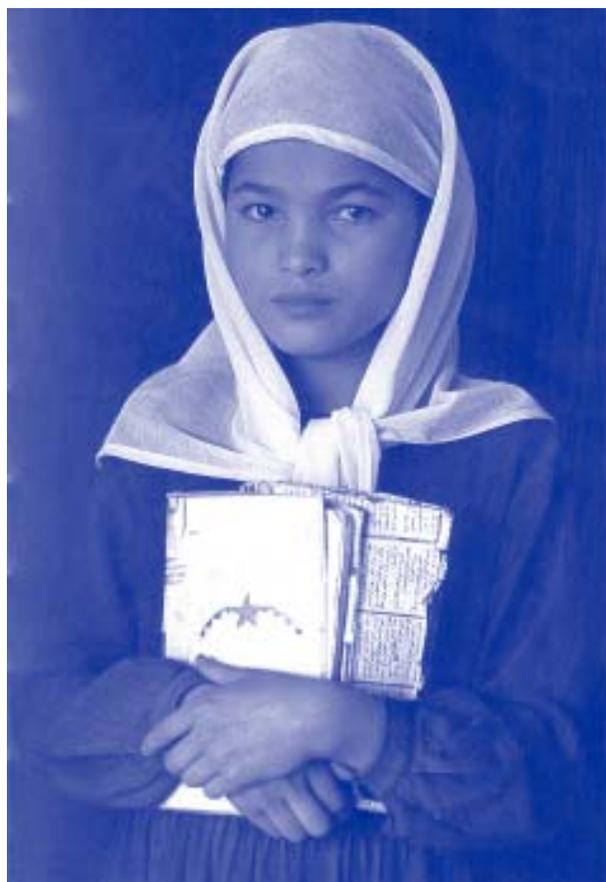




Tabla 1
Fases del programa piloto

Paso 1 Actores: Docentes de los diplomados y Coordinación de Evaluación	ESTABLECIMIENTO DE GRUPOS EN EL PRIMER MÓDULO DE LOS DIPLOMADOS Grupo de evaluación participativa: diplomados A y B Grupo de evaluación tradicional: diplomados C y D
Paso 2 Actores: Coordinación de Evaluación, participantes de los diplomados y docentes (grupo participativo) Coordinación de Evaluación (grupo tradicional)	APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA Los grupos A y B fueron evaluados con base en la metodología participativa; los diferentes instrumentos fueron diseñados por los participantes y docentes, quienes también establecieron los momentos. Instrumentos: cuestionarios, entrevistas, mesas de trabajo, foros de discusión y buzón de evaluación por e-mail. Los grupos C y D fueron evaluados a partir de dos instrumentos, uno que recabó el perfil de los participantes y otro la valoración de indicadores preestablecidos. Los instrumentos fueron diseñados por la Coordinación de Evaluación, así como los momentos de aplicación. Instrumentos: cuestionarios. La evaluación se llevó a cabo en los cuatro módulos de cada uno de los diplomados.
Paso 3 Actores: Coordinación de Evaluación	SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Se llevó a cabo la integración de la información recabada en los dos grupos, para posteriormente proceder con su documentación y así ser socializada la experiencia con el equipo de investigadores de la institución. En el caso del grupo participativo se llevó a cabo una integración previa de los resultados por parte de los integrantes del grupo y uno de los docentes.
Paso 4 Actores: Coordinación de Evaluación, equipo de investigación y evaluación, y dirección de Docencia y Educación	SOCIALIZACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA Se hizo una presentación de los resultados, se abrió un espacio para identificar las fortalezas y debilidades de la experiencia, así como la valoración de la pertinencia de la metodología de evaluación participativa para que se lleve a cabo en otros programas de educativos, en modalidad a distancia y en otros contextos. Una de las líneas de análisis de los resultados se trazó con base en la comparación de indicadores evaluados en ambas metodologías.



Resultados del programa piloto

Los resultados de la experiencia serán presentados en el siguiente orden, que responde a los objetivos planteados:

1. Evidencias de procesos de construcción de aprendizajes.
2. Evidencias del incremento de responsabilidad en la función de los actores.
3. Empoderamiento de los actores al negociar cambios sobre la marcha del curso.
4. Ventajas y desventajas de los modelos de evaluación participativa y evaluación tradicional.

1. Evidencias de procesos de construcción de aprendizajes

Evaluación tradicional	Evaluación participativa
<p>Los participantes mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los conceptos más significativos adquiridos en el curso. ▪ Las herramientas metodológicas más significativas adquiridas en el curso. ▪ El nivel de construcción de aprendizajes significativos aplicables a su contexto. 	<p>Los participantes mencionaron o mostraron su participación en procesos como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de herramientas de comunicación en línea: correo electrónico y foros de discusión. ▪ Confrontación de conceptos y posturas ante fenómenos y contenidos. ▪ Reconstrucción de conceptos. ▪ Defensa y justificación de conceptos y postura ante fenómenos. ▪ Uso y aplicación de conceptos, metodologías y herramientas en la construcción de un proyecto de intervención. Los proyectos fueron de relevancia para la mayoría de los participantes. ▪ Justificación de los proyectos de intervención incorporando las necesidades y realidad de sus contextos. ▪ Materialización de los aprendizajes en productos de los y las participantes, como videos, reportes, conferencias, instrumentos y sistematización de experiencias. ▪ Incorporación y seguimiento de metodologías en los proyectos, con retroalimentación de las y los propios participantes y docentes. ▪ Exposición final y defensa del proyecto de intervención. ▪ Trascendencia de los aprendizajes al discutir estrategias de aplicación de proyectos en sus contextos. ▪ El aprendizaje mediante el uso de nuevas tecnologías de la información para el diseño de materiales educativos.

2. Evidencias del incremento de responsabilidad en la función de los actores

Evaluación tradicional	Evaluación participativa
<p>No existen evidencias sobre incremento de la responsabilidad de los actores a partir de la evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Los participantes y docentes decidieron los momentos para llevar a cabo la evaluación a lo largo de los cursos; además, ellos mismos diseñaron y aplicaron los instrumentos de evaluación.▪ Los participantes generaron los indicadores para evaluar los cursos, así como la autoevaluación. Identificaron los aspectos importantes que en la experiencia debían ser evaluados.▪ Los docentes ajustaron la forma de impartir sus cursos con base en las peticiones de los participantes para que respondieran más a las necesidades de estos últimos.▪ Los docentes abrieron espacios en diferentes etapas del curso para recibir retroalimentación de los participantes sobre la metodología, las actividades y los materiales del curso.▪ Antes del inicio del curso, algunos docentes solicitaron evaluar las habilidades de los participantes acerca del manejo de tecnologías, para, de acuerdo con los resultados, hacer modificaciones en las actividades del curso.▪ En algunos casos, los participantes llevaron un registro de las dudas que iban quedando o surgiendo durante el curso para ser presentadas al docente.▪ Algunas oficinas de la institución sede de los cursos realizaron cambios para adecuarse más a las necesidades de los participantes. En concreto, se hicieron modificaciones en los menús y horarios de atención del comedor y los horarios de servicio de préstamo de equipo de computación.



3. Evidencias de empoderamiento de los actores al negociar cambios sobre la marcha del curso

Evaluación tradicional	Evaluación participativa
<p>No existen evidencias sobre el empoderamiento de los actores desde este enfoque de evaluación.</p> <p>Cabe mencionar que la evaluación siempre se aplicó al final de cada curso, por lo que no se registraron los cambios que se dieron sobre la marcha, en caso de haber existido.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Los docentes negociaron con los participantes sobre la creación de responsabilidades por equipos para evaluar los cursos.▪ Los participantes negociaron al interior del grupo y con los docentes los momentos y los instrumentos de evaluación.▪ Se permitió la confrontación y negociación con el docente acerca de la pertinencia de contenidos y metodologías del curso, con base en las necesidades y contextos de procedencia de los participantes.▪ Los participantes regularon los tiempos de exposición y retroalimentación a los proyectos de intervención.▪ Los participantes negociaron sobre cambios en la metodología del docente, el reparto de sus responsabilidades en el grupo, y el uso y mantenimiento de las tecnologías. Por otra parte, en la logística negociaron con el comedor de la institución los espacios donde se llevaba a cabo el curso, entre otras.





4. Ventajas y desventajas entre ambas metodologías de evaluación

Evaluación tradicional	Evaluación participativa
La información que produce para el diseño curricular es limitada.	Produce información detallada para el diseño curricular sobre las actividades educativas y contenidos.
La responsabilidad de los contenidos y las actividades de aprendizaje recaen en diseño curricular.	La responsabilidad del curso la comparten los diferentes actores, y no únicamente recae en el responsable del diseño curricular.
Propicia el trabajo individualista y competitivo.	Propicia el trabajo colaborativo.
Los sujetos evaluados no se enteran de los resultados de la evaluación de los programas y no los retroalimenta.	Aporta elementos de aprendizaje a los participantes de los cursos; a los sujetos evaluados y evaluadores los retroalimenta.
La toma de decisiones de los programas está en manos de los directivos.	La toma de decisiones se comparte con los involucrados, los docentes y participantes.
La generalización de los resultados a otros programas se busca y se aplica.	La generalización de los resultados a otros programas es limitada.
La validez de los instrumentos aplicados es limitada, puesto que son diseñados sin considerar las variantes de cada experiencia educativa.	La validez de los resultados es altamente significativa, pues la evaluación responde a la experiencia educativa específica en cuestión.
Propicia la pasividad de los actores, al no tener injerencia en los procesos de evaluación.	Propicia una cultura de participación en la evaluación, de mejoramiento y de criticidad.
La responsabilidad del éxito o fracaso recae en los expertos que diseñaron la experiencia educativa.	La responsabilidad del éxito o fracaso se comparte entre los diferentes actores, puesto que todos ellos la construyen.
La evaluación es más fácil y controlada, pues responde a modelos preestablecidos con adecuaciones.	El proceso de evaluación es más complejo, se aplica en diferentes momentos y con distintos instrumentos. La sistematización es más difícil si no se tiene experiencia.
La sistematización de la experiencia no tiene aportes a los actores de los programas, pues no se involucran en el análisis de la información ni pueden decidir sobre cambios para mejorarla.	La sistematización de la experiencia aporta elementos significativos a los actores, como la reflexión, el análisis y la síntesis de la experiencia y la propuesta de cambios para mejorar los programas. Además, les permite conocer su nivel y calidad de involucramiento en los procesos.
Es difícil o imposible hacer un registro de procesos grupales o individuales. Regularmente, la evaluación se enfoca a resultados finales, muchas veces numéricos o cuantitativos.	Permite registrar procesos grupales e individuales interesantes a partir de la evaluación, como la capacidad para identificar y jerarquizar hechos relevantes de la experiencia educativa.

CONCLUSIONES

Hasta el momento, estos resultados proporcionan una idea clara de las ventajas que la evaluación participativa tiene sobre la evaluación tradicional, siempre y cuando la visión educativa sea la de dar respuesta a las necesidades de los involucrados en los procesos educativos, tanto los docentes como en alumnos participantes. El reto es reconocer que cada persona es diferente y, por tanto, cada grupo que participa en una experiencia educativa es distinta en antecedentes, necesidades, intereses y expectativas. Entonces, ¿por qué se crean programas educativos que se repiten grupo tras grupo, año tras año y en diferentes contextos?

Es necesario tener una visión en la que la toma de decisiones no se concentre en unos cuantos, sino en la totalidad de los actores involucrados; de esta forma, la responsabilidad se comparte. Además, las personas que participan en las experiencias son vistas como pares, no como expertos y aprendices. ¿Por qué deciden otros lo que se debe aprender para formar a las personas? Deciden la manera de participar en dicha formación. ¿Acaso debe limitarse la decisión de los alumnos o participantes a la elección entre una u otra oferta?

Son muchas las ventajas al enfrentar nuestra realidad con métodos participativos. Imaginemos, por ejemplo, el peso del fracaso o del éxito de una actividad educativa, cuando las decisiones estuvieron centralizadas principalmente en unos cuantos. El estrés que genera la toma de decisiones trascendentes, de una institución o programa educativo, sería menor si se comparten responsabilidades. El éxito de un programa se disfruta y dura más cuando se comparten responsabilidades y resultados.

Se sugiere una reflexión sobre el enfoque de evaluación que se practique, para

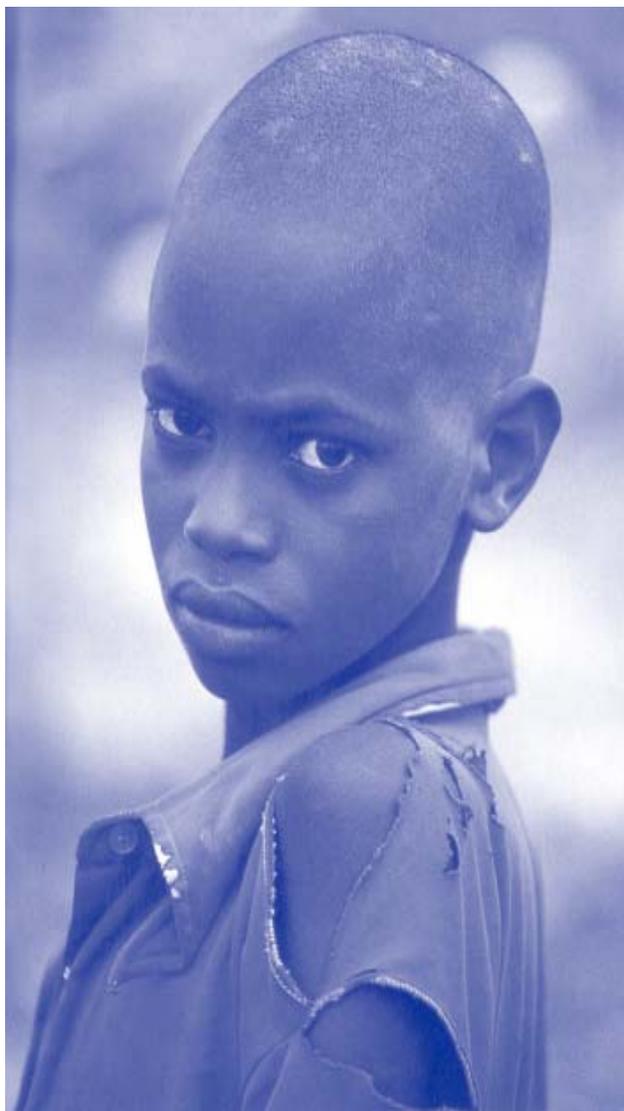
reconocer si es o no un proceso involucrado en la construcción de experiencias educativas que responden a la diversidad de saberes, contextos y necesidades de los participantes interesados.

Pensemos que el uso de las nuevas tecnologías nos proporciona una mayor libertad para expresarnos sobre las situaciones que vivimos día con día. Las reflexiones críticas se pueden ver potencializadas con la integración de herramientas digitales, pues los momentos de uso se adaptan a las necesidades de expresión de los usuarios y, además, se sienten menos confrontados por no estar frente al evaluador, docente o compañeros. Me atrevo a afirmar que las nuevas tecnologías de la información y comunicación aportan más a los métodos participativos que los beneficios que reciben de estas metodologías.



La invitación de reflexión anterior se finaliza compartiendo una justificación de Hildebrand:

Una comprensión más clara de la evaluación podría ayudar a mejorar la práctica, y yo creo que la vía para avanzar es la evaluación participativa. Con el crecimiento de los enfoques participativos de la planificación e implementación, resulta lógica la aplicación de elementos participativos a la evaluación, ya que sólo se puede aplicar una visión de conjunto diversificada si se tienen diferentes puntos de vista (1995: 9).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, I. y J. León (1992) "Evaluación de programas", en M. Díaz (coord.). *Psicología social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema, pp. 89-113.
- Greene, J. (2000) "Understanding Social Programs Through Evaluation", en N. Denzin y Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications Inc.
- Guba, E. y I. Lincoln (1989) *Fourth Generation Evaluation*. CA: Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hildebrand (1995) "Hacia la aceptación de la evaluación participativa", *Educación de Adultos y Desarrollo. Evaluación Participativa y Educación Popular de Adultos en América Latina*, núm. 44, noviembre, IIZ/DVV Institute For International Cooperation Of The German Adult Education Association, Bonn, Leppelt Druck GmbH.
- Human Development Report (2001) *Making new technologies work for human development*. Nueva York: Oxford University Press (United Nations Development Program).
- Vaca, I. (1996) *Evaluación educativa. trayectoria y perspectivas*. México: CIPAE.
- Pérez, G. (1991) *Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos*. Madrid: Nacea.
- Schmelkes, S. y J. Kalman (1996) *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia de alfabetización para México*. México: INEA.
- Zimmerman (1998) en D. Fetterman. "Empowerment Evaluation: Collaboration, Action Research, and a Case Example" [en línea]. Disponible en: <http://www.aepro.org/inprint/conference/fetterman.html>

Los estudiantes universitarios frente a los retos del aprendizaje electrónico en red

Ángel Torres Velandia*

La tecnología por sí sola no genera el éxito educativo ya que sólo cuando los estudiantes y profesores saben aprovechar este tipo de herramientas, la educación se vuelve valiosa.

Aprendizaje a distancia, el reto de las asociaciones OCDE/2001

RESUMEN

En el campo de la educación cada vez es más necesario adoptar decisiones que tienen que ver con la definición de las modalidades, la equidad y la calidad. Estas decisiones estratégicas deben prever –como lo expresa el informe Delors (1997: 175)– el empleo de los medios tecnológicos que ofrece la sociedad de la información, principalmente en el caso de la modalidad de educación superior a distancia y en los procesos de formación de los estudiantes y profesores.

En este contexto se llevó a cabo una investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X), con el objetivo central de conocer, analizar y evaluar los obstáculos, las motivaciones, las facilidades y las expectativas entre los alumnos respecto al uso pedagógico de las nuevas tecnologías para el desarrollo de proyectos de educación virtual y a distancia.

En la primera parte se expone el sustento teórico de la investigación; en la segunda se reportan e interpretan los datos obtenidos; y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones.

* Profesor investigador en el Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Correo-e: toruiz@servidor.unam.mx

INTRODUCCIÓN

Históricamente en la mayor parte de las sociedades se ha demandado a los sistemas educativos que trabajen cada vez más y mejor o, simplemente, según la versión mexicana, que “hagan más con menos”. De todas formas, dadas las presiones que se ejercen sobre estos sistemas no sólo han de responder a una exigencia de desarrollo económico y social –de particular importancia para las poblaciones más pobres–, sino también a exigencias culturales y éticas que les incumbe asumir. Aunado a lo anterior, tienen que aceptar el reto del uso pedagógico de la tecnología, que constituye uno de los principales cauces para entrar en el siglo XXI.

De acuerdo con los planteamientos del informe *Delors* –de la Unesco–, lo que sí parece cada vez más necesario es que la sociedad en su conjunto tiene que adoptar decisiones que pueden ser difíciles, sobre todo cuando se trata de definir las modalidades, la equidad y la calidad de los sistemas educativos. Pero, a la vez, debe haber coherencia entre esas decisiones y las estrategias adoptadas para contextos sociohistóricos específicos. Si bien esas estrategias suponen una regulación general de la educación –papel de los

políticos-, el autor del estudio mencionado incluye una más: “El empleo de los medios que ofrece la sociedad de la información, así como las posibilidades que crean la innovación y la descentralización” (Delors 1997: 175).

No hay duda, pues, que hoy como ayer todos los ciudadanos de cualquier país esperan algo de la educación. Y una gran mayoría de los padres, los adultos que trabajan o están desocupados, los empresarios, las colectividades, los gobiernos y, naturalmente, los niños y los jóvenes como alumnos o estudiantes, ponen grandes esperanzas en ella. Aquí cabe una de las primeras interrogantes: ¿en el imaginario social todavía subsiste el mito de que son las instituciones de educación superior (IES) –principalmente docentes, autoridades y funcionarios– las que tienen que hacerlo todo y transformar los diversos sistemas educativos? ¿Cuáles son las razones de que no exista una política explícita que involucre en este proceso de cambio educativo a los propios estudiantes?

Así, pues, en este artículo se pretende reflexionar el reto y el compromiso de los estudiantes universitarios frente a las exigencias de los modelos de aprendizaje electrónico, que cada día tienen más presencia, sobre todo en el campo de la educación superior a distancia y en red, modalidad que ha sufrido una radical transformación a partir del ingreso de los sistemas de enseñanza-aprendizaje al mundo de las redes telemáticas de la información y la comunicación (educación

virtual). Asimismo, se dará cuenta de los resultados del estudio realizado con una muestra estratégica de alumnos de las 19 licenciaturas que imparte la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).

LA PRESENCIA DE NUEVOS PARADIGMAS EDUCATIVOS, RETO PARA EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO

En la última década se ha llevado a cabo en los ámbitos internacional y nacional una serie de estudios que han sido la base de las políticas de lo que está aconteciendo en el mundo de la educación superior, en sus modalidades presencial, a distancia y virtual.

Por mandato de la Unesco, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI elaboró el informe conocido como *Delors*. Éste plantea: a) que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están generando una verdadera revolución que afecta tanto las actividades relacionadas con

la producción y el trabajo como las ligadas a la educación y a la formación (*ibid.*, p. 192); b) que la introducción de las TIC en los sistemas educativos constituye un objetivo esencial, y es de suma importancia que la escuela y la universidad se sitúen en el centro de un cambio profundo que afecta a la sociedad en su conjunto (*ibid.*, p. 196); y c) que el desarrollo de las nuevas tecnologías no disminuye en nada el papel de los docentes, pero, en cambio, sí lo modifica profundamente y constituye para ellos una



posibilidad que no deben desaprovechar (*ibid.*, p. 198).

Si concebimos la universidad como un espacio de cultura y estudio abierta a todos, la relevancia de la enseñanza a distancia es insoslayable. El informe plantea que cada universidad debería volverse “abierta” y dar la posibilidad de aprender a distancia, en el espacio y en distintos momentos de la vida. “La experiencia de la enseñanza a distancia ha demostrado que, en la enseñanza superior, una dosificación juiciosa de los medios de comunicación, cursos por correspondencia, tecnologías de comunicación computarizadas y contactos personales puede ensanchar las posibilidades ofrecidas por un costo relativamente reducido” (*ibid.*, p. 148).

Asimismo, se menciona que bien utilizadas, las tecnologías de la comunicación pueden hacer más eficaz el aprendizaje y ofrecer al alumno una vía de acceso atractiva a conocimientos y competencias a veces difíciles de encontrar en el medio local. “La tecnología puede tender un puente entre países industrializados y los países que no lo están, y ayudar a profesores y alumnos a alcanzar niveles de conocimiento a los que sin ella no podrían tener acceso” (*ibid.*, p. 165). Dicho estudio advierte también que numerosas experiencias en el orden mundial muestran “que la tecnología no puede por sí sola dar una solución milagrosa a las dificultades con que se enfrentan los sistemas educativos. Esa tecnología hay que utilizarla sobre todo en combinación con las formas clásicas de la educación y no debe ser considerada como un procedimiento de sustitución, autónomo respecto a éstas” (*ibid.*, p. 194).

Sin embargo, aun en este valioso informe, las referencias explícitas al protagonismo de los estudiantes universitarios para que participen de lleno en

este cambio de paradigma educativo son escasas, sólo indirectamente se plantea la participación de los alumnos: “Es indispensable, en particular, a fin de evitar que las desigualdades sociales aumenten aún más, que los sistemas educativos puedan formar a todos los alumnos para que sepan manejar y dominar las tecnologías” (*ibid.*, p. 196). Respecto a la flexibilidad de los planes de estudio y la formación de los estudiantes, sugiere que “algunos conocimientos deberían estar presentes en todas las formaciones, por ejemplo, la informática, nociones de economía o lenguas extranjeras” (*ibid.*, p. 198).

En síntesis, los estudiantes universitarios de la sociedad de la información y el conocimiento se enfrentan primordialmente a dos retos: a) adquirir las competencias tecnológicas requeridas para un manejo adecuado de la teleinformática y de las estrategias para incorporar la tecnología al proceso de autoaprendizaje, como programas multimedia, aula virtual, teleconferencia, videodiscos, CD interactivos y servicios de la Internet; y b) lograr un manejo de los principios teórico metodológicos de la pedagogía del aprendizaje autónomo y autodirigido que sustentan los procesos educativos virtuales y a distancia, o en su caso, presenciales, mediante una tecnología puesta al servicio de mejores formas de enseñar y aprender.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el diseño de este estudio se seleccionó de manera estratégica una muestra de 118 profesores y 227 alumnos, pertenecientes a las 19 licenciaturas que se imparten en la UAM-X, en cuyo escenario se aplicó, tanto al turno matutino como vespertino, una misma encuesta de opinión, de carácter anónimo, a

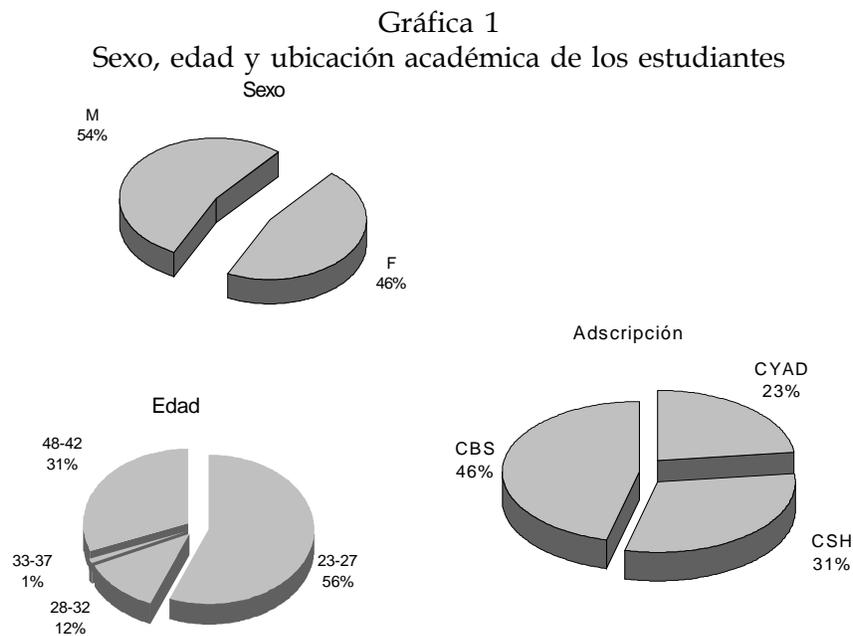
los docentes investigadores¹ y de los estudiantes (del 10 al 12 trimestre), de todas las licenciaturas que se imparten en la UAM-X, respecto a su percepción sobre las facilidades y los obstáculos en esta unidad para el empleo pedagógico de las TIC en la educación superior, así como las preferencias de selección para recibir cursos en las modalidades: presenciales, virtuales y a distancia.

La encuesta se estructuró con base en las categorías siguientes: a) perfil de los profesores y alumnos encuestados; b) conocimientos y formas de uso de la PC e Internet; c) percepción sobre la infraestructura

tecnológica y las bases de datos de la UAM-X; d) nivel de dominio de las TIC por parte de los profesores y alumnos y si están capacitados para participar en programas educativos a distancia; e) acuerdos y desacuerdos respecto a que la UAM-X imparta programas educativos virtuales y a distancia; f) acuerdos y desacuerdos en torno al papel de la UAM-X en la formación de docentes-tutores para los sistemas a distancia; y g) preferencia de los entrevistados acerca de participar en cursos a distancia, en línea o en modalidad híbrida. Por cuestión de espacio sólo se presenta a continuación una parte de los resultados.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Perfiles de los estudiantes entrevistados



Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de la UAM-X, 23 de agosto de 2002.

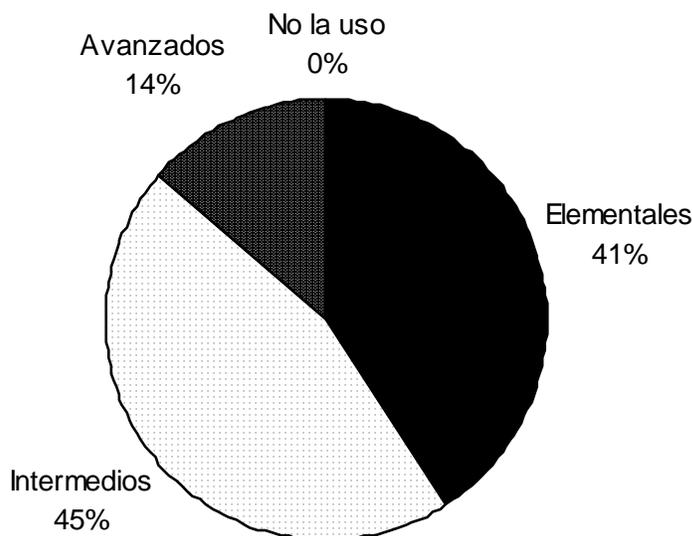
¹ El resultado del estudio respecto a los profesores de la UAM-X que participaron en la encuesta ya fue presentado en otro momento. Si alguien tiene interés en conocer dichos resultados puede solicitarlos a toruiz@servidor.unam.mx

En cuanto a género, el sexo masculino (54 por ciento) sólo rebasa en menos de diez por ciento al femenino (46 por ciento). Respecto a la edad, más de la mitad de los alumnos encuestados (56 por ciento) tienen menos de veintisiete años y el resto más significativo (12 por ciento) se ubica entre veintiocho y treinta y dos años, lo que significa que la mayoría del estudiantado de la muestra es gente joven. Asimismo, 46 por ciento corresponden a la División de Ciencias

Biológicas y de la Salud (CBS) -la más grande de la UAM-; le sigue la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), con 31 por ciento y, finalmente, el resto (23 por ciento) está inscrito en alguna de las carreras de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CYAD). Es oportuno recordar que los participantes en este estudio están cursando alguno de los últimos tres trimestres de sus respectivas carreras.

Conocimientos y formas de uso de la PC por parte de los alumnos

Gráfica 2
Conocimientos del uso de la PC de los estudiantes en la UAM-X

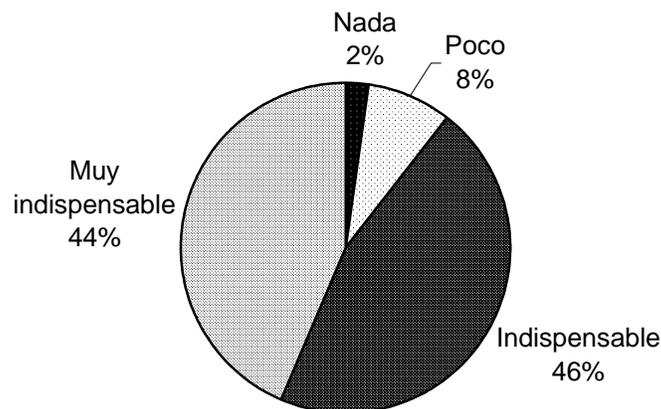


Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de la UAM-X, 23 de agosto de 2002.

Los datos anteriores indican que si bien el porcentaje más alto (45 por ciento) de los estudiantes encuestados opinan tener un conocimiento intermedio o básico respecto del manejo de la PC, es mínima la diferencia (cuatro por ciento) con los que sólo tienen una capacitación elemental (41 por ciento), lo que hace significativo que sólo 14 por ciento de los alumnos tienen conocimientos avanzados (véase gráfica 2). Este dato está muy cercano

a otro en el que los mismos estudiantes reportan que únicamente 24 por ciento tienen un dominio de las tecnologías computacionales. Tales resultados permiten presumir que la Universidad no les ha brindado o los estudiantes no han aprovechado las oportunidades de superación en cuanto al conocimiento y uso eficiente de la PC.

Gráfica 3
La PC como una herramienta indispensable para la actividad académica

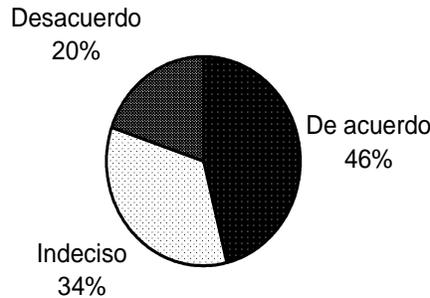


Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de la UAM-X, 23 de agosto de 2002.

Si bien 44 por ciento de los alumnos encuestados reconocen como *muy indispensable* el uso de la PC en las diversas actividades académicas, existe otra cantidad semejante que le asigna una función simplemente *indispensable* (46 por ciento). Es significativo que sólo ocho por ciento consideran su uso *poco* indispensable y dos por ciento de plano

las rechaza (véase gráfica 3). De todas formas, los datos en conjunto reflejan que para más de la mitad de esta población estudiantil el uso de la PC en lo académico es algo secundario. Tal vez esto esté ligado con los bajos niveles de capacitación de la población estudiantil de la UAM-X en torno al empleo de la PC (ver gráfica 3).

Gráfica 4
La impartición de programas académicos a distancia vía Internet en la UAM-X es una necesidad apremiante



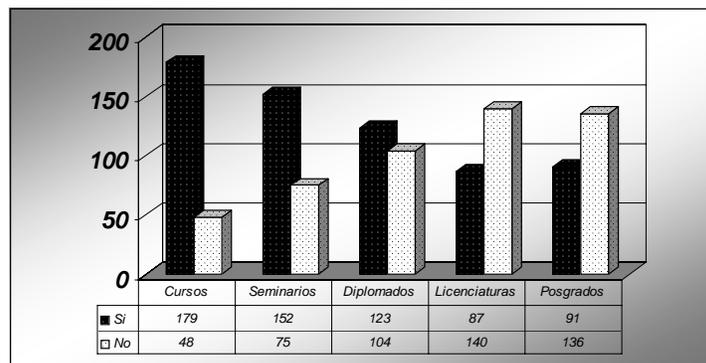
Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de la UAM-X, 23 de agosto de 2002.

La opinión de los alumnos de la UAM-X respecto a la apreciación de la *necesidad apremiante* que tiene esta universidad de impartir programas académicos a distancia vía Internet es muy relevante, pues casi la mitad de ellos (46 por ciento) lo ven como algo perentorio, mientras que sólo 20 por

ciento no lo perciben así y el resto permanecen en la duda o indecisión (34 por ciento) (véase gráfica 4). Estos datos reflejan una mentalidad cada vez más abierta del estudiantado universitario respecto a la demanda de que en la educación superior existan diversas modalidades educativas.

Percepción del impacto del empleo pedagógico de las nuevas tecnologías en la educación tanto en la modalidad presencial como a distancia

Gráfica 5
Educación virtual, ¿estarías de acuerdo en que en la UAM-X se utilice esta modalidad para impartir cursos, seminarios, diplomados, licenciaturas y posgrados?

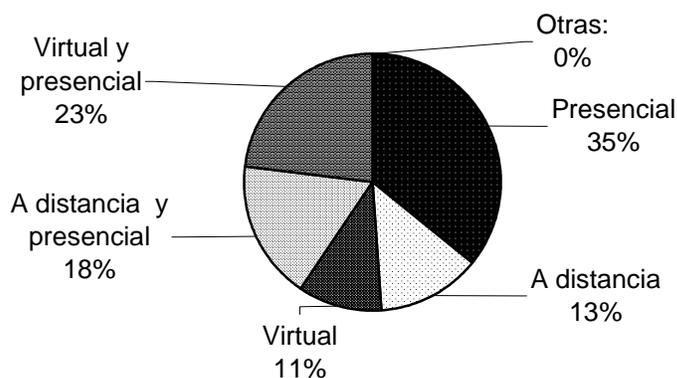


Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de la UAM-X, 23 de agosto de 2002.

Dos datos globales significativos aporta esta gráfica: a) las opiniones favorables o positivas del uso de la modalidad virtual en la UAM-X son más numerosas que las negativas; b) existe disparidad de opiniones respecto de acciones educativas de tipo

formal (licenciaturas y posgrados) en las que prevalece la respuesta negativa; en cambio, en las acciones de carácter no formal (cursos, seminarios y diplomados) es mayor la opinión positiva (gráfica 5).

Gráfica 6
De las siguientes modalidades educativas, ¿en cuál te agradaría tomar clases?



Fuente: encuesta aplicada a los estudiantes de la UAM-X, 23 de agosto de 2002.

En la pregunta sobre la preferencia por x modalidad educativa para tomar cursos, las opciones de los estudiantes son heterogéneas y están repartidas en porcentajes muy dispares. Resalta que para los encuestados la *modalidad presencial* es la que tiene la más alta preferencia (35 por ciento) (gráfica 6). Le sigue la *modalidad mixta, virtual y presencial* (23 por ciento). Y la preferencia por una *modalidad sólo virtual* es la más baja, 11 por ciento. Sin embargo, si sumamos los porcentajes de las opciones distintas a la presencial tenemos que más de la mitad de los estudiantes de la UAM-X prefieren recibir cursos de manera no presencial.

CONCLUSIONES² Y RECOMENDACIONES

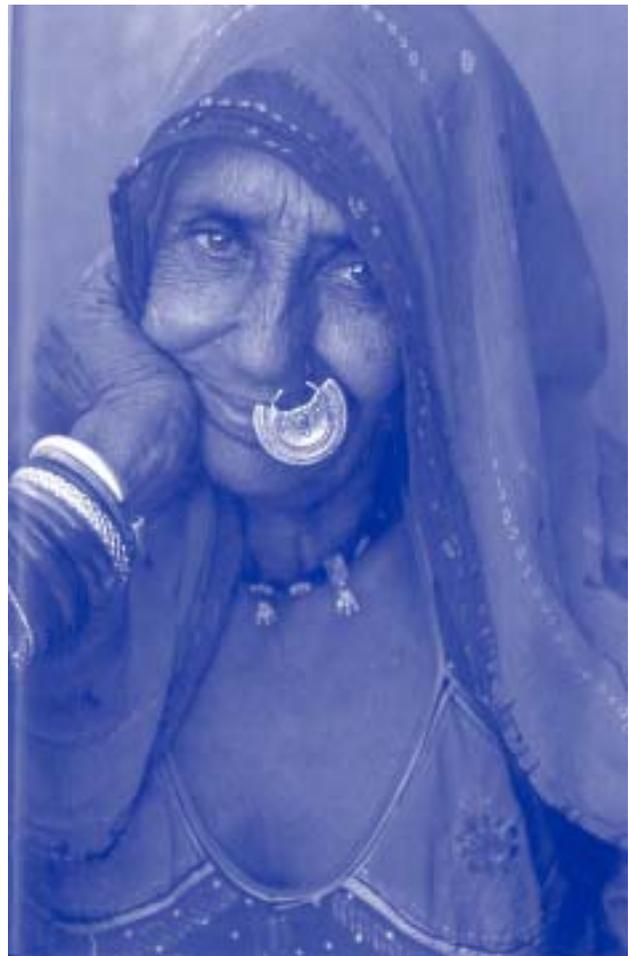
Al analizar los datos de la encuesta a la luz de los planteamientos teóricos –que se mencionaron en la primera parte de este trabajo– y en los que se reitera la necesidad de que los estudiantes de los sistemas de educación superior deben asumir el reto de trabajar con los métodos y tecnologías imbricados en los nuevos paradigmas de aprendizaje, se constata:

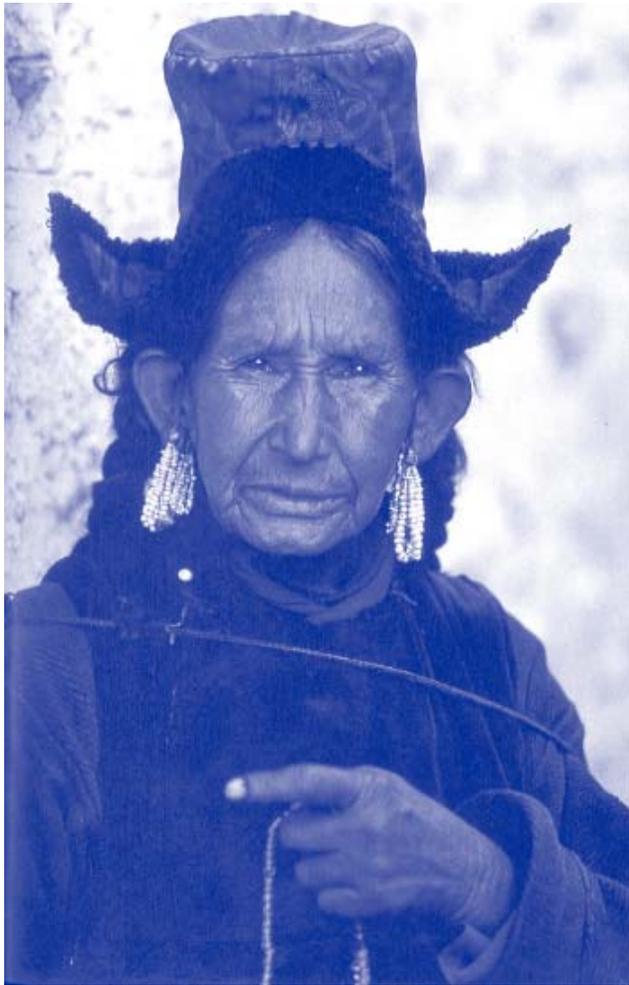
² Nota: es de advertir que por cuestión de espacio, de las 22 gráficas de la investigación sólo estamos incluyendo seis. Sin embargo, en las conclusiones retomamos los datos globales.

1. La brecha entre las políticas educativas de los organismos nacionales e internacionales y la realidad de nuestras casas de estudio se acrecienta cada vez más. Por un lado, las exigencias a las instituciones de educación superior de los docentes y estudiantes para que se participe en los cambios de los modelos de enseñanza y de aprendizaje es amplia y profunda; pero, por otro, la infraestructura tecnológica y los recursos humanos altamente capacitados no existen o son demasiado limitados. Esto repercute en el desarrollo de nuevas modalidades educativas.
2. En el campo de la alfabetización y capacitación telemática el estudio reporta datos no favorables para un despegue rápido de la población estudiantil en la adquisición de más altos niveles de competencia en el dominio y empleo de las tecnologías de información y de comunicación en el aspecto académico. Por ejemplo, se reporta que sólo 14 por ciento de los alumnos consideran que tienen conocimientos avanzados al respecto. Asimismo, sólo 24 por ciento de la población estudiantil expresan tener un dominio de las tecnologías computacionales.
3. Los estudiantes perciben que el papel desempeñado por la Unidad Xochimilco de la UAM, para incorporar las TIC al ámbito académico, es de baja presencia y eficiencia. Entre otros datos se puede mencionar: a) cerca de las tres terceras partes de los estudiantes (73 por ciento) perciben que no se cuenta con la estructura requerida y sólo 27 por ciento lo aceptan como tal, y b) las tres terceras partes de los alumnos no perciben acciones institucionales que impulsen

la formación de los docentes tutores para que puedan responder por los programas de educación superior a distancia.

4. El hecho de que más de la mitad de la población estudiantil considera el uso de la PC en lo académico como algo simplemente indispensable o secundario, constituye un obstáculo para los procesos de incorporación rápida de las nuevas tecnologías al campo educativo, tal como lo plantean las políticas nacionales e internacionales al respecto. Quizás este fenómeno esté ligado a los bajos niveles de capacitación informática en este tipo de población, como ya se anotó.





5. Un factor favorable al empleo, por parte de la UAM-X, de diversas modalidades educativas para impartir el conocimiento es la existencia de datos que indican la disposición de más de la mitad de la población estudiantil para recibir cursos de manera no presencial; 23 por ciento ratificaron que les gustaría tomarlos en una modalidad mixta: *virtual y presencial*. Esto constituye un indicador de la nueva cultura tecnológica de la sociedad de la información y el conocimiento en el ámbito educativo.

Vale la pena formular algunas recomendaciones al respecto. Las oficinas

pertinentes de la UAM-X deben diseñar y desarrollar programas tecnológico-pedagógicos de capacitación desde los primeros trimestres de ingreso de los estudiantes, con base en necesidades reales e involucrando directamente a los grupos de alumnos con un alto dominio de la computación y de las redes de comunicación, mediante diversas modalidades educativas, de tal manera que los jóvenes que están fuera del *campus* universitario también se beneficien de estos avances.

Dichos programas deben estar sustentados en el convencimiento de que si bien es cierto que la tecnología por sí sola no genera el éxito educativo, sí contribuye a que la población universitaria aprenda a aprovechar mejor estos nuevos recursos con el propósito de disminuir la deserción escolar y de contribuir a la difusión del conocimiento, a través de redes telemáticas, a otros miles de jóvenes que de otra manera difícilmente tendrán acceso a los saberes y a la cultura universitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, Jacques (1997) *La educación encierra un tesoro*. México: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Correo de la Unesco.
- OCDE (1997) *Exámenes de las políticas nacionales de educación. México educación superior*. París
- (2001) *E-learning (aprendizaje a distancia, el reto de las asociaciones)*, París.
- SEP (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (versión electrónica)*. México.
- Torres Velandia, Ángel (2003) *La educación superior a distancia. Entornos de aprendizaje en red (versión electrónica)*. México: UAM-X.



Evaluación de los procesos desarrollados en la construcción del conocimiento en un foro de discusión

Patricia de Aguinaga Vázquez*
Berenice Barragán de Anda*

INTRODUCCIÓN

Las herramientas que las nuevas tecnologías brindan a la educación pueden llenar nuestros ambientes de una manera vertiginosa. Los distintos medios de distribución en la educación a distancia llegan innovando nuestra práctica educativa, acercan y permiten que el docente se convierta en facilitador.

En los contextos en que recientemente incursionan estos medios es importante reconocer lo que se gesta a partir de tales innovaciones, con estudios y evaluaciones que den cuenta de lo que sucede cuando se utilizan diversas herramientas. Este es el caso del programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social, en el que hace algunos meses se integraron los foros de discusión como una estrategia para destacar la participación, el diálogo y la comunicación en varias vías al involucrar al docente y un grupo de estudiantes.

Después del inicio en estas experiencias, decidimos analizar cómo y de qué forma se realizan para poder “aprender en la acción”. En la medida en que las investigaciones y construcciones teóricas en las modalidades no convencionales se consoliden, pueden asegurarse los fundamentos de las decisiones

que se tomen sobre cualquier elemento de ellas, incluyendo el tipo de estrategia.

Tal es el caso de los foros de discusión en línea. Todas las plataformas tienen un espacio para ellos y la mayoría de los cursos en línea asignan alguna temática e incluso un valor en la escala de calificación por su participación.

En términos evaluativos, un foro de discusión puede proveer vivencias demostrables que den cuenta del proceso que se genera, los factores que intervienen, el grado de cumplimiento de la instrucción y el progreso de los estudiantes.

Cada día aumentan las posibilidades de interacción a distancia; la práctica de estos medios y herramientas en educación nos va revelando no sólo sus alcances y límites, sino también sus usos, provechos y la manera de optimizarlos para proveer mejores ambientes de aprendizaje.

El interés por esta temática surgió al observar que en algunos foros de discusión había mayor y mejor participación a diferencia de otros en los que los estudiantes no participaban o sus aportaciones presentaban un nivel cognitivo elemental.

Surge entonces la inclinación a indagar cuáles procesos y elementos proveen la verdadera construcción de ambientes de aprendizaje a partir de dichos foros.

* Profesoras del Departamento de Desarrollo Social del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

PERSPECTIVA TEÓRICA

La perspectiva que fundamenta este estudio es la constructivista. Se parte de una concepción constructivista de la evaluación en la cual se destaca el hecho de que el estudiante tenga actividades de aprendizaje con sentido social; se atribuye gran valor al entorno sociocomunicativo del sujeto para su desarrollo intelectual y personal (Vigotzki 1978).

El aprendizaje bajo la mirada constructivista va a ser entendido como un proceso de negociación conceptual, metodológica y actitudinal. Esto último significa que el proceso de enseñanza asume un carácter dialógico, es decir, de intercambio de ideas y de discusión, basado en un proceso de convencimiento y aceptación personal más que de imposición de verdades absolutas.¹

Los procesos cognoscitivos se refieren a las formas como los estudiantes construyen el conocimiento de acuerdo con sus posibilidades y las condiciones que establece el aprendiz entre su conocimiento y el contexto en el que está inmerso. El conocimiento se construye con los siguientes elementos, según Sara Hernández (2001: 329): por las características del maestro, lo que sabe y como lo enseña; las estrategias que el maestro utiliza para la enseñanza; las características del aprendiz, lo que se sabe sobre los hechos, procedimientos y estrategias; las estrategias de aprendizaje, que comprenden las conductas del aprendiz para influir en los procesos cognitivos; procesos

¹ Pedro Ahumada Acevedo, «Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista», *Enfoques Educativos*, vol. 1, núm. 2, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 1998. Fecha de consulta: octubre de 2003. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu01.htm>



de codificación; resultado del aprendizaje; y ejecución.

Para coincidir con la taxonomía de Bloom, retomamos las características del aprendiz y sus estrategias de aprendizaje. Entendemos que para lograr aprendizajes significativos, hay que tener siempre presente tres principios de la concepción constructivista:

1. Motivar al estudiante para que realice un esfuerzo deliberado de relacionar los conocimientos nuevos con anteriores ya existentes en su estructura cognitiva.
2. Presentar los nuevos conocimientos mediante situaciones experienciales relacionadas con hechos u objetos.

3. Procurar que el alumno se involucre afectivamente con el aprendizaje como una forma de darle un sentido y significación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas que guiaron este trabajo fueron las siguientes:

¿Qué procesos cognitivos se propician en los estudiantes al utilizar los foros de discusión?
¿Cuáles son los factores que favorecen dichos procesos?

MÉTODO

El método utilizado fue el estudio de casos. El caso corresponde a un curso en la modalidad a distancia del programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social. Los estudiantes son técnicos en Trabajo Social en ejercicio profesional, y todos insertos en diversos ámbitos laborales.

En este curso se desarrollaron tres foros de discusión en la plataforma WebCT por tres meses.

En el primer foro se realizaron cinco preguntas generadoras con 16 participaciones; en el segundo, cuatro preguntas generadoras con 132 participaciones; y en el tercero, cinco preguntas generadoras con 202 participaciones.

Los estudiantes tenían asignado un valor de 15 por ciento en la calificación total, establecido claramente al inicio del curso, lo que le daba cierta obligatoriedad a la actividad.

Ésta era la primera experiencia en integrarse a foros de discusiones asincrónicas en línea en el total de los participantes.

El estudio de caso se hizo a través del análisis de contenido, que consistió en clasificar o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías, con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido y descubrir su significación (Gómez Mendoza 2000).

Este análisis se dividió en dos fases: en la primera se analizó el desarrollo de la interacción de acuerdo con el modelo propuesto por Guanawardena, Lowe y Anderson (1997) para examinar la construcción social del conocimiento. Este modelo considera cinco niveles de participación, los cuales distinguen diversas categorías de operaciones.

La primera fase se dividió en cinco etapas:

1. Impresión de los foros de discusión.
2. Lectura repetida de las 350 participaciones de 11 estudiantes y las del facilitador, en tres foros de discusión para la familiarización con el contenido.
3. Se desglosó el contenido del material en cinco niveles y subniveles de operaciones:
 - Compartiendo, comparando información.
 - Descubrimiento y exploración de disonancias o inconsistencias entre ideas, conceptos o establecimientos.
 - Negociación o co-construcción de significados de conocimiento.
 - Prueba y modificación de síntesis, propuestas o co-construcciones.
 - Declaraciones de acuerdo; aplicaciones de significado nuevamente construido.
4. Se exploró en las transcripciones la presencia o ausencia de las categorías



o niveles que se buscaban y se contabilizaron.

5. Se buscó hacer una interpretación explicativa a lo latente (Grawitz 1985).

En la segunda fase se revisaron los niveles de aprendizaje apoyados en dicho foro. Para el análisis se fundamentó en la taxonomía de Bloom. Según este autor, hay seis niveles de aprendizaje:

1. Conocimiento: se pretende recordar el material aprendido con anterioridad, como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas. Tiene que ver con observar, recoger y recordar información.
2. Comprensión: se requiere demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales. Implica trasladar el conocimiento a nuevos contextos, una vez captado el significado.
3. Aplicación: se intenta resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas de manera diferente. Implica hacer uso de la información.
4. Análisis: se busca examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.
5. Síntesis: compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. Se utilizan las ideas viejas para crear otras nuevas.

Generalizar a partir de datos, predecir conclusiones.

6. Evaluación: se requiere exponer y sustentar opiniones; realizar juicios sobre la información; validar ideas sobre trabajo de calidad con base en criterios establecidos.

De acuerdo con los criterios que Bloom desglosa para cada uno de los niveles de aprendizaje, se analizaron las participaciones de los estudiantes en el foro de discusión.

Bloom hace referencia a tres dominios de la forma en que las personas aprenden: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor. Para este caso sólo tomamos el primero, que hace hincapié en los desempeños intelectuales de los estudiantes.

Partimos de una evaluación de contenidos declarativos, es decir, de hechos y conceptos. En este caso, el modo en que recopilamos información sobre el manejo conceptual consistió en disertaciones escritas a través del foro de discusión. Las respuestas, al igual que en el análisis basado en el modelo de Gunawardena, fueron examinadas a través del análisis de contenido, mediante los niveles que marca Bloom. Se construyeron matrices para facilitar el vaciado de lo observado, las cuales se anexan al final del documento.

HALLAZGOS

En cuanto a la primera pregunta: ¿qué procesos cognitivos se propician en los estudiantes al utilizar los foros de discusión?, de acuerdo con la taxonomía de Bloom, los estudiantes abarcaron los seis niveles de aprendizaje en diferentes medidas de forma individual, de tal manera que al identificar, describir, repetir, examinar y definir estaban alcanzando el nivel de conocimiento.

Las operaciones de explicar, diferenciar, comparar, distinguir, extender, ilustrar, contrastar, asociar, resumir, cuestionar, describir e interpretar los condujeron al nivel de comprensión, el cual destacó en número de participaciones.

Para llegar al tercer nivel, de aplicación, examinaron, descubrieron, modificaron, relataron, completaron, construyeron, clasificaron y propusieron.



En el cuarto nivel, análisis, infirieron, contrataron, compararon, separaron, explicaron, conectaron, analizaron y dedujeron.

El quinto nivel, síntesis, fue el menos alcanzado; aquí planearon, plantearon hipótesis, desarrollaron propuestas,

generalizaron, reordenaron y formularon.

Finalmente, a pesar de la baja incidencia en el quinto nivel, el sexto, el de evaluación, fue alcanzado por algunos estudiantes al concluir, recomendar, convencer, criticar, fundamentar, juzgar y argumentar.

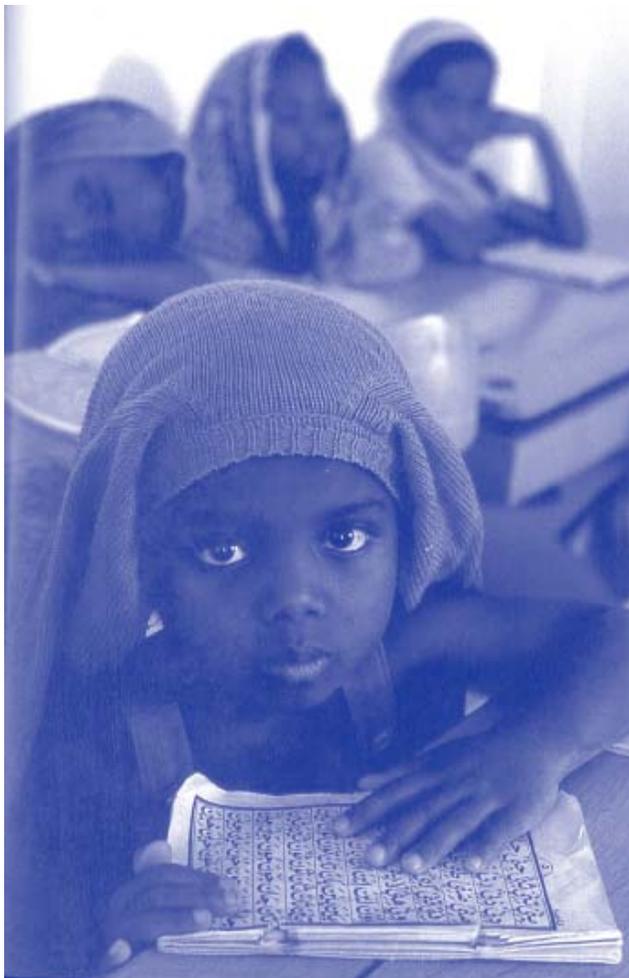
Estos procesos se dieron en diferente forma tanto en el orden individual como grupal. Muchas ocasiones en forma personal se alcanzaba cierto grado y la misma interacción provocaba que el grupo avanzara en sus niveles cognitivos.

Las operaciones y niveles alcanzados tienen que ver con el tipo de estímulo. Según la pregunta generadora, la interacción propiciará operaciones en diversos niveles. En este caso, la diversidad de preguntas disparadoras estimuló múltiples respuestas de aprendizaje, mientras que aquellas en las que la instrucción era la búsqueda de la información, las operaciones mentales fueron más del primer nivel en el dominio cognitivo. Aquellas cuya estrategia fue un tema controvertido, generaron los niveles de comprensión y análisis. Finalmente, las preguntas que utilizó la experiencia común para todos los estudiantes, propiciaron alcanzar el nivel de evaluación.

El foro de discusión permitió el alcance de todos los niveles de aprendizaje de la mayoría de los estudiantes.

- En los foros se visualizaron diversos procesos, desde compartir opiniones y observaciones; manifestar acuerdos y desacuerdos; negociar los significados para, finalmente, llegar a declaraciones metacognitivas y, sobre todo, la aplicación del nuevo conocimiento a la práctica laboral.
- El conocimiento fue construido a través de la interacción grupal. Al debatir, el mismo grupo va conduciéndose a diferentes niveles cognitivos de

participación, a partir de preguntas, aclaraciones, negociaciones, síntesis, etcétera. La construcción se da en los órdenes individual y grupal, en una dialéctica discontinua; los estudiantes que llegan a niveles más altos de construcción, enrolan a los otros en sus



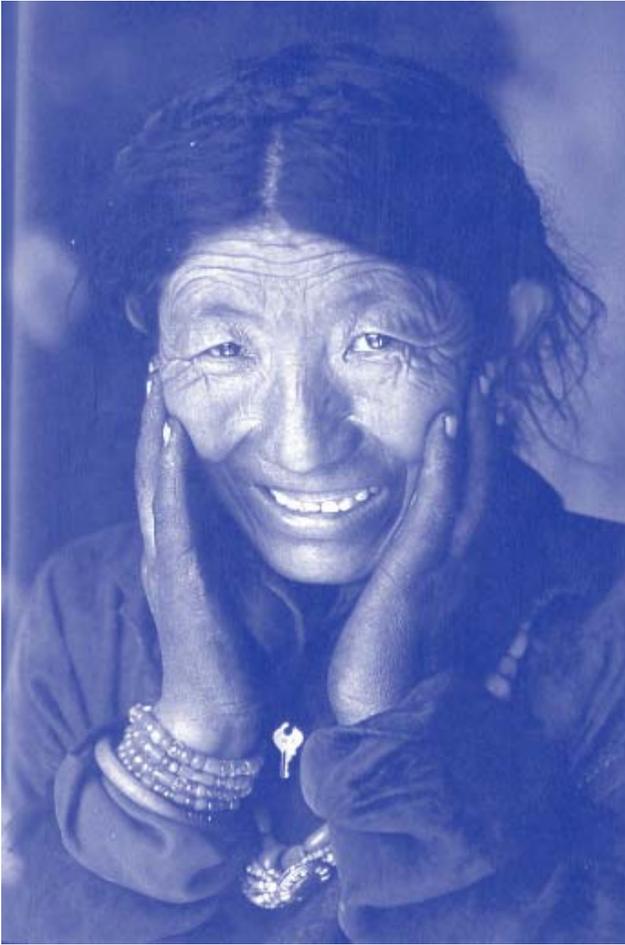
reflexiones y análisis hasta llegar a negociaciones que permiten nuevas construcciones colaborativas.

- Las construcciones personales van cambiando hasta llegar a plantear esquemas cognitivos y expresiones metacognitivas.

Respecto a la segunda pregunta: ¿cuáles

son los factores que favorecen dichos procesos?, la interacción fue el factor esencial. Los estudiantes presentaron cinco tipos de interacciones: con el medio, con el facilitador, con los propios compañeros, con los contenidos y consigo mismos.

- En la interacción con el medio, el facilitador dio una amplia instrucción de cómo usarlo. En un inicio, los estudiantes manifestaban las dificultades técnicas en el manejo de la computadora y la herramienta, pero finalmente ese tema quedó cubierto. Las participaciones en los foros fueron incrementándose a medida que el estudiante se familiarizó con la herramienta, de tal modo que de 20 participaciones en el primer foro, se dieron 126 en el segundo y 219 en el tercero.
- En la interacción con el facilitador, durante el primer foro éste intervenía con instrucciones de la herramienta, preguntas y motivando a la participación. En el segundo, sus participaciones se dirigían a solicitar la ampliación de información, rectificar, aclarar, cuestionar. En el tercero, el facilitador deja al grupo solo para interactuar entre ellos, los estudiantes adoptan el rol del facilitador; finalmente, concluye y sintetiza las aportaciones y progresos en las intervenciones. La discusión pasó de ser “con” los estudiantes a “entre” los estudiantes.
- Respecto a la interacción con los contenidos, los estudiantes fueron inducidos a interactuar con varias lecturas básicas previas, las cuales eran referidas en las preguntas generadoras; así, los estudiantes respaldaron sus negociaciones con diferentes recursos, como las



referencias bibliográficas sugeridas por el facilitador o consultadas personalmente, además de experiencias personales relacionadas con los contenidos abordados.

- La interacción entre estudiantes se dio de una forma espontánea y fluida, el lenguaje de ellos fue coloquial; este tipo de interacción fue el predominante en un diálogo continuo y en varias direcciones. Los estudiantes, principalmente, compartían opiniones y manifestaban acuerdos y desacuerdos, para después negociar la construcción de significados.

Cuando algún estudiante no llegaba a una determinada construcción grupal, otros estudiantes interactuaban con él para involucrarlo en el proceso grupal

generado. Se dieron también interacciones en una dimensión social o afectiva que influyeron en el ambiente grupal.

- La interacción consigo mismos se generó a partir de cuestionamientos de tipo conductual (declaraciones de intenciones o acciones manifiestas) (Ahumada 1998) e introspectivos, manifestados en declaraciones de esquemas cognitivos personales o metacognitivos.

El segundo factor que favoreció los procesos cognitivos en el foro tiene que ver con las preguntas generadoras que el facilitador planteó con seis tipos de estrategias para propiciar la discusión:

1. Planteamiento de preguntas abiertas.
2. Introducción a temas controversiales.
3. Aplicabilidad de un concepto.
4. Utilización de experiencia común para todos los estudiantes.
5. Búsqueda de información y síntesis de ella.
6. Búsqueda de diferencias o relaciones entre algunos conceptos.

La estrategia que mayores interacciones y procesos cognitivos generó fue la discusión de temas controversiales.

Las interacciones de tipo social y afectivo fueron suscitadas en mayor medida en las estrategias de utilización de experiencias comunes.

La estrategia o instrucción de búsqueda de información y síntesis de ella no ocasionó interacciones significativas entre los estudiantes.

Un tercer factor importante en el foro de discusión fue el papel del facilitador o moderador. Las intervenciones predominantes fueron:

- Retroalimentar.
- Sintetizar al final de un foro.
- Invitar a profundizar más.
- Retomar “frases puente”.
- Llevar a conceptos teóricos abordados dentro de alguna discusión.
- Cuestionar alguna intervención.

A medida en que las intervenciones del moderador se fueron espaciando, otros miembros del grupo asumían el papel de facilitador: cuestionaban, sintetizaban, retomaban la literatura leída, animaban, pedían aclaraciones.

El “tono” de las intervenciones del asesor fueron respetuosas, abiertas, corteses, reforzadoras, conciliadoras, concretas y claras.

Otro factor es el contexto en el que se sitúa el foro de discusión. En este caso, el foro incluye una serie de actividades de aprendizaje preliminares, lecturas, ejercicios, estrategias, actividades integradoras, que se suman, apoyan y se complementan entre sí.

La asincronía que ofrece esta estrategia permite participaciones variables en tiempos de ejecución, según convenga a los participantes; así, nos encontramos alumnos cuyos envíos se daban a altas horas de la noche.

CONCLUSIONES

Los foros de discusión tienen gran potencial por su capacidad de animar al diálogo y la interacción.

Los foros de discusión pueden ser un recurso que permite el desarrollo cognitivo, la construcción social del conocimiento y el aprendizaje colaborativo.

Tanto para este tipo de estudios como para el facilitador y el estudiante, la posibilidad de guardar el historial de la conversación brinda oportunidades de ir a él cuantas veces se quiera con diversos fines:

monitorear la participación de la clase; animar a los estudiantes que menos aportan, y alentar a los estudiantes a analizar los envíos e identificar sus relaciones, discrepancias y patrones.

Los foros de discusión permiten la incursión del estudiante en todos los niveles cognitivos de aprendizaje; dependerá del tipo de interacción, las estrategias en las preguntas generadoras, el rol del facilitador y el contexto educativo en el que se genera la estrategia.

Los foros pueden apoyar potencialmente el desarrollo de actitudes de respeto y colaboración entre los estudiantes, así como de crítica constructiva y construcción de conocimientos (Driscoll 1998).

Los estudiantes pueden utilizar el foro para discutir sus comprensiones tentativas con otros; reconocer e investigar sus suposiciones.

La interacción en los foros es la clave en el aprendizaje efectivo (Keegan 1990) de las actitudes positivas del estudiante (Thompson 1990), y el éxito en la educación a distancia (Moore 1989). A través de ellos, los estudiantes pueden tener interacciones de tipo social, para brindarse apoyo emocional mutuamente (Gunawardena).

Del tipo de estrategia empleado en las preguntas generadoras dependerá el proceso cognitivo en los estudiantes.

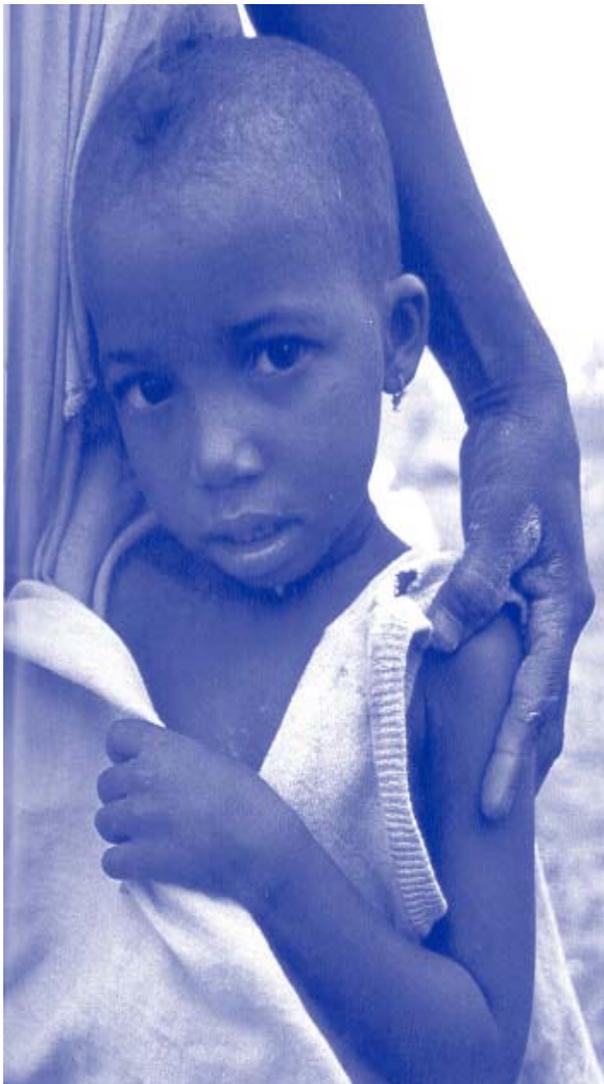
Las preguntas abiertas permiten iniciar la discusión, para luego conducir a los estudiantes al punto clave de la discusión.

Utilizar una experiencia común tiene grandes ventajas en los foros de discusión, porque puede originar análisis y reflexiones comunitarias.

Introducir un tema controversial para iniciar una discusión posibilita la generación de procesos cognitivos en varios niveles.

Cuando el moderador interviene únicamente en caso de que su aportación sea imprescindible para obtener los resultados

deseados, los estudiantes tienen la capacidad de generar, por medio de la interacción, intercambios, diálogos, negociaciones, co-construcciones y aplicaciones de significados nuevamente contruidos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

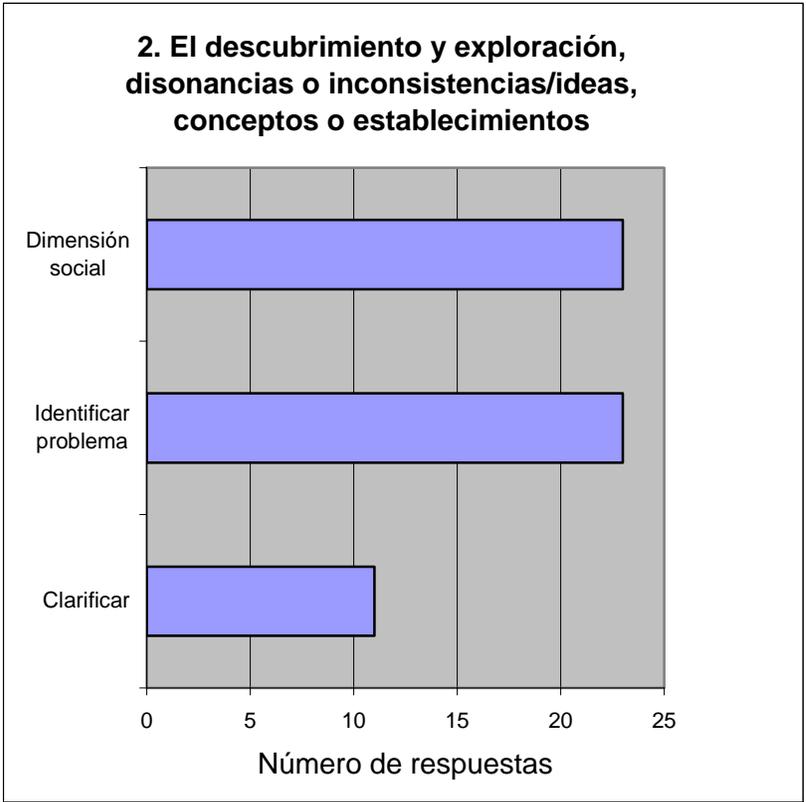
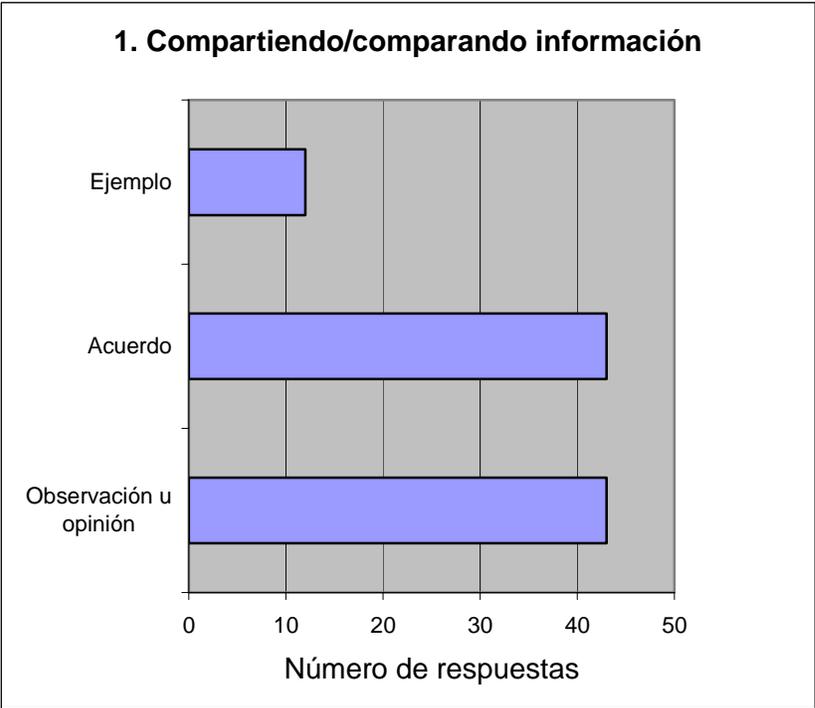
- Ahumada Acevedo, Pedro (1998) «Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista», *Enfoques Educativos*, vol. 1, núm. 2,
- Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Localizado en octubre de 2003 en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu01.htm>
- Driscoll, Margaret (1998) *Web-Based Training. Using Technology to Design Adult Learning Experiences*. EUA: Pfeiffer.
- González Rivera, Petra (s. f.) “Los foros de discusión en línea: su potencial como herramienta cognoscitiva”. Secretaría de Educación de Nuevo León. mx / fac. educación, upr-rp-pt3
- Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) “Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing”, *Journal of Educational Computing Research*. Localizado en octubre de 2003 en: <http://www.alnresearch.org/HTML/AssessmentTutorial/Strategies/CollabPracticesEval.html>
- Hernández Gallardo, Sara Catalina (2001) *Evaluación de habilidades cognoscitivas*. México: INNOVA, UdeG.
- Manual de Uso y Operación de Foros en Red Escolar.
- Rogers, P. (2001) *Designing instruction for technology-enhanced learning*. Idea group Publishing. Chapter VI. Designing Discussion for the Online Classroom
- Un Y. Muilenburg. EUA: University of South Alabama.
- Warner, David (2003) “Student Recommendations for Discussions Boards: Conclusions of Student Problems Eighth Annual”. Mid-South Instructional Technology Conference. Teaching, Learning & Technology. Localizado en octubre de 2003 en: <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed03/142.html>

ANEXOS

Cuadro de análisis de las respuestas de los estudiantes del grupo Siglo XXI-4, en el foro de discusión del módulo I: Métodos y Técnicas del Trabajo Social, de NiLiTS

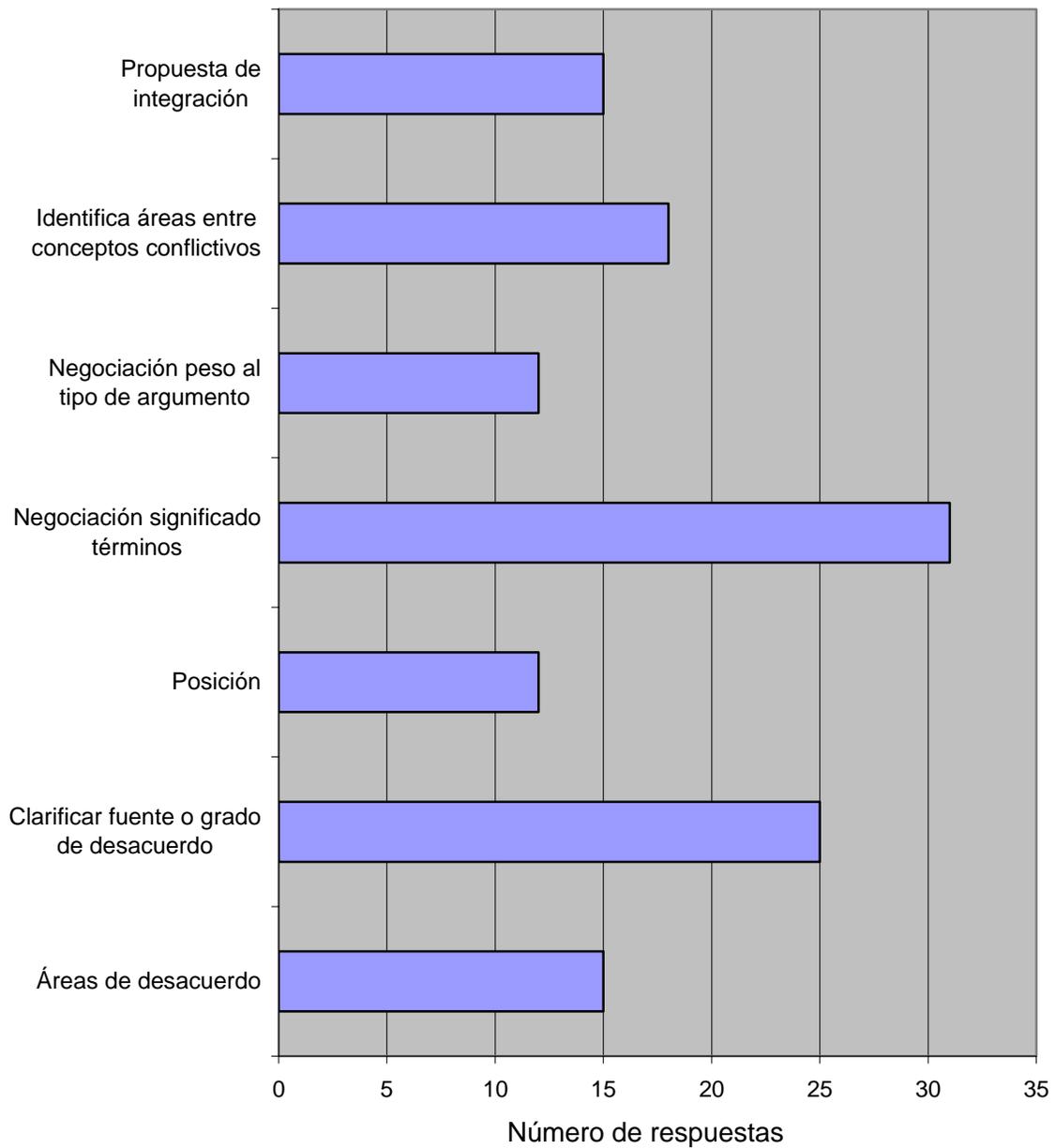
NOMBRE	CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SINTETIZAR	EVALUAR
1. Altamira Mendoza	Identifica	Explica, diferencia	Examina (su práctica y reconoce errores)	Infiere, contrasta		Concluye
2. Ávila Arroyo	Identifica, describe	Explica, compara	Descubre	Infiere		
3. Cortés Villegas	Repite, describe	Diferencia, distingue	Modifica (refiere cambios de pensamiento)			
4. Guzmán Villegas	Examina su práctica	Diferencia, extiende, ilustra (con su práctica)	Relata cambios de pensamiento	Compara, contrasta, separa	Planea, plantea hipótesis	Concluye, recomienda, convence
5. Guzmán Morales	Recoge información	Contrasta, distingue	Completa, construye, clasifica	Explica, conecta, compara	Desarrolla una propuesta para su área laboral	Critica, recomienda
6. Hernández Orduña	Identifica, describe	Diferencia, extiende, explica		Analiza, compara	Generaliza	Critica, recomienda
7. Martínez Osorio	Describe	Asocia, resume, cuestiona	Relata, propone	Infiere, deduce	Reordena	Fundamenta
8. Morales López	Repite	Describe				
9. Sotres Flores	Describe, define, recoge, examina su práctica, destaca los principios de su acción	Asocia, interpreta, extiende, compara	Relata cómo es su práctica y examina lo que le falta de acuerdo con lo revisado en la teoría, propone	Contrasta, conecta (establece relaciones entre la teoría, su práctica y los comentarios de sus compañeros y asesor), infiere	Plantea, formula	Juzga, concluye, argumenta
10. Muñiz Luna	Repite					
11. Zárate Maximino	Repite	Describe		Explica		Concluye (sin fundamento)

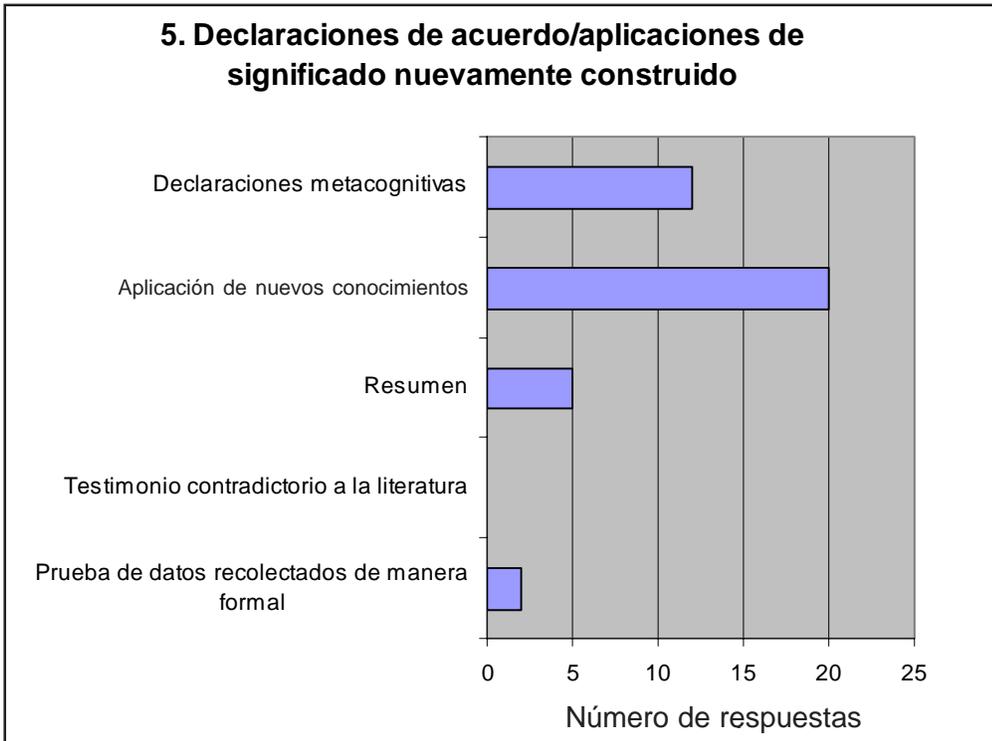
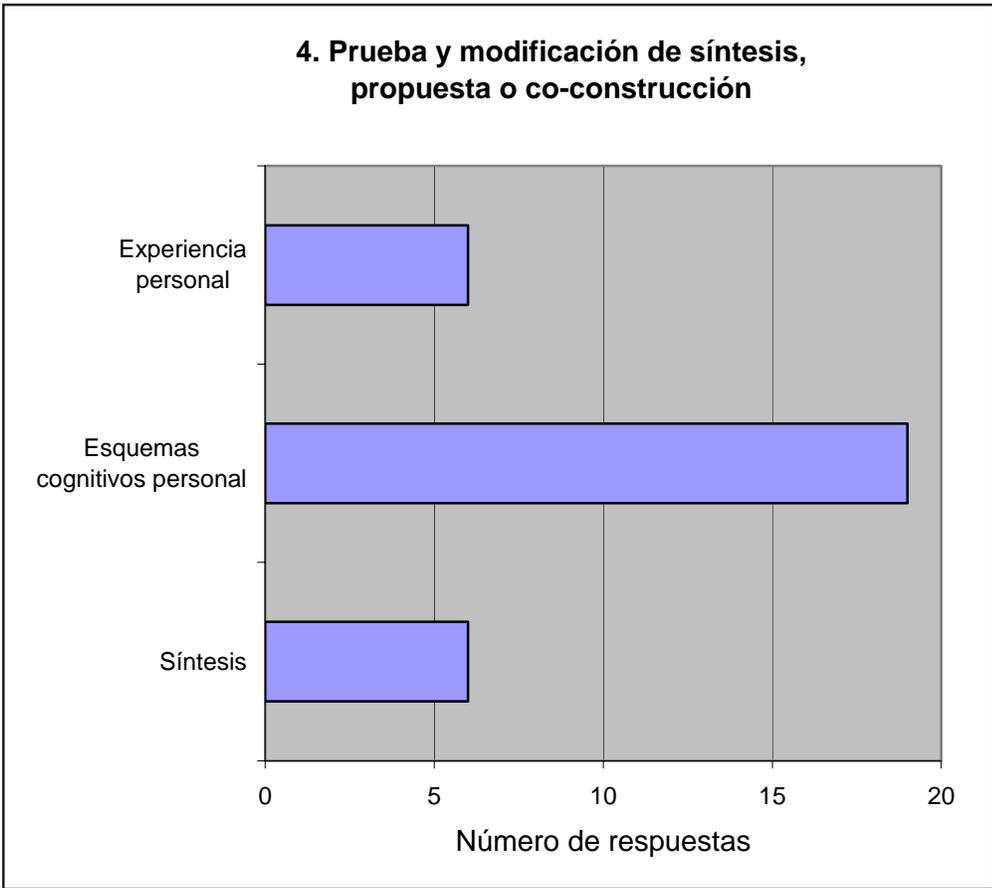
CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SÍNTESIS	EVALUACIÓN
Identifica 3	Explica 3	Examina 2	Infiere 2	Planea 1	Concluye 4
Describe 5	Diferencia 4	Descubre 1	Contrasta 3	Plantea hipótesis 2	Recomienda 3
Repite 4	Compara 2	Modifica 1	Compara 3	Desarrollo de propuesta 1	Convence 1
Examina 2	Distingue 2	Relata 3	Separa 1	Generaliza 1	Critica 2
Recoge 2	Extiende 3	Completa 1	Explica 2	Reordena 1	Fundamenta 1
Define 1	Ilustra 1	Construye 1	Conecta 2	Formula 1	Juzga 1
	Contrasta 1	Clasifica 1	Analiza 1		Argumenta 1
	Asocia 2	Propone 2	Infiere 2		
	Resume 1		Deduce 1		
	Cuestiona 1				
	Describe 2				
	Interpreta 1				
17	23	12	17	7	13





3. Negociación o co-construcción de significados de conocimiento





Evaluación del aprendizaje, un estudio comparativo en estudiantes de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guadalajara

Antonio de Jesús Vizcaíno*
Alicia Beracoechea Hernández*
Yolanda Hernández Lara*
María del Sol Orozco Aguirre*

RESUMEN

El documento expone las experiencias académicas e institucionales que hemos tenido como programa educativo no convencional, en el uso de medios impresos y tecnológicos dentro de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social.

Se presentan los resultados preliminares de una investigación comparativa entre un grupo control y uno experimental, en torno a los niveles de aprendizaje logrados en cada uno; éstos se constituyen en el motivo de estudio y actualmente cursan la nivelación. Existe una variable (curso en línea) que puede influir como estímulo mediacional, para posibilitar cambios de pensamiento más profundo y, sobre todo, un anclaje complejo mucho mayor dentro del proceso de aprendizaje, a diferencia de aquellos alumnos que sólo utilizan los materiales impresos como único medio para su formación.

La investigación durará tres años; en este ensayo sólo presentaremos los hallazgos durante el desarrollo del primer módulo del plan de estudios de dicha nivelación. Preliminarmente, se está demostrando que las modalidades educativas no convencionales que aplican el recurso tecnológico como medio para posibilitar aprendizajes, son una opción que garantiza calidad educativa en la apropiación y construcción del conocimiento.

* Profesores del Programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social en la modalidad abierta y a distancia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara.

CONTEXTUALIZACIÓN INSTITUCIONAL

El programa de Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social se ofrece desde 1994 en la Universidad de Guadalajara; desde ese año a la fecha se han obtenido experiencias educativas al aplicar un proyecto curricular, con un esquema educativo no convencional, como lo es la educación a distancia.



La Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social (NiLiTS) ha tenido una potencial demanda educativa a escala nacional; más de setecientos estudiantes de diversos estados de la república mexicana, e incluso del extranjero, han buscado obtener otro grado académico superior. Se pretende nivelar su formación académica de técnicos en Trabajo Social a licenciatura, y recuperar su propia práctica profesional como forma de actualización y superación.

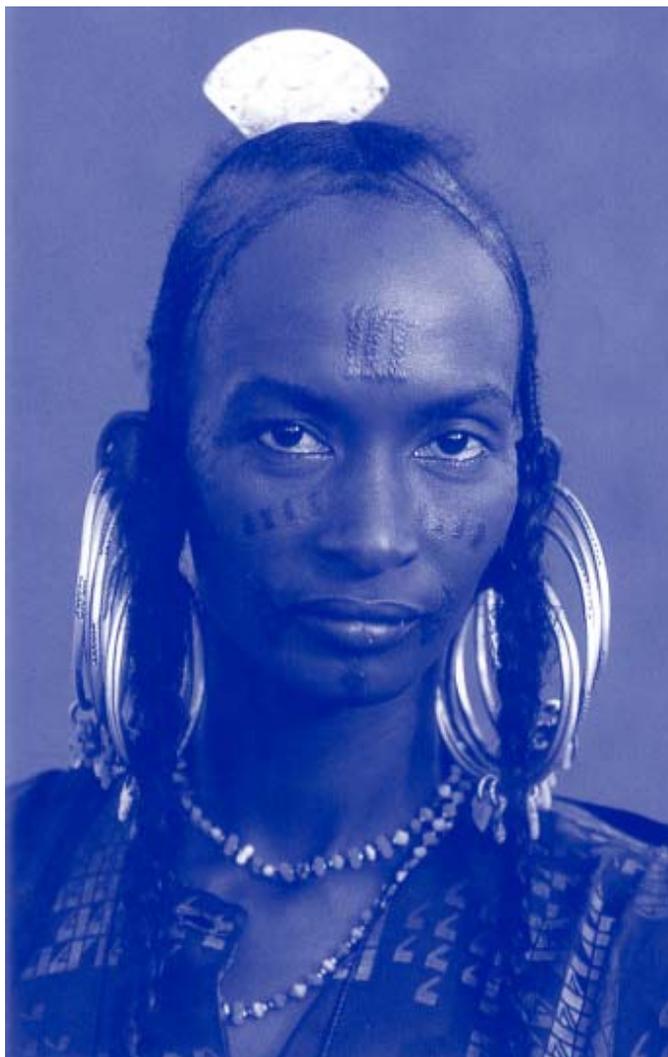
EXPERIENCIAS ACADÉMICAS EN LA UTILIZACIÓN DE MEDIOS

Partimos de la idea de que “la educación a distancia ha evolucionado bajo la convicción de buscar las mejores formas para el aprendizaje, lo cual hoy es reconocido como el factor decisivo en el proceso educativo en esta modalidad”.¹ Por ello, desde la gestación del programa a la fecha, en el hecho educativo han contribuido una serie de elementos que han procurado facilitar el aprendizaje. Tal ha sido el proyecto curricular en sí, con su estructura académica y la organización de los contenidos de aprendizaje, así como los propios docentes (asesores del programa), los materiales didácticos (guías de estudio y compilaciones de lecturas), así como los medios que hemos utilizado (impresos y electrónicos), sin dejar de reconocer al estudiante mismo, quien ha experimentado en forma directa el proceso enseñanza-aprendizaje.

En un inicio, el aprendizaje era “mediado” por una serie de instrucciones escritas, plasmadas a través de las diferentes guías de estudio que comprenden el plan de estudios de la nivelación; en ellas, el estudiante se enfrenta, a través de objetos de estudio, a una serie de indicaciones que debe realizar con base en la estructura de actividades preliminares, ejercicios y actividades integradoras;

al final, elabora un caso integrador por cada módulo según corresponda, y procura extrapolar el conocimiento científico a su actividad profesional y viceversa. A partir del año pasado, en el programa de NiLiTS se incorporó el uso de las nuevas tecnologías como medio de aprendizaje.

El papel y los procedimientos académicos tanto del docente como del estudiante han variado dependiendo de la utilización que hagan de los medios



¹ Proyecto de investigación “El estímulo mediacional del curso en línea como factor de aprendizaje en los estudiantes del subsistema abierto de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social”, Universidad de Guadalajara, Departamento de Desarrollo Social, 2001.

para el logro de aprendizajes. Brevemente comentaremos la experiencia que hemos tenido en cuanto al papel de los actores principales en este programa:



Utilización de los medios impresos para el logro de aprendizaje

Alumno	Docente (asesor)
<ul style="list-style-type: none">• Adquiere el material impreso (guía de estudio y compilación de lecturas).• Revisa el material, desarrolla actividades preliminares y lee algunas lecturas sugeridas por el asesor.• Se plantea dudas acerca del sentido de los cuestionamientos de la guía y de su aplicabilidad al ejercicio profesional.• Muy ocasionalmente, previo a la asesoría, solicita se le aclaren sus dudas.• Acude a la asesoría inicial a recibir orientaciones específicas del asesor.• El único contacto directo con el asesor es durante la asesoría.• La asesoría es el único momento para recibir retroalimentación, aclaración de dudas e indicaciones específicas tanto del uso de estrategias de aprendizaje, como del contenido de los objetos de estudio que se trabajen.• Posterior a la asesoría, el alumno construye su módulo para acreditar el curso• El alumno envía su módulo, para ser evaluado, a las oficinas administrativas del programa.• Recibe la calificación y observaciones realizadas por el asesor, en cuanto al módulo elaborado.	<ul style="list-style-type: none">• Sólo en caso de que el alumno que adquirió el material necesite orientación, el asesor se pone en contacto con él.• El asesor acude al inicio del módulo, al lugar de origen de los estudiantes, a proporcionar la asesoría y orientaciones respectivas.• El día de la asesoría, es el único contacto directo que tiene con los estudiantes.• Muy ocasionalmente establece contacto posterior a la asesoría con los estudiantes.• Revisa el módulo concluido enviado por el alumno y efectúa una evaluación cuantitativa y cualitativa.• Emite la calificación respectiva y certifica el aprendizaje mediante levantamiento de registro de calificación, en las oficinas administrativas del programa.

Diagnóstico

- Contactos ocasionales entre asesor y alumno.
- Falta de interacción permanente entre estudiantes del mismo grupo.
- La actividad de retroalimentación centrada exclusivamente en el día de la asesoría.
- Falta de seguimiento, supervisión y estimulación al estudiante.
- Los estudiantes acuden a la asesoría inicial sin elementos teóricos ni metodológicos suficientes.
Posterior a la evaluación, no hay un contacto para retroalimentar aprendizajes logrados o intercambiar puntos de vista entre asesor y estudiante.

Utilización del medio tecnológico para el logro de aprendizaje

Alumno	Docente (asesor)
<ul style="list-style-type: none"> ● Recibe una clave de acceso para página Web CT. ● Revisa en pantalla la guía de estudio y materiales de lectura del módulo. ● Identifica la calendarización de tiempos para participar en los foros de discusión. ● Adquiere el material impreso (guía de estudio y compilación de lecturas). ● Revisa el material y desarrolla actividades preliminares y lee algunas lecturas sugeridas por el asesor. ● Se plantea dudas acerca del sentido de los cuestionamientos de la guía y de su aplicabilidad al ejercicio profesional. ● Solicita al asesor, vía correo electrónico, se le aclaren sus dudas. ● Acude a la asesoría en la etapa intermedia, después de haber iniciado el módulo, a recibir orientaciones específicas del asesor. ● El contacto directo con el asesor es previo, durante y posterior a la asesoría. ● La asesoría es el momento para recibir retroalimentación, aclaración de dudas e indicaciones específicas tanto del uso de estrategias de aprendizaje, como del contenido de los objetos de estudio que se trabajen. ● Durante y posterior a la asesoría, el alumno construye su módulo para acreditar el curso. ● En forma frecuente, se pone en contacto con el asesor, por su participación en los foros de discusión y para ultimar detalles del módulo. ● El alumno envía al asesor su módulo para ser evaluado. ● Recibe la calificación y observaciones realizadas por el asesor, en cuanto al módulo elaborado. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Inscribe a su alumno en el curso a impartir. ● El asesor se pone en contacto con el alumno, vía correo electrónico, y le proporciona la clave de acceso e indicaciones respectivas. ● Previo a la asesoría, comienza el curso con los foros de discusión, y se establece contacto con cada uno de los alumnos participantes. ● Por lo regular, elabora tres foros de discusión durante el curso. ● El asesor acude durante la etapa intermedia del curso al lugar de origen de los estudiantes a proporcionar la asesoría y las orientaciones respectivas. ● El día de la asesoría se establece un contacto directo con los estudiantes, y se refuerza la interacción y retroalimentación. ● El asesor establece contacto permanente en forma previa, durante y posterior a la asesoría con los estudiantes. ● El asesor en forma constante revisa los foros de discusión y las participaciones de cada alumno. ● Según los niveles de participación de los estudiantes en los foros de discusión, el asesor retroalimenta los puntos de vista o comentarios emitidos por el estudiante en forma individual o colectiva. ● Revisa el módulo concluido enviado por el alumno y efectúa una evaluación cuantitativa y cualitativa. ● Emite la calificación respectiva y certifica el aprendizaje mediante levantamiento de registro de calificación, en oficinas administrativas del programa.

Diagnóstico

- Contactos permanentes entre asesor y alumno
- Interacción constante entre estudiantes del mismo grupo.
- La actividad de retroalimentación distribuida en forma previa, durante y posterior a la asesoría.
- Mayor seguimiento, supervisión y estimulación al estudiante.
- Los estudiantes acuden a la asesoría intermedia con más elementos teóricos y metodológicos.
- Se establece contacto para retroalimentar aprendizajes logrados o intercambiar puntos de vista entre asesor y estudiante, en forma previa, durante y posterior a la asesoría.

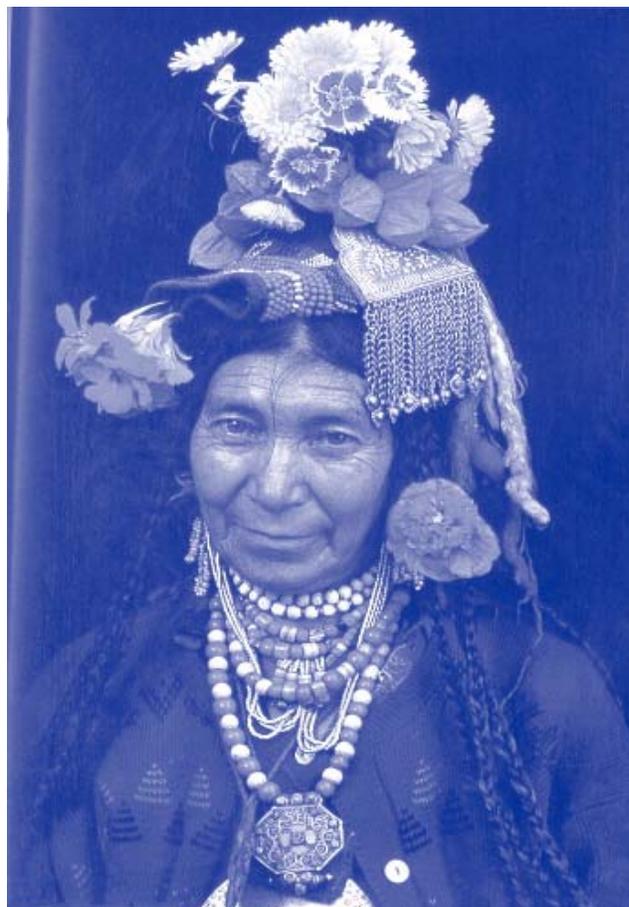
Indiscutiblemente, este diagnóstico se ha considerado en el programa de NiLiTS, por lo que se han tomado decisiones con el propósito de mejorar las actividades académicas y prestar un mejor servicio educativo. Hoy estamos procurando combinar las ventajas de ambas formas de utilización de medios; los resultados de aprendizaje son más productivos y garantizan una mayor calidad educativa del programa.

LA EVALUACIÓN A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en las experiencias académicas obtenidas en la utilización de medios, se planeó una investigación que retroalimentara las funciones académicas de la nivelación y sometiera a análisis la categoría aprendizaje y la variable curso en línea.

Desde que surge la educación como una ciencia social, el concepto de aprendizaje con todas sus implicaciones ha sido un elemento analizado por diferentes ciencias, entre ellas la psicología, pedagogía, filosofía, sociología y epistemología; se buscan explicaciones en relación con los procesos que se generan, en y para el logro de conocimientos.

Por lo anterior, diversas interpretaciones teóricas han surgido en torno al proceso cognitivo, y destaca el papel del alumno, el docente, los materiales, los contenidos, los medios, entre otros, que pueden ser determinantes en la adquisición del conocimiento.



Así tenemos, por ejemplo, diferentes concepciones para abordar el problema multicausal del aprendizaje; entre ellas sobresale la *reflexología*, que plantea al comportamiento como un sistema de reflejos a partir de los cuales se constituye la actividad tanto psíquica como social de las personas, cuya doctrina expresa “que la psiqué no existe fuera del comportamiento, lo mismo que éste no existe sin aquélla. Se entiende por comportamiento todos los movimientos que realizan los seres vivos. El movimiento es siempre una reacción del organismo vivo a cualquier excitación que actúa sobre él, desde el medio interior o bien, que surja dentro del propio organismo”.² Otra

² Vladimir Mijailovich Bejterev, citado en J. Álvarez y P. del Río, “Education a cultural construction in a changing world”, *Explorations in socio-cultural studies*, vol. 4, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.

³ G. S. Reynolds, *Compendio de condicionamiento operante*, México, Ciencia de la Conducta, SA, 1987, p. 13.



de las teorías importantes en el campo educativo es la referente al *condicionamiento operante de Skinner*, que expone que “en el condicionamiento operante, la conducta se considera dividida en unidades llamadas estímulos. La causa inicial de la conducta operante está dentro del mismo organismo, la frecuencia de una operante está influenciada en gran medida por las consecuencias que produce”.³ Esta teoría es la que ha influenciado con mayor fuerza a los pedagogos que defienden la educación tradicionalista, en quienes el estímulo-respuesta se constituye en el elemento clave para el logro de aprendizajes en los educandos. Sin duda, esta teoría la reconocemos con mayor precisión, en razón de la experiencia educativa, de los modelos educativos con los cuales fuimos formados.

Otra de las teorías educativas que han influenciado el concepto en educación, ha sido la *corriente cognoscitivista*, la cual destaca que en la educación a distancia, ésta ha sido una de las que ha fundamentado más los referentes teóricos y epistemológicos de las modalidades educativas no convencionales, ya que en la actividad de aprendizaje se efectúan los procesos de asimilación y acomodación.

A partir de la incorporación del recurso tecnológico como elemento para posibilitar el aprendizaje, es decir, con el uso de la computadora como medio, se habla del aprendizaje mediado, en el que se rescata la idea básica de Vygotski, de que las funciones psíquicas actúan como mediadores de determinados instrumentos psicológicos; tiene sentido cuando es prevista como formación integral con una complicada estructura interna. En principio, al carácter mediado de la función psíquica del aprendizaje se le combina con el concepto de “agente mediador”; entonces adquiere mayor sentido el punto de modificación de la conducta cognoscitiva. “El agente mediador es cualquier persona (docente, en el presente caso) que guiado por sus intenciones, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos del estudiante.”⁴

⁴ K. Koffka, citado en *La psicología estructural. Obras escogidas*, edición en lengua castellana, España, Universidad Autónoma de Madrid, 1992.

El docente dentro de la nivelación se ha convertido en ese “agente mediador”, al posibilitar que el estudiante adquiera el conocimiento en una forma diferente a la que venía desarrollando; la página web, el curso en línea, los foros de discusión y el correo electrónico se convierten en estímulos para un mayor aprendizaje.

El estudio llevado a cabo por un equipo de asesores adscritos al programa de NiLiTS, “El estímulo mediacional del curso en línea como factor de aprendizaje en los estudiantes del subsistema abierto de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social”, es un proyecto a largo plazo, que abarca de 2001 a 2003, periodo en que cursarán la nivelación los estudiantes considerados.

“Metodológicamente se está ante una encrucijada, tanto en lo que se refiere al desarrollo de la investigación como a la acumulación del material que se recoja del experimento. Se parte de varios tipos de sistemas psicológicos y andragógicos para explicar y comprender el aprendizaje cuando es mediado por un curso en línea.”⁵ En una investigación se parte de pensamientos abstractos para luego, a través del análisis científico, explicar los fenómenos, que en este caso tienen que ver con procesos en el campo educativo de la educación a distancia; destacaremos el análisis científico sobre los resultados del aprendizaje a fin de obtener

una idea clara sobre la esencia del aprendizaje cuando es mediado por un curso en línea. Coordinar cualitativamente datos heterogéneos, de sistematizar leyes dispersas, de interpretar y comprobar resultados, depurar y utilizar un método flexible, de establecer principios fundamentales es, en una palabra, darle coherencia al conocimiento. A partir de este proceso se puede decir si los cursos en línea son mejores, iguales o deficientes para que la misión de las universidades de formar cuadros profesionales pueda realizarse con éxito, de ahí que el diseño metodológico sea un diseño combinado⁶

es decir, cualitativo y cuantitativo.

Para abordar el objeto de estudio se sigue la idea de Hineley y Pondier, quienes plantean que debemos partir de determinadas cuestiones, como la

⁵ Proyecto de investigación citado.

⁶ *Idem*.

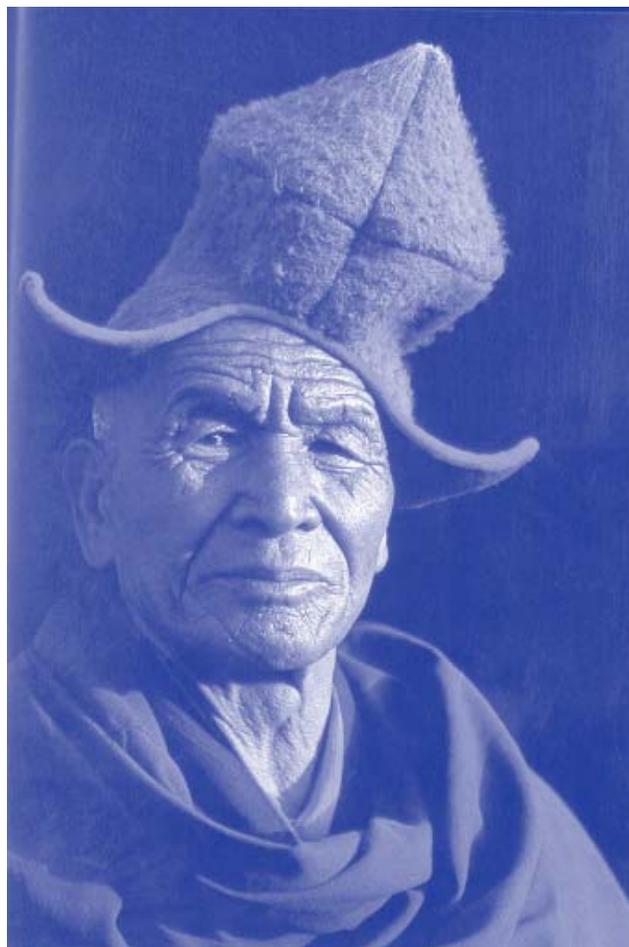
descriptiva, la analítica y la comprensiva. En la primera se precisan los sucesos que ocurrieron en el proceso de formación; en la segunda se explican los porqués de esas ocurrencias; y en la tercera se da cuenta de los significados de las ocurrencias y consecuencias. Por ello, este estudio es de tipo:

- a) *Descriptivo*, porque refiere los procesos, acciones y situaciones que están ocurriendo durante el proceso formativo de los estudiantes en la NiLiTS.
- b) *Comparativo*, al tratar de establecer diferencias y semejanzas entre un grupo experimental (denominado Siglo XXI, originario de la ciudad de México) y un grupo control (denominado Mexicali, de dicho lugar).
- c) *Longitudinal*, por utilizar el método diferencial para estudiar las variaciones concomitantes a lo largo del proceso formativo.
- d) *Experimental*, si consideramos que nada cambiará en el proceso de aprendizaje de NiLiTS, sólo el curso en línea, es decir, que si sucede “A” (curso en línea) sucede “B2” (mejora cualitativa y cuantitativamente el aprendizaje).
- e) *Correlacional*, porque nos permitirá determinar si están o no relacionados dos o más acontecimientos (curso en línea y aprendizaje), dado que así se obtendrá un índice cuantitativo del grado de relación.

La muestra prevista se compone de 22 estudiantes: 11 del grupo experimental (siglo XXI-4) y 11 del grupo control (de Mexicali).

Como parte del trabajo de captación de datos, se ha tomado en cuenta como insumo para el desarrollo de la investigación lo siguiente:

En relación con el grupo experimental (Siglo XXI-4), hemos analizado las participaciones de los estudiantes en los foros de discusión efectuados durante el curso “Métodos y técnicas del trabajo social”, correspondiente al módulo 1 del plan de estudios de NiLiTS; los correos electrónicos enviados por el alumno al asesor y viceversa; y el producto del alumno para acreditar el módulo respectivo, además



de la evaluación cuantitativa y cualitativa emitida por el asesor.

En cuanto al grupo control (Mexicali), consideramos como insumo para el análisis sólo el producto elaborado por el alumno y la evaluación emitida por el asesor.

Este procedimiento de análisis nos está permitiendo identificar las semejanzas y diferencias entre uno y otro grupo.

Se han elaborado cuadros de concentración de datos, en los que plasmamos por cada uno de los 22 estudiantes lo siguiente:

- a) En cuanto a la variable independiente, que tiene que ver con el curso en línea, en la metodología cualitativa, se toman en cuenta las “respuestas relevantes”, todas aquellas que el estudiante expresa sobre el curso en línea, el estímulo (qué

conductas nuevas aparecen, cuáles se conservan y cuáles se eliminan) y la cuestión organísmica (cómo el curso en línea influye en las características del sujeto estudiante). Hemos identificado y elaborado una breve descripción también acerca de las conductas fijas y no fijas que se dan en el estudiante durante su proceso formativo.

- b) Dentro de la variable dependiente, que tiene que ver directamente con el aprendizaje, dentro del método cuantitativo, consideramos la “latencia de respuestas”, es decir, a la medida en tiempo que le tomó al estudiante contestar y terminar el módulo, así como la calificación obtenida. Como parte del método cualitativo, en esta variable dependiente estamos retomando la transferencia (en cualquier aprendizaje se da este fenómeno y consiste en identificar la influencia del aprendizaje previo al actual) y, por último, lo previsto como respuestas de anclaje complejo (término descriptivo de los resultados del conjunto de operaciones mentales complejas que realiza un sujeto en un proceso de aprendizaje). Identificamos en estas respuestas las nuevas acciones realizadas por el estudiante desde la forma en que estructura el conocimiento hasta sus aportaciones, así como los razonamientos que descubrimos en él, incluyendo procesos inductivos y deductivos.

Tenemos claro que no debemos dejar ningún hecho sin interpretar, dado que el lenguaje es selectivo, abstracto y simbólico. Tiene un papel importante la parte consciente de la persona, sus sentimientos y vivencias respecto a su proceso de aprendizaje individual y de los demás, un estudiante con libertad de escoger y ser responsable de sus decisiones, es decir, de su existencia como estudiante. Son

muy útiles en esta fase los conceptos “intencionalidad, libertad, responsabilidad, autonomía y creatividad”.⁷

RESULTADOS PRELIMINARES

De acuerdo con el avance de la investigación y como parte de los resultados preliminares de la exploración hasta el momento del módulo I, “Métodos y técnicas del trabajo social”, del plan de estudios de NiLiTS, encontramos los siguientes hallazgos, que en forma muy general diferencian las características del aprendizaje logrado entre el grupo control y el experimental.



⁷ *Idem.*

Grupo control (Siglo XXI-4)	Grupo experimental (Mexicali)
<p>El haber contado con más momentos de acercamiento entre alumno y maestro, durante el desarrollo del curso, propiciados por los foros de discusión y correo electrónico constante, al alumno le facilitó elaborar “anclajes”; lo anterior se demostró a través de la apropiación de conocimiento gracias a las nuevas acciones y conocimiento.</p>	<p>La distancia geográfica y la falta de interacción permanente entre asesor y alumno genera que el estudiante no logre “anclajes” del conocimiento en la adquisición de nuevos aprendizajes, y encuentre mayor confusión conceptual tanto teórica como metodológica.</p>
<p>La estructura de la guía de estudio y los materiales de lectura, correspondientes al módulo analizado, le proporcionan elementos al estudiante para establecer confrontaciones y opiniones más profundas de los aprendizajes trabajados, además de que revalora el conocimiento adquirido a través de su participación en los foros de discusión.</p>	<p>El estudiante no logra análisis más profundos que confronten el conocimiento adquirido, sólo alcanza un nivel de extrapolación básico y de cumplimiento de las indicaciones instruccionales que plantea la guía de estudio, para la construcción del módulo.</p>
<p>El nivel de construcción del módulo que el estudiante realiza para acreditarlo, evidencia procesos de estructuración y aportaciones personales, y extrapola en forma más profunda la teoría y la práctica.</p>	<p>En la construcción del módulo para acreditar el conocimiento adquirido, en general no se manifiestan construcciones personales del estudiante que vinculen la teoría y la práctica en forma más profunda, no emiten juicios personales que confronten la teoría, ni aportaciones de nuevo conocimiento, sólo acopio de información de otros autores.</p>
<p>En cuanto a la transferencia de conocimiento, es decir, la influencia del aprendizaje previo al actual, el estudiante logra procesos de construcción más estructurados, más dirigidos y encuentra diferencias más concretas en la ejecución, producto de la interacción que tuvo con sus compañeros, de la retroalimentación y de los intercambios de opinión a través de los foros de discusión y la interacción constante con el asesor.</p>	<p>Algunos estudiantes logran procesos de transferencia de conocimiento, propiciado más por sus características personales que por la interacción grupal.</p>
<p>Los procesos de análisis, reflexión y confrontación de la teoría y la práctica fueron más evidentes en este grupo control; se reflejaron en el módulo mismo y en una interacción más constante con el asesor y con los compañeros del mismo grupo, producto de las intervenciones en los foros de discusión.</p>	<p>El proceso de construcción del conocimiento fue más difícil de profundizar en este grupo experimental, por la ausencia de los procesos de análisis, reflexión y confrontación de su práctica profesional.</p>



<p>Los niveles de cuestionamiento, confrontación, puntos de vista o emisión de juicios fueron desarrollados de modo más pleno en este grupo de estudiantes; se reforzaron con los intercambios de opinión en respuesta a las preguntas en los foros de discusión y por la apropiación de conocimiento del módulo.</p>	<p>El cuestionar su realidad profesional, emitir puntos de vista o juicios concretos de su propia intervención, fue menos palpable en este grupo de estudiantes. Los que lo generaron fue más por características de personalidad y formación previa, que por el contenido mismo de la guía de estudio y los materiales de apoyo.</p>
<p>El grupo control logró más habilidades de cambio de pensamiento, lo que se reflejó en la diversidad de procesos mentales que generaron tanto en los foros de discusión como en el producto elaborado para acreditar el módulo; el nuevo conocimiento, en sus procesos inductivo y deductivo, está claro dentro del anclaje complejo logrado.</p>	<p>Los procesos inductivos y deductivos como parte del nuevo conocimiento que se pretende lograr fueron dados en menor proporción, ya que el producto elaborado para acreditar el módulo no refleja en su mayoría la diversidad de procesos mentales esperados.</p>
<p>El haber interactuado e intercambiado puntos de vista con más frecuencia durante el proceso formativo del desarrollo de este módulo, provocó que los estudiantes pudieran organizar de mejor manera el conocimiento, con una dirección más precisa y, sobre todo, con propuestas a la disciplina y a la intervención profesional de los trabajadores sociales.</p> <p>Los estudiantes, en su mayoría, utilizaron otras fuentes para ampliar su conocimiento; fundamentaron en forma más teórica sus puntos de vista y emitieron juicios y opiniones congruentes.</p> <p>Estos estudiantes demostraron claridad teórica conceptual, con menos confusión para la estructuración y manejo de las actividades solicitadas por la guía de estudio, quizá por las interacciones constantes con el asesor y los compañeros mismos.</p>	<p>Fueron pocos los alumnos que expresaron propuestas en la elaboración de su módulo para mejorar la parte disciplinar y la propia práctica profesional; quienes lo hicieron fue más por su conocimiento previo y los análisis y reflexiones que les planteó la estructura de la propia guía de estudio.</p> <p>En general, los estudiantes no ampliaron su conocimiento con otras fuentes bibliográficas, la mayoría se concretó a utilizar como único recurso de apoyo las lecturas ex profeso para el trabajo del módulo.</p> <p>Algunos estudiantes no cumplieron por completo con las actividades solicitadas en la guía y demostraron confusiones conceptuales que les impidieron estructurar y organizar el conocimiento y la información de mejor manera.</p>
<p>Los procesos de extrapolación, vinculación teoría-práctica, fueron más congruentes y claros en la mayoría de estos estudiantes.</p>	<p>Sí efectuaron procesos de extrapolación de conocimientos, pero en la mayoría se denota más dificultad para lograr dichas vinculaciones.</p>



<p>Algunos estudiantes manifestaron resistencia a utilizar el recurso tecnológico en su proceso formativo y sobre todo en hacerlo a diario como medio para el logro de aprendizajes. Expresaron dificultad para acceder a la página Web CT y tuvieron poca iniciativa personal para vencer las barreras que la propia tecnología impone; esto se da más en estudiantes de edad adulta o que profesionalmente no utilizan la informática como parte de sus acciones institucionales.</p>	<p>A pesar de que con este grupo la variable curso en línea no es parte de su condición en su proceso formativo, dado que sólo se centran en los materiales y guías de estudio, se observó que muy pocos utilizan el recurso tecnológico como parte de sus actividades profesionales.</p>
---	---

Pareciera que con esta diferenciación el curso en línea tuviera más bondades que sólo utilizar como medio pedagógico los materiales escritos; sin embargo, los resultados preliminares de la investigación, en el análisis de este primer módulo de estudio de NiLiTS, arrojan que el curso en línea es un estímulo valioso en el proceso formativo, posibilita la apropiación y construcción de conocimiento y, sobre todo, genera acercamiento entre los actores educativos. Es importante destacar que pedagógicamente debemos combinar las diversas formas y medios que nos garanticen que el estudiante en verdad está logrando aprendizajes; es necesario, también, una infraestructura tecnológica adecuada y propia a los programas educativos, así como personal capacitado en el uso y manejo de las tecnologías para el aprendizaje, que sean una ayuda real a los proyectos curriculares y que éstos pertenezcan al equipo de apoyo para evitar problemas de acceso a las páginas o cursos en línea y se estimule, así, con eficacia las interacciones de todos los que participen en un proceso formativo.

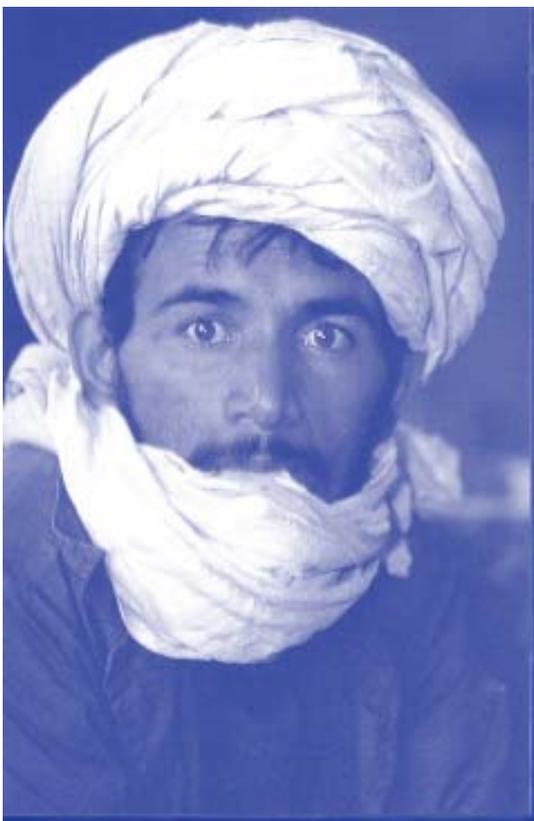


CONCLUSIONES

- Como producto de este primer acercamiento al módulo 1 del plan de estudios de la nivelación, la investigación se está convirtiendo en un proceso de evaluación interno, en el que se pueden tomar decisiones trascendentales para lograr que NiLiTS sea un proyecto curricular de calidad académica, ya que está evaluando en forma conjunta elementos que tienen que ver con todo aquello que interviene en el hecho educativo, como asesores, estudiantes, medios, recursos, materiales, entre otros aspectos.
 - La figura del asesor es fundamental para generar procesos de aprendizaje en el estudiante, estimulado a través del contacto permanente que éste pueda tener con todos los participantes en el curso en línea.
 - El foro de discusión sí está posibilitando tanto al asesor como a los estudiantes mismos procesos inductivos y

deductivos, que son un medio o recurso pedagógico para desarrollar procesos de conocimiento más profundos.

- A los alumnos que estudian a través de una modalidad educativa no convencional no les son suficientes las indicaciones que plantea una guía de estudio; es importante el intercambio y la retroalimentación o interacción que puedan tener con frecuencia a través del proceso formativo, para garantizar niveles de apropiación de conocimiento más elevados.
- Es fundamental que en los programas de educación a distancia se valore la posibilidad de utilizar diversos medios y recursos tecnológicos, para propiciar mayores aprendizajes en nuestros estudiantes, sin hacer una sobreexplotación de un solo medio educativo, como única herramienta de trabajo pedagógico; ello dependerá de



las condiciones y características de los propios estudiantes que integren los grupos de estudio.

- Es necesario que en un programa educativo no convencional se forme el personal idóneo, suficiente y capaz, para desarrollar funciones concretas en torno a la calidad de un programa curricular; la experiencia nos dice que es el asesor el “todólogo” que tiene que ver no sólo con su responsabilidad académica, sino también con cuestiones técnicas, y muchas veces no tiene las habilidades suficientes, por lo que se refleja en la inconsistencia tecnológica al exterior.
- Es básico contar con una infraestructura tecnológica propia y con el personal de apoyo en el uso de tecnologías, para garantizar calidad educativa de los programas no convencionales que ofrecemos institucionalmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bejterev, Vladimir Mijailovich, citado en J. Álvarez y P. del Río. “Education a cultural construction in a changing world”, *Explorations in socio-cultural studies*, vol. 4. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.
- “El estímulo mediacional del curso en línea como factor de aprendizaje en los estudiantes del subsistema abierto de la Nivelación a la Licenciatura en Trabajo Social”. Proyecto de investigación, Departamento de Desarrollo Social, Universidad de Guadalajara, 2001.
- Koffka, K. *Bases de la evaluación psíquica: introducción a la psicología infantil*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1941.
- Citado por Alberto Rosa. *La psicología estructural. Obras escogidas*. España: Universidad Autónoma de Madrid, 1992.
- Reynolds, G. S. *Compendio de condicionamiento operante*. México: Ciencia de la Conducta, SA, 1987.

La evaluación del aprendizaje en las experiencias educativas

Ma. Gisela Velázquez Silvestre*
Alberto Hernández Quiroz**

RESUMEN

La Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria, campus Acayucan, es la primera y única carrera a nivel de licenciatura en la Universidad Veracruzana que ofrece su programa educativo en las modalidades escolarizada y a distancia. Inició actividades en agosto de 1996, y a la fecha han egresado cuatro generaciones. En los últimos dos años se han aplicado diversas estrategias de evaluación del aprendizaje: el examen departamental y el desempeño del alumno en la experiencia educativa a través del curso semestral. Al comparar las generaciones 1999-2000-2001, los resultados muestran una disminución marcada (50 por ciento) de los índices de reprobación a partir de las estrategias señaladas. Por lo tanto, es importante reforzar la formación y capacitación del personal docente en aspectos pedagógicos sobre el desarrollo y la evaluación de nuevas acciones y técnicas educativas.

INTRODUCCIÓN

La educación a distancia se define desde diferentes marcos y enfoques, los cuales han

proporcionado desde las dos últimas décadas las bases para nuevas propuestas y han dado paso a la evolución de su teoría y práctica; a pesar de las diferencias entre ellas, existe el acuerdo de que la característica principal de la educación a distancia es la separación entre maestro y aprendiz, y que esto ofrece la base para investigar (Amunsen 1993).

Hay aspectos de la educación a distancia que demandan renovados esfuerzos para garantizar la eficiencia y efectividad, por lo que se requiere promover foros académicos que permitan plantear y analizar propuestas sobre la calidad en los diseños, así como procedimientos para la validación de contenidos, la evaluación de materiales y, sobre todo, la certificación del aprendizaje, que faciliten a los usuarios de esta modalidad desarrollarse sin obstáculos en el mercado de trabajo local, regional e internacional (Ávila 2003).

La carrera de Ingeniero en Sistemas de Producción Agropecuaria forma parte del área académica de ciencias biológico agropecuarias de la Universidad Veracruzana; es la primera y única a nivel de licenciatura que ofrece su programa educativo en las modalidades de educación escolarizada y educación a distancia simultáneamente, con cuatro generaciones de egresados y cuatro más en formación. Se ubica en el kilómetro 4.5 de la carretera

* Licenciada en Biología, alumna del posgrado en Comunicación y Tecnología Educativa (ILCE) y docente de la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria.

** Maestro en Ecología y director de la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria.

costera del golfo, en su tramo Catemaco-Acayucan, en el sur del estado de Veracruz.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La modalidad de educación a distancia se inicia en la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria desde su fundación, en 1996, sustentada en la premisa de fomentar la oferta educativa en un programa de licenciatura dentro de la Universidad Veracruzana y en la necesidad expresada por el sector agropecuario de Acayucan, Veracruz, de contar con un centro de educación superior.

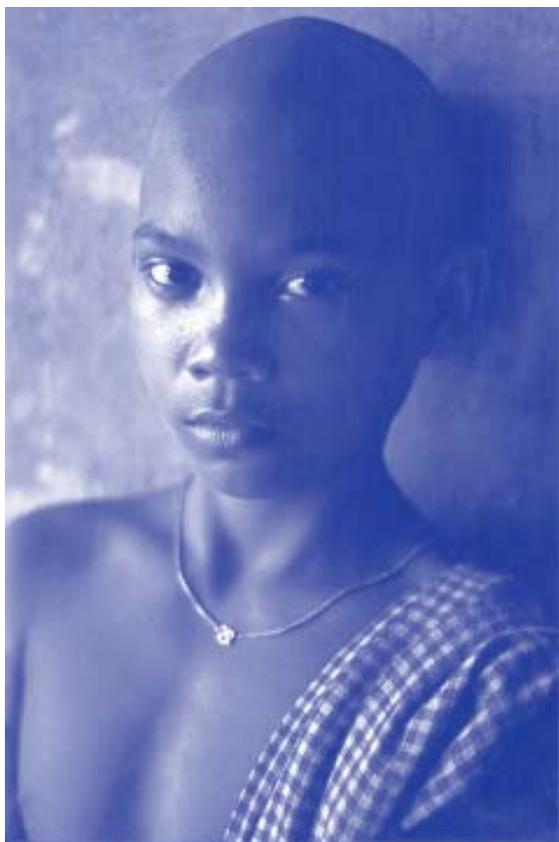
Los problemas que enfrentan quienes adquieren este sistema son la utilización de los medios electrónicos y el uso de la tecnología en comunicaciones, además de la

falta de personal docente capacitado o con experiencia en esta modalidad de enseñanza; alumnos con un total desconocimiento y poca información sobre la educación a distancia; carencia de materiales de apoyo; infraestructura tecnológica deficiente y, principalmente, una falta de disposición del recurso humano para mostrar un cambio de actitud ante este nuevo reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es difícil hacer entender a los docentes y a alumnos que en la modalidad a distancia no existen horarios ni grupos y no se tiene asignada un aula para la “impartición” de sus experiencias educativas (entiéndase por este último concepto las materias o cursos semestrales puestos a disposición de los alumnos); que es necesario que cada maestro elabore programas y materiales que se aprovecharán como recursos didácticos para el aprendizaje; por ejemplo: los programas de las experiencias, las guías didácticas, las unidades didácticas, las antologías y otros materiales de apoyo.

Algunas veces, el rechazo de algunos profesores a dejar atrás los viejos métodos totalitarios y conservadores de enseñanza (exposición frente al grupo) y evaluación (exámenes continuos de forma presencial), nos han provocado serios rezagos que se reflejan en las calificaciones del alumno y que, desafortunadamente, llevan a éste a tomar actitudes contrarias a las debidas, como la asistencia continua a “recibir clases” o, por el contrario, a perder total contacto con el asesor, lo que trae como consecuencia la deserción.

Por lo anterior, en los últimos dos años se han puesto en marcha diversas estrategias de evaluación del aprendizaje, como el desempeño del alumno en la experiencia educativa a través del curso semestral, en el que se evalúa puntualidad, responsabilidad, investigación y conocimiento del tema, uso de recursos didácticos, participación en



comunidades, foros y chats, así como la presentación de un examen departamental final semestral, cuyo objetivo es evaluar el cumplimiento de los objetivos del programa y los contenidos temáticos.

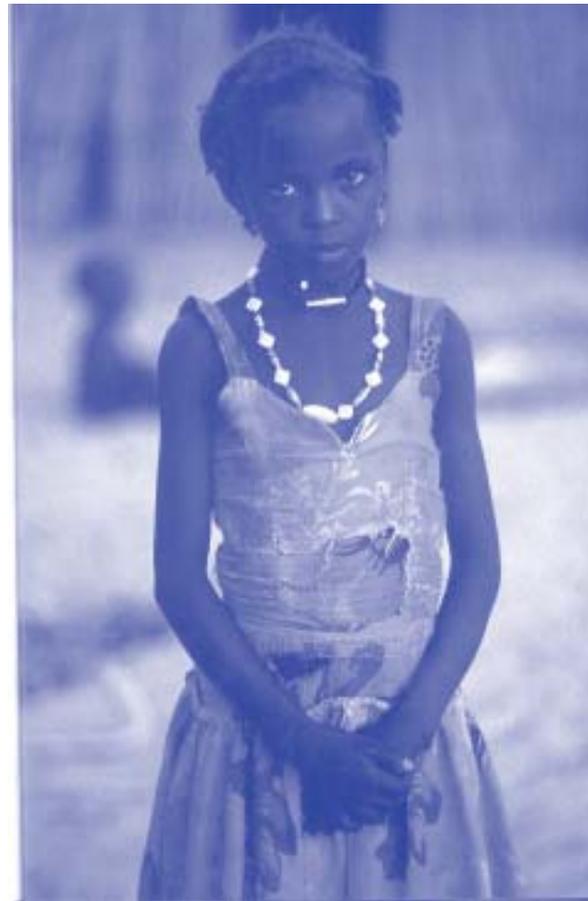
TEORÍA

En el programa de trabajo “Consolidación y proyección hacia el siglo XXI” de la Universidad Veracruzana se describe como estrategia toral el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje. Se subraya que el aprendizaje del estudiante debe ser integral, significativo y de por vida (Beltrán 2000).

El actual programa rectoral “Hacia un nuevo paradigma universitario” incluye de manera prioritaria el funcionamiento de la Universidad Virtual de la Universidad Veracruzana; con ello, la educación a distancia se fortalecerá ampliamente en sus distintos niveles (Beltrán 2000).

Ante los cambios en las formas de vida y la cultura en el mundo actual, las instituciones educativas, y en particular las universidades, tienen un papel trascendental como formadoras de profesionistas, con posibilidades de generar y aplicar conocimientos que atiendan las necesidades de su entorno y favorezcan el desarrollo social con equidad. En estas circunstancias es urgente que los futuros profesionistas se desarrollen mediante nuevos modos de aprendizaje basados en la educación integrada (Beltrán 2000).

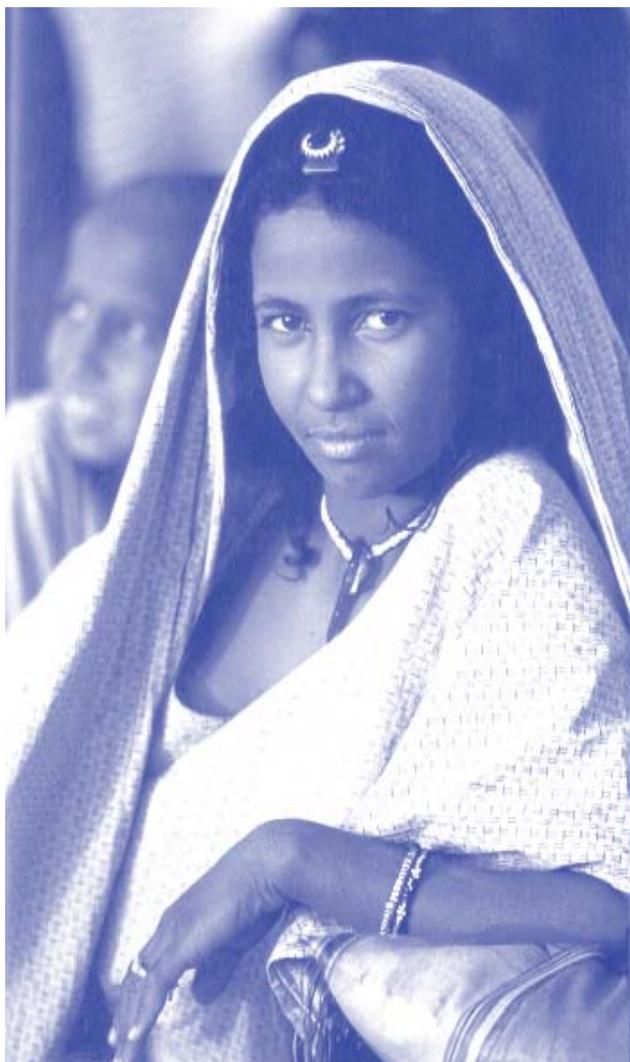
El nuevo modelo propone que el aspecto curricular se centre en la formación de los estudiantes, y no en una enseñanza enciclopedista; un alumno bien informado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante autoaprendizaje gracias a las bases que ha obtenido al educarse de una manera integral (Beltrán 2000).



La nueva orientación académica de la Universidad Veracruzana apunta hacia la formación integral de los estudiantes mediante un currículo flexible, apoyado en el sistema de horas créditos. Éste se considera únicamente como un sistema de medición de las actividades de aprendizaje, adaptable a una estructura curricular electiva y flexible; es decir, cada estudiante tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera, a partir de ciertos lineamientos (Beltrán 2000).

Para determinar si se están logrando los objetivos del aprendizaje que proponen los contenidos programáticos de las asignaturas, el profesor aplica instrumentos que van desde el examen hasta el ensayo o reporte de investigación; también la

administración académica de las instituciones escolares genera otras herramientas que valoran el aprovechamiento de los alumnos, como los indicadores académicos (Martínez Rider 2001).



METODOLOGÍA

Nuestro modelo de educación a distancia se sustenta primordialmente en el uso de la tecnología educativa y el estudio independiente. Resulta indispensable que quienes aspiran a ingresar al programa

tengan conocimientos suficientes en el manejo y utilización de la computadora y una amplia disposición para el autoaprendizaje; sin embargo, en nuestra realidad estos dos elementos difícilmente se dan, por lo que se ha diseñado un examen diagnóstico que nos ayuda a ubicar a los alumnos de nuevo ingreso en su real nivel de conocimientos y, así, apoyarlos con un curso de inducción en las áreas de computación, estudio independiente y tutoría académica.

El plan de la carrera comprende 52 experiencias educativas en un sistema de 409 créditos; el estudiante tiene la oportunidad de seleccionar su carga académica a partir de bloques de materias ofrecidos durante el semestre, de acuerdo con su interés y disponibilidad de tiempo para cursar la carrera, y con base en ciertos lineamientos.

La actividad docente se centra en la atención de los estudiantes a través de la tutoría personalizada o grupal con la utilización de medios como teléfono, fax, correo electrónico, chat, entre otros, y horarios fijos en tiempo real (sincrónicos) o diferidos (asincrónicos), para el seguimiento y la retroalimentación del proceso.

Los materiales didácticos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son impresos, audiovisuales y multimedia. Entre los primeros destacan guías y unidades didácticas, antologías, libros de texto, artículos científicos y revistas especializadas; en los segundos, los casetes de audio y video, y por último el multimedia en CD.

En los últimos tres años se han experimentado diversas estrategias de evaluación del aprendizaje: la ya citada presentación de un examen departamental en 2001 y, a mediados de 2002, el desempeño del alumno en la experiencia educativa mediante el curso semestral.

En 2003 se invitó a docentes y alumnos a utilizar algunas estrategias y técnicas



didácticas de evaluación, que incluían la elaboración de ensayos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos, estudio de casos y la resolución de problemas, con los cuales se pretendía desarrollar la capacidad del análisis crítico de los contenidos temáticos de las experiencias educativas por parte del estudiante.

Para nuestro estudio se eligieron al azar 13 de las 44 experiencias educativas, las cuales componen el área de formación disciplinaria, y se encuentran en los primeros seis semestres; se dejaron fuera los sistemas de producción por ser de elección libre para los alumnos y que suman ocho experiencias en total.

RESULTADOS

Tabla 1. Indicadores académicos del sistema de educación a distancia de la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria

Inscripción (año)	Alumnos inscritos	Alumnos egresados	Deserción del primero al segundo semestre	Eficiencia terminal (por ciento)
1996	23	6	5	26
1997	34	10	11	29.9
1998	30	11	19	36.6
1999	22	6	0	27.2
2000	33		9	
2001	39		8	
2002	48		8	
2003	54			

Fuente: Secretaría Académica 2003.

La tabla 1 nos muestra el incremento en la matrícula de 1996 a 2003, en 128.75 por ciento, y un marcado ascenso en los tres últimos años, al pasar de 39 en 2001 a 48 en 2002 y 54 en 2003.

El número de alumnos egresados y la eficiencia terminal son dos indicadores que nos muestran el serio problema de retención y deserción escolar que se presenta en nuestra carrera, y que está muy por abajo de la media deseable.

La columna de deserción del primero al segundo semestres nos muestra la dinámica de la tasa de abandono en nuestra facultad,

la cual concuerda con los estudios llevados a cabo por Kempfer (1995) y presentados en su artículo "How to reduce dropouts in distance education"; el autor plantea que la curva de abandono ocurre inmediatamente después de haber realizado la matrícula.

A partir de 2001 se decidió estandarizar los métodos de evaluación del aprendizaje en los sistemas de educación escolarizado y a distancia, debido a la alta subjetividad con que eran evaluados los estudiantes por parte del maestro y, sobre todo, al desarrollo de los contenidos temáticos del programa de acuerdo con los distintos criterios de los

docentes para su interpretación o modificación.

De esta manera se aplicó por primera vez la forma de evaluación mediante un examen departamental elaborado y aprobado por la academia por área de conocimiento a la que pertenecen las diversas experiencias educativas. Éste permite reducir de modo significativo la subjetividad en la aplicación del criterio del maestro al momento de

asignar una calificación. En 2002 se decidió agregar otras formas de evaluación que incluyen la elaboración de ensayos, mapas conceptuales, cuadros comparativos, resúmenes analíticos, estudio de casos y la resolución de problemas, con el fin de desarrollar la capacidad del análisis crítico y obtener mejores resultados en el aspecto interactivo de comunicación asesor-alumno, así como de resolución de problemas.

Tabla 2. Índices de reprobación (porcentaje) de acuerdo con la generación en algunas experiencias educativas

Experiencias educativas	Generación 1999-2003			Generación 2000-2004			Generación 2001-2005		
	T/A	T/R	(por ciento) IR	T/A	T/R	(por ciento) IR	T/A	T/R	(por ciento) IR
Bioquímica	30	16	53.3	22	7	31.8	17	1	5.8
Matemáticas	31	22	70.9	29	20	68.9	18	2	11.1
Taller de Inglés	30	22	73.3	28	17	60.7	21	6	28.5
Administración	21	11	52.3	23	11	47.8	17	2	11.7
Genética	12	2	16.6	16	9	56.25	15	5	33.3
Forrajes	15	6	40.0	20	10	50.0	16	2	12.5
Morfofisiología Animal	8	5	62.5	18	16	88.8	22	9	40.9
Legislación Agropecuaria	9	4	44.4	10	3	30			
Organización de Empresas	11	6	54.5	11	0	0			
Diseño Experimental	14	8	57.1	8	5	62.5			
Botánica	9	4	44.4	15	3	20.0			
Producción Orgánica	8	0	0.0	10	8	80.0			
Taller de Técnicas de Reproducción	10	2	20.0	7	5	71.4			

T/A = total de alumnos inscritos; T/R = total de alumnos reprobados; IR= índice de reprobación.

La tabla 2 muestra los índices de reprobación en algunas experiencias educativas en las áreas de formación disciplinaria por generación (no se incluyen experiencias de elección libre u optativas). Como se puede observar en orden descendente, el número total de alumnos inscritos por experiencia disminuye (de 30 durante el primer semestre a ocho en el tercero), debido a los altos índices de reprobación iniciales, y de deserción durante los primeros semestres.

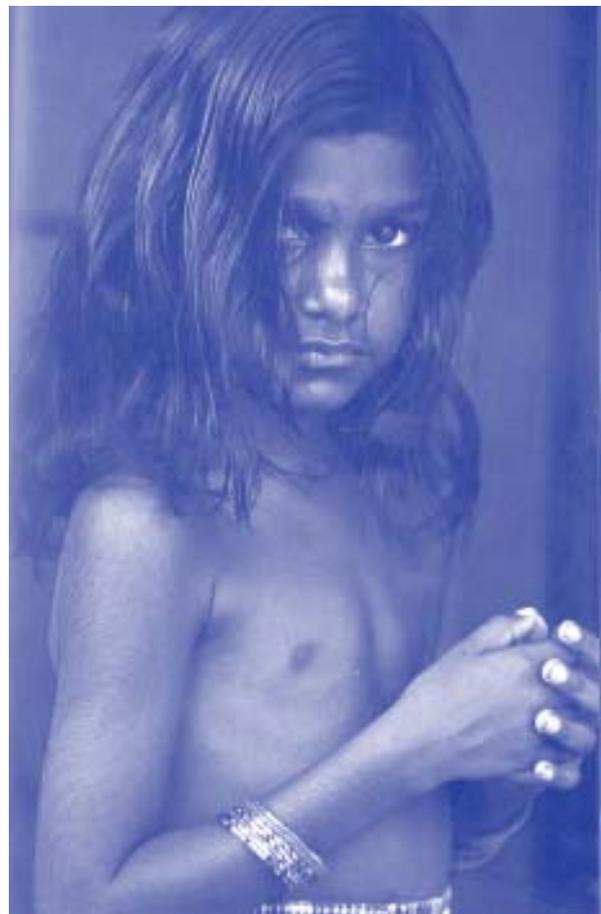
En forma horizontal podemos ver que los índices de reprobación han disminuido significativamente en las últimas generaciones 2000 y 2001 (50 por ciento), gracias a las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje y la estandarización en los modos de evaluación.

Como respuesta a lo planteado y con el afán de mejorar de manera sustancial nuestros indicadores académicos a mediano plazo, nos hemos dado a la tarea de capacitar a un grupo de siete docentes en esta área de estudio; cuatro de ellos cursan actualmente la maestría en Comunicación y Tecnología Educativa y los tres restantes, el diplomado en Educación a Distancia. También se apoya a docentes y alumnos con cursos sobre el estudio independiente y el uso de estrategias y técnicas educativas.

CONCLUSIONES

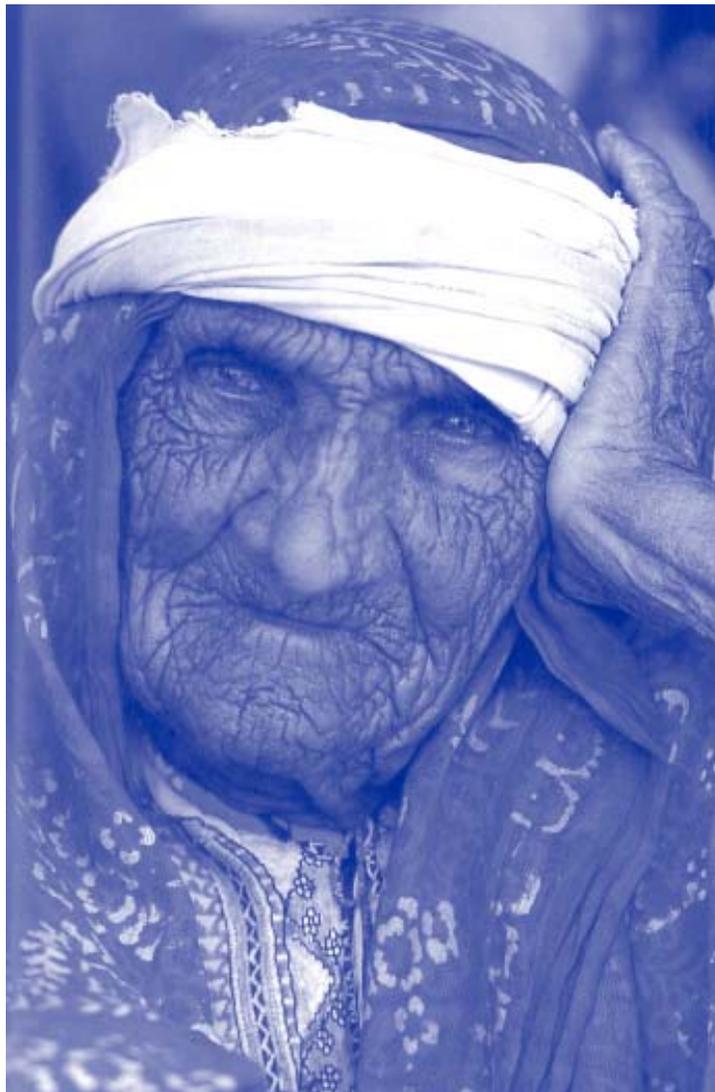
- Existe una carencia de docentes con un perfil deseable en educación a distancia.
- La tasa de deserción supera a la media deseable.
- La deserción del primero al segundo semestres es similar a los indicadores de otros programas que se ofrecen.

- El abandono de los estudios se debe principalmente al desconocimiento sobre la educación a distancia y el estudio independiente.
- Existe un alto índice de reprobación en los semestres iniciales.
- Los índices de reprobación han disminuido de modo significativo debido sobre todo a las nuevas estrategias de evaluación.
- La demanda de matrícula se ha visto incrementada en gran medida.
- Se están haciendo esfuerzos importantes para alcanzar la consolidación del sistema de educación a distancia en la Facultad de Ingeniería en Sistemas de Producción Agropecuaria.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amunsen, Che (1993) "The Evolution of theory in distance education", en Desmond Keegan (ed.). *Theoretical principles of distance education*. Gran Bretaña: Routledge, pp. 61-79.
- Ávila Muñoz, P. (2003) *La educación a distancia en América Latina: modelos, tecnologías y realidades*. México: IESALC-Unesco, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Beltrán Casanova, J. et al. (2000) *Nuevo modelo educativo para la Universidad Veracruzana: lineamientos para el nivel de licenciatura*, segunda edición. Universidad Veracruzana.
- Kempfer, Hammev (1995) "How to reduce dropouts in distance education", *Innovaciones Educativas*, núm. 6, año III, Costa Rica, UNED, pp. 19-27.
- Martínez Rider, R. M. (2001) "Evaluación del aprendizaje en materias curriculares: un estudio de caso", *Revista Iberoamericana Virtual de Educación*, núm. 10, Organización de Estados Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



La teoría de la interacción y la construcción participativa de modelos de evaluación en educación a distancia

Alfonso Reynoso Rábago*

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es, en primer lugar, presentar algunos elementos de la teoría de la interacción como puntos de referencia para interpretar el debate sobre la evaluación que se dio entre los docentes de la licenciatura en Educación a Distancia (LED) de la Universidad de Guadalajara a través de mensajes de la Internet.

ALGUNOS ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE LA INTERACCIÓN EN EL APRENDIZAJE A DISTANCIA

En un artículo publicado en *The American Journal of Distance Education*, Roblyer y Wiencke (2003) presentan algunos elementos de la teoría de la interacción del aprendizaje a distancia para fundamentar su propósito de construir una escala estimativa (Rubric) con la cual se pueda apreciar y fomentar la interacción (estudiante-profesor y estudiante-estudiante) en los cursos a distancia.

Roblyer y Wiencke (2003: 77-78), cuya síntesis sobre esta teoría seguiremos de forma casi puntual, comienzan su artículo con la afirmación de que la teoría y las investigaciones sobre el aprendizaje a distancia sostienen que la interacción es una condición esencial asociada a los cursos exitosos en la modalidad a distancia; consideran que de ella depende en gran medida la efectividad de las prácticas del aprendizaje

a distancia: si “la interacción ha sido considerada durante largo tiempo la clave del éxito en los salones de clase tradicionales”, no es pues de ninguna manera sorprendente que también haya llegado a ser concebida como una condición *sine qua non* del éxito de los cursos a distancia (Fulford y Zhang 1993: 8).

Por otra parte, hay un consenso creciente acerca de que existen diferencias sustanciales entre las características de la comunicación en los cursos cara a cara y los ambientes de aprendizaje a distancia. Como consecuencia, se considera necesario que los cursos a distancia deben usar recursos diferentes y de mayor intensidad que los utilizados en los cursos presenciales tradicionales para dar una instrucción con cualidades interactivas (Rheingold 2001), de las que depende su eficacia.

En una serie de artículos que fueron recibidos con mucho interés, Clark (1983, 1985, 1991, 1994) sostuvo que no existe ningún recurso tecnológico, de cualquier tipo que éste sea, con características únicas que le permitan mejorar el aprendizaje. Kozma (1991, 1994) lo contradice y sostiene que las tecnologías pueden ofrecer singulares oportunidades de aprendizaje de calidad, cuando la instrucción que se imparte se ha fundamentado bien en los “procesos cognitivos y sociales por los cuales se construye el conocimiento” (1994: 1).

Apoyando esta opinión, a medida que los cursos a distancia se hacen más comunes, han comenzado a aparecer reportes anecdóticos de instructores y estudiantes que afirman estar experimentando grados más altos de interacción en los cursos a distancia que los que ellos vivieron en situaciones anteriores en cursos cara a cara (Edmons 1996; Loupe 2001). Estos

* Asesor en licenciatura en Educación a Distancia adscrito al Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara.

reportes ofrecen poca o ninguna verificación empírica, pero en combinación con las diferencias comprobadas entre los métodos interactivos requeridos por los cursos a distancia *versus* las condiciones de los cursos cara a cara, despiertan la curiosidad por verificar empíricamente los argumentos de Kozma. Los ambientes a distancia que se diseñan para hacer uso efectivo de varios recursos tecnológicos pueden, quizá, ofrecer oportunidades únicas para lograr mayor compromiso del estudiante con los consecuentes beneficios sobre el aprendizaje, el cual se incrementa cuando los estudiantes están de este modo comprometidos.

Roblyer y Wiencke (2003), en su propósito de definir los rubros (*Rubric*) que han de tenerse en cuenta para construir una escala estimativa que permita apreciar de forma integral los grados de interacción en cursos a distancia, seleccionaron cinco aspectos que traduciré en otras tantas recomendaciones para los diseñadores y para los docentes de cursos en línea que quieran fomentar altos grados de interacción y, por lo tanto, un aprendizaje de mayor calidad. Esas recomendaciones serían: 1) diseñar los cursos para propiciar la interacción social. 2) Favorecer la interacción a través del diseño instruccional. 3) Utilizar recursos tecnológicos que propicien la interactividad. 4) Estimular el compromiso del estudiante. 5) Obtener el compromiso del instructor. Siguiendo siempre los desarrollos de Roblyer y Wiencke, explicaré mejor el significado de cada una.

Diseñar los cursos para propiciar la interacción social

Wolcott (1996) sostiene que si se incrementan las relaciones sociales entre los participantes, se ayuda así a acortar la distancia psicológica y el aislamiento que experimentan con frecuencia los estudiantes en los cursos a distancia. El hecho de disminuir la distancia psicológica produce el efecto de aumentar tanto la motivación como la interacción en los cursos y, de este modo, se mejora el aprendizaje. Por su parte, Gilbert y Moore (1998) comparten esta misma

opinión; ellos encontraron que la interacción puede ser de dos tipos: social y académica (*instructional*) y que “la interacción social puede fomentar la interacción académica”. Por estas razones, es conveniente que en el diseño de los cursos se incluyan actividades para incrementar las relaciones sociales entre los



participantes. Las estrategias sugeridas por Wolcott y por Gilbert y Moore para ello incluyen acciones como la presentación de los estudiantes al principio del curso; dinámicas para romper el hielo u otras estrategias usadas a menudo para la integración de grupos; el intercambio de biografías breves e información sobre el contexto en el que cada uno vive; compartir fotografías u otra información personal; discusiones en grupos pequeños en las cuales son

alentados tanto los intercambios sociales como académicos; éstas pueden realizarse a través de *chats*, de intercambio de mensajes por correo electrónico, de tableros de avisos en los cuales los estudiantes pueden colocar escritos informales.

Favorecer la interacción a través del diseño instruccional

Como lo señaló Wagner (1994), el diseño instruccional influye de manera directa sobre las características de la interacción en un curso de aprendizaje a distancia. Si queremos lograr ambientes de aprendizaje fuertemente interactivos, éstos han de ser dinámicos; se deben diseñar actividades que alienten, favorezcan y hasta requieran la interacción. Wagner (1997) recomienda en especial los diseños que facilitan la colaboración entre estudiantes e instructores como coparticipantes en los cursos.

Vrasidas y McIsaac (1999) sostienen que el tamaño de la clase puede influir en la cantidad de interacción y que las mayores inhiben una alta interacción. Los diseñadores de cursos a distancia han propuesto a menudo estrategias de aprendizaje cooperativo como una manera de incrementar la interacción entre los participantes (Hamza y Alhalabi 1999; Hirumi y Bermudez 1996; Hughes y Hewson 1998; Kimeldorf 1995; Klemm 1998). De acuerdo con Simonson *et al.* (2000), “construir la colaboración y la interacción en el grupo puede ser más importante que enfocarse a la participación individual”.

Las actividades que fomentan la interacción incluyen: trabajos en equipo, discusiones estructuradas o debates, conferencias, discusión con expertos, sesiones de preguntas y respuestas, de lluvia de ideas y de solución de problemas y proyectos desarrollados por grupos cooperativos, como reportes de investigación, construcción de páginas web u otros productos multimedia.

Utilizar recursos tecnológicos que propicien la interactividad

Como lo hizo notar Wagner (1994), hay una gran diferencia entre los diversos recursos tecnológicos y su

potencial para promover la interacción; a esta característica de los recursos ella la llama “interactividad”. Simonson *et al.* (2000) describen dos diferentes aspectos de los recursos tecnológicos que contribuyen a la interactividad (en el sentido que dio Wagner a este término): 1) los grados de realismo; por ejemplo, presentaciones abstractas (mensaje escrito) *versus* concretas (comunicación audiovisual a través de la Internet) y 2) las capacidades de comunicación; por ejemplo, comunicación en un solo sentido o en doble sentido.

Horn (1994: 15), por su parte, considera que la “interactividad varía con base en el medio de transmisión”, y que “la ausencia de retroalimentación inmediata o de señales no verbales conduce a una ansiedad innecesaria y a hostilidad entre los estudiantes” (1994: 13). Por esta razón, las tecnologías que facilitan presentaciones más visuales y de hipermedia y de doble sentido o comunicaciones más inmediatas, propician también una más alta interactividad que aquellas que permiten únicamente mensajes escritos o de audio y comunicación en un solo sentido. Las tecnologías con baja interactividad incluyen las de transmisión en un solo sentido, como el fax, el audio y el video; las de la más alta interactividad son de doble sentido, tecnologías de inmediata retroalimentación, como los *chats*, o de postergada retroalimentación, como las herramientas de *software* de grupos (*group ware*) y sistemas de tableros de avisos. En el más alto nivel de interactividad tecnológica están los recursos que permiten una simulación de comunicación cara a cara, con todo el cortejo de claves visuales y retroalimentación inmediata, como las videoconferencias de doble sentido.

Hay que destacar que los niveles de interactividad ofrecidos por los diversos recursos tecnológicos son sólo *potenciales*, elementos significativos para promover la interacción en el contexto de diseños de cursos que hacen uso efectivo de ellos.

Estimular el compromiso del estudiante

Implícito en el concepto de comunidades de aprendizaje en línea se ubica el hecho de que el instructor comparta la responsabilidad con el



estudiante para promover un aprendizaje interactivo (Moore y Kearsley 1996; Solloway y Harris 1999). Como lo señalan Moore y Kearsley, el instructor puede crear un ambiente que facilite una alta interacción y aprendizaje autónomo, y dar asistencia y práctica a los estudiantes para incrementar el éxito, como Hillman, Willis y Gunawardera (1994) proponen. Sin embargo, la manera en que los estudiantes responden a estos requerimientos puede variar grandemente. Vrasidas y McIsaac (1999) y R. Brown (2001) encontraron que los estudiantes a distancia menos experimentados participan con menor frecuencia y espontaneidad en propósitos sociales y académicos. Entre más a gusto se sienten los estudiantes con los formatos a distancia, más participan.

Roblyer (2002) encontró que los estudiantes manifiestan un alto compromiso cuando emiten mensajes voluntarios o requeridos para responder a los asuntos en discusión. La capacidad de respuesta sobre los aspectos centrales de las actividades de aprendizaje parece ser uno de los indicios de que los cursos fueron diseñados de verdad para lograr la interacción, lo cual permitirá al estudiante un aprendizaje de calidad, de acuerdo con las conclusiones de Wagner (1997).

Obtener el compromiso del instructor

Como lo ilustra el trabajo de Zhang y Fulford (1994), las percepciones de los estudiantes con respecto a la interacción en los cursos de aprendizaje a distancia no se correlacionan con el número de interacciones o con la cantidad de tiempo empleado en la interacción de parte de sus instructores. Yacci (2000) concuerda con este hallazgo, y caracteriza la interacción como un constructo psicológico influenciado tanto por el tiempo de espera de la respuesta como por la coherencia (es decir, por el valor académico percibido) de las respuestas durante los ciclos de mensajes. Kearsley (2000) y Simonson *et al.* (2000) coinciden en que los instructores pueden aumentar o disminuir la interacción en un curso,

dependiendo de cuán coherente, rápida y útil sea su respuesta. Por esta razón, las evidencias del alto compromiso del instructor incluyen retroalimentación al alumno de forma coherente, rápida y útil.

LA CONSTRUCCIÓN PARTICIPATIVA DE MODELOS DE EVALUACIÓN

La Universidad de Guadalajara ha venido desarrollando durante los tres últimos años un programa de formación de profesionales en educación social a través de la LED. Al final, los estudiantes pueden optar por diversas especialidades: educación para la salud; educación ambiental; educación de adultos; gestión y administración educativas, entre otras. Esta licenciatura es la primera carrera profesional que la Universidad de Guadalajara ofrece totalmente en línea. Como toda acción innovadora, el programa de la LED ha enfrentado desafíos, como el diseño de los cursos que se imparten en línea; la instalación de sistemas que mejoren continuamente la calidad de los cursos; la capacitación de los profesores; la operación de los cursos; la evaluación de los aprendizajes; la disminución de la deserción por parte de los estudiantes, por citar algunos.

La estructura organizacional que se ha creado para la administración de la LED comprende, en primer lugar, el comité consultivo de esta carrera, integrado por los coordinadores académicos y administrativos, ciertos funcionarios, algunos asesores, los responsables de la operación de la plataforma informática y de cada una de las diez sedes ubicadas en otros tantos centros universitarios de la Red en donde se imparte esta carrera. El poder de decisión sobre la forma de impartir y mejorar las materias que integran el currículo, depende en buena parte de quienes integran las academias de docentes. Tanto en el comité consultivo como en las academias se ha procurado que las decisiones para la organización y operación se tomen por consenso tras la discusión colegiada.

La evaluación de productos de aprendizaje

Hace algunas semanas, una profesora de la LED,¹ reconocida por su capacidad profesional y por su compromiso con esta carrera, envió un mensaje a través de la Internet en el cual expresó una serie de interrogantes respecto al funcionamiento de la LED buscando nuestras opiniones: “¿Qué es lo que está pasando con los alumnos, ya que se quejan de la forma en que los evaluó? Los alumnos me califican como excesivamente estricta y de que les exijo más que en otras materias; que les regreso sus trabajos escritos para que los mejoren cuando otros profesores nunca lo hacen”. La profesora señaló que pocos de sus alumnos cumplen con los análisis, las reflexiones y los rescates de experiencias que ella les pide. Y preguntó: “¿Es acaso demasiada la exigencia para un nivel de licenciatura? ¿Qué tan ‘comprensivos’ tenemos que ser para pasar trabajos mediocres e incompletos? ¿Qué tanto estamos evaluando la entrega de las actividades por encima de la calidad de los productos? ¿El tiempo de entrega por encima del análisis y comprensión de los temas?”.

De este mensaje, quisiera rescatar los siguientes elementos: 1) los estudiantes se quejan por la forma en que se les evalúa y esto porque 2) los profesores de otras materias no les exigen tanto; 3) los estudiantes muestran inconformidad con el hecho de que se les regresan sus trabajos para que los reelaboren; 4) los estudiantes muestran en sus trabajos deficiencias en la capacidad de análisis y de reflexión y en la habilidad para rescatar experiencias propias.

Los cuestionamientos de esta profesora provocaron una interesante e inusitada participación de una gran cantidad de profesores de la LED que aportaron sus opiniones sobre los temas propuestos para la discusión e incluso sus recomendaciones fueron mucho más allá. Todo ello a través de la Internet y en un tiempo muy corto. Signo claro de que

los cuestionamientos tocaban un problema de fondo al que muchos profesores éramos sensibles.

Este debate se centró en los siguientes puntos: 1) la necesidad de mejorar nuestra retroalimentación con los estudiantes cuando presentan sus trabajos; 2) crear en forma participativa un modelo de evaluación propio de la LED; y 3) efectuar una evaluación integral.

En el curso del debate se propuso el establecimiento de sistemas de retroalimentación eficientes. Para ello, se dijo, es necesario tomar en cuenta las características particulares de nuestros



alumnos. Se destacó que una labor muy importante de los docentes es ayudar a los estudiantes a elevar la calidad de sus productos de aprendizaje; que la retroalimentación del profesor debe indicar las vías por las cuales el alumno podrá mejorar sus trabajos. Por ejemplo, proporcionarle información lo más detallada posible sobre qué es lo que debe corregir; darle instrucciones y consejos de cómo mejorar su

¹ No consignaré aquí los nombres de los profesores que participaron en este debate en razón de que lo hicieron en el ámbito restringido de las comunicaciones entre profesores y no cuento con su anuencia.

trabajo; suministrarle ejemplos de lo que se espera en cada actividad para que así le quede claro hasta dónde debe y puede llegar; señalar las partes que sí hizo bien; destacar las habilidades que está manifestando y las actitudes y conocimientos que ya tiene para que siga adelante y tenga oportunidad de distinguir cuáles son las que tiene que desarrollar.

Otras opiniones insistieron en que todo esto implica que se facilite al estudiante la posibilidad de realizar varios envíos de sus trabajos, que éstos viajen tantas veces como sea necesario hasta que queden satisfechos tanto el asesor como el estudiante porque se lograron los objetivos del curso. Estos envíos sucesivos irán asociados a la par de la mejora progresiva de la calificación conforme se incrementa la calidad del trabajo. De tal manera que para el estudiante y el profesor la evaluación definitiva represente un momento de felicidad porque se alcanzaron los objetivos.

Se insistió en la importancia de pedir al estudiante la entrega de sus trabajos en plazos prefijados para dar tiempo al docente de elaborar la retroalimentación y, al estudiante, de mejorar su trabajo de acuerdo con ésta. De igual modo, se insistió en el valor que encierra la rapidez con la cual el profesor retroalimenta a sus alumnos después de que éstos entregan sus trabajos.

Todo esto supone un gran empeño, un compromiso por parte del docente y un interés muy grande en el desarrollo de las capacidades de sus alumnos. Por supuesto, se dijo, que si éstos no desean mejorar sus actividades, no los podemos obligar, pero debemos procurar que comprendan la trascendencia que tiene en su formación la mejora de sus productos.

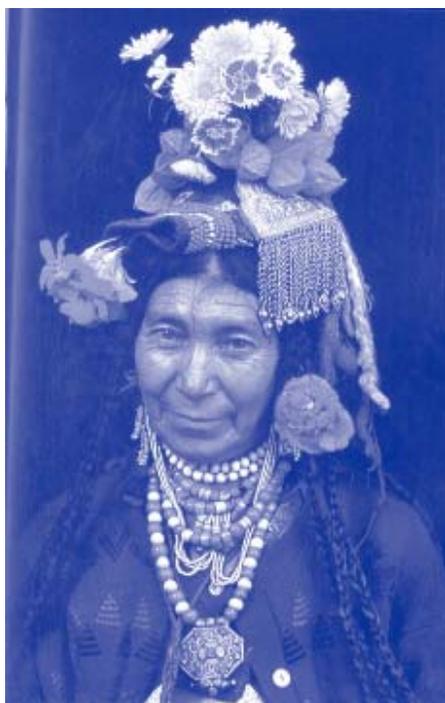
En este debate surgió también la propuesta de crear un modelo propio de evaluación de los productos de aprendizaje

acorde con la LED. Se expresó que, después de una construcción en equipo, se desprenda un modelo oficial de evaluación para la LED uniforme y aplicado por todos. Por parte de la coordinación, se hizo la invitación para que en cada academia por materia se discuta este asunto para hacer llegar propuestas y se vaya conjuntando una integral que permita elaborar un modelo de evaluación propio.

Las grandes líneas del debate sintetizadas en forma por demás apretada, corresponden muy de cerca a puntos clave de la teoría de la interacción que resumimos en la primera parte. En efecto, está presente en este debate la recomendación 5 en cuanto a que, para mejorar la interacción con nuestros estudiantes y por consiguiente su aprendizaje, es necesario el compromiso del profesor, quien ha de retroalimentar a sus alumnos de forma coherente, rápida y útil. Igualmente, en este debate los docentes expresaron ideas que se inscriben en la recomendación 4, sobre la importancia de fomentar el compromiso del estudiante al proporcionarle condiciones para mejorar sus trabajos mediante la interacción con su profesor.

Este debate entre docentes se dio gracias a la utilización de nuevas tecnologías, en este caso los mensajes de Internet a través de una “lista” que permite enviar una misiva a todos los profesores al mismo tiempo (recomendación 3), la cual ha facilitado una fuerte interacción en un tiempo muy corto entre profesores radicados en lugares distantes. El sistema de comunicaciones por Internet entre los profesores de la LED favorece tanto las relaciones sociales informales (recomendación 1) como las académicas (recomendación 2).

La propuesta de construcción participativa de un sistema “oficial” de productos de aprendizaje constituye una forma de interacción del más alto grado, no entre profesor y estudiante, sino



entre profesores. Únicamente podemos decir que se trata de una metainteracción, ya que ésta busca mejorar las interacciones productivas del alumno con la materia de estudio, con el profesor y con otros alumnos.

La evaluación integral de la LED

El debate llevó las cosas mucho más lejos de lo previsto, pues hubo quien propuso una evaluación integral de la LED en forma participativa. A mi juicio, ésta fue una excelente idea en un momento propicio; a casi tres años de iniciado este programa a los participantes nos interesa recuperar la experiencia acumulada y reorientar lo que sea necesario. Cuando un profesor pidió que el funcionario encargado de la evaluación permanente de este programa fijara las vías y los modos de hacerlo, se le respondió que se efectuaría una evaluación participativa, en la cual las ideas de todos los docentes y administrativos eran bienvenidas. Éste también fue, a mi parecer, un gran acierto. La responsabilidad de evaluar recayó desde los funcionarios encargados hasta el conjunto de participantes en el programa interesados. Se formaron tres comisiones para evaluar los aspectos académicos, administrativos y de la plataforma virtual. Quienes hemos mostrado inquietud, estamos asistiendo a reuniones presenciales combinadas con videoconferencias y con mensajes escritos de Internet.

Esta evaluación participativa del programa constituye una expresión más de lo que hemos llamado metainteracción, es decir, interacción entre docentes para mejorar la interacción estudiante-contenido de estudio, estudiante-docente y estudiante-estudiante (Moore 1989). Toca al tiempo precisar hasta qué punto el entusiasmo despertado por un cuestionamiento espontáneo rendirá frutos en el desarrollo de quienes son nuestra única razón de ser: los estudiantes.

Conclusiones

En los albores de esta nueva era para la humanidad, en medio de la incertidumbre que nos provoca dar los primeros pasos por lo desconocido de las nuevas

formas de educación, del uso de tecnologías de vanguardia y, al mismo tiempo, de la intuición de la riqueza de las posibilidades, quisiera evocar un viejo aforismo que procede, según me parece, de las universidades medievales. Entonces se decía de los cursos universitarios: *Incipit in gaudium, finis in gaudium* (principiar en felicidad, terminar en felicidad). Propongo este lema para quienes trabajamos en el diseño e impartición de cursos en línea. Brindemos a nuestros estudiantes desde el principio la felicidad de entrar en contacto con cursos diseñados de manera excelente que les permiten desde el primer momento interrelaciones de óptima calidad con la materia de conocimiento, con sus compañeros y con el propio docente. Y brindémosles también la oportunidad de llegar a la evaluación final celebrando el haber alcanzado los objetivos del curso. Nuestra recompensa será la felicidad por todos esos logros, como bellamente lo expresaba una participante en el debate mencionado. Sólo así la evaluación constituirá un punto de reencuentro en la felicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, R. (2001) "The process of community-building in distance learning classes", *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). Disponible online en http://www.aln.orgtpublications/jaln!v5n2/v5n2_brown.asp
- Clark, R. (1983) "Reconsidering research on learning from media", *Review of Educational Research*, 53 (4), pp. 445-459.
- (1985) "Evidence for confounding in computer-based instruction studies: Analyzing the meta-analyses", *Educational Communications and Technology Journal*, 33 (4), pp. 249-262.
- (1991) "When researchers swim upstream: Reflections on an unpopular argument about learning from media", *Educational Technology*, 31 (2), pp. 34-40.

- (1994) “Media will never influence learning”, *Educational Technology Research and Development*, 42 (2), pp. 21-29.
- Edmonds, R. (1996) “Distance learning with vision”, en *Learning technologies: Prospects and pathways*. Selected papers from EdTech '96 Biennial Conference of the Australian Society of Educational Technology, Melbourne, Australia. ERIC, ED 396724.
- Fulford, C. P. y S. Zhang (1993) “Perceptions of interaction: The critical predictor in distance education”, *The American Journal of Distance Education*, 7 (3), pp. 8-21.
- Gilbert, L. y D. R. Moore (1998) “Building interactivity into Web courses: Tools for social and instructional interaction”, *Educational Technology*, 38 (3), pp. 29-35.
- Harnza, M. K. y B. Alhalabi (1999) “Touching students’ minds in cyberspace”, *Learning and Technology*, 26 (6), pp. 36-39.
- Hillman, D. C. A., E. J. Willis y C. N. Gunawardena (1994) “Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners”, *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), pp. 30-42.
- Hirumi, A. y A. Bermudez (1996) “Interactivity, distance education, and instructional systems design converge on the information superhighway”, *Journal of Research on Computing in Education*, 29 (1), pp. 1-16.
- Horn, D. (1994) “Distance education: Is interactivity compromised?”, *Performance and Instruction*, 33 (9), pp. 12-15.
- Hughes, C. y L. Hewson (1998) “Online interaction: Developing a neglected aspect of the virtual classroom”, *Educational Technology*, 38 (4), pp. 48-55.
- Kearsley, G. (2000) *Learning and teaching in cyberspace*. Toronto: Wadsworth Thomson Learning.
- Kimeldorf, M. (1995) “Teaching online: Techniques and methods”, *Learning and Leading with Technology*, 23 (1), pp. 26-30.
- Klemm, W. (1998) “Eight ways to get students more engaged in online conferences. 7”, *H. E. Journal*, 26 (1), pp. 62-64.
- Kozma, R. (1991) “Learning with media”, *Review of Educational Research*, 61 (2), pp. 179-211.
- (1994) “The influence of media on learning: The debate continues”, *School Library Media Research*, 22 (4), disponible online en http://www.ala.org/aasl/ESLMR/slmr_resources/select_kozma.html
- Loupe, D. (2001) “Virtual schooling”, *eSchoolNews*, 4 (6), pp. 41-47.
- McCullen, C. (1999) “Taking aim: Tips for evaluating students in a digital age”, *Technology and Learning*, 19 (7), pp. 48-50.
- Moore, M. y G. Kearsley (1996) *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Rheingold, H. (2001) “Face-to-face with virtual communities”, *Syllabus*, 14 (12), pp. 8-12.
- Roblyer, M. (2002) “A rubric to encourage and assess student engagement in online course conferences”, presentada en the Society for Information Technology in Teacher Education (SITE) Annual Conference, March, Nashville, Tennessee.
- y W. R. Wiencke (2003) “Design and use of a Rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses”, *The American Journal of Distance Education*, 17 (2), pp. 77-98.
- Simonson, M. et al. (2000) *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Upper Saddle River, NJ: MerrillPrentice Hall.
- Solloway, S. y E. Harris (1999) “Creating community online”, *Educom Review*, 34 (2). Disponible online en <http://www.educause.edu/ir/library/html/erm99021.html>
- Vrasidas, C. y M. S. McIsaac (1999) “Factors influencing interaction in an online course”, *The American Journal of Distance Education*, 13 (3), pp. 22-36.

Wagner, E. D. (1994) "In support of a functional definition of interaction", *The American Journal of Distance Education*, 8 (2), pp. 6-29.

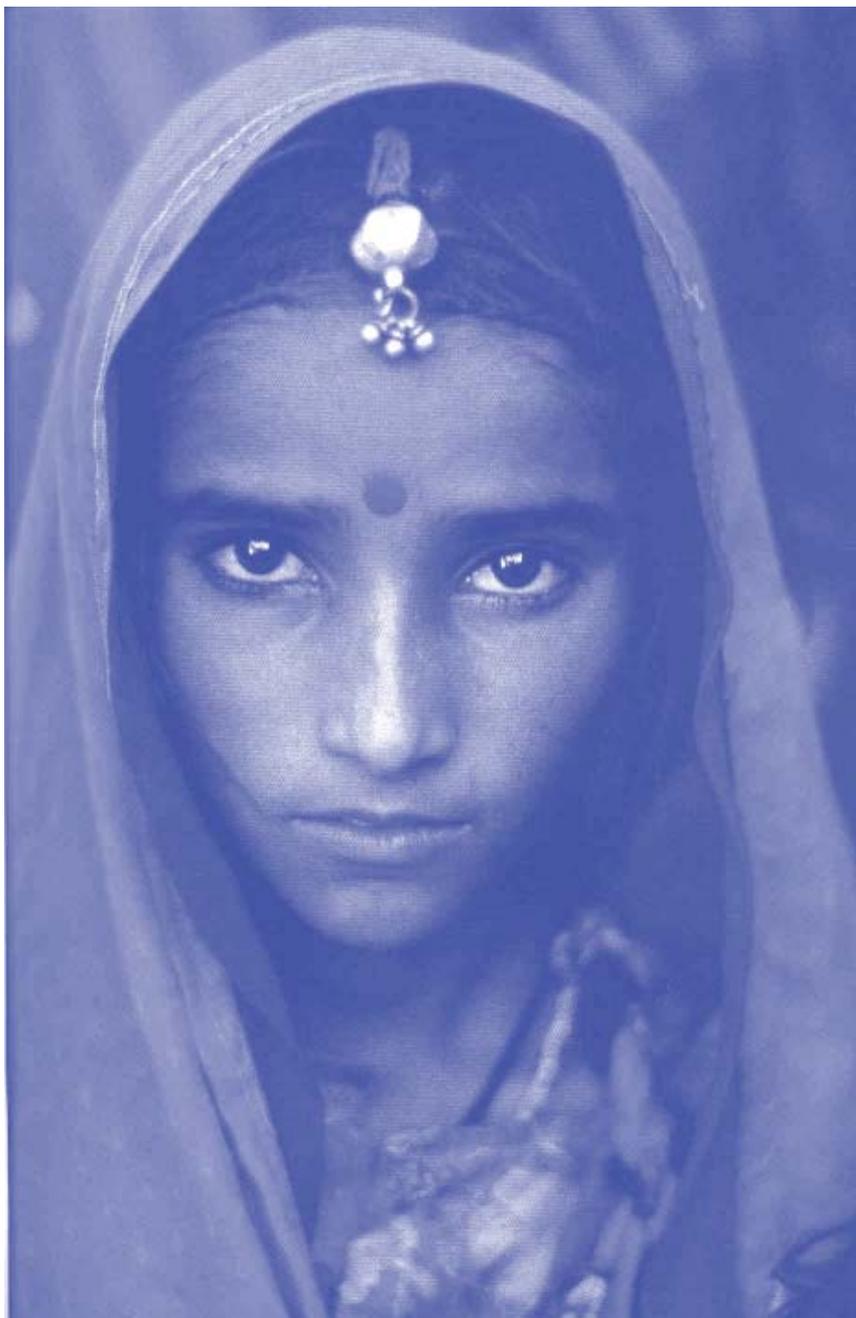
— (1997) "Interactivity: From agents to outcomes", *New Directions for Teaching and Learning*, 71, pp. 19-26.

Wolcott, L. L. (1996) "Distant, but not distanced: A learner-centered approach to distance

education", *Techtrends*, 41 (4), pp. 23-27.

Yacci, M. (2000) "Interactivity demystified: A structural definition for distance education and intelligent computer-based instruction", *Educational Technology*, 40 (4), pp. 5-16.

Zhang, S. y C. P. Fulford (1994) "Are interaction time and psychological interactivity the same thing in the distance learning television class-room?", *Educational Technology*, 34 (6), pp. 58-64.



Evaluación de la interacción docente-discente en la licenciatura en Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara

Siria Padilla Partida*

María Cristina López de la Madrid**

RESUMEN

La interacción es un factor clave para el éxito del aprendizaje en los programas no convencionales. Las teorías de la interacción abordan este tema desde tres ejes: psicológico, centrado en la comunicación y desde el aprendizaje. En este trabajo se pretende hacer un diagnóstico del grado de interacción docente-discente en la licenciatura en Educación a Distancia (LED), a partir del análisis de un instrumento aplicado a los alumnos al finalizar el ciclo 2003-A. De los cinco semestres que se habían cursado hasta junio de 2003, se tomaron cinco materias, una por cada semestre de la LED, y un total de 17 profesores. Se estudió y analizó la interacción desde las categorías de inmediatez, retroalimentación, interacción grupal y medios alternos.

La conclusión a la que llegamos en este trabajo es que la interacción en el programa referido es personalizada y el grado de interacción grupal es bajo, lo que imposibilita el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje social.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INTERACCIÓN

La investigación ha proporcionado reportes que apoyan cuál debe ser la función del

asesor en línea. Duart y Martínez (2003: 5) mencionan que el papel del docente virtual se sustenta en el acompañamiento, no en ser la principal base de información o de conocimiento. La interacción es la base de los entornos virtuales de aprendizaje y constituye uno de los elementos clave para el éxito de los alumnos.

La discusión de la interacción y del proceso interactivo está centrada en tres enfoques: el instruccional, el psicológico y el comunicativo (Roblyer y Wiencke 2003: 80). El primero se refiere a los tipos de interacción en un ambiente virtual de aprendizaje: relaciones alumno-contenido, alumno-instructor y alumno-alumno (Moore 1989). Su finalidad es crear y diseñar ambientes de aprendizaje que propicien una interacción eficaz para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como indagar de qué manera los procesos interactivos estimulan el aprendizaje. Los enfoques abordados han partido de las teorías del aprendizaje, como el constructivismo, de tal manera que se ha analizado la interacción grupal y el aprendizaje colaborativo y cómo repercute en los procesos educativos.

El segundo enfoque es el psicológico, que es la habilidad del asesor de comunicarse con sus estudiantes, su capacidad para llegar a los estudiantes por medio del canal de telecomunicaciones elegido. La presencia social disminuye la distancia psicológica entre los participantes en un proceso de

* Profesor docente del campus universitario de los Valles. Correo-e: siria79@hotmail.com

** Responsable del programa de cursos en línea del Centro Universitario del Sur. Correo-e: cristilm@cusur.udg.mx

comunicación mediado por tecnologías; igualmente, busca crear un ambiente cordial que permita a los participantes sentirse vinculados entre sí.

Zhang y Fulford, Wolcott y Gilbert, y Moore (Roblyer y Wiencke 2003: 80) proponen el término de conexión psicológica y social. Al hacer una comparación con una clase tradicional, establecen que los estudiantes e instructores en un ambiente de aprendizaje intercambian mensajes y formas de percepción de y con los otros, de asuntos y del curso; esto afecta la naturaleza de los mensajes y de los procesos de aprendizaje. Los autores establecen que un ambiente de aprendizaje amigable y abierto a los intercambios de los estudiantes y el instructor es más productivo que uno en donde los intercambios son formales y rígidos.

La conexión psicológica destaca las percepciones de los alumnos generadas en el proceso del diálogo y mediadas por la tecnología, las cuales vendrían a sustituir el lenguaje corporal y las relaciones cara a cara. La conexión psicológica y social se relaciona con la presencia social, ya que esta última hace referencia a dicha conexión con el término “ambiente humanista”.

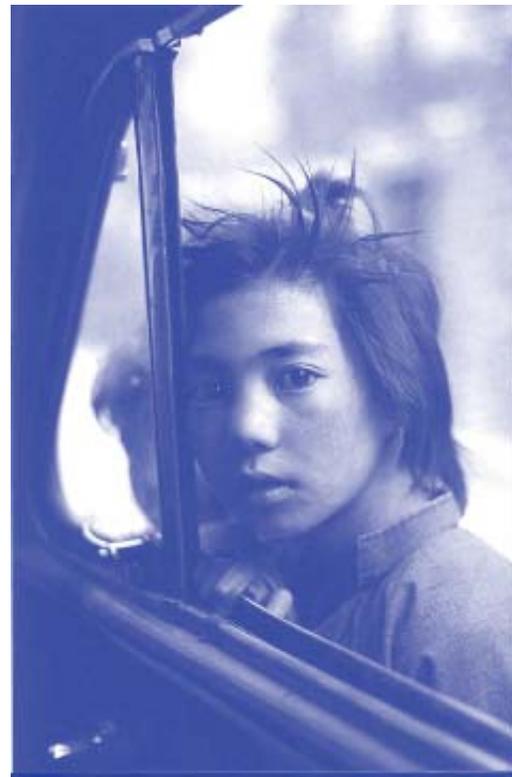
El tercer enfoque parte de la teoría de la comunicación, que caracteriza a la interacción como transmisión de mensajes. Esta visión se deriva de los primeros modelos de comunicación que hacían hincapié en la respuesta satisfactoria (*feedback*) y en la necesidad de reducir el ruido (*noise*) o interferencias en la comunicación (Reséndiz Rodríguez 2001: 235).

Otra corriente parte de la teoría estructuralista de la comunicación que distingue los procesos educativos por la naturaleza de la retroalimentación o *feedback*; reconoce el directo, diferido, activo y pasivo (Moles 1975).

EVALUACIÓN DE LA INTERACCIÓN

Desde hace más de tres décadas, el tema de la evaluación ha sido parte importante en los planes y proyectos educativos de muchos países. Hay una preocupación general por cuidar los parámetros de calidad de los programas educativos que se ofrecen en todos los niveles. En la educación a distancia muchos esfuerzos se han hecho en este aspecto, uno de ellos es el de la evaluación de la interacción entre los diferentes actores.

Gunawardena (1995:70) propone formularse las siguientes preguntas para los tipos de interacción asincrónica o individual: ¿se crearon las condiciones para que el diálogo pudiera darse?, ¿se estableció ese diálogo?, ¿cuál es su papel? La autora recomienda que se desarrollen procesos interactivos de comunicación, como la videoconferencia, el *chat*, entre otros. Sólo





la comunicación interactiva, según ella, puede llevarnos a la elevación de la calidad en la interacción.

Por su parte, Roblyer y Wiencke establecen cinco indicadores para evaluar la interacción en un aula virtual:

- 1) Construcción social del *rapport* y diseño de su interacción. Se entiende como los mensajes dados por el asesor que crean un clima de confianza y cercanía entre alumno y asesor. Se refiere también a la etapa del diseño en la que el profesor construye actividades cuyo objetivo es el encuentro entre profesor y alumno para conocerse entre sí.
- 2) Diseño instruccional para la interacción. Es la parte del plan docente en la que el asesor diseña actividades que permitan desarrollar y fortalecer la comunicación y la interacción entre profesor y alumno y la formación de grupos que promuevan el aprendizaje.
- 3) Interactividad de los recursos tecnológicos. Es la utilización de los recursos tecnológicos no sólo para transmitir información, sino para apoyar el proceso pedagógico y comunicativo. Se sugiere el empleo de medios sincrónicos y asincrónicos.
- 4) Evidencia del desarrollo del aprendizaje. Es la respuesta de los alumnos a las actividades diseñadas y a la utilización de los medios electrónicos que pueden darnos cuenta del grado de aprovechamiento y de aprendizaje.
- 5) Evidencia del desarrollo del instructor. Se opone a la evidencia del alumno y, al igual que éste, pretende dar cuenta del grado de respuesta y compromiso del asesor hacia sus alumnos.

El objetivo de esta investigación es hacer un diagnóstico del grado de interacción docente-discente que se desarrolla en la

licenciatura en Educación. Por el momento, no hemos abordado las repercusiones de esa interacción en los procesos de aprendizaje, sólo nos enfocamos a estudiar en qué medida hay interacción y dónde se concentra.

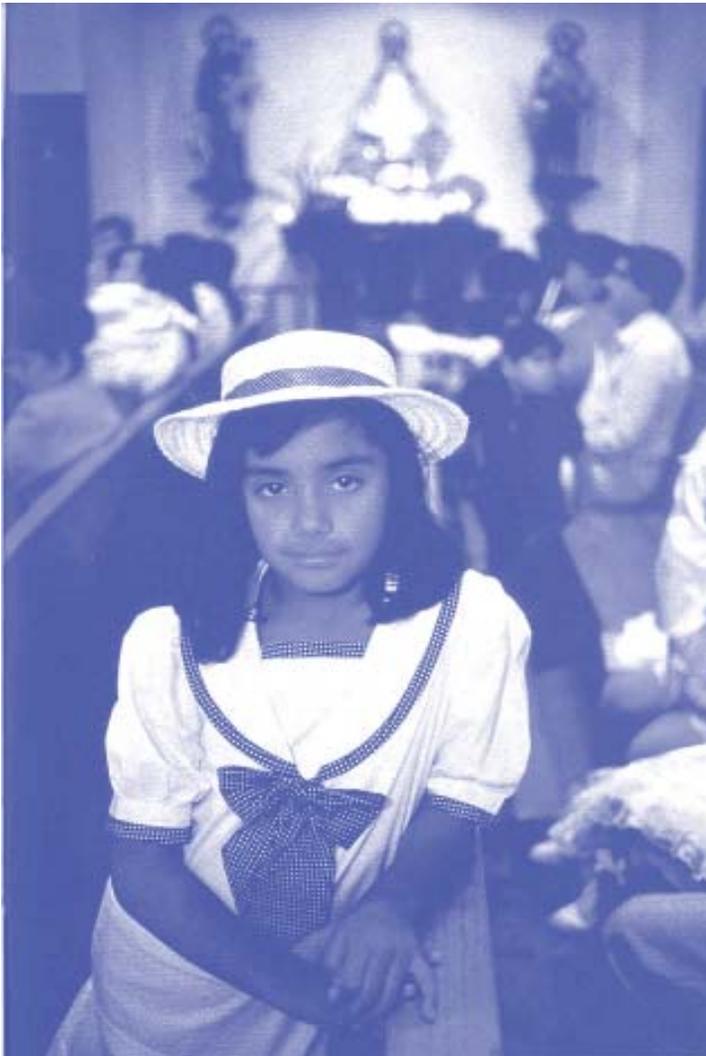
Construimos cuatro categorías que nos apoyan en este proceso:

- 1) Inmediatez, que es una medida del periodo de duración entre un mensaje emitido y su respuesta o *feedback*.
- 2) Retroalimentación. Apoyo otorgado por el asesor a los procesos de aprendizaje del alumno, respuesta a las dudas, asesoría sobre contenidos y corrección de trabajos.
- 3) Interacción grupal. Grado de participación del asesor en los foros y debates en los que la comunicación es de naturaleza colectiva y participativa.
- 4) Medios alternos. Tipo de comunicación que busca diversificar los recursos tecnológicos.

EL DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

En marzo de 2001, inició el programa de la licenciatura en Educación a Distancia de la Universidad de Guadalajara, con un ingreso de 130 alumnos pertenecientes a cinco centros universitarios de la Red y una oferta de cuatro materias. Este programa fue el primero en la modalidad a distancia dentro de la institución, lo que le dio de entrada un carácter innovador.

Si bien en el primer semestre la planta académica estaba formada de sólo cinco profesores, ésta se ha ido incrementando paulatinamente hasta llegar en la actualidad a poco más de novecientos estudiantes y ochenta y cuatro docentes distribuidos en diez centros de la Red Universitaria. Durante



seis semestres, mucho es lo que se puede abordar desde distintos ejes, pero para los fines de este trabajo, centraremos nuestra atención en el desempeño del docente en lo que a *presencia social* se refiere.

A partir del ciclo escolar 2001-B (septiembre 2001), la licenciatura en Educación a Distancia ha trabajado con dos figuras: el profesor responsable, quien funge, a su vez, como presidente de academia, y el profesor adjunto. Ambos tienen la responsabilidad de solucionar dudas conceptuales y metodológicas, evaluar los aprendizajes mediante la revisión de las diversas actividades, orientar al estudiante en

el uso y manejo de los materiales y, algunas veces, de la plataforma educativa y demás tecnologías. Todas estas actividades se llevan a cabo a través de diversos medios: foros, correo, charlas en línea (*chat*), videoconferencias y la propia plataforma.

Hasta el calendario 2003-A (marzo-agosto), la mayoría de las asignaturas se trabajaban por medio de una plataforma comercial, el Web CT, la cual cuenta con las herramientas de comunicación síncrona, como la charla en línea, y asíncrona, como el correo y el foro.

A partir del calendario 2003-B (septiembre-diciembre), todas las materias se trabajan en la plataforma institucional AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje), que sólo dispone de herramientas de comunicación asíncrona.

Además de la plataforma, se programan al menos dos videoconferencias por materia a lo largo del semestre, para tratar aspectos generales de la asignatura, dudas o presentación de temas de interés por parte de especialistas invitados. A su vez, se pide a los docentes abrir otros canales de comunicación, como el correo personal y la charla en línea comercial, a fin de asegurar el contacto entre el docente y el estudiante durante el ciclo escolar.

Esta diversidad de medios de comunicación tendría que ser suficiente para lograr ese acompañamiento continuo a los estudiantes. Sin embargo, no siempre es así, pues se deja de lado las ventajas que las tecnologías nos otorgan. Este desfase de aprovechamiento de los medios trae como consecuencia un desánimo generalizado en los estudiantes, quienes optan muchas veces por la deserción.

METODOLOGÍA

Para evaluar el grado de *interacción docente-discente* de la LED se aplicó un instrumento al finalizar el calendario 2003-A (marzo-agosto), el cual aborda los ejes de *inmediatez*,¹ apertura de vías alternas de comunicación, retroalimentación y participación en foros y debates.

En el análisis de la información se tomó una muestra representativa: una materia por cada ciclo escolar y el total de profesores, responsables y adjuntos que las atienden. En total se consideran cinco materias y diecisiete profesores. El criterio de selección fue el nivel de participación de los alumnos en el proceso de evaluación, ya que la encuesta no fue contestada por la mayoría; esto fue así porque en muchas materias hubo ausencia de datos.

El cuestionario se aplicó al finalizar el ciclo escolar 2003-A, de manera virtual, en la propia plataforma. En el proceso se notó una apatía general, ya que los ciclos de 3, 4 y 5 obtuvieron una participación de 9/150, 13/100 y 5/50 estudiantes, respectivamente, y los de primero y segundo ciclo, un rango de 56/400 y 49/250 participaciones, es decir, sólo diez por ciento de los alumnos se involucraron en la aplicación del instrumento.

Para efectos de este estudio consideramos la siguiente puntuación:

- Mayor de 90= Excelente interacción
- Mayor de 80 y menor de 90= Buena interacción
- Mayor de 70 y menor de 80= Pobre interacción
- De 30 a 70= Pésima interacción

En los ejes de análisis referidos (*inmediatez*, *apertura de vías alternas de*

¹ Entendemos este término como la capacidad del asesor de acercar lo lejano, es decir, hacerlo inmediato al estudiante. Gunawardena (1995: 74).

comunicación, retroalimentación y participación en foros y debates) se obtuvieron los siguientes resultados:

Inmediatez

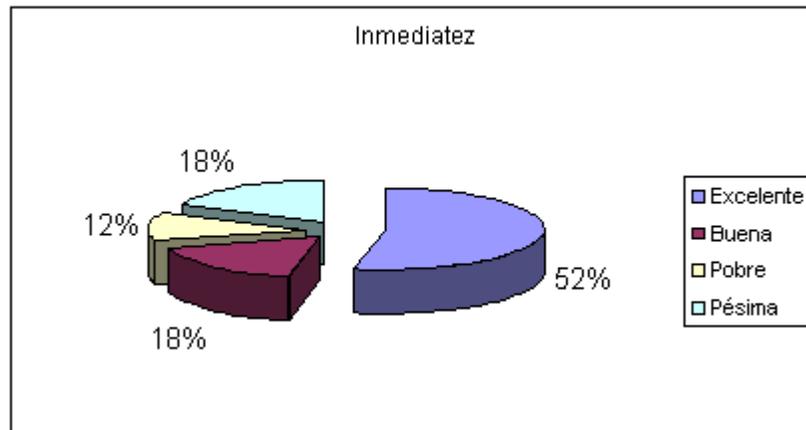
Las preguntas que reflejan los resultados para este punto fueron: ¿el profesor contesta tus mensajes en un término de cuarenta y ocho horas? y ¿el profesor evalúa tus actividades en un periodo razonable?

Consideramos como *inmediatez*, además de lo referido por Gunawardena, cuando el estudiante obtiene una comunicación rápida que le permite “sentir” la presencia del profesor y disminuir con esto el sentimiento de aislamiento y soledad tan recurrente en los programas a distancia. Esta *inmediatez*, según Dianne L. Conrad (2002: 215-224), contribuye también a aminorar el estrés, la angustia y la inseguridad en los estudiantes y, por consiguiente, eleva la calidad de su desempeño.

En este estudio se encontró una respuesta favorable para ambas preguntas. Como se advierte en la gráfica 1, 52.94 por ciento de los profesores se ubicaron en una posición excelente; 17.64, en una buena



Gráfica 1



interacción; 11.76, en una interacción pobre; y 17.64, en una pésima interacción. Si sumamos la primera y la segunda categorías obtenemos un porcentaje de 70.58. En cambio, 29.4 se ubicarían en una baja interacción.

Apertura de vías alternas de comunicación

El acompañamiento es una parte fundamental para el buen desempeño del alumno. Es importante que tenga la seguridad de que en el momento en que lo necesite, podrá comunicarse con el profesor. Para esto, la apertura de vías alternas se hace necesaria pensando en una caída de la red o un fallo en la plataforma. Se sugiere a los docentes que proporcionen a sus alumnos su correo personal, algún teléfono o cualquier otro medio en el que los puedan contactar.

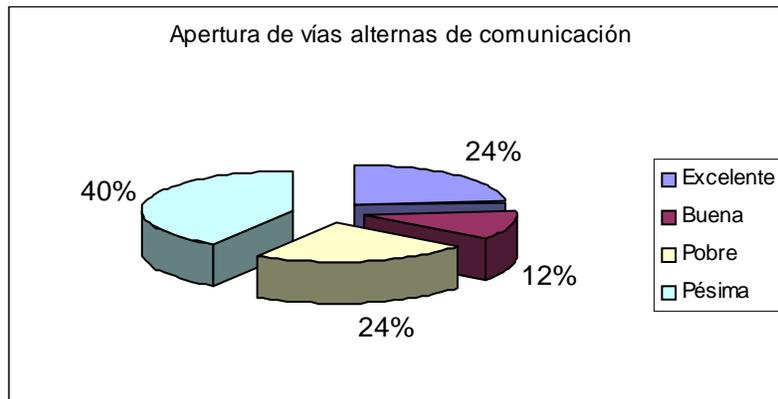
La pregunta para tal efecto fue: ¿el profesor abre otras vías alternas de comunicación como el correo particular, la charla en línea, teléfono, etcétera?

Los datos de la gráfica 2 nos muestran que los profesores no están abriendo vías alternas de comunicación con los alumnos: 23.52 por ciento se ubicaron en una posición excelente; 11.76, en una buena; 23.52, en una pobre; y 41.17, en una pésima. Esto significa

que el docente trabaja únicamente con algunos elementos tecnológicos que proporciona la plataforma. Si hay otras herramientas tecnológicas externas e internas que no han sido aprovechadas, como la videoconferencia y la audioconferencia (externos) y el chat (interno), entonces nos damos cuenta de que los medios de comunicación están cerrados para la relación alumno-profesor. A esto se debe agregar que ha habido muchos problemas con la plataforma tecnológica, los cuales han impedido que tanto profesores como alumnos puedan entrar a la página y realizar actividades. El no existir otras posibilidades de comunicación con el asesor o con el alumno crea conflictos como los señalados por Dianne L. Conrad (*American Journal* 2002: 205). La autora se refiere a los sentimientos de los alumnos en el primer día de clases, pero los adjetivos descritos por los alumnos se pueden aplicar también cuando la red no funciona o se ha caído el sistema. Los estudiantes mencionan que en estos casos sienten ansiedad, vulnerabilidad, aprehensión, miedo, angustia y pánico. Esto se hace evidente por los correos electrónicos que envían a los docentes, quienes los apoyan para controlarse.



Gráfica 2



Retroalimentación

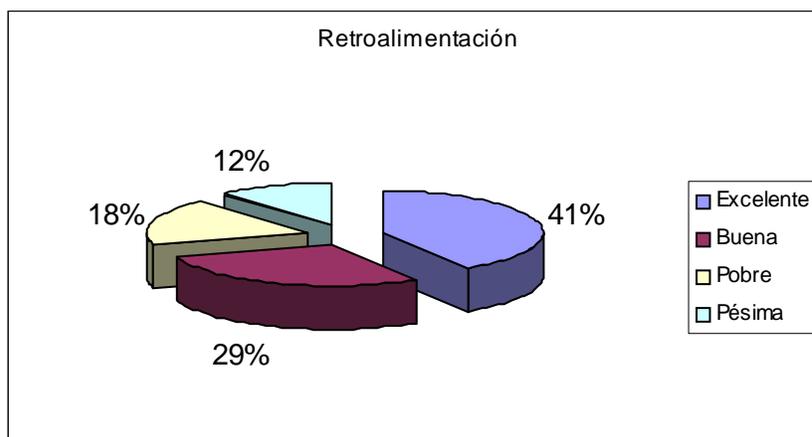
La retroalimentación o *feedback* es un aspecto fundamental para el desarrollo de aprendizajes significativos por parte del alumno, pues el docente guía el proceso constructivo y orienta al alumno en los contenidos del curso. Es uno de los ejes principales en los que se sustenta la educación a distancia. Para este eje se plantearon las siguientes preguntas: ¿el profesor te envía un mensaje de que ha recibido tus actividades? y ¿el profesor retroalimenta con comentarios tus actividades?

En este eje sobre retroalimentación de la comunicación se encontraron muy buenos

resultados: en la gráfica 3 observamos que 41.17 por ciento obtuvieron una evaluación excelente; 29.41, buena; 17.64, pobre; y 11.76, pésima. En este caso, los alumnos reciben una retroalimentación que responde a sus necesidades.

A través de este eje se lleva a cabo el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, el apoyo en la motivación y la confianza del alumno para que no se sienta solo. La retroalimentación tendría un sentido cognitivo y otro emocional, que nos ayudaría a evitar la deserción escolar y el abandono. Las preguntas aquí planteadas se refieren únicamente a si el alumno recibió retroalimentación o no, y no a la calidad de ésta.

Gráfica 3



Participación en foros y debates

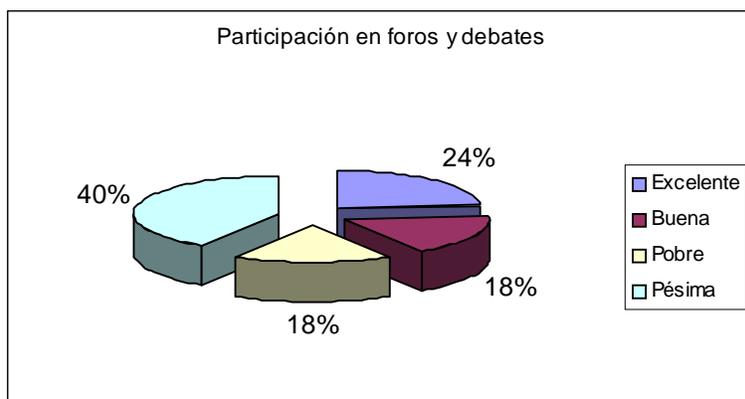
El desarrollo de foros y debates en los programas a distancia contribuye a un aprendizaje colaborativo entre los miembros del grupo, aspecto central para la formación integral de los estudiantes.

La pregunta que se planteó para evaluar este punto fue: ¿el profesor participa activamente en el foro y orienta el debate?

En la gráfica 4 observamos que una mayoría de los profesores ha obtenido una baja evaluación en los foros de discusión: 23.52 por ciento se ubicaron en una posición

excelente; 17.64, en una buena, e igual porcentaje en una pobre; y 41.17, en una pésima. Eso nos ha permitido reconocer que el tipo de comunicaciones que establece el profesor con el alumno es personal, utilizando la plataforma, sin una organización de trabajo por equipo o alguna actividad que haga a los alumnos interactuar con el docente y con sus otros compañeros. Se está prescindiendo del trabajo colaborativo y de la retroalimentación por pares, lo que limita bastante la posibilidad del aprendizaje y el trabajo en línea.

Gráfica 4



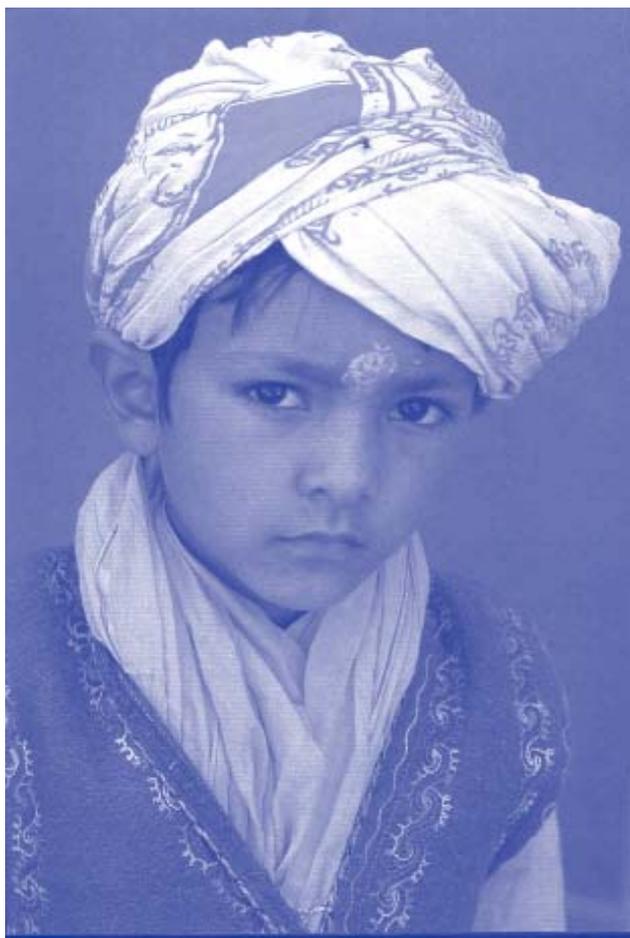
RECOMENDACIONES

El análisis del instrumento aplicado nos revela que la comunicación entre profesor-alumno en la licenciatura en Educación es de tipo personalizado; no se llevan a cabo procesos de interacción grupal, discusiones en foros y debates, trabajo cooperativo, es decir, se está pasando por alto que la construcción del conocimiento y del aprendizaje es de tipo social. Por otro lado, los medios de comunicación están limitados a la utilización del correo electrónico personal, lo que evidencia el poco uso de la plataforma tecnológica y la escasa preparación en el uso de los recursos

tecnológicos. Las sugerencias que hacemos para el programa son: a) resaltar la importancia del diseño de las interacciones sociales y grupales de manera planificada entérminos de construcción del *rapport* y conexión psicológica; b) la creación de grupos de trabajo o equipos que interactúen de modo electrónico. La formación de estos grupos no puede gestionarse natural y voluntariamente, sino que los profesores deben integrarlos para organizar el trabajo colectivo; y c) el uso adecuado de los medios tecnológicos alternativos, como la videoconferencia, como una forma de construir conocimientos más que un medio de transmitir información.

CONCLUSIONES

El trabajo de investigación nos ha permitido descubrir la forma de comunicación que establece el profesor y sus puntos fuertes y débiles. La interacción analizada desde estos cuatro ejes nos revela que el profesor de la licenciatura en Educación ha desarrollado un modelo de comunicación personal que puede generar problemas de identificación con el programa, deserción y aislamiento. Los alumnos que participaron en este estudio lo hicieron para determinar el grado de suficiencia de los maestros que tienen mayor participación y muy pocos para calificarlos "negativamente"; esto nos habla de un problema grave, pues los alumnos no confían en el cuestionario y en los medios institucionales de evaluación.



Aunque se obtuvo un buen resultado en términos de comunicación personal, tanto la comunicación alterna como la que se realiza por medio de foros fueron focos rojos que tienen que trabajarse con los profesores; igualmente, crearles conciencia sobre la importancia de los mecanismos de evaluación como instrumentos de mejoramiento de la calidad y no de represión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amador B., Rocío (coord.) (2001) *Educación y formación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Bates, A. W. (2001) *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. España: Gedisa.
- Castells, Manuel (1996) *La era de la información*, vol. I. México: Siglo XXI Editores.
- Coderch, J. y M. Guitert (2001) "¿Cómo aprender y enseñar con Internet?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 301, pp. 56-63.
- Conrad, Dianne L. (2002) "Engagement, Excitement, Anxiety, and Fear: Learners' Experiences of Starting an Online Course", *American Journal of Distance Education*, núm. 4, vol. 16.
- Coordinación de Educación Continua, Abierta y a Distancia (2000) *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- Dirr, P. y Ch. Gunawardena (1995) *Enfoques sobre evaluación de los aprendizajes en educación a distancia II*. Cuadernos de Educación a Distancia 3. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Duart, J. M. y M. J. Martínez (2003) "Evaluación de la calidad docente en

entornos virtuales de aprendizaje”, en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin/html>.

Gil Rodríguez, E. P. (2002) “Identidad y nuevas tecnologías: repensando las posibilidades de intervención para la transformación social”, en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/gil0902/gil0902.html>.

Moles, A. (1975) “La comunicación”, en *Diccionario del saber moderno*. Bilbao: Mensajero.

Moore, M. (1989) “Three types of interaction”, *The American Journal of Distance Education*, núm. 2, vol. 3, pp. 1-6.

Morin, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.

Peters, Otto (2002) *La educación a distancia en transición*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Piscitelli, Alejandro (1997) “¿Cómo duermen las jirafas? La web vs la escuela: ¿alianza o contradicción?”, en *Jornadas de Informática Educativa*, Buenos Aires.

Reséndiz Rodríguez, Rafael (2001) *Enseñanza a distancia, mediación y mediatización*. Universidad de Guadalajara.

Roblyer, M. y W. Wiencke. (2003) “Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities in Distance Courses”, *The American Journal of Distance Education*, núm. 2, vol. 17, pp. 77-98.



Sangrá, Albert (2001) “La calidad en las experiencias virtuales de educación superior”, en http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0106024/sangra_imp.html.

Visser, Lya (2002) *Desarrollo de la comunicación motivacional en apoyo a la educación a distancia*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

El estudiante en los entornos virtuales de aprendizaje. Análisis desde tres estudios de caso

María Cristina López de la Madrid*

RESUMEN

Se llevó a cabo un breve análisis de los principales problemas¹ que enfrentan los estudiantes en las modalidades a distancia, virtuales o en línea, en tres grupos diferentes.

El grupo A está constituido por 15 alumnos de la licenciatura en Educación, primera en la Universidad de Guadalajara ofrecida completamente a distancia y en red a través de los diferentes centros universitarios. Estos estudiantes cursaron el primer semestre en el calendario 2002-B y están adscritos al Centro Universitario del Sur.

El grupo B está formado por 15 alumnos del mismo centro universitario que tomaron al menos una de sus materias en línea durante el mismo calendario 2002-B, es decir, que llevaron una modalidad presencial junto con una no presencial.

El grupo C está compuesto de siete alumnos de dos licenciaturas del Centro Universitario del Sur que tomaron cursos en la Universidad Abierta de Cataluña, a través de un convenio de colaboración entre ambas instituciones, de octubre de 2002 a enero de 2003.

Se presentarán las características de cada programa y se establecerán las similitudes y diferencias entre los tres, así como las dificultades. Gracias al trabajo que desempeñé como tutora en los tres grupos, he vivido de cerca sus experiencias,

avances y frustraciones. Por ello, el material de análisis está constituido por los mensajes enviados por los alumnos, en forma de comentarios, dudas, aportaciones y críticas.

Los elementos a analizar girarán en torno a la plataforma educativa, los materiales de estudio y la asesoría y tutoría dada a los estudiantes. La metodología de base fue cualitativa mediante la investigación, la acción, la observación participante y el análisis de registros.

ASPECTOS GENERALES

La enseñanza a través de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) se ha convertido en una tendencia que muchas instituciones de educación superior han puesto en práctica en sus políticas de desarrollo y prospectiva académica. Se habla de la “educación del futuro”, de la “educación para más a menor costo” y de la “oportunidad de estudio” para todas aquellas personas que por una u otra causa vieron truncadas sus aspiraciones de estudio y que a través de estas modalidades han podido reintegrarse.

De esto, mucho se ha escrito al respecto, pero son varios los aspectos que aún se desconocen o están en vías de desarrollo. Nadie pone en tela de juicio las ventajas que el aprendizaje a distancia trae consigo, pero no es tema de este trabajo numerar aquí dichas bondades. Enfocaremos nuestra atención al principal grupo de actores,

* Responsable de cursos en línea del Centro Universitario del Sur. Correo-e: cristilm@cusur.udg.mx

¹ Entendido como las dificultades que enfrentan los alumnos en cada uno de los ejes analizados.



alrededor de los cuales se diseña, estructura, organiza y desenvuelve la educación: los estudiantes.

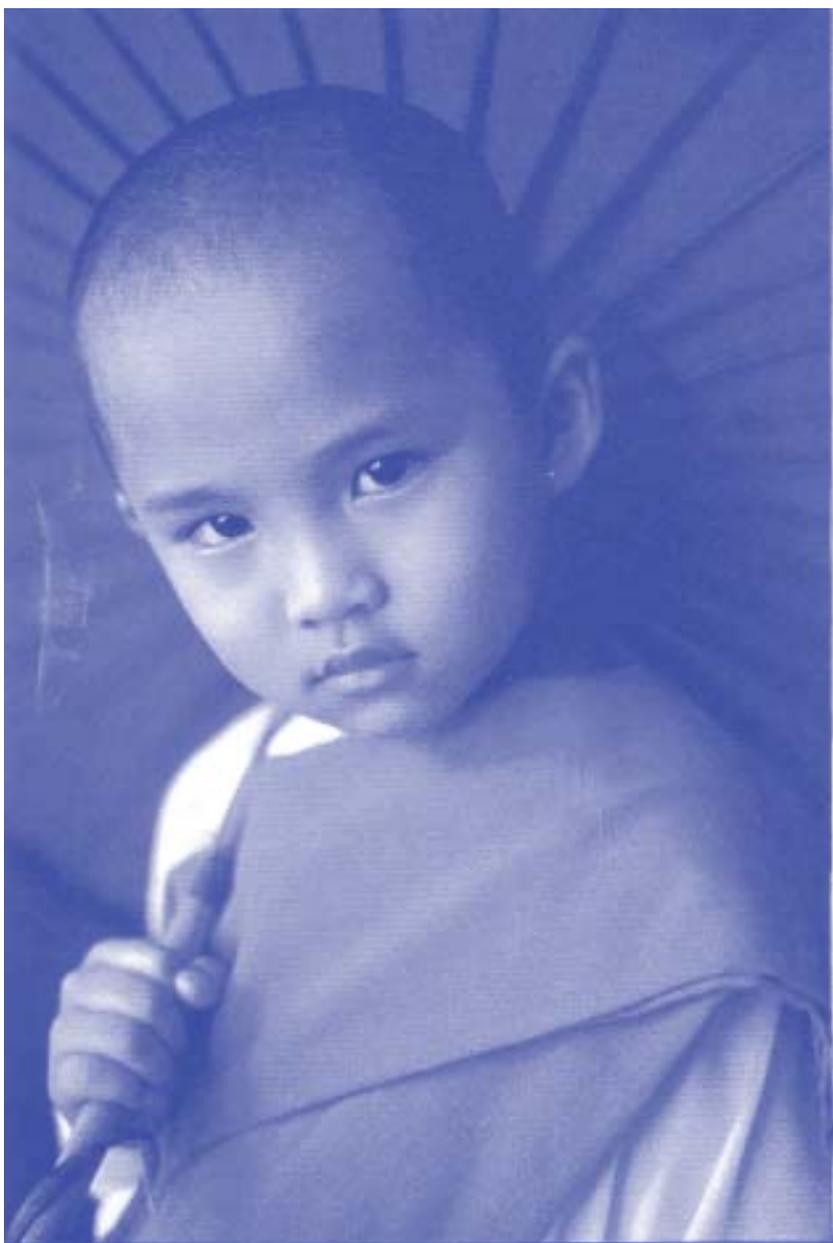
Según los expertos en la materia, y en el mundo ideal, *los sistemas a distancia se basan en la habilidad de sus estudiantes para aprender de manera independiente*. Eso dicen los planes de estudios, sin embargo, cuando queremos llevar esto a la práctica, nos topamos con elementos que no pueden argumentarse en un papel.

Por ejemplo, para que el alumno pueda ser autónomo, autogestivo y autocrítico, se le deben fomentar ciertas actitudes y valores. Ha sido un grave error pensar que con sólo dictaminar programas a distancia, quienes ingresan contarán con las características deseadas de manera automática, por decreto y por norma; nos olvidamos que han llevado doce o quince años de estudios presenciales, en donde lo último que se les desarrolla es la responsabilidad y la autonomía.

Según menciona García Aretio (2001: 151), los sistemas de enseñanza a distancia se han establecido generalmente para atender a una población adulta que aprende y se manifiesta de manera diferente al niño, adolescente o joven, habituales usuarios de las realizaciones convencionales. El estudiante a distancia es un individuo, por lo regular, maduro, lleno de experiencias, conocimientos, capacidades, hábitos y actitudes que le ayudarán en su proceso de aprendizaje.

En esas condiciones, ¿por qué el índice de deserción es tan alto en las modalidades a distancia?, ¿por qué tanta frustración y desencanto en muchos de los que transitan en esta modalidad?

Debemos considerar que en un ambiente virtual el estudiante está solo, su responsabilidad sobre su propio proceso de formación es muy grande y si no tiene conocimientos mínimos de la tecnología





aplicada se perderá en un mar de información. Aunado a esto hay que considerar el tiempo que dedica al estudio y a las actividades de su vida cotidiana, así como el tiempo transcurrido desde la última vez que pisó un aula de clases.

Los alumnos de los tres grupos, en su gran mayoría (95 por ciento), son jóvenes que no han dejado de estudiar. Si bien 26 de los 37 que integran la muestra conocían el uso y manejo de una computadora al iniciar los cursos, sólo 17 tenían conocimientos de navegación, correo electrónico y manejo de las herramientas básicas de un procesador de textos.

LA PLATAFORMA EDUCATIVA

Con el desarrollo de la Internet en los últimos años han surgido numerosas plataformas educativas que ofrecen a los usuarios servicios estructurados de información y comunicación síncrona y asíncrona, lo que facilita la retroalimentación de los participantes.

Menciona García Aretio (2001: 272) que estas plataformas y entornos difieren unos de otros, en el número y calidad de los recursos que ponen a disposición de los docentes o gestores de los cursos y de los estudiantes. Por lo tanto, no todas son igualmente flexibles y amigables; algunas exigen equipos informáticos mejor dotados, así como expertos para su mantenimiento y actualización, mientras que otras son mantenidas por la propia productora o distribuidora.

Características

Los dos primeros grupos (A y B) trabajan con la plataforma comercial Web CT, que facilita la creación de un sofisticado entorno

educacional basado en la World Wide Web. Puede ser usado para crear un curso completo *on line*, o simplemente para publicar material suplementario. En los casos aquí citados se trabaja con cursos completos *on line* con el establecimiento de diversos canales de información, como foros temáticos y correo, lo que hace posible una comunicación continua entre profesores y alumnos. La comunicación síncrona no es muy fácil de habilitar por el tiempo que se necesita para cargar los componentes del chat; en ninguno de los dos grupos se maneja. Esta plataforma es la representación virtual de un aula de clases, por lo que maneja los aspectos académicos del proceso educativo. La versión que se aplica está en español y permite la construcción organizativa necesaria mediante páginas únicas o de distribución a donde se “suben” los diversos materiales, como guía, contenidos y documentos.

El grupo C trabaja con una plataforma propia, diseñada expresamente para cubrir sus necesidades. Es la representación de una universidad virtual que integra los aspectos académicos y administrativos y las aulas virtuales a las que los alumnos se inscriben, según el programa. Tiene también diversos canales de información que facilitan una interacción continua entre los actores administrativos, académicos y estudiantado. Esta comunicación es tanto síncrona como asíncrona y propicia una mayor atención a los estudiantes.

Problemas identificados

Grupo A. Desde su apertura en marzo de 2001, la licenciatura en Educación ha estado trabajando en la plataforma de Web CT. Los problemas que se presentan son del uso y manejo de ésta, así como del ingreso a ella por el desconocimiento de los alumnos. También, se ha visto una aplicación limitada

de la plataforma por parte de algunos profesores que no aprovechan sus herramientas; le dan un uso mínimo a la parte interactiva, que es asíncrona, lo que provoca un desánimo en los estudiantes, sobre todo cuando tienen dudas importantes. A partir del ciclo escolar 2002-B se puso en marcha una plataforma propia, el AVA, que está en su fase de pilotaje; por ello, se obviará aquí su presentación.

Grupo B. En este caso los problemas que se han presentado respecto al Web CT giran también en torno al desconocimiento de la plataforma por parte de los alumnos, pero poco a poco han ido disminuyendo a medida que se avanza. Como son cursos completamente en línea, las herramientas de comunicación se han aprovechado al máximo, con excepción de la comunicación síncrona que los alumnos exigen para su mayor aprovechamiento. En general, se ha tenido un buen aprendizaje en esta plataforma.

Grupo C. En este grupo los alumnos presentaron problemas de navegación al inicio del semestre, por lo complejo de la plataforma. Sin embargo, las facilidades de comunicación que se brindan, así como el equipo de apoyo, permitieron superar este problema desde las primeras sesiones de trabajo. Esta plataforma da muchas posibilidades de aprovechamiento del proceso educativo.

LOS MATERIALES DE ESTUDIO. DISEÑO Y DISTRIBUCIÓN

Constituyen el elemento central de un programa educativo. Están formados por la metodología para trabajar un curso, una guía elaborada con un tratamiento didáctico y

pedagógico, los medios con los que se trabajará y el grueso de los contenidos, todo con el fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos.

Como lo menciona Viesca (1998), los materiales influyen en los productos; posibilitan y amplían las ideas y experiencias de manera independiente. Resulta esencial que sean muy variados, en muchos aspectos, desde la forma y las actividades hasta el nivel de complejidad.

Para García Aretio (2001: 195), el diseño de materiales puede afectar significativamente la calidad del proceso instructivo. Por ello han de cuidarse tanto las etapas para la producción de materiales como la misma fase de elaboración, en la que han de tenerse en cuenta las aportaciones de los estudiosos de este tema.

El diseño de los materiales debe realizarse por un equipo interdisciplinario constituido por un experto en contenidos, un diseñador instruccional, un experto multimedia y un tecnólogo. Con éstos se lograrán materiales completos que proporcionen al estudiante herramientas suficientes para su desarrollo educativo.

Características

Los tres grupos trabajan con materiales similares, estructurados a partir de un diseño instruccional que permite y propicia el aprendizaje autogestivo por medio de diversas actividades a lo largo del ciclo escolar. En los dos primeros grupos el equipo está constituido por el experto en contenidos, que en este caso es el propio docente; un diseñador instruccional que asesora en el desarrollo de las actividades y demás elementos de la guía; y un experto en tecnologías que auxilia en el uso y manejo de la plataforma. En el tercer grupo, sin embargo, se trabaja con un equipo más



estructurado que va desde diseñadores gráficos, especialistas multimedia, tecnólogos, pedagogos y expertos en los contenidos tratados, lo que hace un producto más estructurado y, por ende, de mayores facilidades de uso.

En cuanto a su distribución, los dos primeros grupos trabajan con los materiales en línea y son los alumnos los encargados de su reproducción. Algunos optan por trabajar directamente desde la computadora, pero la mayoría prefiere los impresos.

En el tercer grupo, los materiales también están en línea, pero se distribuyen

los impresos al momento de iniciar el curso, esto con el fin de facilitar su lectura y análisis y evitar los problemas de la impresión.

Problemas identificados

Grupo A. Al darse un contacto limitado entre el profesor y el alumno, el buen diseño y distribución de los materiales se hace imprescindible. En el diseño se ha identificado que algunas actividades no están bien específicas, lo que da lugar a la interpretación de los alumnos; esto se refleja en su evaluación o en la generación de muchas dudas e inquietudes. En algunas materias se tienen materiales de estudio excesivos, lo que impide un tiempo para la reflexión y la asimilación de los temas tratados. En la mayoría de los casos, los alumnos están más preocupados por entregar las actividades que por entender lo que están haciendo. En cuanto a su distribución, a pesar de que la mayoría de los materiales están

listos en forma digital al inicio del semestre, los alumnos piden impresos para facilitar su análisis. Este problema no se ha podido solucionar por la gran cantidad de alumnos y materiales a reproducir, ya que no se cuenta con el equipo suficiente para tal tarea.

Grupo B. Al igual que el grupo anterior, la interacción con el profesor es limitada, a diferencia de que en éste el docente trabaja en el propio centro universitario, lo que facilita su localización si hay alguna carencia en los materiales. Se ha procurado hacer un buen diseño de éstos, pero aún se tiene el

problema de instrucciones precisas y claras en algunos casos. En cuanto a su distribución, se presenta la misma dificultad que con el grupo anterior, pues el centro universitario no cuenta con un equipo de impresión para la reproducción de los materiales. Los alumnos tienen que hacer las impresiones por su cuenta, lo que les causa molestias por el gran número de copias a reproducir. Sin embargo, el centro dispone de varias aulas de cómputo, lo que facilita un poco el trabajo.

Grupo c. Al tratarse de un programa a distancia y que no se da un contacto directo con el profesor, se hace imprescindible el buen tratamiento de los materiales. En cuanto al diseño, los alumnos han expresado que hay claridad y concordancia en cuanto a los objetivos de estudio y las actividades sugeridas, por lo que son pocas las dudas que surgen al respecto. Como ya se mencionó, se distribuyen los impresos al inicio de los cursos para facilitar el trabajo a los alumnos.

ASESORÍA Y TUTORÍA

El desarrollo de programas en modalidades no convencionales ha generado cambios en la organización y en las funciones que los docentes han venido desempeñando desde hace varios siglos. Si bien eran éstos la figura central del proceso de “enseñanza”, ahora es el estudiante el que toma el papel principal en el proceso de “aprendizaje”. Ya no basta con ser el erudito en la materia, pues desde que la Internet se ha convertido en una herramienta de aprendizaje, el estudiante tiene la facilidad de obtener información más actualizada sobre cualquier tema. Por lo tanto, no es suficiente con lograr el conocimiento, sino el cómo aplicar éste y manejarlo.

Los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos llevan a los educadores a diseñar nuevas formas de

trabajo e interacción y dejar de lado la figura dictadora del profesor para convertirlo en el asesor y guía del estudiante virtual.

Entendemos aquí como asesor al docente encargado de guiar el aprendizaje de los alumnos. Como lo menciona García Aretio (2001: 122), es el que planifica y coordina las diversas acciones docentes (a distancia y presenciales), integra los distintos medios, y diseña el nivel de exigencia y las actividades de aprendizaje precisas para superar el logro previsto.

Por su parte, el tutor es el encargado de orientar, asesorar, aconsejar y guiar al estudiante en todo el proceso educativo para fomentar el estudio independiente. Retomando a García Aretio (1996), en la situación de soledad y lejanía académica en que suele encontrarse el alumno de la enseñanza a distancia, la figura del tutor cobra su más profundo y primigenio significado por cuanto que se hace cargo de su asistencia y ayuda personal, a la vez que ostenta para él la representación vicaria de la institución.

Ambas figuras deben tener, por tanto, una amplia preparación en cuanto a las características de la modalidad para poder guiar y asesorar a los alumnos.

Para Chaupart *et al.* (1998), independientemente de la tecnología utilizada, el tutor (entendido también como asesor) y su forma de actuar es el factor esencial para asegurar que el entorno de aprendizaje con uso de tecnología sea favorable al estudiante. En los cursos por correspondencia la falta de apoyo de un tutor era uno de los factores por los cuales había alta deserción. En un ambiente virtual la calidad, la variedad y la dinámica de las interacciones, así como el entusiasmo y la consagración del tutor, además del diseño del curso, su presentación y accesibilidad, son fundamentales para retener a los estudiantes



y para que éstos se sientan en un ambiente de aprendizaje.

Características

En los tres casos analizados, de una u otra forma, se encuentran estas dos figuras para apoyo de los estudiantes. En el grupo A se señala en el plan de estudios la presencia de un tutor durante toda la carrera. Sin embargo, administrativamente no se ha reconocido esta figura, por lo que se maneja de forma incipiente; hay un responsable de la licenciatura en cada sede, el cual cumple algunas funciones del tutor. En cuanto al asesor, se trabaja con un profesor responsable de la materia que se desempeña como coordinador de dicha asignatura; éste es apoyado por profesores adjuntos que atienden a los alumnos en cuestiones metodológicas y dudas conceptuales específicas. Estos asesores tienen una preparación básica en lo que a educación a distancia se refiere.

En el grupo B se da una situación similar. A pesar de que la figura del tutor se establece en todos los centros universitarios de la Red, esta actividad no se cumple en todas las carreras del centro. En la muestra analizada ningún estudiante es apoyado por la figura del tutor para las dudas y orientación respecto a su seguimiento académico; el coordinador de carrera funge algunas veces como tutor. En cuanto al asesor, éste sí está presente y su papel es importante para la apropiación de los contenidos del curso; tiene bases sobre la modalidad y en los casos analizados fue también el diseñador de los programas.

El grupo C muestra otras características. Los alumnos cuentan, desde el inicio de sus materias, con un tutor específico que los ayudará a resolver problemas tecnológicos, administrativos y académicos; también, un asesor (consultor), que es el experto en la

materia y guía a los alumnos en las diversas actividades programadas. Un equipo evaluador es el responsable de revisar los productos y asignarles una calificación. Esta integración hace que el estudiante esté más atendido, pues cada figura cumple sólo con funciones específicas y no son tan agobiados con cargas excesivas de trabajo.

Problemas identificados

Grupo A. En la licenciatura en Educación, un programa a distancia y en red, la figura del tutor se hace indispensable para su buen desarrollo. Las dudas que surgen son muchas y la orientación y apoyo es básico para que los alumnos no deserten. La figura de responsable de centro no es suficiente, por la cantidad de alumnos esto provoca sentimientos de aislamiento y soledad en muchos de ellos. Los asesores (o profesores) con frecuencia no atienden pronto las dudas de los estudiantes ni participan en forma constante en los foros de discusión. Esto genera en el alumnado frustración, lo que los orilla a abandonar los estudios en un buen número de casos.

Grupo B. Por las características de este grupo, la ausencia del tutor no significa un problema central; el coordinador de carrera está al pendiente de las necesidades de los alumnos. La función del asesor (profesor) del curso se ha apoyado con videoconferencias y sesiones plenarias, en las que se destacan las principales dudas y aportaciones; así se enriquece el proceso de aprendizaje.

Grupo C. Los alumnos que pertenecen a este grupo han mostrado un buen avance en los programas, pues se sienten atendidos por el tutor, que les resuelve las dudas sobre la plataforma y la navegación, y por el asesor (consultor), que responde con rapidez sus

mensajes a pesar del distanciamiento y diferencia de horarios.

Vale la pena mencionar que aquí se tomaron sólo tres aspectos que forman la educación a distancia, de una lista más amplia.

CONCLUSIONES

Antes de rescatar los principales aspectos de este trabajo, es necesario considerar que las características de cada grupo son muy diferentes.

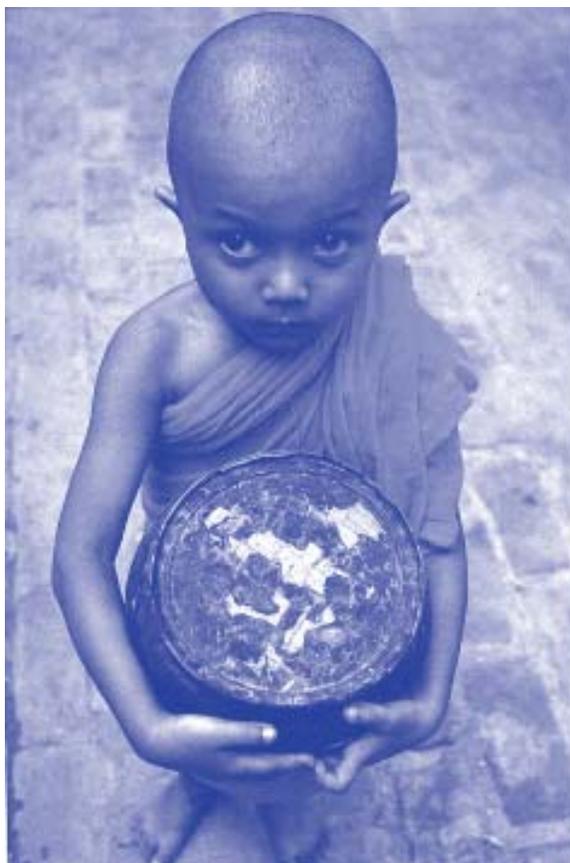
El grupo A pertenece a un programa reciente, único en la Universidad de Guadalajara y que ha navegado en medio de una institución con más de doscientos años de tradición en la presencialidad, tratando de adaptarse a sus normas y leyes, por lo que su desarrollo no ha sido nada fácil. El hecho de trabajar en una red universitaria implica una gran organización académica y administrativa. En la LED no se ha establecido un organigrama base apoyado por las instancias correspondientes; esto ha propiciado un clima de incertidumbre entre sus integrantes.

El grupo B está inmerso en una organización establecida en la que cada uno de los actores conoce y desempeña su función, por lo que se respira un clima más tranquilo y certero. Las materias están ubicadas en academias y departamentos; los alumnos están inscritos y pueden acceder a su historial sin ningún problema: saben con quién acudir en caso de algún problema técnico, administrativo o académico y cuentan con el apoyo de la dependencia.

El grupo C pertenece a una universidad que nació y se ha desarrollado en la virtualidad de sus programas, lo que la hace sólida y conformada para este fin. Por eso, los problemas han sido pocos en comparación con los otros grupos.

El primer aspecto que analizamos, *la plataforma educativa*, es sólo un medio por el cual se distribuye, organiza e imparte el conocimiento. Sin embargo, es fundamental que ésta cuente con las características necesarias y adecuadas a cada programa educativo. Si bien el Web ct es una plataforma amigable y flexible, fue diseñada por terceros, lo que hace que cubra algunos aspectos, pero deje de lado otros importantes para el buen desarrollo de los cursos. Además, el pago de licencias disminuye los recursos destinados a los programas a distancia, los cuales se pueden emplear en el diseño de la plataforma propia de la institución (algo en lo que se ha venido trabajando en los últimos meses, por ejemplo, AVA).

En la Universidad Abierta de Cataluña, la plataforma se ha diseñado y rediseñado a partir de las necesidades de los usuarios, lo que ha mejorado de manera continua el servicio que ofrece.





El segundo aspecto analizado, *los materiales de estudio*, deja en claro la trascendencia de los programas a distancia. *Un buen diseño instruccional es como si el profesor estuviera presente*, característica que no se cumple en todos los casos. Si en el diseño no se toma en cuenta las necesidades de los alumnos y las diferentes alternativas de comunicación, se puede truncar el proceso de aprendizaje y parcializar los contenidos.

Es una petición general que se reproduzcan y distribuyan los materiales impresos, además de las versiones digitalizadas. Esto por la facilidad de la lectura y porque no todos los alumnos cuentan con una computadora en sus espacios de trabajo o en el hogar. Al iniciar un programa a distancia se debe tomar en cuenta esto, ya que muchas veces no se dispone del equipo de producción suficiente para tener listos los materiales al inicio del ciclo escolar.

El tercer y último elemento, *el asesor y el tutor*, parece ser una pieza clave en el buen desarrollo de los programas virtuales, pues con la adecuada orientación y asesoría continua los alumnos avanzan en el proceso.

La educación virtual no es, como se ha señalado en algunos espacios, independiente y autónoma. Al contrario, el estudiante debe sentirse apoyado por todo un equipo interdisciplinario que pueda ayudarlo durante su preparación.

El estudiante en los entornos virtuales de aprendizaje debe poseer características que le ayudarán en el proceso; por ejemplo, ser responsable, analítico, autogestivo, capaz de reconocer sus limitaciones para pedir ayuda oportuna.

Paul Lengrand (1970) resume las responsabilidades de la educación superior:

- Favorecer el establecimiento de las estructuras y métodos que ayuden al ser

humano durante toda su existencia, y en la continuidad de su aprendizaje y de su formación.

- Dar la mayoría de elementos al individuo para que se convierta al máximo en el propio sujeto y el instrumento de su desarrollo a través de las múltiples formas de autodidactismo.

Si como docentes podemos generar estos dos elementos, habremos de contribuir en buena medida a la autonomía del alumno en el estudio independiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chaupt, J. M. *et al.* (1998) "El tutor, el estudiante y su nuevo rol", en *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. México: Universidad de Guadalajara, pp. 97-110.
- Legrand, P. (1970) *De la educación popular a la educación permanente*. Unesco.
- García, A. L. (2001) *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. España: Ariel Educación.
- "Modelo Académico de la Universidad Abierta de Cataluña". Documento de trabajo. España, 2001.
- "Plan de estudios de la licenciatura en Educación". Universidad de Guadalajara, 2000.
- Viesca, Amalia (1998) "Ambientes de aprendizaje en la educación a distancia", en *Desarrollo de ambientes de aprendizaje en educación a distancia*. Textos del VI Encuentro Internacional de Educación a Distancia. México: Universidad de Guadalajara, pp. 205-216.

Evaluación de cursos ofrecidos completamente en línea: la maestría en Tecnología Educativa de la University of British Columbia y el ITESM

Ricardo Ulloa Azpeitia*
Rafael Pantoja Rancel*
Elena D. Nesterova*
Marisol Radillo Enríquez*
Alexander Yakno*

RESUMEN

Se describe la estructura del proceso de evaluación a cursos de la maestría en Tecnología Educativa, posgrado que ofrece la University of British Columbia (UBC) completamente en línea, como parte de una asociación con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Tal posgrado lo cursan alumnos de muy diversas partes del mundo y la primera generación inició en septiembre de 2002.

Se incluyen estándares que son empleados en otras instituciones y que, de alguna manera, contribuyeron a la integración de los instrumentos empleados para realizar la evaluación, así como a decidir qué aspectos son más convenientes. La evaluación de los primeros meses de 2003 fue positiva y mostró elementos que podrían mejorar el desarrollo de la modalidad.

INTRODUCCIÓN

Existe interés de profesores, diseñadores, autoridades académicas y, en general, los involucrados en cursos que se ofrecen a distancia, por determinar la calidad de éstos. También es necesaria la evaluación de cursos ofrecidos de manera tradicional, y aún más para los no presenciales, dado que en el aula

es posible hacer adecuaciones, pero en la modalidad en línea la instrucción se ajusta a un cronograma y es más complicado hacer modificaciones de última hora.

El siempre cambiante contexto social y tecnológico obliga a los educadores a evaluar el trabajo a fin de realizar las adecuaciones pertinentes y mejorar la calidad de los cursos; determinar qué tan apropiada es la presencia



* Sección de matemática educativa del Departamento de Matemáticas del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías de la Universidad de Guadalajara.

de cada elemento instruccional como contribución al proceso de aprendizaje, cuán eficientes son los recursos empleados, así como el valor del tiempo invertido por diseñadores, tutores y, principalmente, alumnos.



Asimismo, en qué medida se logran los objetivos de la institución, pues la creciente competencia podría dejar fuera del mercado educativo el programa, ya que los costos de las opciones a distancia, al inicio, suelen ser más altos que los de la educación presencial, aunque con el tiempo tiende a cambiar el balance.

La responsabilidad de administrar la maestría en Tecnología Educativa recae en la Facultad de Educación y la Unidad de Educación a Distancia y Tecnología (Distance

Education and Technology) de la UBC y de la Universidad Virtual del ITESM. La evaluación se efectuó a partir del proceso de diseño instruccional, el desarrollo del curso y los logros de aprendizaje.

Para obtener la información se aplicaron encuestas a diseñadores, instructores, autoridades y alumnos; se entrevistó a académicos con perfil estratégico y se observaron las comunicaciones durante todo el curso, que tuvo como sede virtual para el trabajo a distancia la plataforma Blackboard,¹ administrada por el ITESM, es decir, se consideró desde la concepción hasta el fin del curso.

DELIMITACIÓN DEL TEMA

Las observaciones se hicieron a lo largo del curso Fundamentos de la Tecnología Educativa (ETEC 511, Foundations of Educational Technology) que, como todos los cursos de la maestría, se ofrece en versiones en inglés y español, de enero a mayo de 2003.

Dicho curso es obligatorio para los inscritos en la maestría, pero alumnos de otros programas, incluso estudiantes de doctorado, pueden tomarlo como opcional. Como sugiere su nombre, la materia contribuye al objetivo principal del posgrado de proporcionar una base para comprender la filosofía y los intereses que existen detrás del uso de la tecnología.

SUSTENTO TEÓRICO

Bill Scheuerman (AFT 2001), vicepresidente de la Federación Americana de Profesores (American Federation of Teachers) (AFT) y

¹ Usualmente, la administración de los cursos se alterna y UBC emplea WebCt; el ITESM, Blackboard.



coordinador del consejo de políticas para programas de educación superior de la AFT, mencionó: “Es crucial que mantengamos los programas en línea en altos niveles de rigor académico y aseguremos ocurra la necesaria interacción entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesores”. Scheuerman añadió: “Estos grados no valdrán el papel en que fueron impresos, los grados no serán admitidos para revalidación y la gente que obtenga estos diplomas tendrá un tiempo difícil al tratar de que los acepten en su trabajo y en cualquier otro lugar si los estándares son débiles”.

En la literatura se encuentran diversas referencias a estándares relacionados con la evaluación de la calidad de cursos ofrecidos en línea, que fueron considerados para obtener un sustento para el estudio, entre otros:

- CIC. Campus Instructional Consulting
<http://www.indiana.edu/~teaching/feedback.html>

Universidad de Indiana. Esta opción centra sus sugerencias en retroalimentación obtenida de los estudiantes.

- Web-based Education Commission
<http://www.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/>

Esta comisión fue organizada por el Congreso de Estados Unidos para desarrollar una política dirigida a mejorar la Internet como un recurso de aprendizaje para todo el sistema educativo. Su presidente es el senador Bob Kerrey y ya fue emitido un reporte para el presidente y el Congreso en diciembre de 2000.

- Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT)
<http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=940>

En este sitio están descritas las políticas del RMIT sobre la calidad de cursos en línea.

- National Education Association (NEA)
<http://www.ihep.com/quality.pdf>
<http://www.nea.org>

Esta asociación solicitó al Instituto de Políticas para Educación Superior un reporte sobre la calidad de la educación en línea. Seis instituciones de Estados Unidos (Brevard Community College, Regents College, University of Illinois at Urbana-Champaign, University of Maryland-University College, Utah State University y Weber State University) colaboraron en su elaboración: “Calidad en línea: puntos de referencia para el éxito de educación a distancia basada en Internet” (“Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education”).

- Western Interstate Commission for Higher Education (WICHE)
<http://www.wiche.edu/telecom/projects/balancing/principles.htm>

Esta referencia incluye las reglas para desarrollar prácticas adecuadas en programas y certificados ofrecidos en línea.

- The Council of Regional Accrediting Commissions
<http://www.msache.org>

Este consejo incluye a todas las agencias estatales de certificación. Emitió una “Guía para la evaluación de grados y programas ofrecidos electrónicamente” (“Guidelines for the Evaluation of Electronically Offered Degree and Certificate Programs”), que incluye las reglas para evaluar y certificar programas ofrecidos en línea en Estados Unidos.

- European Network for Quality Assurance in Higher education (ENQA)
<http://www.enqa.net>

Esta página web incluye recomendaciones de la ENQA que siguen la propuesta del 24 de septiembre de 1998, emitida por el consejo de la Comunidad Europea respecto de la cooperación en educación superior. Entre sus objetivos para 2000-2002 se encontraba el “aseguramiento de la calidad y la calidad de la evaluación de las nuevas formas de distribución de la educación”.

- Institute for Higher Education Policy (2000)
<http://www.ihep.com/Publications.php?parm=Pubs/PubBrowse.php>
En este sitio se encuentran los estándares de calidad para educación en línea sugeridos por dicho instituto.

- International Council of Distance Education (ICDE)
<http://www.icde.org>
Esta es la más grande organización de instituciones de educación a distancia. Intenta producir estándares mundiales para educación virtual.

- State University of West Georgia, Distance Education Center
<http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer52/yeung52.htm>
En esta página se ubica un modelo para lograr calidad efectiva en el aprendizaje en línea basado en la perspectiva de su personal académico.

- Michigan Virtual University (MVU)
<http://ideos.mivu.org/index.tml>
Este sitio incluye un conjunto de estándares para evaluar la calidad de cursos en línea.

- BENVIC Project
<http://www.benvic.odl.org>
Puntos de referencia para *campi* virtuales (*Benchmarking of Virtual Campuses*). Esta organización está parcialmente financiada por la Unión Europea; participan en ella: University Collage, de Londres; Abö Akademy/University of Turku, de Finlandia; FIM Psychologie Erlangen,



de Alemania; la Universidad Abierta de Cataluña, de España; Tavistock Institute (UK) and Scier, de Italia, junto con la Conferencia Europea de Presidentes de Universidades.

El modelo Actions de Bates (1995) es una opción más para diseñar con calidad cursos de educación a distancia. Las referencias previas proponen diferentes categorías para evaluar cursos ofrecidos en línea; los instrumentos empleados en el estudio que se reporta fueron influenciados por los incluidos en aquéllas.

De manera general, el modelo de evaluación que influenció el estudio fue el CIPP de Stufflebeam (Contexto, Insumos, Procesos y Productos; *Context, Inputs, Process, Products*).

Los estándares considerados en la evaluación de la calidad de un curso sugieren tomar en cuenta los siguientes aspectos:

Currículum e instrucción

Se indica evaluar las actividades para el desarrollo de los materiales de apoyo (*courseware*) producidos por académicos de la institución, expertos en contenido o por empresas comerciales. Los aspectos que se consideran son:



- Cada programa de estudio debe producir logros de aprendizaje apropiados al rigor y profundidad del grado o certificado que se otorga.
- Cualquier grado o certificado que se ofrece electrónicamente debe ser coherente y completo.²
- El programa debe proporcionar oportunidades de interacción en tiempo real o en forma asíncrona entre estudiantes, y entre instructores y estudiantes.
- Personal académico calificado debe supervisar el programa ofrecido.

Apoyo institucional

Considerar la infraestructura y las actividades dispuestas por la institución que colaboran en asegurar un medio ambiente adecuado para mantener y desarrollar aprendizaje basado en la red.

Apoyo a los académicos

El programa proporciona a éstos servicios específicamente relacionados con la enseñanza por medio de un sistema electrónico, así como entrenamiento para quienes son instructores que laboran usando la tecnología.

Recursos para el aprendizaje

El programa sostiene la disponibilidad de recursos de aprendizaje para los estudiantes.

Servicios estudiantiles

- El programa proporciona a los estudiantes información clara, precisa y a tiempo sobre el *currículum*;

² Coherente en el sentido de que se ofrezca capacitación que en verdad incida en la capacitación que se pretende como objetivo. Completa, que cubra las necesidades de formación que representa esa oferta.

- requerimientos de cada curso y para todo el grado; la naturaleza de la interacción profesor/alumno; prerrequisitos de habilidades y competencias tecnológicas; necesidades de equipo técnico; disponibilidad de servicios de apoyo académico y ayuda financiera, y políticas de costos y pagos.
- Los estudiantes inscritos tienen acceso razonable y adecuado a todo el rango de servicios apropiados para apoyar su aprendizaje.
- Los alumnos aceptados tienen los antecedentes, conocimientos y habilidades técnicas para tomar el programa.
- Los materiales para publicidad, reclutamiento y admisión presentan clara y certeramente el programa y los servicios disponibles.

Compromiso de apoyo

- Las políticas para la evaluación de los académicos incluyen una apropiada consideración de la enseñanza y las actividades escolares relacionadas con programas basados en plataformas electrónicas.
- La institución demuestra un compromiso de apoyo permanente, tanto financiero como académico, así como de mantener el programa durante un periodo suficiente para permitir a los estudiantes obtener el grado o certificado correspondiente.

Evaluación

- La institución evalúa la eficiencia educativa del programa, incluyendo los logros de los estudiantes, su permanencia y la satisfacción de profesores y alumnos.

- La institución facilita la evaluación y documentación de los logros de los estudiantes en cada curso y al final del programa.

La inclusión de la evaluación se apoya en la filosofía de que cualquier actividad en el curso debe constituir una oportunidad para producir aprendizaje adicional.

METODOLOGÍA

En seguida se describe cómo se procedió en la definición del modelo de evaluación, el diseño de los instrumentos para obtener información y su empleo, a fin de contar con los datos para evaluar.

Primeramente, se llegó a un acuerdo entre el Departamento de Estudios Curriculares y la Unidad de Educación a Distancia y Tecnología de la UBC. Se dio acceso a las sesiones de videoconferencia en las que personal de la Universidad y la contraparte mexicana discutieron el diseño del curso. Se solicitó autorización de parte de las autoridades del ITESM para conducir el estudio y tener acceso al curso en la plataforma Blackboard. También fue necesario cumplir con los requisitos del Comité de Ética en Investigación de la UBC (*Behavioural Research Ethics Board*).

La información para la evaluación del curso fue obtenida de diseñadores instruccionales, instructores, estudiantes y autoridades académico administrativas, relacionadas con el curso. Asimismo, se efectuó un análisis de la documentación proporcionada para el curso y se hizo una observación directa de las comunicaciones en línea.

Primera etapa. Después de hacer la revisión de la literatura, se escribió una lista de los aspectos que podrían ser de más interés para la evaluación. Un borrador de la

lista fue remitido a varios de los participantes con el propósito de obtener sus opiniones y hacer viable el modelo.

Segunda etapa. Hecho el acopio y considerada la retroalimentación, se diseñaron los instrumentos para obtener la información. Como en la fase anterior, se solicitaron opiniones de involucrados para validar, revisar y producir mejores instrumentos. La estructura de la evaluación estuvo lista en esta etapa.

Tercera etapa. Casi simultáneamente con la segunda etapa, fueron identificados individuos que podrían contribuir con información adicional a fin de entrevistarlos.

Cuarta etapa. Los instrumentos fueron aplicados para obtener la información. Los cuestionarios para los estudiantes fueron subidos a la plataforma Blackboard y se solicitó su colaboración, con la indicación de que habían sido atendidos los requisitos especificados por el Comité de Ética de la Universidad. Se dejó la opción de subir las respuestas a la propia página o remitirlas a la dirección del investigador.

Los cuestionarios para asesores y autoridades fueron enviados por correo electrónico; las respuestas fueron recibidas por la misma vía, excepto en algunos casos en los que se visitó en su oficina a quienes no habían hecho llegar la información.

Las entrevistas también fueron llevadas a cabo en las oficinas de los directivos y fueron grabadas para su posterior análisis. Según las disposiciones del Comité de Ética, todos los cuestionarios respondidos, así como las cintas de grabación, se entregaron para custodia, donde permanecerán al menos durante cinco años.

Quinta etapa. La información fue procesada y ordenada.

Finalmente. Fueron redactadas las observaciones y conclusiones. La tabla 1 muestra cómo fue obtenida la información.

Tabla 1

Aunque puede existir intersección entre áreas, las que se consideraron para el estudio fueron:	Información obtenida por medio de:
1. Diseño instruccional. Se buscó cuestionar respecto de:	
a) Secciones del diseño que podrían mejorarse.	Opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios), y observación directa del desarrollo del curso.
b) Objetivos frente a logros. Procedimientos para determinar el logro de objetivos. Congruencia entre lo planeado y lo alcanzado realmente.	Análisis de la documentación del curso, opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios), y observación directa de las comunicaciones en línea.
c) Congruencia con los objetivos generales (de la maestría). ¿Cómo contribuye el curso a obtener esos objetivos generales?	Análisis de la documentación del curso y de la maestría. Opiniones de estudiantes e instructores (cuestionarios) y autoridades (cuestionarios y entrevistas).
d) Evaluación. Información clara y suficiente para los estudiantes sobre qué hacer para acreditar el curso.	Análisis de documentos, opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios), y observación directa de las comunicaciones en línea.
e) Itinerario. Distribución del tiempo de los estudiantes para completar actividades. Información sobre qué, cómo y cuándo enviar tareas.	Opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios), y observación directa del desarrollo del curso.
2. Apoyo al estudiante:	
a) Clara y suficiente información, así como materiales para proporcionar andamiaje al curso.	Análisis de documentos, materiales e información proporcionada por los estudiantes, opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios).
b) Interactividad. Oportunidades para propiciar los diferentes tipos de interacción, así como supervisión y apoyo.	Análisis de documentos, opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios), y observación directa de las comunicaciones en línea.
c) Viabilidad. Cuán posible fue para los estudiantes completar las tareas.	Opiniones de estudiantes e instructores (cuestionarios).
d) Tecnología. Cuán amigable y apropiada para logros de aprendizaje.	Opiniones de estudiantes, diseñadores e instructores (cuestionarios), y observación directa del desarrollo del curso.
e) Infraestructura institucional. Las instituciones ofertantes proporcionan los elementos necesarios para el desarrollo del programa. Servicios de biblioteca, materiales, conexiones y uso de plataforma web.	Opiniones de estudiantes, diseñadores, instructores (cuestionarios) y autoridades (cuestionario y entrevista), análisis de documentación del curso y observación directa de las comunicaciones en línea.



3. Evaluación. Políticas y procedimientos para evaluar el aprendizaje a distancia basado en Internet.	Opiniones de estudiantes, diseñadores, instructores (cuestionarios) y autoridades (cuestionario y entrevista), análisis de documentación del curso, y observación directa de las comunicaciones en línea.
4. Satisfacción de estudiantes e instructores.	Opiniones de estudiantes, instructores (cuestionarios).
5. Elementos de apoyo al trabajo en línea de los instructores.	Análisis de la documentación del curso. Opiniones de diseñadores, instructores (cuestionarios) y autoridades (cuestionarios y entrevistas) y observación directa de las comunicaciones en línea.
6. Evaluación a instructores. 7. Aspectos administrativos (procesos de inscripción, costos, información, deserción, documentación, etcétera.	Cuestionario a estudiantes. Análisis de la documentación del curso. Opiniones de estudiantes, diseñadores, instructores (cuestionarios) y autoridades (cuestionarios y entrevistas).

Para evaluar el proceso de diseño instruccional se planeó:

1. Trabajar desde el inicio con los participantes en el curso Fundamentos de Tecnología Educativa y registrar los razonamientos propuestos para incluir cada componente (materiales, tecnología y actividades) en términos del proceso de aprendizaje.
2. Comparar cómo se incluían tales componentes en la versión final del curso.
3. Revisar si se usaban los componentes de la manera en que fueron planeados, de acuerdo con las opiniones de estudiantes e instructores.
4. Cómo contribuyeron al proceso de aprendizaje.

Se consideró que una evaluación como ésta, aunada a los propósitos institucionales, beneficia a los diseñadores, instructores y estudiantes, ya que constituye una oportunidad para reflexionar sobre su propio trabajo.

RESULTADOS Y SUGERENCIAS

El reporte presentado de manera oficial da cuenta de las respuestas para cada apartado, cuya extensión sólo permite incluir un resumen. Se trató de destacar los aspectos que podrían mejorarse, pero también los que se encontraron como favorecedores del aprendizaje.

De acuerdo con la escala de Likert, se consideró que 3.0 representa una respuesta neutra, más favorable mientras sea mayor que tres, y desfavorable si es menor que tres.

- Se presentan los promedios a todas las respuestas vertidas por estudiantes, instructores, diseñadores instruccionales y autoridades:

	Promedios
Autoridades	3.93125
Instructores	4.316312
Estudiantes	3.8476
Diseñadores	3.573333
Global:	3.917124

El porcentaje global 3.917 sugiere una evaluación positiva del curso.

- Un juicio sumario de la calidad del curso, a la manera que suele solicitarse por las autoridades de la UBC, con base en la información recabada, constituye un reto intelectual apropiado para los alumnos y una oportunidad para aplicar los conceptos teóricos incluidos.
- Existen diferentes modos de presentar los contenidos considerados, pero el que se seleccionó, basado en sucesos históricos que muestran la influencia de la tecnología, representó una forma significativa para que los estudiantes pudiesen comprender la evolución y una buena base para los fundamentos de la tecnología educativa.
- Al inicio del curso la información era incompleta; se hicieron adiciones durante los primeros días y se observaron bastantes quejas de los estudiantes por el uso de la plataforma. Sería conveniente iniciar cada nueva generación de esa maestría con un curso propedéutico para entrenar a los estudiantes al respecto.
- Es conveniente recomendar a los estudiantes el hardware y software más apropiado para la plataforma a fin de evitar frustraciones.
- La organización para diseñar y poner en práctica el curso ocasionó que cada módulo mostrase un diferente estilo. Si bien los participantes eran gente madura, hay que considerar el efecto que lo anterior puede tener en el desarrollo del curso.
- Es necesario incluir mecanismos que garanticen comunicación efectiva entre los instructores para que indiquen las mismas instrucciones y evitar diferencias.
- Un borrador del diseño de cada nuevo curso debería ser probado antes de su aplicación real. Se sugiere revisar la información proporcionada antes de que inicie el curso, ya que fue necesario hacer aclaraciones. Esta es una expresión de un alumno, en febrero, casi un mes después del comienzo: “No estoy seguro en cuál grupo debo trabajar para la tarea 1b. No me estoy sintiendo cómodo con este curso, porque nunca logro imaginar qué está pasando”.
- Las lecturas asignadas son actuales y de nivel apropiado, pero se sugiere determinar cuántas páginas puede leer y procesar un estudiante regular, ya que la cantidad considerada puede





sobrepasar sus posibilidades. Se supone que los alumnos deben emplear alrededor de diez a doce horas por semana para el curso y parece difícil completar todas las lecturas requeridas, no se diga incluir también las opcionales. Algunos alumnos mencionaron que el trabajo para el curso les tomó de quince a veinte horas por semana y a veces más.

- No fue posible establecer con profundidad el aprendizaje real de cada estudiante, dado que la mayoría de las actividades implicaron trabajo grupal; sin embargo, las participaciones en los foros mostraron una maduración y un buen dominio de los conceptos básicos incluidos en el curso.
- A pesar de ser el mismo curso, la evaluación en inglés fue diferente de la versión en español.
- Es esencial incluir un sistema de retroalimentación, de manera que los estudiantes tengan esa expectativa como ayuda para el logro de aprendizajes.
- Ambas versiones brindaron instrucciones claras para estudiar el curso, pero las versiones finales en inglés y español contenían tantas variaciones que en ocasiones parecían dos cursos diferentes. Dada la característica de programa común, debería haber menos variaciones.
- El distinto nivel de los estudiantes de los diferentes programas que pueden tomar el curso fue notorio en términos de la longitud y calidad de sus participaciones en los foros de discusión, y algunos comentarios sugerían una cierta decepción. Una posible manera de evitar lo anterior sería disponer foros separados para cada nivel.
- Aunque tanto instructores como diseñadores y autoridades respondieron (preguntas F6, F15) que los prerrequisitos para tomar el curso fueron establecidos con claridad en relación con los conocimientos, antecedentes y capacidades técnicas, algunos estudiantes no sabían de metodología de investigación y enfrentaron problemas para entender las tareas.
- Algunos estudiantes se quejaron porque algunas lecturas no estaban disponibles en sus localidades. Puede sugerirse el integrar una antología con los materiales requeridos, en formato electrónico, dado que se tienen estudiantes de todo el mundo.
- Los diferentes tipos de interacción son importantes para los logros de aprendizaje; sin embargo, recibieron una baja ponderación en la rúbrica de evaluación y no se indicó con claridad cómo serían considerados (número, calidad, tamaño, etcétera).
- Algunos estudiantes e instructores comentaron la falta de participación en los foros de discusión de los alumnos de la otra versión (español-inglés). Un aspecto atractivo de un programa conjunto como el considerado es que presenta la posibilidad de interactuar con estudiantes de otros países, con diferentes puntos de vista, que pueden compartir sus propias experiencias académicas. La barrera del lenguaje fue un obstáculo para alcanzar tal propósito, pero podría ser diferente si la participación en algunas actividades de la otra versión fuese obligatoria en las dos versiones.
- Es apropiado incluir en cada curso una evaluación por parte del estudiante del desempeño de su instructor.

- Los estudiantes de la versión en inglés se quejaron frecuentemente de sus contrapartes de la versión en español, y dieron una más baja calificación a sus instructores y a los diferentes aspectos del curso; la única parte que valoraron mejor que los estudiantes en español fue la referente a la satisfacción personal con lo obtenido.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFT (2001) "Is online education off course? New AFT report proposes standards for online colleges", boletín de prensa. Disponible en línea en noviembre de 2002. <http://www.aft.org/press/2001/011701.html>

Banta, T. W. et al. (1996) *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bates, A.W. (1995) *Technology, open learning and distance education*. Londres: Routledge.

– (2000) *Managing technological change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bates, A. W., J. Miller y R. Irwin (2001) *Master degree in educational technology: a joint degree between UBC and Tec de Monterrey*. Final business plan submitted to UBC Treasury.

BENVIC Project (2002) *Benchmarking of Virtual Campuses*. Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.benvic.odl.org>

Campus Instructional Consulting (2001) "Collecting student feedback". Indiana University. Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.indiana.edu/~teaching/feedback.html>

Council of Regional Accrediting Commissions (2002) "Standards of Accreditation". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.msache.org>

Distance Education and Technology Unit, UBC (2001) "How we do business". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://det.ubc.ca/>

European Network for Quality Assurance in Higher education (ENQA). Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.enqa.net>

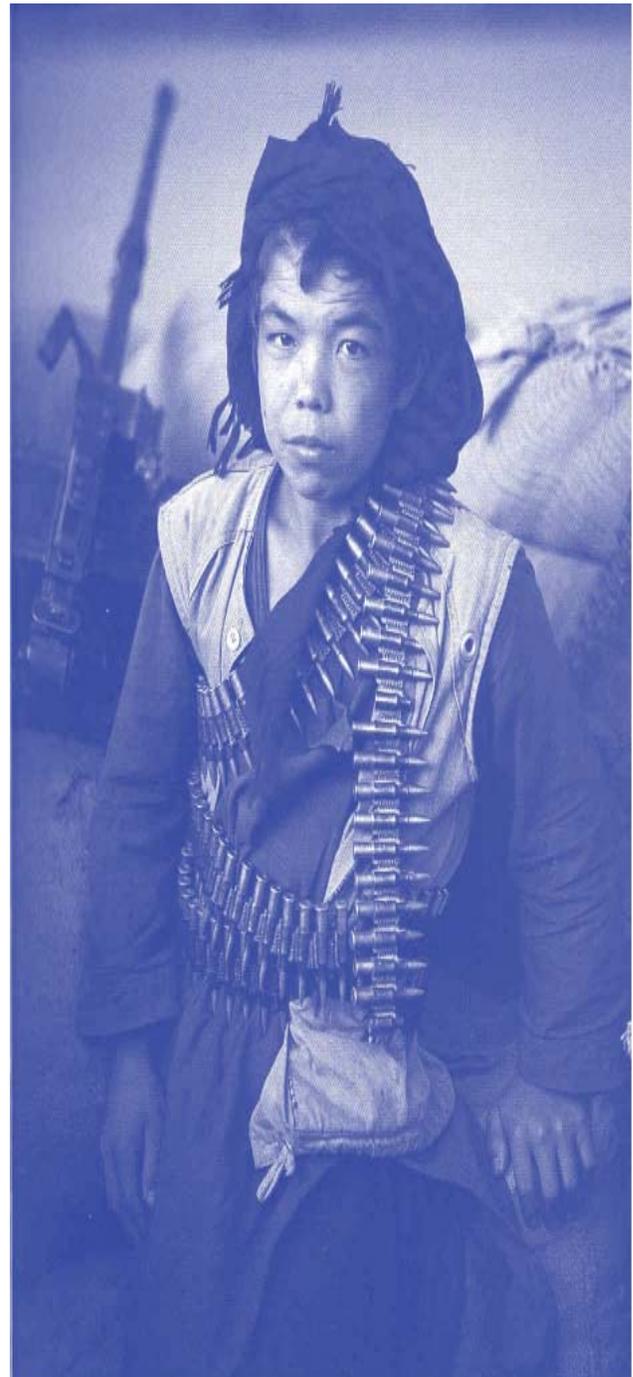
International Council of Distance Education (ICDE). Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.icde.org>

Institute for Higher Education Policy (2000) "Quality on the line". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.ihp.com/>



- Publications.php?parm=Pubs/
PubBrowse.php
- McNaught, C. (2002) "Quality assurance for online courses: implementing policy at RMIT". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=940>
- Mason, E. J. y W. J. Bramble (1997) Research in education and the behavioural sciences. Dubuque WI: Brown & Benchmark.
- Michigan Virtual University (MVU) (2002) "Standards for quality online courses". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://ideos.mivu.org/index.tml>
- National Education Association. Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.ihep.com/quality.pdf> , <http://www.nea.org>
- Royal Melbourne Institute of Technology (2002) "Quality Assurance for Online Courses: Implementing Policy at RMIT". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=940>
- Web-based Education Commission (2001) Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.ed.gov/offices/AC/WBEC/FinalReport/>
- WICHE (1999) "Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs". Disponible en línea en febrero de 2003: <http://www.wiche.edu/telecom/projects/balancing/principles.htm>
- Yeung, D. (2002) "Toward and effective quality assurance model of web-based learning: the perspective of academic staff", Online Journal of Distance Learning Administration, núm. II, vol. V, State University of West Georgia, Distance Education Center, verano de

2002. Disponible en línea en febrero de 2003. <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer52/yeung52.htm>



Entrevista con Lucio Franca Teles

José de Jesús Lara Ruiz

RESUMEN

La Universidad Simon Fraser tiene dos tipos de soportes telemáticos: 1) para actividades presenciales, y 2) cursos para educación a distancia de licenciatura y posgrado. Los tutores on line se capacitan en el Learning Training Development Center. Es recomendable combinar los media y no sólo dar los contenidos a través de la web. Ésta permite a académicos de todo el mundo tener acceso a cursos de punta muy avanzados que antes no había. Se debe acelerar la marcha en la capacitación de profesores o tutores en ambientes virtuales.

LA EDUCACIÓN VIRTUAL PUEDE SER DE TAN BUENA CALIDAD COMO LA EDUCACIÓN PRESENCIAL

En el XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia, del 2 al 5 de diciembre de 2003, organizado por la Universidad de Guadalajara y otras instituciones, el doctor Lucio Franca Teles, presidente del Desarrollo de Empresas Teles Training y ex director del Centro para la Educación a Distancia de la Universidad de Simon Fraser, Vancouver, Canadá, concedió la siguiente entrevista:

José de Jesús Lara Ruiz: ¿Cuál es el estado del arte en el uso de tecnologías telemáticas en la Universidad Simon Fraser?

Lucio Franca Teles: El estado del arte en la Universidad Simon Fraser ha evolucionado bastante en los últimos cinco años, y hoy en día consideramos que es una de las líderes en educación telemática en Canadá. Se tienen dos tipos de soportes para sus profesores y estudiantes: 1) el uso de la telemática para el soporte de las actividades presenciales de los estudiantes (acceso a través de los laboratorios o desde sus casas con sus propias computadoras); 2) en la parte del uso de la telemática para la educación a distancia se tiene una red de plataformas que ofrece varios cursos *on line*, que son de dos tipos: cursos de créditos para programas de licenciatura y los de posgrado que son ofrecidos a través de educación a distancia (se tienen alrededor de cinco programas). En ese sentido, la universidad es una de las más avanzadas en Canadá, comparable con otras universidades como Télé Université en Québec o como la Universidad de Toronto, que también está avanzando bastante en el uso de la telemática en la educación.





¿Qué estrategias han establecido para la formación de tutores on line?

Los tutores deben capacitarse en ambientes virtuales específicamente, por ello fue creado el Learning Training Development Center, como un centro de instrucción virtual que tiene talleres para la formación de tutores en los cuales se utiliza una combinación de parte presencial (pasan la mitad del día accedando la web y los cursos de capacitación de tutores) y se da seguimiento con un programa de certificado de instrucción virtual que capacita a todos los tutores que van a enseñar *on line*. Esta estrategia es combinada con el soporte del Centro de Computación Académica que ofrece a cada tutor una página web, asistencia técnica y capacitación en áreas específicas que necesite el tutor (por ejemplo, cómo usar un editor HTML o un Dreamwaver).

¿Qué mezcla de medios tecnológicos utilizan para el desarrollo y uso de los materiales instruccionales?

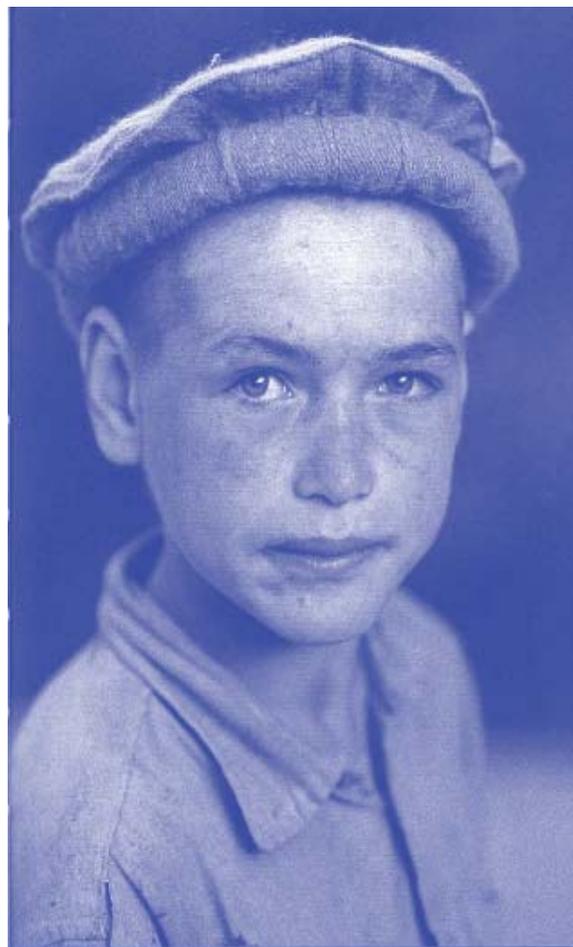
Hay muchos profesores o diseñadores que pueden pensar que todos los materiales instruccionales son de tipo web; se han hecho investigaciones del uso de medios para el soporte instruccional, y hemos encontrado que cuando a los estudiantes les son dadas muchas páginas escritas para leer en la pantalla de la web, prefieren hacer la impresión de éstas que hacer la lectura en la web; por lo tanto, consideramos que los medios deben ser combinables, por ejemplo, recomendamos que cuando el curso es enteramente *on line*, que el estudiante reciba el libro de apoyo, material de lectura impreso y, en algunos casos, CD ROM, o también utilizamos el video tradicional. Tenemos varios paquetes de acuerdo con las necesidades de los estudiantes; hemos aprendido que aun cuando haya una integración web de todos los medios de comunicación (voz, texto, simulaciones, juegos) sabemos que el estudiante prefiere que la media no le sea dada de una sola manera a través de la web, y mantenemos paquetes con material de soporte que en general son impresos para los estudiantes que toman curso *on line*. Entonces utilizamos la combinación de los medios.

¿Cuál es la calidad lograda en las interacciones socioculturales y en la interactividad pedagógica con el uso de estos medios?

La calidad de las interacciones de tipo sociocultural, como sería la interacción de aprendizaje, varía bastante dependiendo de la calidad del diseño del curso y de la calidad de formación del profesor que lo va a hacer. El aspecto sociocultural, es decir, los diferentes orígenes de las personas que toman los cursos, genera una interacción muy positiva en la cual, independientemente de los orígenes geográficos o culturales, al meterse *on line* se da un intercambio muy rico desde el punto de vista de la información generada, desde lo que es la interacción de aprendizaje. Según los análisis de contenido en los cursos *on line*, hemos encontrado que cuando el diseño del curso está bien hecho, el profesor había sido capacitado. Estas interacciones tienen un carácter no sólo de repetir el contenido del curso, sino generar conocimientos como tal, de manera que el profesor al finalizar el curso encuentra que los estudiantes no sólo han aprendido, en muchos sentidos han generado nuevos conocimientos. En particular, nosotros hicimos un solo curso en tres modalidades diferentes de introducción a la estadística (presencial, a distancia tradicional y con Internet con trabajo colaborativo); encontramos que el aprendizaje del concepto de estadística, de los ejemplos utilizados, fue el modelo pedagógico que utilizó educación a distancia basada en Internet con trabajo colaborativo de grupo, donde se encontró el rendimiento académico más alto medido tanto por las calificaciones finales del profesor y del asistente, como también por la percepción misma del instructor en relación con la calidad de las tareas que realizaron los estudiantes.

¿Qué resistencias hay de los profesores y estudiantes al uso de las tecnologías telemáticas por la virtualización de la universidad? (Hace un par de años, David Noble encabezó un debate en contra de los cursos on line que son vistos más como un business que como un proceso formativo que contribuye al desarrollo humano; decía que hay pérdida de los derechos de autoría y que el corazón del estudiante “crece frío” debido a la virtualización.)

Yo creo que hay las dos partes, hay una parte que es verdad. Sabemos, por ejemplo, cuando se lanzó la educación *on line*, muchos grupos de pequeñas universidades mal conocidas se aprovecharon de esta posibilidad para poner cursos en línea que no eran cursos de calidad, sino educación virtual de segunda clase; al mismo tiempo, es verdad que la educación virtual de universidades del tipo Harvard y del tipo MIT, y de universidades acá en México como es el Politécnico, la UNAM, la UdeG, lo que han colocado *on line* son considerados por las mismas instituciones cursos de buena calidad, sea porque el profesor que está detrás es un profesor conocido, sea porque el soporte que tuvo para llevar a cabo este desarrollo de cursos virtuales fue por un equipo bien consolidado de expertos en el área de herramientas web.



Para ir un poco más allá en lo que se refiere a la reacción que muchos tienen en general contra la educación web, históricamente ha sido así, en cuanto hay innovaciones de carácter revolucionario como la web hoy día, habrán aquellos que la van a criticar, que no la van a aceptar. Si volvemos atrás en la historia, por ejemplo, cuando se comenzó a utilizar la palabra escrita como manera de escribir los pensamientos, los libros, la literatura, el filósofo griego Platón dijo en su escrito *Fedro* que la traducción de lo oral a lo escrito era algo malo, porque al no memorizar la información los individuos, tendrían sus mentes perezosas porque lo escrito no les exigía tener que leer. Más recientemente, cuando se publicaron los primeros libros con la imprenta de Gutenberg, mucha gente quiso quemar los libros porque la información iba a ser masiva y dejaba de ser privilegio de unos cuantos. Ahora con la web se está teniendo algo masivo; es verdad que hay cursos que son de mala calidad, pero eso es verdad también en los cursos presenciales. Los contenidos de los cursos virtuales hoy día, desde que el MIT en los Estados Unidos lanzó el proyecto Open Courseware, en cursos de líneas abiertos, en el cual todos los contenidos se pusieron al alcance del público a través de esta iniciativa, pretenden ser un estándar en la producción y calidad instruccional de contenidos. Si antes varias universidades del mundo no podían tener acceso a esa calidad instruccional, hoy sí. La web permite a académicos de todo el mundo tener acceso a cursos de punta muy avanzados; antes había que pagarlos.

La crítica de Noble responde quizás a una parte de la verdad: que se producen cursos de mala calidad, que sean rentables, pero se olvida de otra parte, de que la calidad de la educación virtual recientemente mostrada

en investigaciones del E. Army Americano es superior en muchos casos a la propia educación presencial y que ningún profesor que enseñe presencial o virtualmente se puede dar el lujo de no tener acceso a información de la web.

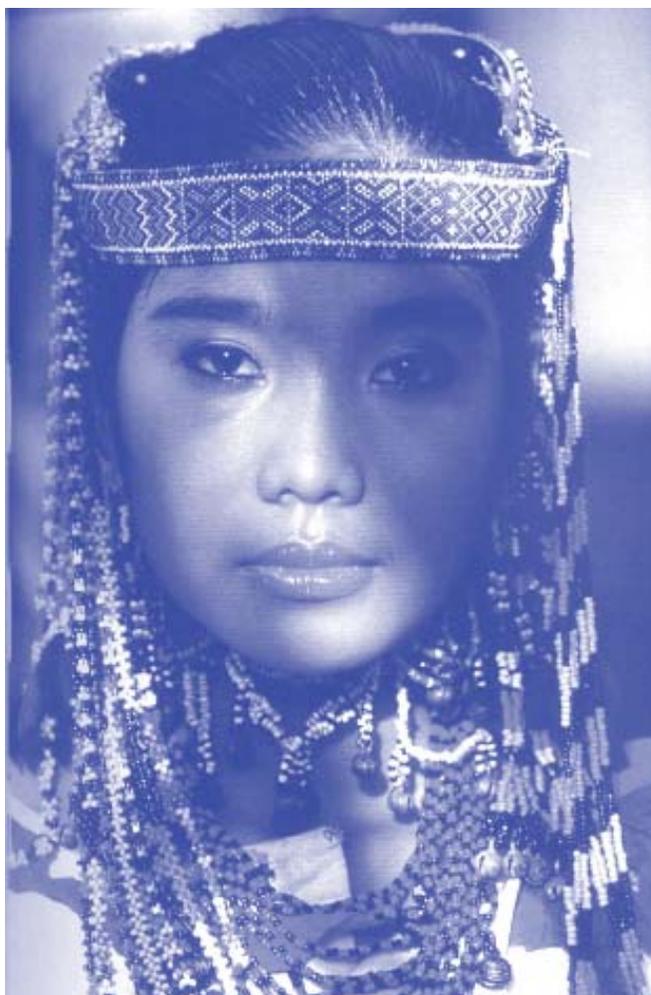
Vemos de una manera positiva el avance de la calidad de la educación virtual. Aun cuando la educación *on line* podría llevar al estudiante a una comunicación más fría, esto también se puede dar en clases presenciales con un profesor y 400 estudiantes que no tienen ningún contacto, a no ser por alguna pregunta. Al paso que va la educación virtual la interacción es mucho más intensa que en una situación presencial cuando las clases son largas. Entonces, quizá “fría” porque es mediatizada por la pantalla, pero interactiva y muy humana, porque la palabra bien escrita, tal como los escritores y lectores lo conocen, la comunicación escrita puede ser muy intensa y tener un carácter muy humano.

Doctor Lucio Teles, desde su experiencia, ¿cuáles serían los principales cambios que tienen que vivir las universidades con el impacto de esta ola tecnológica?

Todas las universidades están tomando decisiones fundamentales, en cuanto a qué hacer con la web. La más importante es la percepción misma de los académicos sobre las implicaciones virtuales, es decir, empieza con un trabajo de educación interna acerca de las posibilidades inmensas que hay en la educación virtual, así como con la capacitación; entonces, se llega a la percepción de que la educación virtual es de tan buena calidad como la educación presencial. En segundo lugar, crear la infraestructura para que la educación virtual se dé, conocer plataformas técnicas, acceso de estudiantes, trabajar conjuntamente entre las universidades, para que se puedan utilizar todos los recursos y los estudiantes tengan acceso a ellos. Ahora lo primordial es la capacitación de profesores para esa nueva modalidad de enseñanza, que necesita marchar mucho más rápido si es que queremos ser capaces de responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento que está avanzando a un paso veloz, y para llegar hasta allá como entidades académicas, tenemos también que capacitar a nuestros profesores.

Muchas gracias por su entrevista, y esperamos que su presencia en este XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia haya sido grato.

Muchas gracias, ha sido un placer inmenso estar aquí en Guadalajara, conocer compañeros de acá; he visto muchos avances por acá también.



Entrevista con Alejandra Ortiz Boza

José de Jesús Lara Ruiz

RESUMEN

El Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia es el punto de partida para determinar políticas institucionales en los proyectos de educación a distancia. El Sistema Virtual para la Educación Superior es un gran portal de servicios e información en educación a distancia, virtual, en línea o interactiva. Participa un equipo interdisciplinario e interinstitucional de expertos de las regiones de la ANUIES. Está abierto a la participación de los sectores educativos, sociales y empresariales; algunos de sus servicios serán gratuitos y otros tendrán algún costo. Se contará con un observatorio de innovación de la educación superior e investigación y generación de productos.

INICIARÁ OPERACIONES EL SISTEMA VIRTUAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR (SIVES)

En el XII Encuentro Internacional de Educación a Distancia, del 2 al 5 de diciembre de 2003, organizado por la Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara, la directora de Innovación Educativa de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones Educativas de Educación Superior, Alejandra Ortiz Boza, concedió la siguiente entrevista:

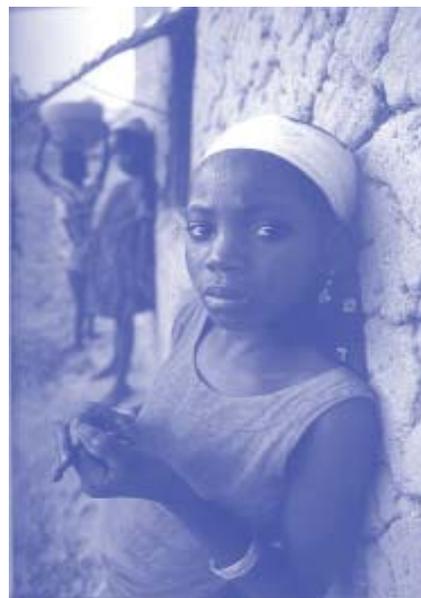
JJLR: ¿Qué avances se tienen actualmente en el desarrollo del Plan Maestro de Educación Superior Abierta y a Distancia?

AOB: En términos generales, es un avance importante si consideramos el poco tiempo de haberse implementado [fue aprobado en octubre de 2000]. La propuesta hecha por la ANUIES que fue construida en forma colegiada y puesta a consideración de los distintos expertos en modalidades alternativas en México, considera acciones básicas y estratégicas. Estas acciones son el punto de partida para el trabajo de las regiones ANUIES que están operando las diferentes propuestas en tres niveles fundamentales: el institucional, el regional y el nacional.

Yo diría que hemos avanzado significativamente con el apoyo de todas las regiones de la ANUIES; naturalmente no se ha avanzado de manera homogénea, hay regiones como la centro-occidente en donde la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima –además de la región metropolitana– venían ya siendo punta de lanza en el uso de tecnologías en la educación a distancia. Los avances son distintos en comparación con otras regiones, los intereses son distintos, de tal suerte que si bien los logros han sido heterogéneos, ha habido sin lugar a dudas un avance; curiosamente donde más ha sido evidente esta transformación es en la región sur-sureste, también hay adelantos en las regiones noroeste, noreste y la centro-sur, donde a partir de las acciones propuestas en el plan maestro, y fundamentalmente con la voluntad de las instituciones que conforman

cada región y los propios consejos regionales, yo diría que se ha avanzado. Un dato relevante para dar cuenta de qué tanto el plan maestro ha impactado, tiene que ver con el estudio que solicitó el Instituto en Educación Superior para América Latina y el Caribe de la Unesco, en donde una de las preguntas que hacíamos a las instituciones mexicanas participantes que estaban ya trabajando o proponiendo proyectos de educación a distancia ¿cuál había sido el impacto del plan maestro, si lo estaban considerando o no? 70 por ciento afirmaban que sí era un punto de partida para ellos, fundamentalmente para el diseño y desarrollo de proyectos, para marcar líneas de acción específica, incluso para determinar políticas institucionales; visto así, hemos avanzado sin lugar a dudas.

Entre los planes estaba el inicio de la Universidad Virtual para este 2003, ¿cuáles han sido los problemas para concretar el Sistema Virtual para la Educación Superior?



Hay que hacer una precisión, ciertamente el documento de la ANUIES de “Educación Superior en el Siglo XXI” considera como una de sus líneas de acción estratégica lo que se denomina como Universidad Virtual; a partir de un seminario de trabajo con expertos nacionales y con la participación de algún internacional, llegamos a la idea de que a la ANUIES no le toca inaugurar una Universidad Virtual, pero sí generar las condiciones de tal suerte que más que una Universidad Virtual hemos llegado a la idea de la construcción del Sistema Virtual para la Educación Superior en México. Esto no es otra cosa más que un gran portal en donde se ofrecen servicios e información asociada con la educación superior en nuestro país y de manera específica con las modalidades alternativas, llámese educación a distancia, virtual, en línea, interactiva, como se ha venido denominando; yo diría que más que obstáculos es un proceso en construcción, si pensamos en el plan maestro con esta relativa juventud de tres años, el echar andar las propuestas del plan en la distintas regiones, el alcanzar un acuerdo en la Asamblea Nacional para pasar de este concepto de Universidad Virtual a un Sistema Virtual para la Educación Superior es parte del proceso de construcción de esta entidad. Acciones hay bajo el gran paraguas Sives, en donde tendrán que cobijarse muchas de las acciones que han venido realizando las regiones, por ejemplo, las bases de datos que han generado la Metropolitana en torno a la oferta educativa que se espera se incorpore el resto de la información nacional, o la base de datos que se generó con el apoyo de la Universidad de Colima para el estudio de IESALC Unesco; en fin, hay una serie de acciones de identificación de la propia oferta educativa; los estudios diagnósticos que venimos realizando tienen un punto de convergencia que es el Sives sin lugar a dudas. Yo diría más que obstáculos, es un proceso en construcción.

¿En qué medida se ha logrado la participación de los expertos en modalidades no convencionales, incluido un diagnóstico de las necesidades de los posibles usuarios del Sives?

En cuanto a los expertos, creo que ha sido mucha, agradezco enormemente a las instituciones de educación superior y a los propios expertos especialistas de todas las universidades que han participado con nosotros, porque sí ha sido un proceso muy cuidado; ellos son finalmente eso, son los expertos, son los investigadores, son quienes han venido construyendo la educación superior a distancia en este país; el convocarlos a construir esta propuesta, es sin lugar a dudas un eje nodal para que se construya un espacio de esta naturaleza; no cito

nombres porque se me van a ir algunos, pero prácticamente no hay institución que desde distintos ámbitos, es decir, no sólo hemos sumado a los expertos en educación a distancia, sino también han participado gente experta en tecnologías, gente experta en administración educativa, pedagogos, en esta suma y convergencia de intereses y de buenas voluntades hemos ido avanzando de manera significativa; ciertamente, falta mucho por hacer, pero ellos están participando.

Ahora tú dices ¿qué tanto han participado los usuarios? Yo diría, todavía no, pero tendrán su momento, tendrán su espacio y será a fin de cuentas el usuario quien juzgue cuando aparezca el gran portal, quienes habrán de dar las últimas palabras de acuerdo con sus necesidades, de acuerdo con sus intereses, serán quienes dicten si está siendo la propuesta del Sives algo viable para ellos como usuarios.

Alejandra, y los avances que se tienen en torno a la línea estratégica de formación de los profesores-tutores para estas nuevas modalidades.

Cada región de la ANUIES ha hecho sus propias estrategias. El plan maestro propone en lo que se refiere a la formación de recursos humanos; la mayoría de las regiones empezaron por formarse a sí mismas, es decir, por formar a los responsables de educación a distancia de las instituciones a través de cursos, diplomados, presenciales o a distancia o semipresenciales; cada región hizo un esfuerzo; luego se volcó en las propias instituciones, algunas por supuesto, una muy buena parte, ya venía trabajando sus proyectos de formación de recursos humanos, pero cada institución está haciendo su esfuerzo, y cada región también ha hecho lo propio. Con respecto a la asociación, los proyectos que nosotros lanzamos como proyectos de educación a distancia tienen dos finalidades fundamentales: por una parte, proveer de una educación continua a distancia. Los temas que abordamos son diversos, ética y responsabilidad social, formación de tutores, trabajo y previsión social, etcétera, y aunado a esos temas generales se ha buscado también ir implementando una cultura tecnológica, es decir, los profesores que no necesariamente tienen que estar en el ámbito de la educación a distancia, pero que empiecen a adentrarse a una cultura del uso de las tecnologías para procesos de enseñanza y aprendizaje; poder incidir en la idea de la formación de la cultura tecnológica y atender necesidades específicas de formación de actualización; esto, en lo que hace a la ANUIES; en lo que hace a educación a distancia, específicamente ya las instituciones, ya las regiones, vienen haciendo sus propios esfuerzos y, eventualmente, la ANUIES, además de esta oferta educativa a distancia, realiza reuniones nacionales en donde se abren espacios para talleres, foros, que procuran ofrecer una actualización a quienes asisten.

Estamos hablando de un proyecto complejo de construcción a largo plazo, de gran trascendencia para nuestro país, ¿cuáles son las estrategias de financiamiento para que pueda concretarse el Sives?

Es un proyecto que podrá tener financiamiento en la medida en que se concrete. Frecuentemente se tienen proyectos maravillosos que se quedan en haber armado un sitio y *san se acabó*. En la medida en que nosotros seamos capaces de poner a la vista de todo mundo el trabajo real, las propuestas concretas irán cayendo, por así decirlo, sin que esto signifique que no se tenga una estrategia pensada para ello, pero irán colaborando y sumándose esfuerzos. El Sives ya comienza a operar una entidad de información y de servicios, pero que no necesariamente va a generar sólo la ANUIES; es un punto de convergencia en el que esperamos sumar no sólo a las instituciones afiliadas, sino también a los empresarios interesados, a los sectores asociados con las tecnologías de la comunicación e información, de tal suerte que habrá servicios abiertos, gratuitos, y algunos otros que posiblemente tengan un costo; es parte de las estrategias de financiamiento, pero de entrada, insisto, hay

que ofrecer algo concreto, porque para empezar a conseguir financiamiento no es de una idea, sino de algo tangible.

¿Para cuándo se podrá contar con ese gran portal que pudiera llamársele también un observatorio en donde los usuarios puedan encontrar información y una respuesta puntual a sus necesidades educativas?

Ahora que señalas el observatorio, te comento que la ANUIES se ha presentado a los titulares de las instituciones de educación superior afiliadas desde la perspectiva de la innovación educativa, trabaja fundamentalmente cinco líneas de acción: planes y programas de estudio; procesos educativos; modalidades alternativas; tecnologías de comunicación e información; y gobierno, dirección y gestión.



La innovación no se circunscribe al ámbito de la educación a distancia y al uso de las tecnologías; la innovación educativa tiene sin lugar a duda muchos otros elementos, próximamente se publicará ya un documento estratégico para la innovación en la educación superior cuyo último capítulo se refiere de manera muy específica a la construcción de un observatorio mexicano de la innovación en la educación superior. Es en esta otra entidad (que por supuesto queda cobijada en el marco del Sives) en donde se irá dando cuenta y seguimiento de las acciones de estas líneas que ya señalé, y por supuesto de manera puntual, del ámbito de la educación a distancia o de las modalidades alternativas, qué está pasando, quiénes la están haciendo, cómo les está yendo; es decir, es abrir un espacio de análisis de observación, de investigación y de generación de productos, a raíz de esa mirada que va a ofrecer el observatorio. El proyecto está aprobado, estamos ya con el sitio diseñado y esperamos dentro de algunos meses poder darlo a conocer para que los investigadores y quienes estén interesados se sumen a este esfuerzo.

Por último, en este contexto de las innovaciones tecnológicas y las modalidades no convencionales, ¿qué cambios están repercutiendo en las universidades presenciales o convencionales?

Como en todas partes, la incorporación de las tecnologías de comunicación e información está teniendo un impacto extraordinario, que rebasa la mera expectativa de cualquier universidad de carácter presencial. En el estudio del IESALC Unesco, el sesgo que le vimos fue ver la virtualización de procesos; es decir, en qué medida las universidades con educación a distancia o no estarán incorporando tecnologías de comunicación e información –por supuesto, en todo el mundo–, algunas para agilizar sus procesos de gestión escolar-administrativa, otras para sistematizar servicios, ofrecer nuevos soportes en bibliotecas virtuales, cada vez más, lo cual nos parece muy interesante; aunque aparece en el cuestionario en segundo o tercer lugar para virtualizar los procesos de aprendizaje, cada vez más el profesor común y corriente va haciendo suyas las tecnologías y se va haciendo una integración de estas herramientas para ofrecer a veces una materia, una asignatura en parte presencial, en parte virtual y van combinando cada vez más esas herramientas. Yo creo que es una tendencia generalizada en todos los ámbitos no sólo en la educación, nos vamos apropiando de esas herramientas. En un escenario de mediano plazo, las tecnologías son parte ya de la vida escolar común y corriente, no sólo en la educación superior, sino en lo general.



Sitios de interés

<http://www.cudi.edu.mx>

Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI). Su misión es promover y coordinar el desarrollo de redes de telecomunicaciones y cómputo, enfocadas al desarrollo científico y educativo en México.

<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html>

Esta página remite a un escrito de Josep Duart y María Jesús Martínez titulado *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*, el cual hace referencia a los sistemas de evaluación de la calidad.

<http://www.ingenio.upv.es/inicio.html>

Instituto de gestión de la innovación y del conocimiento. Su misión es contribuir, mediante su actividad investigadora, a la profundización del conocimiento y a la generación de metodologías, en todo lo relacionado con la innovación y la gestión del conocimiento.

<http://www.aulafacil.com/>

Cursos GRATIS On-Line

<http://contexto-educativo.com.ar/>

Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías

<http://www.naya.org.ar/>

Ciudad Virtual de Antropología y Arqueología

<http://www.quadernsdigitals.net/>

Revista Cuaderns Digitals. Publicación educativa centrada en las TIC aplicadas a la educación.

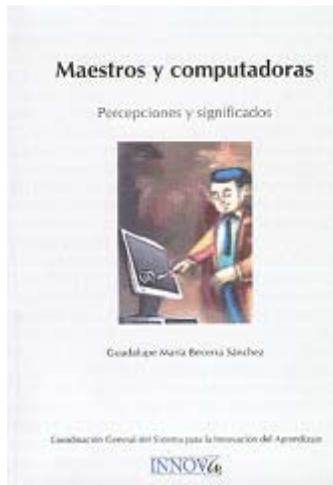
<http://www.complejidad.org>

Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo (IIPC). Instituto universitario creado en 1997, presidido por el pensador francés Edgar Morin y consagrado a estudios sobre la complejidad y su manifestación en el pensamiento, las ciencias, la historia, el arte, las organizaciones y la política.

<http://www.gestiondelconocimiento.com>

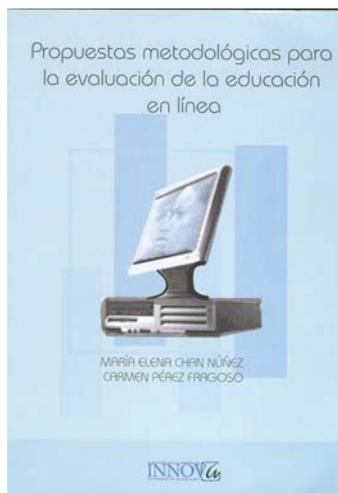
Fundación Iberoamericana del Conocimiento. Tiene por objeto promover y fomentar, sin ánimo de lucro, la gestión del conocimiento, la medición y gestión del capital intelectual, el aprendizaje organizacional, la investigación, la innovación y la transferencia de tecnologías, metodologías, conocimientos y experiencias afines o complementarias a todas estas disciplinas.

Publicaciones recientes de INNOVA



Maestros y computadoras *Percepciones y significados* Guadalupe María Becerra Sánchez

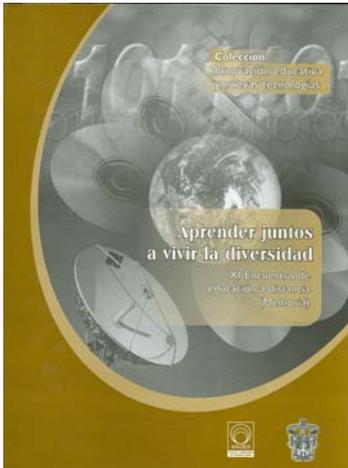
Este libro es una investigación de la maestra Guadalupe Becerra en la que explora y analiza cómo perciben los profesores universitarios las tecnologías de la información y la comunicación, en particular las computadoras. Afirma que hay mucho que aportar a los fundamentos teóricos y metodológicos de la socialización tecnológica y los usos educativos de la computadora, en especial en relación con los procesos de aprendizaje, como el autoestudio, la interacción entre los actores que intervienen, el diseño de materiales y las estrategias para aprovechar, con criterios de factibilidad y pertinencia, el uso de esta herramienta que facilita los ambientes y procesos para aprender y enseñar.



Propuestas metodológicas para la evaluación de la educación en línea María Elena Chan Núñez Carmen Pérez Fragoso

En este libro se presentan los resultados de dos trabajos desarrollados en los talleres de apoyo teórico y metodológico del Seminario de Investigación sobre Educación a Distancia y Tecnologías para el Aprendizaje, cuyo objetivo es abrir un espacio de intercambio de experiencias de investigación sobre modalidades educativas innovadoras.

El sentido del estudio de María Elena Chan y el de Carmen Pérez, expuestos en este libro, es abrir discusiones y líneas de trabajo para investigaciones posteriores, al mismo tiempo proponer formas de abordar problemáticas normalmente obviadas en este campo. Se constituyen, así, en aportaciones necesarias para impulsar y desarrollar la educación en línea en el país con una conciencia propia y la definición de objetivos de acuerdo con las necesidades sociales específicas.



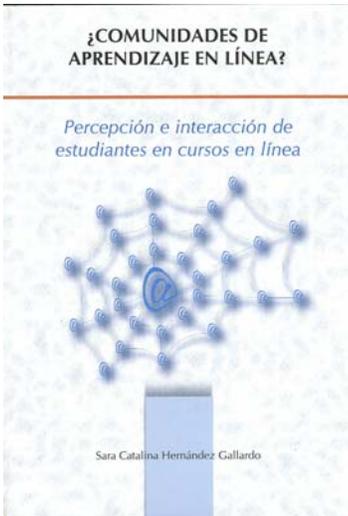
Aprender juntos a vivir la diversidad

Una alternativa para la educación a distancia

María del Socorro Pérez Alcalá, María Gloria Ortiz Ortiz y
Adriana Margarita Pacheco Cortés (compiladoras)

Aprender juntos a vivir la diversidad reúne las propuestas de un grupo de especialistas nacionales e internacionales convencidos de que la educación debe recuperar su sentido social mediante una mayor cobertura, calidad y pertinencia en sus servicios. Las propuestas aquí incluidas tienen un mismo propósito: impulsar una educación incluyente, equitativa y solidaria capaz de llegar a aquellos grupos sociales que por sus condiciones económicas, geográficas o laborales no pueden ser atendidos de manera convencional.

El objetivo central de la educación es formar personas libres e independientes, capaces de modificar su realidad en beneficio de su comunidad a partir de una ética profesional y personal. Las propuestas que integran este libro ilustran esos principios y sostienen que la educación es, ante todo, una relación entre personas. Los sujetos que aprenden son su centro de atención, respetando sus condiciones, modos, ritmos y medios para aprender.

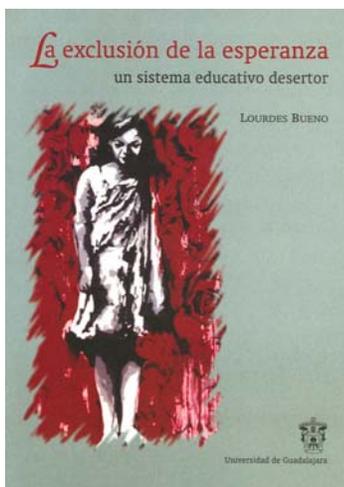


¿Comunidades de aprendizaje en línea?

Percepción e interacción de estudiantes en cursos en línea

Sara Catalina Hernández Gallardo

El presente libro de Sara Hernández, con el minucioso desglose de experiencias individuales a nivel micro-, nos permite observar cada uno de los momentos del proceso en que, si bien analítica y programáticamente han sido previstos, no están siendo atendidos al momento de establecer y operar los cursos y los sistemas, además de la necesidad de cerrar el hiato entre el conocimiento y las ideas de los usuarios y los sistemas. El libro nos permite también hacer conciencia del papel de las contingencias y la cotidianidad en un sistema de enseñanza que busca adaptarse a éstas, más que generar un espacio propio dentro de la vida. El resultado son los altos niveles de deserción que están enfrentando nuestros cursos y sistemas.



La exclusión de la esperanza
Un sistema educativo desertor
Lourdes Bueno Macías

En este trabajo se parte del principio de que sin equidad en las políticas educativas no es posible hablar de calidad. Con este enfoque central, la autora sustenta un criterio fundamental para apreciar la calidad y el impacto de las políticas educativas en relación con la responsabilidad del Estado de garantizar los servicios educativos para todos. Para debatir al respecto, se ha realizado un trabajo amplio, complejo y laborioso desde una investigación de largo alcance, cuyo primer producto es este documento.

Como un acercamiento al análisis de calidad de las políticas en educación pública, sin perder de vista la multiplicidad de aristas que su diversidad conlleva, Lourdes Bueno nos muestra muchas rutas por donde indagar y muchas causas que encontrar para explicar las decisiones que se han tomado desde el apartado gubernamental, que incide directamente en la calidad de vida de los mexicanos.

Próximas ediciones

Manual de Educación a Distancia núm. 6

Los foros de discusión

Manual de Educación a Distancia núm. 7

Aprender en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Manual del estudiante

Manual de Educación a Distancia núm. 8

Educar en el Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Manual del diseñador/asesor



Las números anteriores de *Apertura* están disponibles en la librería de INNOVA, ubicada en Escuela Militar de Aviación 16, col. Ladrón de Guevara, Guadalajara, Jal.
Tels. 3630-0085, 3630-1444 y 3630-1445