

Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea

About the Influence of Contents, Interaction and Tutor's Role in an On-line Teaching Model

Marcelo I. Dorfsman¹
Universidad Hebrea de Jerusalem
mdorfsman@mscc.huji.ac.il

Resumen

En este trabajo, nuestra intención es analizar un modelo de enseñanza en línea a través de tres de sus componentes didácticos centrales: los contenidos, el rol del tutor y la interacción. El propósito de la investigación es estudiar el lugar que tienen esos componentes didácticos en el modelo de enseñanza en línea, a través del análisis de la percepción de los participantes del curso acerca de ellos. Las conclusiones de esta investigación aportarán a profundizar nuestra comprensión acerca de la metodología de la enseñanza en línea y al enriquecimiento de este modelo didáctico.

El modelo se implementó en dos programas de formación y actualización docente en México y Argentina, en el marco de un programa de cooperación con el Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

Se analizaron dos grupos de estudiantes que participaron en los programas durante los años 2007-2008. Un grupo "joven" formado básicamente por estudiantes de profesorado; el segundo "veterano", formado por docentes con experiencia.

Del análisis efectuado se desprende que el modelo de enseñanza pudo satisfacer, de diversos modos, a los dos grupos. De igual modo, sugerimos que el tipo de abordaje a los cursos en línea se derivó de las características particulares de cada grupo, y de su particular proceso de aprendizaje, como así también de la dinámica particular que dicho modelo plantea. Para nuestra sorpresa, asistimos a un abordaje "convencional" del grupo joven, y a un abordaje "interactivo", del grupo veterano.

Palabras clave

Enseñanza en línea, componentes didácticos, rol del tutor, entorno virtual, tecnología y educación.

Abstract

This paper analyzes an on-line teaching model by focusing on three main didactic components: content, the tutor's role and interaction. The aim of this research is to investigate the influence of those didactic components on on-line teaching model, by examining the on-line course participants' perception and understanding of them. The research's findings will contribute to the development of the model.

This on-line teaching model was implemented in two teacher training and curriculum-updating programs in Mexico and Argentina, within the framework of academic cooperation between the Melton Centre for Jewish education of the Hebrew University and local educational institutions. This investigation examines two groups that participated in the programs during 2007-2008. One group was composed of young teachers, mostly beginners, and the other group was composed primarily of experienced teachers.

The study reveals that this on-line teaching model satisfied both groups in varied ways. Each group's approach towards the model was an expression of that group's particular characteristics and needs, together with its particular process of learning the model and its method.

To our surprise, the group of young teachers had a "conventional" approach towards the teaching model, while the group of experienced teachers had an "interactive" approach.

Keywords

On-line teaching model, technological system, didactic categories, the tutor's role, technology and education.

Introducción

En este trabajo nos proponemos analizar un modelo de enseñanza en línea a través de tres de sus componentes didácticos centrales: los contenidos, el rol del tutor y la interacción.

A los efectos del análisis, se tomaron como caso de estudio dos grupos de estudiantes que participaron de dos programas de capacitación y actualización docente, durante los años 2007-2008, en el Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

Las preguntas de la investigación son:

- ¿De qué manera los participantes de los cursos perciben y comprenden los tres componentes del modelo de enseñanza en línea?
- ¿De qué manera, las características particulares de cada una de las poblaciones influyen en el abordaje de cada grupo a dicho modelo de enseñanza?

Marco Teórico

Las diferentes modalidades de enseñanza en línea son objeto de extensas investigaciones en la bibliografía teórica. Bernard y otros (2009) se enfocaron en los tipos de interacción que se produce en el entorno tecnológico; la interacción **entre estudiantes**, la interacción **entre estudiantes y docentes**, y la interacción **entre estudiantes y contenidos** (Bernard et al., 2009). En la literatura especializada existe un consenso amplio respecto de la centralidad de la interacción en el entorno virtual como factor de aprendizaje. No obstante, este concepto presenta connotaciones y abordajes diferentes y más de una definición. Por ejemplo, algunos investigadores acentúan los aspectos sociales y las relaciones interpersonales entre estudiantes, y entre ellos y sus docentes (Beard, Harper, & Riley, 2004; Coll & Monereo, 2008). Otros, diferencian entre la interacción social y la interacción didáctica; ésta a su vez se diferencia entre enseñanza asincrónica, enseñanza sincrónica y enseñanza mixtaⁱⁱ. La enseñanza sincrónica, y en cierto modo también la mixta, parecen proponer condiciones más adecuadas para la interacción y para la integración de diferentes recursos que la favorecen (visuales, auditivos, etc.) que no siempre se utilizan en la enseñanza asincrónica (Holden & Westfall, 2006).

Estos investigadores también señalaron la diferencia entre interacción simétrica y asimétrica. De acuerdo con su definición, la interacción asimétrica es unidireccional; por ejemplo, la lectura de un texto o la observación de un video; la interacción simétrica es bi-direccional y se genera una situación de equilibrio entre los participantes de esa interacción; por ejemplo, una charla a través del chat o un debate en el foro.

Durante un período relativamente corto fuimos testigos del desarrollo de plataformas tecnológicas diversas creadas al servicio de diferentes necesidades pedagógicas. Kahiigi y otros señalaron algunas etapas en este desarrollo (Kahiigi, Ekenberg, & Hansson, 2007): a) Sistemas de enseñanza en línea (LMS – Learning Management Systems); b) Sistemas de Administración de Contenidosⁱⁱⁱ (CMS – Content Management Systems); c) Sistemas de Desarrollo de Contenidos (LCMS – Learning Content Management Systems); y últimamente se sumaron las redes sociales y las comunidades de juegos virtuales (Game-social Communities). Estas nuevas alternativas produjeron un enriquecimiento del entorno educativo mediante el acceso a conocimiento casi ilimitado, recursos multimediales y aprovechamiento de la variedad

de interacciones entre alumnos y docentes en dichos medios. En suma, el desarrollo de la tecnología contribuyó a la creación de nuevos espacios de práctica y, en base a ellos, al desarrollo de nuevos modelos de enseñanza y de formación profesional.

El rol del docente en el entorno virtual se modificó de manera significativa en comparación con el modelo de enseñanza convencional. Por un lado, se desarrollaron nuevas categorizaciones que dan variedad y riqueza al rol, desde el tutor acompañante: e-tutor, e-mentor, e-moderador (Coll & Monereo, 2008; Denis, Watland, Pirotte, & Verday, 2004; McPherson & Nunes, 2004), hasta el docente innovador y creativo (Groff & Mouza, 2008; Harris & Hofer, 2009)

Parte de la investigación se centró en la pregunta: ¿De qué manera el docente concibe la enseñanza en el entorno virtual, y cómo la lleva a la práctica? Algunos autores atribuyen el éxito de la enseñanza en línea a la elaboración de un diseño muy estructurado y detallado en el entorno virtual, así como a una actividad muy pro-activa, variada y significativa del tutor del curso (Gunawardena & Duphorne, 2000; Gunawardena & Zittle, 1997). En un reciente trabajo (2011), sosteníamos que los modelos de enseñanza más eficaces son aquellos que integran modalidades didácticas diferentes (asincrónica y sincrónica), abordajes diferenciados (teórico-práctico) y metodologías diversas (Dorfsman, M. 2011).

La investigación del campo del diseño de la enseñanza en línea se focaliza básicamente en la implementación del curso más que en su preparación; o bien, en la calidad de la interacción y en la evaluación de los resultados (Belanger & Jordan, 2000; Mehrotra, Hollister, & McGahey, 2001; Williams, Paprock, & Covington, 1999). Gran parte de la investigación analiza los modos de abordaje del estudiante, el tiempo que dedica a las actividades, los factores que favorecen los procesos de aprendizaje, etc. (Bernard, et al., 2009; McManus, 2000; Tallent-Runnels et al., 2006; Taraban, Rynearson, & Stalcup, 2001).

El componente tecnológico es concebido en la literatura de investigación como un factor central en el diseño de los contenidos de los cursos en línea. Mishra y Kohler (2006) definieron el concepto de “saber pedagógico y tecnológico del docente”. (Technological Pedagogical Content Knowledge, TPCK) y construyeron un marco teórico que pone de relieve la influencia de la tecnología en el conocimiento del docente (Koehler & Mishra, 2009; Mishra & Koehler, 2006). En base a estas investigaciones, Harris y Hofer diseñaron su modelo de inclusión de tecnologías en el aula, TPACK (Harris & Hofer, 2009), a partir del cual se propone, entre otras alternativas, establecer un mecanismo efectivo de planificación pedagógica que favorezca la inclusión de tecnologías en las prácticas del aula. Este mismo interrogante nos lleva a plantearnos, en este trabajo, acerca del lugar de los contenidos en el entorno tecnológico: ¿De qué manera, el componente tecnológico se integra en el diseño de los cursos y en su enseñanza? Koehler, Mishra y Yahia (2007) sostienen que la actividad de diseño de un curso se orienta principalmente a la integración de los tres componentes: el contenido, la tecnología y la pedagogía (Mishra & Koehler, 2007). ¿Es acaso esta integración equilibrada, metódica, sistemática?

En este trabajo, indagaremos con mayor profundidad la naturaleza de tal integración considerando la actividad de dos grupos de docentes y su vinculación con los contenidos de los cursos, su pedagogía y el entorno tecnológico del curso que condiciona su dinámica.

Metodología

La metodología de la investigación es cualitativa de corte interpretativo, y se focaliza en el análisis de dos grupos de estudiantes que estudiaron cursos en línea durante los años 2007-2008. Participaron de los cursos un total de 89 estudiantes pertenecientes a dos programas de formación y actualización docente que se realizaron en el marco de un convenio de colaboración con el Centro Melton de la Universidad Hebrea de Jerusalem.

Uno de los programas se desarrolló en un Instituto de Formación Docente en Argentina, denominado “Melamed”. La mayoría de sus 48 participantes son jóvenes de 20-30 años, de sexo femenino, estudiantes de profesorado sin o con poca experiencia docente.

El segundo programa de capacitación - “Diplomado”- se desarrolló en la Universidad Hebrea de México, y sus 41 participantes fueron docentes de México, Colombia, Venezuela y países de Centroamérica. La mayoría de sexo femenino, docentes con experiencia, cuyas edades oscilan entre los 35-50 años.

En ambos programas, la enseñanza en línea constituye una modalidad central del trabajo articulado con el Centro Melton, y para ambos grupos ésta es una primera experiencia de trabajo en esta modalidad.

Cada curso en línea, totalmente asincrónico, está compuesto por tres unidades didácticas; cada unidad cuenta con cuatro clases siendo la última una “clase integradora”. Cada semana se estudia una clase, y el curso completo dura tres meses.

En Melamed, cada dos semanas se abre un foro a-sincrónico, y la participación en el mismo es obligatoria. En el Diplomado, cada semana se abre un foro a-sincrónico, y los estudiantes deben participar en un mínimo de 8 foros, de 12 en total.

Al finalizar las Unidades 1 y 2, se entrega un Trabajo Práctico; y al finalizar la Unidad 3, se entrega un Trabajo Final Integrador. La nota final se compone de:

- Trabajos Prácticos: 30%
- Participación en foros: 30%
- Trabajo Integrador: 40%

La diferencia entre ambos programas es solamente el nivel de participación en los foros.

La concepción metodológica de la investigación se deriva del trabajo de Miles y Huberman (1994) en el cual se fundamentan los pasos de la investigación interpretativa: (a) recolección de datos, (b) interpretación, (c) reducción y decodificación, y (d) verificación y contrastación, mediante la recategorización de la información y el relevamiento de la literatura existente (Miles & Huberman, 1994).

Las herramientas de la investigación son:

- Un cuestionario en línea al finalizar el curso. En este cuestionario, que contiene preguntas abiertas y cerradas, se invita a los participantes a evaluar la cursada una vez finalizada la misma.
- Un cuestionario adicional, que se entregó un año después de finalizado el curso. En este cuestionario, que contiene mayormente preguntas cerradas, se invita a los participantes a reflexionar sobre los cursos a distancia y sobre su impacto después de un año de finalizados.
- Análisis de las observaciones y comentarios de los participantes en las evaluaciones de los cursos.

La interpretación se llevó a cabo mediante la utilización de las herramientas conceptuales derivadas del marco teórico existente, y el análisis comparativo entre las

diversas fuentes. El proceso de reducción y decodificación consistió en la organización de las categorías a partir de la información recabada (Strauss & Corbin, 1990).

Resultados de la investigación

En la investigación se analizaron tres componentes didácticos: los contenidos, los modos de interacción y el rol del tutor. En este capítulo haremos una primera aproximación a los modos de abordaje y comprensión de los participantes de cada uno de estos componentes. En lo referente a los **contenidos**, haremos una primera referencia general al concepto y luego nos referiremos específicamente a sus componentes específicos: las clases, los anexos, las tareas, etc. Analizaremos luego la **interacción asincrónica** en los foros, como un componente central en el modelo de enseñanza en línea. El tercer componente es el **rol del tutor**: analizaremos su actividad, los modos de interactuar con los participantes y la manera en que esta actuación es percibida por los mismos.

Para finalizar, presentaremos un análisis cruzado de los tres componentes y propondremos el significado de este análisis para la investigación. Luego, presentaremos un análisis de las ventajas y desventajas de este modelo de enseñanza en línea, como derivación de las evaluaciones de los participantes al final del proceso.

Los contenidos

En líneas generales, los dos grupos evaluaron con una alta calificación el nivel de los contenidos de los cursos, se refirieron a los materiales como innovadores, enriquecedores, relevantes y necesarios para educadores judíos en las diásporas.

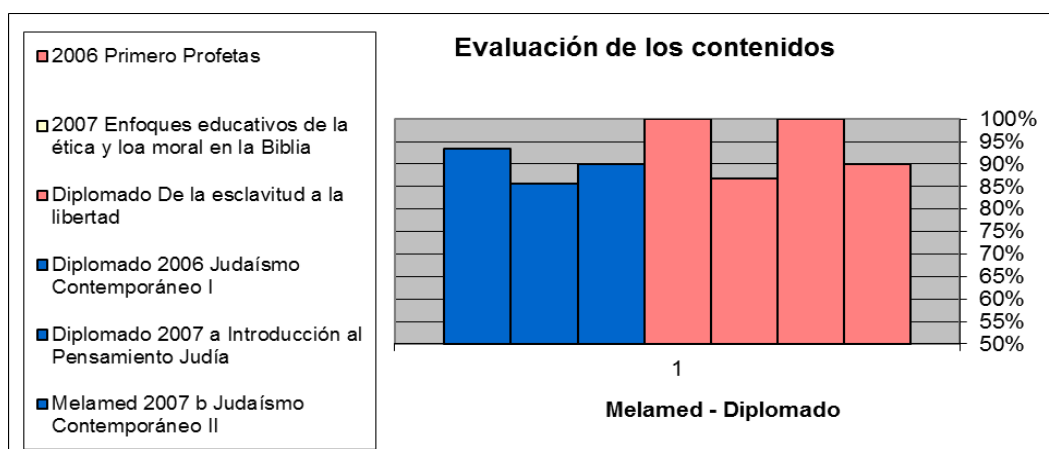


Figura 1: Evaluación de los contenidos

Como es dable apreciar en la figura 1, en ambos cursos los participantes destacaron las relaciones entre los aspectos académicos y los profesionales de los contenidos:

“Era muy interesante cuando los contenidos se relacionaban con la función del docente. Destaco también la multiplicidad de enfoques que se presentaban para cada tema y la posibilidad de reflexionar sobre los mismos (...).Estos me ayudaron a encontrar, fortalecer, y modificar mi posición personal” (participante de Melamed)^{iv}

“Fue interesante, aprendí mucho, y se me posibilitó conocer aspectos nuevos de la enseñanza y el aprendizaje” (participante del Diplomado)^v

A fin de analizar de manera más exhaustiva el significado de los contenidos, hemos interrogado a los participantes acerca de los componentes específicos de las clases. Nos referiremos a ellos como a los componentes didácticos de las clases:

Los componentes didácticos de las clases

Se solicitó a los dos grupos evaluar los componentes específicos de cada clase: la clase narrada (textual), la clase grabada, el glosario, los anexos, las actividades, los foros, la bibliografía, los trabajos prácticos y el trabajo de integración final.

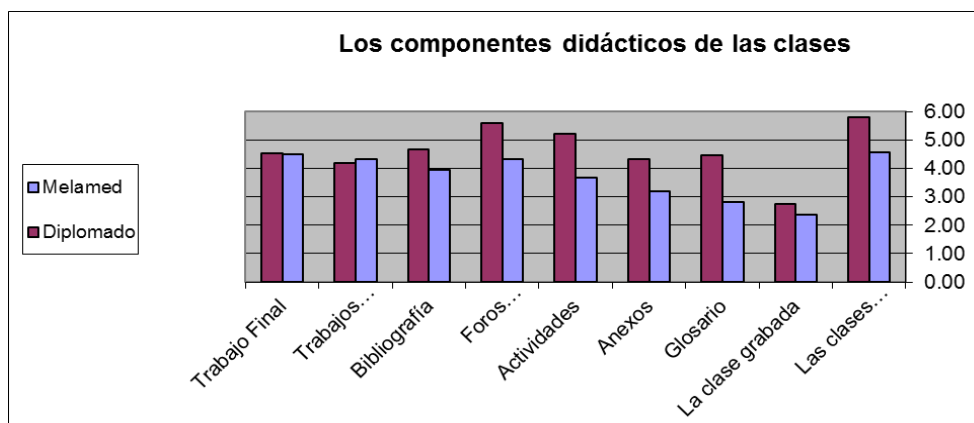


Figura 2: Los componentes didácticos de las clases

En la figura 2, podemos apreciar que los dos grupos evalúan positivamente la clase narrada, es decir, el texto escrito. No obstante, la calificación en Melamed es de 4.56 frente a 5.80 del Diplomado. En el Diplomado, evaluaron en segundo lugar a los foros (5.60) e inmediatamente después a las actividades (5.20). A diferencia de ello, los foros fueron evaluados en Melamed sólo en el tercer lugar (4.31) junto a los trabajos prácticos, mientras que en el segundo lugar se ubicó el trabajo de integración final (4.50)^{vi}.

A continuación, podremos apreciar que cuando se analiza cada componente en forma particular, los resultados son coherentes con la apreciación general acerca de los contenidos.

“Los textos fueron generalmente interesantes y eficientes... los foros fueron importantes, pero no siempre posibilitaron un diálogo real entre los participantes” (pM)

“Lo que más influyó en el aprendizaje fueron los textos y los foros. También los trabajos prácticos y el trabajo final” (pM).

“Los docentes y tutores influyeron mucho en cada curso... no pensé que un curso a distancia puede influir tanto en mi persona...” (pM)

“En mi opinión, los foros son centrales con el acompañamiento adecuado del tutor” (pD).

“Los materiales fueron interesantes, y en general los tutores se hicieron cargo de enriquecerlos” (pD).

“La comprensión, el esfuerzo, el conocimiento y la orientación de los tutores fue central, y es uno de los componentes que contribuyeron de manera significativo al aprendizaje” (pD).

Las clases narradas

En este párrafo, los participantes evaluaron el desarrollo teórico de las clases; las ejemplificaciones, los interrogantes centrales, los espacios de reflexión, las ilustraciones y los casos para el análisis.

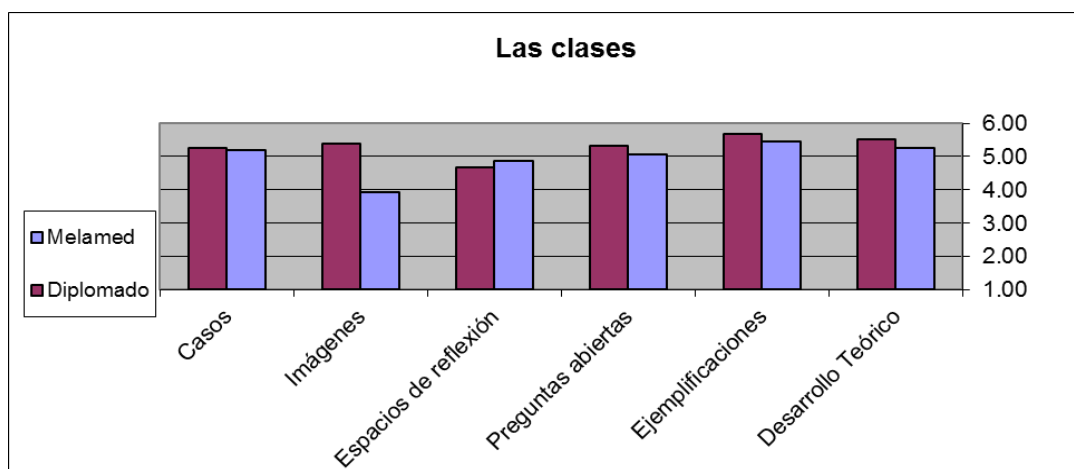


Figura 3 – Las clases narradas

De los resultados expuestos en la figura 3, podemos afirmar que no existe una diferencia significativa en la evaluación de las clases entre los dos grupos, lo cual es consistente con la evaluación positiva de los contenidos.

Hasta acá, podemos apreciar que existe en ambos grupos una evaluación positiva de los contenidos de las clases, la cual es consistente en ambos grupos cuando referimos a los componentes textuales y asincrónicas en las mismas. No obstante, cuando acercamos nuestra lupa a todos los componentes didácticos involucrados en las clases, comienzan a apreciarse diferencias que se expresan en forma significativa, en la evaluación diferente por parte de ellos, de los foros asincrónicos.

Pasaremos ahora al análisis de la interacción asincrónica.

La interacción asincrónica

La interacción asincrónica es un componente central en este modelo de enseñanza en línea. Se trata de la posibilidad de los participantes del curso de comunicarse y debatir en el entorno virtual. Tal como lo adelantáramos en el párrafo anterior, los foros fueron concebidos y evaluados de diferente manera por los grupos: en el diplomado, se los evaluó muy positivamente; en Melamed, la evaluación fue menos positiva.

Es importante destacar en este punto, las diferentes condiciones de ambos programas: los participantes del Diplomado no se encuentran en un mismo espacio físico sino sólo en dos ocasiones en seminarios intensivos en México y en Jerusalem (4 semanas en el año).

“Era una oportunidad no solamente de conocer las experiencias y el conocimiento de los demás, sino que también me ayudó a aclarar mis ideas y mis conocimientos” (pD)

“En mi opinión, la interacción aún si era social, era muy importante” (pD)

En este punto, cabe referir también a posibles diferencias demográficas, sociales y culturales entre los grupos. Como decíamos anteriormente, los participantes del diplomado son mayores que los participantes de Melamed; es posible que, en tanto

adultos que viven en lugares diferentes pero que comparten intereses e idiosincrasia, tengan más necesidad de comunicarse y establecer vínculos de todo tipo. Es posible también que encuentren en este espacio también un espacio de interacción que quizás no encuentran en otros espacios de Internet simplemente por desconocerlos.

En Melamed, los grupos estudian juntos dos veces a la semana en forma regular y el estudio a distancia se agrega a esta instancia. Los participantes de Melamed son en general más jóvenes que los de Diplomado, y, en tanto jóvenes, es posible que conozcan múltiples posibilidades de establecer contactos y generar redes sociales de interés que los participantes de Diplomado quizás desconocen.

Pese a que la evaluación general sobre los foros es más baja que en el Diplomado, podemos encontrar también entre aquellos comentarios interesantes sobre el rol de los foros asincrónicos:

“La verdad es que leer las observaciones de los demás era una oportunidad para comenzar debates interesantes...” (pM).

“Los intercambios, siempre fundamentados, ayudaban a consolidar mis ideas o las posibilidades de modificarlas. Conocer qué es lo que piensan los demás, aun cuando se opone a mi propio pensamiento, siempre ayuda” (pM).

El modelo de enseñanza parece haber impactado de manera diferente en ambos grupos, considerando sus características demográficas, sociales y culturales. Volveremos a este análisis en las conclusiones de este trabajo.

Analizaremos a continuación las diferentes dimensiones del concepto de la interacción sincrónica, tal como fueron percibidas por los participantes de ambos programas.

Las dimensiones de la interacción

Un año después de finalizado el curso, se solicitó a los participantes evaluar el significado de la interacción de acuerdo con cuatro dimensiones pre-establecidas por el investigador: La dimensión disciplinaria, la profesional, la social y la institucional.

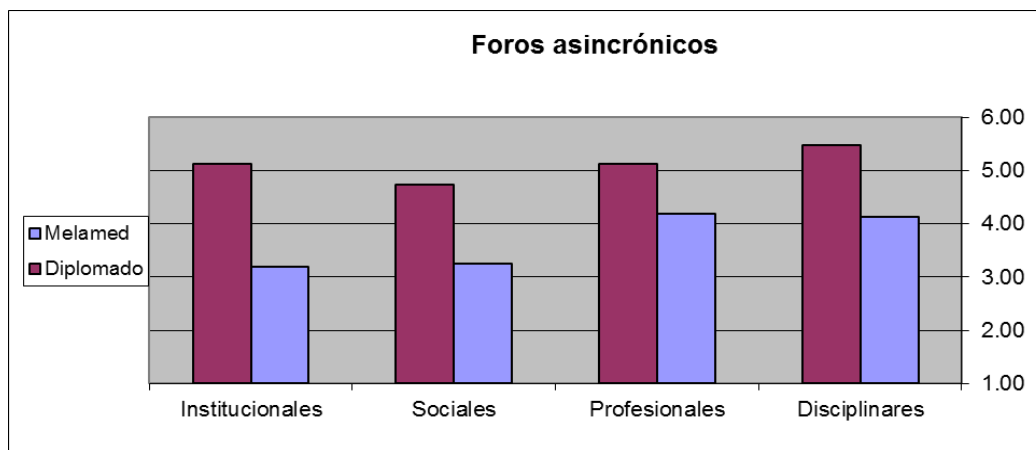


Figura 4: Foros Asincrónicos

En la figura 4, podemos constatar que

- En el Diplomado la dimensión disciplinar es particularmente relevante, y en segundo lugar aparecen las dimensiones institucionales y profesionales (5.13);
- En Melamed, la dimensión profesional (4.19) es ligeramente más relevante que la disciplinar (4.13), y tanto la institucional como la social recibieron calificaciones sensiblemente menores (3.19 y 3.25 respectivamente).

Los comentarios de los participantes demuestran la diferencia entre las necesidades de ambos grupos respecto de este componente:

“... es necesario recibir sugerencias de otros profesionales que ejemplifiquen qué y cómo enseñar” (pM).

“Disfruté de los foros asincrónicos (tanto desde el punto de vista académico como social), y hubo etapas en las que participaba dos y tres veces por día” (pD).

“La generación de vínculos entre los docentes (participantes) y los tutores del curso fue relevante particularmente para los docentes de las comunidades pequeñas y alejadas” (pD).

En síntesis, podemos apreciar que los foros asincrónicos constituyen por un lado, un componente central en el modelo de enseñanza en línea; no obstante, su apreciación y representación difiere de acuerdo con las diferentes condiciones existenciales, sociales y culturales de cada grupo.

El tutor del curso

En los dos grupos, el tutor recibió calificaciones diferenciadas. Es dable suponer que éstas expresan la vivencia particular de cada grupo con sus respectivos tutores.

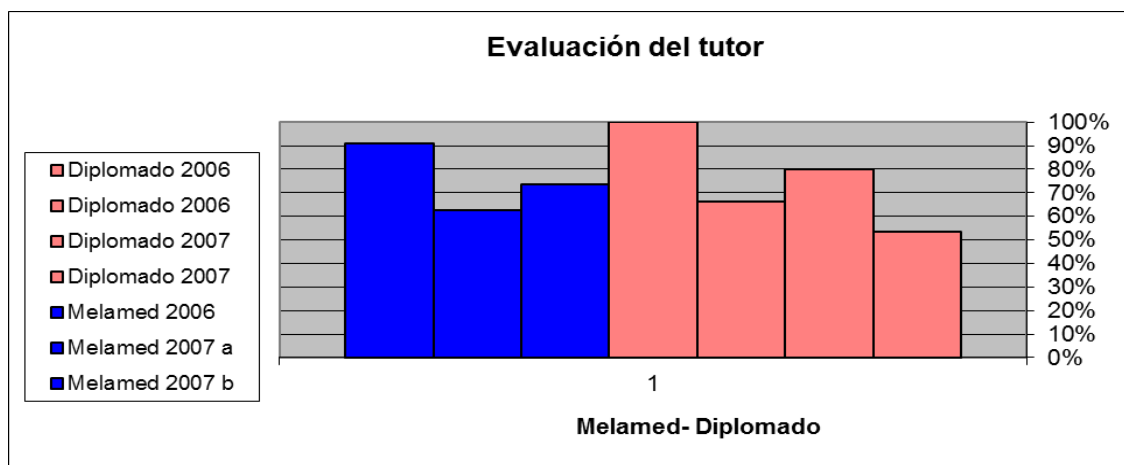


Figura 5 – Evaluación del Tutor

A continuación, revisaremos cuáles eran las expectativas de los participantes respecto de los tutores y cuáles fueron los criterios de acuerdo con los cuales éstos fueron evaluados en este modelo.

Sobre el tipo de observaciones del tutor:

De los datos recogidos, es posible diferenciar entre las observaciones focalizadas en aspectos cuantitativos del desempeño del tutor, de aquellas focalizadas en aspectos cualitativos de tal desempeño. Los participantes de ambos cursos se refirieron a la participación de los tutores en dos sentidos: la **cantidad de respuestas** que éstos brindaban por un lado, y el modo en que dichas respuestas **orientaban al participante en forma particular**. En suma, en determinadas observaciones se acentúa el aspecto cuantitativo de las respuestas del tutor, y en otras se pasó a tomar en cuenta el aspecto cualitativo de las mismas. .

Un ejemplo de observación cuantitativa:

“Siempre responde de inmediato a las preguntas y a las inquietudes de los compañeros” (pM)

Un ejemplo de una observación cualitativa:

“... aportó a la comprensión de los contenidos y también a señalar lo que era importante en cada clase (pD).

“...contribuyó a que el foro fuera muy agradable, y para mí era un desafío abrirlo cada día. Me llevó a pensar permanentemente en nuestras posiciones con “preguntas inteligentes” que nos permitieron repensar en nuestras posiciones y concepciones personales, que estaban ya consolidadas...” (pD).

En forma gradual, se pudo observar que las expectativas respecto del tutor pasaron a centrarse, de las observaciones meramente cuantitativas a aquellas que daban cuenta particularmente de aspectos cualitativos de su rol.

Sobre el rol del tutor

En el diplomado, el tutor es percibido como el responsable de la interacción, la motivación y la moderación de los debates, además de ser el que alienta el pensamiento crítico acerca de los temas estudiados.

“...sin lugar a dudas, (el tutor) lideró y sus respuestas y aclaraciones fueron muy eficientes...” (pD).

“...en un momento determinado, había necesidad de despertar el debate para llamar la atención del foro”

“Debía haber intervenido un poco más, aunque su falta de intervención permitió un debate menos influido por las ideas del tutor” (pD).

“Sus comentarios me ayudaron a desarrollar un pensamiento crítico e investigativo”. (pD).

“Nos faltaron aclaraciones y feedback” (pD).

“Me llamó la atención su capacidad para formular “preguntas inteligentes” y favorecer el debate y el pensamiento crítico” (pD).

“Atinada en sus respuestas, amplió el marco conceptual, estimulante, favorece la participación de cada uno” (pD).

¿Y cómo fue en Melamed?

En el primer curso, se acentuó la rapidez en las respuestas y la posibilidad de disipar las dudas:

“Considerando que soy nueva en la educación a distancia, era importante para mí que las respuestas fuesen claras y rápidas...” (pM).

“El tutor siempre estaba, y estaba dispuesto a responder a nuestras dudas” (pM).

En el segundo curso:

“A diferencia de la vez anterior (...) las respuestas fueron rápidas y claras...” (pM).

“Invirtió mucho esfuerzo, siempre había una palabra de aliento...” (pM).

Y en el último curso:

“Las preguntas que empezaban en los debates eran interesantes y me llevaron a reflexionar sobre el tema, en muchos casos contribuyeron a construir una posición independiente sobre el mismo” (pM).

“(el tutor) aportó a la comprensión de los contenidos y a distinguir los más relevantes en cada clase” (pM).

En síntesis, en el Diplomado la tendencia era esperar del tutor un involucramiento intenso, el estímulo del pensamiento crítico y una orientación disciplinario-profesional. En Melamed, la expectativa pareció estar en el nivel de la explicación de los contenidos y de las dificultades de comprensión, siendo que el acento se encontraba en las respuestas claras e inmediatas. En nuestra humilde opinión, estas diferencias en la percepción del rol están relacionadas con las diferencias demográficas y sociales entre los grupos, diferencias que se traducen en medida considerable en los años de experiencia docente y de desempeño profesional.

Además del análisis específico de cada componente, propondremos para el análisis cruzar esos componentes entre sí.

Nivel de satisfacción por la tarea del tutor y la interacción en el foro:

En este párrafo, estableceremos una comparación entre el nivel de actividad del tutor en el curso y el nivel de satisfacción de los participantes de la interacción en el foro. Es posible visualizarla en la figura .6

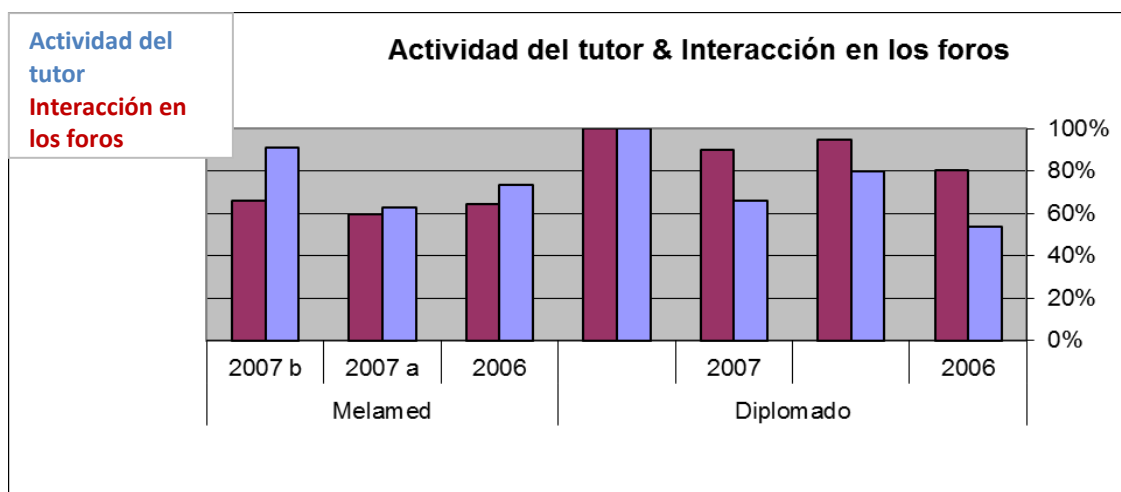


Figura 6 – Actividad del tutor & Interacción

Como se puede apreciar, en el Diplomado la interacción en el foro de discusión recibió una calificación más alta que la actividad del tutor, salvo en el último curso analizado. En Melamed, el nivel de interacción recibió una calificación más baja que la actividad del tutor. Aún en el último curso, en el cual el tutor obtuvo una calificación muy alta – 91% - la evaluación de la interacción no subió.

Entonces, y en una primera aproximación, podemos decir que el nivel de interacción en el foro no está vinculado con el nivel de apreciación del desempeño del tutor por parte de los participantes de los cursos.

Los contenidos del curso y la actividad del tutor

En la figura 7, podemos apreciar la comparación entre la evaluación del desempeño del tutor por parte de los participantes del curso, y su apreciación de los contenidos del curso.

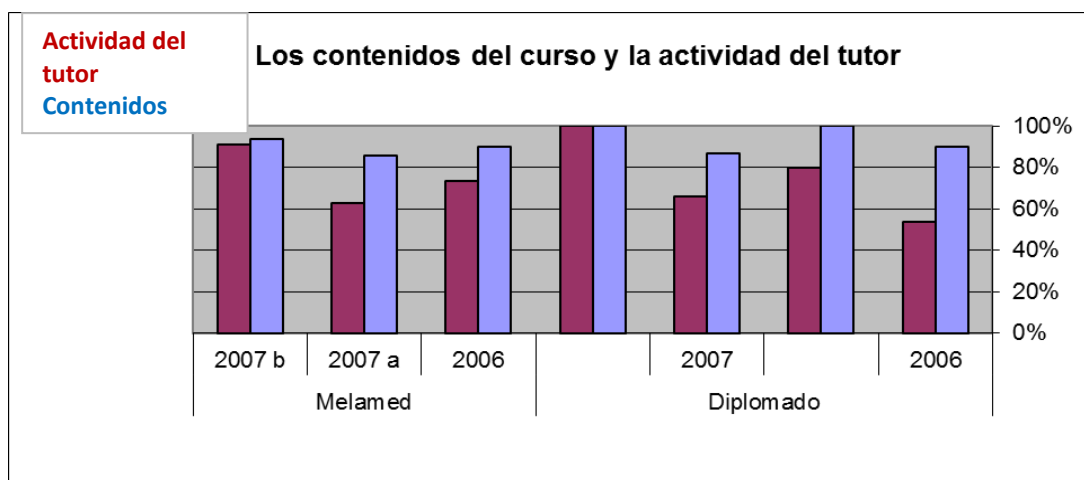


Figura 7 – Contenidos & Actividad del tutor

A pesar de que la evaluación del tutor puede modificarse de un curso a otro, la evaluación de los contenidos fue positiva en todos los casos. Aún en el primer curso del Diplomado, y en el segundo curso de Melamed, en que la evaluación del tutor es relativamente baja, los contenidos fueron valorados con altas calificaciones en ambos casos.

También acá podemos decir, en una primera aproximación, que la evaluación de los contenidos por parte de los participantes, no están vinculados con su apreciación acerca del nivel de desempeño del tutor.

Los contenidos del curso y la interacción en los foros

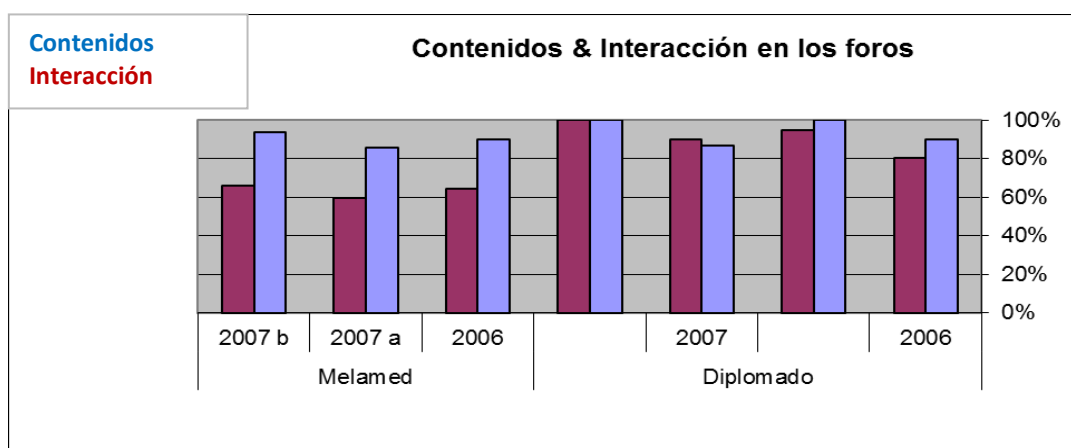


Figura 8 – contenidos & interacción en los foros

En esta última comparación, a través de la figura 8, podemos apreciar que, de manera similar a las anteriores, no parece haber relación directa entre estos dos componentes didácticos. En el Diplomado, tanto los contenidos como la interacción fueron evaluados con altas calificaciones, en tanto que en Melamed, la interacción recibió una evaluación menor, sin relación aparente con el nivel de los contenidos.

Ventajas y desventajas de la enseñanza en línea

Al finalizar el proceso investigativo, los participantes de ambos cursos fueron consultados acerca de las ventajas y desventajas de la enseñanza en línea.

Los dos grupos expresaron su satisfacción general con el programa.

De las respuestas, expresadas en la figura 9, se puede apreciar que en ambos grupos se dio un proceso de aprendizaje del entorno virtual y de su metodología, aun existiendo diferencias en la apreciación de cada grupo de las ventajas de esta modalidad de enseñanza:

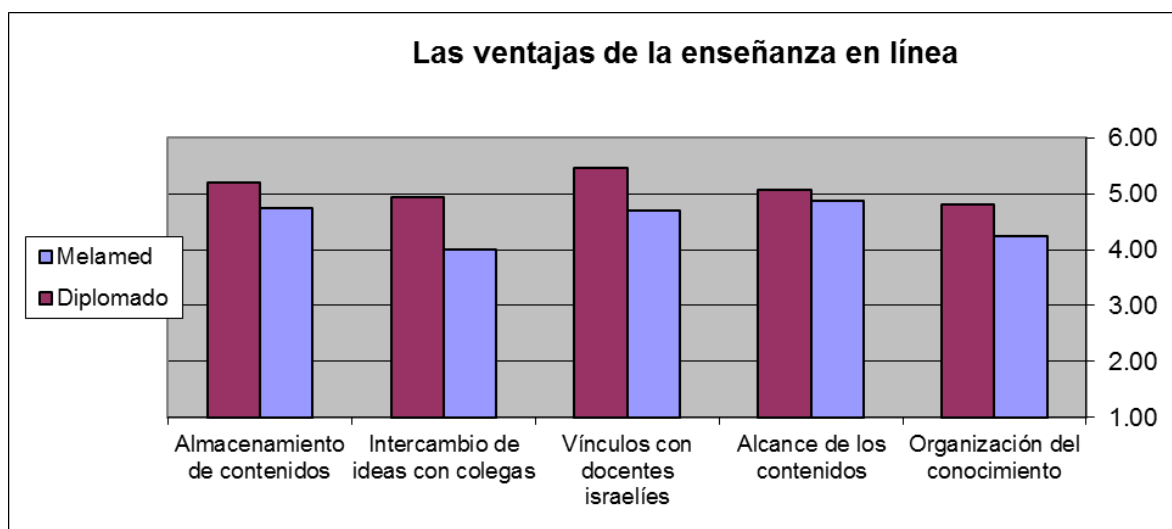


Figura 9 – Ventajas de la enseñanza en línea

En Melamed, el “alcance de los contenidos” y el “almacenamiento”, fueron considerados como las dos ventajas centrales de la enseñanza en línea, en tanto que “el vínculo con docentes israelíes” figura en tercer lugar. En el Diplomado, esta categoría es visualizada como la ventaja central de esta modalidad, aunque las otras dos categorías son también relevantes.

Es de destacar que, en general, la valoración de la enseñanza en línea es particularmente alta en el Diplomado, con 5.09, si bien en Melamed también la calificación es alta – 4.51. El ítem que refiere a la interacción obtiene, como es de esperar, una alta calificación en el Diplomado – 4.93, y una inferior en Melamed – 4.

En relación con las dificultades, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, tal como se aprecia en la figura 10.

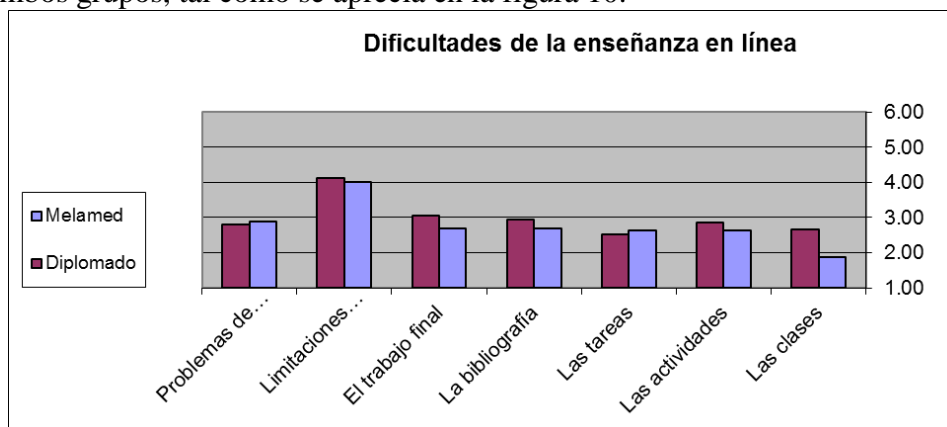


Figura 10 – las dificultades de la enseñanza en línea

En ambos casos, la dificultad central de esta modalidad la constituyeron las “limitaciones personales”, entre las que se destacó la limitación de tiempo como la más relevante. Además de ellas, en Melamed se señalan en segundo lugar, “problemas de infraestructura^{vii}”.

Discusión

En esta investigación, analizamos el modelo de enseñanza en línea, a través del comportamiento de sus tres componentes didácticos centrales: los contenidos, la interacción en el entorno virtual y el rol del tutor.

De los resultados de la misma se deriva que cada grupo se comportó respecto del modelo atendiendo a diferentes variables, entre las cuales sus propias características demográficas, sociales y culturales ocuparon un lugar de privilegio. En relación con los contenidos, es dable suponer que la alta valoración de ambos grupos estuvo vinculada con la calidad de los cursos, sin relación con el entorno virtual ni con las dificultades y las limitaciones que fueron identificadas durante el proceso de enseñanza.

Diferencias interesantes se encontraron en el vínculo de los grupos con los otros dos componentes didácticos: respecto del tutor, las expectativas en Melamed fueron, en la mayoría de los casos, “cuantitativas”, es decir, “una respuesta clara e inmediata”. En el Diplomado, el acento estuvo puesto en las respuestas “cualitativas” que despertasen debate e interacción.

Es dable preguntar entonces, si esas expectativas diferentes dan cuenta de una vinculación diferente con el entorno virtual, siendo que en Melamed parece considerárselo como un espacio en el cual se encuentra “el material de lectura” y un tutor “que ayuda a leer”, en tanto que en el Diplomado parece considerárselo como un espacio “de encuentro, debate e interacción”.

La evaluación de la “interacción” consolida esta percepción. En el Diplomado, este componente obtuvo una alta calificación, más allá de la valoración de los otros componentes. En Melamed, la evaluación fue más baja en todos los casos.

Para finalizar, sostendremos que los dos grupos señalaron muchas ventajas en la enseñanza en línea, pero aun cuando en ambos la evaluación es alta en general, de sus elecciones entre las diferentes opciones surgen preguntas en cuanto a las diferentes concepciones que cada grupo tiene y que parecen derivarse de las características demográficas, sociales y culturales de cada grupo en particular.

Conclusiones

Para concluir, podemos decir que cada uno de los grupos en cuestión adaptó y adoptó con un estilo diferente el modelo de enseñanza en línea, acorde a sus características demográficas, sociales y culturales. En el caso de Melamed, se visualizó una preferencia por una enseñanza de tipo más “convencional”, expresada en una concepción del entorno como espacio de contenidos y del tutor como quien explica y aclara las dudas que surgen. En este caso, sosteníamos que los participantes de Melamed viven y cursan en el mismo lugar geográfico, y es posible que, en tanto jóvenes, conozcan y utilicen espacios de interacción social en la red. Estas condiciones pueden haberse convertido en limitantes naturales de la concepción de la plataforma como entorno interactivo.

En el caso del Diplomado, la tendencia fue hacia un aprendizaje más “interactivo”, expresada en una concepción del entorno como espacio de debate y discusión, y de los

tutores como los responsables de la elaboración del debate y de su enriquecimiento permanente. Estos participantes vieron en la plataforma una oportunidad de conectarse que, difícilmente, habrían encontrado fuera de ella. Asimismo, la condición demográfica favoreció tal necesidad de conexión.

El cruce de los indicadores nos muestra que los grupos pudieron apreciar la calidad de los contenidos de los cursos a pesar de las dificultades y limitaciones derivadas de las características del entorno, de la distancia y también del hecho de confrontarse con una metodología no conocida previamente por ellos. En la misma medida, aún en los casos en que la evaluación del rol del tutor o de la interactividad no fuese alta, éstos no tuvieron influencia directa sobre la valoración de los demás componentes. Es de suponer entonces que, en el entorno virtual, los grupos se vinculan con los diferentes componentes didácticos de acuerdo con sus particulares características demográficas, sociales y culturales. Esta situación es diferente en un aula convencional, en la cual se pueden identificar generalmente relaciones estrechas entre la evaluación al docente, la evaluación del contenido que éste transmite y la apreciación acerca del valor de la interacción en el aula.

La interacción, que es un componente central en este modelo de enseñanza, parece depender en mayor medida en aquellas condiciones que de los esfuerzos que realizaron los tutores o de la calidad de los contenidos expuestos. Entonces, la interacción fue significativa para el grupo del Diplomado - que “adquirió” rápidamente al espacio virtual como espacio de trabajo y de encuentro - dado que ese grupo no tenía un espacio físico común que le fuese propio, estaba conformado por docentes expertos conscientes de la necesidad de tal interacción y es probable también que en tanto “adultos mayores”, muchos de ellos hubiesen visto en esta plataforma una oportunidad de crear y participar en redes, lo cual les resultaría desconocido fuera de este espacio. A diferencia de ello, los grupos de Melamed no vieron en el espacio virtual un espacio de encuentro sino uno destinado sólo a bajar materiales y aclarar dudas, dado que de todas maneras ellos compartían el espacio físico de su propia institución.

Esta situación pareció provocar en el más “joven” de entre ambos grupos, apearse a un estilo más convencional de enseñanza, en tanto que los “mayores” se apropiaron de un estilo interactivo, propio de un entorno virtual y de la naturaleza de sus componentes didácticos.

Para finalizar, sostendremos que este modelo, constituido básicamente por componentes textuales, interacción asincrónica y tutores proactivos a lo largo de los cursos, pudo generar en ambos grupos situaciones de aprendizaje con modalidades diferentes, siendo que cada grupo pudo adaptar el modelo a sus particulares características demográficas, sociales y culturales.

Fin de redacción del artículo: 18 de Diciembre de 2011

Dorfsman, M. (2012). Sobre el lugar de los contenidos, la interacción y el tutor en un modelo de enseñanza en línea. *RED, Revista de Educación a Distancia. Número 30*. 2 de mayo de 2012. Consultado el [dd/mm/aaaa] en <http://www.um.es/ead/red/30/>

Bibliografía

- Beard, L., Harper, C., & Riley, G. (2004). Online versus on-campus instruction: Student attitudes & perceptions. *TechTrends*, 48(6), 29-31.
- Belanger, F., & Jordan, D. H. (2000). *Evaluation and implementation of distance learning: Technologies, tools, and techniques*. London: Idea Group Publishing.
- Bernard, R., et al. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid, Morata.
- Denis, B., et. al. (2004). *Roles and competencies of the e-tutor*. Paper presented at the Networked Learning Conference, Lancaster University.
- Dorfsman, M. (2011). El componente vivencial como factor central en la integración de tecnologías para la enseñanza y la investigación. *Revista de Educación a Distancia*, 29. [Retrieved December 30, 2011, from <http://www.um.es/ead/red/29/dorfsman.pdf>.
- Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Journal*, 16(1), 21-46.
- Gunawardena, C., & Duphorne, P. (2000). Predictors of learner satisfaction in an academic computer conference. *Distance Education*, 21(1), 101-117.
- Gunawardena, C., & Zittle, F. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American journal of distance education*, 11(3), 8-26.
- Harris, J., & Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education* (pp. 99-108). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Holden, J., & Westfall, D. (2006). An instructional media selection guide for distance learning. In U. S. D. L. Association (Ed.). Boston MA.
- Kahiigi, E., Ekenberg, L., & Hansson, M. (2008). Exploring the e-learning state of art. *The Electronic Journal of eLearning*, 6(2), 77-88.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- McManus, T. (2000). Individualizing instruction in a web-based hypermedia learning environment: Nonlinearity, advance organizers, and self-regulated learners. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(2), 219-251.

- McPherson, M., & Nunes, J. (2004). The role of tutors as an integral part of online learning support. *European Journal of Open and Distance Learning, I*. [Retrieved October 22, 2010, from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2004/Maggie_MsP.html
- Mehrotra, C., Hollister, C. D., & McGahey, L. (2001). *Distance learning: Principles for effective design, delivery, and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: SAGE publications, Inc.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. *Technology and Teacher Education Annual 18*(4), 2214.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of Educational Research, 76*(1), 93.
- Taraban, R., Rynearson, K., & Stalcup, K. A. (2001). Time as a variable in learning on the World-Wide Web. *Behavior Research Methods, 33*(2), 217-225.
- Williams, M. L., Paprock, K., & Covington, B. (1999). *Distance learning: The essential guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Notas

ⁱ Marcelo I. Dorfsman es candidato doctoral (Tesis entregada) en la Universidad Hebrea de Jerusalem. Se desempeña como Docente titular de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias – a distancia – en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, y dicta cursos virtuales a docentes de esa universidad. Actualmente es Director de la Unidad de Enseñanza asistida por Tecnología en el Centro Melton de la Universidad Hebrea. La presente investigación se desarrolló en base a una experiencia de formación y capacitación docente llevada a cabo desde esa universidad.

ⁱⁱ Blended Learning

ⁱⁱⁱ Moodle, la plataforma en la que se desarrollan estos cursos, pertenece a este tipo de estructura.

^{iv} En adelante, pM (MD).

^v En adelante, pD (MD)

^{vi} Luego, nos referiremos al significado de estos resultados en relación con las características específicas de cada uno de los grupos.

^{vii} Conectividad y acceso a pc.