

LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN COMO ESPACIOS DE INTERACCIÓN ENTRE TUTORES Y ALUMNOS

María Cristina Rinaudo - Analía Chiecher - Danilo Donolo*

Mucho se habla hoy de las posibilidades educativas que traen consigo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); posibilidades que actualmente son ya una realidad, pero que seguramente se extenderán a un ritmo acelerado en los próximos años; pues la sociedad actual parece caracterizarse por el rápido desarrollo de los conocimientos y el progreso de los medios tecnológicos, y en consecuencia, se requieren modelos de enseñanza flexibles, capaces de renovar y transmitir esos conocimientos y técnicas, así como de dar respuesta al aumento de la demanda educativa (Zapata Ros y García Martínez, 1999).

En términos de Sancho Gil (1995), como miembros de la sociedad actual vivimos en la '*era del aprendizaje*', una época en la que quien no desarrolla su capacidad de aprender vive o sobrevive en peores condiciones. En este contexto, emergen con claridad algunos de los beneficios que puede aportar la educación a distancia a través de medios telemáticos, en términos de formación continua, educación de adultos, capacitación profesional permanente, etc. Así pues, la educación a distancia se presenta hoy como una modalidad educativa adecuada para satisfacer la creciente demanda de conocimiento por parte de las personas, pues permite superar algunas barreras, tales como el aislamiento geográfico, la movilidad, la disposición irregular de tiempo, determinadas condiciones sociales o humanas, etc.

Reconociendo entonces, la creciente expansión de la educación a distancia a través de medios telemáticos, y advirtiendo la necesidad de mayor conocimiento sobre distintos aspectos de estos nuevos contextos virtuales de enseñanza-aprendizaje, en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre las *interacciones generadas entre tutores y alumnos* a través de listas de distribución¹.

Desde nuestro punto de vista, la importancia del tema reside básicamente en dos razones. Por un lado, la revisión de literatura relacionada con el tema destaca el *valor pedagógico* que pueden tener las interacciones entre los actores del proceso educativo. Por otro lado, se enfatiza también la *necesidad de investigar* sobre distintos aspectos de los nuevos entornos educacionales posibilitados por el impacto de las TIC en distintos ámbitos de nuestra vida. En apoyo de esta idea, Gisbert Cervera (1998) plantea que la utilización de la red es un campo abierto a la reflexión y a la investigación.

Por su parte, los *objetivos* o propósitos del trabajo son los siguientes:

¹ Analizaremos particularmente las interacciones generadas en el marco del curso "*Educación y Formación a Distancia a través de Redes Digitales: Recursos y Servicios de Internet*", dictado desde la Universidad de Murcia (España) durante el período comprendido entre el 1 de marzo y el 30 de junio de 2000.

- Describir y caracterizar las interacciones que se generan entre los participantes de un proceso educativo en el contexto de la educación a distancia a través de redes telemáticas.
- Comentar sobre el valor pedagógico de las interacciones en la educación a distancia en relación con la construcción del conocimiento.
- Esbozar una comparación entre las interacciones en el contexto de la educación a distancia y en la educación presencial.

A fin de organizar el escrito comenzaremos presentando sintéticamente algunos planteamientos sobre las interacciones en contextos de educación presencial. En segundo lugar, aludiremos a los procesos interactivos en entornos de educación a distancia a través de redes digitales. En relación con el tema, se caracterizarán las listas de distribución como recursos para la comunicación, para luego describir las interacciones concretadas en ellas por profesores y alumnos y aludir al valor pedagógico de tales intercambios. En tercer lugar, esbozaremos una comparación entre las interacciones en la educación a distancia y en la educación presencial. Finalmente, se presentarán las conclusiones que se desprendan del tratamiento de los tres puntos mencionados precedentemente.

(1) EL ESTUDIO DE LAS INTERACCIONES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN PRESENCIAL

El tema de las interacciones entre profesores y alumnos, como así también entre los mismos estudiantes, ha sido estudiado en contextos de educación presencial en el marco de la *concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. En general, se advierte acuerdo entre los estudiosos del tema en afirmar que, bajo determinadas circunstancias y en ciertas condiciones, las interacciones pueden tener un impacto positivo sobre la construcción de conocimientos que realiza el alumno. De hecho, son diversos los autores que acuerdan en enfatizar el *valor pedagógico de la interacción* como medio para el logro del progreso cognitivo (entre otros, Baquero, 1996; Carretero *et al.*, 1998; Cerdán, 1998; Coll, 1990, 1991; Lundeberg y Moch, 1995; Rinaudo, 1994; Vigotsky, 1988, citado en Baquero 1996). Del mismo modo, a partir de la revisión de la literatura sobre el tema se destacan algunos conceptos que apoyan y reflejan esta idea de que los procesos interactivos pueden aportar beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje; nos referimos a las nociones de *Zona de Desarrollo Próximo*, *andamiaje*, *ayuda pedagógica* y *conflicto socio-cognitivo* que a continuación se comentarán brevemente.

Baquero (1996) retoma la conceptualización de Vigotsky acerca de la *Zona de Desarrollo Próximo* y la define como la distancia existente entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. El énfasis que pone Vigotsky en las interacciones sociales se refleja

también en su *ley de la doble formación*, según la cual toda función aparece dos veces en el curso del desarrollo: primero en la esfera social y después en la esfera individual; primero entre personas (inter-personal) y después en el interior del sujeto (intra-psicológico).

Respecto del concepto de *andamiaje*, Baquero (1996) retoma los planteos de Wood, Bruner y Ross (1976), definiéndolo como una situación de interacción entre un sujeto más experimentado en un dominio y otro menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto.

Así también, la noción de *ayuda pedagógica* refiere a contextos de interacción en los que un adulto o un par más capaz asisten la actividad constructiva del alumno ofreciendo una ayuda que, según Coll (1990), debería ser ajustada a los progresos, dificultades y bloqueos que experimenta el alumno en el proceso de construcción de conocimientos.

Por último, el concepto de *conflicto socio-cognitivo* refiere a situaciones que suelen producirse cuando tiene lugar la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes. Según Perret Clermont (1992), tales situaciones podrían conducir hacia progresos cognitivos, pues en la búsqueda de la superación del desequilibrio cognitivo inter-individual los estudiantes podrían superar sus propios desequilibrios intra-individuales.

Se han presentado y citado los conceptos anteriores porque dan cuenta, en buena medida, de la importancia de las interacciones entre el profesor y los alumnos y entre los mismos estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, la pregunta que surge a partir de tales consideraciones es si las situaciones a las que refieren tales conceptos pueden generarse en los nuevos entornos educativos posibilitados por el impacto de las TIC. Intentaremos aproximarnos a una respuesta posible en los siguientes apartados.

(2) LAS INTERACCIONES EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA A TRAVÉS DE REDES DIGITALES

La educación a distancia como entorno y contexto propicio para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje existe desde hace tiempo. De hecho, podría decirse que históricamente ha transcurrido por diversas generaciones: la *primera* consistía en enviar textos impresos por correspondencia; la *segunda* incluyó el uso del teléfono; la *tercera* impulsó el uso de la radio y la televisión de modo unidireccional, donde los destinatarios cumplían un rol pasivo; la *cuarta* generación presenta las comunicaciones informáticas avanzadas: computadoras y sistemas de comunicación recíproca, tales como el correo electrónico, el videotexto, etc.; finalmente, la *quinta* generación permite un mayor protagonismo interactivo por parte de la persona que aprende a través de las autopistas o redes educativas complejas de información hipertextual posibilitadas por la telemática (Fainholc, 1999).

Así pues, parece posible establecer un *antes* y un *después* de la telemática, centrándonos particularmente en las posibilidades de comunicación e interacción presentes en los entornos de educación a distancia. De este modo, si pensamos en la educación a distancia *antes* de la disponibilidad de servicios telemáticos, nos encontramos con contextos en los que se producía una formación diferida, no directa y, consecuentemente, con un proceso educativo caracterizado por un *bajo potencial interactivo*. Por el contrario, cuando aludimos a la educación a distancia *después* de la incorporación de los servicios telemáticos, la situación cambia radicalmente como consecuencia del *alto potencial interactivo* que posibilita el concurso de tales servicios. De hecho, existen una multiplicidad de posibilidades de comunicación tanto síncrona como asíncrona. Así por ejemplo, la videoconferencia, el chat y la teleconferencia, permiten establecer una comunicación simultánea y usualmente dotada de viveza y espontaneidad (Zapata Ros, 1997). Por su parte, el correo electrónico y las listas de distribución posibilitan la comunicación asíncrona o diferida.

Dado que mediante este trabajo se pretende dar cuenta de las interacciones producidas a través de las listas de distribución, a continuación nos centraremos en esbozar una descripción de este recurso en particular.

Las listas de distribución como recursos para la comunicación

El objetivo de una lista de distribución es hacer llegar mensajes a varios usuarios de una vez, en lugar de enviar un mensaje individual a cada uno de ellos. Así pues, todos los participantes tienen la posibilidad de leer todos los mensajes, aunque no todos tienen los mismos cometidos o atribuciones; pues cualquier lista de distribución tiene un *administrador* que se encarga de gestionarla, y *usuarios* que son quienes envían mensajes para ser distribuidos, o bien, comandos para suscribirse a la lista, desuscribirse, pedir información, etc. De este modo, la mayoría puede leer y escribir mensajes, y siempre habrá uno o varios que se encargan de admitir nuevos miembros, de animar o moderar las discusiones, de hacer resúmenes periódicos, o en su caso, de dar por concluido el forum (Zapata Ros, 1997).

Las listas de distribución se constituyen, por sus características, en recursos propicios para establecer la comunicación en el marco de un proceso de educación a distancia, pues permiten debatir temas de interés común y organizar grupos de trabajo cerrados, cuyos componentes deben estar permanentemente informados del desarrollo de una tarea.

Como se anticipó, uno de los objetivos del trabajo es realizar un análisis preliminar de las interacciones concretadas a través de las listas de distribución habilitadas para el desarrollo del curso "*Educación y Formación a Distancia a través de Redes Digitales: Recursos y Servicios de Internet*" organizado e implementado desde la Universidad de Murcia (España).

En el marco del curso mencionado se habilitaron tres listas de distribución: TELEFORM, EDUCANET y EDUDIST.

TELEFORM es una lista de acceso moderado de la Red Iris. Está constituida exclusivamente por los componentes de la comunidad del curso (participantes, tutores, ponentes, coordinadores, directores y eventualmente, observadores y evaluadores externos). Consecuentemente, en ella tuvieron lugar los debates del curso y las actividades de carácter curricular.

EDUCANET es una lista abierta de suscripción moderada, habilitada en el servidor de listas MAJORDOMO de la Universidad de Murcia. Al igual que TELEFORM, está constituida por los componentes del curso, pero en este caso se reserva el uso de la lista para las informaciones de carácter técnico y organizativo.

EDUDIST es la lista abierta y temática de Red Iris para la educación a distancia. Está constituida por docentes, profesionales o especialistas en esta modalidad de educación, por antiguos participantes en el curso, o simplemente por personas interesadas en la educación a distancia.

Los debates e intervenciones en el curso *“Educación y Formación a Distancia a través de Redes Digitales: Recursos y Servicios de Internet”* podían plantearse en las tres listas mencionadas, pero dado que las intervenciones se han producido casi exclusivamente a través de TELEFORM y EDUCANET, a continuación se intentará describir y caracterizar las interacciones generadas entre los participantes en esas listas durante uno de los bloques temáticos del curso².

Descripción y caracterización de las intervenciones registradas en TELEFORM y EDUCANET

Antes de emprender la tarea de caracterizar las intervenciones generadas en las listas, creemos oportuno presentar una breve descripción de los participantes del curso que tomamos como objeto de análisis.

El *grupo de profesores* está conformado por 5 tutores que van tomando sucesivamente la responsabilidad de cada uno de los siete bloques en los que se desdobra el curso (uno de ellos es el responsable de tres bloques, en tanto que el resto tiene a su cargo el desarrollo de un bloque temático solamente). Simultáneamente, dos de los tutores, cumplen funciones de coordinación de curso.

² Las interacciones analizadas corresponden al bloque 3 del curso *“Educación y Formación a Distancia a través de Redes Digitales: Recursos y Servicios de Internet”*. Tal bloque versa sobre los *“Estilos y Estrategias de Aprendizaje en Personas Implicadas en Procesos de Educación a Distancia”*, estuvo a cargo del Dr. Manuel Esteban Albert y se extendió desde el 3 hasta el 17 de abril del año 2000.

El *grupo de alumnos* -o aprendices- está constituido por 40 sujetos aproximadamente, todos ellos titulados universitarios provenientes de diferentes áreas disciplinarias (educación, salud, ingeniería, biología, historia, psicología, filosofía, informática, etc.) así como de diferentes puntos geográficos del planeta (Argentina, España, Bolivia, Perú, México, etc.).

Ahora sí, veamos qué interacciones se generan entre estos participantes de características tan heterogéneas, pero al mismo tiempo reunidos por un interés en común: la educación a distancia. A tal fin, se darán a conocer algunos aspectos cuantitativos y otros cualitativos relacionados con las intervenciones de tutores y alumnos en las listas del curso.

Desde una *visión cuantitativa*, se contabilizaron un total de 230 intervenciones³ durante el período considerado. De este total, un 63% de las intervenciones (144) fueron concretadas por los alumnos, en tanto que el restante 37% (86) corresponde a intervenciones realizadas por el tutor del bloque considerado y por el coordinador del curso.

Desde un *punto de vista cualitativo*, el análisis de las interacciones permite esbozar una clasificación preliminar de las distintas intervenciones tomando como criterio el *propósito* o *finalidad* que persiguen. Así pues, se identificaron 6 propósitos diferentes para las intervenciones concretadas por el tutor y coordinador del curso, y 5 propósitos o finalidades para las que realizaron los alumnos⁴.

- **Las intervenciones del tutor y el coordinador**

Respecto de las intervenciones del tutor y el coordinador se diferenciaron los siguientes propósitos: (1) *organizar*, (2) *proveer feedback*, (3) *responder a solicitudes de ayuda de los alumnos*, (4) *intercambiar información sobre documentos y materiales*, (5) *intercambiar información sobre aspectos técnicos* y (6) *off topics*⁵. Seguidamente se definirá cada una de las categorías mencionadas y se presentarán ejemplos ilustrativos de los propósitos correspondientes a cada tipo de intervención.

(1) *Intervenciones de organización*: son aquellas que concretan tanto el tutor del bloque como el coordinador a fin de manejar los tiempos establecidos para el curso, así como para ordenar y conducir su desarrollo. El siguiente es un ejemplo ilustrativo de este tipo de intervención⁶.

³ Dado que existe la posibilidad de que no hayan llegado todas las intervenciones a la cuenta de correo, puede que la cifra no sea exacta, pero seguramente es muy aproximada.

⁴ La categorización que se presenta fue realizada sobre la base de una clasificación previa de intervenciones de profesores y alumnos en contextos presenciales, elaborada para un estudio denominado "*Influencia de Aspectos Motivacionales y del Contexto sobre las Interacciones Profesor-Alumno en la Enseñanza Universitaria*" (Chiecher, A., 1999). Tal estudio se desarrolla en el marco de una beca de investigación otorgada por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Nación y dirigida por el Dr. Donolo y la Dra. Rinaudo.

⁵ Así se denominaron en el contexto del curso a aquellas intervenciones que presentaban comentarios no vinculados a los contenidos del mismo ni tampoco a la educación a distancia.

⁶ Por razones de espacio, los ejemplos que se presentarán no corresponden a intervenciones completas, sino que son extractos representativos del aspecto que se pretende ilustrar.

Situación 1: Ejemplo de intervención de organización realizada por el tutor del bloque.

de: tutor del bloque 3

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Inicio Bloque (Módulo) 3, unidad 2.

Fecha: Domingo, 09 de Abril de 2000 08:14 p.m.

Estimados compañeros en esta común tarea del curso: al acelerado ritmo que lleva el curso, nos encontramos ya ante el segundo módulo de este bloque sobre "Estilos y estrategias de aprendizajes en personas implicadas en procesos de EaD" (...)

Iniciamos, pues, hoy la unidad 2. Ésta se extenderá desde hoy 10 al 12 de abril. El día 12 lo dedicaremos al debate común de los conocimientos trabajados a nivel personal con los compañeros y a la presentación de un breve y, si puede ser, práctico informe sobre los temas de la Unidad 2. Cuáles son esos temas? (...)

Procuraré estar lo más cerca sin estorbar el proceso personal de análisis y elaboración. Os deseo un provechoso trabajo.

Saludos

(2) *Intervenciones de feedback*: son aquellas mediante las que el tutor -y raramente el coordinador- proporcionan retroalimentación a los estudiantes. Tal retroalimentación puede ser ofrecida en relación a un producto elaborado por los alumnos (una tarea), o bien, puede tratarse de una retroalimentación que surge a partir de algún comentario espontáneo de los estudiantes. En ambas situaciones, el tutor realiza un juicio valorativo acerca de la intervención del alumno y posteriormente, presenta nueva información enlazada con la anterior. Veamos ejemplos ilustrativos de las dos situaciones de *feedback* que se han comentado.

Situación 2: Ejemplo de *feedback* ofrecido por el tutor en base a un producto elaborado por un alumno.

de: tutor del bloque 3

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Re: [TELEFORM] envío aporte unidad 1 bloque 3... y en fecha!!! ni yo me lo creo

Fecha: Viernes, 07 de Abril de 2000 02:01 p.m.

Retomando la respuesta de una alumna a una de las tareas previstas para el bloque, el tutor plantea lo siguiente:

Creo que haces una buena delimitación de los conceptos que nos interesaba en este módulo primero con una muy oportuna precisión de que el entorno preciso es el de Internet y no cualquiera a distancia.

Tus aportaciones sobre los requisitos del aprendiz son muy oportunas y realistas y yo subrayaría simplemente que no sólo debe tenerlo claro el aprendiz, que a veces no tendrá medios para formalizarlo en su mente, sino que lo debemos tener claro quienes planificamos actividades en este medio. En cuanto a los tipos de aprendizaje mencionas el escrito y es cierto en cuanto a su dependencia de lo visual, pero en realidad es sobre todo verbal. Son términos, palabras, conceptos que invocan significaciones, ideas, representaciones mentales, etc. Pero también es icónico como el propio medio con una amplia capacidad para representar icónica o gráficamente el conocimiento. En el módulo anterior hubo algunas aportaciones y propuestas de direcciones sobre los mapas conceptuales. Es un modelo representacional muy útil para generar y descifrar los itinerarios cognitivos de los aprendices, y muy útil en EaD-Internet.

Situación 3: Ejemplo de *feedback* ofrecido por el tutor al comentario presentado por un estudiante.

de: tutor del bloque 3

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Estrategias de aprendizaje.

Fecha: Martes, 11 de Abril de 2000 06:33 p.m.

Una alumna ha hecho un comentario acerca de una lectura que realizó movilizada por su propio interés sobre el tema de las estrategias de aprendizaje. Entonces el tutor interviene del siguiente modo:

Hay que agradecer a Maribel que se haya esforzado por añadir algo de su cosecha a nuestra reflexión y documento.

Me alegro que el tema de las estrategias te resulte fascinante. En realidad, es una conceptualización reciente de una práctica que todos conocemos por experiencia. El paso más elemental de las estrategias son las llamadas técnicas de estudio que nos han ayudado a organizar el entorno de estudio y el tratamiento de la información. En realidad las estrategias, según su función, son pasos más profundos del proceso por el que aprendemos. Creo que es importante analizar una y otra vez nuestras propias estrategias, las de nuestros alumnos, en el caso de quienes seáis profesores, para conocer el desarrollo de nuestro proceso de aprender. Y, paralelamente, es conveniente, también para los profesores, reflexionar sobre las estrategias que, como experto de una materia, considera que serían más eficaces para el tema y aprendizaje propuesto. Tratar de orientar la instrucción también al uso y aplicación de los procedimientos y estrategias más aptas para una materia es importante en toda enseñanza pero más aún, a mi juicio, en la EaD.

¿Estáis de acuerdo?

Un saludo

(3) *Intervenciones para responder a solicitudes de ayuda de los alumnos:* son aquellas que realizan el tutor -y a veces el coordinador- a fin de proporcionar información en respuesta a una demanda planteada por algún estudiante. El siguiente es un ejemplo ilustrativo.

Situación 4: Ejemplo de respuesta del tutor a una solicitud de ayuda planteada por un estudiante

de: tutor del bloque 3

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Pregunta.

Fecha: Sábado, 08 de Abril de 2000 06:11 a.m.

Una alumna ha preguntado:

>Después de leer el material me ha quedado una duda y un interés por conocer un poco acerca de la >teoría de los esquemas. ¿Qué es un esquema? ¿Qué dice la teoría? También me gustaría conocer >las características de las formas de aprendizaje por esquemas.

Entonces, el tutor responde lo siguiente:

Te daré una respuesta sencilla y procuraré que útil. La teoría de los esquemas es ya antigua y tiene su origen en la biología cuando se planteaba que los organismos obedecían a esquemas preestablecidos por el propio sistema regulador del organismo. Piaget utilizó este concepto para explicar el origen de cómo conocemos los humanos en el sentido siguiente: el niño al nacer experimenta sensaciones y tiene reflejos. Tales necesidades le impulsan a relacionarse de una cierta manera caótica al inicio con el exterior. De esa relación va formando representaciones de la realidad, por ejemplo cuando son o no satisfactorias esas relaciones y a partir de la repetición de los hechos forma esquemas de acción para actuar en lo sucesivo de manera que va trasformando una relación inicialmente caótica en algo organizado y más preciso a medida que adquiere experiencia de nuevas relaciones, nuevas acciones y nuevas representaciones. En definitiva, los esquemas que surgen de la organización de todo eso, organizan su vida de relación con el exterior. Después, la psicología cognitiva transfirió este concepto de esquemas al conocimiento pero con la misma filosofía, la de ser un mecanismo para organizar el conocimiento del sujeto y dirigir sus respuestas adecuadas implicando en ello las destrezas intelectuales necesarias del sujeto.

Algunos autores, Sierra y Carretero, los definen como "estructuras y procesos mentales inconscientes que subyacen a los aspectos molares del conocimiento y de las destrezas humanas" (...) sigue con la explicación.

(4) *Intervenciones para intercambiar información sobre documentos:* son aquellas que realizan el tutor y el coordinador a fin de solicitar u ofrecer información sobre documentos y materiales

diversos cuyas temáticas están en relación con el bloque en curso, o bien, con aspectos o eventos vinculados a la educación a distancia.

Situación 5: Ejemplo de intervención para intercambiar información sobre temáticas vinculadas al bloque en curso.

de: tutor del bloque 3

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Algunas páginas Web sobre estilos

Fecha: Jueves, 13 de Abril de 2000 04:46 p.m.

Entre éstas podéis encontrar algunas útiles e incluso interesantes. No todas lo son y algunas están en inglés. Al menos para consulta de archivo en su momento

Saludos

<http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>

<http://dgcii.mty.itesm.mx:8095/~mpadilla/Computacion/estilos.html>

<http://orion.qro.itesm.mx/~iec/estadist/stilapr981.html>

<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/spanish/digest109.html>

<http://www.uva.es/psicologia/01015166.htm>

<http://7-12educators.about.com/msub76learnstyles.htm>

<http://adulted.about.com/msub080.htm>

<http://7-12educators.about.com/msub78lrnstrat.htm>

Situación 6: Ejemplo de intervención para intercambiar información sobre temáticas o eventos vinculados a la educación a distancia.

de: tutor del bloque 3

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Web Page

Fecha: Sábado, 15 de Abril de 2000 05:11 p.m.

Existe una página de una Red Temática de Educación Continua (EUCEN) promovida por la Comisión Europea, con implicaciones en aprendizaje a lo largo de la vida que podría interesar a alguien. Está en inglés. Que os aproveche

<http://www.eucen.org>

Saludos

(5) *Intervenciones para intercambiar información sobre aspectos técnicos:* son aquellas que concretan el coordinador o el tutor del bloque a fin de puntualizar alguna cuestión de carácter técnico que puede estar afectando la comunicación.

Situación 7: Ejemplo de intervención referida a cuestiones técnicas.

de: coordinador del curso

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Condiciones de recepción de los mensajes

Fecha: Domingo, 09 de Abril de 2000 05:09 a.m.

Hola:

Aprovecho para recordar a todos que los formatos oficiales del curso para la codificación de los mensajes es MIME, y a la que todos de alguna forma nos comprometimos al inscribirnos. De esta forma aseguramos que los caracteres castellanos no son literalmente machacados al pasar nuestros mensajes por los servidores internacionales.

También creo pertinente recordar que debemos utilizar texto plano. Los colores, tamaños y otros adornos corresponden a formatos singulares (no estándares) y generan códigos que enturbian o impiden la lectura a otros usuarios.

Este mensaje y sus posibles réplicas, así como los que son de esta naturaleza, es decir no de contenidos, deben ser emitidos por la lista EDUCANET. El enviarlo por Teleform es ante la duda de que todos estemos suscritos a esa lista.

Espero que todos comprendamos este tipo de pautas e intervenciones, se trata de conseguir una mejor comunicación.
Un cordial saludo

(6) *Off Topics*: son aquellas intervenciones cuyo contenido no está vinculado ni a los contenidos del bloque, ni tan siquiera a los contenidos más generales del curso o a la educación a distancia como tema más inclusivo.

Situación 8: Ejemplo de off topic.

de: coordinador del curso

Para: educanet@fcu.um.es <educanet@fcu.um.es>

Asunto: Off topics

Fecha: Viernes, 14 de Abril de 2000 05:30 p.m.

Un alumno ha escrito un mensaje que -entre otras cosas- incluye la siguiente expresión:

>En cuanto a lo de la seriedad de la lista, me parece bien guardarla, pero Miguel (NUESTRO >COORDINADOR) es un tipo piola y aunque su tamaño intimide, tiene muy buen humor. Creo que >una de sus preocupaciones es que no se desvíe el interés de la lista hacia temas que no tienen nada >que ver con el propósito de su creación, como aspectos comerciales o que no se refieran a la >educación a distancia. Pero un poquito de buen humor en los contactos creo que no le hace mal a >nadie.

Luego el tutor responde lo siguiente:

Querido Jorge, amigos del curso:

Desconozco con precisión el sentido exacto que tiene en Iberoamérica la expresión "piola", y menos qué es un "tipo piola". Aquí en este lado del mar una piola es una cuerda fina (según el diccionario de la RALE) o un triquitraque, petardo fino, cilíndrico y alargado con mecha. La frase "gastárselo en piolas" significa gastar el dinero en juergas. De chicos nos decían "te doy un duro pero no te lo gastes en piolas". En cualquier caso intuyo qué quiere decir Jorge y agradezco la consideración que me hace al llamarme de esa forma. Por otra parte si nos explicáis el sentido de esa expresión quizás podamos aumentar el "diccionario de colisteros", que está muy flojo (otro hallazgo: flojo en España quiere decir débil), este año no se están haciendo aportaciones.

De todas formas para temas así más relajados tenemos esta lista, y el correo particular si el asunto sube de tono y de color. Parece ser que el aire primaveral que se respira en este hemisferio se ha transmitido por los baudios y los bits y ha contagiado el otoño austral.

En cualquier caso Jorge no es tan mayor. Yo se, y él no me dejará mentir, que las canas que peina son pocas.

El evitar los comentarios ligeros o jocosas en TELEFORM tiene como sentido el facilitar futuros trabajos de rastreo de temas y de posibles investigaciones que posteriormente podamos hacer.

Un saludo

Estas son entonces las intervenciones concretadas por tutor y coordinador. Vale aclarar que algunas intervenciones -pocas en realidad- parecían perseguir más de un propósito; de hecho, en algún caso una misma intervención servía para proveer *feedback* y para dar respuesta a una solicitud de ayuda. No obstante, siempre parece haber un propósito principal al concretar una intervención -que suele estar explícito en el *subject* de los mensajes- y es ese el que se ha tomado en consideración en cada oportunidad.

- **Las intervenciones de los alumnos**

Para las intervenciones concretadas por los alumnos, se identificaron 5 propósitos: (1) *responder a demandas planteadas por el tutor*, (2) *solicitar ayuda*, (3) *aportar información u*

opiniones, (4) intercambiar información sobre aspectos técnicos y (5) off topics. Seguidamente se definirá cada una de las categorías mencionadas y se presentarán ejemplos ilustrativos de los propósitos correspondientes a cada tipo de intervención.

(1) *Intervenciones para responder a demandas del tutor:* son aquellas que realizan los alumnos para cumplimentar con las solicitudes planteadas por el tutor como tareas del bloque. Esta categoría incluiría las respuestas a las actividades planteadas en la guía del bloque considerado y los aportes al debate que son consecuencia de un pedido explícito que consta también en tal guía. Veamos un ejemplo ilustrativo.

Situación 9: Ejemplo de respuesta del alumno a una demanda del tutor

de: Julia

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Tarea 1 (bloque III)

Fecha: Domingo, 09 de Abril de 2000 03:39 p.m.

Siguiendo los planteos de una consigna de la guía del bloque 3 que solicita la elaboración de un informe reflexivo sobre los elementos psicoeducativos implicados en el aprendizaje en la educación a distancia, una alumna presenta lo siguiente:

Hola a todos, siguiendo las instrucciones del profesor, os envío:

INFORME SOBRE LOS ELEMENTOS PSICOEDUCATIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LA EaD

Los principales elementos implicados son:

A. El sujeto que aprende (aprendiz). Las características del aprendiz (edad, motivación, estilos cognitivos, recursos, etc..) son esenciales para comprender el proceso de aprendizaje. García Aretio (1996) estudia, por ejemplo, las características del aprendizaje a distancia de las personas adultas, llegando a establecer conclusiones muy interesantes con respecto a las características de este grupo, frente a los escolares (...)

B. Las características del entorno de aprendizaje. Hay diversos entornos y/o situaciones de aprendizaje: en solitarios en casa, con otros compañeros en grupos de trabajo, mediante el uso de medios audiovisuales, y las nuevas tecnologías. En el caso de la EaD a través de Internet, está claro que el aprendiz ha de adaptar su aprendizaje a la nueva situación, nuevas condiciones y los nuevos materiales y medios del aprendizaje que supone Internet. En este sentido, la teoría de Vigotsky, según la cual el aprendizaje se concibe como algo connatural a la naturaleza humana y, en consecuencia, se desarrolla y prolonga a lo largo de toda la vida, resulta de gran relevancia para la EaD y la Educación Continua ya que implica una idea de educación mucho más amplia que la tradicionalmente vinculada a los años escolares y los contextos formales.

(2) *Intervenciones para solicitar ayuda:* son aquellas que concretan los alumnos a fin de pedir esclarecimiento sobre algún contenido conceptual o consigna que les genera dudas. Tales solicitudes son dirigidas al tutor o al grupo en general. El siguiente es un ejemplo ilustrativo.

Situación 10: Ejemplo de solicitud de ayuda por parte de un alumno.

de: Analia

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto:[TELEFORM] pregunta

Fecha: Martes, 11 de Abril de 2000 05:04 p.m.

Hola, una pregunta... Leyendo los documentos 3 y 4 previstos para esta unidad queda muy claro que las personas tenemos diferentes estilos de aprendizaje y que aprendemos con más efectividad cuando los estilos de enseñanza se ajustan mejor a nuestra manera de aprender (...) Ahora bien, yo me pregunto si esto es así ¿cómo es posible conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos en la EaD? Me parece que es difícil advertirlos en la educación presencial, y tanto más en la EaD...

Además, los cursos a distancia suelen estar previstos antes de que los alumnos se matriculen... ¿será que se van haciendo ajustes "sobre la marcha" del curso? No logro resolver este dilema que se me ha planteado, por eso les pido ayuda.

(3) *Intervenciones para aportar información u opiniones*: son aquellas que los estudiantes concretan de manera espontánea, a fin de contribuir a los debates generados aportando experiencias personales, ideas, conclusiones, etc., o bien, dando respuesta a la solicitud de ayuda de algún compañero. En cualquier caso, se trata de intervenciones voluntarias, es decir, realizadas por iniciativa de algún estudiante, que en algunos casos conducen al establecimiento de diálogos entre dos o más participantes que intercambian ideas y puntos de vista relacionados con un tema cuya discusión no está necesariamente prevista en el guión del curso⁷. También se incluyen dentro de esta categoría aquellas intervenciones destinadas a aportar información acerca de documentos o eventos relacionados con la educación a distancia. Veamos ejemplos ilustrativos de este tipo de intervenciones.

Situación 11: Ejemplo de aporte de opinión de una alumna en relación con la intervención de un compañero.

de: María Luisa

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Reflexiones sobre la colaboración entre aprendices

Fecha: Sábado, 08 de Abril de 2000 10:53 a.m.

Una alumna ha formulado una solicitud de ayuda y su compañera le ha respondido. Luego, elabora teóricamente lo que ha sucedido del siguiente modo:

Queridos compañeros, Voy a tratar de interpretar desde la teoría lo sucedido con la solicitud de ayuda realizada por Aylén. Creo que en tal suceso se pudieron vislumbrar con claridad los planteos de Vigotsky que postulé en la reflexión sobre "enfoques de aprendizaje en EaD", en cuanto al beneficio que puede obtenerse de compartir/socializar un proceso de aprendizaje con alguien más capaz que uno. No estoy queriendo decir que sea más capaz que Aylén, pero si posiblemente cuente con mayores conocimientos acerca de las diferentes concepciones de aprendizaje puesto que soy psicopedagoga y Aylén es Lic. en turismo. Ese mayor dominio del campo de la pedagogía fue lo que me permitió interpretar de un modo particular las consignas, lograr cierto nivel de intersubjetividad con los planteos del tutor y, de ese modo, poder aclarar las dudas de una compañera. Considero que es en este punto donde debe considerarse como beneficioso (pedagógicamente hablando) un proceso de EaD; en la diversidad de perspectivas desde las cuales observamos y analizamos "La EaD a través de redes telemáticas"; no sólo en la posibilidad de intercambio y discusión, sino en la naturaleza de tales discusiones, en la diversidad... que permite matices diversos de aportes y reflexiones acerca de un mismo tema.

Situación 12: Ejemplo de aporte de información en respuesta a la solicitud de ayuda de un compañero.

de: Gabriela

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] RE: [TELEFORM] Pregunta y observaciones de la unidad 1 bloque 3 a mis compañeros y tutor

Fecha: Jueves, 06 de Abril de 2000 07:37 p.m.

En el siguiente mensaje, la alumna retoma las preguntas formuladas por una compañera y aporta información intentando responder a sus inquietudes:

Voy a intentar responder algunas de tus preguntas... sólo es un intento.

>OBSERVACIONES Y DUDAS AL CUESTIONARIO DE UNIDAD 1 - BLOQUE 3 -

⁷ Se presentará un ejemplo de diálogo entre dos participantes cuando se haga referencia al valor pedagógico de las interacciones. Por ahora, solo se ejemplifica con una intervención espontánea que no generó un diálogo posterior.

>Pregunta 3: En cuanto a la pregunta si el modelo de Vigotsky es apropiado para analizar la >importancia de la EaD como entorno, no hubo problema. Éste se presentó cuando a >continuación se pide identificar entre sus elementos los que pueden considerarse para la >interiorización o la socialización, ¿qué elementos o mejor dicho, mencionados por quién?

Creo que cuando habla de "elementos" se intenta hacer mención a aquellos que se nombran en las páginas 5 y 6 del documento como por ejemplo los materiales, el profesor, el papel de la interacción, la delimitación de objetivos y actividades, etc.

>Pregunta 4: Me animé a contestar los mediadores instrumentales, no sé si está bien. Pero no >entiendo a qué se refiere con "¿cómo favorecer la mediación social en la EaD?"

La "mediación social" hace referencia a las oportunidades de intercambio que pueden existir con el docente y con los demás compañeros, situaciones que son consideradas por Vigotsky como facilitadoras del progreso cognitivo.

>Pregunta 5: En cuanto a las ventajas y desventajas de la EaD respecto de la EP, me parece >que ya se debatió suficientemente el tema tanto en el bloque pasado como en el bloque 1. >Creo que podríamos concensuar algunos aspectos, luego de ya haberlos debatido en detalle.

Me parece que interpretaste mal la pregunta, no se refiere a las ventajas y desventajas de la EaD sino a las ventajas o limitaciones de las diferentes perspectivas o enfoques de aprendizaje que intentan explicar cómo se sucede el aprendizaje en entornos de EaD.

Situación 13: Ejemplo de aporte de información sobre eventos vinculados con la educación a distancia.

de: Carmen

Para: EDUCANET (Correo electrónico) <educanet@fcu.um.es>

Asunto: Workshop: Producción e impartición de materiales para la formación abierta y a distancia

Fecha: Lunes, 03 de Abril de 2000 07:46 a.m.

Estimados colisteros, os invito a participar en el Workshop sobre producción e impartición de materiales para la formación abierta y a distancia que organiza la Universidad Politécnica de Valencia y se celebrará durante los días 19, 20 y 21 de Julio en Valencia, España. Disponéis de información más detallada en la página web del evento (...)

(4) *Intervenciones para intercambiar información sobre aspectos técnicos:* son aquellas que concretan los estudiantes a fin de puntualizar acerca de cuestiones de índole tecnológica que pueden afectar la comunicación.

Situación 14: Ejemplo de intervención para intercambiar información sobre aspectos técnicos.

de: Analia

Para: educanet@fcu.um.es <educanet@fcu.um.es>

Asunto: mensajes

Fecha: Lunes, 10 de Abril de 2000 12:35 p.m.

Hola... simplemente quería preguntar si los mensajes que envió a la lista y al tutor son legibles... presumo que no...

(5) *Off topics:* son aquellas intervenciones concretadas por los estudiantes, cuyo contenido no tiene vinculación con la temática del bloque, como así tampoco del curso, ni tan siquiera con la educación a distancia como tema general.

Situación 15: Ejemplo de off topic.

de: Judit

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] off Topic: Importancia de la risa en el proceso metacognitivo

Fecha: Viernes, 14 de Abril de 2000 10:39 a.m.

Me permito enviar esto, a pesar de que no es un informe ni nada, espero que me perdonéis. He encontrado algo divertido que no está fuera de lugar. Así nos relajamos un poco todos entre proceso y proceso de aprendizaje.

LA EVOLUCIÓN DE UN PROBLEMA MATEMÁTICO

Enseñanza de 1960

Un campesino vende un saco de patatas por 1000 ptas. Sus gastos de producción se elevan a los 4/5 del precio de la venta. ¿Cual es su beneficio?

Enseñanza tradicional de 1970

Un campesino vende un saco de patatas por 1000 ptas. Sus gastos de producción se elevan a los 4/5 del precio de venta, esto es, a 800 ptas. ¿Cual es su beneficio?

Enseñanza moderna de 1980

Un campesino cambia un conjunto P de patatas por un conjunto M de monedas. El cardinal del conjunto M es igual a 1000 ptas, y cada elemento P E M (P perteneciente a M) vale 1 pta. Dibuja 1000 puntos gordos que representen los elementos del conjunto M. El conjunto F de los gastos de producción comprenden 200 puntos gordos menos que el conjunto M. Representa el conjunto F como subconjunto M y da la respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cuál es el cardinal del subconjunto B de los beneficios?. Dibujar B en color rojo.

LOGSE

Un agricultor vende un saco de patatas por 1000 ptas. Los gastos de producción se elevan a 800 ptas. y el beneficio a 200 ptas. Actividad: subraya la palabra "patata" y discute sobre ella con tu compañero. Y a la siguiente reforma...

El tío Ebaristo lavriego burgues latifundista i intermediario es un Kapitalista insolidario que sanriquecido con 200 pelas al bender espekulando un costal de patata. Analizar el testo y vuscar las faltas de sistasi dortografia de puntuacion y deseguido di lo que digieres de estos avusos antidesmocraticos.

Estas son entonces las intervenciones de los estudiantes. En este caso, también se encontraron unas pocas intervenciones que perseguían más de un propósito (por ejemplo, se presentaban tareas en respuesta a las demandas del tutor y en el mismo texto se explicitaban las preguntas sobre aspectos poco claros). No obstante, se tuvo en cuenta el propósito principal de la intervención considerando el *subject* del mensaje.

Luego de conocer las distintas intervenciones que concretan tutores y alumnos, resulta sencillo advertir que algunas pueden ser más importantes que otras en cuanto a su incidencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, a algunas podemos atribuirle un valor pedagógico potencial, en tanto que a otras no. Así por ejemplo, es posible que, dadas ciertas condiciones, el intercambio entre un alumno que solicita ayuda y el tutor -o un compañero- que le ofrecen una respuesta, favorezca en alguna medida la construcción de aprendizajes. Por el contrario, los *off topics* por ejemplo, o los intercambios acerca de cuestiones técnicas, no tendrían impacto alguno sobre la construcción del conocimiento.

En el próximo apartado aludiremos justamente a la cuestión del valor pedagógico de las interacciones, centrándonos particularmente en aquellos intercambios que pueden favorecer los aprendizajes bajo determinadas condiciones.

El valor pedagógico de las interacciones en la educación a distancia

Nos preguntábamos inicialmente si era posible atribuir cierto *valor pedagógico* a las interacciones sostenidas en contextos de educación a distancia a través de redes digitales; es decir, si bajo determinadas circunstancias, estas intervenciones podrían favorecer el progreso

cognitivo de los estudiantes tal como se plantea en relación con las interacciones en contextos de educación presencial. En tal sentido, los aportes de algunas lecturas, así como el análisis de las intervenciones sugieren que, efectivamente, las interacciones sostenidas por tutores y aprendices en un proceso educativo a través de redes, pueden beneficiar el proceso de construcción de conocimientos. Borrás (1997), por ejemplo, refiriéndose a distintas teorías que fundamentan la instrumentalidad de Internet para el aprendizaje, plantea que siguiendo a Vigotsky podríamos decir que

“aprender es por naturaleza un fenómeno social; que la adquisición de nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo; y que aprender es un proceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el otro hasta llegar a un acuerdo” (Borrás, 1997 :5)

En la misma línea de razonamiento, Zapata Ros (1998) plantea que

“Internet es un entorno que presupone una naturaleza social específica, la de individuos, grupos, etc., comunicados a través de la red y con su mediación, y también entraña un proceso a través del cual los aprendices crean una zona virtual de desarrollo próximo: la red aumenta lo que el alumno es capaz de aprender con el concurso de los demás” (Zapata Ros, 1998 :31)

Para presentar un argumento más en favor del valor pedagógico de las interacciones, se puede citar a Fainholc (1999), quien refiriéndose a la interactividad en la educación a distancia plantea que

“el aprendizaje no es un proceso puramente mental, sino que se constituye en una actividad esencialmente distribuida, necesita de colaboración, diálogo e interacción con otros y con los tutores” (Fainholc, 1999 :90).

Pero no sólo en teoría puede advertirse el valor potencial de las interacciones; basta observar algunas de las intervenciones que tuvieron lugar durante el bloque del curso considerado, para apreciar situaciones que pueden entenderse y explicarse desde los conceptos de *zona de desarrollo próximo*, *andamiaje*, *ayuda pedagógica* y *conflicto socio-cognitivo*, y que pueden tener un impacto positivo sobre el aprendizaje.

Situación 16: Ejemplo de secuencia interactiva donde se aprecia un proceso conjunto de construcción de conocimiento.

de: **César**

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: [TELEFORM] Reflexiones Modulo 4 Unidad 1

Fecha: Jueves, 06 de Abril de 2000 07:52 p.m.

Hola a todos, de los documentos leídos, a mi me llaman la atención varios detalles, que desearía me dieran algún comentario (...) a mi me llamó mucho la atención el hecho de que en el entorno se identifique un "modelo de aprendiz ideal". Ciertamente esto facilita el proceso de evaluación pero desde una perspectiva sumativa. Yo entendía que el constructivismo nos lleva a consideraciones no cuantificables sino por el contrario que el enfoque es orientado al proceso y que el objetivo es que el propio alumno defina su aprendiz ideal (...)

Saludos, Cesar

de: **Maribel**

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Reflexiones Modulo 4 Unidad 1

Fecha: Viernes, 07 de Abril de 2000 10:42 a.m.

Hola, César.

Me gustaría hacer un comentario respecto de algo que comentaste, el tema del "aprendiz ideal". En un principio a mí también me llamó la atención este inciso e interpreté lo mismo que creo entender que tú has interpretado. Sin embargo, una lectura más detenida me llevó a pensar que podía hacer referencia a las características ideales que debería tener un estudiante para alcanzar los resultados o productos de aprendizaje que se espera. En principio, esto debería ayudar en la planificación del proceso con la idea de promover las estrategias más adecuadas, de proporcionar la autoevaluación y retroalimentación apropiada, ...

Un saludo, Maribel

de: **César**

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Reflexiones Modulo 4 Unidad 1 (fwd)

Fecha: Viernes, 07 de Abril de 2000 01:20 p.m.

Maribel, Tienes razón, primero pensé eso, que no se debía tener la "figura ideal", luego pensé como tu, que tal vez se refería únicamente a lo que esperamos como resultado del proceso, es decir las características ideales del entorno, sin personificar. Sin embargo, lo que tengo duda, es lo que respecta al constructivismo, donde no hay parámetros ideales, es decir cada alumno tiene su propia representación y visión del mundo, lo que me puso en la duda de cómo poder hacer un ideal común, cuando este ideal debería ser "personalizado".

Y como hacer un ideal para cada persona que aprende?. Más aún como saber (evaluar) que esa persona alcanzo ese ideal?

No se la verdad es que estoy un poco confundido.

Saludos, César

de: **Maribel**

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Reflexiones Modulo 4 Unidad 1

Fecha: Viernes, 07 de Abril de 2000 01:38 p.m.

Hola, César

>Tienes razón, primero pensé eso, que no se debía tener la "figura ideal", luego pensé como tu, que tal vez se refería únicamente a lo que esperamos como resultado del proceso, es decir las características ideales del entorno, sin personificar.

Bueno, yo creo que tú te estás centrando en aspectos externos del estudiante, yo me refería más a las características internas y a los procesos cognitivos y procedimientos que debe seguir para obtener el resultado esperado. Asumo que en los cursos, los objetivos son comunes para todos aunque cada estudiante tenga su propio estilo de aprendizaje, su formación previa diferente, sus estrategias de trabajo ya adquiridas, actitudes, creencias, habilidades.... Al final , todos tienen que lograr los mismo objetivos aunque hayan "caminado" por vías diferentes.

>Sin embargo, lo que tengo duda, es lo que respecta al constructivismo, donde no hay parámetros ideales, es decir cada alumno tiene su propia representación y visión del mundo, lo que me puso en la duda de cómo poder hacer un ideal común, cuando este ideal debería ser "personalizado".

Lo que es personalizado, bajo mi punto de vista, es el estilo en que cada uno aprende y construye el conocimiento pero, al finalizar este bloque, sean cuales sean nuestras características personales, todos tenemos que poder identificar los elementos psicoeducativos en el aprendizaje en EaD, no? El fin último es el mismo para todos, aunque cada uno lo alcancemos de forma diferente.

>Y como hacer un ideal para cada persona que aprende?. Mas aún como saber (evaluar) que esa persona alcanzo ese ideal?

Lo que yo he observado en mi experiencia docente es que, para que un estudiante pueda incorporar o aprender nuevos conocimientos debe tener un bagaje previo mínimo en cuanto a conocimientos, habilidades,... y además debe poder emplear ciertas estrategias de aprendizaje que sean adecuadas al contenido y al entorno de aprendizaje. Lo ideal es que un aprendiz de álgebra lineal (es la materia que dicto) tenga ciertos conocimientos previos de álgebra y lógica así como ciertas habilidades intelectuales... y que utilice ciertas estrategias de aprendizaje acordes a la naturaleza de la materia para que pueda lograr los objetivos de la misma. Sin duda, que habrá estudiantes que tienen esas características mínimas y aún así no logran los objetivos por otras razones y también ocurre que

algunos estudiantes con deficiencias previas, logran superarlas y alcanzar los objetivos. Pero lo ideal es lo ideal.

Ahora bien, el cómo se determina qué es ideal y cómo se evalúa ya es harina de otro costal. Yo no me atrevería a entrar en ese tema.

Un saludo, Maribel

de: **tutor del bloque 3**

Para: TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES <TELEFORM@LISTSERV.REDIRIS.ES>

Asunto: Re: [TELEFORM] Reflexiones Modulo 4 Unidad 1

Fecha: Viernes, 07 de Abril de 2000 03:16 p.m.

(...) No hay un perfil ideal de aprendiz pero sí hay -y es a lo que yo me quería referir- mejores y más ideales condiciones para aprender. Y dependiendo del entorno, éstas pueden variar. Definir el perfil ideal del aprendiz aquí equivale a plantear: ¿Somos capaces aquí y ahora, nosotros con los medios de que disponemos, de diseñar un perfil de las características psicológicas del tipo de alumno que utiliza este medio (motivación, estrategias utilizadas, habilidades, intereses, etc.? ¿De hacer un perfil de qué condiciones por parte del aprendiz resultarían más eficaces en la EaD y qué condiciones o instrumentos del entorno facilitarían el aprendizaje? (...)

La secuencia interactiva recién presentada permite dar cuenta de que las situaciones a las que refieren conceptos tales como *zona de desarrollo próximo*, *andamiaje*, *ayuda pedagógica* y *conflicto socio-cognitivo*, pueden generarse en entornos de educación a distancia mediados por las TIC de la misma manera, o con mayores potencialidades aún, que en la educación presencial. De hecho, los intercambios sucedidos permiten apreciar el intercambio de puntos de vista e interpretaciones entre dos alumnos y la participación del tutor en el esclarecimiento de la cuestión suscitada. En cuanto al *intercambio entre los alumnos* citados en el ejemplo, se aprecian rasgos de lo que teóricamente se ha definido como conflicto socio-cognitivo; pues se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes y es posible que, en la búsqueda de la superación del conflicto inter-individual, estos alumnos hayan salido enriquecidos y hayan podido superar sus desequilibrios inter-individuales.

Con la *intervención del tutor*, se aprecia la puesta en práctica de los mecanismos de andamiaje y de ayuda pedagógica ajustada a las necesidades del alumno; pues en este caso, la información que ofrece el tutor intenta esclarecer una dificultad que ha experimentado el estudiante en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se aprecia con claridad que entre los mismos aprendices se producen también situaciones de andamiaje y ayuda pedagógica, en tanto uno intenta esclarecer al otro algún punto que parece confuso.

En síntesis, los participantes del curso construyen conjuntamente una Zona de Desarrollo Próximo y en ese espacio tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la aparición de conflictos, el ajuste de la ayuda pedagógica, el andamiaje, etc. Como dicen Newman, Griffin y Cole (1991), en ese espacio se construye el conocimiento.

Si bien en este apartado hemos aludido a los beneficios que pueden aportar los procesos interactivos al aprendizaje, es oportuno señalar que nos movemos en un plano de posibilidades; es decir, no siempre las interacciones tendrán un efecto favorecedor. A fin de que ésto ocurra -para que los intercambios sean realmente productivos- deberían reunir ciertas condiciones. De hecho,

se trata de situaciones complejas en las que intervienen una multiplicidad de factores. Por un lado, no debemos atender solo a la frecuencia con que se presentan las intervenciones, sino también -y sobre todo- es importante tomar en cuenta la calidad de tales intervenciones y el curso que sigue la interacción. Por otra parte, debemos considerar que la instancia de actuación inter-personal se completa con un momento de interiorización y de apropiación, en el que el sujeto pone en juego procesos internos e individuales de los que no podemos dar cuenta atendiendo solo a las interacciones observadas.

(3) COMPARACIÓN ENTRE LAS INTERACCIONES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN LA EDUCACIÓN PRESENCIAL

Si pensamos en las interacciones generadas en contextos de educación a distancia mediados por TIC y en entornos de educación presencial, rápidamente surgen algunos puntos de comparación. De hecho, en estudios anteriores hemos analizado las interacciones en clases universitarias y, en consecuencia, hemos construido algún conocimiento acerca de los procesos interactivos en contextos de educación presencial⁸. Tal conocimiento -sumado a esta aproximación inicial al estudio de la educación a distancia- nos permite identificar algunos ejes susceptibles de ser comparados en ambos contextos.

Aunque no es nuestra intención agotar los aspectos que potencialmente pueden compararse, creemos oportuno puntualizar semejanzas y diferencias relacionadas con los siguientes ejes temáticos: (1) el rol del profesor, (2) el rol del alumno, (3) las razones que justifican la participación escasa o frecuente por parte de los estudiantes y (4) las características de las interacciones.

El rol del profesor

En cuanto a este primer eje de comparación entre educación presencial y educación a distancia, se vislumbra con bastante claridad un cambio en el *rol del profesor*, y consecuentemente, una variación en cuanto a la frecuencia de sus intervenciones. Desde luego,

⁸ Nos referimos a distintos estudios realizados en nuestro equipo de investigación; entre ellos los siguientes:

- Bossolasco, M. L. y Chiecher A. 1998 “*Los Procesos Interactivos en la Enseñanza Universitaria*”. Tesis de Licenciatura para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Chiecher, A. 1999 “*Las Interacciones Profesor-Alumno en la Enseñanza Universitaria*”. Estudio realizado en el marco de una beca de investigación otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (período diciembre 1997-marzo 1999) y dirigida por el Dr. Donolo, D.
- Chiecher, A. 2000 “*Incidencia de Aspectos Motivacionales y del Contexto sobre las Interacciones Profesor- Alumno en la Enseñanza Universitaria*”. Estudio en realización dentro del marco de una beca de investigación de posgrado otorgada por el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Nación (período abril de 1999-abril 2001) y dirigida por el Dr. Donolo, D. y la Dra. Rinaudo M. C.
- Rinaudo, M. C. 1997 “*Enfoques Pedagógicos y Prácticas Educativas*”. Informe presentado ante el Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Provincia de Córdoba.
- Vizzio, A. 1996 “*La influencia de las Interacciones Profesor-Alumno y Alumno-Alumno en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*”. Estudio realizado en el marco de una beca de iniciación otorgada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto y dirigida por la Dra. Rinaudo, M. C.

hasta su denominación cambia de un contexto a otro, puesto que en entornos presenciales hablamos del 'profesor' en tanto que en entornos de educación a distancia se acostumbra denominarlo 'tutor'.

El cambio al que aludimos va en el sentido de un menor nivel de participación del docente en la educación a distancia, que deja más espacio al protagonismo de los estudiantes. De hecho, en la educación a distancia el profesor ya no imparte conocimientos en el aula, sino que se transforma en mediador o dinamizador de la actividad educativa y, por lo tanto, el paradigma del profesor cuya actividad docente se basa en la clase magistral es obsoleto en este contexto (Carrera, 1999).

Siguiendo esta línea de argumentaciones, se puede citar la postura de diversos autores que aluden al rol del tutor en la educación a distancia. Al respecto, Adell (1997) sugiere que

"los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje exigen el desempeño de nuevos roles a los profesores; su misión en entornos más ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información" (Adell, 1997 :14)

Mientras tanto, Esteban (2000)⁹ postula que

"el papel del profesor en este entorno (la educación a distancia) ha de replantearse desde las condiciones muy peculiares con que se diferencia de los más convencionales contextos de aprendizaje. Los materiales, las actividades, el encuadre general del proceso, la función orientadora -y en su caso- directiva, la secuenciación de los contenidos, así como otras funciones, adquirirán perfiles muy característicos que han de estar delimitados con atención al medio y respeto al proceso muy personal de aprendizaje que requiere el entorno. Podría decirse que, en cierto modo, pierde algo de su relevancia la necesaria competencia científica del profesor, para quedar más resaltada la delicada función de mediador de los aprendizajes" (Esteban, 2000 :7).

Sobre el rol de los tutores, Zapata Ros (1998) argumenta que éstos

"se transforman en mediadores o dinamizadores de la actividad educativa, trabajan en equipo en la producción de materiales que vehiculicen y sirvan de soporte a los conocimientos" (Zapata Ros, 1998 :40).

Acerca del tema, Fainholc (1999) plantea que

"es aconsejable desdoblarse el rol del tutor en dos perfiles: (1) el tecnólogo educativo que prepara o diseña el material y (2) el que actúa como orientador o facilitador del aprendizaje, cuya intervención se manifiesta en las ayudas didácticas necesarias para seleccionar, ejecutar y evaluar diversas estrategias. Para mantener vivo el interés del estudiante actúa guiándolo e incentivándolo a continuar aprendiendo, investigando y resolviendo cuestiones por sí solo; es decir, fortificando su autodirección y autorregulación" (Fainholc, 1999 :88).

Como vemos, las alusiones al rol del profesor por parte de distintos autores tienen aspectos en común, pues todas ellas hacen referencia a una función de *colaborador*, de *facilitador* y de *guía*; función que le permite delegar el protagonismo al estudiante e intervenir más esporádicamente.

⁹ Esteban, M. (2000) "Consideraciones sobre los Procesos de Comprender y Aprender. Una Perspectiva Psicológica para el Análisis del Entorno de la EaD." Documento elaborado para el curso "Educación y Formación a Distancia a través de Redes Digitales: Recursos y Servicios de Internet". Universidad de Murcia (España).

Veamos, entonces, algunas consideraciones acerca del rol del alumno para luego presentar datos que apoyan lo que venimos diciendo.

El rol del alumno

Respecto del segundo eje de comparación que hemos tomado -el *rol del alumno*- también es posible precisar algunas distinciones. Hemos dicho que en contextos de educación a distancia el tutor cede el protagonismo a los alumnos, quienes deberían desempeñar entonces un rol activo en sus aprendizajes. En tal sentido, Adell (1997) plantea que

“los estudiantes deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no solo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información” (Adell, 1997 :17)

Asimismo, Zapata Ros (1998) argumenta que

“el alumno en la educación a distancia regula su aprendizaje de forma más autónoma: así por ejemplo, tiene la posibilidad de parar, suspender la actividad de enseñanza en el momento que él quiere o que sus posibilidades de conocer y recordar se lo permiten” (Zapata Ros, 1998 :40).

Considerando entonces las notas distintivas que adoptan los roles de tutores y alumnos en la educación a distancia, se advierte que tales contextos de educación se adecúan en gran medida para la concreción de propuestas de enseñanza-aprendizaje fundamentadas en el constructivismo; pues desde tal perspectiva se postula que el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, en tanto que el profesor es quien orienta y guía al estudiante en la construcción de significados (Coll, 1990).

Por otra parte, esta situación de menor participación del tutor y mayor protagonismo del alumno en la construcción de sus aprendizajes no solo se postula a nivel teórico, sino que también puede verse reflejada con bastante claridad en procesos de enseñanza-aprendizaje reales y concretos. En tal sentido, los datos ofrecidos en la siguiente tabla apoyan de manera contundente ésto que hemos dicho¹⁰.

Tabla 1 - Total de intervenciones de profesores y alumnos en contextos presenciales y a distancia

	Educación Presencial				Educación a Distancia
	materia 1	materia 2	materia 3	materia 4	bloque 3
Intervenciones del profesor	68% (113)	62% (151)	62% (445)	59% (114)	37% (86)
Intervenciones del alumno	32% (53)	38% (275)	38% (275)	41% (80)	63% (144)

La información presentada refleja claramente una inversión en cuanto al número de intervenciones que concretan profesores y alumnos en contextos presenciales y a distancia. De hecho, se aprecia que en clases presenciales la mayor parte de las intervenciones son

¹⁰ Los datos presentados en relación con clases presenciales corresponden al estudio denominado “*Incidencia de Aspectos Motivacionales y del Contexto sobre las Interacciones Profesor-Alumno en la Enseñanza Universitaria*”, ya mencionado en otras oportunidades.

concretadas por el docente, en tanto que en contextos de educación a distancia son los estudiantes quienes intervienen más frecuentemente.

Las razones de los estudiantes para participar frecuente o escasamente

El tercer eje de comparación alude a las diferentes *razones que presentan los estudiantes para justificar su participación escasa o frecuente*. Si bien no abunda la bibliografía específica acerca de este punto, contamos con alguna información relativa a las razones que dan estudiantes universitarios en contextos de educación presencial para justificar su participación escasa o frecuente durante las clases¹¹ (Donolo, Rinaudo y Chiecher, 1999). Tales datos fueron recogidos mediante la administración de la siguiente cuestión a 151 estudiantes universitarios en contextos de educación presencial:

<p>La medida en que me considero un alumno participativo en este curso es (1) (2) (3) (4) (5) (6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si eligió los valores 1, 2 ó 3 exponga las razones por las que participó escasamente durante el curso • Si eligió los valores 4, 5 ó 6 exponga las razones por las que participó frecuentemente durante el curso

Posteriormente -guiados por la intuición de que obtendríamos respuestas diferentes- administramos la misma cuestión en el contexto de la educación a distancia. En este caso, dieron respuesta a la cuestión 25 alumnos que se encontraban participando del curso a distancia que venimos analizando. A continuación se considerará sucesivamente la información obtenida como consecuencia de la administración de la cuestión presentada a estudiantes en contextos de educación presencial y a distancia.

Participación de los alumnos en contextos de educación presencial

El análisis de las respuestas dadas por 151 estudiantes universitarios a la cuestión presentada precedentemente, revela que aproximadamente el 54% (81 alumnos) considera intervenir poco frecuentemente durante las clases, mientras que el restante 46% (70) manifiesta participar con cierta asiduidad¹².

Veamos ahora las razones que exponen los estudiantes para justificar su bajo nivel de participación, para luego considerar los motivos que justifican su alto nivel de participación en clase.

- *Razones que fundamentan la participación escasa*

¹¹ Los datos que se presentan corresponden al ya mencionado estudio "*Incidencia de Aspectos Motivacionales y del Contexto sobre las Interacciones Profesor-Alumno en la Enseñanza Universitaria*". Por otra parte, tales datos son retomados y analizados en un artículo titulado "*La Participación en Clases Universitarias*" (Donolo, Rinaudo y Chiecher, 2000) y presentado para su publicación en *Revista Cuadernos*.

¹² Para el análisis de las respuestas se procedió considerando a los valores 1, 2 y 3 como representativos de un *bajo nivel de participación*, en tanto que los valores 4, 5 y 6 corresponden a un *alto nivel de participación*.

El análisis de los argumentos dados por los estudiantes para justificar su participación poco frecuente permite agruparlos en siete categorías de respuesta, a saber: (1) *rasgos de personalidad*; (2) *temor a la equivocación y a la opinión de otras personas*; (3) *falta de preparación previa*; (4) *comprensión insuficiente del tema*; (5) *dificultad para expresar ideas*; (6) *falta de interés en el tema*; (7) *categoría residual de otras razones*.

A continuación se comentará sobre cada una de las categorías mencionadas, comenzando por aquella que presentó la mayor frecuencia -*rasgos de personalidad*- para culminar con la que registró la frecuencia menor -*falta de interés en el tema*-.

(1) *Rasgos de personalidad*: más de la mitad de los estudiantes -aproximadamente 49 de los 81 que manifestaron ser poco participativos durante las clases- mencionaron que el hecho de no intervenir frecuentemente tiene relación con sus rasgos de personalidad. Según sus propias expresiones, se trata de personalidades introvertidas y poco predispuestas a exponerse en público.

A continuación se presentan algunas de las expresiones de los estudiantes que ilustran este argumento: *'tengo una personalidad introvertida, si no me preguntan no participo'*, *'soy callado'*, *'soy tímida, pienso o formulo mis ideas para mí o con mis compañeros más cercanos pero no para todo el grupo'*, *'soy tímida cuando pienso que todos me estarán escuchando'*, etc..

(2) *Temor a la equivocación y a la opinión de otras personas*: el temor a la equivocación o a la opinión que pueden tener otras personas -el profesor y los compañeros específicamente- fue considerada también como una razón justificativa de la participación poco frecuente en la clase por 30 de los estudiantes 81 que manifestaron intervenir escasamente.

Algunas de las expresiones que dejan traslucir este argumento son las siguientes: *'no participo por miedo a decir algo mal o que no le caiga bien al profesor'*, *'por miedo a equivocarme'*, *'solo participo cuando estoy segura de que lo que digo va a ser aceptado'*, *'porque temo hacer el ridículo al decir algo mal y que se rían de mí'*, etc..

(3) *Falta de preparación previa para la clase*: la falta de preparación previa para la clase es otro de los motivos dado por unos cuantos estudiantes -24 en total- para justificar su participación poco frecuente; es decir, que el hecho de no leer anticipadamente los textos que se trabajarán en la clase o el no cumplimentar con las actividades solicitadas por el profesor, conduciría a los estudiantes a permanecer en silencio, pues probablemente no se sienten preparados para intervenir haciendo preguntas o aportando información u opiniones personales.

Algunas expresiones representativas de este argumento son las siguientes: *'no participo porque no he podido trabajar la materia y leer todo el material'*, *'muchas veces no he leído el tema'*, *'suena desubicado opinar sin haber leído el material'*, etc..

(4) *Comprensión insuficiente del tema*: la comprensión insuficiente de los temas que se tratan en la clase es otro de los argumentos que dan los alumnos para justificar su bajo nivel de participación.

Aunque no es una razón dada demasiado frecuentemente -solo 7 alumnos de los 81 la mencionan- a veces se traduce en expresiones tales como: '*no entiendo el tema*', '*no manejo claramente los contenidos y me cuesta entenderle al profesor*', '*no sé sobre los contenidos que se están tratando*', etc..

(5) *Dificultad para expresar ideas*: un reducido grupo de estudiantes -solo 3 de los 81- manifestó intervenir escasamente en las clases debido a sus dificultades para organizar y expresar oralmente las ideas.

Algunas de las expresiones de los alumnos que pueden incluirse en esta categoría son las que siguen: '*no participo porque no creo poder expresar claramente lo que pienso*', '*porque me resulta difícil expresar mis ideas*', '*por no saber cómo expresarme*', etc..

(6) *Falta de interés en el tema*: la falta de interés por el tema que se trata en la clase es otro de los motivos que dan los alumnos para justificar su escasa participación. Aunque son pocos los estudiantes que lo utilizan como argumento -solo 3 de los 81 que dicen ser poco participativos- se expresan del siguiente modo: '*me falta interés por el tema*', '*no me siento atraído por la materia*', '*a veces me siento aburrida*', etc..

(7) *Otras razones*: en esta categoría residual se incluyen aquellas razones dadas por los estudiantes que no se reiteran -o a lo sumo son razones dadas por dos sujetos-; entre ellas se pueden citar algunas expresiones como las que siguen: '*no participo por comodidad*', '*por mi poca asistencia a clase debido a cuestiones laborales*', '*para no retrasar la clase*', '*porque las clases son expositivas*', '*porque no considero necesaria mi participación*', '*prefiero tomar apuntes de lo que dicen*', etc..

- *Razones que fundamentan la participación frecuente*

Los argumentos que dan los alumnos que se perciben participativos para justificar sus continuas intervenciones durante el momento de la clase, pudieron agruparse en seis categorías de respuesta, a saber: (1) *aclaración de dudas a través de preguntas*; (2) *aporte de ideas, ejemplos y puntos de vista en relación al tema*; (3) *contribución para el propio aprendizaje y el de los compañeros*; (4) *interés en el tema*; (5) *exposición de ideas y conclusiones personales para confirmarlas o corregirlas*; (6) *categoría residual de otras razones*.

A continuación se hará referencia a cada una de las categorías mencionadas, comenzando por aquella que presentó la mayor frecuencia -*aclaración de dudas*- para terminar con la que nuestra la frecuencia menor -*exposición de ideas para confirmarlas o corregirlas*-.

(1) *Aclaración de dudas a través de preguntas*: aproximadamente la mitad de los estudiantes que reconocieron participar asiduamente -37 en total- citaron esta razón, expresándose del siguiente modo: '*participo si tengo alguna duda sobre el programa, la forma de examen o algo que no*

entiendo de la bibliografía, *para saciar mis dudas sobre temas que no comprendía bien*, *para aclarar algún tema*, *para preguntar sobre conceptos no entendidos*, etc..

(2) *Aporte de ideas, ejemplos y puntos de vista en relación al tema*: aproximadamente un tercio de los estudiantes que dijeron considerarse participativos -21 aproximadamente- argumentaron que intervienen en las clases porque, de este modo, pueden aportar ideas, ejemplos y puntos de vista propios sobre el tema que se está tratando.

Las siguientes son algunas de sus expresiones: *participo para hacer algún aporte*, *porque creo que es importante expresar las ideas*, *para aportar los conocimientos del tema que poseo*, *para expresar ideas o interpretaciones que se presten al debate*, etc..

(3) *Contribución para el propio aprendizaje y el de los compañeros*: aproximadamente un tercio de los sujetos que manifestaron participar frecuentemente en las clases -19 sujetos en total- dicen hacerlo porque de este modo contribuyen a su propio aprendizaje y también al de sus compañeros, aunque no hay indicios acerca de por qué contribuye.

Algunas de las expresiones que contienen este argumento son las siguientes: *participo porque descubro cosas interesantes y nuevas para mí*, *porque creo que es una instancia de aprendizaje*, *participar es una buena estrategia de aprendizaje para mí y mis compañeros*, etc..

(4) *Interés en el tema*: aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes que manifestaron intervenir regularmente durante las clases -16 en total-, argumentaron que su decisión de participar se vincula al hecho de que están interesados por los temas que se tratan en la materia.

Algunas de las expresiones ilustrativas de este argumento podrían ser las siguientes: *participo porque me interesan los temas tratados*, *si el tema me interesa me engancho en el debate*, *para preguntar sobre algún tema que me resulte de interés*, etc..

(5) *Exposición de ideas o conclusiones personales para confirmarlas o corregirlas*: algunos alumnos de los que dijeron participar frecuentemente -8 de ellos- expresaron que lo hacen con el fin de exponer sus ideas o conclusiones personales para confirmarlas o corregirlas; es decir, que elaboran alguna idea y luego la someten al juicio evaluativo del profesor, esperando recibir un *feedback* que les indique si su apreciación es correcta o no.

Algunas expresiones que traducen este argumento son las siguientes: *participo para corroborar interpretaciones*, *para confirmar si comprendí o no el tema tratado*, *porque así corrijo mis errores*, *para saber si estoy bien encaminada en un tema*, etc..

(6) *Otras razones*: en esta categoría residual se incluyen aquellos motivos dados solamente por un estudiante -o dos a lo sumo- para justificar su participación frecuente en las clases. Se trata de argumentos poco comunes, puesto que no aparecen más de una o dos veces en el total de las respuestas dadas por los estudiantes.

Algunas de estas expresiones son las siguientes: *'participo cuando la clase me parece apropiada'*, *'porque soy bastante extrovertido'*, *'por costumbre'*, *'para que la clase se vuelva más dinámica y entre todos más enriquecedora'*, *'para establecer un vínculo con el docente'*, etc..

Participación de los alumnos en contextos de educación a distancia

En este caso, el análisis de las respuestas dadas por 25 de los participantes del curso a distancia a la cuestión presentada anteriormente, informa que un 28% (7 estudiantes) manifiestan percibirse altamente participativos, en tanto que el restante 72% (18 estudiantes) dice considerarse poco participativo.

Veamos entonces las razones que exponen los alumnos para justificar su bajo nivel de participación, para luego presentar los motivos que justifican un alto nivel de participación.

- *Razones que fundamentan la participación escasa*

En cuanto a las razones que dieron los estudiantes del curso a distancia para justificar su participación poco frecuente, podrían agruparse en 8 categorías, a saber: (1) *ritmo acelerado del curso*; (2) *problemas técnicos y falta de acceso a recursos*; (3) *incompatibilidad con actividades laborales*; (4) *dificultades de organización*; (5) *desconocimiento de los temas tratados*; (6) *características de personalidad*; (7) *circunstancias personales* y (8) *otras razones*.

A continuación presentaremos y ejemplificaremos cada una de ellas desde la más frecuente -*ritmo acelerado del curso*- a la menos común -*características personales*-.

(1) *Ritmo acelerado del curso*: más de la mitad de los estudiantes que consideraron intervenir poco frecuentemente -11 de 18- argumentaron que ésto se debe a la rapidez con que se desarrolla el curso.

Algunas de sus expresiones fueron las siguientes: *'el curso es tremendamente denso o el ritmo demasiado rápido'*, *'el ritmo del curso fue, a mi criterio, demasiado acelerado; hubiera preferido más tiempo de reflexión sobre cada tema'*, *'mucha carga de trabajo en el curso con poco tiempo para desarrollarlo'*, etc..

(2) *Problemas técnicos y falta de acceso a recursos*: este argumento relativo a múltiples problemas de índole tecnológico fue presentado por la mitad de los estudiantes -9 de 18- que manifestaron intervenir escasamente.

Algunas de las expresiones fueron las que siguen: *'multitud de problemas con el e-mail... un caos que continúa'*, *'problemas con mi servidor me desconectaban constantemente de la lista'*, *'solo puedo participar en el curso desde la empresa en la que trabajo, pues en casa no dispongo de correo electrónico ni de Internet'*, etc..

(3) *Incompatibilidad con actividades laborales*: algo menos de la mitad de este grupo de alumnos -7 de 18- argumentó cuestiones referidas a la dificultad de cumplir simultáneamente con las actividades del curso y sus obligaciones laborales.

Sus expresiones al respecto fueron las siguientes: *'falta de tiempo para dedicarle al curso por compaginarlo con mi trabajo habitual', 'poco tiempo para desarrollar mi tarea por trabajo', 'falta de tiempo al estar compaginando el desarrollo del curso con el trabajo y otras ocupaciones', etc..*

(4) *Dificultades de organización para seguir el curso*: varios estudiantes -7 de 18- manifestaron haber tenido problemas para organizarse, sobre todo aquellos que participaban por primera vez en procesos educativos a distancia.

Al respecto dijeron lo siguiente: *'no planifiqué debidamente mi tiempo considerando las características que posee este curso', 'muchas veces me parecía que debía leer todas las participaciones de mis compañeros y me resultaba una tarea imposible de hacer... así que intentaba participar de la lista al principio y sobre el final porque me resultaba inalcanzable leer todas las participaciones', 'me preocupé más en leer y archivar participaciones que en contestarlas', etc..*

(5) *Desconocimiento de los temas tratados*: unos 4 -de un total de 18- dijeron no participar frecuentemente por no conocer suficientemente sobre los temas tratados.

Lo manifestaron del siguiente modo: *'en algunos bloques he participado más que en otros porque dominaba más la temática, cuando no era así me limitaba a leer los aportes de los compañeros', 'en los bloques en que no dominaba las temáticas me limitaba a leer las aportaciones de los compañeros', etc..*

(6) *Características de personalidad*: 4 estudiantes -de 18- argumentaron ser poco participativos debido a sus características personales, tales como timidez, introversión, etc.

Sus expresiones al respecto fueron las siguientes: *'no hablo en las clases presenciales, soy medio tímida y no hablo mucho, y con el debate en la lista me pasa lo mismo', 'soy bastante tímida y en clases presenciales hablo muy poco al principio; recién cuando me siento entre amigos me animo a hacer comentarios', 'mi naturaleza no es la verborágica, así que primero pienso, resumo y trato de no agobiar a mis compañeros con textos interminables', etc..*

(7) *Circunstancias personales*: 3 estudiantes -de 18- dijeron que su participación escasa se debió principalmente a circunstancias fortuitas que entorpecieron sus tareas en el curso.

Al respecto dijeron lo siguiente: *'el inicio del curso coincidió con una mudanza de Argentina a España', 'problemas personales surgidos a lo largo de este período de tiempo', 'circunstancias externas: compré y me mudé con diversas complicaciones en el medio', etc..*

(8) *Otras razones*: esta categoría residual incluye motivos dados por algún estudiante para justificar su participación escasa, que se presentan solo una vez. Por ejemplo, uno de ellos manifestó no intervenir frecuentemente debido a su *'motivación insuficiente'*.

- *Razones que fundamentan una participación frecuente*

Los alumnos que se consideran participativos argumentaron razones para justificar sus frecuentes intervenciones en las listas de distribución del curso que pueden agruparse en 4 categorías, a saber: (1) *motivación e interés*; (2) *evaluación de las intervenciones*; (3) *responsabilidad en cuanto al rol de estudiante* y (4) *otras razones*. También en este caso se presentarán y ejemplificarán desde la más frecuente *-motivación e interés por los temas-* a la menos común *-responsabilidad en cuanto al rol de estudiante-*:

(1) *Motivación e interés por los temas tratados*: todos los estudiantes que se consideraron participativos -7 en total- argumentaron que sus intervenciones constantes se deben a la motivación o al interés personal por los temas trabajados en el curso.

Sus expresiones al respecto fueron las siguientes: *'los temas de debate eran interesantes'*, *'la forma en que está estructurado el curso me motiva a participar'*, etc.

(2) *Evaluación de las intervenciones*: 5 de los 7 alumnos que dijeron participar con frecuencia, argumentaron hacerlo debido a que las intervenciones eran actividades evaluadas.

Algunas de sus expresiones fueron las siguientes: *'en muchos bloques las intervenciones eran actividades obligatorias para la evaluación'*, *'había aceptado las reglas del curso que exigían como requisito cierto nivel de participación'*, etc.

(3) *Responsabilidad en cuanto al rol de estudiantes*: 4 de los 7 estudiantes que se consideraron participativos, argumentaron intervenir con frecuencia porque eso era inherente a la responsabilidad que habían asumido como alumnos del curso.

Las expresiones al respecto fueron las siguientes: *'me tomo muy a pecho mi papel de estudiante'*, *'por mi estilo de aprendiz que no me permite no hacer cuando sé que debo hacer'*, *'porque cuando comienzo alguna cosa me gusta implicarme todo lo que puedo'* etc.

(4) *Otras razones*: esta categoría residual agrupa las razones dadas solamente por un estudiante. Así por ejemplo, un alumno dijo participar frecuentemente *'por la necesidad de que alguien tuviese en cuenta mis aportes y realizara una evaluación y devolución de los mismos'*.

Educación presencial y educación a distancia: semejanzas y diferencias en cuanto a la participación de los alumnos

Los datos presentados informan semejanzas en cuanto a las percepciones de los estudiantes en contextos presenciales y a distancia acerca de su nivel de participación. De hecho, en ambos casos la mayoría de los alumnos considera que sus intervenciones son escasas (el 54%

en contextos presenciales y el 72% en entornos a distancia), pero esa tendencia parece ser mayor entre los alumnos de la educación a distancia; esto es, tales estudiantes se perciben menos participativos en comparación con los de contextos presenciales, pero paradójicamente, la realidad muestra que participan más fluidamente que aquellos. Probablemente, la explicación de esta paradoja puede asentarse en la naturaleza distintiva de ambos contextos educativos, pues en clases presenciales puede que los alumnos no sientan la necesidad de participar dado que el profesor los 've' y sabe que 'están ahí' -aunque a veces no lo están realmente-. En cambio, en la educación a distancia los alumnos parecen sentir como necesaria la participación, en la medida que sus intervenciones son la única señal de su presencia... nadie 've' que están trabajando, leyendo, elaborando conclusiones, entonces hay que dar cuenta de ello a través de la participación.

En cuanto a las razones que dan los estudiantes para justificar su nivel de participación en los distintos contextos educativos -presenciales y a distancia- se aprecian notables diferencias; fundamentalmente en cuanto a las razones que ofrecen para justificar su participación escasa. Así pues, mientras que los alumnos en clases presenciales dicen participar poco frecuentemente debido a sus rasgos de personalidad y por temor a equivocarse delante del profesor y de sus compañeros, los estudiantes del curso a distancia argumentaron principalmente razones que tienen que ver con el ritmo acelerado de trabajo, y con dificultades para compatibilizar su rol de estudiantes con sus obligaciones laborales.

Las características de las interacciones

Respecto de este cuarto eje de comparación, se advierten ciertos aspectos que distinguen a las interacciones generadas en contextos de educación presencial de aquellas que se producen en entornos de educación a distancia. De hecho, en éstos últimos, particularmente cuando los intercambios se producen a través de listas de distribución, los alumnos tienen la posibilidad de pensar, reflexionar y buscar argumentos antes de realizar una intervención; posibilidad que prácticamente no está presente en la educación presencial, como consecuencia de la inmediatez que requiere la interacción en tales contextos.

En función de tal diferencia, es posible pensar -sólo como intuición o supuesto por ahora- que las interacciones a través de las listas podrían estar dotadas de una mayor riqueza y potencialidad para favorecer el aprendizaje conjunto de los estudiantes. Así lo sugiere también Zapata Ros (1997) al decir que los teledebates constituyen un proceso de gran riqueza educativa, en la medida en que los alumnos argumentan, buscan datos, los escriben, etc.

También Kearsley (1998) sostiene que la clase virtual es más rica que la tradicional, entre otras cosas, porque los estudiantes pueden dedicar mucho más tiempo para pensar en profundidad sobre los temas tratados antes de discutirlos con sus pares o con el profesor.

En una clase presencial -dice el autor- el docente que hace una pregunta puede lograr que tres o cuatro estudiantes respondan con sus ideas espontáneamente; en cambio, en el aula virtual, los alumnos tienen más tiempo para meditar sus respuestas y organizarlas, entonces cada uno da una respuesta. Tal situación posee notables ventajas, pues no solo impulsa el pensamiento reflexivo sino que alienta a los estudiantes que tienen dificultades para expresarse fluidamente en las clases (Kearsley, 1998).

Dadas las diferencias respecto de las interacciones en contextos presenciales y a distancia, son también distintas las habilidades requeridas para intervenir en un entorno y en otro. En contextos presenciales se requiere -entre otras cosas- de espontaneidad, rapidez de pensamiento para organizar y elaborar ideas, capacidad de expresarlas oralmente, así como ciertos rasgos de personalidad que faciliten el 'exponerse' delante de los otros. En cambio, en contextos de educación a distancia se requieren, más bien, habilidades y capacidades de comunicación escrita, pues las intervenciones se realizan justamente a través de mensajes escritos. Así mismo, se necesitan también ciertas habilidades básicas en el uso de computadoras e inclusive, existen normas explícitas que regulan el uso correcto de las listas de distribución; es decir, normas que prescriben -en cierto modo- las características que deben adoptar las interacciones. Así por ejemplo, en un documento de Internet se dan a conocer una serie de normas a tener en cuenta al participar en listas de distribución, que podrían resumirse como sigue: ser breve, contestar a los mensajes de otras personas, participar activamente en la lista, pensar en la audiencia al redactar un mensaje, usar títulos (*subjects*) descriptivos, cuidar el humor y el sarcasmo, señalar la procedencia de ideas o materiales aportados a la lista, no utilizar la lista con fines publicitarios, no enviar mensajes con documentos adjuntos y, sobre todas las cosas, no olvidar que al otro lado de la red también hay una persona.

4) CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este escrito hemos intentado exponer algunas ideas iniciales relacionadas con los procesos interactivos en la educación a distancia; ideas que se apoyan, lógicamente, en el conocimiento de las interacciones en contextos presenciales. Hemos visto que en procesos de educación a distancia mediados por redes digitales es posible construir conjuntamente el conocimiento; es decir, a través de las interacciones que tienen lugar entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha señalado además que en la educación a distancia -comparada con la educación presencial- se producen cambios respecto de los roles que desempeñan profesores y alumnos. De hecho, los profesores o tutores -considerados como

facilitadores y colaboradores- disminuyen su participación, delegando el protagonismo al estudiante, quien desempeña un papel activo y esencial en la construcción de sus propios saberes.

Tal situación, más precisamente el protagonismo del alumno, su mayor predisposición a adoptar un papel activo en el aprendizaje y a plantear una diversidad de intervenciones con distintos propósitos, tiene -sin lugar a dudas- aspectos positivos; pues al solicitar ayuda, al exponer ante todos sus producciones o tareas, al intentar responder las inquietudes de sus compañeros, al emitir sus opiniones o al aportar alguna información, el estudiante está poniendo de manifiesto sus certezas, sus dudas, sus bloqueos, sus buenas o malas interpretaciones sobre algún tema en particular, y de este modo, es posible que al tutor le resulte más fácil la tarea de ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades que experimentan los aprendices mientras construyen conocimientos.

La importancia de ofrecer una ayuda pedagógica ajustada se aprecia si reparamos en los planteos de Coll (1990), quien sostiene que la eficacia de la enseñanza depende, en gran medida, de que los agentes educativos realicen intervenciones contingentes a las dificultades que encuentra el aprendiz; y en este sentido, el hecho de que los estudiantes intervengan frecuentemente parece ser una cuestión central para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Particularmente, creemos que los entornos de educación a distancia favorecen, en cierta forma, una mayor intervención por parte del alumno y una participación menor del tutor; pues tal como lo sugerimos en algún momento, el alumno que participa de un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia debe poner en evidencia que *'sabe'*, que está trabajando, leyendo, resolviendo las tareas propuestas, etc., porque de lo contrario estaría ausente tanto para sus compañeros como para el profesor. En cambio, en clases presenciales es el profesor el que debe preocuparse por preparar una clase en la que tendrá que poner en evidencia que *'sabe'* sobre el tema que expone, mientras que los alumnos asistirán limitándose, probablemente, a escuchar la exposición.

Así entonces, se daría una mayor participación de los estudiantes que facilitaría al tutor la tarea de ajustar la ayuda pedagógica. Dadas estas condiciones, es probable que la interacción favorezca el avance de los aprendices en la Zona de Desarrollo Próximo; pues como vimos, las interacciones sostenidas entre los participantes pueden tener un valor pedagógico, o dicho de otra manera, un impacto positivo en la construcción del conocimiento. No obstante, es oportuno precisar que el hecho de que las interacciones observadas satisfagan algunos criterios teóricos que nos permiten considerarlas como favorecedoras del aprendizaje, no implica que todos los sujetos saldrán beneficiados y serán exitosos en su rol de estudiantes; pues no debemos desconocer que la instancia de actuación inter-psicológica o inter-personal se completa con otra instancia intra-psicológica, en la que se ponen en juego procesos internos e individuales de los que

no podemos dar cuenta, al menos desde la información que manejamos para la elaboración de este trabajo.

De todos modos, si sabemos que la instancia de actuación inter-personal o de construcción conjunta del conocimiento puede favorecer los aprendizajes, sería importante que quienes están a cargo de la enseñanza a distancia tomaran conciencia de ello y pudieran pensar en las interacciones como un aspecto más a tener en cuenta cuando planifican la enseñanza. Al respecto, Kearsley (1995) sostiene que aunque hay muchas preguntas sin respuesta sobre la interactividad en la educación a distancia, casi todas las recomendaciones enfatizan que la interacción, para ser significativa, debe estar explícitamente diseñada; de lo contrario es improbable que ocurra o que sus efectos sean positivos.

A fin de planificar, prever o pensar de antemano en las interacciones, puede ser útil el conocimiento de los distintos tipos de intervenciones que hemos diferenciado; pues sabiendo cuáles pueden aportar más beneficios al aprendizaje, es posible potenciarlas, fomentarlas o concretarlas con mayor frecuencia. Así por ejemplo, si el tutor es conciente de que al proveer *feedback* a un estudiante le está ofreciendo una valoración acerca de su desempeño y, de este modo, le está permitiendo reflexionar sobre sus errores y aciertos, es probable que se preocupe por generar más frecuentemente tales procesos de *feedback*.

Asimismo, si se pretende lograr y mantener una interacción fluida en procesos de educación a distancia, es de importancia tomar en cuenta las razones que dan los estudiantes para justificar su participación poco frecuente; pues es posible que modificando algunas cuestiones se consigan mayores niveles de participación. Así por ejemplo, si los alumnos han manifestado que la razón principal por la que no han intervenido con frecuencia es el '*ritmo acelerado*' que caracterizó al desarrollo del curso y, en buena medida, la '*falta de tiempo*' por compatibilizar su rol de aprendices con sus actividades laborales, sería oportuno destinar más tiempo para el desarrollo del curso o, de lo contrario, incluir menos contenidos. De todas maneras, tomando en cuenta las conclusiones de estudios previos en los que no se hallaron relaciones tan directas entre la frecuencia y variedad de intercambios con el rendimiento académico¹³, podemos decir que es posible que aún cuando un alumno no participe con frecuencia pueda, igualmente, mostrar buenos niveles de desempeño.

Resumiendo, si se considera que la participación estudiantil es relevante, entonces hay que diseñar e implementar acciones que la favorezcan, aún cuando ésto no garantice que todos los alumnos participen y se beneficien de las contribuciones de sus compañeros.

Referencias bibliográficas

¹³ Nos referimos a estudios desarrollados en nuestro equipo de investigación; entre otros el de Vizzio (1996), ya citado en la nota al pie nº 8.

- ADELL, J. 1997 Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, *Revista de Tecnología Educativa*, nº 7.
- BAQUERO, R. 1996 *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- BORRAS, 1997 Enseñanza y aprendizaje con la internet: una aproximación crítica. Documento de Internet, en http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borras_pb#capitol7 (consultado el 30/5/2000)
- CARRERA, D. 1999 Telemática y educación. Documento de Internet, en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero8/dcarrera.html> (consultado el 16/4/2000)
- CARRETERO, M., R. CASE, W. DOISE, E. FERREIRO, M. GILLY y J. WERTSCH 1998 *Desarrollo y Aprendizaje*. Aique.
- CERDÁN, L. 1998 El estilo didáctico en la configuración del discurso interactivo en clase. *Cultura y Educación*, nº 10, 99-121.
- COLL, C. 1990 *Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento*. Paidós.
- COLL, C. 1991 *Psicología y Currículum*. Paidós.
- DONOLO, D., M. C. RINAUDO y A. CHIECHER 1999 Participación en clase: implicancias académicas de rasgos personales y del contexto. Comunicación aceptada para el *I Simposium Iberoamericano de Didáctica Universitaria*. Santiago de Compostela. España.
- FAINHOLC, B. 1999 *La Interactividad en la Educación a Distancia*. Paidós.
- GISBERT CERVERA, M. 1998 Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: el Proyecto Get. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, nº 6.
- KEARSLEY, G. 1995 Interaction in distance education. Documento de Internet, en <http://www.gwu.edu/~etl/interact.html> (consultado el 10/8/99)
- KEARSLEY, G. 1998 El profesor virtual. Documento de Internet, en <http://pignc-isp.com/articles/distance/kearsley-virtualprofessor.htm> (consultado el 15/6/99).
- KOSTOPOULOS, G. 1998 Global delivery of education. *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*. Vol. 8, nº 3, 257-265.
- LUNDEBERG, M. y S. MOCH 1995 Influence of social interaction on cognition. *Journal of Higher Education*. Vol 66, nº 3, 310-335.
- PERRET CLERMONT, N. Y M. NICOLET 1992 (comps.) *Interactuar y Conocer*.
- RINAUDO, C. 1994 La lectura en la universidad. Viejos problemas nuevos desafíos. En Gibaja, R y A.M Eichelbaum de Babini (comps.) *La Educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación*. Bs. As. La Colmena.
- SANCHO GIL, J. 1995 Aproximación a nuevos enfoques, estudios y perspectivas de evaluación. En Chacón F. y J. Sancho, *Enfoques sobre Evaluación de los Aprendizajes en Educación a Distancia*. Guadalajara. México.
- ZAPATA ROS, M. 1997 Redes telemáticas: educación a distancia y educación cooperativa. *Pixelbit Revista de Medios y Educación*, nº 8, 57-69.
- ZAPATA ROS, M. 1998 Internet y educación. Revista *Contextos de Educación* de la Universidad Nacional de Río Cuarto, año I, nº 2, 27-43.
- ZAPATA ROS, M. y J. GARCÍA MARTÍNEZ 1999. La educación a distancia en los distintos sistemas educativos de la Unión Europea. Revista *Contextos de Educación* de la Universidad Nacional de Río Cuarto, año II, nº 1, 43-77.

* M. C. Rinaudo. (crinaudo@hum.unrc.edu.ar) es Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Psicología Educativa en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

A. Chiecher. (achiecher@hum.unrc.edu.ar) es Licenciada en Psicopedagogía. Becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Auxiliar docente de Psicología de la Adolescencia y Psicología Educativa.

D. Donolo. (donolo@hum.unrc.edu.ar) es Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de Psicometría Educativa en la Universidad Nacional de Río Cuarto e Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Universidad Nacional de Río Cuarto. Agencia Postal 3. X5804ZAB. Río Cuarto. Córdoba. Argentina