

# La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado.

Salgado García, Edgar.

Cita:

Salgado García, Edgar (2015). *La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado* (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ptfg/NTm>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COSTA RICA  
ANSELMO LLORENTE Y LAFUENTE**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la  
experiencia de estudiantes y profesores de posgrado de la  
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología  
(ULACIT)**

**TESIS DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Edgar Salgado García**

**MORAVIA-COSTA RICA  
Febrero de 2015**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COSTA RICA  
ANSELMO LLORENTE Y LAFUENTE**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la  
experiencia de estudiantes y profesores de posgrado de la  
Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología  
(ULACIT)**

**TESIS DE GRADUACIÓN PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Edgar Salgado García**

**Directora de tesis:  
Dra. Rocío Orozco Chavarría**

**MORAVIA-COSTA RICA  
Febrero de 2015**

## **Tribunal Examinador**

Esta tesis fue aprobada por el Tribunal Examinador del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente, como un requisito para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Miembros del Tribunal Examinador:

---

Dr. Germán Navarro Tosi  
Presidente

---

Dra. Rocío Orozco Chavarría  
Directora de Tesis

---

Dra. Roxana Alfaro Trejos  
Lectora

Sustentante:

---

Edgar Salgado García

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a Dios y a mi familia:

A mis padres, Edgar Salgado León y Vera García Cortés. Gracias a Dios por ellos y por todo el apoyo que me han brindado desde que nací.

A mi esposa, María Antonieta Campos Badilla, un ángel que Dios me envió para hacer mi vida más feliz. Gracias por tu amor.

A mi hija, Priscila Salgado, una joven especial, llena de alegría y talento. Sabes lo que significas para mí. Ruego a Dios te guíe siempre en tu vida.

## **Agradecimientos**

Quisiera agradecer profundamente a mis guías durante el desarrollo de mi tesis, a la Dra. Rocío Orozco Chavarría, quien fungió como mi tutora con gran esmero y dedicación, y a la Dra. Roxana Alfaro Trejos, lectora, quien realizó invaluable aportes a lo largo de todo el proceso. El acompañamiento brindado por doña Rocío y doña Roxana fue determinante para que mi trabajo llegara a buen término. Son ellas dos personas con verdadera vocación por la enseñanza, accesibles, ejecutivas y dinámicas; realmente el ideal de equipo asesor que desearía todo estudiante.

Asimismo, a la Dra. Lorena Jiménez Vargas, Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, quien revisó minuciosamente mi propuesta e hizo observaciones muy importantes para mi defensa de candidatura.

Al Dr. Olivet Bogantes Hidalgo, quien fue Director del Doctorado en Ciencias de la Educación durante la mayor parte de mi estancia en esta Universidad, mi agradecimiento por sus atenciones y por motivar a sus estudiantes a aspirar siempre a la excelencia.

Agradezco también a las autoridades de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), por su anuencia a realizar este estudio en su institución, y en especial a los profesores y estudiantes de las maestrías en Administración de Empresas y Gerencia de Proyectos que participaron en las entrevistas y espacios de reflexión que sirvieron como base para esta tesis doctoral.

## Contenido

Resumen	16
<i>Abstract</i>	18
<b>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</b>	<b>20</b>
Planteamiento del problema	22
Objetivos de la investigación	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos	25
Justificación del estudio	25
Viabilidad de la investigación	26
Antecedentes	28
Antecedentes internacionales	28
Análisis de los trabajos internacionales de lengua española seleccionados	32
Análisis de los trabajos internacionales de lengua inglesa seleccionados	35
Antecedentes nacionales	38
Proyecciones	41
Impacto de los resultados	41
Productos que se espera alcanzar	42
Logros de la investigación	42
<b>CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA</b>	<b>43</b>
Estructura del marco de referencia	44
Puntos de partida	46
La naturaleza de la educación a distancia	46
Diálogo, interacción y comunicación como pilares del aprendizaje	46
Revelaciones de la educación a distancia virtual	47
Convergencia entre modalidades	47
Unidad en la diversidad	48
Aportes de diversas disciplinas	49
Sociología	49
Antropología	49
Psicología	50
Historia	50
Ciencias de la educación	50
Ciencias de la comunicación	51
Ciencias cognoscitivas	51

Filosofía	51
Conceptos centrales	52
Educación	52
Educación a distancia	54
Distinción entre educación a distancia y educación virtual	58
Distinción entre enseñanza y aprendizaje a distancia	60
Conceptos importantes en la educación a distancia virtual	61
“Blended learning”	63
Educación flexible	63
Educación abierta	63
“Self-paced learning”	65
Aprendizaje distribuido (“ <i>distributed learning</i> ”)	65
Sincrónico y asincrónico	66
Aprendizaje	67
Teorías del aprendizaje	67
Conductismo	68
Cognoscitivismo	69
Constructivismo	71
Nuevos enfoques de aprendizaje	74
Historia de la educación a distancia	77
Teorías sobre la educación a distancia	82
El papel de la teoría	82
Temas de investigación actual en educación a distancia	83
Discusiones teóricas en el campo de la educación a distancia	85
La educación a distancia como disciplina	85
El papel del medio de comunicación	85
Teoría de la equivalencia	86
Diálogo didáctico guiado	86
Efectividad de la educación a distancia	86
Modelos conceptuales que explican las interacciones que tienen lugar en la educación a distancia	88
Distancia transaccional	90
Comunidad de indagación	92
Presencia transaccional	96
Diálogo didáctico mediado	97
Construcción de un modelo conceptual para la investigación	100
Diálogo e interacción como elementos centrales en la educación	104
Interacción en educación virtual y presencial	107
El docente en la educación a distancia virtual	110
Funciones de la docencia en entornos virtuales	110

Las experiencias de los profesores virtuales	113
Actitudes del personal docente hacia la educación virtual	114
Necesidades y espacios de mejora para el personal académico virtual	115
Calidad de la educación superior a distancia	118
Preocupación por la calidad de la educación	118
La transnacionalización de capitales	119
La privatización de la educación	119
La rendición de cuentas	120
La internacionalización del trabajo y los estudios	120
La rápida obsolescencia de los conocimientos	121
El concepto de calidad en educación superior	121
Calidad de la educación a distancia	123
Los procesos de evaluación y acreditación	126
El contexto de la educación superior a distancia	129
Educación a distancia en el mundo	129
Asociaciones internacionales	132
Revistas académicas sobre educación a distancia en el ámbito internacional	133
Tendencias mundiales en educación a distancia	135
Aprendizaje móvil	135
Redes sociales	135
Computación “en la nube”	135
Un aprendizaje más visual	136
Los “MOOCS”	136
Recursos Educativos Abiertos	137
Entornos Personales de Aprendizaje	137
El uso de juegos	139
Educación a distancia virtual en los Estados Unidos	139
Educación superior a distancia en Latinoamérica	141
Masificación de la educación superior latinoamericana	144
Impulso a la educación no presencial en las conferencias internacionales	145
Surgimiento de las universidades a distancia en Latinoamérica	146
Asociaciones iberoamericanas	149
Revistas académicas sobre educación a distancia en Iberoamérica	150
Educación a distancia en Costa Rica	152
Los niveles primario y secundario	153
El nivel universitario	156
Diagnóstico de e-learning de Costa Rica	159
El contexto del estudio	160

La Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, ULACIT	160
El modelo pedagógico institucional	164
El marco constructivista	165
El modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC)	168
El soporte tecnológico: la plataforma de gestión de aprendizaje <i>Blackboard</i>	168
Aspectos curriculares del programa cuyos estudiantes y profesores fueron objeto de estudio	171
<b>CAPÍTULO III: PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO</b>	173
Enfoque de la investigación	173
Diseño de la investigación	176
Participantes	177
Categorías de análisis	179
Categorías de análisis: Estudiantes	180
Categorías de análisis: Profesores	181
Instrumentos	182
Guías para los grupos focales	182
Guías de entrevista a profundidad	183
Cuestionario institucional de evaluación de los cursos	184
Consentimiento para participar en el estudio	185
Procedimiento de recolección y análisis de datos	186
Recolección de datos	186
Análisis de datos	186
Validez y confiabilidad de los datos	187
<b>CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	190
Análisis inicial de los datos	191
Análisis de los resultados obtenidos de los estudiantes	197
Conocer cómo se propicia el diálogo y las interacciones entre los estudiantes y entre estos y los docentes	197
Diálogo	197
Interacción con profesores	201
Interacción entre estudiantes	208
Sistematizar las formas de aprender de los estudiantes y su grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual	216
Formas de aprender	216
Aprendizaje percibido	222

Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual	229
Necesidades de apoyo	229
Análisis de los resultados obtenidos de los profesores	239
Sistematizar las experiencias de los profesores en el entorno virtual, su papel como facilitadores y sus actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje virtual	239
Experiencia como docente virtual	239
Papel como facilitadores	242
Interacción con los estudiantes	244
Actitudes hacia el aprendizaje virtual	247
Uso de herramientas tecnológicas	250
Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual	252
Necesidades de apoyo	252
Teorías sustantivas sobre el aprendizaje y la enseñanza en entornos virtuales	256
Teoría sustantiva: Estudiantes	257
Teoría sustantiva: Profesores	260
Discusión de los resultados a partir del marco conceptual	264
Modelo de Distancia Transaccional	264
Diálogo	264
Estructura	264
Autonomía	264
Síntesis	264
Modelo de Comunidad de Indagación	265
Presencia pedagógica	265
Presencia social	265
Presencia cognitiva	266
Síntesis	266
Modelo de Diálogo Didáctico Mediado	268
Docencia	270
Materiales y contenidos	270
Canales de comunicación	270
Aprendizaje	270
Síntesis	271
El papel del docente en entornos virtuales	272
Funciones docentes	272
Cargas de trabajo	273

Tamaño de los grupos	273
Actitudes hacia la educación virtual	274
Síntesis	274
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</b>	275
Conocer cómo se propicia el diálogo y las interacciones entre los estudiantes y entre estos y los docentes	275
Sistematizar las formas de aprender de los estudiantes y su grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual	276
Sistematizar las experiencias de los profesores en el entorno virtual, su papel como facilitadores y sus actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje virtual	276
Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual	277
Orientaciones para futuras investigaciones	277
<b>CAPÍTULO VI: PROPUESTA</b>	281
Objetivos	281
Estructura de la propuesta	282
Perspectiva estratégica	282
Perspectiva pedagógica	283
Perspectiva organizativa	285
Perspectiva tecnológica	288
Síntesis y recomendaciones finales	289
<b>Referencias</b>	291
<b>Apéndices</b>	307
<b>Apéndice A.</b> Guía para el grupo focal con estudiantes	307
<b>Apéndice B.</b> Guía para el grupo focal con profesores	311
<b>Apéndice C.</b> Guía de entrevista individual a profundidad semi-estructurada para estudiantes	315
<b>Apéndice D.</b> Guía de entrevista individual a profundidad semi-estructurada para profesores	319
<b>Apéndice E.</b> Cuestionario de Evaluación del Curso por parte del Alumno (CEPA)	323
<b>Apéndice F.</b> Formulario de consentimiento informado para participantes	328

## Contenido de Tablas

<b>Tabla 1.</b> Síntesis de los aportes de tesis doctorales relacionadas con el tema de la presente investigación (tesis en universidades de lengua española)	31
<b>Tabla 2.</b> Síntesis de los aportes de tesis doctorales relacionadas con el tema de la presente investigación (tesis en universidades de lengua inglesa)	33
<b>Tabla 3.</b> Definiciones de educación a distancia, según énfasis en sus componentes	56
<b>Tabla 4.</b> Algunos términos utilizados en el campo del aprendizaje y la enseñanza por medio de computadoras y redes	61
<b>Tabla 5.</b> Comparación entre los tres principales enfoques teóricos sobre el aprendizaje	73
<b>Tabla 6.</b> Generaciones de la educación a distancia a partir de las tecnologías utilizadas	79
<b>Tabla 7.</b> Generaciones de la educación a distancia a partir de los modelos pedagógicos	80
<b>Tabla 8.</b> Principales modelos conceptuales que explican las interacciones que tienen lugar en la educación a distancia	89
<b>Tabla 9.</b> Funciones de la docencia virtual	112
<b>Tabla 10.</b> Componentes del constructo “calidad” en educación	123
<b>Tabla 11.</b> Criterios de calidad en educación a distancia según algunas organizaciones y agencias acreditadoras	125
<b>Tabla 12.</b> Algunas de las grandes universidades a distancia a nivel mundial	130
<b>Tabla 13.</b> Principales organizaciones y redes internacionales sobre Educación a Distancia en el ámbito mundial	132
<b>Tabla 14.</b> Algunas revistas sobre educación a distancia a nivel internacional	134
<b>Tabla 15.</b> Principales universidades a distancia de Latinoamérica y España	147
<b>Tabla 16.</b> Principales organizaciones y redes internacionales sobre Educación a Distancia en el ámbito iberoamericano	149
<b>Tabla 17.</b> Algunas revistas sobre educación a distancia a nivel iberoamericano	151
<b>Tabla 18.</b> Misión, visión, objetivos institucionales, valores y perfil del graduado de ULACIT	161
<b>Tabla 19.</b> Herramientas integradas en la plataforma de gestión de aprendizaje Blackboard	169
<b>Tabla 20.</b> Promedios de las calificaciones asignadas por los estudiantes al profesor y al grado de importancia que tiene el curso para su formación profesional, en el instrumento de evaluación institucional, en el tercer trimestre de 2014	192

<b>Tabla 21.</b> Promedios de las calificaciones asignadas por los estudiantes de los cursos virtuales a las variables “Colaborar efectivamente con otras personas”, “Trabajar en equipo” y “Continuar aprendiendo sobre la materia por mi parte”, en el instrumento de evaluación institucional, en el tercer trimestre de 2014	193
<b>Tabla 22.</b> Cursos virtuales que obtuvieron las calificaciones más altas en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	194
<b>Tabla 23.</b> Cursos virtuales que obtuvieron las calificaciones más bajas en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	195
<b>Tabla 24.</b> Herramientas utilizadas para establecer la comunicación	197
<b>Tabla 25.</b> Funciones del diálogo con compañeros y el docente	199
<b>Tabla 26.</b> Características del diálogo	200
<b>Tabla 27.</b> Herramientas utilizadas para interactuar con los profesores	202
<b>Tabla 28.</b> Funciones de la interacción con los profesores	202
<b>Tabla 29.</b> Frecuencia de la interacción con los profesores	203
<b>Tabla 30.</b> Calidad de la interacción con los profesores	204
<b>Tabla 31.</b> Menciones relacionadas con la interacción con el profesor en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	205
<b>Tabla 32.</b> Herramientas utilizadas para interactuar con los compañeros	209
<b>Tabla 33.</b> Frecuencia de la interacción con los compañeros	210
<b>Tabla 34.</b> Funciones de la interacción con los compañeros	211
<b>Tabla 35.</b> Calidad de la interacción con los compañeros	212
<b>Tabla 36.</b> Menciones relacionadas con la interacción entre los estudiantes en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	213
<b>Tabla 37.</b> Cómo se aprende	216
<b>Tabla 38.</b> Estructura y organización	218
<b>Tabla 39.</b> Calidad del aprendizaje	220
<b>Tabla 40.</b> Grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual	222
<b>Tabla 41.</b> Limitaciones asociadas con la modalidad virtual	223
<b>Tabla 42.</b> Ventajas asociadas con la modalidad virtual	224
<b>Tabla 43.</b> Menciones relacionadas con el aprendizaje percibido en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	225

<b>Tabla 44.</b> Aspectos de diseño y metodología	230
<b>Tabla 45.</b> Uso de herramientas tecnológicas	232
<b>Tabla 46.</b> Apoyo institucional	233
<b>Tabla 47.</b> Menciones relacionadas con el diseño del curso en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	235
<b>Tabla 48.</b> Menciones relacionadas con la plataforma virtual y el material didáctico en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014	236
<b>Tabla 49.</b> Menciones de diferentes aspectos relacionados con la experiencia de los profesores en la docencia virtual	240
<b>Tabla 50.</b> Menciones de diferentes aspectos relacionados con el papel de los docentes como facilitadores	242
<b>Tabla 51.</b> Menciones de diferentes aspectos relacionados con la interacción de los profesores con los estudiantes	244
<b>Tabla 52.</b> Menciones de diferentes aspectos relacionados con las actitudes de los profesores hacia el aprendizaje virtual	247
<b>Tabla 53.</b> Menciones de las diferentes herramientas tecnológicas utilizadas por los profesores al impartir cursos virtuales	251
<b>Tabla 54.</b> Menciones de diferentes aspectos relacionados con las necesidades de apoyo de los profesores para mejorar su desempeño docente en cursos virtuales	253

## Contenido de Figuras

<b>Figura 1.</b> Influencias en la teoría del conectivismo	76
<b>Figura 2.</b> La base del modelo de distancia transaccional	91
<b>Figura 3.</b> El modelo de la “comunidad de indagación”	93
<b>Figura 4.</b> El modelo de “diálogo didáctico mediado”	98
<b>Figura 5.</b> Modelo conceptual que sustenta la investigación	103
<b>Figura 6.</b> Relaciones entre las categorías de análisis que se asociaron con los cursos virtuales con una valoración más positiva por parte de los estudiantes	258
<b>Figura 7.</b> Relaciones entre las categorías de análisis que se asociaron con los cursos virtuales con una baja valoración por parte de los estudiantes	259
<b>Figura 8.</b> Características de los profesores que imparten cursos virtuales con valoración más positiva por parte de sus estudiantes	261
<b>Figura 9.</b> Características de los profesores que imparten cursos virtuales con baja valoración por parte de sus estudiantes	262
<b>Figura 10.</b> El modelo de “diálogo didáctico mediado”	269
<b>Figura 11.</b> Síntesis de la propuesta para el mejoramiento de la enseñanza virtual	290

## Resumen

El objetivo de esta investigación consistió en explorar las experiencias de estudiantes y profesores en un programa de posgrado de modalidad virtual, en cuanto al diálogo que se establece entre estudiantes y docentes, sus formas de aprender y enseñar, así como sus necesidades de apoyo en esta modalidad educativa. El trabajo de campo se llevó a cabo con estudiantes y profesores de las maestrías en Administración de Empresas y Gerencia de Proyectos, de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), ubicada en San José, Costa Rica, durante el tercer trimestre de 2014.

Se planteó un estudio exploratorio, de tipo cualitativo, basado en el enfoque de la teoría fundamentada. Los datos se obtuvieron mediante grupos focales, entrevistas y el análisis de un cuestionario institucional de evaluación de los cursos respondido por los estudiantes. Participaron 16 estudiantes en dos grupos focales, así como 10 profesores que tuvieron a cargo los cursos virtuales. El análisis de los cuestionarios de evaluación incluyó todas las asignaturas de modalidad virtual en el periodo indicado, cuyo número fue de 25 cursos.

El análisis de datos se realizó con ayuda del programa informático *Atlas Ti* versión 7. Los resultados se organizaron de acuerdo con seis categorías de análisis para los estudiantes, a saber: diálogo; interacción con los profesores; interacción con compañeros; formas de aprender; aprendizaje percibido; y necesidades de apoyo. En el caso de los docentes, se analizó la información a partir de las siguientes categorías: experiencia como docentes virtuales; papel como facilitadores; interacción con los estudiantes; actitudes hacia el aprendizaje virtual; uso de herramientas tecnológicas; y necesidades de apoyo.

Se encontró que los estudiantes demostraron en general un nivel adecuado de satisfacción con los cursos virtuales, en un grado equivalente a los cursos presenciales de la Facultad y de la Universidad como un todo. Al separar el análisis entre los cursos mejor valorados por los estudiantes en el cuestionario institucional, y aquellos con valoración más baja, se determinó que en los cursos con más alta valoración los estudiantes apuntaron a

varios factores claves: el orden o estructura con que el profesor implementa el curso; la retroalimentación que ofrece el docente; la “cordialidad” del profesor, o grado en que motiva, orienta y se identifica con el grupo; así como un nivel óptimo de exigencia académica. En términos de la metodología, los estudios de casos y la oportunidad de intercambiar opiniones y experiencias con los compañeros fueron valorados como las estrategias de enseñanza y aprendizaje más productivas para el aprendizaje. Los cursos con valoración más baja obtuvieron, por parte de los estudiantes, una mayor frecuencia de menciones de aspectos relacionados con la falta de orden y estructura del profesor; escasa retroalimentación por parte del docente; sobrecarga de trabajos, relacionada con la falta de estructura; y un poco aprovechamiento de las potencialidades de la plataforma virtual.

En cuanto a los docentes, la gran mayoría de ellos demostró una actitud favorable hacia la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, sobre todo entre quienes habían tenido experiencias previas como estudiantes a distancia. Los profesores de cursos con menor valoración expresaron preocupaciones en torno a las cargas de trabajo, la posibilidad de interactuar efectivamente con los estudiantes, el número de estudiantes por grupo, así como la necesidad de una mayor capacitación en habilidades docentes acorde con la modalidad.

La sistematización de los datos se realizó con el apoyo de mapas conceptuales elaborados mediante el programa *CMap Tools*, llegando así a construir una “teoría sustantiva” sobre la experiencia educativa de los alumnos y de la experiencia como docentes virtuales por parte del personal académico. La discusión de los hallazgos a la luz del marco conceptual dio como resultado una propuesta para el fortalecimiento de la enseñanza con medios virtuales, en la que se contemplan las perspectivas estratégica, pedagógica, organizativa y tecnológica.

## Abstract

The purpose of this study was to explore the experience of students and instructors within a distance learning graduate program in terms of the dialog established between students and instructors, learning and teaching strategies, and needs of support in this educational modality. Fieldwork was carried out with students and faculty in the Master of Business Administration and Project Management programs of the Department of Entrepreneurial Sciences at the *Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología* (ULACIT), located in San José, Costa Rica, during the third trimester of 2014.

The methodology consisted of a qualitative, exploratory study, based on the Grounded Theory approach. Data were obtained through focus groups, interviews, and the analysis of an institutional course evaluation survey responded by students. Sixteen students and 10 faculty members participated in the focus groups and interviews. The institutional questionnaires included all subjects taught in e-learning format during the aforementioned period, consisting of 25 courses.

The analysis of data was conducted with the aid of the qualitative data analysis software *Atlas Ti*, version 7. Results were organized based on six categories of analysis for students, namely: dialog; interaction with instructors; interaction with peers; forms of learning; perceived learning; and needs of support. In the case of faculty, the information was analyzed based on the following categories: experience as online instructors; role as facilitators; interaction with students; attitudes toward online learning; use of technological tools; and needs of support.

The findings indicated that the students showed an adequate level of satisfaction with the online courses, in an equivalent degree to face-to-face courses in the Department and the University as a whole. The analysis included a comparison between courses with the most positive evaluation by the students in the institutional survey, and courses with the most negative evaluation. Courses highly valued by the students were associated with several key factors: order and structure with which the instructor teaches the course; feedback offered by the instructor; “cordiality” of the instructor (the degree in which instructors motivate, guide, and identify themselves with the group); and an optimal level

of academic demand. In terms of teaching methodology, the use of case studies and the opportunity to exchange viewpoints and experiences with peers were the most valued teaching strategies for learning. Courses with low evaluations had a higher frequency of quotations related to a lack of order and structure shown by the instructor; lack of timely feedback; work overload related to the lack of structure; and a lower degree of appropriate use of the technological tools in the learning management system.

With regard to the faculty, the great majority of them showed a positive attitude toward teaching and learning online, especially those who have had previous experiences as online students. Professors of courses with a lower evaluation by the students exhibited concerns about the higher work demands of teaching online, the possibility for interacting effectively with the students, the number of students per section, as well as a need for more training in teaching methods for the online environment.

Data were systematized with the aid of concept maps, using the *CMap Tools* software, arriving at a “substantive theory” of the students’ educational experience, and of the instructors’ online teaching experience. Discussion of findings in the context of the conceptual model resulted in a proposal for strengthening the quality of online teaching, which includes strategic, pedagogic, organizational, and technological perspectives.

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La educación a distancia mediada por las nuevas tecnologías de información y comunicación está ganando cada vez mayor espacio a nivel mundial, sobre todo en el ámbito universitario. Este es un fenómeno que tuvo sus inicios desde finales del siglo XX y principios del XXI, y a pesar de encontrarnos ya en la segunda década de este último, en Costa Rica es escasa la producción de estudios sistemáticos acerca de su impacto y relevancia como modalidad de enseñanza.

Distintos autores hacen referencia a que la educación a distancia es muy particular, debido a la barrera que supone la separación entre los estudiantes y los profesores. Sin embargo, existen procesos de base, referidos al diálogo y la interacción, como elementos centrales de los procesos de construcción de conocimientos, que son universales a toda situación de enseñanza y aprendizaje. Al hacer un análisis de los desarrollos teóricos en el ámbito de la educación, es posible identificar el concepto de diálogo como uno de los pilares sobre los que descansa la experiencia educativa, indistintamente de si los estudiantes y los docentes coinciden en un mismo tiempo y espacio.

Aun cuando existen elementos constitutivos de la experiencia educativa que deben estar presentes en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto la modalidad virtual como la presencial acusan distintas formas de establecer las interacciones y procesos dialógicos, en virtud del tipo de mediación utilizado en cada una. Entender cómo tienen lugar estos procesos, sea por medio de la tecnología, de los nuevos roles asumidos por estudiantes y docentes, o a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, es uno de los principales intereses de la presente investigación.

Partiendo de este contexto, surgen varias preguntas relacionadas con la pertinencia de la educación virtual, mediada por computadoras y redes, para generar un aprendizaje efectivo. Algunas de estas interrogantes tienen que ver con la manera como se manifiesta la experiencia educativa de los alumnos; qué tanto puede responder la educación virtual a

los retos de la sociedad actual y futura; cuáles son los factores que contribuyen al éxito de los estudiantes virtuales; cuáles son las actitudes, percepciones, y necesidades de acompañamiento de los estudiantes y los docentes, en torno al uso de las tecnologías para aprender y enseñar; cómo asumen los profesores sus tareas de enseñanza en el ambiente virtual y cuáles son sus necesidades de apoyo. Las respuestas a estas preguntas podrían arrojar una luz sobre cómo construir un modelo conceptual que permita plantear estrategias para apoyar a los estudiantes en su adaptación a los entornos virtuales, así como capacitar al personal docente que imparte cursos en esta modalidad.

Mucha de la investigación existente en otros países, así como la poca que se ha llevado a cabo en el país, tiende a privilegiar los enfoques cuantitativos. En este tipo de estudios no se profundiza en las experiencias de los actores, lo cual deja vacíos para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje y la enseñanza en los entornos virtuales. De ahí que, como se verá más adelante, en la presente investigación se propone realizar un análisis integral de las experiencias de los estudiantes y docentes que participan en un programa académico virtual de posgrado, para conocer a fondo sus experiencias.

Para efectos del presente estudio, la "experiencia" se refiere a las vivencias propias de los actores de los procesos de aprendizaje y enseñanza, tal como ellos las perciben desde su rol como aprendices o docentes. Esto justifica además el enfoque cualitativo de la investigación, ya que este se centra, precisamente, en el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de las personas. Y más específicamente, el concepto de "experiencia" se refiere a la interacción entre varios factores: la presencia del docente, la interacción entre estudiantes, la interacción de estos con los contenidos y materiales, e inclusive, con los métodos de enseñanza y aprendizaje (Parrish, 2005).

## **Planteamiento del Problema**

La educación superior está atravesando por grandes transformaciones con la expansión de las tecnologías de información y comunicación. Actualmente, millones de estudiantes en el mundo cursan programas formativos de grado y posgrado en modalidad virtual. Las universidades que tradicionalmente eran presenciales, se están abriendo a la oferta de cursos, carreras o programas académicos que se imparten a través de Internet. Las universidades a distancia que utilizaban medios como los libros de texto, guías didácticas impresas, televisión o radio, están migrando al uso de plataformas virtuales como medio de comunicación.

El fenómeno de la “despresencialización” de la educación superior, se relaciona con cambios en la estructura productiva, social, económica y política por los que atraviesa el mundo en la era de la globalización (Rama, 2007). Los nuevos modelos de desarrollo, dentro de una “economía digital” requieren de personas con un grado mayor de calificación o competencia (Rama, 2010). América Latina ha vivido un gran proceso de “masificación” de la enseñanza universitaria, que la ha llevado a casi quintuplicar el número de estudiantes universitarios en un lapso de cuatro décadas (Brunner, 2012).

Este nuevo contexto ha hecho que las ofertas universitarias se diversifiquen. Las personas necesitan de una formación permanente; no se estancan al obtener una única carrera o titulación profesional. Cada vez más, personas que trabajan o que superan las edades en las que tradicionalmente se asiste a las universidades (18 a 25 años), demandan acceso a opciones de formación superior, sobre todo orientada a la adquisición de competencias para el mercado laboral.

En Costa Rica, prácticamente todas las universidades de mayor tamaño, públicas y privadas, cuentan con ofertas de cursos y programas de formación continua de modalidad virtual, o carreras totalmente virtuales<sup>1</sup>. Durante los últimos años, entidades reguladoras o de certificación de calidad, como el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), han desarrollado normativas, criterios y estándares aplicables a la modalidad de educación virtual (Adolio Cascante y Castro Tato, 2011).

Como ya se mencionó en los párrafos introductorios, una tesis central que se sostendrá en el presente trabajo es que la educación virtual comprende, en esencia, procesos de construcción social de conocimiento (que tienen lugar también en el entorno presencial), específicamente las interacciones dialógicas, que resultan fundamentales para que tenga lugar el aprendizaje.

Tanto la modalidad virtual como la presencial se ven influidas por los componentes de las denominadas “comunidades de indagación”, que se han estudiado como base del aprendizaje virtual (Garrison, Anderson y Archer, 2000; Swan, Garrison y Richardson, 2009). De esta manera, los estudiantes deben ejercer cierto grado de autonomía; entablar un diálogo con el profesor y los compañeros, así como con el material de estudio; deben crear un sentido de pertenencia y comunidad. En la modalidad presencial, asimismo, debe haber acompañamiento y trabajo independiente cuando los estudiantes están fuera de los salones de clase. Un curso o asignatura no se reduce únicamente a los tiempos de encuentro cara a cara; es un proceso continuo de construcción de conocimientos.

En consecuencia, se plantea en esta investigación la necesidad de estudiar los procesos de aprendizaje y enseñanza en estudiantes y docentes que participan en la modalidad virtual, desde el modelo conceptual de las comunidades de indagación y del

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, ULACIT cuenta con la plataforma virtual *Blackboard* desde principios de la década del 2000, y con el primer programa de maestría en administración de empresas de modalidad virtual aprobado por el CONESUP desde 2002; la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED) disponen de un campus virtual desde esa misma época, y a ella se sumaron la Universidad de Costa Rica (UCR) y el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR). Desde hace varios años, la mayoría de las entidades privadas utilizan plataformas virtuales como apoyo para sus cursos (véase Hernández Pereira, 2005).

diálogo didáctico mediado. Se parte de que todo aprendizaje presupone una construcción simbólica, que tiene lugar en un contexto social, y que su abordaje permitirá generar una “teoría sustantiva” o modelo conceptual emergente sobre el diálogo, la interacción, el aprendizaje percibido y las necesidades de apoyo, desde las experiencias de los actores que intervienen en un entorno virtual de aprendizaje.

Debido a que en el país no existen investigaciones sistemáticas sobre las experiencias de estudiantes y docentes en modalidad virtual, se considera oportuno que el estudio adopte un enfoque exploratorio y cualitativo, que permita establecer un punto de partida para dar impulso a una línea de investigación en este campo. Por lo tanto, en la presente investigación, se propone dar respuesta a la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes y los profesores en un entorno virtual de aprendizaje, desde la perspectiva de la construcción social del conocimiento, en especial del diálogo y la interacción como fundamentos del proceso de enseñanza y aprendizaje?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo general**

Explorar las experiencias de estudiantes y profesores en un programa de posgrado de modalidad virtual, en cuanto al diálogo que se establece entre estudiantes y docentes, sus formas de aprender y enseñar, así como sus necesidades de apoyo en esta modalidad educativa.

## **Objetivos específicos**

- Conocer cómo se propicia el diálogo y las interacciones entre los estudiantes y entre estos y los docentes.
- Sistematizar las formas de aprender de los estudiantes y su grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual.
- Sistematizar las experiencias de los profesores en el entorno virtual, su papel como facilitadores y sus actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje virtual.
- Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual.
- Elaborar una propuesta de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el espacio virtual, que atienda a las necesidades de los estudiantes como participantes activos y que considere el apoyo al personal docente para ejercer su labor con eficacia.

## **Justificación del Estudio**

En países como Estados Unidos, Canadá, Australia, el Reino Unido, España, así como en distintos países europeos, existe un importante cuerpo de conocimientos acerca de la educación a distancia virtual. Se han desarrollado teorías que tratan de explicar cómo se dan las interacciones entre los actores en entornos virtuales; cómo se utilizan las herramientas tecnológicas; el papel de la comunicación, el diálogo y la interacción; el apoyo institucional; el apoyo tutorial; los factores que influyen para que haya una menor “distancia” entre los actores y una mayor “presencia” de las personas, materiales o apoyos que promueven el involucramiento de los estudiantes. Asimismo, se han estudiado factores que llevan a los estudiantes a elegir programas educativos virtuales, las resistencias a la tecnología de estudiantes y profesores, así como los niveles de satisfacción de los estudiantes en función de los distintos componentes de los cursos virtuales, como los materiales didácticos, la interactividad, la relación con los tutores, con los compañeros, etc.

Sin embargo, en Costa Rica, a pesar de tener ya más de una década de contar con cursos, programas, carreras y posgrados en modalidad virtual, no se dispone de un programa de investigación sistemática que permita establecer cómo se están adaptando los estudiantes a la educación virtual; cómo viven el proceso educativo; qué actitudes tienen hacia él; qué factores pueden propiciar su permanencia, su grado de aprendizaje percibido, así como su satisfacción, en comparación con los tradicionales estudios de modalidad presencial. Más aún, habiendo ya cientos de profesores que imparten cursos de forma virtual, no se conoce mucho acerca de sus motivaciones, sus actitudes hacia el uso de tecnología, sus posibles resistencias a este uso, sus necesidades de capacitación y de apoyo.

De esta manera, la presente investigación tiene como meta dar respuesta a esta necesidad a nivel nacional. Para ello, se enfocó en un análisis cualitativo de la experiencia de estudiantes y docentes en entornos virtuales, en una carrera de posgrado que se imparte en modalidad virtual en la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). Se seleccionó el enfoque cualitativo, por ser este un estudio pionero, que pretende abordar el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje virtual en el país, y generar así sus propios modelos conceptuales, para establecer nuevas líneas de investigación que permitirán comprender mejor cómo experimentan las personas que participan en la implementación de la educación virtual, desde su rol como estudiantes o docentes.

### **Viabilidad de la investigación**

Hernández, Fernández y Baptista (2010) indican que la viabilidad se refiere a qué tan factible es la realización de un estudio, teniendo en cuenta factores como los recursos humanos, materiales y financieros de los que se dispone. Asimismo, se debe considerar el tiempo que tomará llevar a cabo todos los pasos de la investigación, para llegar a su finalización exitosa.

La viabilidad de la presente investigación se fundamentó en las siguientes consideraciones:

- El investigador fue evaluador institucional de la universidad en la cual se llevó a cabo el estudio, con más de 10 años de experiencia en diseño, impartición y evaluación de cursos virtuales. Debido a lo anterior, tuvo acceso a los estudiantes y docentes que fueron objeto de estudio de la presente investigación.
- Las carreras de posgrado seleccionadas cuentan con una población estudiantil suficiente para poder conformar los grupos focales y realizar las entrevistas, aun previendo la posible inasistencia que es común en este tipo de investigaciones.
- Se contó con acceso a los sistemas informáticos de la universidad, lo cual permitió establecer la población de interés, seleccionar a los participantes y convocarlos a las sesiones grupales por medio del correo electrónico.
- El acceso a los sistemas facilitó la obtención de los datos de las evaluaciones que los estudiantes hacen de sus cursos, así como la generación de datos e informes relacionados.
- Se tuvo acceso a espacio físico, “*software*” analítico y otros insumos para realizar las sesiones, entrevistas y análisis de la información.
- Se contó además con el apoyo de la Rectoría y demás autoridades académicas de la universidad, por la relevancia del estudio para la institución, con miras al mejoramiento continuo de los programas académicos.

## **Antecedentes**

La producción de tesis doctorales sobre educación a distancia virtual en los países hispanoamericanos es escasa, sobre todo si se compara con la que tiene lugar en los países anglosajones, como Inglaterra, los Estados Unidos, Canadá y Australia. Entre los países de habla hispana, la enorme mayoría de los trabajos se concentran en universidades españolas. En Costa Rica, es muy poca la investigación que se ha llevado a cabo sobre educación virtual, siendo este un campo apenas emergente.

### **Antecedentes internacionales**

Esquivel Gámez y Edel Navarro (2013) realizaron un análisis de la producción de tesis de grado y posgrado sobre educación a distancia en Latinoamérica durante el periodo 2001-2010, utilizando buscadores en línea. Encontraron que en ese lapso se produjeron 67 tesis en 22 países. De ellas, la mayoría se ubicaron en Chile (18), México (16) y Colombia (10). De las 67 tesis, 37 se inscribieron en el ámbito de la educación superior. La mayoría de los trabajos de graduación correspondieron al nivel de licenciatura (37), seguidos por los de maestría (25), mientras que cinco no especificaron el grado académico, y solamente dos tesis fueron del nivel de doctorado. El 50,43% de las tesis tuvo un alcance exploratorio, un 24,34%, descriptivo, y un 34,78% fue de carácter explicativo. Un vacío detectado fue la poca disponibilidad de las tesis digitalizadas a texto completo. De 22 países, solo 9 tienen algún tipo de base de datos en línea.

En general, puede constatar que la investigación latinoamericana no es muy abundante en comparación con los trabajos de graduación de maestría y las tesis doctorales elaboradas en países como los Estados Unidos, Canadá o España. Por citar un ejemplo, en el sitio “Tesis Doctorales en Red”, que incluye documentos de solamente 19 universidades españolas, la búsqueda con las palabras clave “educación a distancia”, produjo 1154 casos de tesis doctorales, y con la palabra clave “e-learning”, 130 trabajos.

Por su parte, en los Estados Unidos, Davies, Howell y Petrie (2010) efectuaron un análisis de bases electrónicas de tesis de maestría y disertaciones doctorales sobre educación a distancia, encontrando 308 trabajos durante el periodo comprendido entre 1998 y 2007. La mayoría de las tesis en 2007 se enfocó en aspectos como los estudiantes (29,4%), los profesores (19,3%) y comparaciones entre distintos medios de comunicación en educación a distancia (16,5%). El alcance predominante de los estudios fue descriptivo, y la mayor parte de ellos de corte cuantitativo, con más de la mitad de los trabajos. Los estudios cualitativos incluyeron estudios de casos (22% del total de las tesis), y en menor medida los métodos etnográficos y fenomenológicos (6,5%).

Para los efectos de la presente investigación, se realizaron búsquedas en las siguientes bases electrónicas de tesis y disertaciones en Internet:

- Education Resources and Information Center (ERIC), base de datos académica del Institute of Education Sciences (IES) del Departamento de Educación de los Estados Unidos: <http://eric.ed.gov/>
- Tesis en Red, sitio de tesis doctorales de universidades españolas: <http://tesisenred.net>
- Base de tesis y disertaciones de la Biblioteca Nacional de Canadá: <http://www.collectionscanada.gc.ca/thesescanada/index-e.html>
- Base de tesis y disertaciones “Open Access Theses and Dissertations”, de los Estados Unidos: <http://oatd.org>
- Base de tesis de universidades latinoamericanas “Cybertesis”: <http://www.cybertesis.info/>

Todas las anteriores bases de datos abarcan a decenas de universidades que ponen a disposición del público los textos completos de las tesis de posgrado en formato digital. Las búsquedas se delimitaron a los cinco últimos años, y se utilizaron palabras claves relacionadas con las categorías de análisis de la investigación. Se pudo constatar el interés creciente de los estudiantes de doctorados, en las áreas de Ciencias de la Educación,

Currículo y Enseñanza, Tecnología Educativa y otras disciplinas asociadas, en temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales.

Los resultados de las consultas efectuadas sumaron, en la mayoría de los casos, cientos y hasta miles de trabajos. Se hizo una selección a partir de varios criterios: a) Temática relacionada directamente con educación a distancia con medios virtuales; b) Delimitación del tema al nivel de educación superior; c) Variables o categorías específicas relacionadas con la experiencia de estudiantes y profesores, tales como: interacción, comunidad de indagación, satisfacción con la modalidad virtual, persistencia en los estudios virtuales, actitudes de los docentes hacia la tecnología y estrategias didácticas en educación virtual; d) Variedad en la ubicación geográfica de las universidades, de tal forma que se contara con tesis elaboradas en distintos contextos.

En las tablas 1 y 2, que se presentan a continuación, se aprecia una síntesis de los objetivos y principales conclusiones a las que llegaron los trabajos doctorales seleccionados. Se dividieron las tesis de acuerdo con la región, por lo que en la tabla 1 se sintetizan los trabajos realizados en universidades españolas, mientras que en la tabla 2 se encuentran las tesis de universidades anglosajonas, específicamente de los Estados Unidos.

Tabla 1

**Síntesis de los aportes de tesis doctorales relacionadas con el tema de la presente investigación (tesis en universidades de lengua española)**

Tesis doctoral	Síntesis de la investigación
Alfonzo Paradisi, A.J. (2011). Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia. Caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.	Esta tesis utilizó un método mixto (cuantitativo / cualitativo) para obtener la información. Participaron estudiantes y profesores de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela. El propósito general fue “contribuir a clarificar las nociones que poseen los profesores y estudiantes de la UNA acerca de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la educación a distancia, así como su incidencia en las prácticas educativas que allí se despliegan” (p.213). Uno de los objetivos específicos fue determinar si las nociones de “autonomía” y “aprendizaje independiente” son o no complementarias con la interacción y el aprendizaje colaborativo. Una categoría central de esta tesis fue la “interacción didáctica”. Se encontró que la UNA se inició con un proceso propio de la era “industrial” y de comunicación en una sola vía con los estudiantes,, pero actualmente está evolucionando hacia concepciones más interactivas y dialógicas de lo que debe ser el aprendizaje a distancia. Los estudiantes consideraron que la autonomía implica también interacción con los compañeros y profesores. Los docentes de la mayoría de asignaturas, a excepción de Matemática, consideraron que el aprendizaje independiente (individual) no es aconsejable por tanto implica aislamiento del alumno; es preciso que haya interacción y colaboración para que exista un aprendizaje significativo.
Pérez-Mateo, M. (2010). La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC. Universidad Abierta de Cataluña, España.	En este trabajo se utilizó una metodología interpretativa y sociocrítica, es decir, con un enfoque cualitativo. Se analizaron 20 grupos de trabajo en cursos virtuales que utilizan metodologías colaborativas. La información se recolectó por medio de diversos instrumentos: entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios, observación de aulas virtuales y análisis documental. Se partió de categorías como la presencia pedagógica y su relación con la presencia social, independientemente de que esta se centre en los contenidos, sino toda interacción entre los participantes, tanto profesores como alumnos. En sus conclusiones y recomendaciones, la autora propone el fortalecimiento del aprendizaje en equipo (colaborativo) como un factor que contribuye a construir presencia social y superar el sentimiento de “soledad” (o aislamiento) que acecha a los estudiantes que siguen programas formativos a distancia.
Recio Saucedo, M.A. (2007). Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia. Universidad de Sevilla, España.	Es un estudio con metodología mixta (cuantitativo/cualitativo), con entrevistas, observaciones y aplicación de instrumentos cuantitativos. Los participantes fueron 180 estudiantes de la UNED de España, matriculados en distintas carreras impartidas a distancia. El objetivo fue identificar cuáles son los enfoques de aprendizaje (aprendizaje profundo vs. superficial) en estudiantes de cursos virtuales y su relación con el desempeño académico. La autora determinó que los estudiantes de cursos virtuales tienen en general un enfoque “profundo” (mayor motivación intrínseca y visión de aprender para el desarrollo personal). Sin embargo, no se encontró relación entre el “enfoque profundo” de aprendizaje y las calificaciones obtenidas en los cursos.
Rodera, A.M. (2012). Profesores 2.0 en la Universidad del siglo XXI: Criterios para la inclusión educativa de la web social en	La autora utilizó una metodología mixta (cualitativa/cuantitativa), con observaciones participantes, entrevistas a profundidad y un cuestionario en línea aplicado a 35 profesores de distintas universidades españolas. El objetivo fue conocer cómo deberían adoptarse las herramientas de la web 2.0 (web social, redes sociales) en la práctica docente. Propone instaurar

la universidad. Universidad de Barcelona, España.	centros de apoyo y capacitación al personal académico para facilitar la experimentación y el “remix” (docentes como “curadores de contenidos”) con recursos de la web 2.0 al servicio de la enseñanza en el ámbito universitario.
Rodríguez, O.M. (2012). La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz. Universidad de Granada, España.	Es una investigación de corte cuantitativo, con el objeto de evaluar cuáles son los factores que influyen en la satisfacción de estudiantes que cursan materias virtuales, por medio de una encuesta aplicada a un grupo de 1114 estudiantes que participan en un sistema de Campus Virtual, conformado por 10 universidades de la región de Andalucía, España. Tres factores fueron determinantes en la satisfacción de los alumnos: El diseño y la estructura del curso (planificación, materiales, evaluación); la funcionalidad de la plataforma tecnológica; y la interacción con el profesor y los compañeros. Un dato interesante consiste en que las mujeres se mostraron significativamente más satisfechas con los cursos impartidos en línea que los varones.

---

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de las tesis doctorales a texto completo en formato digital, obtenidas a través de bases de datos electrónicas.

### **Análisis de los trabajos internacionales de lengua española seleccionados.**

Como se observa en la tabla 1, se seleccionaron cinco tesis doctorales, todas elaboradas por estudiantes de universidades españolas. La primera de ellas, no obstante, refiere a un estudio realizado en una universidad a distancia venezolana. Se evidencia, en contraste con las tesis estadounidenses (que se analizarán seguidamente), un predominio de metodologías de tipo cualitativo, o al menos mixtas (cualitativo / cuantitativo). Los trabajos de Alfonso Paradisi (2011) y Pérez-Mateo (2010) utilizan como marco teórico elementos de la “comunidad de indagación”, sobre todo las nociones de presencia pedagógica y social; también se evidencian esfuerzos por conceptualizar la educación virtual como “diálogo didáctico”, en sus dimensiones interactivas (estudiante-profesor; estudiante-estudiante) y especialmente colaborativas. La tesis de Rodera (2012) apunta también al papel del aprendizaje colaborativo, desde las herramientas “web 2.0” y su adopción por parte de los docentes.

La tesis de Recio Saucedo (2007) coincide con lo hallado por las tesis estadounidenses que se revisarán en el siguiente apartado, en el sentido de que las calificaciones de los cursos no siempre tienen una relación directa con las estrategias de aprendizaje o las interacciones que se dan en los cursos. Por su parte, el trabajo de Rodríguez (2012) es quizás el que más se asemeja a los temas de investigación de las tesis

anglosajonas en el tanto se concentra en variables cuantitativas y correlaciones entre ellas y el constructo de “satisfacción de los estudiantes” con los cursos virtuales, tema muy abordado por los autores de los Estados Unidos. En la tabla 2 se presenta una síntesis de los trabajos doctorales de universidades de lengua inglesa seleccionados para esta revisión de antecedentes.

**Tabla 2**

**Síntesis de los aportes de tesis doctorales relacionadas con el tema de la presente investigación (tesis en universidades de lengua inglesa)**

Tesis doctoral	Síntesis de la investigación
<p>Burgess, J.V. (2006). Transactional distance theory and student satisfaction with web-based distance learning courses. The University of West Florida, Pensacola, Florida, EE.UU.</p>	<p>Es una investigación cuantitativa, en la que además se definieron variables independientes (diálogo y autonomía) y variable dependiente (satisfacción del estudiante). Se utilizó el cuestionario “<i>Distance Education Learning Environment Survey</i>” (DELES), el cual se aplicó a 500 estudiantes universitarios de cursos virtuales en una universidad del sureste de los Estados Unidos. El objetivo fue estudiar la relación entre dos componentes de la teoría de la distancia transaccional de Moore (específicamente el diálogo entre estudiante y profesor; así como la autonomía del estudiante), y la satisfacción de los estudiantes con los cursos virtuales. Se encontró que los estudiantes perciben un alto grado de autonomía, pero esta se correlacionó positivamente con la necesidad de entablar diálogo con el profesor. Además, el puntaje obtenido en el DELES en el factor de “autonomía” es un predictor del grado de satisfacción que estos reportan en los cursos virtuales. El puntaje en el factor de “diálogo con el profesor” también arrojó una correlación positiva significativa con el grado de satisfacción. Por último, se encontró que autonomía y diálogo interactúan como variables que explican la satisfacción de los alumnos, ya que cuando ambas se dan juntas, su efecto es mayor que el de cada factor por separado.</p>
<p>Gallooly, J.T. (2005). Relationship of student satisfaction levels in distance learning and traditional classroom environments at Embry-Riddle Aeronautical University. University of Central Florida, Orlando, Florida, EE.UU.</p>	<p>La tesis sigue un enfoque cuantitativo, con la aplicación de instrumentos estandarizados a 400 estudiantes de cursos virtuales y 400 estudiantes de cursos presenciales en una universidad de los Estados Unidos. Las variables independientes fueron, entre otras, la retroalimentación por parte del docente, el apoyo administrativo y las tecnologías educativas utilizadas. El autor determinó que los niveles de satisfacción fueron en general positivos, y muy similares entre los estudiantes virtuales y presenciales. Sin embargo, la variable de retroalimentación del docente fue significativamente menor entre los estudiantes de modalidad virtual. Los estudiantes virtuales expresaron un alto grado de satisfacción con los recursos tecnológicos y los servicios administrativos.</p>
<p>Henckell, M.M. (2007). Evaluating distance education: The student perspective. University of Missouri-Columbia, EE.UU.</p>	<p>Esta tesis utilizó una metodología cuantitativa, con encuestas que se aplicaron a 2238 estudiantes de programas a distancia (vía web) en una universidad del estado de Missouri, Estados Unidos. El objetivo fue determinar cuáles son los factores que los estudiantes consideran que deben tomarse en cuenta en las evaluaciones institucionales de cursos virtuales (los cuestionarios de evaluación de los cursos que se aplican cada periodo lectivo). Se pretendió además que los estudiantes identificaran factores comunes entre cursos virtuales y presenciales, así como aquellos factores</p>

- específicos de los cursos virtuales que debían incluirse en tales evaluaciones. Algunos hallazgos relevantes: el 56% de los estudiantes consideró que los cursos virtuales requieren de un instrumento de evaluación distinto del que se utiliza para evaluar cursos presenciales. Los estudiantes consideraron que en los cursos virtuales hay menos interacción y sentido de comunidad, pero mayor autonomía del estudiante y un menor control por parte del docente.
- Maddrell, J.A. (2011). Community of inquiry framework and learning outcomes. Old Dominion University, Norfolk, Virginia, EE.UU. Es un estudio cuantitativo, en el cual participaron 51 estudiantes de posgrado matriculados en cursos virtuales en una universidad estadounidense. El objetivo fue determinar si las tres “presencias” (cognitiva, social, pedagógica) del modelo de “*community of inquiry*” (comunidad de indagación) se correlacionan o no con mediciones de logro en los cursos, de acuerdo con factores evaluados por los profesores. Además se investigó la relación entre tales “presencias” y la satisfacción y el aprendizaje percibido por los estudiantes. La autora concluyó que la percepción de los estudiantes de las presencias del modelo de comunidad de indagación no se correlacionan con las medidas de logro evaluadas por el docente, a excepción de la “presencia cognitiva”. Sin embargo, un mayor grado de las “presencias”, según la percepción de los alumnos, sí tuvo relación con su nivel de satisfacción y el grado en que afirmaron haber aprendido en los cursos.
- McGivney, R.J. (2009). Adult student persistence in online education: Developing a model to understand the factors that affect adult student persistence in a course. University of Massachusetts Amherst, EE.UU. Es una investigación de corte cuantitativo, con instrumentos de respuesta cerrada aplicados a 476 estudiantes de dos “*community colleges*” (instituciones post-secundarias que ofrecen grados técnicos) en los Estados Unidos. El objetivo fue determinar cuáles factores se asocian más con la permanencia de los alumnos hasta aprobar los cursos. El autor encontró que los factores más fuertemente asociados con la “persistencia” (concepto utilizado por él en la investigación) fueron la motivación intrínseca, o deseo de mantenerse; la experiencia previa en cursos virtuales (tienden a permanecer más quienes han aprobado cursos virtuales en el pasado, que quienes se matriculan en un curso virtual por primera vez); así como el completar las tareas y asignaciones a tiempo (tienden a desertar de los cursos virtuales aquellos estudiantes que se van quedando rezagados con las tareas).
- Nwankwo, V.I. (2013). The relationship between faculty perceptions and implementation of elements of transactional distance theory and online web-based course completion rates. Florida International University, Miami, Florida, EE.UU. La tesis es cuantitativa y su población de interés fueron los profesores de cursos virtuales. Se conformó una muestra de 348 docentes de dos universidades del sureste de los Estados Unidos, a quienes se les aplicó un cuestionario basado en la teoría de la “distancia transaccional” de Moore. El objetivo fue determinar cuáles son los elementos del modelo de distancia transaccional a que los profesores les otorgan mayor importancia en su práctica docente en el entorno virtual. El autor halló que los factores de “interfaz del instructor” e “interacción entre instructor y estudiantes” fueron los más altos, e interesantemente, fueron muy bajos los factores de “interacción estudiante-estudiante”, y prácticamente inexistente el de “interacción estudiante-contenido”. Se resalta el hecho de que las docentes mujeres puntuaron más alto en todas las variables que los varones. Los años de experiencia docente en modalidad virtual también se relacionaron positivamente con mayores puntajes. Asimismo, a mayor nivel de interacción con los estudiantes (según la percepción de los docentes), mayor fue la tasa de aprobación de los cursos.
- Restauri, S.L. (2006). Faculty-student interaction components in online education: What are the effects on student satisfaction and academic outcomes? Es una investigación eminentemente cuantitativa, de tipo correlacional, en la que se aplicaron instrumentos en la modalidad de encuesta a 240 estudiantes y 17 profesores de una universidad estadounidense. El objetivo fue determinar cuáles componentes específicos de las interacciones entre profesores y estudiantes en cursos virtuales se relacionan con el logro académico (calificaciones) y la satisfacción. Se comparó la respuesta de

Capella University,  
Minneapolis, EE.UU.

Scott, L.C. (2009). *Through the wicked spot: A case study of professors' experiences teaching online*. California State University, San Marcos, California, EE.UU.

Spiro, D. (2011). *Examining instructor and student perspectives of online interaction through the community of inquiry model*. Nova Southeastern University, Fort Lauderdale, Florida, EE.UU.

Sorden, S.D. (2011). *Relationships among collaborative learning, social presence and student satisfaction in a blended learning environment*. Northern Arizona University, EE.UU.

los alumnos con la de sus profesores, encontrándose que las percepciones de ambos sobre el grado de interacción en los cursos coinciden en su mayoría. Los resultados indicaron que la motivación intrínseca de los estudiantes es un buen predictor de su desempeño, y esta se relaciona a su vez con el nivel de interacción. La interacción estudiante-profesor reportada por los alumnos se relacionó positivamente con su satisfacción y su “aprendizaje percibido”, mas no así con las calificaciones finales.

Consiste en un estudio de casos de dos profesores que imparten cursos virtuales en una universidad estatal en los Estados Unidos, con análisis documental, análisis de capturas de pantallas de cursos virtuales, entrevistas y cuestionarios, con el objetivo de determinar cómo se adaptaron a la metodología de enseñanza en línea. La autora encontró que la experiencia previa en la enseñanza de cursos virtuales no fue determinante para tener éxito en la modalidad virtual. Más importante fue la comprensión que tuvieron los docentes sobre cómo utilizar la tecnología para complementar la materia en el entorno virtual.

Es la única tesis que utiliza una metodología cualitativa, aunque combinada con técnicas cuantitativas, dando como resultado un “método mixto”. Los participantes fueron 93 estudiantes que habían aprobado un curso doctoral sobre Medios Instruccionales y los tres profesores que tienen a cargo este curso. Los datos se recolectaron mediante cuestionarios tipo encuesta, seguidos por grupos focales con estudiantes y entrevistas telefónicas con los docentes. El objetivo fue analizar los tipos de interacción más importantes para los estudiantes y profesores, a partir del modelo de “comunidad de indagación” (“*community of inquiry*”), el cual postula las tres “presencias”: pedagógica, social y cognitiva. Las presencias más valoradas por los estudiantes, en orden de importancia, fueron: 1) pedagógica (estudiante-profesor); 2) social (estudiante-estudiante); y 3) cognitiva (estudiante-contenidos). Los profesores, por su parte, expresaron dificultades para propiciar la interacción entre los estudiantes.

Es un estudio cuantitativo, con la aplicación del Cuestionario sobre Aprendizaje Colaborativo, Presencia Social y Satisfacción, a 98 estudiantes matriculados en cursos mixtos (virtual con presencial) de un “*community college*” de los Estados Unidos. Se encontró una correlación positiva significativa entre el aprendizaje colaborativo y la presencia social percibida por los alumnos, e incluso una correlación positiva más fuerte entre el aprendizaje colaborativo y la satisfacción de los estudiantes en los cursos. El autor halló también que la percepción de presencia social fue más alta entre los estudiantes de origen latino con respecto de otros grupos étnicos.

---

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de las tesis doctorales a texto completo en formato digital, obtenidas a través de bases de datos electrónicas.

**Análisis de los trabajos internacionales de lengua inglesa seleccionados.** Tal como puede observarse en la tabla 2, la mayoría de las tesis doctorales abordan, de manera cuantitativa, variables de interés sobre todo en los países anglosajones, en los cuales la educación a distancia viene a cubrir necesidades relacionadas con la masificación de la enseñanza post-secundaria y los crecientes costos económicos para los estudiantes de la

educación superior. Los modelos conceptuales sobre educación a distancia en estos países, como se verá más adelante en el marco de referencia, se orientan a explicar relaciones funcionales entre variables independientes o grupos de ellas (factores), y variables dependientes, como la satisfacción de los estudiantes, el rendimiento académico y la permanencia (retención), tres de las variables más estudiadas por las tesis revisadas. Es por ello que la gran mayoría de los trabajos responden a un enfoque cuantitativo, usualmente con formulación de hipótesis estadísticas que se ponen a prueba aplicando instrumentos estandarizados a grupos relativamente grandes de estudiantes u otros actores.

Los conceptos de diálogo e interacción están presentes en muchas de las investigaciones, ya que estos se han relacionado con una mayor retención de los estudiantes (McGivney, 2009), así como con las variables de satisfacción e incluso el logro académico. Además, forman parte de dos modelos centrales que explican las transacciones que ocurren en la educación a distancia: la teoría de la “distancia transaccional”, así como el modelo de “comunidad de indagación”. Es importante destacar un hallazgo común en varios trabajos, y es el de la poca relación entre la interacción en los cursos y las calificaciones finales obtenidas. También el que el “aprendizaje percibido” por los estudiantes no siempre concuerda con sus calificaciones.

La tesis de Gallogly (2005) pone de manifiesto cómo, en la medida en que exista un adecuado soporte tecnológico y administrativo, los estudiantes de modalidad virtual reportan altos niveles de satisfacción con sus cursos. Podría plantearse la hipótesis de que, siguiendo la teoría de “presencia transaccional” (Shin, 2002), la presencia institucional podría compensar la relativamente menor presencia del docente en el entorno virtual.

No obstante, dos de estas tesis ponen en tela de duda elementos centrales de las teorías sobre la educación a distancia. De esta manera, el trabajo de Burgess (2006) cuestiona el modelo de distancia transaccional, por cuanto una mayor autonomía del estudiante no siempre compensa la necesidad de interacción del estudiante con los docentes. Por otra parte, la tesis de Maddrell (2012) encontró que un alto grado de presencia pedagógica y social no siempre se relaciona con el rendimiento académico, tal

como lo predice el modelo de “comunidad de indagación”<sup>2</sup>. Sin embargo, nuevamente se encuentra que estas variables sí guardan relación con la satisfacción y en el aprendizaje percibido por parte de los estudiantes.

Otros resultados interesantes son, por ejemplo, los reportados por Nwankwo (2013), en el sentido de que la interacción estudiante-estudiante no es considerada tan importante, al menos por los docentes, y que al fin y al cabo, es la interacción estudiante-profesor la que parece ser más importante, al estar correlacionada positivamente con la permanencia y aprobación final en los cursos<sup>3</sup>. Estos resultados coinciden con lo que encontró Spiro (2011), en el sentido de que el componente del modelo de “comunidad de indagación” más valorado por los estudiantes es la presencia pedagógica, es decir, la interacción estudiante-profesor<sup>4</sup>.

Por último, los aspectos motivacionales, como “el deseo de persistir” (perseverancia) o las “motivaciones intrínsecas” parecen jugar un papel importante en la permanencia de los estudiantes. Precisamente, la deserción en programas a distancia se ha convertido en un motivo de preocupación en las instituciones universitarias, por lo cual este es un tema que genera bastante investigación, sobre todo para diseñar estrategias para mitigar el abandono de los estudios a este nivel.

---

<sup>2</sup> Los modelos conceptuales de “comunidad de indagación” (“*community of inquiry*”), así como de “distancia transaccional”, se describirán ampliamente en el capítulo de Marco de Referencia.

<sup>3</sup> Sin duda, en la presente investigación se prestará atención a si las interacciones entre estudiantes se consideran como un factor importante por parte de los participantes en los grupos focales y entrevistas, en relación con el aprovechamiento, o como factor crítico de éxito en los cursos virtuales.

<sup>4</sup> Al parecer, la relación entre el docente y el estudiante es un ingrediente central en la experiencia educativa, y difícilmente sustituible por otros factores, como el apoyo de los compañeros o la autonomía del propio estudiante, como sugieren modelos como el de “distancia transaccional”, o incluso quienes han extendido el modelo de “comunidad de indagación”.

## **Antecedentes nacionales**

Una de las investigaciones pioneras sobre la evaluación del impacto de los entornos virtuales en estudiantes y profesores a nivel nacional, fue el estudio realizado por Miguel Ángel González Castañón (2004), publicado en la revista *Tecnología en Marcha*, del Instituto Tecnológico de Costa Rica. Este autor llevó a cabo su trabajo de campo en el 2002, en el marco de la Maestría en Manejo de Recursos Naturales de la UNED, y se concentró en el uso de la plataforma virtual “Microcampus”, que en ese momento se utilizaba en la citada universidad. Sus conclusiones apuntan, como fortalezas de “Microcampus”, su capacidad para mantener informados a los participantes, así como la posibilidad de aplicar evaluaciones autónomas. Como debilidades, hace referencia a la rigidez de la plataforma, la cual no se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes, así como la necesidad de capacitación de docentes y alumnos en su uso.

En cuanto a trabajos académicos, se realizó una búsqueda en las bases de datos electrónicas de tesis doctorales realizadas en la Universidad Estatal a Distancia (UNED), la Universidad de Costa Rica (UCR), la Universidad de La Salle, la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA) y la Universidad Católica de Costa Rica Anselmo Llorente y Lafuente, todas las cuales ofrecen programas de Doctorado en Educación.

Los trabajos doctorales en el campo de la educación a distancia con medios virtuales son relativamente escasos. Se encontraron cuatro tesis del programa de Doctorado Latinoamericano en Educación de la UNED, relacionados con el tema del presente estudio. Además, prácticamente todas las tesis sobre educación a distancia de la UNED sobre este tema fueron realizadas por estudiantes de República Dominicana, en el contexto de las instituciones universitarias de ese país<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Es decir, en el país no se han realizado estudios sistemáticos, en un nivel de doctorado, sobre el ambiente de aprendizaje virtual desde la perspectiva de estudiantes o docentes. Lo anterior respalda la importancia de llevar a cabo una investigación que se constituya en un primer acercamiento al fenómeno en el país, que permita conocer, en un sentido amplio, cuáles son las experiencias de los estudiantes (y los docentes) en modalidad virtual.

La tesis de Johnny Valverde Chavarría, defendida en 2011, titulada “La tecnología en el proceso educativo de un posgrado del área educativa de la UNED, en el contexto del modelo pedagógico institucional”, tuvo como objetivo evaluar si el uso de tecnología en la Maestría en Tecnología Educativa de la UNED respondía o no al enfoque de enseñanza de dicha universidad. Como parte de sus conclusiones, plantea: “En cuanto al uso de la tecnología de acuerdo con los tipos de aprendizaje: - Se promueve un uso limitado de tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. - Su implementación se dificulta por razones de carácter personal (el docente no utiliza las TIC) o bien por razones de carácter técnico (la plataforma de aprendizaje en línea es inestable). - Se promueven actividades de capacitación para solventar la no utilización del TIC en el proceso educativo”.

La tesis de Mirian Acosta Peralta (2009), también de la UNED, titulada “La educación a distancia en República Dominicana: Situación actual y desafíos futuros”, hace un estudio muy completo sobre las instituciones que ofrecen programas de esa modalidad en el país caribeño, desde sus fundamentos filosófico-pedagógicos, así como el marco legal y las políticas educativas tendientes a favorecer el desarrollo de la educación a distancia en ese país. Además de hacer una sistematización de la oferta formativa en los niveles básico, medio y superior, caracteriza a los estudiantes que acceden a educación a distancia, encontrando que la mayoría son de sexo femenino, entre los 25 y los 44 años de edad. Entre sus conclusiones, destaca que en República Dominicana no hay un marco regulatorio claro sobre la educación a distancia, sobre todo en los niveles primario y medio, y que el personal académico requiere de capacitación específica para el trabajo en la modalidad a distancia.

Otro de los trabajos doctorales del programa de la UNED fue realizado por Yanet Jiminián (2009), quien defendió la tesis “Deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) durante el periodo 2001-2006”. Al igual que Acosta Peralta, Jiminián llevó a cabo su estudio de campo en República Dominicana, país en el que se asienta la UAPA. Asimismo, se ubicó la tesis de Reyna Hiraldo (2009), también dominicana, quien realizó un análisis de los usos educativos de Internet en instituciones de educación superior de la provincia de Santiago de los Caballeros. Estos trabajos sin duda revisten un gran valor para

el abordaje del fenómeno de la educación a distancia y la incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación superior, aunque su ámbito de acción se sitúa en otro país.

En la Universidad Católica de Costa Rica, la tesis doctoral de Marvin Espinosa Selva (2009), titulada “Evaluación de la calidad de los cursos virtuales en la educación superior costarricense”, es el antecedente más directo del tema que se plantea abordar en el presente estudio. El autor además publicó una síntesis de su trabajo final de graduación en la Revista Humanitas, de la Universidad Católica (Espinosa Selva, 2013). En esta tesis se utilizó un abordaje cuantitativo, descriptivo y correlacional, por medio de cuestionarios dirigidos a estudiantes (N=71) y profesores (N=7), con el fin de evaluar la calidad de los cursos virtuales en un programa de maestría en Administración de Negocios de una universidad privada costarricense.

Espinosa Selva (2013) concluye que, de acuerdo con los estudiantes, las estrategias de evaluación utilizadas son predominantemente sumativas, con poca autoevaluación y co-evaluación; además, sostiene que “las estrategias de enseñanza y aprendizaje no tienen relación con las intenciones educativas, ni con la evaluación definida” (p.59). Las estrategias fueron evaluadas entre “buenas” y “muy buenas” por la mayoría de estudiantes y profesores, sin llegar ninguno a ubicarlas en la categoría “excelente”. Las actividades planificadas por los docentes fueron, en su mayor parte, foros de discusión, trabajos colaborativos, proyectos y estudios de casos, todas de orden asincrónico. Otro aspecto notorio fue que los estudiantes “perciben ausencia en la condición de profesor como motivador, guía y mediador del proceso formativo” (p.60). Así, la mitad de los alumnos encuestados adujeron que la retroalimentación de los profesores no había sido oportuna ante sus consultas e inquietudes. En general, los estudiantes consideraron pobre el desempeño de los docentes en su rol de motivadores en el entorno virtual. Precisamente, el autor encontró que, en cuanto al papel del docente, pocos estudiantes afirmaron haber visto cumplidas sus expectativas en los cursos virtuales. Como parte de sus conclusiones, Espinosa Selva (2013) apunta lo siguiente:

Se concluye que el curso virtual resultó ser una experiencia provechosa, pero que el cumplimiento de expectativas no fue un factor que tuviera una valoración aceptable. Manifiestan [los estudiantes] además, que deberían ofrecerle más opciones en cuanto a lecciones presenciales. Los profesores, sobre el particular, externaron un criterio similar. En términos generales, los estudiantes no perciben que el curso tenga una calificación de excelencia (p.61).

Los resultados obtenidos en su tesis por Marvin Espinosa Selva son relevantes, por cuanto llaman la atención sobre aspectos que es preciso atender, en cuanto al mejoramiento de la calidad de los cursos virtuales en el ámbito de la educación superior. El enfoque utilizado por él fue de corte cuantitativo, por lo cual se considera que la información que se genere en la presente investigación, de tipo cualitativo, vendrá a convertirse en un importante complemento para entender, desde las experiencias mismas de los actores, cómo están teniendo lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación virtual.

## **Proyecciones**

### **Impacto de los resultados**

Los resultados tendrán relevancia en varios niveles; en el institucional, servirán como insumo para evaluar la calidad de la oferta académica virtual, conocer las experiencias, percepciones y actitudes de los estudiantes, su nivel de satisfacción y la coherencia entre el modelo pedagógico institucional y la vivencia de los estudiantes en la modalidad virtual. Por otra parte, permitirá conocer las actitudes de los docentes hacia el trabajo en modalidad virtual, sus fortalezas y debilidades, con el fin de mejorar la selección y capacitación del equipo docente, así como fortalecer los sistemas de apoyo institucional. A nivel nacional, la investigación tiene como meta convertirse en un estudio pionero sobre las experiencias de estudiantes y profesores en una carrera impartida totalmente en línea, que pueda identificar áreas de investigación para el mejoramiento de la calidad de la formación en el orden de lo curricular, administrativo y pedagógico.

### **Productos que se espera alcanzar**

La investigación pretende generar un conjunto de recomendaciones académicas, organizativas y didácticas para las instituciones, con el fin de mejorar el aprovechamiento de los estudiantes y las destrezas de los docentes que actúan en contextos de educación virtual. En la institución en la que se llevó a cabo, se espera plantear estrategias para organizar, planificar, impartir y evaluar el proceso y los resultados de las propuestas formativas virtuales; en los estudiantes, orientaciones para mejorar su rendimiento y adaptación al entorno virtual; y en el profesorado, sistemas de capacitación y apoyo tecnológico y didáctico, para mejorar su efectividad como docentes de cursos virtuales.

### **Logros de la investigación**

El principal logro al que se aspiró con esta investigación consistió en conocer con detalle las formas de aprender de los estudiantes y los retos que enfrentan los docentes de modalidad virtual, de forma que se pudiera generar un modelo conceptual propio, desde la sistematización de sus experiencias, en torno a las categorías de diálogo e interacción. Este modelo permite comprender mejor cómo tienen lugar las interacciones entre estudiantes y docentes, y sus distintas manifestaciones en los contextos virtual y presencial.

Otro de los logros que se propuso alcanzar fue el de generar aportes, desde la realidad costarricense, para el aprovechamiento efectivo de las herramientas tecnológicas en el aprendizaje, en especial en el contexto universitario. Se espera que los resultados y recomendaciones derivados de esta investigación puedan constituirse en guías para futuros estudios y aplicaciones de la educación virtual en la educación superior del país, así como en otros niveles del sistema educativo.

## CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA

Una tesis doctoral debe aportar a la generación de nuevos conocimientos en un área disciplinar. Davies, Howell y Petrie (2010) llaman la atención sobre la ausencia de teorización en los trabajos doctorales que se han producido durante la última década en los Estados Unidos y Canadá. Para estos autores, la mayor parte de las tesis ponen a prueba hipótesis estadísticas derivadas de conceptos aislados, o solamente describen el fenómeno de la educación a distancia a través de instrumentos cuantitativos. En su criterio, son muy pocos los estudios que se proponen aportar a la construcción teórica. Un criterio idéntico han externado autores como Saba (2000), quien pone de relieve la necesidad de articular una teoría que explique el fenómeno de la educación a distancia, en especial la que se apoya en medios virtuales. Al respecto, advierte este autor:

Ausente de la mayoría de la investigación comparativa en educación a distancia está una discusión de los fundamentos teóricos del campo. Las preguntas de investigación raramente se plantean dentro de un marco teórico ni se basan en sus conceptos y constructos fundamentales. Aunque la investigación dentro de un marco teórico no es un requisito para la investigación inductiva, una discusión post facto de los resultados de la investigación sería útil para hacer los estudios relevantes para el trabajo de otros investigadores, y posiblemente también para los practicantes en el campo. Los investigadores comparativos, sin embargo, han mostrado poco o ningún interés en la literatura teórica de la disciplina ya sea antes o después de realizar sus estudios (Saba, 2000, p.2).

Habiendo transcurrido más de una década desde que Saba hiciera las consideraciones anteriores, recientemente García Aretio (2010) continúa refiriéndose a la educación a distancia como un campo en el que existe “mucha práctica, pero poca teoría”.

De esta manera, resulta imperativo en la actualidad hacer aportes a la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene lugar con la utilización de las tecnologías

de la información y la comunicación. La teorización permitiría, entre otras cosas, establecer factores que están implicados en un aprendizaje efectivo, profundo y significativo; diseñar estrategias para fortalecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, su satisfacción y por ende, su permanencia en los cursos y programas impartidos en esta modalidad; orientar esfuerzos hacia la atención de las necesidades de los estudiantes y sus posibilidades de acceso a estudios a distancia virtuales; capacitar y brindar apoyo al personal docente que enseña a distancia; y en un nivel más amplio, contribuir a las políticas educativas, en el tanto la formación virtual puede llegar a convertirse en una opción para aumentar la cobertura y ofrecer mayores oportunidades a la población para su formación académica, técnico-profesional y de aprendizaje a lo largo de la vida.

Se ha considerado al enfoque cualitativo, de orden inductivo, basado en la teoría fundamentada (“*grounded theory*”), como una alternativa válida y recomendable para generar teoría, desde la perspectiva de los actores de la educación a distancia (Davies, Howell y Petrie, 2010). Esta es la aproximación que se propone en la presente tesis doctoral.

### **Estructura del Marco de Referencia**

El marco de referencia de la investigación se ha elaborado a partir de varias consideraciones. Por un lado, se consideró importante realizar una revisión exhaustiva del “estado del arte” de los modelos conceptuales que se utilizan actualmente para comprender los procesos que tienen lugar en la educación a distancia con medios virtuales: sus formas de interacción, sus finalidades y sus posibilidades tecnológicas. Por otro, el marco de referencia pretende informar la selección de posibles categorías de análisis, a la luz de las discusiones y tendencias de investigación del momento actual y sus perspectivas futuras. Además, sienta las bases para un análisis del contexto nacional e internacional en el que opera la educación virtual y sus elementos constitutivos como disciplina de estudio.

De esta forma, se iniciará por un conjunto de “puntos de partida”, o supuestos derivados de la experiencia del autor en el ámbito de la educación virtual universitaria y de

los aportes de la teoría para servir como guías del trabajo de investigación. Seguidamente, se definirán conceptos centrales en torno a la educación a distancia y el uso de tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las principales teorías del aprendizaje y sus contribuciones al análisis de este fenómeno en la educación virtual. A partir de estas bases, se pasará a introducir la educación a distancia en su contexto histórico, y propiamente los modelos conceptuales que explican las interacciones que surgen en esta modalidad educativa. Como parte de estos modelos, el énfasis será en la interacción y el diálogo como elementos fundamentales, entre los cuales predominan tres grandes enfoques: la “distancia transaccional”, la “comunidad de indagación” y el modelo de “diálogo didáctico mediado”. Culminará esta parte con una discusión acerca del papel del docente como facilitador de cursos virtuales, aspecto que será también objeto de estudio del presente trabajo.

Se abordará el tema de la calidad de la educación virtual por cuanto este aporta elementos para dilucidar cuáles son los factores claves de la modalidad para que esta sea considerada como una opción válida y relevante para el contexto actual, específicamente en el nivel universitario. A partir de ese momento, el marco de referencia trasladará su centro de atención a los aspectos contextuales, iniciando por la educación superior a distancia en el ámbito internacional y sus principales tendencias tecnológicas, para a continuación brindar un panorama del papel de la educación superior virtual en Latinoamérica y en Costa Rica. Estas secciones se tratarán desde los aportes que puede realizar la educación virtual ante los cambios por los que atraviesa la sociedad actual, en términos de demanda y acceso a la educación post-secundaria y las necesidades del contexto laboral. Por último, se presenta el contexto institucional en el que se llevará a cabo el estudio de campo, con el fin de clarificar los alcances de la investigación y su escenario.

## **Puntos de Partida**

Habiendo realizado una investigación de las principales teorías sobre la educación a distancia, y tomando además en consideración la experiencia del autor en el campo de la educación a distancia con medios virtuales, se plantean algunas “tesis”, en el sentido de proposiciones que orientarán este trabajo. Estos “puntos de partida”, como también se van a denominar en adelante, pueden considerarse como hipótesis, en un sentido amplio, desde las cuales se derivaron las preguntas y los objetivos de la investigación, y que además se tomarán en cuenta, una vez recopilada la información, para hacer un contraste con los datos empíricos. Se presentan desde el inicio, de forma tal que en lo que resta del marco de referencia se vayan sustentando en los aportes teóricos existentes:

### **La naturaleza de la educación a distancia**

La educación es un fenómeno universal, consustancial a todo grupo humano, y que se lleva a cabo en todas las etapas de la vida y en distintos escenarios. Se educa de distintas formas y por diferentes medios, pero hay un elemento común subyacente. Todo acto educativo, sea intencional o no (si se piensa en educación tanto formal, como no formal o informal), supone el diálogo, el intercambio entre personas. Es en esa interacción en la que se debe centrar una teoría sobre cualquier tipo o “modalidad” educativa.

### **Diálogo, interacción y comunicación como pilares del aprendizaje**

El ser humano aprende en un contexto social, dado su origen y evolución como ser social. Los factores que propician el aprendizaje son, en el fondo, los mismos, y tienen que ver fundamentalmente con el establecimiento del diálogo. La interacción con otros, y por ende la comunicación, son principios básicos del aprendizaje humano. Si bien una persona puede aprender, en ciertos momentos, a través del auto-estudio, la lectura u otros medios, de forma solitaria, existe siempre un diálogo que se establece entre sí mismo y esos objetos de aprendizaje. La capacidad de diálogo es, en primera instancia, una facultad que se

adquiere socialmente, desde las primeras relaciones vinculares que establece el ser humano, proceso que se extenderá a lo largo de toda su vida.

### **Revelaciones de la educación a distancia virtual**

Se propone que la educación virtual pone de relieve la naturaleza interactiva y el papel del estudiante como sujeto activo y autónomo, constructor de su propio aprendizaje. El estar una persona presente en un mismo espacio físico con otras personas, no necesariamente implica una experiencia interactiva de calidad. Cuando se aprende con medios de comunicación, puede también haber o no interacción de calidad. Es esa interacción, y no solamente el medio que la posibilita, el eje de la experiencia de aprendizaje. En la educación denominada “presencial”, el contacto entre los actores se circunscribe a un tiempo y un espacio; durante la mayor parte del tiempo de la duración de una experiencia o programa formativo, los estudiantes realizan actividades que forman parte también de su aprendizaje. Formar personas autónomas es uno de los fines de la educación, y esta finalidad adquiere todavía más relevancia en el contexto actual marcado por el cambio y el derribamiento de límites espacio-temporales.

### **Convergencia entre modalidades**

En la actualidad, sobre todo en el contexto de la educación superior, la frontera entre “presencialidad” y “virtualidad” se desdibuja. En la educación presencial, cada vez más se utilizan los medios virtuales como vehículos de interacción. Análogamente, en la educación virtual, la interactividad de los medios que hoy día están disponibles, hace que el contacto con profesores y compañeros sea más frecuente e inmediato. El aislamiento que experimentaba el alumno de la educación a distancia en sus primeras generaciones, llevada a cabo a través de los materiales impresos, el correo postal u otros medios poco interactivos y con tiempos de respuesta dilatados, viene siendo superado por el uso de las tecnologías de información y comunicación, lo cual requiere una nueva forma de conceptualizar la educación a distancia en la era de la Internet.

## **Unidad en la diversidad**

Las anteriores consideraciones confluyen en una tesis central: todo aprendizaje humano, en su carácter eminentemente social, es mediado. El lenguaje es un sistema de símbolos construido socialmente, y es el principal asiento del aprendizaje humano. La forma como tiene lugar el diálogo entre las personas puede adquirir características particulares, pero al fin y al cabo se constituye en un proceso que es consustancial a la esencia humana. La interacción es un elemento compartido por todas las formas y estilos de enseñar y aprender. Comprender los encuentros y las divergencias entre las experiencias de aprendizaje con distintas formas de mediación es una necesidad para poder actuar en todo tipo de entorno, sea el que denominamos “presencial” o “virtual”, y esa es la tarea que emprendemos en esta investigación.

Debe dejarse claro que estos “puntos de partida” son construcciones que se alimentan de conceptos e interpretaciones propias del autor, pero que encuentran apoyo también en los modelos conceptuales que otros han planteado con respecto de la educación a distancia virtual. Es importante también anotar que las teorías sobre la educación a distancia no son siempre homogéneas o concordantes. Hay vacíos, contradicciones y áreas en las que todavía se requiere de mayor trabajo de sistematización. Por ello, se pretende con estos supuestos ofrecer un marco general desde el cual se puedan comprender tales teorías. Adicionalmente, los “puntos de partida” se conciben como hipótesis de trabajo, que no pretenden imponerse sobre los datos, sino orientar la investigación. Es posible que algunas, o todas, no se sustenten a la luz de los datos que genere el trabajo de campo. En tal caso, podrán ser rechazadas, o reformuladas de cara a las experiencias de los participantes.

## **Aportes de Diversas Disciplinas**

Un fenómeno complejo, en un entramado histórico, cultural, tecnológico y psicosociológico no podría comprenderse sin el aporte conjunto de diversas disciplinas. Por ello, estudiar la educación a distancia virtual requiere un abordaje desde varios saberes. A continuación un esbozo sobre cómo algunas áreas de la ciencia social (y otras), pueden contribuir al estudio de la educación a distancia.

### **Sociología**

La perspectiva sociológica es fundamental para comprender la educación, lo cual se pone de manifiesto en el lugar que ha tenido la educación como objeto de estudio de la sociología desde sus inicios (López Avendaño, 1994). No podría ser de otra forma, dado que la educación es la principal institución que reproduce las normas sociales, siendo parte constitutiva de la organización social. Desde un punto de vista crítico, la educación puede verse también como un elemento ideológico que conforma una visión de mundo y que alinea a los individuos con los intereses de quienes ejercen poder en la sociedad. Estos aspectos no pueden obviarse en cualquier análisis sobre sistemas y fenómenos educativos.

### **Antropología**

El papel de la educación como reflejo y productor de cultura es otro de los aspectos que se deben considerar para estudiarla integralmente. Desde un enfoque etnográfico, es posible conocer cómo se manifiestan los hábitos, normas, actitudes y valores de las personas en distintos escenarios, entre los que se cuenta el entorno virtual que caracteriza a los nuevos métodos de educación a distancia. En la teoría sobre educación a distancia, se requiere además conocer cómo los estudiantes crean “culturas”, asimilan o se resisten a los influjos en medio de la globalización de la educación virtual. Los “choques de culturas” son inminentes en contextos multiculturales como los que se propician actualmente con la internacionalización de los programas formativos.

## **Psicología**

La psicología estudia el comportamiento humano y sus procesos mentales desde una perspectiva, si se quiere, más individual. Las teorías sobre el aprendizaje, fenómeno estudiado principalmente desde las tradiciones de la psicología, como el conductismo, el cognoscitivismo y el humanismo, son fundamentales para comprender el fenómeno de la educación virtual. La psicología aporta también desde el estudio de la motivación, la emoción, la memoria y otros procesos psicológicos básicos que entran en juego a la hora de aprender, en este caso con los medios de comunicación digitales.

## **Historia**

Los fenómenos sociales son esencialmente históricos, lo cual hace, como advertía Wilhelm Dilthey en su definición de “ciencias del espíritu”, que se deban abordar desde una perspectiva interpretativa o hermenéutica. El enfoque histórico permite apreciar el desarrollo de los fenómenos actuales a lo largo del tiempo, en relación con las coyunturas sociales y culturales por las que han transitado. Comprender la educación a distancia virtual implica, necesariamente, adoptar una aproximación histórica para explicar cómo se conformó esta modalidad educativa, en función de las dinámicas de poder, los modelos económicos y las presiones que ejerce la sociedad.

## **Ciencias de la educación**

La pedagogía, o la ciencia de la enseñanza, tiene que ver con las formas en que se transmiten conocimientos, destrezas y actitudes. Una ciencia de la educación comprende el estudio de las fuentes, los procesos y los resultados de la educación, en distintos ambientes, contextos y modalidades. Puesto que la educación a distancia guarda relación con la educación del adulto, el campo de la andragogía (Knowles, Holton y Swanson, 2001), que estudia los procesos de aprendizaje y la enseñanza de las personas adultas, tiene un lugar importante en el abordaje de la educación a distancia.

## **Ciencias de la comunicación**

Al ser la educación un fenómeno social, necesariamente involucra la comunicación. Sea que se encuentren presentes los actores del acto educativo, o que exista algún tipo de separación espacio-temporal, la esencia de la educación es un proceso comunicativo. La comunicación humana se basa en sistemas simbólicos, los cuales viajan a través de distintos medios. La educación a distancia entraña un reto comunicacional: cómo establecer interacción entre las personas que intervienen, con el objetivo de lograr los fines de esta.

## **Ciencias cognoscitivas**

Desde las ciencias cognoscitivas, incluidas las neurociencias y su relación con la psicología, la antropología y las ciencias de la información, se hacen innumerables aportes a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Cómo las personas aprenden utilizando medios digitales, cómo se lleva a cabo el procesamiento de la información, cómo intervienen procesos perceptuales, asociativos e integrativos llevados a cabo por el cerebro, cuáles son las mejores formas de enseñar a partir del funcionamiento del sistema nervioso, o cómo se construyen significados y se adquieren habilidades, son algunas de las preguntas a las que las ciencias cognoscitivas pueden contribuir a responder<sup>1</sup>.

## **Filosofía**

La filosofía aporta elementos desde varios frentes:

- La concepción del ser humano, o antropología filosófica, la consideración de su naturaleza y su devenir, así como elementos referidos al diálogo y el discurso como atributos centrales de la condición humana. En esta investigación, se retoman los aportes de Martin Buber en este sentido, así como las ideas de Erich Fromm

---

<sup>1</sup> Véanse, al respecto, los trabajos de Richard Mayer (2002) y Ruth Clark (2008), quienes han estudiado, desde la psicología cognoscitiva, los procesos de percepción, codificación y retención de información transmitida por recursos multimedia.

(1941/2005), que aunque generadas desde la psicología social, tocan aspectos centrales de la constitución del ser humano.

- La epistemología, o el estudio sobre cómo conoce el ser humano y cómo genera conocimientos válidos. La epistemología es la base de las teorías del aprendizaje, y orienta además las estrategias de enseñanza (o debería hacerlo).
- La filosofía de la tecnología, en la obra de autores como Martin Heidegger, Herbert Marcuse y, más recientemente Andrew Feenberg, quienes contribuyen a entender el papel de la tecnología en la sociedad actual desde una postura crítica.
- La filosofía ayuda a plantear, reflexionar y esclarecer cuestiones relacionadas con los fines de la educación y su papel en la conformación del individuo.

### **Conceptos Centrales**

Es importante, como uno de los pilares para orientar la investigación, definir los conceptos con los que se va a trabajar. Las definiciones ayudan a situar el estudio en su contexto epistemológico y conceptual, de manera que se pueda saber sobre cuáles fenómenos y categorías se va a basar el proceso de recopilación de información y su posterior análisis.

### **Educación**

Para Emile Durkheim, primer sociólogo de la educación, no existe una educación “universal”. La educación tiene matices distintos en función de la sociedad en la que se desarrolla. Las particularidades, necesidades y formas de organización de cada sociedad, situada además en un momento histórico, encuentran eco en la educación que en esta tiene lugar.

Dentro de la discusión sobre la naturaleza de la educación, es preciso además cuestionarse sobre las finalidades que esta persigue. El filósofo Emanuel Kant, en el siglo XVIII, planteó que la educación debía orientarse a desarrollar el “sentido común”, aquello

que comparten todos los seres humanos, y que es la base para el entendimiento y la conducta moral.

Según Kant los principios de esta capacidad de juzgar descentradamente se apoyan en las siguientes máximas del entendimiento común: (1) Pensar por sí mismo, (2) Pensar desde el lugar de cada otro, y (3) Pensar de acuerdo consigo mismo. (Kant, 1784). En su Tratado de pedagogía (1803), este autor parte del supuesto según el cual el hombre es la única criatura que requiere de educere como extraer, conducir, orientar (Gaitán Riveros, López, Quintero y Salazar, 2010, p.19).

Pensar de manera crítica es fundamental como resultado del proceso educativo. Autores contemporáneos, como Howard Gardner y Jerome Bruner, exponen importantes “insights” sobre los fines que debe tener la educación en el contexto actual, centrándose en la capacidad de pensamiento disciplinario y en la autonomía de la persona, que son indispensables para poder adquirir la capacidad de pensar críticamente.

Así, para Gardner (2006) la educación debería promover la capacidad de “pensar desde las disciplinas”. Lograr una “mente disciplinada” es el principal objetivo de la educación; el pensamiento disciplinado comprende, no solamente memoriza o repite contenidos. La comprensión apunta a la capacidad de solucionar problemas novedosos a partir del conocimiento sobre cómo se estructura y funciona el mundo. Las principales disciplinas, para Gardner, son la ciencia, la historia, el arte y la moral. Cada una de ellas tiene formas particulares de conceptualizar su objeto de estudio, así como métodos propios de cada disciplina. Dominar estos métodos es lo esencial, no solo memorizar los conceptos, hechos o reglas que forman parte de la materia o contenido informativo de cada una.

De acuerdo con Bruner (1966), la finalidad última de la educación es lograr una persona autónoma, que pueda pensar por sí misma. Señala así este autor:

Enseñar a alguien... no es cuestión de conseguir que esa persona asimile los resultados a su mente. Antes que ello, consiste en enseñarle a participar en el proceso que hace posible el conocimiento. Enseñamos una materia no para producir pequeñas bibliotecas vivientes sobre este tema, sino para hacer que el estudiante piense matemáticamente por sí mismo, que considere los fenómenos como lo hace un historiador, que ocupe un lugar en el proceso de apropiación del conocimiento. El conocimiento es un proceso, no un producto (p.72).

En el contexto latinoamericano, es el educador brasileño Paulo Freire el autor de mayor renombre y repercusión a nivel mundial. Freire concebía la educación como una actividad conscientizadora y liberadora, indisoluble de su carácter eminentemente político. De esta forma, tomó partido por las personas desposeídas y oprimidas, y ubicó la finalidad de la educación en su dimensión de praxis política. El diálogo es, para Freire, el centro del proceso educativo. Pero el diálogo no es para él solamente interacción. En la interacción entre personas pueden darse relaciones asimétricas, imposiciones, manipulaciones. Para Freire, el diálogo es un espacio de encuentro marcado por la horizontalidad, en el cual maestro y estudiantes dialogan como iguales, y en donde unos aprenden de los otros. Además, el diálogo supone no solamente intercambiar posiciones sobre contenidos académicos o conceptos, sino que implica a la persona como un todo, en su dimensión socioemocional.

### **Educación a distancia**

La educación a distancia ha sido concebida desde distintas perspectivas, sobre todo en relación con el momento histórico en el que esta ha sido definida. Holmberg (2003) se refería así al origen del concepto:

Desde sus inicios la educación a distancia se ha caracterizado por una presentación mediatizada de la materia y por una interacción mediatizada entre estudiantes y tutores. Estas dos características son, de hecho, los dos elementos constitutivos de la educación a distancia, el primero represente un tráfico de una vía desde la

organización educativa hacia los estudiantes, y la última un tráfico de dos vías entre los dos. La interacción entre el grupo de pares (entre estudiantes) es un componente importante, pero es una añadidura relativamente tardía (p.9).

En sus comienzos, la educación a distancia se relacionó con el concepto de “auto-estudio”, “aprendizaje independiente” e incluso con la educación de adultos (Garrison, 2009). También fue vista como “educación por correspondencia”, dado que ese era el medio disponible para entablar la comunicación entre las instituciones y los estudiantes.

Como se verá más adelante, la educación a distancia tiene varios componentes, y casi siempre se han considerado estos en función de una característica definitoria, que históricamente ha sido el concepto de “distancia”, o separación entre estudiantes y docentes. La educación a distancia supone la existencia de un centro educativo o institución que coordina, diseña, elabora y distribuye materiales, un medio de comunicación (dimensión tecnológica), unos estudiantes, que se sitúan en distintos puntos geográficos, y alguna forma de interacción, que puede combinar la “tutorización” presencial en algunos momentos, con el intercambio de mensajes a través de algún medio (carta, teléfono, fax, correo electrónico, etc.).

La introducción de Internet ha permitido una interacción más fluida, que ha dado lugar al surgimiento de una concepción de educación a distancia como “e-learning” o “educación en línea”, en la que se forman comunidades de aprendizaje que establecen un diálogo o comunicación bidireccional, o incluso multidireccional. Esto último, por ejemplo, con los foros de discusión virtual, los espacios de colaboración en línea, el “chat” y otras herramientas que facilitan la interacción tanto simultánea como diferida. En la tabla 3 se presentan algunas definiciones representativas de la educación a distancia, dependiendo del componente en el que hacen énfasis.

**Tabla 3**  
**Definiciones de educación a distancia, según énfasis en sus componentes**

<b>Énfasis en el componente...</b>	<b>Definición</b>
Institucional	“Modalidad educativa que, mediatizando la mayor parte del tiempo la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional más allá de su tradicional cobertura geográfica y poblacional, ayudando a superar problemas de tiempo y espacio” (Marta Mena, 2005).
Tecnológico	“La educación a distancia es un proceso de enseñanza que se logra al tender un puente en la distancia física entre el estudiante y el profesor a través de al menos un medio tecnológico apropiado” (Keegan, 1986).
Transmisión de contenido (“ <i>content delivery</i> ”)	“Todo arreglo para brindar instrucción a través de material impreso o medios de comunicación electrónica a personas dedicadas al aprendizaje planificado en un lugar o tiempo diferentes con respecto del instructor o instructores” (Moore, 1990, p.xv).
Interactivo (diálogo, comunicación)	“La educación a distancia es un diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal” (García Aretio, 2001).
De separación (entre actores, distancia)	“La educación a distancia se caracteriza por la separación del profesor y del estudiante durante al menos la mayor parte de cada proceso instruccional” (Verduin y Clark, 1991).

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de revisión de literatura.

Las definiciones basadas en lo institucional también se relacionan con un proceso “masificado”, tal como lo planteaba Otto Peters en los años ochenta: educación a distancia como un proceso industrializado de enseñanza y aprendizaje.

Otros autores han considerado factores adicionales, como la existencia de la institución, pero dentro de ella, el rol de los docentes y los estudiantes. Tal es el caso de Rumble (1989), quien afirma:

La educación a distancia es un proceso en el que debe haber un profesor y uno o más estudiantes: un curso o un currículum que el profesor esté en capacidad de enseñar y que el estudiante esté intentando aprender; y un contrato, implícito o explícito, entre el estudiante y el profesor o la institución que emplea al profesor, que reconozca sus respectivos roles de enseñar y aprender.

Las definiciones basadas en la separación entre actores se derivan por lo general del concepto de “distancia transaccional” de Michael Moore. Este autor, en 1973, definía así la educación a distancia: “una familia de métodos instruccionales en los que las conductas de enseñanza se realizan aparte de las conductas de aprendizaje...de modo que la comunicación entre el profesor y el aprendiz debe facilitarse por medio de impresos, o aparatos electrónicos o mecánicos”. Esta definición contiene varios elementos importantes: la influencia del conductismo, al hablar de “conductas de enseñanza” y separarlas de las “conductas de aprendizaje”; la idea de lo “instruccional” como una programación o diseño pre-concebido, así como un énfasis también en los medios de transmisión, que en ese entonces eran de índole “mecánica” o “electrónica”.

Para García Aretio (2001), la educación a distancia es un “diálogo didáctico mediado” entre estudiantes y profesores; hace referencia a la institución, y también agrega el elemento de aprendizaje independiente de manera grupal, una forma de aprender hecha posible por las nuevas tecnologías basadas en Internet, y que no eran la norma en la primera ni en la segunda generación de la educación a distancia.

Para los efectos del presente estudio, se considera que la siguiente definición de García Aretio (1994) integra muy bien los diferentes elementos que conforman la educación a distancia:

La Educación a Distancia (EaD) es una modalidad de enseñanza y aprendizaje de alcance global, sustentada por un sistema tecnológico de comunicación multidireccional, que se basa en la interacción planificada entre el estudiante y el material, el estudiante y el profesor y los estudiantes entre sí. La educación a

distancia utiliza la acción sistemática y conjunta de diversos recursos didácticos, el apoyo de la tutoría y de una organización que propicia el aprendizaje independiente y flexible.

### **Distinción entre educación a distancia y educación virtual**

La distinción entre “educación a distancia” y “educación en línea” o “educación virtual” está dada, más que todo, para diferenciar entre la educación a distancia que emplea medios impresos, la radio, la televisión, el teléfono u otros medios analógicos, de la educación a distancia que utiliza las nuevas tecnologías basadas en las computadoras e Internet. En algunos contextos, debido a la expansión del uso de Internet, sobre todo en países con alta penetración de tecnologías digitales, se tiende a utilizar el término “educación a distancia” suponiéndolo como sinónimo de utilización de Internet. En otros, “educación a distancia” incluye todos los medios tecnológicos, tanto aquellos basados en los medios que ahora llamaríamos “tradicionales” (impresión, radio, televisión, etc.), como los digitales<sup>2</sup>.

Garrison (2009) enfatiza que la educación a distancia se conceptualizó inicialmente como una educación de corte industrial, basada en la producción de materiales auto-instructivos que se distribuían masivamente a los estudiantes. Este es el enfoque, por ejemplo, de Otto Peters. Con el advenimiento de las tecnologías basadas en Internet, se empieza a hablar de educación o aprendizaje en línea (“*online learning*”), la cual cambia la concepción de la educación a distancia, al introducir la interactividad entre el estudiante y el instructor, y entre los mismos estudiantes. De esta manera, la educación en línea agrega un componente interactivo que no estaba presente en el origen del concepto de educación a distancia, que concebía el aprendizaje como un proceso auto-dirigido por parte del estudiante. La interactividad permite actualmente construir un sentido de “comunidad de

---

<sup>2</sup> En la presente tesis, se ha optado por agregar el calificativo “virtual” a “educación a distancia”, en la forma de “educación a distancia virtual”, o en algunas oportunidades solo “educación virtual”, para enfatizar que se trata de una enseñanza que utiliza solo las computadoras (u otros dispositivos móviles) e Internet como el medio de comunicación entre los actores.

indagación” (lo cual se verá más adelante) que facilita la elaboración de significados y de comprensión a partir del diálogo con los tutores y otros estudiantes.

“E-learning” y “educación a distancia” se utilizan a veces de forma intercambiable. Se plantea así que el “e-learning”, por su misma naturaleza, supone una separación entre instructor y estudiante, dado que este último aprende frente a una computadora o dispositivo digital. No obstante, el término “*e-learning*” difiere conceptualmente en el sentido de que este no siempre contempla la tutorización. Sobre todo en el ambiente empresarial, en donde la capacitación de personal se lleva a cabo cada vez más mediante sistemas computarizados, muchos de los programas de esta índole no tienen tutores, sino que consisten en programas pre-diseñados y de modalidad auto-instructiva. Estos tienen un gran énfasis en el “diseño instruccional” y materiales de diseños complejos y detallados, como animaciones, videos, juegos, simulaciones y otros. Es decir, es un enfoque muy centrado en la tecnología, y no tanto en la relación entre las personas que intervienen en el proceso. No obstante lo anterior, para García Aretio el “*e-learning*” es una forma de educación a distancia. Al respecto, dice lo siguiente:

...otros autores son radicales al oponerse a la identificación de los conceptos de *educación a distancia* y *e-learning*. Unos defienden estas diferencias al entender que el objeto del *e-learning* ha sido menos el de acortar las distancias y que la distancia no es su característica definitoria. Otros dicen que la realidad es que el aprendizaje en línea es un descendiente directo de la tecnología educativa y la enseñanza asistida por ordenador y no de la EaD (García Aretio, 2013).

Pero además afirma:

En más de una ocasión, en publicaciones, en conferencias, congresos o seminarios, me he manifestado en contra de segregar radicalmente el concepto de e-learning del de EaD. Otros lo hacen. Desde mi punto de vista el e-learning es educación a distancia, al menos es la educación a distancia como la vengo concibiendo, la EaD como diálogo didáctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes

que, ubicados en espacio diferente al de aquellos, aprenden de forma independiente o grupal (García Aretio, 2001).

### **Distinción entre enseñanza y aprendizaje a distancia**

Algunos autores distinguen entre los conceptos de educación a distancia y aprendizaje a distancia. En esta línea, Berge (2013) plantea que:

La diferencia entre educación a distancia y aprendizaje a distancia es importante. La educación a distancia es la responsabilidad de la institución educativa que da apoyo o de la organización y el instructor; el aprendizaje a distancia es lo que los estudiantes hacen, y por lo tanto, principalmente es la responsabilidad del estudiante. Estos dos conceptos por lo general se confunden. La educación y el aprendizaje no son lo mismo y no ayuda que muchos autores utilicen estas expresiones como sinónimos (p.376).

En este sentido, en la presente investigación se plantea el abordaje tanto de la enseñanza como del aprendizaje, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, en un intento por comprender dos procesos que, si bien son de naturaleza distinta, están íntimamente relacionados en la práctica.

## Conceptos Importantes en la Educación a Distancia Virtual

Prieto Castillo y van de Pol (2006) señalan que existen dos grandes “paradigmas” o enfoques sobre el aprendizaje virtual: uno de ellos se centra en las tecnologías, haciendo énfasis en las herramientas disponibles, y que tiende a ver el aprendizaje como el resultado del uso de tales tecnologías; mientras que el otro se centra en lo pedagógico, en la experiencia dialógica entre los actores del proceso de aprendizaje. Esta distinción es patente en la manera como se utilizan diferentes términos para referirse a la enseñanza y al aprendizaje mediante las nuevas tecnologías de información y comunicación. En la tabla 4 se presenta una breve discusión conceptual sobre varios términos relacionados con la educación a distancia que utiliza medios informáticos y telemáticos, a partir de una categorización realizada por el autor desde su experiencia.

**Tabla 4**

### Algunos términos utilizados en el campo del aprendizaje y la enseñanza por medio de computadoras y redes

Énfasis	Términos representativos	Contextos en los que se utilizan	Observaciones
Énfasis en lo tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computer-based training (CBT)</li> <li>• Computer mediated instruction</li> <li>• Web-based instruction</li> <li>• e-learning</li> <li>• Mobile learning (m-learning)</li> </ul>	Capacitación empresarial Capacitación militar (sobre todo en EE.UU.) Educación en la era del predominio del conductismo y del primer cognoscitivismo	Los tres primeros términos pertenecen a las primeras generaciones de uso de computadoras en la enseñanza. Los últimos dos son mucho más recientes. E-learning, probablemente desde finales del siglo XX y principios del XXI. M-learning, más reciente (era de los dispositivos móviles conectados a Internet, smartphones).
Énfasis en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje a distancia (Distance learning)</li> <li>• Aprendizaje en línea (Online learning)</li> </ul>	Educación abierta, contextos universitarios, educación permanente	Estos términos por lo general se utilizan en contextos de aprendizaje centrados en el estudiante o persona que aprende.

Énfasis en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación virtual</li> <li>• Educación en línea (Online education)</li> </ul>	Educación universitaria, educación formal	“Educación virtual” es un término más utilizado en Hispanoamérica. Los anglosajones utilizan más el término “Online education”.
-------------------------	--	---	---

**Fuente:** Elaboración del autor, a partir de su experiencia y de la revisión de literatura.

Los términos basados en el enfoque tecnológico son herederos de la denominada “tecnología instruccional”, que se relaciona directamente con el conductismo norteamericano de la segunda mitad del siglo XX<sup>3</sup>. Aquí el énfasis es en el dispositivo, en este caso la computadora. Por ello, siempre empiezan por “*computer*”, poniendo así de relieve que es una enseñanza y un aprendizaje que se asientan en el uso de la computadora.

El elemento común a todos los términos es la utilización de la computadora e Internet, quizás con la sola excepción de los primeros enfoques de “*computer-based training*”, cuando se utilizaban computadoras con programas de enseñanza programada, en una época en la que la Internet todavía no estaba difundida. El énfasis en lo tecnológico, por un lado, o en la enseñanza o el aprendizaje (la persona que aprende), por otro, es lo que marca la diferencia entre los conceptos basados en la tecnología y los basados en la pedagogía. Usualmente, esta diferencia conceptual se refleja en las estrategias, actividades y aproximación general de los programas formativos que de ellos se derivan. Por ejemplo, los enfoques basados en tecnología por lo general enfatizan en el “software”, el programa, el diseño de unidades didácticas, materiales audiovisuales, ejercicios programados (con respuestas cerradas), la interfaz computadorizada, así como el diseño de multimedia para estimular los canales perceptuales. Suelen, además, tener como punto de partida objetivos conductuales medibles, y formas de evaluación cuantitativas.

<sup>3</sup> El máximo exponente del conductismo estadounidense, B.F. Skinner (1904-1990), desarrolló lo que él denominó una “tecnología de la enseñanza” basándose en los principios del condicionamiento operante. Promovió además el uso de “máquinas de enseñanza”, tomando como referente el trabajo pionero de Sidney Pressey, otro norteamericano. Al respecto, puede verse Skinner (1968) y la excelente reseña sobre la historia de las máquinas de enseñanza escrita por Ludy Benjamin (1988).

Otros términos que comúnmente se utilizan en la literatura sobre educación a distancia con medios virtuales son:

### **“Blended learning”**

En cuanto a “blended learning”, que en español podría traducirse como “aprendizaje mixto” o “semi-presencial”, supone la combinación de enseñanza presencial con enseñanza a través de computadoras y redes. La combinación puede asumir diferentes porcentajes, por ejemplo, 50% presencial y 50% virtual, o un porcentaje mayor de una u otra modalidad. El “blended learning” ha cobrado gran importancia, dado que en las investigaciones que se han realizado sobre efectividad del aprendizaje en entornos virtuales en comparación con los presenciales, se ha encontrado que la combinación de ambos es por lo general la más efectiva (United States Department of Education, 2010).

### **Educación flexible**

Con respecto de la “educación flexible”, esta se refiere a qué tanto los cursos o programas atienden la individualidad de las personas que aprenden. Son cursos o programas que permiten que los estudiantes elijan actividades, temas o las formas en que desean ser evaluados, y en especial, que permiten que el estudiante pueda avanzar en ellos a su propio ritmo, de acuerdo con sus intereses, ocupaciones u otros factores.

### **Educación abierta**

Por su parte, el concepto de “educación abierta” hace referencia a un sistema en el que no hay restricción de acceso, que es libre para todas las personas que deseen seguir los cursos o programas de acuerdo con sus motivaciones e intereses personales. La educación abierta no solicita requisitos, ni obliga a la obtención de alguna certificación o título. Como señalan varios autores, la “apertura” es una actitud o filosofía, que puede o no darse en cualquier contexto educativo. En los Estados Unidos, uno de los más grandes impulsores de la educación abierta fue Charles Wedemeyer (1911-1999), quien escribió el clásico texto

*“Learning from the back door: Reflections on non-traditional learning in the lifespan”*, en el que aboga por una educación abierta a lo largo del ciclo vital y explicita los principios sobre los que se basa este enfoque.

Es muy importante notar que uno de los factores que motivó la creación de la educación a distancia fue brindar acceso a personas adultas, trabajadoras, en zonas geográficas alejadas, o que por diversas variables sociodemográficas u otras razones, no podían acceder a los programas de educación formal, de carácter estructurado y con requisitos formales de ingreso y salida (sobre todo en el nivel universitario). Además, la educación a distancia serviría para atender las necesidades de educación a lo largo de la vida, no solamente para brindar programas académicos formales. Por todo lo anterior, el concepto de “educación a distancia” se relacionó desde el principio con los conceptos de “apertura” y de “flexibilidad”<sup>4</sup>.

Sin embargo, es preciso advertir que el grado en que la educación a distancia es abierta o flexible, depende de muchos factores. Existen, por ejemplo, programas de educación a distancia que no son tan abiertos en términos de requisitos de ingreso, o que no son tan flexibles en cuanto a posibilidades de elección, de inicio o de término de los cursos o programas, o de la estructura de sus actividades y evaluaciones<sup>5</sup>.

Como se verá más adelante, el grado de estructura de un curso o programa a distancia puede depender incluso del grado de autonomía de los estudiantes. También el tipo de herramientas tecnológicas que se utilicen, así como el diseño didáctico, pueden favorecer una mayor o menor flexibilidad.

---

<sup>4</sup> De hecho, si se revisa el nombre de las principales asociaciones internacionales en este campo, se tiende a hablar de “Open and Distance Learning” (ODL), haciendo visible la relación entre educación abierta y a distancia. Asimismo, por su misma naturaleza, al centrarse en la autonomía o la disciplina del estudiante, la educación a distancia se tiende a conceptualizar como indisoluble de la “educación abierta” y “flexible”.

<sup>5</sup> Quizás por ello, Francisco Gutiérrez (1987), en su artículo “Mitos y mentiras de la educación a distancia”, planteaba lo que para él era el mito de que las universidades a distancia realmente iban a “democratizar” el acceso a la educación superior. Para este autor, los obreros y campesinos seguían sin tener representación en dichas instituciones.

### **“Self-paced learning”**

Así también, el concepto de “*self-paced learning*”, puede traducirse como “aprendizaje auto-dirigido”, o “aprendizaje al ritmo de cada persona”. Este es un tipo de aprendizaje en el que no hay una interacción con un tutor, instructor o docente. Responde a un diseño instruccional en el que la persona estudia por sí misma, a su propio ritmo, en el momento en que así lo disponga. Este tipo de programas están asociados principalmente con el ámbito de la capacitación empresarial y el entrenamiento para aprender conductas específicas. Se relaciona además con la “instrucción programada”, la técnica desarrollada por los conductistas norteamericanos. El “*self-paced learning*” contrasta con los cursos o programas que sí tienen un tutor y que suponen una interacción de este con los aprendices. En el marco de la presente tesis, se dará mucho más importancia a una concepción de aprendizaje a distancia en el que la figura del tutor está “presente”.

### **Aprendizaje distribuido (“distributed learning”)**

El “aprendizaje distribuido”, traducción del inglés “*distributed learning*”, es otro de los términos que se han utilizado en el campo, sobre todo hacia finales de los noventa y a principios de la década del 2000. En muchas oportunidades, se utilizó como sinónimo de educación a distancia, aunque tiene sus diferencias<sup>6</sup>. El aprendizaje distribuido se concebía como una forma de atender las necesidades de los estudiantes, tanto en programas “residenciales” (presenciales) como en su hogar. Puede considerarse como una forma de lo que hoy en día se denomina “*blended learning*” (aprendizaje mixto, con una mezcla de modalidad presencial y virtual). Su objetivo era llegar a personas que tenían limitaciones para asistir regularmente a clases presenciales, debido a ocupaciones, ubicación geográfica u otros factores, pero que estaban matriculados en programas académicos presenciales. Su énfasis estaba en lo pedagógico, en personalizar las experiencias de aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, por lo que combinaba diferentes métodos, utilizando

---

<sup>6</sup> Véase al respecto la biblioteca de la Universidad de Cornell, Estados Unidos, en el sitio: [http://www.library.cornell.edu/DL/tutorial/tut\\_2.htm](http://www.library.cornell.edu/DL/tutorial/tut_2.htm)

tanto lo presencial como la comunicación mediada por Internet u otros dispositivos (CD, multimedia).

### **Sincrónico y asincrónico**

Por último, existen dos términos muy utilizados en la educación a distancia virtual, que son “asíncrono” y “síncrono” (o “sincrónico”). Cuando aparecieron tecnologías que permitieron el contacto simultáneo, o en “tiempo real”, entre las personas, se comenzó a hablar de herramientas “sincrónicas”, es decir, que son capaces de poner en contacto a las personas, a través de un medio como la videoconferencia, o más recientemente, el “chat” o los servicios de mensajería instantánea y de comunicación por video y audio (como por ejemplo, Skype, u otras como E-Illuminate), de forma simultánea. En contraposición a ello, el término “asíncrono” se utiliza para denominar aquellas herramientas, espacios o actividades en las que la interacción se da de manera diferida, no en “tiempo real”. Es decir, las personas envían mensajes, ya sea de texto, e incluso de voz o video, pero reciben la réplica por parte de los otros actores (tutor, compañeros) cuando estos estén disponibles. Los mensajes quedan almacenados en la web, de manera que pueden ser accedidos por los usuarios en cualquier otro momento. De esta manera, se habla de “*asynchronous networks*”, o “redes asincrónicas”, que permiten establecer nexos entre las personas, pero de manera que no todos requieren estar conectados simultáneamente.

## **Aprendizaje**

Existen múltiples definiciones sobre el concepto de “aprendizaje”, y estas dependen de la posición epistemológica en la cual se fundamentan. Para efectos de esta tesis, se ha seleccionado la conceptualización de Driscoll (2000), quien ve el aprendizaje como: “Un cambio persistente en el desempeño humano o en su potencial para el desempeño, que debe ser el resultado de la experiencia del sujeto y de su interacción con el mundo (p.11).

A partir de la anterior definición, se tiene claro que el aprendizaje implica un cambio, y que ese cambio debe tener una cierta permanencia en el tiempo. Además, se propone que lo que genera el cambio es la experiencia, pero también asume un fenómeno más general, la “interacción con el mundo”, en donde podrían entrar en juego aspectos tanto internos como externos al individuo, en una suerte de intercambio que daría como resultado el aprendizaje.

Por otra parte, el aprendizaje no se restringe únicamente a un cambio en la conducta observable, sino que se da también en las estructuras mentales del organismo (no directamente observables) o en el potencial para desempeñarse de cierta forma. Es decir, los cambios producidos por el aprendizaje podrían ser evidentes o no (al menos en determinado momento), pero al fin y al cabo implican una transformación en el individuo.

### **Teorías del aprendizaje**

Las teorías sobre el aprendizaje provienen básicamente de la psicología (Schunk, 1997). Aunque existen diversas teorías del aprendizaje, se puede decir que todas ellas hacen referencia a tres variables esenciales: a) Los resultados (cuáles son los cambios en la conducta o los procesos mentales que deben ser explicados por la teoría); b) Los medios (los procesos mediante los cuales se dan los cambios); y c) Los factores que potencian o desencadenan el aprendizaje (Driscoll, 2000).

En la psicología, ha habido posturas encontradas en torno a estas interrogantes. Algunos consideran que el conocimiento es una construcción interna del sujeto, mientras que otros postulan que el conocimiento se adquiere, exclusivamente, a partir de la experiencia con el mundo exterior. La discusión epistemológica es esencial para comprender las teorías psicológicas, y para interpretar los aportes de los diversos enfoques teóricos a la conceptualización del aprendizaje. Seguidamente se presenta un esbozo de las orientaciones más importantes de la psicología del aprendizaje, para describir sus principales conceptos y, más tarde, hacer una comparación y una síntesis.

**Conductismo.** El conductismo, como lo planteó B.F. Skinner, no es en sí una ciencia de la conducta, sino la “filosofía de esa ciencia”. Es una forma de interpretar el comportamiento humano. El conductismo supone que existen factores del contexto que influyen, de manera sistemática, sobre la conducta. Es decir, que existe un mundo fuera del sujeto, y que ciertas variables de ese mundo (estímulos) inciden sobre la conducta de acuerdo con ciertos principios y leyes. Para el conductismo, hay un principio determinista; es decir, la conducta humana se encuentra determinada por las circunstancias de su contexto.

No obstante, el conductismo considera que el organismo no es solamente pasivo ante el ambiente, sino que ejerce control sobre este. El concepto central del conductismo de Skinner es la *conducta operante*. La conducta operante es una conducta voluntaria, emitida (no provocada), que produce una consecuencia en el contexto.

La unidad de análisis de la conducta humana, en esta corriente, es la *triple relación de contingencia*. Esta se compone de tres elementos: los antecedentes de la conducta, la conducta misma (o respuesta) y las consecuencias. Las consecuencias pueden ya sea fortalecer (reforzar) o debilitar la conducta que las generó. A las consecuencias que fortalecen una conducta se les denomina *reforzadores*. Al contrario, a las consecuencias que debilitan la conducta que las produce, se les llama *estímulos aversivos*. Si una conducta ha sido reforzada y de pronto deja de serlo, la conducta tiende a disminuir. A ese proceso se le denomina *extinción*.

El conductismo describe relaciones entre eventos que se dan de manera cotidiana. Las conductas que producen consecuencias positivas tienden a repetirse, mientras que aquellas que no generan resultados positivos o que generan resultados claramente negativos, tienden a desaparecer de nuestro *repertorio de conductas*.

En conclusión, de acuerdo con el conductismo, aprendemos de la experiencia, a partir del influjo de eventos o estímulos externos, que de una forma sistemática, van dando forma a nuestro comportamiento. El sujeto tiene un papel pasivo en algunos procesos de aprendizaje, como en el condicionamiento por asociación de estímulos, pero en otros, asume un papel activo, como en el *condicionamiento operante*, en donde la conducta es voluntaria y no provocada por los estímulos antecedentes.

**Cognoscitivismo.** El cognoscitivismo enfatiza el papel de la *mente*, como un concepto teórico, en la percepción y el procesamiento de la información. El término “cognoscitivismo” proviene del latín *cognoscere*, que significa, precisamente, “conocer”. Mientras que el conductismo rechazó la idea de una “mente”, considerando que era una categoría inútil (y que además, no era susceptible de verificación científica), el cognoscitivismo sí considera esa variable, y afirma que el organismo no responde de forma pasiva ante los estímulos, sino que su percepción de ellos es fundamental.

Una de las primeras corrientes psicológicas, la *Gestalt*, fue un precursor muy importante del cognoscitivismo. El principio central de la Gestalt era la idea de que los seres humanos percibimos el mundo en totalidades. Su lema era “el todo es más que la suma de sus partes”. A partir de experimentos sobre percepción visual y en otras modalidades sensoriales, los psicólogos de la Gestalt demostraron cómo las personas tienden a percibir la totalidad. Su enfoque, más holístico, contrastaba con el conductismo, más analítico y molecular.

El aprendizaje, para los gestálticos, no era el resultado de incrementos cuantitativos, tal como lo concebían los conductistas. El aprendizaje tenía lugar mediante el “*insight*”, o

la toma de consciencia a partir de la consideración del contexto como un todo. En otras palabras, el aprendizaje era un fenómeno cualitativo.

Otros científicos, como Frederick Bartlett, en el Reino Unido, y George Kelly, en los Estados Unidos, se interesaron por la formación de *esquemas* y *constructos* mentales. Ellos creían que el comportamiento humano podía comprenderse mejor haciendo referencia a estos conceptos. Bartlett estudió cómo las personas, al intentar recordar una historia, tienden a “llenar los vacíos” de acuerdo con sus propias experiencias e interpretaciones. Kelly, por su parte, propuso el término de *constructos personales*, para hacer referencia a cómo las personas tienden a construir su propia visión del mundo y los acontecimientos, incluso el concepto que tienen de sí mismos.

Sin embargo, la figura central en el desarrollo del cognoscitvismo, y que más tarde daría como resultado el constructivismo, es la del biólogo suizo Jean Piaget. Piaget se interesó por el desarrollo cognoscitivo; es decir, el desarrollo del intelecto. Más que estudiarla como un producto o resultado, Piaget pensaba que la inteligencia se debía estudiar como un proceso. En el laboratorio de Binet, con quien trabajó en el desarrollo de pruebas de inteligencia, a Piaget le llamó la atención no tanto los aciertos de los niños que realizaban los tests, sino sus errores: ¿En qué fallaban? ¿Cuáles procesos seguía el niño para resolver los problemas? ¿Nos diría esto algo sobre cómo piensan los niños? ¿Nos podría decir algo sobre cómo se va conformando la capacidad de pensar, a lo largo del desarrollo?

Basándose en los principios evolucionistas de adaptación, y en las nociones fisiológicas de homeostasis o equilibrio, Piaget propuso que el desarrollo del conocimiento se da a partir de dos procesos básicos: la *asimilación* y la *acomodación*. La asimilación se refiere a cómo la persona ajusta la información nueva a sus estructuras mentales, mientras que la acomodación se refiere a cómo la persona modifica sus estructuras mentales existentes, para así acomodar la nueva información.

Piaget describió una serie de etapas por las que atraviesa el individuo en su proceso de desarrollo cognoscitivo: sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Relacionó cada fase con rangos de edades más o menos definidos. El paso de una etapa a otra se da a partir del reto, de tensiones cognoscitivas, que socavan las nociones que la persona posee en su mente. Cuando no es capaz de asimilar nuevos conceptos o fenómenos, se ve obligada a acomodar. En otras palabras, debe “romper sus esquemas”, produciéndose así una especie de reorganización de sus estructuras mentales.

Posteriormente, con la llegada de la computadora, hacia mediados del siglo XX, los científicos se empiezan a interesar en una máquina que pudiera llegar a modelar los procesos del pensamiento humano. Además, la computadora ofrecía un modelo que parecía representar los fenómenos del procesamiento humano de “información”. Surge así el llamado *modelo de procesamiento humano de la memoria*, esbozado inicialmente por Atkinson y Shiffrin en 1968 (Anderson, 2001), quienes establecen una analogía entre la mente humana y la computadora. La información es “almacenada” en registros de memoria de trabajo, de corto y largo plazo, y “recuperada” mediante ciertos procesos.

**Constructivismo.** El constructivismo no es un enfoque homogéneo. De hecho, existen diferentes nociones sobre lo que es el constructivismo. Sin embargo, a un nivel general, se reconoce que autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, David Ausubel, Howard Gardner, son algunos de sus pilares más importantes (véase Méndez, 1998).

Tanto Woolfolk (1999), como Schunk (1997), presentan una clasificación de tres tipos de constructivismo, a saber:

- El endógeno, caracterizado por nociones de estructuras mentales, que siguen un impulso maduracional (Piaget es uno de sus fundadores).
- El exógeno, el cual enfatiza el medio externo como la fuente del aprendizaje (aunque el sujeto participa activamente en la interpretación del medio).

- El dialéctico, que postula la interacción entre la estructura mental y la social como el medio de construcción del conocimiento (aquí se instalaría el movimiento del *socioconstructivismo*, con el pedagogo ruso Lev Vigotsky como su piedra angular).

Así, aunque existen diversos “sub-enfoques” del constructivismo, todos coinciden en la idea de que es el sujeto que aprende, quien construye activamente el conocimiento. Como apunta Woolfolk (1999), es el sujeto quien hace el esfuerzo por comprender, por dotar de sentido a la realidad. El constructivismo, pues, se asienta en una epistemología interpretacionista. Al respecto, afirma Driscoll (2000) que el interpretacionismo es la postura epistemológica que asume que la realidad es construida por el sujeto que conoce. Se basa en el idealismo y el racionalismo, más que en el empirismo.

Se distingue usualmente entre el constructivismo “cognoscitivista” (más endógeno), asociado con la obra de Jean Piaget, que considera que el aprendizaje tiene lugar dentro del individuo, como un proceso cognoscitivo interno, y el constructivismo “sociocultural” (más dialéctico), identificado con Lev Vigotsky, que apunta hacia la construcción social de los conocimientos; es decir, a un aprendizaje contextualizado (Cobb, 1996). Sin embargo, existe actualmente una integración entre ellos.

Fosnot (1996) resume los fundamentos del paradigma constructivista de la siguiente manera:

El constructivismo es fundamentalmente no positivista y, como tal, se basa en un campo totalmente nuevo –generalmente en oposición directa tanto al conductismo como al maduracionismo. En lugar de conductas o habilidades como metas educativas, el foco es más bien el desarrollo de conceptos y la comprensión; en lugar de etapas como resultado de la maduración, ellas se conciben más bien como construcciones de la reorganización activa del alumno. El constructivismo, como constructo psicológico, surge del ámbito de las ciencias cognoscitivas, particularmente del trabajo de Jean Piaget, la obra sociohistórica de Lev Vigotsky y

más recientemente, de Jerome Bruner, Howard Gardner y Nelson Goodman, entre otros que han estudiado el papel de la representación en el aprendizaje (p.10-11).

A manera de síntesis, en la tabla 5 se puede observar una comparación entre los tres enfoques teóricos sobre el aprendizaje, de acuerdo con sus supuestos epistemológicos, concepciones sobre el aprendizaje y sus principales autores y postulados.

**Tabla 5**  
**Comparación entre los tres principales enfoques teóricos sobre el aprendizaje**

	<b>Conductismo</b>	<b>Cognoscitismo</b>	<b>Constructivismo</b>
<b>Supuestos epistemológicos</b>	Objetivismo, realismo, empirismo.	Racionalismo, idealismo.	Pragmatismo, racionalismo.
<b>Objeto de estudio</b>	La conducta.	Los procesos mentales.	La construcción del conocimiento.
<b>Principales autores</b>	E.L. Thorndike, John B. Watson, B.F. Skinner.	Jean Piaget, Newell y Simon, Atkinson y Shiffrin, Frederick Bartlett, George Kelly.	Jean Piaget, Lev Vigotsky, Jerome Bruner, Howard Gardner.
<b>Definición de aprendizaje</b>	Cambio en la probabilidad de ocurrencia de una conducta en un contexto dado.	Cambio en el conocimiento almacenado en la memoria.	Cambio en los significados, construidos a partir de la experiencia.
<b>Descripción del proceso de aprendizaje</b>	El aprendizaje se produce por medio de los estímulos antecedentes y las consecuencias de las conductas (estímulos externos al organismo).	El aprendizaje tiene lugar a través del registro, codificación, almacenaje y recuperación de datos y su organización en esquemas o constructos.	El aprendizaje se da a partir de la interacción entre el conocimiento previo, el contexto social y el problema por resolver.
<b>Conceptos principales</b>	Conducta (condicionamiento) operante, reforzamiento, castigo, extinción, programas de reforzamiento, moldeamiento de la conducta, generalización.	Modelo de procesamiento de información de la memoria, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, codificación, esquemas cognoscitivos, constructos personales.	Asimilación y acomodación, aprendizaje significativo, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, andamiaje, construcción social de conocimientos, aprendizaje colaborativo.

**Fuente:** Elaboración del autor.

## Nuevos enfoques de aprendizaje

Podría decirse que las principales corrientes en el estudio del aprendizaje, derivadas de la Psicología, reflejan los paradigmas de la ciencia que históricamente han surgido. El conductismo se enmarca en un paradigma mecanicista, de causa-efecto; el cognoscitivismo obedece al paradigma cibernético o de procesamiento de información, que encuentra su analogía en el funcionamiento de las computadoras. El constructivismo encuentra su origen en un paradigma contextual, histórico-social en el que confluyen las epistemologías interpretacionistas y los métodos hermenéuticos.

En la actualidad, se habla de un paradigma caracterizado por el estudio de las redes. La “ciencia de las redes”, del inglés “*network science*”, se constituye como un nuevo paradigma que permite estudiar todo tipo de fenómenos: físicos, químicos, genéticos, ecológicos e incluso sociales (Barabási, 2013). Precisamente, desde este enfoque las Ciencias Sociales son disciplinas que estudian redes sociales, que se dan a todo nivel, y sobre todo con el impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Manuel Castells (2005) se refiere a una “sociedad red”, la cual describe de la siguiente forma:

He conceptualizado como la sociedad red a la estructura social que resulta de la interacción entre el nuevo paradigma tecnológico y la organización social como un todo (p.3).

De manera similar a como McLuhan afirmara que “el medio es el mensaje”, para Castells la tecnología no moldea a la sociedad. La tecnología es en sí misma la sociedad. Castells propone que la Internet ha hecho que las redes, un fenómeno inherente a la organización humana, pasara del ámbito privado al público. Internet hace visibles las redes, las amplía y las hace más intrincadas y complejas. Esto mismo es lo que para Barabási (2013) ha hecho que, a pesar de que las redes son fenómenos propios de la

naturaleza y de la sociedad, no es sino hasta muy recientemente que se habla de una ciencia de las redes, con la visibilidad que permite la existencia de Internet<sup>7</sup>.

Dentro de un enfoque de redes, aparece el *conectivismo* como una nueva teoría del aprendizaje, sobre todo con el trabajo de los canadienses George Siemens y Stephen Downes. El conectivismo se fundamenta en varios principios (Siemens, 2005):

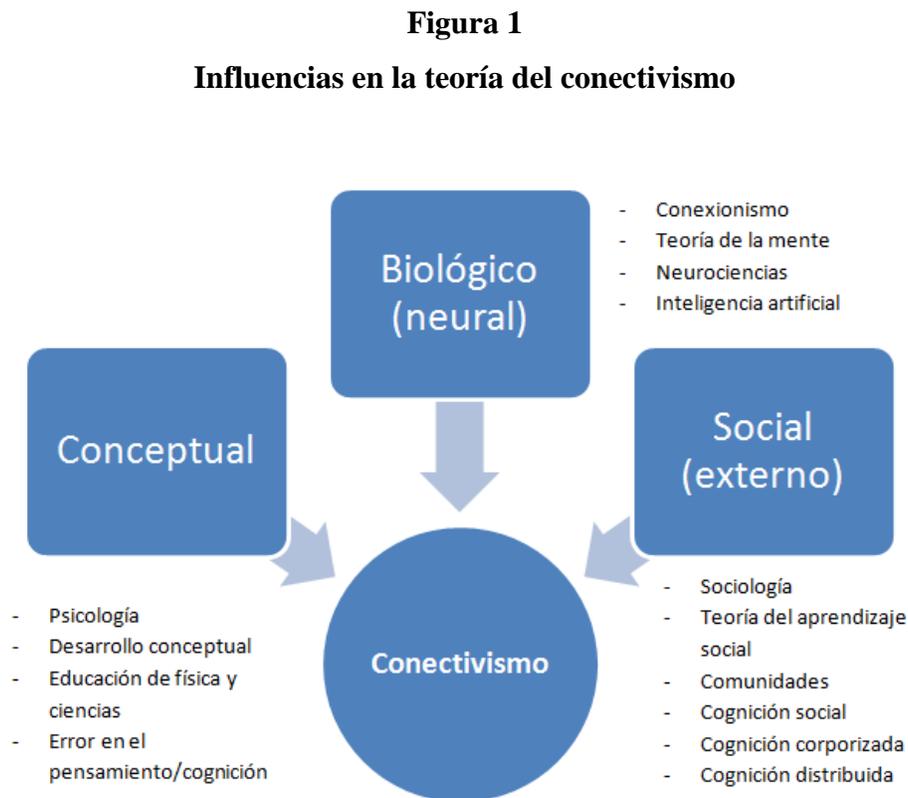
- El aprendizaje no reside solamente en una persona, sino que se encuentra distribuido, ocurre en redes y en las mismas computadoras.
- El aprendizaje es un fenómeno ubicuo, está presente en todo lugar, a toda hora, a lo largo de toda la vida. La mayor parte del aprendizaje ocurre fuera de los sistemas educativos formales.
- Es más importante saber encontrar el conocimiento en el momento oportuno que acumular conocimiento. Establecer redes, a través de conexiones, es lo que permite aprender. El aprendizaje es en sí mismo el tejido de una red. Por ello, son más útiles las conexiones que los contenidos.
- El aprendizaje es formación de redes. Las redes se componen de nodos y de conectores. Conocer cada nodo es una forma muy rudimentaria de conocimiento. El verdadero conocimiento, aquel que resulta útil, se genera a partir de los conectores, las relaciones entre conceptos.
- El conocimiento consiste en patrones de conexiones. Conocer implica además ser capaz de inferir, de llegar a conclusiones a partir de lo existente; ser capaz de utilizar las redes de conocimiento para comprender y solucionar un nuevo problema.
- Las personas comprenden cuando son capaces de encontrar patrones en las redes; esta comprensión es la que permite ir más allá y extender el conocimiento a nuevos problemas y nuevos contextos.

---

<sup>7</sup> De hecho, dos tendencias fundamentales en las Ciencias de la Computación actuales son el análisis de grandes conjuntos de datos ("*Big Data*") y los métodos de visualización de datos (comunicación personal del Dr. Carlos González Alvarado, Doctor en Ciencias de la Computación, ex Director del CONICIT). Estas responden al desarrollo de las Ciencias de Redes, y a lo que actualmente se denomina "*Data Science*" o Ciencia de Datos. George Siemens se refiere al análisis de "*Big Data*" y a los métodos de visualización como "Sistemas tecnológicos para dar sentido" ("*Technological sensemaking systems*"). El objetivo de estas técnicas es encontrar patrones y tendencias en los datos, con el fin de darles significado.

Al respecto, véase su conferencia en Buenos Aires, Argentina, setiembre de 2012, en: <http://es.slideshare.net/educaredar/connectivism-social-networked-learning>

Como se puede apreciar en la figura 1, la teoría del conectivismo se alimenta de distintas vertientes, tanto de las ciencias naturales, como de las ciencias sociales, las ciencias biológicas y la psicología.



**Fuente:** Siemens, G. (2010). Connectivism: Social networked learning. Conferencia dictada el 12 de setiembre en Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://es.slideshare.net/educaredar/connectivism-social-networked-learning>

## Historia de la Educación a Distancia

En la educación a distancia ocurre algo similar a lo que decía Hermann Ebbinghaus acerca de la psicología, en el sentido de que esta era “una ciencia con un largo pasado, pero con una corta historia”. Sin lugar a dudas, la educación a distancia ha recorrido un larguísimo camino. La invención de la escritura fue un avance crucial del ser humano para facilitar la comunicación de hechos e ideas a distancia, y que daba cierta “permanencia” a la información. En la antigua China, la escritura ideográfica sirvió para que los mandatos de los emperadores llegaran a sus destinatarios sin muchas tergiversaciones, en los lugares más recónditos del gran imperio<sup>8</sup>. Las epístolas de San Pablo fueron también ejemplos de cómo la escritura sirvió fines “pedagógicos” (García Aretio, 1999).

La educación a distancia, como fenómeno histórico, responde a la necesidad de trascender la escolaridad formal, tradicionalmente pensada para niños y jóvenes, con el fin de integrar al adulto, sobre todo en la sociedad industrializada. Desde un punto de vista socio-histórico y crítico, la educación ha estado ligada al ejercicio del poder. La educación en las épocas pre.-industriales se asociaba con el control monárquico y eclesial. Las escuelas de primeras letras eran administradas por órdenes religiosas. Las universidades eran “reales y pontificias”.

Con el paso del tiempo, el locus de poder fue cambiando desde las monarquías y la Iglesia, hacia los nuevos grupos que controlaban la producción y el comercio. Todavía en la primera mitad del siglo XX, y acercándose al fin de este, la educación superior era predominantemente estatal, pero poco a poco se empieza a abrir camino la enseñanza universitaria privada. Hoy en día, la creciente privatización es un resultado directo de la influencia que ejercen los capitales privados y las grandes organizaciones transnacionales.

Si bien la educación siempre ha tenido una función de preparar a las personas para el ejercicio de oficios o profesiones, la diversidad de ocupaciones que surgen a partir de,

---

<sup>8</sup> Este recuento histórico responde a comunicación personal con el Dr. Arnoldo Mora Rodríguez, filósofo, docente del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica.

primero la revolución industrial, y más recientemente lo que se podría denominar como la “revolución digital” o la “era del conocimiento”, hacen necesario que las instituciones educativas, sobre todo las de orden superior, asuman un marcado protagonismo en la formación de profesionales para alimentar los engranajes de las nuevas organizaciones globales, sobre todo en las ramas de servicios, tecnologías y otros sectores.

Como fenómeno institucionalizado y extendido la educación a distancia es el resultado principalmente del siglo XX. La necesidad de ampliar los dominios de los sistemas educativos formales nació entre el siglo XIX y el siglo XX, en medio de la creciente urbanización e industrialización. En sus inicios, se concibió como una “educación por correspondencia”. Al respecto, dice Holmberg (2003):

La educación a distancia no es nada nueva. En sus etapas tempranas y mucho dentro del siglo 20, prácticamente el único medio disponible para ella fue el material impreso y la palabra escrita, y por lo tanto fue llamada adecuadamente educación por correspondencia. Conforme una variedad de medios adicionales se empezaron a utilizar, se consideró que este término era inadecuado, y se cambió a educación a distancia, oficialmente en los inicios de la década de 1980. En 1982 el International Council for Correspondence Education, afiliado a la UNESCO, cambió su nombre a International Council for Distance Education (en la actualidad Internacional Council for Open and Distance Education) (p.9).

Asimismo, la educación a distancia se asocia con otro concepto central, que es el de “masificación”. Entrado el siglo XX, con la creciente necesidad de formar a la fuerza de trabajo, la educación a distancia se dispara, por así decirlo, como una modalidad industrializada, como “fábricas de contenidos” que se difunden a una vasta cantidad de destinatarios. La mayor longevidad de la población y la complejidad de las tareas que se requiere que asuman en el entramado socio-productivo, son fuerzas que impactan en el desarrollo de la idea de una educación a lo largo de la vida, o educación permanente. La andragogía, o educación de adultos, cobra importancia también en esta época, y trastoca el énfasis en una educación formal, escolarizada, llevándolo hacia nuevos espacios, como la

formación en el trabajo, en la comunidad y en otras esferas que trascienden los centros educativos tradicionales.

Desde el punto de vista del avance tecnológico, la educación a distancia ha transitado un largo camino, partiendo de los textos didácticos que se enviaban por correo postal, pasando por los medios de comunicación masivos, como la radio y la televisión, hasta llegar a las redes digitales. De esta manera, es posible advertir cuatro generaciones en su desarrollo histórico, tal como se muestra en la tabla 6.

**Tabla 6**  
**Generaciones de la educación a distancia a partir de las tecnologías utilizadas**

Generación	Características	Conceptos centrales
Primera generación	Basada en un solo medio de comunicación (material impreso enviado por correo) Contacto nulo o limitado entre el estudiante y los profesores o la institución	Educación por correspondencia, estudio independiente (Wedemeyer)
Segunda generación	Utilización de varios medios: impreso, radio, televisión Uso de textos programados (con tratamiento didáctico) Aparición de grandes instituciones masivas Todavía no hay mayor interacción (se utilizan todavía medios de una sola vía, de índole transmisiva)	Educación a distancia como proceso industrial (Otto Peters) Economía de escala
Tercera generación	Utilización de medios interactivos: videoconferencia o teleconferencia en simultáneo. Permite interactividad, pero todavía no permite un acceso desde el hogar o en el momento en que el estudiante lo requiere.	Replicación del modelo de clase presencial a través de la teleconferencia
Cuarta y quinta generaciones (Taylor, 1999; Bates, 2008)	Utilización de Internet como medio de comunicación; permite interacción síncrona y asíncrona (cuarta generación). La quinta consiste en la denominada “Web 2.0” (ya en etapa de superación).	Creación de contenido, redes sociales, mayor control por parte del usuario.

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la revisión de literatura.

Anderson y Dron (2011) han llamado la atención sobre la necesidad de abordar la historia de la educación a distancia no solamente desde la perspectiva tecnológica, es decir, solo basándose en las tecnologías que han ido apareciendo a lo largo del tiempo, sino más bien desde las “pedagogías” o modelos de enseñanza-aprendizaje subyacentes. Así, como se puede observar en la tabla 7, las teorías del aprendizaje que han dominado la escena de la psicología y la educación, sobre todo en el siglo XX, se han colocado a la base de tales pedagogías o modelos de enseñanza utilizados en la educación a distancia.

**Tabla 7**  
**Generaciones de la educación a distancia a partir de los modelos pedagógicos**

<b>Generación</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Autores</b>	<b>Características</b>
Conductista-cognoscitivista	Primera y segunda generación	B.F. Skinner, Fred Keller, Richard Mayer	Tecnología conductual aplicada al diseño de textos programados y unidades didácticas; ciencias cognoscitivas aplicadas al diseño de materiales multimedia (video, audio, etc.); instrucción entendida como logro de objetivos medibles y evaluaciones de desempeño.
Constructivista social	Tercera generación	Jean Piaget, John Dewey, Lev Vigotsky	Enfoque de construcción de conocimientos a partir del intercambio social, producto de las nuevas tecnologías que permiten una mayor interactividad.
Conectivista	Cuarta generación	George Siemens y Stephen Downes	Teoría de redes, establecimiento de conexiones, aportes de las neurociencias; énfasis en la creación de redes para generar aprendizaje en el momento que se requiere, y no en los contenidos.

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de Anderson y Dron (2011).

La educación a distancia, actualmente, ha atravesado por importantes transformaciones desde la introducción de las tecnologías de información y comunicación (TICS), a partir de la tercera generación, cambio que es todavía más patente con la

interactividad que permiten las redes sociales y las herramientas comunicacionales con el desarrollo de la Internet. Esto ha significado que la educación a distancia acorte brechas con respecto de la educación presencial. Así lo ilustran García Aretio y Ruiz Corbella (2010) al afirmar:

Llama la atención cómo la EaD ha pasado de ser considerada una enseñanza meramente instructiva, de dudosa validez y eficacia en la que prácticamente era imposible el establecimiento de una comunicación educativa, a ser una modalidad presente ahora en toda oferta formativa, dada la interacción mediada por soportes tecnológicos que es capaz de generar, superando cualquier condicionamiento espaciotemporal. Sin duda, el elemento que más ha favorecido esta interactividad y que ha impulsado la EaD a la conquista de estos nuevos escenarios han sido precisamente las TICs (p.17).

## Teorías sobre la Educación a Distancia

### El papel de la teoría

La teoría es fundamental para comprender un fenómeno en todos sus extremos. Es un conjunto de conceptos, categorías, variables, factores y postulados que se articulan de manera lógica y sistémica, que tienen como objetivo dar cuenta de un fenómeno. Desde la postura positivista, la teoría tiene como finalidad explicar, controlar y predecir los fenómenos; aunque desde una posición organicista e interpretativa, la teoría tiene como fin la comprensión. Esto es sobre todo así cuando el objeto de estudio tiene un carácter histórico y se inserta en un contexto socio-cultural, como es el caso de las ciencias sociales.

Decía Mario Bunge (1960) que las teorías son “síntesis conceptuales”. Para este autor, aunque la ciencia debe ser objetiva, racional y analítica, el hecho de estudiar los componentes de un fenómeno no deja de lado su carácter “totalista”. Debe existir, pues, un equilibrio entre el análisis y la visión integradora. Así también, para Bunge la ciencia utiliza conceptos claros y definidos; es fáctica, es decir, busca asidero en la observación de los hechos; es comunicable, de manera que permita a otros someter a prueba las conclusiones a las que otros investigadores han arribado. De esta manera, plantea Bunge (1981):

Antes [las teorías] se valían sólo del lenguaje ordinario para expresar ideas, con el resultado siempre de la falta de precisión, incluso de la falta de claridad. La matemática sólo intervenía al final para comprimir y analizar los resultados de investigaciones empíricas con demasiada frecuencia superficiales por falta de teorías: se valían casi exclusivamente de la estadística, cuyo aparato podía encubrir la pobreza conceptual. Ahora nos valemos cada vez más para la construcción misma de las teorías de diversas teorías matemáticas. Empezamos a comprender que el fin de la investigación no es la acumulación de hechos sino su comprensión, y que ésta sólo se obtiene arriesgando y desarrollando hipótesis precisas (p.1).

Bunge es un autor identificado con el positivismo lógico, y más inclinado hacia una concepción de ciencia objetiva, fáctica, analítica, operacional y sistemática. Postula que las ciencias físicas y matemáticas son el prototipo de ciencia, y que ellas deben contribuir al sistema hipotético-deductivo propio de las ciencias exactas. Sin embargo, Bunge señala la importancia de la construcción teórica, que al fin y al cabo tiene que ver con una actividad interpretativa y sintética de los científicos. Como lo afirma en el texto citado, un método cuantitativo, apoyado en la estadística, que no se oriente en la teoría, es limitado en la medida en que solamente acumula datos, sin hacer un aporte teórico. En esta tesis se asume que el abordaje cualitativo tiene valor cuando se estudia un fenómeno novedoso en un contexto determinado y que, sin abandonar el fundamento empírico, puede generar una riqueza de información que permita elaborar modelos propios.

Por lo anterior, en el presente trabajo se parte de un marco de referencia que informa la construcción metodológica, y que orienta las categorías de análisis del estudio. Sin embargo, la postura epistemológica que se seguirá advierte, desde el enfoque de “teoría fundamentada”, que las categorías surgen del fenómeno estudiado, por lo que estas son dinámicas y no enteramente definidas a priori. Se pretende, así, que exista un aporte a la teoría desde la construcción misma de un modelo que identifique categorías y las relacione de manera coherente, modificando la teoría existente y dando lugar a nuevas construcciones.

### **Temas de investigación actual en educación a distancia**

Los principales aportes a la teoría sobre educación a distancia se han realizado en países desarrollados, sobre todo Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido. En España, destaca el trabajo de Lorenzo García Aretio<sup>9</sup>, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Este último, en consonancia con otros autores anglosajones, indica que existe un vacío, una necesidad de sistematizar y estructurar una teoría coherente y

---

<sup>9</sup> Recientemente, el Dr. García Aretio celebró 50 años de vida profesional, dedicado a la docencia y la investigación en educación a distancia. Se puede ver el video elaborado por él mismo, en el que retoma sus experiencias a lo largo de este tiempo, en su canal de YouTube:

<http://www.youtube.com/watch?v=YtZATPhUJFc>

comprehensiva sobre la educación a distancia, sobre todo con la predominancia actual del uso de tecnologías de información y comunicación.

La investigación sobre educación virtual, durante la última década, se ha concentrado en ciertos ejes temáticos, a saber:

- El diálogo y la interacción como elementos centrales en la educación virtual.
- La distancia transaccional y la presencia transaccional: cómo la percepción de la presencia del apoyo del instructor, de la institución educativa, de los pares, sirven como elementos que contribuyen a reducir el sentido de distancia o aislamiento, que se asume como una característica inherente a la educación a distancia.
- El establecimiento de comunidades de aprendizaje, o “comunidades de indagación”, sobre todo desde la interacción en foros virtuales, pero que también se ha extendido al estudio de la totalidad de los cursos virtuales.
- La efectividad del aprendizaje virtual en comparación con la modalidad presencial. Estos estudios se han enfocado en la comparación del rendimiento académico de estudiantes virtuales vs. presenciales, tasas de deserción y otros.
- Los factores que intervienen en la satisfacción de los estudiantes con la modalidad virtual.
- Los factores que intervienen en la decisión de los estudiantes de matricularse en cursos o programas formativos de modalidad virtual.
- Los factores que determinan la “persistencia” y la deserción (*drop out*) de los estudiantes de cursos y carreras de modalidad virtual.
- Las características de los estudiantes “exitosos” en modalidad virtual.
- Las “buenas prácticas”, o estrategias didácticas más efectivas para promover el aprendizaje, la satisfacción y la retención en cursos y programas virtuales.
- El rol de los instructores de cursos virtuales: su papel como facilitadores, las funciones que cumplen, las estrategias motivacionales y pedagógicas.
- La calidad de la educación virtual, en el marco del creciente interés en la sociedad por certificar y asegurar la calidad de las titulaciones universitarias, aunque también se ha considerado la calidad de cursos y programas de formación continua.

## **Discusiones Teóricas en el Campo de la Educación a Distancia**

### **La educación a distancia como disciplina**

El campo de la educación a distancia es complejo, y no existen consensos en cuanto a cómo conceptualizarla. Desde los años ochenta del siglo anterior, autores como Sparkes (1983) consideraban que, si bien es posible que la educación a distancia llegara a conformarse como una disciplina en sí misma, se encontraba todavía en un estadio incipiente, en búsqueda de la madurez que le permitiera alcanzar ese estatus. Por su parte, Holmberg (1986) fue más allá y abogó por la constitución de la educación a distancia como una disciplina aparte, con su propio objeto, método y finalidades. Más recientemente, la educación a distancia se ha asumido como una disciplina, o al menos como un campo de estudio particular, sobre todo con los aportes de Lorenzo García Aretio, quien aboga por la necesidad de desarrollar una teoría de la educación a distancia.

### **El papel del medio de comunicación**

A principios de la década de los noventa del siglo XX, se suscitó la discusión acerca de si el medio de comunicación marcaba una diferencia en la efectividad del aprendizaje en la educación a distancia. En la actualidad, este debate persiste, aunque matizado por el surgimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación, que han cambiado sustancialmente el panorama de la enseñanza a distancia (Becker, 2010). El planteamiento de Clark era que el medio no establecía ninguna diferencia. Esta afirmación obedecía a un análisis de una gran cantidad de estudios que, de acuerdo con Clark, no habían encontrado diferencias significativas entre el medio (prensa, audiovisual, etc.) y el aprendizaje logrado por los estudiantes en la formación a distancia. La otra parte en este debate era el argumento de Kozma, para quien el medio de comunicación sí influía en el aprendizaje, una idea que guardaba relación con la propuesta de Marshall McLuhan, en el sentido de que “el medio es el mensaje”.

## **Teoría de la equivalencia**

La teoría de Simonson se fundamenta en la idea de que en la educación a distancia, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes deben ser equivalentes a las que tienen lugar en la educación presencial (Simonson, Schlosser y Orellana, 2011). Si se logra esta equivalencia, no importará tanto el medio por el que se alcance el objetivo, siempre y cuando este se cumpla. Esta teoría puede relacionarse con lo que Clark planteaba acerca de la igualdad entre los diferentes medios de comunicación que se utilizan en educación a distancia.

## **Diálogo didáctico guiado**

Para Holmberg (1986), en la educación a distancia se deben elaborar unidades didácticas, textos u otros materiales que utilicen un estilo de escritura conversacional, en el que el autor del material establezca un diálogo con el estudiante. La teoría de Holmberg hace referencia al diálogo entre actores como el núcleo de la experiencia educativa, por lo cual la educación a distancia debía hacer lo propio para establecer un intercambio horizontal entre docentes y alumnos, utilizando para ello los medios de comunicación disponibles.

## **Efectividad de la educación a distancia**

A lo largo de las últimas décadas, se han realizado diversas investigaciones sobre la efectividad de la educación a distancia, en las que se ha comparado con la metodología presencial tradicional. En estudios de “meta-análisis”, en los que se analizan los resultados obtenidos por diferentes autores, se ha encontrado que no existen diferencias significativas entre la modalidad a distancia y la presencial, siendo uno de los más importantes el efectuado por Russell (1999). En este meta-análisis, se consideraron 355 reportes de investigaciones llevadas a cabo entre 1928 y 1998, utilizando como variable dependiente el logro académico de los estudiantes. Los resultados parecen concordar con lo planteado con Clark (quien además es uno de los autores que escribe en el texto de Russell), en el sentido

de que el medio no marca una diferencia. Por ello, Clark afirma que el tema de fondo es básicamente económico: se puede recurrir al medio menos costoso, para producir resultados de aprendizaje comparables.

Debe notarse que el estudio de Russell (1999) abarca, predominantemente, aplicaciones de la educación a distancia de las primeras generaciones, siendo que incluye investigaciones hasta 1998, cuando apenas comenzaba a introducirse la denominada “enseñanza basada en computadoras”. Más recientemente, el Departamento de Educación de los Estados Unidos (2010) publica un informe en el que incluso se encuentra que la educación a distancia con medios virtuales es igualmente efectiva, o aún en ocasiones más efectiva, que la enseñanza presencial, sobre todo cuando se combina con esta, en la modalidad híbrida o denominada en inglés “*blended learning*”.

Asimismo, García Aretio y Ruiz Corbella (2010) en otro análisis de distintas investigaciones sobre efectividad de la educación a distancia, llegan a la conclusión de que su efectividad es equivalente a la presencial, aunque esto depende del diseño pedagógico que la sustenta. Destacan, en este sentido, las potencialidades de la “web 2.0” y del establecimiento de interacciones a través de redes sociales, haciendo énfasis en el conectivismo (Siemens) como base explicativa del aprendizaje con las nuevas tecnologías. Para estos autores, la “soledad del estudiante”, el aislamiento al que se debía hacer frente en los primeros formatos de la educación a distancia, se ve superado con un uso adecuado de las tecnologías actuales, que posibilitan una comunicación fluida y multidireccional entre los participantes.

Por su parte, Zhao, Lei, Yan, Lai, y Hueyshan (2005), en un análisis estadístico minucioso de 51 estudios sobre efectividad de la educación virtual, encontraron que existen ciertas variables predictoras de la efectividad de esta modalidad, entre ellas: el nivel de involucramiento del docente, el uso de distintas herramientas que permiten la interactividad (tanto sincrónicas como asincrónicas), así como el campo de estudios, siendo los cursos de administración de negocios los que mejor efectividad reportan, incluso superior a los de formato presencial. Como se verá en el siguiente apartado, estos elementos apuntan al rol

de la “presencia pedagógica” y la “presencia social”, aspectos que se consideran esenciales en el aprendizaje en la modalidad a distancia.

### **Modelos Conceptuales que Explican las Interacciones que tienen lugar en la Educación a Distancia**

Como se ha visto hasta ahora, en las teorías, o modelos conceptuales, que se han desarrollado en educación a distancia, se pueden apreciar elementos de las teorías conductista, cognoscitivista, constructivista y conectivista, aunque esta última quizás en menor grado, debido a que es un enfoque más reciente. Asimismo, estas reflejan aportes que van desde lo sociológico (un enfoque más “macro”, orientado al papel de la educación a distancia en el entramado social), hasta lo psicológico (más centradas en procesos cognoscitivos, o aspectos motivacionales y de aprendizaje a nivel individual). Varios componentes sobresalen como pilares de las teorías:

- La idea de una “distancia”, a partir de la “separación” entre actores que caracteriza a la educación a distancia.
- Las interacciones que tienen lugar en el proceso de aprendizaje a distancia, las cuales van en la dirección de estudiante-material; estudiante-estudiante; y estudiante-instructor. También se han estudiado las interacciones entre el estudiante y la institución educativa, así como la interacción entre el estudiante y la interfaz tecnológica (Gunawardena y Mc Isaac, 2004).
- El establecimiento de un sentido de “comunidad” a partir del diálogo y la “presencia”, que comprende asimismo los diferentes tipos de interacción que tienen lugar en el entorno de aprendizaje a distancia (sobre todo el virtual). Se parte aquí de que debe darse un intercambio discursivo, que es central para que tenga lugar el aprendizaje, en el tanto este consiste en una construcción social.
- Los grados de estructuración o autonomía; qué tanto el ambiente se ajusta a los intereses y necesidades propias de los aprendices, y qué tanto estos deben ejercer auto-control, auto-dirección, disciplina o auto-organización para aprender.

En este apartado, se considerarán los principales modelos conceptuales que explican las “transacciones”, o interacciones que tienen lugar en la educación a distancia. De este análisis surgen las categorías de “diálogo” e “interacción”, las cuales se constituyeron en los ejes de la presente investigación. En la tabla 8 se presenta una síntesis de los principales componentes de cada modelo.

**Tabla 8**  
**Principales modelos conceptuales que explican las interacciones que tienen lugar en la educación a distancia**

<b>Modelo</b>	<b>Autor</b>	<b>Principales componentes</b>
Distancia transaccional	Michael Moore	Estructura Diálogo Autonomía del estudiante
Comunidad de indagación (community of inquiry)	Garrison, Anderson y Archer	Presencia social Presencia pedagógica Presencia cognitiva
Presencia transaccional	Shin	Presencia transaccional del docente (Instructor TP) Presencia transaccional institucional (Institutional TP) Presencia transaccional de los pares (Peer TP)
Teoría de la equivalencia	Simonson	Las experiencias de aprendizaje en la educación presencial y la educación a distancia deben ser equivalentes. Ambas son distintas en cuanto a los medios y las técnicas, pero las experiencias deben ser similares.
Diálogo didáctico guiado	Holmberg	La educación a distancia se basa en un diálogo que se establece entre el profesor y el estudiante, a través de un medio que supone separación. El profesor dialoga con el estudiante a través de un texto o material, que debe asumir un estilo conversacional.
Diálogo didáctico mediado	Lorenzo García Aretio	Autoestudio – autonomía, independencia (alumno-material) Interactividad (profesor-alumno; alumno-alumno) Medios, formas de comunicación Interacción entre la institución y el alumno Diálogo simulado (materiales diseñados por la institución) Diálogo real (enseñanza tutelada)

El diálogo puede ser asíncrono o síncrono  
 Flexibilidad (el estudiante estudia cuando lo desea)  
 Aprendizaje colaborativo (compartido con los pares)  
 Evaluación de proceso y resultados

---

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la revisión de literatura.

## **Distancia transaccional**

Se puede afirmar que la teoría de la distancia transaccional de Michael Moore es la primera teoría moderna sobre el aprendizaje a distancia (Moore, 1993). Nacida en los años setenta y consolidada en 1980, esta teoría ha influido a prácticamente todos los demás modelos conceptuales, por lo que se toma aquí como una piedra angular. El modelo de distancia transaccional plantea que la educación a distancia tiene como característica definitoria la separación entre actores, lo cual da lugar a un sentido de “distancia”<sup>10</sup>. Esta distancia es vista como una variable que se debe superar de alguna forma, siendo tres los factores que entran en juego, a saber:

**Estructura.** Un programa a distancia tiene mayor estructura en la medida en que sus contenidos están pre-diseñados. A mayor estructura, menor capacidad para la individualización. Esto por cuanto el estudiante no tiene tantas opciones para personalizar contenidos o actividades en función de sus intereses y necesidades, ya que el curso posee una estructura definida previamente (véase la figura 2).

**Diálogo.** Se refiere al grado en el que tiene lugar la interacción entre los actores, en especial entre el docente y el estudiante. Nótese, siguiendo la figura 2, que a menor dosis de diálogo, mayor debe ser la estructura. Lo que ocurre es que si no hay apoyo tutorial

---

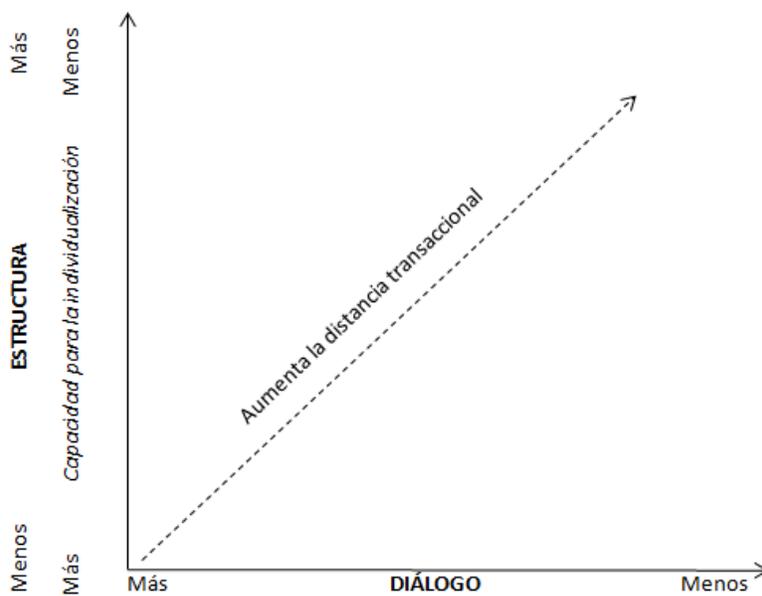
<sup>10</sup> De acuerdo con Moore (1993), el concepto de “transacción” puede ubicarse históricamente en la teoría pedagógica de John Dewey, y se refiere a la interacción entre las personas, el contexto y los patrones de comportamiento en una situación concreta. De esta forma, la educación a distancia es en sí misma una transacción, que forma parte de la educación en general. Para Moore, en toda situación de enseñanza y aprendizaje, aún en la presencial, hay algún grado de distancia transaccional. Según este autor, la educación a distancia es un concepto pedagógico, no solo una separación “real”, geográfica o espacial, entre estudiantes y docentes.

interactivo, se requerirá de un contenido y unas actividades más estructuradas; pero esto aumenta la distancia transaccional. Es decir, un curso muy estructurado, y con poco diálogo, hará que el estudiante se sienta más aislado. Si el curso tiene mucho diálogo, y poca estructura, habrá menos distancia transaccional. Se puede ejemplificar esto con un curso con pocos contenidos pre-definidos, pero en el que hay mucha interacción. Este será un curso en el que el estudiante puede sentir un mayor acompañamiento por parte del docente. Asimismo, dada esta combinación de factores (mucho diálogo y poca estructura), mayor será también la capacidad de individualización (véase la figura 2).

**Autonomía del estudiante.** En cursos con poco diálogo, el estudiante debe ejercer una mayor capacidad de aprendizaje autónomo. Si el estudiante denota baja capacidad para aprender por sí mismo (baja autonomía), se podría compensar con una mayor estructura. En este caso, el estudiante tendría menos posibilidades de personalizar su aprendizaje, pero esto sería el resultado, precisamente, de no tener tantas habilidades de autonomía. Este tipo de estudiante podría requerir de una mayor directividad; en otras palabras, un programa que le marque la pauta y que lo conduzca o lo dirija en su proceso de aprendizaje.

**Figura 2**

**La base del modelo de distancia transaccional**



**Fuente:** Elaboración del autor a partir de Moore (1993).

El modelo de distancia transaccional es una “piedra angular” en el tanto se constituye en el primer intento por relacionar las que se consideraron como las principales variables o factores que interactúan para crear un ambiente de aprendizaje óptimo en la educación a distancia. Algunas críticas a este modelo provienen de quienes consideran que pone un acento demasiado marcado en la “distancia”, como elemento esencial; una distancia que se ve como obstáculo por vencer, dando así la impresión de que la educación a distancia es en sí misma carente o deficitaria en algún sentido.

Un aspecto que resalta en la teoría de la distancia transaccional es que la distancia disminuye cuando la experiencia educativa incorpora más diálogo y menos estructura. En otras palabras, el diálogo es, por excelencia, el factor determinante para el aprendizaje en un entorno de educación a distancia.

### **Comunidad de indagación**

El concepto de “*community of inquiry*”, traducido al castellano como “comunidad de indagación” (Garrison, Anderson y Archer, 2000) es uno de los primeros modelos que surgen al introducirse el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación a distancia. Es, por así decirlo, la primera teoría de “*online learning*”, que trasciende la noción inicial de una educación a distancia basada solamente en la distribución de contenidos y el auto-aprendizaje. La comunidad de indagación es un esfuerzo por sistematizar las transacciones, o la interacción que permiten las nuevas tecnologías, en la construcción del discurso, es decir, el diálogo que se establece, en un entorno virtual. El interés consiste en explicar cómo se inicia, mantiene y desarrolla un discurso orientado a la elaboración de significados, el pensamiento crítico y el aprendizaje profundo, a través de tres modos de interacción: entre el estudiante y el profesor; entre el estudiante y el contenido; y entre los mismos estudiantes.

Garrison (2009) parte de la premisa de que la educación a distancia concebida meramente como un estudio independiente tiene sus limitaciones. La persona que aprende sola no tiene la oportunidad de contrastar significados, ni de profundizar en su proceso de

conocimiento de la mano de otros más experimentados, sea un docente o sus mismos compañeros. La comunidad de indagación está conformada por tres círculos que se intersectan, tal como se aprecia en la figura 3.

**Figura 3**  
**El modelo de la “comunidad de indagación”**



**Fuente:** Garrison, Anderson y Archer (2000).

Cada círculo representa una “presencia”: la presencia pedagógica, la presencia cognitiva y la presencia social. En el área en que confluyen las tres, tiene lugar la experiencia educativa. Esta experiencia no está completa sin la acción conjunta de las tres presencias.

Véase, además, en la figura 3, cómo la intersección entre la presencia social y la presencia cognitiva generan un apoyo al discurso; la intersección entre la presencia social y

la presencia pedagógica, establecen el “clima”; mientras que la intersección entre la presencia cognitiva y la pedagógica, guarda relación con la selección de los contenidos. Los autores de este modelo han puesto de relieve que los tres tipos de interacción, las tres presencias, y sus correspondientes espacios de intersección, son importantes para que exista un diálogo sostenido, capaz de dar paso a la construcción significativa, profunda y crítica de significados en los estudiantes<sup>11</sup>.

Las tres presencias que conforman el modelo de comunidad de indagación tienen a su vez varios subcomponentes (Spiro, 2011), a saber:

**Presencia pedagógica.** Se refiere a la interacción estudiante-profesor. Sus componentes son:

- **Diseño y organización.** La función de planificación que debe realizar el docente, referida al establecimiento de objetivos, el diseño de las actividades y de la estructura del curso o programa formativo.
- **Facilitación y discurso.** La función de servir como facilitador y mediador, propiciando la interacción y el diálogo con los estudiantes y entre ellos, con un objetivo de aprendizaje.
- **Instrucción directa.** La intervención directa del profesor para presentar contenidos, introducir y explicar temas y, en general, dirigir a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

**Presencia social.** Se refiere a la interacción estudiante-estudiante. Juega un papel muy importante en la generación de un sentido de pertenencia y de “comunidad”. Sus componentes son:

- **Comunicación abierta.** Interacciones de tipo informal, libre, por medio de los cuales los estudiantes se conocen y socializan.

---

<sup>11</sup> La interacción estudiante-docente está a la base de la presencia pedagógica; la interacción estudiante-contenido, se relaciona con la presencia cognitiva; mientras que la interacción estudiante-estudiante, es un elemento esencial de la presencia social. Sin embargo, todas interactúan también entre sí, como se aprecia en la figura 3.

- **Cohesión grupal.** Interacciones en las cuales los estudiantes trabajan en pos de un objetivo común, lo cual implica un procesamiento grupal (aprendizaje colaborativo), tendiente a generar cohesión de grupo.
- **Expresión de emociones.** Oportunidades para que los estudiantes expresen emociones a los demás miembros de la comunidad de aprendizaje. En el entorno virtual, se puede llevar a cabo a través de “emoticones” (íconos que expresan emociones, los cuales se insertan en los textos de los mensajes) o de herramientas interactivas sincrónicas, como la videoconferencia.

**Presencia cognitiva.** Se refiere a la interacción estudiante-contenidos. Sus componentes forman un “círculo”, que incluye cuatro etapas por las que debería transitar dicha interacción:

- **Evento detonante.** Cualquier elemento, sea gráfico, multimedia, texto u otro, que sirva la función de provocar una tensión cognitiva, a manera de pregunta o problema, a partir del cual los estudiantes comienzan a indagar.
- **Exploración.** La etapa en que los alumnos emprenden la investigación para dar respuesta a la pregunta o problema, a través de interacción con contenidos, con sus pares, etc.
- **Integración.** Comprende la sistematización de la información recolectada en la etapa de exploración, mediante la generación de un producto, actividad o desempeño que refleje la apropiación y la síntesis de lo investigado.
- **Resolución.** Etapa reflexiva, en la cual los estudiantes autoevalúan su trabajo y participan además en actividades de co-evaluación (evaluación del trabajo de sus pares) y de discusión grupal, en la cual se identifican alcances, limitaciones y propuestas para mejorar y continuar aprendiendo.

Nuevamente, en el modelo de “comunidad de indagación” aparece el discurso, el diálogo, la interacción, como elementos centrales, constitutivos de una experiencia de aprendizaje positiva para los estudiantes. De alguna manera, este modelo hereda aspectos de la teoría de distancia transaccional de Moore. Quizás no destaca tanto la variable “distancia”, aunque sí supone que si no se apoya el intercambio entre los actores, se cae el

edificio de la experiencia educativa. De hecho, algunos autores han planteado que, ante un déficit de alguna de las “presencias”, otras pueden compensar su ausencia. Por ejemplo, si hubiere un curso o programa con poca presencia pedagógica, la presencia social podría ayudar a sostener el diálogo; o si existiera una menor presencia cognitiva, se podría llenar el vacío mediante una mayor presencia pedagógica, etc. Aquí puede verse el sistema de “pesos y contrapesos”, similar al que propone Moore: ante poca estructura, se requiere mayor diálogo; ante poco diálogo, se requiere mayor autonomía, y así sucesivamente.

### **Presencia transaccional**

El modelo de presencia transaccional, desarrollado por Namin Shin, de la Open University de Hong Kong, pone el énfasis no en la distancia, sino en la presencia. De esta manera, afirma Shin (2002):

...esta bastante prudente visión de la interacción [entendida como ‘entre más interacción, más se salva la distancia’] cuestiona el esquema interacción-versus-distancia en el cual una connotación negativa es relacionada implícitamente a la noción de distancia, como si fuese algo que tiene que ser superado mediante el incremento del nivel o la frecuencia de interacción (p.122).

El planteamiento de Shin consiste en que la relación estudiante-profesor es el factor esencial que determina el aprendizaje del estudiante. Su teoría de presencia transaccional descansa sobre dos pilares: la disponibilidad y el sentido de conexión. Supone que los estudiantes deben tener disponibles apoyos para aprender en el momento en que lo requieran, no necesariamente en un mismo espacio o tiempo. Además, que el sentido de conexión (“*connectedness*”, en inglés) brinda a los estudiantes un sentido de pertenencia e identificación grupal, a partir del intercambio recíproco.

Otro aporte desde el modelo de “presencia transaccional” lo constituye el postulado de una “presencia institucional”, que juega un papel fundamental en la forma del apoyo constante que brinda la institución educativa al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Como se verá más adelante, el concepto de “presencia” es significativo en el tanto se convierte en un elemento que contribuye a salvar la brecha de la distancia. El sentido de aislamiento o soledad que acecha a la persona que estudia a distancia es, por decirlo de alguna manera, el enemigo por vencer. Toda acción que permita una interacción fluida, que posibilite la retroalimentación, la orientación y el apoyo constante a los aprendices, es vista como una suerte de “factor de protección” que mantiene a los estudiantes involucrados en su proceso de aprendizaje.

### **Diálogo didáctico mediado**

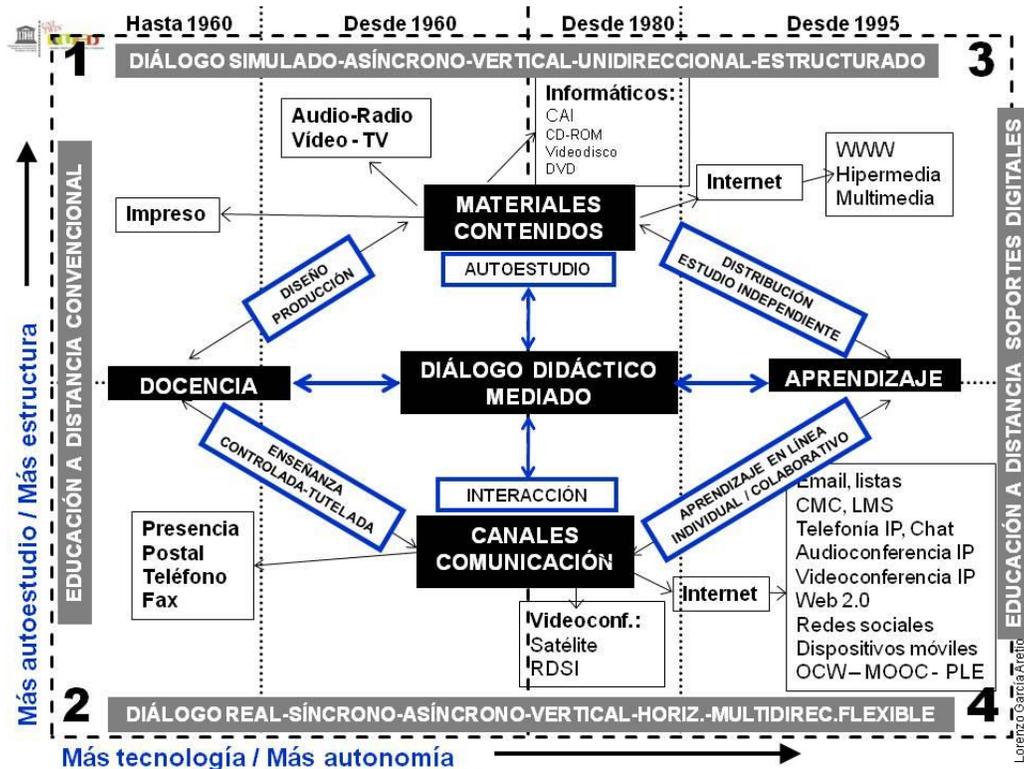
Lorenzo García Aretio, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, es el autor de esta teoría. En una sugerente ponencia, dictada en 2010 en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador<sup>12</sup>, el Dr. García Aretio expone con detalle su modelo de “diálogo didáctico mediado”, apoyándose para ello en un diagrama que resume sus principales componentes (véase figura 4).

---

<sup>12</sup> La ponencia se titula “Educación a distancia: Mucha práctica y poca teoría”, en el marco del congreso “Calidad y nuevas tendencias en educación superior a distancia: Gestión del conocimiento y Web 2.0”. Puede verse el video completo en el sitio YouTube, mediante el siguiente vínculo:  
<http://www.youtube.com/watch?v=SvCmtFgQF5w>

Figura 4

## El modelo de “Diálogo didáctico mediado”



Fuente: García Aretio (2013).

Como se puede apreciar en la figura anterior, el diálogo didáctico mediado, situado en el centro de la figura, es el elemento articulador, el cual interactúa con la docencia, el aprendizaje, los materiales y los canales de comunicación. Podría decirse que la conjunción de estos cuatro factores, resaltados en rectángulos negros, da como resultado el diálogo. La figura tiene cuatro cuadrantes, rotulados en las esquinas, caracterizado cada uno por un tipo de enseñanza:

**Cuadrante 1.** Diseño, producción. Corresponde con una educación a distancia más “tradicional” o “convencional”, basada en materiales impresos que se envían por correo postal. Es el modelo de la denominada “primera generación” de la educación a distancia, ubicada en los años sesenta.

**Cuadrante 2.** Enseñanza controlada, tutelada. En este cuadrante se introduce la tutorización, con medios más interactivos como el teléfono, y se sigue utilizando también el

correo postal. Continúa siendo una educación a distancia “convencional”, aunque se acerca a la línea horizontal de un “diálogo real” (no “simulado”, como ocurre en el texto impreso), ya que hay comunicación de doble vía entre estudiante y profesor. Puede verse, además, que entre 1960 y 1980 se introduce la televisión y la radio educativa, lo que refleja la llamada “segunda generación” de la educación a distancia. En el cuadrante de “diseño y producción” vemos una enseñanza más estructurada, que permite menor autonomía. La mayor estructura supone un material pre-diseñado, con pocas oportunidades para la interacción o el diálogo.

**Cuadrante 3.** Distribución, estudio independiente. Aquí intervienen las primeras tecnologías informáticas, como el CD ROM y los tutoriales programados en computadora. Conforme se avanza en la línea de tiempo, aparece la Internet, el multimedia y así una interacción más dinámica, con lo cual nos acercamos a la línea vertical de “educación a distancia con soportes digitales”.

**Cuadrante 4.** Aprendizaje en línea individual-colaborativo. La novedad en este cuadrante es que la educación a distancia pasa de estar basada únicamente en materiales o contenidos, en su producción y distribución masiva, lo cual era muy “individualista”, a tecnologías de comunicación que permiten la interacción entre los estudiantes, dando lugar al aprendizaje colaborativo. En este cuadrante, nos acercamos al extremo de la línea de “diálogo real / multidireccional, flexible” y también nos situamos más cerca del extremo de la flecha que simboliza “más tecnología / más autonomía”. Esta generación comienza a surgir a partir de los años noventa, aunque es hasta la década del 2000 que se afianza con la aparición de las redes sociales y la denominada “Web 2.0”.

## **Construcción de un Modelo Conceptual para la Investigación**

La teoría sobre la educación a distancia se construye a partir del concepto de “separación”. El problema principal que define las acciones de enseñanza y aprendizaje está referido a cómo afrontar el que los actores no se encuentren reunidos sincrónicamente en espacio y en tiempo. Por otra parte, considerando el aprendizaje humano como un fenómeno estrictamente social, surge el otro problema: la interacción, entendido como intercambio sucesivo, alternante y coordinado entre las personas que toman parte en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y más específicamente, dentro del concepto de interacción, se encuentra el diálogo, la conversación horizontal, respetuosa, tendiente a poner en común las ideas, experiencias y sentimientos de las personas, en el marco de la diversidad y la unidad, para llegar a acuerdos y respetar también las diferencias.

Es claro, al revisar los modelos conceptuales en torno a la educación a distancia, que el encuentro entre actores, la interacción entre ellos y el diálogo que se establece son elementos centrales, indispensables, para el aprendizaje. Las primeras generaciones de la educación a distancia se enfrentaron al cuestionamiento sobre la capacidad que tenían los materiales impresos y los medios de comunicación disponibles para propiciar la interacción y el diálogo. Con la llegada de las nuevas tecnologías de información y comunicación, parecen salvarse las barreras de la distancia espacio-temporal, lo cual ha permitido lidiar con los retos que implicaba la separación entre docentes y estudiantes.

El interés por los dos conceptos centrales que orientan este trabajo, a saber: diálogo e interacción, proviene tanto de la síntesis de los principales modelos conceptuales sobre educación a distancia (distancia transaccional, comunidad de indagación y diálogo didáctico mediado), como de los aportes a la teoría del aprendizaje de Lev Vigotsky, quien sienta las bases para reconocer la centralidad del diálogo en el proceso de aprendizaje. Específicamente la aplicación de la teoría socio-cultural de Vigotsky en la educación virtual arroja una luz sobre los temas que se tocarán en los siguientes apartados. Para ilustrarlo, se retoman las siguientes afirmaciones de Hull y Saxon (2009):

De acuerdo con la aproximación socio-cultural de Vigotsky, “todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas” [...] Para que el aprendizaje virtual pueda darse al interior de un marco socialmente construido debe tener lugar un intercambio dialéctico, de manera que la enseñanza oriente el desarrollo; o sea, la enseñanza se define como cualquier directiva que genera diálogo con otros, con el potencial para dar como resultado una actividad (p.626).

Como se propuso desde la introducción de este trabajo, una tesis fundamental que se toma como punto de partida, es la “unidad” del acto educativo, en torno a los procesos de interacción, y dentro de estos, del diálogo que debe establecerse entre sus participantes. Debe recordarse que para Moore (1993) la distancia transaccional es un elemento central de la educación a distancia, aunque dicha distancia también está “presente” –irónicamente—en la educación presencial. De manera análoga, la educación virtual también comprende un elemento de “presencialidad”, la cual está determinada por un entorno tecnológico que posibilita la comunicación entre los actores. A estos efectos, resulta pertinente retomar lo que apunta Chacón Ramírez (2009):

...entendemos la virtualidad como el ambiente provisto de posibilidades comunicativas, informáticas y constructivas, que favorecen la presencialidad de las personas. Es así que virtualidad y presencialidad se requieren, al ser la primera el sitio y el medio con el cual ocurre la segunda (p.2-3).

No obstante las posibilidades de comunicación que permiten actualmente las nuevas tecnologías, es el elemento interactivo, y más aún dialógico, el que descansa a la base de una experiencia de aprendizaje relevante, significativa y provechosa para los estudiantes. Sin estos ingredientes, las tecnologías se ven limitadas en cuanto a su potencial para promover el desarrollo de conocimientos y competencias. Es así como afirma Chacón Ramírez (2009):

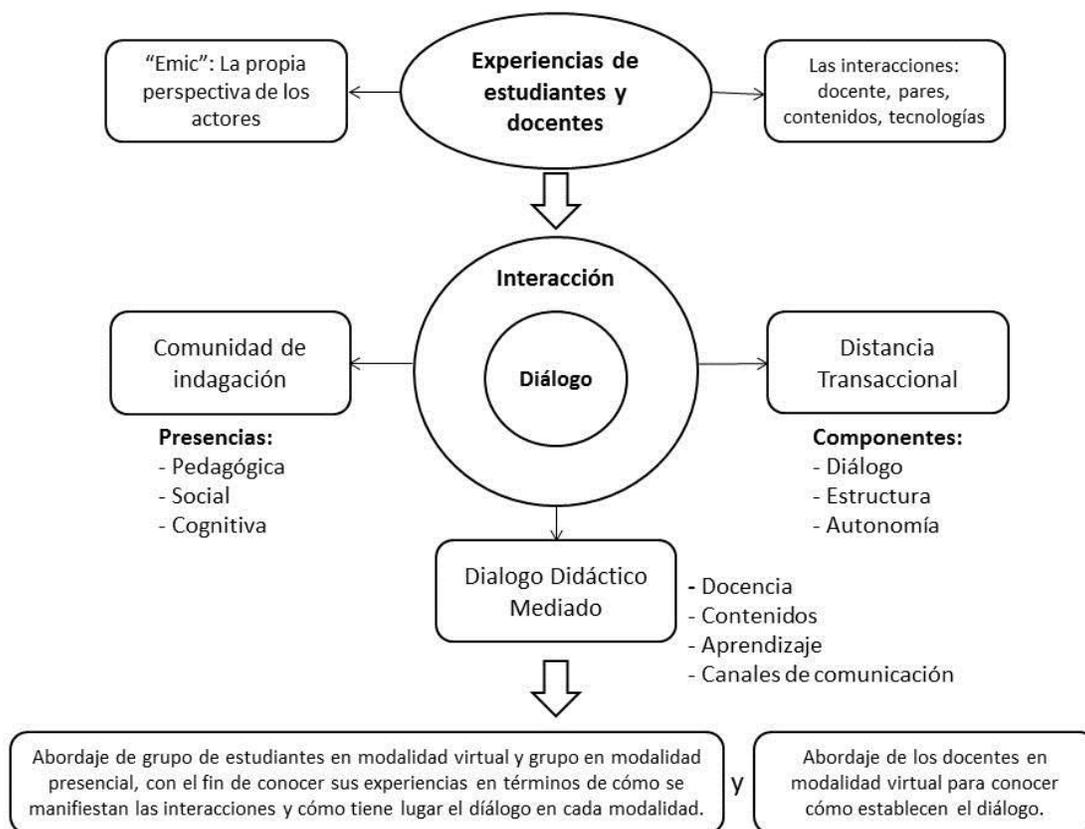
Como tal, la virtualidad es un recurso poderoso, mas no el único, por cuanto por sí mismo no genera la convergencia comunicativa y constructiva de las personas. Son

estas las llamadas a movilizarse y orientar la dinámica dentro de un ambiente para alcanzar los propósitos comunes (p.3).

Precisamente, el modelo conceptual sobre el cual se fundamenta la presente investigación, tiene que ver con las interacciones dialógicas que subyacen a toda modalidad educativa. La “presencialidad” en la educación virtual tiene lugar en la medida que exista una interacción sobre la base de las presencias pedagógica, social y cognitiva, y en el tanto exista un “diálogo didáctico mediado” apoyado por el diálogo (real o simulado), la horizontalidad (que es un componente del diálogo), la multidireccionalidad y la flexibilidad (García Aretio, 2012). La educación a distancia ha venido a ocupar un lugar importante en la medida en que las interacciones y el diálogo se han fortalecido, y no solamente por la introducción de las tecnologías por sí mismas. Unas tecnologías que se utilicen sin tener como elemento orientador la generación de interacciones dialógicas, carecerían de significancia desde una perspectiva educativa.

El modelo conceptual que se ha construido para guiar la investigación, tal como se puede apreciar en la figura 5, parte de las “experiencias de estudiantes y docentes”, las cuales, como se dejó establecido en el capítulo introductorio, refieren tanto a una visión desde los propios actores del proceso de la enseñanza y el aprendizaje virtual, como a las interacciones que tienen lugar y que son el pilar de la “experiencia educativa”.

**Figura 5**  
**Modelo conceptual que sustenta la investigación**



**Fuente:** Elaboración del autor.

Como puede observarse en la figura anterior, las experiencias de los participantes se abordarán a partir de la interacción, y dentro de esta, del concepto de diálogo, que es un tipo de interacción exclusivamente humana, base del “encuentro entre personas” que requiere todo proceso educativo. La interacción y el diálogo encuentran su asidero en tres modelos teóricos: la teoría de la comunidad de indagación, con sus tres presencias; la teoría de la distancia transaccional, con sus tres componentes; y la teoría del diálogo didáctico mediado, con cuatro factores que intervienen en el proceso (para una descripción más detallada de esta teoría, véase la figura 4, “El modelo de diálogo didáctico mediado”, presentada anteriormente). De este modelo conceptual se desprenden las categorías de análisis que se postularán en el capítulo III (Procedimiento Metodológico).

Habiendo aclarado entonces el modelo conceptual que sustenta la investigación, se pasará en los apartados siguientes a explicar el papel de las interacciones y el diálogo como núcleo de la experiencia de los actores en la educación a distancia virtual.

### **Diálogo e interacción como elementos centrales de la educación**

Los modelos conceptuales que intentan explicar los fenómenos educativos son, en el fondo, teorías sobre el diálogo. La mediación semiótica (Lev Vigotsky), la relación empática (Carl Rogers), la educación como diálogo horizontal (Paulo Freire), el constructivismo como proceso social, todas son teorías o enfoques que tienen a su base un elemento dialógico. El diálogo implica un intercambio horizontal y respetuoso, una puesta en común de las ideas para lograr el entendimiento entre las personas. Dada la esencia social del ser humano, todo acto educativo se sustenta en una interacción dialógica.

Es importante aclarar, sin embargo, que los conceptos de diálogo e interacción no son idénticos. Podría afirmarse que la interacción es un proceso o fenómeno más global, que abarca todo tipo de contacto recíproco entre dos o más individuos. El diálogo es un fenómeno que solo puede darse entre personas, ya que es parte consustancial de la existencia del ser humano. El diálogo supone además la mediación del lenguaje y tiene un carácter eminentemente social, referido a la convivencia y a la búsqueda de encuentros, así como a la generación de significados compartidos. Lo anterior lleva a reflexionar acerca de la distinción que aquí se plantea entre diálogo e interacción, en el sentido de que la interacción podría darse entre personas y computadoras (tecnologías), mientras que el diálogo no puede escapar al contacto interpersonal.

El mismo Moore (1993) destacaba la diferencia entre diálogo e interacción haciendo referencia a que todo diálogo supone interacción, mas no toda interacción implica la existencia de diálogo:

Los conceptos de diálogo e interacción son muy similares, y de hecho algunas veces se utilizan como sinónimos. Sin embargo, es posible establecer una distinción

importante. El término ‘diálogo’ se usa para describir una interacción o conjunto de interacciones que tienen cualidades positivas que otras interacciones podrían no tener. El diálogo es intencional, constructivo y valorado por cada parte. Cada interlocutor en un diálogo es una persona que escucha de manera respetuosa y activa; cada uno es una persona que contribuye y construye sobre los aportes de los demás. Pueden existir interacciones negativas o neutrales, pero el término ‘diálogo’ está reservado para las interacciones positivas [...] La dirección del diálogo en una relación educativa es hacia una mejor comprensión por parte del estudiante (p.24).

La educación, en cualquier modalidad, es en sí un ejercicio de diálogo, mediado, en el caso de la educación a distancia, por un medio tecnológico. En este sentido, interacción e interactividad también cobran importancia, ya que si los medios tecnológicos permiten un intercambio mutuo, oportuno y de calidad, se esperaría como resultado una experiencia de aprendizaje más significativa, pertinente y efectiva<sup>13</sup>.

Gorsky y Caspi (2009) plantean una teoría del diálogo instruccional como paradigma para la educación a distancia. Definen dos tipos de diálogo:

**Diálogo intrapersonal.** Es aquel que tiene lugar al interior de la misma persona, en su pensamiento, cuando interactúa con su entorno físico o cuando interactúa con el material didáctico.

**Diálogo interpersonal.** Es el que ocurre en el intercambio verbal con otras personas.

---

<sup>13</sup> Se puede afirmar, entonces, que no toda interacción implica un diálogo, puesto que las interacciones pueden ser de muy distinta índole; incluso pueden ser nocivas para las personas. Además, el diálogo es un acto esencialmente humano, mientras que la interacción puede darse con objetos o seres no humanos. Sin embargo, el diálogo requiere de interacción. El diálogo que se establece en la educación a distancia se ve favorecido, limitado o condicionado por las posibilidades de las tecnologías de comunicación disponibles, tal como se ha visto al tratarse las generaciones de la educación a distancia en su contexto histórico.

En sí, la capacidad de dialogar del ser humano es una de sus características definitorias<sup>14</sup>. Aun cuando un individuo no converse cara a cara con otras personas, es su capacidad de diálogo, construida socialmente, la que le permite hablar consigo mismo, interpretar un texto o una obra, entablar un diálogo con el autor.

Con respecto del diálogo como eje central en la educación (a distancia), afirma Moore, (1991):

Lo que determina el éxito de la educación a distancia es el grado en que la institución y el docente sean capaces de brindar oportunidades apropiadas para un diálogo de calidad entre el profesor y el alumno (p.6).

Asimismo, plantea García Aretio (2008):

Cuando en la vida social se solicita diálogo entre las partes, se está tratando de animar para que se llegue a acuerdos. Con el diálogo no se pretende la confrontación, tampoco la charleta insustancial sino el reconocimiento del otro, el respeto y la valoración en sus justos términos. Los diálogos educativos los confrontamos con los monólogos de tantos docentes cuya única voz, protagonismo y autoridad acallaba cualquier intento de suscitar un intercambio de pensamientos a lo largo y ancho de la historia de la educación.

Por su parte, Jonassen, Davidson, Collins, Campbell y Bannan Haag (1995) se refieren así al papel del diálogo en ambientes virtuales de aprendizaje:

Consideramos que el aprendizaje se facilita de la mejor forma a través del diseño e implementación de herramientas constructivistas y entornos de aprendizaje que promueven la creación personal de significados y el discurso entre las comunidades

---

<sup>14</sup> En este sentido, es relevante la postura del filósofo Martin Buber (1878-1965), para quien la capacidad de diálogo es uno de los atributos humanos más importantes. Buber y otros autores, como Ferdinand Ebner (1882-1931), son considerados los principales exponentes de la antropología dialógica, que resalta la importancia del reconocimiento del “otro” y del establecimiento de relaciones con los demás como factor definitorio de la humanidad. Para una introducción a la filosofía del diálogo, véase Arroyo Arrayás (2007).

de aprendices (negociación social del significado), antes que por medio de intervenciones instruccionales que controlan la secuencia y el contenido de la instrucción y que buscan inculcar un modelo particular de pensamiento en los estudiantes. Una inferencia importante de este postulado es que el papel del diseñador cambia, de crear situaciones prescriptivas de aprendizaje, hacia desarrollar ambientes que involucran a los estudiantes y requieren de ellos la construcción del conocimiento que es más significativo para ellos. Estos principios por los que esos ambientes de aprendizaje pueden construirse se basan en cuatro atributos sistémicos generales: contexto, construcción, colaboración y conversación (p.11-12).

Así, el concepto de diálogo implica también la construcción social de significados y la colaboración como un elemento central de este proceso. Siguiendo esta línea, una verdadera “comunidad de aprendizaje” no podría darse sin ese intercambio dialógico, el cual trae consigo la colaboración entre los participantes. De hecho, la “comunidad de indagación” es precisamente un modelo conceptual acerca de la generación en conjunto de nuevos aprendizajes, en la cual toman parte tanto estudiantes como los docentes. Dos de los principales autores del modelo de “comunidad de indagación”, Garrison y Archer (2000), lo exponen de la siguiente forma:

La construcción de significado puede ser el resultado de la reflexión crítica individual, pero las ideas se generan, y el aprendizaje se construye, a través del proceso colaborativo y confirmatorio de diálogo sostenido dentro de una comunidad crítica de aprendices (p.91).

### **Interacción en educación virtual y presencial**

La posibilidad de generar interacción ha sido una de las preocupaciones más apremiantes de la educación a distancia a lo largo de su historia. Todo acto educativo requiere algún grado de interacción. En las primeras generaciones de la educación a distancia se contaba con una interacción esporádica, diferida y con un carácter distinto del

que permiten actualmente las nuevas tecnologías de información y comunicación. El tratamiento didáctico de los materiales hacía posible el establecimiento de diálogos “simulados”, como los denomina García Aretio, o diálogos “intrapersonales”, como plantean Gorsky y Caspi (2009). Pero el diálogo frecuente, fluido, de carácter “interpersonal”, no solamente entre el alumno y el tutor, sino también entre el grupo de pares, era bastante limitado.

En la educación a distancia, el entorno propicio para la interacción en todos los ámbitos señalados por los modelos contemporáneos de “comunidad de indagación”, comenzó a darse con la introducción de las tecnologías de redes, la transmisión de datos en tiempo real y el multimedia. Seguidamente se presentan algunas definiciones seleccionadas del concepto de interacción, iniciando por una de las primeras definiciones en el ámbito de la educación a distancia, que data de los años ochenta, por Daniel y Marquis (1983):

La interacción tiene lugar cuando el estudiante está en un contacto de doble vía con otra(s) persona(s) de una manera tal que genera en ellas reacciones y respuestas que son específicas a sus propias solicitudes y contribuciones (p.32).

Podría hablarse de interacción entre personas y máquinas o tecnologías. A este respecto, Roblyer y Ekhaml (2000) llaman la atención sobre la diferencia entre “interacción” e “interactividad”, en donde el primer término alude a la interacción entre las personas, mientras que el segundo se refiere a la interacción humano-computadora o medio de comunicación (la tecnología). Más recientemente, Thurmond ha definido la interacción de la siguiente forma:

El involucramiento del aprendiz con el contenido del curso, otros aprendices, el instructor y el medio tecnológico utilizado en el curso. Las verdaderas interacciones con otros aprendices, el instructor y la tecnología dan como resultado un intercambio recíproco de información. El intercambio de información tiene como objetivo potenciar el desarrollo del conocimiento en el entorno de aprendizaje. Dependiendo de la naturaleza del contenido del curso, el intercambio recíproco

podría estar ausente –como en el caso de contenido impreso en papel. En última instancia, la meta de la interacción es aumentar la comprensión del contenido del curso o el dominio de metas definidas (Thurmond y Wambach, 2004, p.10).

Se pueden sintetizar los aportes anteriores a lo largo de varios ejes centrales: la interacción, tal como hacen hincapié los teóricos de la educación a distancia, puede darse en al menos tres sentidos: estudiante-profesor (siendo este uno de los principales); estudiante-estudiante; y estudiante-material de estudio. Una cuarta dimensión se refiere a la interacción estudiante-medio tecnológico, la cual, como se ha visto, se ha concebido como “interactividad”. Una tecnología es interactiva en el tanto permite al estudiante tomar decisiones sobre su ritmo de avance y la presentación de los contenidos, a la vez que esta “responde” contingentemente a las acciones del alumno. Las tecnologías actuales son más “interactivas” en este sentido, al contar con una interfaz con elementos gráficos, intuitivos y sensibles a las acciones de los usuarios.

Otro aspecto importante es que la interacción debe entonces permitir el diálogo, o intercambio horizontal, además de que esta debe centrarse en un objetivo o meta referida a unos contenidos o habilidades. Esta cualidad se relaciona con la “presencia cognitiva”, dado que la interacción es el medio para que el estudiante pueda vincularse con la materia de estudio o las competencias que se pretenden desarrollar. En otras palabras, un alto grado de interacción no garantiza necesariamente el aprendizaje de los estudiantes en función de las metas o competencias del curso o programa formativo; es preciso que dicha interacción, y en sí el diálogo que se establece, guarde relación con el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende alcanzar.

Como corolario a este apartado, se debe hacer notar que la interacción, por sí misma, no es suficiente si en el fondo no existe el diálogo. La intensidad o la frecuencia de interacción en un entorno educativo, sea virtual o presencial, no implica automáticamente la existencia de un aprendizaje significativo y pertinente. La calidad del diálogo es la que otorga significado y relevancia al proceso de aprendizaje. Y ese diálogo, tal como afirman Swan, Garrison y Richardson (2009), debe ser “sostenido” a partir de los pilares de la

interacción con el docente, la interacción entre alumnos, así como la interacción con los contenidos, lo cual asegura, también, que los estudiantes se mantengan enfocados en el logro de las metas de aprendizaje.

### **El Docente en la Educación a Distancia Virtual**

Hasta este momento el eje central del análisis teórico ha sido el estudiante y el proceso de aprendizaje. Es preciso, teniendo en cuenta que la presente investigación tiene también como objetivo abordar la perspectiva del personal docente, hacer una referencia al papel de este en la educación a distancia con medios virtuales.

#### **Funciones de la docencia en entornos virtuales**

Las competencias que se requieren para enseñar en la virtualidad son muy similares a las que se requieren en la presencialidad (Easton, 2003). Las habilidades para organizar, administrar, planificar, facilitar, mediar, orientar y evaluar continuamente, así como dar seguimiento a los estudiantes, son fundamentales tanto en la modalidad presencial como en la virtual.

Berge (1995) ha sido uno de los autores que ha tenido mayor impacto en la definición de las funciones de los docentes en entornos virtuales<sup>15</sup>. Para él, las tareas docentes en los programas virtuales se resumen en cuatro áreas:

**Pedagógica.** Esta función se refiere a la facilitación del proceso de aprendizaje a través del fomento de la discusión centrada en el material de estudio o las competencias por desarrollar.

**Social.** Es la promoción de la interacción, en un sentido dialógico, entre los participantes de la comunidad de aprendizaje, con el objetivo de construir un sentido de pertenencia y de cohesión de grupo.

---

<sup>15</sup> En la época en que Berge escribió el artículo aquí reseñado, no se hablaba de “educación virtual”, sino de “comunicación mediada por computadora” (“*computer-mediated-communication*”) o CMC.

**Administrativa.** Es la función de gestionar el cronograma del curso, las fechas de entregas de tareas o proyectos, los marcos temporales de las discusiones y todas aquellas reglas y procedimientos necesarios para que los estudiantes se mantengan apegados al esquema de trabajo y sean evaluados.

**Técnica.** En palabras de Berge (1995), una de las metas es “hacer la tecnología transparente”, es decir, que los estudiantes reciban apoyo para introducirse al uso de la plataforma o las herramientas tecnológicas, a tal punto de que puedan apropiarse de ellas y utilizarlas de manera fluida y eficiente.

Estas cuatro áreas coinciden con los tres componentes de la presencia pedagógica del modelo de “comunidad de indagación”: 1) Diseño y organización; 2) Facilitación del discurso; y 3) Instrucción directa. La cuarta función, denominada “técnica”, se relaciona con la interacción estudiante-interfaz tecnológica, que ha sido propuesta por algunos autores para complementar los tres tipos de interacciones presentes en la “comunidad de indagación”<sup>16</sup>.

García Aretio (2001) ha identificado dos grandes áreas de la función docente en educación a distancia, siendo estas la función “orientadora” y la “académica”. La primera de ellas se relaciona con los aspectos psico-afectivos, como el establecimiento de un clima propicio, la promoción de la interacción social entre los estudiantes, la orientación para que el estudiante pueda adaptarse a la metodología a distancia (técnicas de estudio), así como el apoyo constante para fortalecer la auto-estima, la confianza en sí mismo y la auto-eficacia en los alumnos. La segunda gran función tiene que ver con lo cognoscitivo: diagnosticar las experiencias y conocimientos previos, así como los estilos de aprender de los estudiantes, informar, guiar los procesos y evaluar los aprendizajes.

---

<sup>16</sup> La función técnica remite a la tarea de orientación y apoyo, por parte del docente, para que el estudiante pueda interactuar sin dificultades con las herramientas tecnológicas que sirven como medio de comunicación.

En la tabla 9 se presenta una síntesis de diversas investigaciones que han establecido cuáles son las funciones primordiales que deben asumir los docentes que trabajan en la modalidad virtual.

**Tabla 9**  
**Funciones de la docencia virtual**

<b>Berge (1995)</b>	<b>Garrison, Anderson y Archer (2000)</b>	<b>Berge y Collins (2000)</b>	<b>Goodyear et al. (2001)</b>	<b>Morris, Xu y Finnegan (2005)</b>	<b>Weltzer-Ward (2011)</b>
Administrativa		Administrador	Gerente / administrador		Administración
Pedagógica	Diseño y organización	Editor	Diseñador	Personalizador del curso	
	Facilitar el discurso	Líder de discusión	Evaluador	Calificador y evaluador	Orientación del discurso
Social		“Bombero”, filtro	Asesor / orientador	Facilitador del curso / Facilitador de procesos	Apoyo
	Instrucción directa	Experto en contenidos	Facilitador de contenidos		Instrucción
Técnica		Ayudante y mercadólogo	Tecnólogo		

**Fuente:** Redmond (2011).

Como puede apreciarse en la tabla anterior, las funciones del docente en entornos virtuales oscilan entre las tareas de índole administrativa (gestión, evaluación, diseño, planificación) hasta las de orden académico (instrucción, orientación, apoyo). La “facilitación del discurso”, como se denomina en el modelo de “comunidad de indagación” ocupa un lugar central, en el tanto la interacción y el diálogo son la base del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta función se pone de manifiesto en los otros modelos, en las figuras de “líder de discusión”, “facilitador”, “facilitador de procesos” y “orientación del discurso”.

De acuerdo con Easton (2003) la enseñanza virtual comprende la adopción de un “papel facilitador” en contraposición a la clase expositiva utilizada en el ámbito presencial, un rol que es prácticamente “obligatorio” en el tanto el docente no tiene un contacto visual ni simultáneo con los estudiantes. De esta manera, el profesor virtual debe ser capaz de dirigir el discurso y mantener involucrados a los estudiantes en el desarrollo de los temas y la adquisición de las competencias de un modo particular, a través de intervenciones periódicas, realimentación y motivación, las cuales se llevan a cabo, sobre todo, de manera textual (mensajes o documentos escritos que se envían por medio de la plataforma tecnológica).

Otra función importante, que quizás no está representada en los modelos aquí abordados, es la “función institucional y de nexo” (Pagano, 2007). Debe recordarse que el docente de educación a distancia representa a una institución, por lo que cumple una función de enlace entre esta y los estudiantes<sup>17</sup>. Para ello, debe identificarse con su centro educativo y su modelo pedagógico, y tener la capacitación suficiente para poder orientar a los estudiantes y remitirlos al personal encargado cuando el caso así lo amerite.

### **Las experiencias de los profesores virtuales**

La alta penetración de las tecnologías en la educación superior internacional, fenómeno que se está manifestando actualmente en el país, hace necesario el abordaje de cómo el profesorado universitario está adoptando su uso en las prácticas de enseñanza. En este sentido, apunta Redmond (2011) lo siguiente:

El aumento en el uso de las tecnologías en la educación, para reforzar el aprendizaje y la enseñanza, significa que es importante comprender las perspectivas de los académicos conforme se mueven por el continuo de la docencia con tecnologías de información y comunicación, desde la enseñanza presencial hacia la enseñanza virtual (p.1053).

---

<sup>17</sup> A estos efectos, recuérdese el concepto de “presencia institucional”, enfatizado por el modelo de “presencia transaccional” de Shin. Este es uno de los factores que coadyuva a superar el sentido de aislamiento de los estudiantes, al percibir estos el respaldo permanente de su institución. Esto, a su vez, contribuye a crear identificación con el centro educativo y con su modelo pedagógico.

Es preciso notar que el uso de tecnologías de información y comunicación por parte del personal académico no solo atañe a la modalidad completamente a distancia, sino también al papel que juega dicha tecnología en su diario quehacer, como complemento de la enseñanza presencial.

Autores como Bair y Bair (2011) han manifestado la necesidad de estudiar las experiencias de los profesores que asumen la enseñanza virtual desde un punto de vista “émico”, es decir, desde la perspectiva misma de los docentes, un vacío que se ha detectado en la literatura sobre enseñanza en línea.

### **Actitudes del personal docente hacia la educación virtual**

En los Estados Unidos, investigaciones como la realizada por Jaschik y Lederman (2014), de la revista *Inside Higher Ed*, en la que se encuestó a 2,799 profesores universitarios en los Estados Unidos, han encontrado que solamente un 26% de ellos considera que la educación virtual puede alcanzar resultados comparables con la educación presencial. Sin embargo, este porcentaje se eleva a un 41% entre los profesores que han impartido cursos virtuales. Solamente un 13% de todos los docentes opinó que la educación virtual es superior en calidad a la presencial. En ese mismo estudio, un 80% de los profesores encuestados afirmó que la característica más importante de un curso virtual es la capacidad para ofrecer una interacción de calidad entre profesores y estudiantes. Pero un 83% opinó que la interacción es menor en los cursos virtuales que en los presenciales.

Un hallazgo importante del estudio de *Inside Higher Ed* es que los profesores que han tenido experiencia previa impartiendo cursos en línea mostraron una visión más positiva sobre la educación virtual que quienes nunca han enseñado en esta modalidad. Por ejemplo, mientras que el 71% de los profesores que no han impartido cursos virtuales opinó que la virtualidad es inferior a la hora de responder preguntas de los estudiantes, entre los profesores que sí habían enseñado cursos virtuales este porcentaje se redujo a un 43%. El reporte de *Inside Higher Ed* reveló además que cuatro de cada cinco estudiantes universitarios encuestados a nivel de los Estados Unidos han llevado al menos un curso virtual durante su carrera.

En otra investigación, realizada por la empresa Blackboard (2014), titulada “*The modern classroom goes digital*”, en la que se administró un cuestionario a 1,300 profesores universitarios de todas las disciplinas en los Estados Unidos, se determinó que prácticamente un 20% de los profesores imparte cursos virtuales, una tendencia que los expertos de Blackboard consideran que irá en aumento en los próximos años. Además, un 15% de los profesores imparte cursos semi-presenciales. Es decir, un poco más de la tercera parte de los docentes universitarios ya utiliza la tecnología para impartir cursos formales, tanto en modalidad “*blended learning*” como totalmente virtual.

Puede apreciarse que, en general, existe un sentido de desconfianza por parte de los profesores universitarios hacia la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Este es un factor que se debe tomar en cuenta y que en la presente investigación se tuvo presente a la hora de diseñar los instrumentos para abordar la perspectiva de los docentes.

### **Necesidades y espacios de mejora para el personal académico virtual**

En la experiencia del autor de la presente investigación, existe una serie de factores implicados en el proceso de adoptar el uso de las tecnologías como medio de enseñanza por parte de los profesores universitarios, entre ellos la resistencia al uso de tecnologías con esta finalidad, los prejuicios acerca de la validez y efectividad de la educación virtual, así como la falta de capacitación para el manejo de las plataformas y en el uso apropiado de las metodologías de enseñanza en entornos virtuales. Estos mismos aspectos han sido resaltados por investigadores como Hashemi Golzar (2006), quien realizó un diagnóstico de la formación del personal académico en el uso de tecnologías en el contexto de la educación superior en Panamá. En general, en América Latina se ha identificado una carencia en la capacitación del profesorado universitario para el manejo de tecnologías (New Media Consortium, 2013).

Asimismo, Bair y Bair (2011) señalan que los resultados de diversas investigaciones indican que el personal docente percibe que los cursos virtuales requieren de un mayor esfuerzo y dedicación de tiempo en comparación con cursos similares impartidos de manera

presencial, observaciones que coinciden también con la experiencia del autor del presente trabajo.

En estudios sobre el grado de involucramiento requerido, analizados por Sieber (2005) en el contexto estadounidense, se ha encontrado que los docentes de cursos virtuales invierten, en promedio, 18 horas de trabajo semanal en un curso con 20 estudiantes, el cual es además considerado por los profesores como el número máximo en un grupo para que pueda haber un nivel de atención óptimo de su parte.

En general, como apunta Sieber (2005), la idea acerca de que los cursos virtuales no tienen el mismo nivel de exigencia que sus contrapartes presenciales, es un mito, que no se sostiene ni desde la perspectiva del docente, ni del estudiante. El no tener que asistir a sesiones presenciales, o la interacción a través de una plataforma “amigable”, no implican, necesariamente, una menor exigencia. Usualmente, en los cursos virtuales el esfuerzo de los participantes es similar o incluso mayor en comparación con los que se imparten en la modalidad presencial.

En la investigación realizada por Blackboard (2014) con profesores universitarios estadounidenses, se encontró que ellos desean integrar más contenidos y herramientas tecnológicas en los cursos virtuales, aunque estén separados de la plataforma de gestión de aprendizaje. A estos se les ha denominado “contenidos granulares”. Sin embargo, para ello, demandan una mayor capacitación en el uso efectivo de las tecnologías. En este sentido, cita el informe de Blackboard (2014):

Los profesores lo dicen claramente: Ellos desean integrar más tecnologías de e-learning y materiales educativos digitales a sus cursos, pero requieren de una mayor capacitación y más apoyo de sus departamentos de tecnología en las universidades para poder hacer de esto una realidad. ‘La tecnología debe ser flexible y lo más sencilla posible de utilizar. Al hacer esto, se motivará a más profesores a utilizar la plataforma’, dijo uno de los profesores que utiliza un entorno virtual de aprendizaje (p.3).

Por su parte, un estudio realizado por Lloyd, Byrne y McCoy (2012), con personal académico en los Estados Unidos, encontró que los profesores más experimentados con la modalidad virtual son los que identifican menos barreras para implementar la educación en línea, y que el cambio de actitud puede ser posible si estos profesores con mayor experiencia pueden servir como facilitadores de cursos de capacitación para los docentes que recién se incorporan en la virtualidad.

En vista de las anteriores consideraciones, es patente la necesidad de no solamente capacitar en el uso de las tecnologías, sino también educar verdaderamente, tanto a docentes como estudiantes, sobre las formas de enseñar y aprender en entornos virtuales. Este es uno de los aspectos que ha motivado la realización del presente estudio, tarea que solo puede emprenderse si se comprenden las particularidades de la interacción entre los actores en el contexto de la educación virtual.

Un aspecto fundamental a la hora de considerar la capacitación del personal académico para la enseñanza en línea, es que tal entrenamiento debe tener lugar en el mismo entorno virtual en el que los docentes deberán ejercer su labor. La experiencia de ser estudiante virtual es muy importante, por no decir necesaria, para que los profesores desarrollen la capacidad de facilitar cursos en esta modalidad.

## **Calidad de la Educación Superior a Distancia**

Al abordar el tema de la educación a distancia virtual, específicamente en el nivel universitario, y luego de haber discutido su papel y pertinencia como modalidad válida y efectiva, surge la pregunta acerca de la “calidad” de esta forma de enseñanza, en el contexto de las tendencias actuales en torno a la rendición de cuentas, la exigencia por la adquisición de competencias y la certificación de calidad, todas las cuales han cobrado gran auge en los últimos años en el escenario de la educación superior. Por ello, se va a dedicar este apartado a discutir sobre los criterios de calidad que se han planteado para esta modalidad educativa, y cómo la educación virtual puede evaluarse a partir de ellos para demostrar su calidad.

### **Preocupación por la calidad de la educación**

Claudio Rama (2013) refiere que la preocupación por la calidad en la educación responde a un conjunto de transformaciones por las que ha atravesado la sociedad en las últimas décadas, específicamente: a) la apertura económica (globalización); b) el aumento de la competencia; c) los cambios tecnológicos; d) los cambios en las demandas del mercado laboral; e) el aumento en las desigualdades sociales; f) el incremento de la complejidad de las ofertas educativas.

La transición hacia una “sociedad del conocimiento”, o “economía digital”, un fenómeno de la denominada “sociedad post-industrial”, en la que asume un papel protagónico la actividad encaminada a producir y gestionar información, proveer servicios, posicionarse en mercados altamente competitivos, globalizados y complejos, ha traído consigo la necesidad de que la educación vaya más allá de una alfabetización básica, y que se requiera así una capacitación tendiente a adquirir habilidades cognoscitivas y destrezas tecnológicas para poder insertarse en los nuevos contextos. Así también, el enfoque en la gestión y la política educativa ha migrado de un énfasis en los objetivos y los procesos, a un énfasis en la eficiencia y la eficacia, es decir, en los resultados. Estos últimos se han

definido como “competencias”, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que tienen una utilidad inmediata, la toma de decisiones y la solución de problemas concretos.

Existen, por otra parte, varios fenómenos que han ido ganando terreno actualmente, en medio de la expansión de demanda educativa tanto por parte del público como de las empresas<sup>18</sup>:

**La transnacionalización de capitales.** Los países hegemónicos exportan sus empresas a otros países, con el fin de reducir costos de operación, aumentar la producción y establecer nuevos nichos de mercado. Las habilidades requeridas por los trabajadores de estas empresas, en su mayoría organizaciones de servicios, tecnología, banca, finanzas y telecomunicaciones, requieren de mano de obra especializada y con capacidad de utilizar computadoras y comunicarse en varios idiomas. Las empresas transnacionales estandarizan procesos y necesitan personas capacitadas en ellos, independientemente del país en que se encuentren. Por ello, crece la demanda por certificaciones de competencias y homogenización de los objetivos y contenidos de las carreras técnico-profesionales.

**La privatización de la educación.** La educación en general se está privatizando alrededor del mundo, sobre todo la de nivel terciario o superior. En muchos países latinoamericanos, la educación superior privada capta más de la mitad del estudiantado y gradúa a la mayoría de los profesionales. Asimismo, en la mayoría de estos países el crecimiento de la oferta fue desmesurado y sin adecuados controles, lo cual llamó la atención sobre nuevos mecanismos de control de la calidad de instituciones y programas. La privatización educativa lleva a otro concepto, y es el de “educación como bien de consumo”, el cual se encuentra explícito o implícito en los tratados comerciales entre países, y que a su vez trae consigo la idea de “protección al consumidor”. Visto como

---

<sup>18</sup> Los siguientes fenómenos responden a la experiencia del autor en el ámbito de la educación universitaria y las observaciones que ha hecho de las tendencias, sobre todo en el sector de la educación superior privada. Es importante notar, además, que estos factores están teniendo un impacto también en la educación pública, la cual se ha visto obligada a insertarse en el contexto de estas transformaciones. Los sistemas de evaluación, acreditación y certificación tocan también a las instituciones públicas y las mueven a la rendición de cuentas y a la justificación de sus perfiles profesionales. Al respecto, los análisis que hacen José Joaquín Brunner, de la Universidad Diego Portales, de Chile, así como Claudio Rama, exdirector del Instituto de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y actualmente en la Universidad de la Empresa, de Uruguay, resultan sumamente esclarecedores y sirvieron de base también para esta sección.

cliente, el estudiante y sus familias se ven como demandantes de un servicio, cuya calidad debe ser medida y conocida por estos. También los empleadores, como “consumidores” del “producto”, ya que estos contratan a los graduados universitarios, pasan a ser grupos de interés con expectativas y demandas sobre la calidad del profesional que contratan.

**La rendición de cuentas.** Denominada en inglés “*accountability*”, la rendición de cuentas es un enfoque derivado del énfasis en los conceptos de eficacia y sobre todo de eficiencia. Toda organización, incluidas las instituciones de gobierno, se ven obligadas a rendir cuentas y a justificar el uso de fondos públicos. En la empresa privada, se habla de “responsabilidad social”, con lo cual se otorga importancia a rendir cuentas sobre el impacto ambiental de las operaciones, beneficios a la comunidad o el ejercicio de buenas prácticas de servicio a los clientes o usuarios.

**La internacionalización del trabajo y los estudios.** El fenómeno de la globalización acarrea la movilidad de trabajadores y estudiantes entre los diferentes países. Ante esto, se convierte en un reto la homologación de titulaciones y sobre todo de los perfiles profesionales de los técnicos y profesionales que requiere la nueva sociedad del conocimiento. Esto dio origen, por ejemplo, al conocido “Proceso de Bolonia”, en la Unión Europea, mediante el cual se plantearon las bases para una nomenclatura de grados y títulos, así como de créditos universitarios y estructuras curriculares, entre las universidades europeas. En Latinoamérica se ha dado a partir del “Proyecto Tuning”, una iniciativa importada de Europa y que apunta a la definición de perfiles profesionales por competencias y armonización de las titulaciones.

El uso masivo de Internet hace además que la educación transfronteriza gane terreno, con universidades, institutos, centros superiores y otras organizaciones que ofrecen servicios educativos en diferentes países. La demanda por especializaciones, por ejemplo posgrados, así como de certificaciones (informática, ingenierías, administración, contabilidad, etc.) hace que este fenómeno crezca cada día más. El mercado del “*e-learning*”, entendido como capacitación empresarial y formación continua, impartición de programas técnicos y certificaciones, es hoy en día multimillonario.

**La rápida obsolescencia de los conocimientos.** Los acelerados cambios que vienen aparejados con el uso masivo de las tecnologías informáticas, así como la competencia que existe por cada vez mejorar las tecnologías, los servicios y los productos, hace que los campos del conocimiento avancen a un ritmo sin precedentes. Esto da como resultado una enorme presión por garantizar el aprendizaje de métodos antes que de contenidos, que de por sí estarán obsoletos en muy poco tiempo. Los enfoques “por competencias” en la educación pasan a un primer plano, y con ello la necesidad de la educación continua. Lo que se aprende en las instituciones educativas ya no es suficiente para garantizar un adecuado desempeño durante toda la vida laboral de las personas. Y esto, a su vez, aumenta la preocupación por evaluar, certificar y acreditar no solo instituciones y programas formativos, sino también a las mismas personas en cuanto a sus conocimientos y habilidades.

Todo lo anterior confluye en una preocupación central por la “calidad”, un concepto además que se ha trasladado de las ingenierías y la administración, para aplicarse a la educación. No es inusual hoy en día oír hablar en las instituciones educativas de “control de calidad”, “sistemas internos de gestión de calidad” u otros términos relacionados. Este concepto, como se verá más adelante, se ha centrado en los contenidos educativos, sus objetivos y sus procesos, y encuentra hoy en día su asidero cada vez más en la demostración de las competencias que adquieren las personas una vez finalizados sus estudios.

### **El concepto de calidad en educación superior**

La calidad es un concepto dinámico, que responde a un contexto histórico y sociocultural; en su definición influyen demandas de diversos grupos de interés: sociedad en general, empleadores, educadores, estudiantes, padres de familia, gobiernos, gremios profesionales y otros.

Para Rama (2013), la concepción de calidad en la educación actualmente responde a un enfoque que supera el tradicional concepto de “calidad” como una cualidad inherente a

un objeto, y que definía a este como “superior” o “inferior”. El nuevo enfoque de calidad educativa tiene que ver con pertinencia al contexto, y se relaciona con la capacidad de los programas formativos para desarrollar competencias (conocimiento útil; saber hacer) en las personas. Así, plantea este autor:

La calidad de la educación es la adecuación del Ser y del Quehacer a su Deber Ser (pertinencia) (UNESCO), que propende a una concepción que se orienta a las competencias generadas en el proceso educativo sobre mínimos o niveles aceptados socialmente (Rama, 2013).

En el ámbito universitario, recientemente el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), en un taller convocado para construir una definición orientadora para las agencias acreditadoras de la región centroamericana<sup>19</sup>, llegó a la siguiente conclusión:

Un programa universitario o institución de educación superior de calidad cumple con sus objetivos; logra que sus graduados alcancen las competencias esperadas por sus pares profesionales y académicos y otros sectores de la sociedad; muestra capacidad para aprender, transformarse y responder a los cambios y demandas de su entorno, con pertinencia y transparencia, en un proceso de mejoramiento continuo, fundamentado en principios y valores. Lo anterior se manifiesta a través de un conjunto de atributos y propiedades del programa o institución, que son evaluados teniendo en cuenta el contexto particular, por medio de evidencias que se contrastan con estándares previamente definidos (Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, CCA, 2013).

---

<sup>19</sup> Se trata del II Taller Centroamericano de Armonización de Componentes Conceptuales y Técnicos: Estándares y Criterios Calidad, para las Agencias de Acreditación Regionales de la Educación Superior, organizado por el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) y el Programa de Apoyo a la Integración Regional Centroamericana (PAIRCA) del Sistema de Integración Centroamericana (SICA), en la ciudad de Panamá, el 29 de julio de 2013.

**Tabla 10**  
**Componentes del constructo “calidad” en educación**

<b>Componentes</b>	<b>Características</b>	<b>Indicadores</b>
Pertinencia	Adecuación de la misión de la universidad o programa a las necesidades del contexto.	Acciones, prácticas y productos que reflejan pertinencia al contexto.
Eficacia	Grado en el cual se cumple la misión, visión y estrategias.	Nivel de cumplimiento de los objetivos o perfiles profesionales.
Eficiencia	Relación favorable entre uso de recursos y resultados generados.	Relación costo-beneficio: costo por estudiante, número de estudiantes activos y nuevas matrículas; tasas de abandono y graduación.
Competencia	Grado en que los estudiantes adquieren habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes útiles, pertinentes y perdurables	Mediciones de conocimientos y habilidades, empleabilidad de los graduados (aceptación por parte de los empleadores).

**Fuente:** Elaboración del autor (características e indicadores). Los componentes se tomaron de Rama (2013).

### **Calidad de la educación a distancia**

La educación a distancia nace en desventaja frente a la educación presencial, al punto que a lo largo de su historia, ha debido luchar en contra del prejuicio que la vio desde sus inicios como una “educación de segunda clase”. A este respecto, es solo hasta muy recientemente, con la incorporación de las nuevas tecnologías que permiten una interactividad más fluida y eficiente, que se comienzan a sentar las bases para superar esta asimetría con respecto de las instituciones y programas presenciales<sup>20</sup>.

Lo anterior puede entenderse a partir de que la educación a distancia se originó en el marco de la “masificación”, lo cual implicó la ruptura del monopolio de las instituciones elitistas; se dirigió hacia el público adulto, trabajadores y habitantes de zonas con baja o

<sup>20</sup> Por ejemplo, para su convención anual de 2012, la United States Distance Learning Association (USDLA) utilizó el lema “*From the margin to the mainstream*” (“Desde el margen hacia la corriente principal”), queriendo resaltar el hecho de que actualmente la educación a distancia empieza a verse “de igual a igual” con la educación presencial.

nula cobertura por parte de las instituciones tradicionales. Los fenómenos que se analizaron con respecto de la internacionalización de los capitales, mercados laborales y profesiones, así como las tendencias a la rendición de cuentas y a la demostración de eficiencia, son particularmente poderosos en el campo de la educación a distancia, la cual ha tenido que abrirse paso en medio de cuestionamientos sobre su potencial para producir los perfiles requeridos por la nueva sociedad tecnológica y globalizada.

De esta manera, da inicio un interés por “comparar” la educación a distancia con la educación presencial. Se diseñan estudios de corte experimental, en los que se contrastan los resultados (usualmente calificaciones obtenidas en exámenes) de estudiantes en una u otra modalidad. Aparecen, además, modelos para evaluar programas a distancia y certificar su calidad, para lo cual se establecen estándares mínimos, “buenas prácticas” u otra serie de criterios que pretenden normar la educación a distancia en cuanto a sus recursos, prácticas y formas de evaluación.

Otro de los temas candentes en el aseguramiento de la calidad de la educación a distancia tiene que ver con su “costo-beneficio”. Inicialmente vista como una alternativa de menor costo para generar grandes contingentes de técnicos y profesionales, ha tenido que demostrar también su pertinencia y capacidad de lograr cobertura a un costo razonable.

Soonhwa (2007) realizó una síntesis de los principales factores relacionados con la calidad de la educación a distancia virtual, a partir del análisis de los criterios de las principales organizaciones de educación a distancia y agencias acreditadoras, sobre todo de los Estados Unidos. En la tabla 11 se pueden apreciar los factores que se consideran como indicadores de calidad en esta modalidad educativa.

**Tabla 11**  
**Criterios de calidad en educación a distancia según algunas organizaciones y agencias acreditadoras**

Organización	Western Cooperative for Educational Telecommunications (2000)	Council for Higher Education Accreditation (CHEA), 2002	National Education Association (NEA) y Blackboard, Inc.	American Distance Education Consortium (ADEC)	Pennsylvania State University (1999)
Criterios de calidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto y compromiso institucional</li> <li>- Currículum y enseñanza</li> <li>- Apoyo a los docentes</li> <li>- Apoyo a los estudiantes</li> <li>- Evaluación de programas y del aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Misión institucional</li> <li>- Estructura organizacional</li> <li>- Recursos institucionales</li> <li>- Currículum y enseñanza</li> <li>- Apoyo a los docentes</li> <li>- Apoyo a los estudiantes</li> <li>- Resultados de aprendizaje de los estudiantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo institucional</li> <li>- Desarrollo de los cursos</li> <li>- Enseñanza y aprendizaje</li> <li>- Estructura de los cursos</li> <li>- Apoyo a los estudiantes</li> <li>- Apoyo a los docentes</li> <li>- Evaluación de programas y aprendizajes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño para un aprendizaje activo y efectivo</li> <li>- Apoyo a las necesidades de los aprendices</li> <li>- Desarrollo y mantenimiento de la infraestructura tecnológica y humana</li> <li>- Sostenimiento del compromiso administrativo e institucional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metas de aprendizaje y presentación de contenidos</li> <li>- Interacciones</li> <li>- Evaluación y medición</li> <li>- Medios y herramientas instruccionales</li> <li>- Sistemas y servicios de apoyo a los estudiantes</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de Soonhwa (2007).

A partir de la tabla anterior, se puede observar cómo el apoyo a estudiantes y docentes es uno de los criterios comunes, lo cual remite a los conceptos de “presencia institucional” y además a la necesidad de capacitar al personal docente y darle seguimiento constante. La interacción parece no ser un elemento común. La ADEC hace hincapié en un “diseño para un aprendizaje activo y efectivo”, refiriéndose a “involucrar activamente a la persona que aprende”, así como a “promover la interacción y la formación de comunidades de intereses”. Estos criterios, establecidos sobre todo a principios de la década del 2000, se basan más en la estructura de los cursos, los recursos tecnológicos y los servicios de apoyo institucional.

## Los procesos de evaluación y acreditación

El creciente protagonismo de la “calidad” como ideal ha hecho que aparezcan sistemas para certificarla, sea en la forma de organizaciones o agencias acreditadoras, instituidas oficialmente vía leyes o decretos, o también como agencias independientes que obtienen su credibilidad a partir del reconocimiento de asociaciones profesionales u otras instancias. Este es el movimiento de la acreditación en la educación superior.

Los fines de la acreditación de instituciones y programas de educación superior quedan patentes en la siguiente declaración de objetivos de la *Quality Assurance Agency for Higher Education*, del Reino Unido:

- a) Contribuir, en conjunto con otros mecanismos, a la promoción de la alta calidad y los estándares en la enseñanza y el aprendizaje; b) Brindar a estudiantes, empleadores y otros, información confiable y coherente acerca de la calidad y los estándares de cada institución de educación superior; c) Garantizar que puedan identificarse los programas de educación superior en los que la calidad o los estándares sean insatisfactorios; d) Proveer un medio para asegurar la transparencia (rendición de cuentas) para el uso de los fondos públicos que reciben las instituciones de educación superior (QAAHE, 2001, p.2).

Como puede apreciarse, estos objetivos están en línea con lo discutido anteriormente sobre la presión por la rendición de cuentas, el uso de recursos, la consideración de los “grupos de interés” como empleadores, estudiantes y familias, y reflejan además la preocupación por el establecimiento de normas mínimas de calidad. Si se analiza el surgimiento de sistemas similares en otros países, incluyendo a Latinoamérica, se notará que estos son principios orientadores compartidos por todos.

Durante la segunda mitad del siglo XX surge la necesidad de evaluar los programas educativos<sup>21</sup>, como una forma de determinar su eficacia y su eficiencia en el uso y asignación de recursos. El modelo desarrollado por Daniel Stufflebeam, de la Western Michigan University, de los Estados Unidos, ha sido uno de los referentes en el campo denominado “evaluación de programas”. Este modelo es conocido como “CIPP”, y contiene cuatro elementos por evaluar, a saber: a) El contexto; b) los “inputs” o entradas; c) los procesos; y d) los productos. El modelo CIPP es actualmente la base de la mayoría de los enfoques de evaluación y de acreditación utilizados por las agencias evaluadoras de la calidad de instituciones y programas académicos universitarios, que en Latinoamérica aparecen sobre todo en los años noventa y a principios de la década del 2000.

En el caso de la educación a distancia, el marco de trabajo de las evaluaciones con fines de acreditación descansa en los principios anteriores (modelo CIPP), aunque con algunas variantes. Por ejemplo, se hace énfasis en la disponibilidad de recursos tecnológicos, como acceso a Internet, computadoras, o plataformas de gestión de aprendizaje (LMS); también se da importancia al soporte técnico para profesores y estudiantes, así como a capacitaciones específicas para la docencia virtual dirigidas al cuerpo académico e inducciones para los alumnos. Tal como afirma Oliver (2003):

Al tiempo que es posible describir elementos dentro del marco de calidad que tienen un particular impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en línea, es importante notar que no hay nada particular o único en el aprendizaje en línea que requiera algún elemento separado o adicional en el modelo. Como la mayoría de la gente podrá verificar, los principios de calidad que subyacen una enseñanza-aprendizaje exitosa en línea, son exactamente los mismos que están a la base de una enseñanza presencial exitosa. Aun cuando pudieren haber algunas diferencias en

---

<sup>21</sup> Se evalúan no sólo los programas educativos; de hecho, todo programa o proyecto en el ámbito social y económico, surgido de sectores gubernamentales, ONGs, instituciones y empresas, es objeto de evaluación. Se distingue además entre evaluación formativa, aquella que va orientada a programas que recién se inician o que están en proceso, con el fin de su mejora continua; y evaluación sumativa, la cual se enfoca en los resultados de programas ya ejecutados, para cuantificar su impacto. Esta distinción fue desarrollada por Michael Scriven, otro de los pioneros de la evaluación de programas de la Western Michigan University. Los autores de este campo coinciden en que la evaluación no siempre tiene como meta “probar”, sino “mejorar”.

cuanto a los recursos y los apoyos empleados, al final son los mismos juicios de calidad los que deben utilizarse (p.87-88).

Lo anterior se refuerza todavía más si se considera que prácticamente todos los modelos de evaluación de programas académicos presenciales que se usan actualmente incluyen también el uso de tecnologías de información y comunicación como apoyo, tanto para dar acceso a materiales didácticos, como para mantener el contacto entre los estudiantes y los docentes.

Por otra parte, en los modelos de acreditación aquí revisados (véase tabla 11), los apoyos a estudiantes y profesores se consideran un elemento fundamental para una educación virtual de calidad, lo cual respalda la necesidad de abordarlo como uno de los temas centrales en los que se enfoca la presente investigación.

## **El Contexto de la Educación Superior a Distancia**

Estudiar el fenómeno de la educación a distancia y el impacto de las nuevas tecnologías en su desarrollo, implementación y expansión como modalidad educativa, implica necesariamente aproximarse a su contexto, para poder comprender los cambios sociales, económicos, tecnológicos y científicos que están teniendo lugar alrededor del mundo, en un entramado del cual Costa Rica no puede abstraerse. En este apartado se seguirá un orden de lo general a lo particular, iniciando por ubicar a la educación a distancia en el ámbito internacional; luego, se pasará a discutir las tendencias y los desarrollos en los Estados Unidos, Latinoamérica y Costa Rica.

### **Educación a distancia en el mundo**

El denominado “Informe Delors”, o “La Educación Encierra un Tesoro”, publicado por la UNESCO en 1996, dedicó un capítulo entero a la “educación a lo largo de la vida” (Delors, 1996, cap.5). En este, se concibe la educación como una actividad que trasciende la etapa escolar, y que debe proporcionarse a lo largo de todas las etapas del ciclo vital. La educación no formal e informal, en distintos contextos (familia, comunidad, instituciones, empresas) debía promoverse con el fin de atender a la población joven, adulta y adulta mayor. Si bien todavía en ese momento no había tenido lugar la gran “explosión” en el uso de las tecnologías en red (Internet), o apenas estaba comenzando, ya se hacía mención de la necesidad de utilizar sistemas de comunicación para el aprendizaje abierto y flexible.

Más adelante, en las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior organizadas por la UNESCO (París, 1998, y sobre todo en la conferencia de París de 2009), el tema de la educación a distancia adquiere un mayor protagonismo. La internacionalización de la educación en general, y la cobertura de la educación superior más específicamente, fueron aspectos de reflexión durante estos encuentros internacionales, y quedaron plasmados en sus respectivos informes. La educación a distancia, mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se ha considerado como una alternativa

viable para aumentar el acceso a la educación formal, básica y universitaria, así como a la educación a lo largo de la vida, sobre todo en los países en desarrollo.

En la actualidad, la educación a distancia está presente en todas las regiones del mundo. En países asiáticos, como China, India, Pakistán y Malasia, existen grandes universidades a distancia, que pueden clasificarse como “megauniversidades”<sup>22</sup>. Uno de los referentes históricos en la era de expansión de la educación a distancia institucionalizada fue la fundación de la Open University del Reino Unido, en 1969. De hecho, el concepto de “universidad abierta” fue promovido por esta institución y retomado por muchas de las universidades que se crearían en los años subsiguientes alrededor del mundo, como se puede observar en la tabla 12.

**Tabla 12**  
**Algunas de las grandes universidades a distancia a nivel mundial**

Universidad	País	Año de inicio de labores	Página web
The Open University	Reino Unido	1969	<a href="http://www.open.ac.uk">www.open.ac.uk</a>
Athabasca University	Canadá	1973	<a href="http://www.athabascau.ca">www.athabascau.ca</a>
Anadolu University	Turquía	1982	<a href="http://www.anadolu.edu.tr/en">www.anadolu.edu.tr/en</a>
Indira Gandhi Open University (IGOU)	India	1987	<a href="http://www.ignou.ac.in">www.ignou.ac.in</a>
University of Phoenix	Estados Unidos	1976 / 1989	<a href="http://www.phoenix.edu">www.phoenix.edu</a>
African Virtual University (AVU)	Sede en Kenia; 15 países africanos asociados	1997	<a href="http://www.avu.org">www.avu.org</a>

**Fuente:** Elaboración del autor con base en los sitios web de las distintas universidades.

<sup>22</sup> Sir John Daniel define a las megauniversidades como instituciones que cumplen con tres criterios: a) concentrarse en metodología de educación a distancia; b) ubicarse en el sector de educación superior; y c) contar con más de 100,000 estudiantes. Según este autor, algunas de las megauniversidades más importantes actualmente son: Universidad de Anadolu (Turquía), UNED (España), Open University (Reino Unido), Indira Gandhi Open University (India), Universidad de Suráfrica (UNISA), Universidad Abierta de China (anteriormente China TV and Radio University). Para Daniel, los costos por estudiante en las megauniversidades son significativamente menores que en la educación superior presencial, lo cual las convierte en modelos a seguir para educar a las grandes masas con una relación favorable costo-beneficio. El modo de gestión de las megauniversidades es básicamente “industrial”: producción a gran escala de materiales didácticos que se distribuyen por medios tecnológicos.

En Turquía, la Universidad de Anadolu es una de las “megauniversidades” mundiales, al igual que la Universidad Abierta Indira Gandhi, de la India. Esta última se considera actualmente la universidad más grande del mundo en población estudiantil, la cual se ha calculado en cerca de 4,000,000 (cuatro millones) de alumnos.

La Universidad de Athabasca, en Canadá, impartió su primer curso a distancia en 1973. Inicialmente concebida como una universidad pública presencial, cambió de rumbo a principios de los años setenta, para convertirse en una institución de metodología a distancia. Actualmente cuenta con más de 40,000 estudiantes. Por su parte, la Universidad Virtual Africana (AVU), fundada a finales del siglo XX por iniciativa del Banco Mundial, es otra de las grandes universidades a distancia en el mundo, con más de 4,000 graduados por año. La AVU es un “sistema” en el cual participan universidades de varios países de ese continente.

John Daniel (1997) llama la atención sobre el carácter “nacional” de las primeras universidades a distancia, lo cual es indicativo de la importancia que se le daba a la cobertura masiva como parte de las políticas públicas de los países. Esto se evidenciaba en que muchas de estas instituciones llevaban el calificativo “nacional” o hacían referencia al nombre del país en el que se ubicaban. No obstante, con el tiempo empiezan a aparecer grandes universidades de carácter privado, en el marco de la globalización y la transnacionalización de las empresas. La Universidad de Phoenix, de los Estados Unidos, es una de las grandes universidades del sector denominado en ese país “for-profit” (con fines de lucro), concebida como universidad a distancia desde sus inicios. Este centro de estudios bien puede catalogarse como una “megauniversidad”, con una población que superaba los 600,000 estudiantes en el 2010, aunque los medios de comunicación han informado sobre considerables reducciones en su matrícula a partir del 2011.

## Asociaciones internacionales

En cuanto a organizaciones internacionales dedicadas a promover la educación a distancia y la adopción de tecnologías educativas en red, existe un conjunto de asociaciones que dan cuenta de la importancia que ha adquirido esta modalidad a nivel mundial. Quizás una de las más reconocidas sea el International Council for Open and Distance Education (ICDE), el cual posee representantes de todas las regiones del mundo. En la tabla 13 se presenta información sobre algunas de estas asociaciones.

**Tabla 13**

### **Principales organizaciones y redes internacionales sobre Educación a Distancia en el ámbito mundial**

<b>Organización</b>	<b>Año de creación</b>	<b>Ubicación de la sede</b>	<b>Página web</b>
International Council for Open and Distance Education (ICDE)	1988	Oslo, Noruega	<a href="http://www.icde.org">www.icde.org</a>
Commonwealth of Learning (COL)	1989	Reino Unido	<a href="http://www.col.org">www.col.org</a>
International Association for Distance Learning (IADL)	s/f	Reino Unido	<a href="http://www.iadl.org.uk">www.iadl.org.uk</a>
World Association for Online Education (WAOE)	1998	Diversos países (Japón, Estados Unidos, México, India, Canadá, Malasia, entre muchos otros)	<a href="http://www.waoe.org">www.waoe.org</a>
International Society for Technology in Education (ISTE)	s/f	Estados Unidos	<a href="http://www.iste.org">www.iste.org</a>

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la información publicada por las distintas organizaciones en sus páginas en Internet.

El ICDE fue creado inicialmente en 1938, en Canadá, con el nombre de “International Council for Correspondence Education”. Esto respondía a ese momento histórico, en que la educación a distancia se concebía como “educación por correspondencia”. Más adelante, en 1988, adoptó su nombre actual, que hace referencia a la nueva concepción de “educación abierta y a distancia”. Por su parte, el COL reúne a

universidades tanto del Reino Unido, como del “Commonwealth” británico, en especial Australia y Canadá.

Desde 1995 y hasta su cierre en 2011, existió además el International Research Foundation for Open Learning (IRFOL), adscrito al ICDE, el cual realizó numerosos estudios sobre políticas educativas en el área de la educación a distancia y el uso de tecnologías educativas, en conjunto con la UNESCO, el Banco Mundial y el Commonwealth of Learning (COL), entre otros.

Otras asociaciones son de más reciente creación, como la WAOE, la cual convoca a representantes de países de Asia, Europa, Norteamérica, América Latina y el Medio Oriente. Además, la ISTE, si bien no es una asociación propiamente relacionada con la educación a distancia, promueve el uso de tecnologías educativas en general, lo que incluye las nuevas herramientas utilizadas en la educación a distancia virtual.

### **Revistas académicas sobre educación a distancia en el ámbito internacional**

Como señalan quienes defienden el campo de la Educación a Distancia como una disciplina en sí misma, uno de los indicadores de que esta se ha constituido en disciplina es la existencia de publicaciones científicas especializadas, como se aprecia en la tabla 14.

**Tabla 14**  
**Algunas revistas sobre educación a distancia a nivel internacional<sup>23</sup>**

Nombre de la revista	Organización que la publica	Página web
The International Review of Research in Open and Distance Learning (IRRODL)	Athabasca University, Canadá	<a href="http://www.irrodl.org">www.irrodl.org</a>
European Journal of Open, Distance, and e-learning (EURODL)	European Distance and E-learning Network (EDEN)	<a href="http://www.eurodl.org">www.eurodl.org</a>
American Journal of Distance Education (AJDE)	Inicialmente publicado por la Pennsylvania State University. Actualmente pertenece a la editorial Taylor & Francis.	<a href="http://www.tandfonline.com">www.tandfonline.com</a>
The Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	Anadolu University, Turquía	<a href="http://tojde.anadolu.edu.tr">tojde.anadolu.edu.tr</a>
e-learning Papers	E-learning Europa	<a href="http://elearningpapers.eu/en/elearning_papers">http://elearningpapers.eu/en/elearning_papers</a>
The Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)	The Sloan Consortium, Estados Unidos	<a href="http://sloanconsortium.org/publications/jaln_main">http://sloanconsortium.org/publications/jaln_main</a>

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la información publicada en los sitios web de las revistas.

La mayoría de las revistas son de formato electrónico, y están disponibles en la web. Muchas trabajan bajo el sistema *Open Access Journals*, de modo que el acceso a los artículos a texto completo es totalmente gratuito. Tal es el caso de EURODL, IRRODL y TOJDE. Otros, como el AJDE y JALN, son de acceso restringido, ya que su publicación corre por cuenta de empresas privadas, las cuales requieren un pago por acceder a los artículos<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Véase un listado amplio de revistas académicas internacionales, en el sitio: <http://www.icde.org/en/resources/journals/>

<sup>24</sup> Tony Bates, reconocido experto canadiense en educación a distancia, ha cuestionado la práctica de cobrar por los artículos y no tenerlos libremente a disposición del público. En su criterio, esto contradice el espíritu mismo del “aprendizaje abierto”. Para citar un ejemplo, la revista de la Open University del Reino Unido, “Open Learning: The Journal of Open, Distance, and e-learning”, es publicada por la editorial Taylor and Francis. El acceso a cada artículo tiene un costo de \$37, y el acceso a cada número completo, \$150.

## Tendencias mundiales en educación a distancia

Las tendencias actuales en el uso de tecnologías en educación a distancia se orientan a varios aspectos que es importante mencionar:

**Aprendizaje móvil.** Cada vez se utilizan menos las computadoras de escritorio y más los dispositivos móviles, en especial los “teléfonos inteligentes” y las tabletas. Estos dispositivos tienen a su vez varias características:

- Son totalmente portátiles, se convierten en dispositivos de uso personal; prácticamente son “extensiones” de nuestros sentidos.
- Tienen conexión a Internet de forma constante, aunque esta disponibilidad no es universal, dependiendo de las zonas geográficas, cobertura de los servicios, costos, etc.
- Utilizan programas muy prácticos, orientados a objetivos específicos, denominados “apps” (una abreviatura en inglés para “aplicaciones”). Estas aplicaciones se acceden por medio de “tiendas virtuales” o sitios; algunas son gratuitas y otras requieren de un pago, aunque por el volumen de venta de las empresas que los producen, el precio tiende a ser asequible.

El aprendizaje móvil, llamado en inglés “*mobile learning*” o “*m-learning*” es una de las modalidades de más rápido crecimiento, ya que permite un acceso permanente, en cualquier lugar, en cualquier momento, a los contenidos educativos y a aplicaciones o herramientas para interactuar y colaborar en línea.

**Redes sociales.** El futuro de las plataformas de gestión de aprendizaje, o LMS (del inglés “*Learning Management Systems*”), se vislumbra como una incorporación cada vez mayor del formato de “red social”, en la cual se establecen contactos con otras personas y se comparten textos, imágenes, audio y video, en espacios como “muros”, “*news feeds*” (tablones de novedades) y otros. Las redes sociales son la expresión actual del “conexionismo” en el espacio virtual.

**Computación “en la nube”.** La “nube” es el espacio virtual en grandes servidores, que permite que los programas (“software”) y el almacenamiento de inmensos volúmenes

de datos se pueda realizar en sitios remotos, y no en la computadora o dispositivo de cada quien. Servicios como “Google Drive”, “Dropbox” o “Sky Drive” se concentran en el almacenamiento de archivos, que pueden además compartirse y editarse por parte de grupos de usuarios. Este tipo de herramientas están ganando mucho protagonismo en el área educativa (también en los negocios y en el trabajo cotidiano), puesto que facilitan el acceso a documentos, editar trabajos colaborativamente, compartir archivos multimedia (videos, imágenes, sonido), enviar tareas y respaldar contenidos, todo con gran versatilidad y sin necesidad de utilizar espacio en el disco duro. Inclusive aplicaciones de oficina, como procesadores de texto, hojas de cálculo, bases de datos y otros, pueden ahora accederse de manera remota, “en la nube”.

**Un aprendizaje más visual.** Existe un sinnúmero de recursos en imagen y sobre todo en video, a los que se puede acceder para fines educativos. Uno de los más representativos, que ha tenido una expansión muy significativa durante los últimos años, es la “Khan Academy”, que ofrece videos sobre cientos de asignaturas académicas, de manera gratuita.

**Los “MOOCS”.** El fenómeno de los “MOOCS” o “Cursos abiertos masivos en línea”, ha producido grandes debates. Se trata de cursos gratuitos que imparten universidades de prestigio, sobre todo en los Estados Unidos. El concepto de “MOOCS” nació en principio, de las iniciativas de George Siemens y Stephen Downes, en la Universidad de Manitoba, en Canadá. Sus cursos se han venido a denominar “cMOOCS”, o “MOOCS conectivistas”, para diferenciarlos de la tendencia que tomó el concepto más adelante, que se llaman los “xMOOCS”. El prefijo “x” denota que son cursos alternativos a las asignaturas formales (con créditos y con pago de matrículas) de las universidades que los ofrecen. Los servicios de “MOOCS” son empresas creadas como organizaciones privadas, independientes, que administran los cursos de universidades estadounidenses, sobre todo de “élite”, como Stanford, Harvard, Yale, el MIT y otros. Las principales empresas que están ofreciendo cursos de esta índole son: Coursera, EdX y Udacity. En España y Latinoamérica han aparecido propuestas similares, como Miriada X y Wedubox, algunas con mayor o menor éxito. Recientemente, las empresas de MOOCS de los Estados Unidos han empezado a incluir entre su oferta cursos en otros idiomas, siendo el español uno de los

de mayor crecimiento. Hay universidades latinoamericanas que están participando en los MOOCS, como el Instituto Tecnológico de Monterrey, de México. Los MOOCS, como su nombre lo indica, son “cursos masivos”, con matrículas en el orden de las decenas de miles de personas, provenientes de distintos países. Los cursos tienen una estructura muy similar, usualmente con videos profesionales y llamativos, en los que los profesores imparten clases magistrales o demostrativas. Como es imposible que los docentes den un seguimiento personalizado, dado el altísimo número de alumnos, las tareas y los foros son calificados mediante “evaluación de pares”, por los mismos compañeros. Los MOOCS no otorgan créditos universitarios, aunque sí un certificado de aprovechamiento. Sus niveles de deserción son muy elevados, siendo que solamente un número muy bajo de personas cumplen con todos los requisitos al final del trayecto. Los xMOOCS han sido cuestionados por su carácter “transmisivo”, aunque actualmente se están consolidando como una de las grandes tendencias en términos de enseñanza masiva.

**Recursos Educativos Abiertos.** Este concepto viene del inglés “*Open Educational Resources*” (OER), y se nutre de la idea de “objetos de aprendizaje”. Son materiales de muy diversos tipos, como textos, videos, presentaciones, unidades didácticas, “*podcasts*” (grabaciones de audio), etc., que están a libre disposición de educadores y estudiantes. Existen iniciativas a nivel internacional para aumentar la disponibilidad de este tipo de recursos en Internet, mediante sitios abiertos, intercambio de recursos, así como sistemas para clasificarlos por sus temas, modalidades y otros, de manera que puedan ser localizables fácilmente. Los recursos educativos abiertos pueden ser “reutilizables”, es decir, utilizados en distintos cursos o espacios; incluso se diseñan con el objetivo de que tengan un carácter “modular”, o sea, que se puedan integrar con otros, como “ladrillos”, para construir todo tipo de cursos.

**Entornos Personales de Aprendizaje.** Llamados en inglés “*Personal Learning Environments*” (PLE), estos se constituyen en el uso de diferentes herramientas de la “Web 2.0”, que permiten la conexión en redes sociales, acceso a distintos aditamentos (o “*widjets*”), suscripción a contenidos, creación de contenidos y otros, que cada persona utiliza de formas muy singulares, de acuerdo con sus necesidades, intereses personales y estilos de aprendizaje. Los PLE se han contrapuesto a los Entornos Virtuales de

Aprendizaje (VLE, o “*Virtual Learning Environments*”), asociados con las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS, o “*Learning Management Systems*”), en el sentido de que los LMS reproducen el modelo tradicional de la educación formal, reglada y estructurada, con lecciones o módulos, calendarios, contenidos temáticos, evaluaciones sumativas y calificaciones otorgadas por el docente. Los PLE son “extensiones” de los sentidos y extremidades de cada individuo, son abiertos, son únicos y utilizan las herramientas que cada persona considera que le son útiles. Los PLE son flexibles, los crea el individuo y no dependen de un “currículo” o trayecto pre-determinado. Cada persona es la creadora de su propio camino de aprendizaje. Algunos autores incluso han vaticinado el fin de los LMS, y proponen que los PLE se convertirán en los ambientes de aprendizaje más a tono con el conectivismo, o establecimiento de redes para el aprendizaje. Ya en el 2005, Stephen Downes afirmaba que los Entornos Personales de Aprendizaje son “un nodo en una red de contenido, conectado a otros nodos y servicios de creación de contenidos utilizados por otros estudiantes. Se convierte no en una aplicación institucional o corporativa, sino en un centro personal de aprendizaje, donde el contenido se reutiliza y se mezcla de acuerdo con las propias necesidades e intereses del estudiante. Se convierte, de hecho, no en una sola aplicación, sino en una colección de aplicaciones que operan interactivamente; un entorno en lugar de un sistema”<sup>25</sup>.

Es importante destacar que las potencialidades de Internet se han ido modificando mucho a lo largo del tiempo. De una red meramente “informativa”, en donde los usuarios eran una especie de “consumidores pasivos”, se ha pasado hoy en día a recursos que permiten a los usuarios ser participantes activos en la generación de contenidos, a través de los “blogs”, los “wikis”, los comentarios en redes sociales, en los periódicos, revistas y servicios de noticias en línea, etc. En otras palabras, la Internet hoy en día permite a las personas ser protagonistas. Hace unos años, el “personaje del año” de la revista “Time”

---

<sup>25</sup> Los PLE pueden verse como herramientas personales, que cada quien selecciona de acuerdo con sus objetivos particulares de aprendizaje. Pueden ser redes sociales, motores de búsqueda, suscripción a revistas, contenidos, blogs, participación en wikis, en fin, todo tipo de combinaciones o mezclas de herramientas en la web. Esto se ha relacionado con el concepto de “*affordances*”, que se ha estudiado en el campo de la psicología cognitiva y social. Los “*affordances*” son las potencialidades de los objetos para cumplir un objetivo, y su estudio fue sistematizado por J. Gibson. En el área de las tecnologías educativas, se viene hablando recientemente de “*affordances* educativas”. Al respecto, puede verse: <http://blogcued.blogspot.com.es/2013/10/affordances-educativas.html>

fue, precisamente, las personas que utilizan Internet. Movimientos sociales se han gestado en redes sociales, incluso grandes movilizaciones que han dado como resultado cambios políticos, como en el Medio Oriente y en España (sobre este tema, véanse los estudios de Manuel Castells y también de Howard Rheingold).

**El uso de juegos.** La incorporación de los juegos (en inglés denominado “*gamification*”) como parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales. Estos juegos cada vez son más “realistas”. Un ejemplo de la promoción del uso de juegos en educación con medios digitales es el trabajo de Marc Prensky<sup>26</sup>.

### **Educación a Distancia Virtual en los Estados Unidos**

Gran parte de las tendencias descritas anteriormente se generan en los Estados Unidos de América. Este país cuenta con una de las mayores infraestructuras tecnológicas del mundo, y su inversión en el uso de computadoras e Internet en el campo educativo ha dado lugar a una acelerada expansión de la educación virtual en todos los niveles de su sistema educativo.

El reporte del *Sloan Consortium* de 2011, revelaba que en los Estados Unidos casi 6 millones de estudiantes universitarios habían cursado al menos una asignatura de forma virtual (Allen y Seaman, 2011). De acuerdo con este mismo informe, ya en el 2010, en el país norteamericano, un 31% de las matrículas de educación superior incluían la modalidad a distancia virtual.

En los Estados Unidos, las universidades de élite, en un intento por extender sus mercados, están lanzando iniciativas de cursos virtuales denominados “MOOCS” (en inglés, *Massive Online Open Courses*, o Cursos Masivos Abiertos en Línea), que se

---

<sup>26</sup> Véanse al respecto los sitios <http://www.gamification.co/tag/marc-prensky/> y <http://marcprensky.com/>

constituyen en una opción de bajo costo para aquellos segmentos que no tienen pleno acceso a la educación universitaria presencial, que cada vez es más costosa.

Esta ampliación de mercados se está llevando a cabo de la mano de empresas privadas, con un carácter de “tercerización” o “*outsourcing*”. Tal es el caso de EdX, Coursera y Udacity, las tres empresas más grandes proveedoras de cursos virtuales para universidades elitistas norteamericanas<sup>27</sup>.

Adicionalmente, los MOOCS se están vendiendo a universidades estatales de los Estados Unidos, lo cual ha sido cuestionado por su carácter “enlatado”. La pedagogía de los MOOCS también se ha puesto en tela de juicio, en el sentido de que consiste en observar y escuchar lecciones magistrales en video, para después contestar exámenes de preguntas cerradas, que tienden a fomentar la memorización. La interactividad entre alumnos e instructores es prácticamente nula, y entre estudiantes es difícil debido al elevado número de participantes (miles o decenas de miles en algunos casos). Esto ha llevado a algunos a cuestionar su modelo pedagógico, en el tanto promueve solamente la transmisión de información y la reproducción de ésta a través de pruebas automatizadas (Shullenberger, 2013).

Otras instituciones apuestan por una modalidad “*blended*” o mixta, entre aprendizaje presencial y virtual. Los gobiernos locales de ya casi 10 estados de los Estados Unidos han incluido como requisito de graduación de la enseñanza secundaria, el haber participado al menos en un curso impartido de forma virtual. El gobierno federal está respaldando esta política, por cuanto el Presidente Barack Obama afirmó en una reciente alocución su apoyo a los cursos virtuales “MOOCS” como una forma de mejorar la eficiencia de los centros educativos, lo cual se tomaría en cuenta para recibir la acreditación

---

<sup>27</sup> Interesantemente, los cursos masivos, o “MOOCS”, son impartidos por las universidades elitistas, dirigiéndolos al gran público, que carece de los recursos para acceder a tales instituciones. El sufijo “X”, que se coloca tras el nombre de la universidad (por ejemplo, “HarvardX”, o “UC BerkeleyX”), denota que esta es una modalidad diferente, que se distingue de las titulaciones que se ofrecen, pagadas y con asignación de créditos, en el campus “presencial”. Acaso esto refleje y refuerce el concepto de la educación a distancia como una modalidad “de segunda clase”, separada de la educación universitaria presencial, que cada vez más se reserva a un grupo privilegiado. Véase además la discusión sobre el concepto de “masificación” asociado con la educación a distancia, en el apartado sobre su historia, más atrás.

estatal (Marklein, 2013). Esto al parecer se está haciendo con el objetivo de preparar a los estudiantes para las nuevas metodologías virtuales que se están implantando en el nivel universitario. La reducción de costos y la masificación son factores que se están considerando para proveer una educación que se necesita ante la globalización y la tecnologización de la economía.

En los Estados Unidos, existen actualmente decenas de instituciones educativas secundarias que imparten las asignaturas de forma virtual. Un ejemplo es la Florida Virtual School, una de las más grandes de ese país, y que tiene el reconocimiento del gobierno para otorgar títulos de enseñanza media. Asimismo, los “*community colleges*” (colegios universitarios que imparten diplomados) también se han sumado a la modalidad a distancia. La gran mayoría de los estudiantes de estos centros de enseñanza post-secundaria han tenido experiencias con al menos un curso virtual durante su carrera (Xu y Smith Jaggars, 2013).

### **Educación Superior a Distancia en Latinoamérica**

Claudio Rama (2007) afirma que en el año 2000, un 1.3% de los estudiantes universitarios latinoamericanos cursaban programas a distancia, pero esa tendencia ha venido en aumento, dado el fenómeno de lo que él denomina la “despresencialización” de la educación superior. Para este autor, en el año 2025, la matrícula “*online*” en Latinoamérica será de unos 40 millones de estudiantes. Lo que se está observando en este momento, es un rápido crecimiento de las ofertas académicas virtuales, en varios frentes: a) Universidades tradicionalmente presenciales, que abren su oferta para incluir cursos virtuales, e incluso algunas titulaciones; b) Surgimiento de nuevas universidades totalmente virtuales, sobre todo en el sector privado; c) Expansión de universidades pertenecientes a empresas transnacionales, en especial de los Estados Unidos, que llegan a Latinoamérica a ofrecer carreras a distancia.

Rama (2012a) se refiere también de una “economía digital”, en la que los procesos de trabajo están siendo sustituidos y llevados a cabo por computadoras, redes y dispositivos móviles interconectados a nivel mundial. Esto supone la formación de trabajadores con un grado mayor de conocimiento y habilidad para acceder y manejar eficientemente estas nuevas tecnologías. El impacto de la tecnología se ha dado en diversos planos: la acumulación de capital, los negocios, las interacciones entre instituciones, empresas, gobiernos e individuos, comercio (llamado “*e-business*”), e incluso el ámbito del ocio y las relaciones sociales. La educación superior ha cambiado a partir de este fenómeno, al punto de aparecer un nuevo “paradigma educativo”, que se transforma desde la palabra a la imagen, del texto al hipertexto, de lo individual a lo social, y de lo presencial a lo virtual.

Desde el 2004, el Banco Mundial recomendaba la educación virtual como un medio para aumentar la cobertura y capacitar a las personas en el uso de las nuevas tecnologías; incluso, se menciona un nuevo modelo de “desnacionalización” y “despresencialización” de la oferta educativa, acorde con la globalización económica y empresarial.

Son varias las causas del aumento de la educación no presencial, de acuerdo con Rama (2007). Por un lado, las mismas familias demandan más acceso a educación, debido a que los salarios son insuficientes y la educación se percibe como el mecanismo de movilidad social por excelencia. Estas familias son de clases medias-bajas, dado que las clases más acomodadas, por lo general pueden invertir más en educación superior y enviar a sus hijos a las universidades públicas y privadas de prestigio, las cuales son esencialmente presenciales.

Los adultos requieren de oportunidades de capacitación permanente para adquirir nuevas habilidades, en el contexto de competencia por puestos de trabajo mejor remunerados; las personas que trabajan en zonas rurales, sobre todo docentes u otros, no pueden acceder a la educación superior en las ciudades por razones de localización geográfica; las mujeres demandan educación, pero deben atender a sus hijos; los jóvenes deben trabajar para aumentar los ingresos familiares y no pueden estudiar en universidades presenciales con horarios definidos. Todo esto ha hecho que se haga necesario un modelo

de educación superior flexible, con una mayor apertura a estos grupos, que de otra forma estarían excluidos de las universidades presenciales tradicionales.

Por otra parte, hay una tendencia a reducir costos en el Estado, producto de políticas de reducción de gasto público. Si bien la educación superior virtual de alta calidad puede ser igual o más costosa que la presencial, lo que se ha venido haciendo es abrir opciones de menor calidad y menor costo, dirigidas a las masas. Esto lo han hecho universidades, como por ejemplo, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, con su “TEC Millenium”. Para poder ser accesibles a las clases medias, los aranceles de la educación privada no pueden ser muy altos, lo cual repercute también en la inversión que se hace en contratación de docentes, investigación, servicios e infraestructura.

Asimismo, las universidades están adoptando un “modelo corporativo”, viéndose a sí mismas como empresas en busca de captar clientes. En este sentido, las tecnologías están ayudando a trascender fronteras y a regionalizar sus ofertas no solo dentro de los países, sino también a escala transnacional. Universidades de España, Chile, el Reino Unido, Estados Unidos, Canadá y México, publicitan regularmente programas virtuales o semi presenciales en toda Latinoamérica. Por ejemplo, la Universidad Adolfo Ibáñez, de Chile, tiene ya una sede en Miami para captar estudiantes de la región de México y el Caribe, así como hispanohablantes de los Estados Unidos. Otro ejemplo es la University of Phoenix, de los Estados Unidos, así como otras de menor costo, dirigidas a estudiantes latinoamericanos, como Atlantic International University (AIU).

La oferta virtual está además sacando partido del relativo estancamiento de la financiación estatal a las universidades públicas. El Estado ha disminuido su participación, dejando así espacio para una creciente inversión privada en educación superior. Asimismo, en los tratados de libre comercio se ha incluido la educación como un “bien de consumo”, que permite desregular la entrada de “corporaciones universitarias” de carácter transnacional en los diferentes países de América Latina. Un claro ejemplo de este fenómeno es *Laureate International Universities*, que posee universidades en Estados

Unidos, México, Centroamérica, Suramérica, Asia y Europa, lo que lo convierte en uno de los más grandes consorcios privados de educación universitaria del mundo.

### **Masificación de la educación superior latinoamericana**

La masificación de la enseñanza universitaria queda patente cuando consideramos que, en 1970, había 1,8 millones de estudiantes en América Latina, frente a los casi 25 millones que en la actualidad están matriculados en instituciones de educación terciaria (Brunner, 2012). En varios países, como Chile, México y Costa Rica, la participación de capital privado en la educación superior está a la par, o supera, a la inversión pública. Las universidades se han concentrado en preparar recurso humano, dejando la investigación en un segundo plano. Al respecto, apunta Brunner (2012):

Como resultado de estas dinámicas de *privatismo* y del crecimiento de la matrícula estatal con reducido gasto público, se multiplican sin contrapeso las instituciones puramente docentes en América Latina. Sin embargo, éstas —a diferencia del ideal proclamado por el cardenal Newman, el de preparar a una clase dirigente consciente de su propio carisma social y cultural— actúan más bien como agencias de socialización, instrucción y certificación, produciendo personal técnico-profesional de manera crecientemente estandarizada y conforme a una secuencia bien organizada de actividades y entrenamientos (p.138).

En efecto, las nuevas tecnologías informáticas, la conexión a Internet, el surgimiento de un nuevo modelo de sociedad tecnológica y globalizada, van haciendo que la educación se transforme en función de las necesidades que genera la nueva “sociedad del conocimiento”. En este sentido, apunta Claudio Rama (2012a):

El impacto de los cambios en las herramientas de producción se ha ido generalizando a todos los ámbitos, y ha conformado muy rápidamente nuevas configuraciones sociales que se expanden en términos económicos y organizacionales a través de la digitalización y la introducción permanente de

innovaciones que derivan de conocimientos aplicables a la producción. Esta revolución tecnológica está permitiendo la sustitución de procesos de trabajo por otros de alta densidad, con sustitución de un tipo de empleo de baja capacitación por procesos automáticos de alta densidad de capital y de complejidad técnica y social, expandidos gracias a trabajadores simbólicos que requieren, a su vez, alta formación de capital humano (p.15).

Lo anterior es un factor primordial asociado con que, más o menos desde los primeros años de la década del 2000 hasta ahora, venga en aumento la “despresencialización” de la educación superior (Rama, 2010). La cantidad de personas que requiere educación, no solo formal, sino también en el ámbito no formal o de educación permanente, aunado a las características de la “economía digital” que ya se han mencionado, han incidido en la expansión de las ofertas educativas a distancia utilizando las nuevas tecnologías de información y comunicación. Hoy en día –como se verá poco más adelante-- un buen número de universidades latinoamericanas están ofreciendo programas formativos a distancia, o combinando la metodología a distancia con la presencial, en lo que se ha venido a llamar “*blended learning*” o aprendizaje semi-presencial.

### **Impulso a la educación no presencial en las conferencias internacionales**

Las conferencias regionales sobre educación superior de la UNESCO, en especial la CRES 2008, celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, han venido enfatizando el papel del uso de las nuevas tecnologías en la educación a distancia. De esta manera, la Declaración de la CRES 2008, en el apartado sobre “Integración regional e internacionalización”, en su punto “h”, plantea:

El impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial (Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior de Cartagena de Indias, 2008).

Es patente cómo, ya entrando a la segunda década del siglo XXI, la educación superior encuentra la necesidad de ir más allá de sus fronteras, y con esto se llama la atención sobre dos aspectos: por un lado, que las instituciones universitarias abarquen a poblaciones que por situación geográfica, edad y condición social, no habían tenido oportunidad de acceso; y por otro, el establecimiento de redes de cooperación en el marco de la creciente internacionalización económica, social y ahora también educativa.

### **Surgimiento de las universidades a distancia en Latinoamérica**

El fenómeno de la educación a distancia en Latinoamérica coincide con la etapa del “desarrollismo”, con la expansión de la industria y también, en muchos países, con el fortalecimiento de los aparatos burocráticos del Estado. Esto hizo que se requirieran personas con un nivel educativo superior a la enseñanza media, que también en esta época se venía diversificando. La mayoría de los países tenían, para ese entonces, ya constituidas sus universidades públicas de élite, ubicadas en las metrópolis, y comienzan así un proceso de regionalización y de apertura de la oferta universitaria. Claudio Rama (2012b) sintetiza así el panorama de esa época:

En los setenta en la región y a escala mundial, se produjo un cambio significativo en la educación a distancia, al iniciarse su uso intensivo como metodologías de enseñanza también para el nivel superior. Ello se inició a través de un modelo unimodal semipresencial público. La educación superior a distancia asumió la forma de una educación semipresencial con el apoyo de materiales didácticos escritos, la existencia de tutores con una atención a través de sedes distribuidas en el país y en las cuales además se realizan las evaluaciones de los aprendizajes, ya que los exámenes se estructuraban para su realización presencial. Bajo este modelo educativo, el acceso no requirió de pruebas selectivas como en las universidades presenciales. El público estudiantil era en general de los excluidos del acceso público, de adultos y provenientes de sectores de menos ingresos económicos y capitales culturales, los cuales no lograban acceder al modelo de tipo dual dividido

por un sector público con examen de ingreso y uno privado con matrícula arancelada (p.46-47).

Si bien la educación a distancia estuvo presente en los países latinoamericanos desde antes de la década de los setenta del siglo XX, es esta época la que marca el nacimiento de las primeras instituciones de educación superior concebidas desde un modelo explícito de educación a distancia. La fundación de la UNED española precedió –y sin duda incidió—a la creación de universidades a distancia en los países latinoamericanos, tal como puede observarse en la tabla 15.

**Tabla 15**  
**Principales universidades a distancia de Latinoamérica y España**

<b>Universidad</b>	<b>País</b>	<b>Año de inicio de labores</b>	<b>Página web</b>
Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)	Ecuador	1971	<a href="http://www.utpl.edu.ec">www.utpl.edu.ec</a>
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	España	1972	<a href="http://www.uned.es">www.uned.es</a>
Universidad Estatal a Distancia (UNED)	Costa Rica	1977	<a href="http://www.uned.ac.cr">www.uned.ac.cr</a>
Universidad Nacional Abierta (UNA)	Venezuela	1977	<a href="http://www.una.edu.ve">www.una.edu.ve</a>
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)	Colombia	1982	<a href="http://www.unad.edu.co">www.unad.edu.co</a>
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)	España	1995	<a href="http://www.uoc.edu/portal/es/">www.uoc.edu/portal/es/</a>
Universidad Abierta para Adultos (UAPA)	República Dominicana	1995	<a href="http://www.uapa.edu.do">www.uapa.edu.do</a>
Universidad Abierta Interamericana	Argentina	1995	<a href="http://www.uai.edu.ar">www.uai.edu.ar</a>
Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)	México	1997	<a href="http://www.tecvirtual.mx">www.tecvirtual.mx</a>
Universidade Aberta do Brasil	Brasil	2005	<a href="http://www.uab.capes.gov.br">www.uab.capes.gov.br</a>

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la información publicada por las distintas universidades en sus páginas en Internet.

Las primeras universidades a distancia nacen como instituciones estatales, aunque con algunas excepciones, como la UTPL, adscrita a la orden jesuita de la Iglesia Católica. Conforme pasan los años, comienzan a aparecer universidades privadas que imparten cursos y titulaciones a distancia. Algunas de ellas son universidades particulares ya existentes, que incursionan en la modalidad a distancia. Tal es el caso de la Universidad Virtual del ITESM, en México, que más adelante se proyecta a otros países de América Latina. En Brasil, en 2005 se funda una Universidad Abierta, que funciona como un sistema conformado por diversas instituciones universitarias estatales.

Durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI, tiene lugar otro fenómeno de interés, y es la incursión de las universidades públicas, y también privadas, que anteriormente se concentraron en la enseñanza presencial, en la modalidad a distancia. Esto se hizo de varias formas, entre otras: a) la creación de una división o departamento de educación a distancia dentro de la misma universidad; b) la iniciativa de algunas facultades o carreras específicas de adoptar una modalidad a distancia; c) la adopción de tecnologías para apoyar con recursos virtuales las clases presenciales, en un modelo “*blended*” o mixto<sup>28</sup>; d) la alianza con terceros que proveían la infraestructura tecnológica para empezar a impartir cursos o programas a distancia. La adopción de la educación a distancia en Latinoamérica estuvo asociada con varios factores:

- La necesidad de capacitar a las personas para la expansión del modelo productivo y el aparato estatal.
- La necesidad de brindar cobertura a sectores que, por razones geográficas (habitantes de zonas rurales), no podían asistir regularmente a los centros universitarios.
- El discurso político de “democratizar” el acceso a la educación superior.
- El discurso económico, influido por los grandes organismos internacionales, en torno a la “necesidad” de “racionalizar el gasto público” y maximizar recursos: menor inversión con mayores resultados.

---

<sup>28</sup> Véase, por ejemplo, el trabajo de Turpo Gebera (2009), en torno a la modalidad “*blended*” en universidades iberoamericanas.

- En el sector de enseñanza privada, una oportunidad de negocio creciente, con la demanda de educación superior por parte de grupos que habían sido excluidos de la educación superior pública.

### Asociaciones iberoamericanas

En España y Latinoamérica se han creado varias asociaciones de carácter internacional, dedicadas a promover la educación a distancia, sobre todo en el sector de la educación superior. Todas nacen a partir de los años ochenta del siglo XX, luego de la fundación de las primeras universidades de esta modalidad en los países iberoamericanos. En la tabla 16 se puede apreciar información sobre algunas de ellas.

**Tabla 16**  
**Principales organizaciones y redes internacionales sobre Educación a Distancia en el ámbito iberoamericano**

Organización	Año de creación	Ubicación de la sede	Página web
Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)	1980	Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Loja, Ecuador.	<a href="http://www.uned.es/cued">www.uned.es/cued</a>
Consorcio Red de Educación a Distancia (CREAD)	1990	Fischler School of Education, Nova Southeastern University, Florida, Estados Unidos. Tiene filiales en Ecuador y Argentina.	<a href="http://www.cread.org/spanish">www.cread.org/spanish</a>
Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)	1997	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.	<a href="http://www.uned.es/catedra/unesco-ead/">http://www.uned.es/catedra/unesco-ead/</a>
Centro Superior para la Enseñanza Virtual (CSEV)	s/f	España.	<a href="http://www.csev.org">www.csev.org</a>
Virtual Educa	2004	España. Tiene oficinas en varios países latinoamericanos.	<a href="http://www.virtualeduca.org">www.virtualeduca.org</a>
Red para el Fortalecimiento de Capacidades en Educación Virtual en América Latina (EDUC-AL)	2005	Varios países de América Latina	<a href="http://educ-al.org">http://educ-al.org</a>
Iber Virtual	2010	España.	<a href="http://www.ibervirtual.org">www.ibervirtual.org</a>

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la información publicada por las distintas organizaciones en sus páginas en Internet.

Virtual Educa se adscribió a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, durante la XIV cumbre celebrada en noviembre de 2004 en San José, Costa Rica. Seis años después, en 2010, la organización Iber Virtual fue acogida igualmente en la XX Cumbre Iberoamericana en Mar del Plata, Argentina.

Virtual Educa celebra conferencias periódicas en distintos países latinoamericanos y en España. Tiene representantes en los diferentes países, por lo general miembros de organizaciones no gubernamentales o universidades. Por su parte, Iber Virtual cuenta con el apoyo de la AIESAD, y ha organizado una Federación de Observatorios de Enseñanza Virtual Iberoamericanos (FOEVI), coordinada por la UNAM de México, la UAPA de República Dominicana y el CSEV.

### **Revistas académicas sobre educación a distancia en Iberoamérica**

Junto con el establecimiento de asociaciones y redes de cooperación, surgen revistas académicas en las que se publican investigaciones y experiencias en el campo de la educación a distancia en Iberoamérica. La mayoría se originan al amparo de las asociaciones internacionales, mientras que otras están patrocinadas por universidades. En la tabla 17 se puede consultar información sobre algunas de las más importantes.

**Tabla 17**  
**Algunas revistas sobre educación a distancia a nivel iberoamericano**

Nombre de la revista	Organización que la publica	Página web
Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)	Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD)	<a href="http://ried.utpl.edu.ec">http://ried.utpl.edu.ec</a>
Revista de Educación a Distancia (RED)	Universidad de Murcia, España	<a href="http://revistas.um.es/red">http://revistas.um.es/red</a>
Cognición	Fundación Latinoamericana para la Educación a Distancia (FLEAD)	<a href="http://www.cognicion.net">http://www.cognicion.net</a>
Pixel Bit, Revista de Medios y Educación	Universidad de Sevilla, España	<a href="http://acdc.sav.us.es/pixelbit">http://acdc.sav.us.es/pixelbit</a>
Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)	Cátedra UNESCO de Educación a Distancia (CUED)	<a href="http://www.uned.es/bened">http://www.uned.es/bened</a>

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la información publicada en los sitios web de las revistas.

**Nota:** Para un listado más amplio de revistas iberoamericanas en las áreas de tecnología educativa y otras relacionadas, véase: [http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/?page\\_id=127](http://puntodeencuentro.utn.edu.ar/?page_id=127)

## **Educación a Distancia en Costa Rica**

Se han escrito recuentos sobre la historia y la situación actual de la educación a distancia en Costa Rica (Torres y Castillo Alfaro, 2010; Marín Hernández, 2013), así como específicamente acerca de la educación de modalidad virtual (Hernández Pereira, 2005). Por ello, se remite a estos autores para mayores detalles al respecto<sup>29</sup>. En lo que aquí concierne, esta sección se enfocará en aquellos aspectos relevantes para comprender la evolución de la educación a distancia en el país, como un marco de referencia para la investigación que se plantea en esta tesis.

En Costa Rica, la educación a distancia institucionalizada es producto del siglo XX, y nace de distintas vertientes:

- La educación comercial en el campo de la contabilidad y la administración, que se empieza a gestar en el país en las primeras décadas del siglo XX. Como ejemplo, la Escuela de Comercio Castro Carazo, la cual inició labores en 1936. Miguel Ángel Castro Carazo (1893-1967), su fundador, comienza a utilizar el correo postal para enviar materiales didácticos y recibir ejercicios y exámenes que él y su grupo de docentes corregían y devolvían a los estudiantes.
- Las organizaciones religiosas (Iglesias, seminarios), que tienen un carácter regional, en el ámbito de Centroamérica, el Caribe, o toda Latinoamérica, que requieren llegar a personas que se forman para oficios pastorales. Se puede citar el caso del Seminario Bíblico Latinoamericano<sup>30</sup>.
- La educación popular y las campañas de alfabetización, impulsadas desde el movimiento de “educación fundamental”, que tuvo lugar en esta época, y que encuentran su expresión en instituciones como el Instituto Costarricense de

---

<sup>29</sup> Sobre aspectos históricos y conceptuales de la educación a distancia en Costa Rica, véase también la antología de discursos de Ramírez (2000), “Reflexiones sobre la educación a distancia”, de la Editorial de la UNED. Celedonio Ramírez Ramírez fue Rector de la UNED entre 1986 y 1999.

<sup>30</sup> El Reverendo Israel García González, oriundo de Puerto Rico, fue uno de los profesores del Seminario Bíblico Latinoamericano que utilizó la metodología a distancia para enseñar a residentes en otros países.

Enseñanza Radiofónica (ICER)<sup>31</sup>, o el Instituto Centroamericano de Extensión de la Cultura (ICECU), con sus programas “El Maestro en Casa”, del ICER, y “Escuela para Todos”, del ICECU<sup>32</sup>, así como materiales impresos como el “Almanaque Escuela para Todos”, también administrado por el ICECU, que se empezó a publicar en 1966 y a distribuirse en los países de la región centroamericana.

Esta primera etapa de la educación a distancia en el país responde en mucho a los medios de comunicación disponibles, que son primeramente el texto impreso, luego la radio, y más tarde la televisión. De hecho, desde 1956, durante el gobierno del entonces presidente José Figueres Ferrer, ya había surgido la idea de crear una emisora de radio y un canal de televisión estatales. Esta iniciativa se materializó hasta 1978, con la creación del Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART), con una misión educativa y de difusión de la ciencia y la cultura<sup>33</sup>.

### **Los niveles primario y secundario**

La introducción de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo costarricense se dio desde finales de la década de los ochenta, con la creación, en 1987, de la Fundación Omar Dengo (FOD), una institución no gubernamental sin fines de lucro, la cual se asocia en 1988 con el Ministerio de Educación Pública (MEP),

---

<sup>31</sup> El ICER fue fundado en 1973 por el sacerdote jesuita Franz Tattenbach (1910-1992). En el actual sitio web del ICER, se consigna así su misión: “El objetivo principal del ICER es ofrecer educación a jóvenes y adultos que por razón económica, social, geográfica, cultural, etaria, de discapacidad o de género no han accedido a la educación formal o la han abandonado; asimismo se facilita la comunicación de comunidades rurales e indígenas, por medio de una red de quince emisoras culturales situadas a lo largo y ancho de nuestro país”.

<sup>32</sup> El ICECU fue fundado por el austriaco Roderich Thun (1908-1983), quien recorrió Centroamérica y se preocupó por la necesidad de las personas de zonas rurales de recibir respuestas a sus interrogantes, lo cual motivó la creación del programa radial “Escuela para Todos”, que se extendió a todos los países de la región. Thun fundó también instituciones de bien social, como las Aldeas SOS de Costa Rica y el Hogar Luz.

<sup>33</sup> En su página web ([www.sinart.go.cr](http://www.sinart.go.cr)), el Sistema Nacional de Radio y Televisión se refiere así a su razón de ser: “El SINART, comulga con tres principios fundamentales de su creación, a saber: la educación, la cultura y el sano entretenimiento, razón por la cual contempla dentro de sus políticas de acción la participación en la coyuntura educativa, poniendo al alcance del sistema educativo nacional, la posibilidad de distribuir en forma regional las oportunidades educativas. Lo anterior le permite compartir con el pueblo los adelantos tecnológicos y científicos, convirtiéndose en un instrumento esencial tanto para el educador como para el educando”.

con el fin de ejecutar el Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE), en escuelas y colegios públicos a lo largo del país<sup>34</sup>.

A principios de los noventa, el gobierno de José María Figueres (1994-1998) promueve la instalación de una planta en el país de la empresa Intel, uno de los principales fabricantes de microprocesadores en el mundo. Intel vendría a administrar un programa de capacitación dirigido a docentes de escuelas, denominado “Intel Educar para el Futuro”<sup>35</sup>. Asimismo, en este periodo se invierte en la instalación de laboratorios de informática en escuelas y colegios. Otros laboratorios, denominados “LINCOS” (Pequeñas Comunidades Inteligentes, por sus siglas en inglés) se llevaron a las comunidades en la forma de unidades móviles (camiones) con computadoras y otros dispositivos digitales, que recorrían las zonas rurales.

En la enseñanza media, la educación a distancia adquiere fuerza con el modelo de las Telesecundarias, el cual fue diseñado inicialmente en México. Este modelo, destinado a llevar la secundaria a zonas rurales con difícil acceso a centros educativos, consiste en la utilización de lecciones grabadas en video, en las diferentes asignaturas, transmitidas por medio de un sistema satelital (denominado “Edusat”) que se complementan con materiales didácticos impresos. Los estudiantes acuden a un centro en donde visualizan los programas y reciben tutoría por parte de un docente.

En el 2004, el Consejo Superior de Educación promulga la creación del Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED), dirigido a jóvenes y adultos que no han completado el tercer ciclo o la educación diversificada. El CONED queda adscrito a la UNED, y establece sedes en distintos lugares del país.

En junio del 2010, el Consejo Superior de Educación, mediante el acuerdo 03-30-10, dispuso la creación del Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar, el cual

---

<sup>34</sup> Puede verse una descripción de la misión, áreas de trabajo y proyectos de la FOD, en el sitio: [www.fod.ac.cr](http://www.fod.ac.cr)

<sup>35</sup> Puede verse una síntesis de los programas educativos actuales de Intel, en el sitio: [www.intel.com/education/la/es/paises/costarica/](http://www.intel.com/education/la/es/paises/costarica/)

asimilaba el Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes del MEP, con algunas modificaciones importantes<sup>36</sup>. Esta nueva institución se origina como un colegio académico, con asignaturas anuales, dirigido a jóvenes entre los 15 y 18 años cumplidos al momento de su ingreso.

La metodología del Colegio Nacional Virtual se basa en la combinación de lecciones a distancia y presenciales, con el cometido de utilizar intensivamente las nuevas tecnologías de información y comunicación, es decir, Internet. Así, el acuerdo mencionado concibe a la institución:

...como un colegio público regular de educación media formal para adolescentes con una estrategia didáctica basada en la educación a distancia y el auto aprendizaje, con carácter de colegio de cobertura nacional con aulas descentralizadas, incorporación gradual de la tecnología educativa que promueva la enseñanza virtual y una administración propia e independiente tal y como las de los otros colegios públicos existentes aunque con las variantes de organización que la naturaleza del colegio exige (Consejo Superior de Educación, 2010).

En la actualidad, el uso de tecnologías en la educación básica se está dando de varias formas. Dos de las que han recibido atención por parte de los medios son la distribución de computadoras portátiles de bajo costo a estudiantes de escuelas rurales, siguiendo el modelo del proyecto “One Laptop per Child”<sup>37</sup>, a cargo de la Fundación Quirós Tanzi (FQT) y la Fundación Omar Dengo (FOD), así como la producción de videos educativos que se visualizan en Internet para apoyar el aprendizaje de los estudiantes de

---

<sup>36</sup> El Programa de Nuevas Oportunidades Educativas para Jóvenes fue aprobado por el Consejo Superior de Educación en el 2001. Consistía en un sistema de aulas desconcentradas, con un sistema de enseñanza que combinaba lecciones presenciales, de dos horas semanales por asignatura, más módulos de autoaprendizaje, con oportunidades de tutoría si el estudiante lo consideraba necesario. Estaba dirigido a jóvenes entre los 15 y los 18 años.

<sup>37</sup> “One Laptop per Child” (“Una computadora portátil para cada niño”) es un programa iniciado en el Media Lab del Massachusetts Institute of Technology (MIT), en los Estados Unidos, por Nicholas Negroponte. El objetivo era dotar de computadoras portátiles con un costo aproximado de \$100 cada una a niños de países en desarrollo. En Latinoamérica, el “Plan Ceibal”, en Uruguay, ha sido una de las más resonadas implantaciones del proyecto. Puede verse la página web de la asociación que administra este programa actualmente en el sitio: <http://one.laptop.org/>

secundaria, por parte del MEP, con el apoyo de fundaciones y empresas privadas, a través de un proyecto denominado “El Profe en Casa”. En este último programa, se cuenta con 70 videos, en los que aparecen docentes explicando temas de diferentes asignaturas, como matemática, química, biología, física y español.

### **El nivel universitario**

Sin duda, es la creación de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), en 1977, la que marca un hito en la educación costarricense, específicamente en el nivel de enseñanza superior<sup>38</sup>. Durante las últimas décadas, la UNED ha sido la universidad pública de mayor crecimiento en matrícula (Ruiz, 2000; Mora Escalante y Castro Tato, 2009), ubicándose en la actualidad como la segunda en población estudiantil, solo superada por la Universidad de Costa Rica.

La utilización de plataformas de gestión de aprendizaje (“Learning Management Systems” o LMS) se empieza a dar a finales de los noventa y sobre todo a principios de la década del 2000. La Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México, comienza a impartir programas en conjunto con la entonces Universidad Interamericana de Costa Rica; la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) instala la plataforma Blackboard y empieza a utilizarla como apoyo de todos los cursos; asimismo, en el año 2000, logra la aprobación por parte del Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (CONESUP), del primer posgrado en el país impartido totalmente a distancia por medio de Internet<sup>39</sup>.

En las universidades públicas, se introduce la plataforma “Microcampus”, desarrollada en conjunto con la Universidad de Alicante, España. Esta plataforma se utilizó en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) a partir del 2000, y su uso se amplió también

---

<sup>38</sup> Señala Molina Vargas (2008) que fue Fernando Volio Jiménez, Ministro de Educación Pública entre 1974 y 1977, el principal impulsor de la creación de la UNED. El Lic. Volio realizó un viaje a España, en el cual se reunió con el Rector de la UNED de ese país, que había sido fundada solo unos años atrás. El proyecto de ley para su creación topó con no pocos obstáculos, entre ellos la oposición de las autoridades de la Universidad de Costa Rica, quienes consideraban que no era necesario crear una nueva institución superior, sino utilizar los recursos para fortalecer los programas de extensión de las ya existentes.

<sup>39</sup> Se trata de la Maestría en Administración de Empresas (MBA).

al Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y la Universidad de Costa Rica (UCR). Por su parte, la Universidad Nacional (UNA) adquiere las plataformas Blackboard y First Class, aunque más tarde trasladaría sus cursos a la plataforma “open source” Moodle. Se crea así el programa “UNA Virtual” y se imparte un programa de posgrado totalmente en línea, la Maestría en Educación Rural.

La Universidad Estatal a Distancia (UNED) también incursiona en la modalidad virtual, con la adquisición de varias plataformas, como Learning Space, Blackboard y Web CT. Para 2005, la UNED conformó el Programa de Aprendizaje en Línea (PAL), a partir de la anterior “Unidad de Microcampus”<sup>40</sup>. El Consejo Universitario de esta entidad resuelve que no se utilizaría una única plataforma, sino que habría una política de apertura para la coexistencia de distintos LMS. Así, la UNED experimenta también con Moodle.

Al igual que ULACIT, la Universidad para la Cooperación Internacional (UCI), de carácter privado, ofrece posgrados virtuales y, siendo una institución de capital nacional, se ha internacionalizado a través de una sede en México, que administra titulaciones de posgrado totalmente en línea<sup>41</sup>.

Ante el surgimiento de propuestas para impartir carreras virtuales (que se han concentrado sobre todo en el nivel del posgrado) en universidades privadas, el CONESUP elaboró un reglamento para la aprobación de este tipo de titulaciones, que incluye requisitos mínimos en términos de medios tecnológicos, capacitación del cuerpo docente y estrategias de enseñanza y evaluación coherentes con la modalidad virtual.

En 2007, el CONESUP, en el acta No.591, había aprobado los “Lineamientos por seguir en materia de Educación Universitaria Virtual”. Más tarde, en 2010, en el Decreto No.35810-MEP, se agregó la sección décima al Capítulo II del Reglamento del CONESUP.

---

<sup>40</sup> Sin embargo, debe aclararse que la introducción de tecnologías de comunicación no se restringe únicamente a las plataformas LMS. La UNED, desde los años noventa, viene utilizando videoconferencias y materiales multimedia en todas sus carreras.

<sup>41</sup> Véase el sitio web de la sede de México: [www.ucimex.info](http://www.ucimex.info)

En el artículo 40, sección décima, “De la Educación Universitaria Virtual”, se define así esta modalidad educativa:

Entiéndase por Educación Universitaria Virtual la modalidad educativa no presencial o semi-presencial, que propone formas específicas de mediación de la relación educativa entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, con referencia al modelo pedagógico de la universidad. Dicha mediación se realiza con la utilización de las tecnologías de la información y redes de comunicación, junto con la producción de materiales de estudio con énfasis en el desarrollo de estrategias de interacción. La Educación Universitaria Virtual involucra asimismo las propuestas frecuentemente identificadas como educación o enseñanza semi-presencial, no presencial, abierta, educación en línea, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que respondan a las características mencionadas, de acuerdo con la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Asimismo, en 2009 el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), comenzó a trabajar en la redacción de un manual de acreditación para carreras en modalidad a distancia. Para ello, contó con la asesoría de la Dra. María José Rubio, experta de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador, y miembro además del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). El grupo de trabajo convocó a representantes de universidades públicas y privadas. Finalmente, el manual vio la luz en 2011.

## **Diagnóstico de e-learning de Costa Rica**

En 2011, una misión de expertos de Corea del Sur, compuesta por Jae Boo Oh y Jong Kap Lee, de la National IT Industry Promotion Agency (NIPA), de Corea, publica un informe titulado “Diagnóstico de e-learning en Costa Rica”. El estudio fue auspiciado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MICIT), el Ministerio de Educación Pública (MEP), la Fundación Omar Dengo (FOD), el Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN) y la Cámara de Tecnologías de Información y Comunicación (CAMTIC). El objetivo del diagnóstico fue descrito así por los autores:

Este reporte es el primer producto del proyecto “Costa Rica @prende” y consiste de un diagnóstico del estado del e-learning en Costa Rica. Se espera que, a partir de este diagnóstico y de los informes subsiguientes, así como del consejo de expertos sobre generación de políticas gubernamentales, Costa Rica sea capaz de trazar una política nacional de e-learning que incluya estándares, actividades promocionales, un impulso activo de la industria del e-learning, y la definición de una estrategia nacional para alcanzar las metas que lleven a la implementación de un entorno de e-learning exitoso y eficiente (Costa Rica Aprende e-learning Project, 2011, p.1).

Los factores analizados por los expertos coreanos fueron: a) políticas, leyes, regulaciones; b) infraestructura tecnológica (hardware, software, acceso a Internet); c) recursos humanos (personal docente, expertos en informática, oportunidades de capacitación); d) recursos educativos (currículum, existencia de estándares nacionales sobre uso de tecnologías en educación y alfabetización tecnológica, códigos de ética); e) servicios (sistemas de apoyo a la enseñanza-aprendizaje, servicios de información administrativa, desarrollo de recursos educativos digitales); f) impacto (medición de impacto en el aprendizaje de los estudiantes); g) utilización (uso de infraestructura, currículum, servicios digitales para la enseñanza y recursos educativos digitales); h) equidad (políticas nacionales sobre acceso a tecnologías, desde la perspectiva de género, etnia y discapacidad); i) Estatus social, cultural y económico (estatus socio-económico, plan y visión nacional de desarrollo, finanzas, sistemas escolares y sistemas de administración educativa).

El informe final de los expertos coreanos sugirió la creación de un colegio de modalidad virtual, denominado precisamente “Colegio Nacional Virtual”, bajo el concepto de “*u-school*”, o una “escuela ubicua”, que estaría presente en cualquier rincón del país, a través de Internet<sup>42</sup>.

### **El Contexto del Estudio**

Para finalizar este capítulo, se hará una caracterización del contexto institucional en el cual tendrá lugar el estudio. Se consideró incluirla como parte de la revisión del marco de referencia, debido a la presencia de importantes teorías y conceptos que sustentan los propósitos institucionales y el modelo de enseñanza que sigue la universidad.

#### **La Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, ULACIT**

La Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT) se fundó en 1987, siendo la cuarta universidad privada que abrió sus puertas en Costa Rica, después de la creación de la Universidad Autónoma de Centro América (UACA), en 1976; y la Universidad Internacional de las Américas (UIA) y la Universidad Adventista de Centroamérica (UNADECA), estas dos en 1986. La Universidad se sitúa en la ciudad de San José, Costa Rica. Su población estudiantil es de aproximadamente 2,500 alumnos, y cuenta con 245 profesores. Está compuesta por cinco facultades: Ciencias Empresariales, Ingeniería Industrial, Tecnologías de la Información, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud.

Los orígenes de ULACIT se remontan a la Escuela de Comercio Castro Carazo, fundada por el profesor Miguel Ángel Castro Carazo en 1936, cuatro años antes de que

---

<sup>42</sup> Desde julio de 2010, el Consejo Superior de Educación ya había dispuesto la creación del Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar, como una institución desconcentrada, con sedes en todo el país. Lo que no está aún claro es si este nuevo colegio virtual cuenta con la infraestructura tecnológica, la capacitación docente, y en sí, con la organización necesaria para construir un modelo pedagógico virtual.

abriera la Universidad de Costa Rica (UCR). En esa época, existían pocas oportunidades en el país para que la población se capacitara en el nivel post-secundario. La Escuela de Comercio ofrecía títulos técnicos en las áreas de contabilidad y secretariado. Los actuales directivos de ULACIT son descendientes de Castro Carazo, y de alguna manera han heredado los principios rectores y visionarios de éste. Miguel Ángel Castro Carazo fue un pionero de la educación a distancia, en ese momento llevada a cabo a través de materiales impresos y el correo postal, así como de la enseñanza de idiomas, específicamente el inglés, dos elementos centrales de los programas académicos de ULACIT en la actualidad.

ULACIT imparte programas académicos en los grados de técnico, diplomado, bachillerato universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. En total se ofrecen más de 50 titulaciones diferentes. Sus principios orientadores se describen en la tabla 18.

**Tabla 18**

**Misión, visión, objetivos institucionales, valores y perfil del graduado de ULACIT**

<b>Principios orientadores</b>	<b>Descripción</b>
Misión	En ULACIT nos esmeramos en preparar a nuestros alumnos para posiciones de liderazgo en la ciencia, la tecnología y otros campos del quehacer humano, con las competencias que requerirán para servir al mundo en el siglo XXI. Para ello, nos aseguramos de reclutar, educar y apoyar a una población estudiantil con un potencial académico prometedor, que además refleje una gran diversidad de intereses, talentos y experiencias de vida. Ponemos a disposición de nuestros alumnos un cuerpo docente sobresaliente, con habilidades para la creación y disseminación del conocimiento; y personal administrativo comprometido con la calidad, la innovación y el servicio. Para desarrollar el pleno potencial humano y pasión del estudiantado por el aprendizaje, nos comprometemos a ofrecer los programas académicos más intelectualmente pertinentes y estimulantes, ambientes apropiados para el desarrollo humano integral y los recursos necesarios para mantener la excelencia en todos los sentidos.
Visión	ULACIT busca distinguirse por el desempeño de sus alumnos, egresados y profesores, así como por la calidad de sus programas académicos y actividades co-curriculares, procesos y ambientes pedagógicos vivificantes, servicios de apoyo innovadores y recursos que pone a disposición de la comunidad universitaria. Desea ser reconocida como la universidad privada en América Latina que refleja, con mayor éxito, las mejores prácticas en la gestión curricular de programas académicos, dirigidas hacia la formación de líderes con consciencia global y orientados hacia el servicio de sus organizaciones, pueblos y el mundo.

Objetivos institucionales	<p>Son objetivos de ULACIT:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar a profesionales altamente competentes, con las capacidades para satisfacer las demandas presentes y futuras de los sectores de la actividad humana en los que se desempeñen.</li> <li>• Proveer oportunidades para la educación superior y el aprendizaje continuo, ofreciendo a los alumnos una amplia gama de opciones educativas y la flexibilidad de ingresar y salir del sistema, así como oportunidades para el desarrollo individual y la movilidad social.</li> <li>• Educar para la ciudadanía y la participación activa en la vida pública, con el fin de consolidar los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.</li> <li>• Avanzar, crear y difundir el conocimiento a través de la investigación y la innovación en la ciencia y la tecnología y otros campos disciplinares, y compartirlo con la comunidad, para fomentar el desarrollo cultural, social y económico de los países.</li> <li>• Ayudar a comprender, interpretar, preservar, realzar, promover y diseminar las culturas nacionales, regionales e internacionales, en un contexto de pluralismo cultural y diversidad.</li> <li>• Cultivar en los jóvenes los intereses, las actitudes y los valores requeridos para vivir una vida virtuosa y justa.</li> <li>• Contribuir con el desarrollo de la educación en todos los niveles.</li> </ul>
Valores institucionales	<p>Excelencia, innovación, mejoramiento continuo, eficiencia, aprendizaje personal, diversidad, ética y profesionalismo, orientación hacia resultados, trabajo en equipo.</p>
Perfil general del graduado	<p>En todo lo que la Universidad emprende -la docencia, la investigación, la extensión y la acción social- busca formar seres humanos capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emplear, con un alto grado de competencia, los conocimientos, métodos y herramientas de su disciplina.</li> <li>• Participar, de forma activa e informada, en la vida pública.</li> <li>• Convivir y cooperar, con empatía y respeto, en comunidades diversas y plurales.</li> <li>• Comunicarse, de forma oral y escrita, en dos o más idiomas.</li> <li>• Gestar nuevos emprendimientos.</li> <li>• Impulsar la innovación y el cambio, con visión, creatividad, y responsabilidad social y ambiental.</li> <li>• Autorregular sus procesos cognitivos y afectivos, de tal forma que pueda aprender por sí mismo, organizarse, resolver problemas y, en general, funcionar de forma independiente y con un nivel óptimo de desempeño.</li> <li>• Responder, crítica y éticamente, a los problemas y oportunidades que se presentan.</li> <li>• Administrar recursos y personas, mostrando habilidades para la planificación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, el liderazgo y la negociación.</li> <li>• Comprender y apreciar las culturas, creencias y conductas distintas a la propia.</li> <li>• Interpretar diversas formas de expresión cultural y mostrar la capacidad de respuesta estética.</li> <li>• Utilizar el razonamiento, el pensamiento científico y la tecnología para enfrentar los retos del entorno en que se desenvuelven.</li> </ul>

---

**Fuente:** Página web de la Universidad: <http://www.ulacit.ac.cr>

A lo largo de más de diez años, ULACIT ha incorporado las tecnologías de información y comunicación a su modelo pedagógico. Esto se ha hecho de varias formas: a) La capacitación al cuerpo docente en el manejo de la plataforma Blackboard y en el uso de herramientas como blogs, wikis y otros; b) El requisito de aprobar tres módulos de alfabetización tecnológica a todos los estudiantes para obtener su título, con cursos de 15 semanas dedicados al uso de programas informáticos; c) La inclusión de actividades evaluativas en todos los cursos, que implican participación en foros asincrónicos, envío de tareas y uso de blogs y wikis; d) La adopción de políticas para evaluar el desempeño de los docentes en el uso de la plataforma tecnológica, a la par de una estrategia de incentivos para el profesorado.

Desde el año 2000, ULACIT adquirió la plataforma de gestión de aprendizaje Blackboard, y desde entonces la ha mantenido en funcionamiento, renovando periódicamente la licencia y actualizando sus versiones. La Universidad estuvo entre las primeras instituciones del país que utilizaron una plataforma virtual de apoyo para todos los cursos regulares (presenciales). Esto se realizó por la vía de políticas y procedimientos que emanaron del equipo directivo institucional.

Un hito en la adopción de las nuevas tecnologías de información y comunicación en la educación superior costarricense se dio en octubre del año 2000, cuando el CONESUP, mediante el acuerdo No.417-00, del 4 de octubre, aprobó la Maestría en Administración de Empresas por Internet, con lo cual ULACIT se convirtió en la primera universidad en impartir una carrera virtual autorizada en el país (Salgado, 2006a).

Además, la Universidad ha producido manuales y libros didácticos para los profesores y los estudiantes sobre el uso de la educación en línea, como la Guía para la Implementación de Cursos Bimodales (Salgado y Castro, 2004), el Manual de Docencia Universitaria (Salgado, 2005), el Manual de Estrategias de Enseñanza Virtual Universitaria (Salgado, 2006b), así como manuales para el uso de la plataforma Blackboard, dirigidos tanto al cuerpo docente como a los estudiantes.

Estos esfuerzos llevaron a plantear la existencia de una “cultura virtual universitaria” en ULACIT, ante la consolidación del uso de la plataforma Blackboard tras seis años de esfuerzos sostenidos (Salgado, 2006a). Un año antes, Villalta y Salgado (2005) habían publicado también, en la Revista Rhombus, de ULACIT, un estudio en el que describieron la utilización de herramientas de la plataforma Blackboard por parte de estudiantes y profesores de posgrado.

En los trabajos anteriores, se puso de manifiesto que la Universidad no solamente contaba con la infraestructura tecnológica, sino que esta había ocupado ya un lugar preponderante en la “cultura organizacional”, entendida como hábitos, prácticas, usos y costumbres que caracterizan a la institución. En ese tiempo, se hacía referencia a un modelo de “educación bimodal”, que contemplaba el apoyo virtual de todos los cursos presenciales. Tanto docentes como alumnos eran partícipes de una modalidad que permitía el acceso a los materiales del curso (lecturas, guías, libros de texto), herramientas colaborativas y de discusión (como los foros de discusión, la herramienta más utilizada de la plataforma), así como a aspectos administrativos de los cursos, como el envío de consultas a los profesores y la consulta de calificaciones en línea.

### **El modelo pedagógico institucional**

El modelo pedagógico actual de ULACIT está inspirado en el enfoque de Enseñanza para la Comprensión (en adelante, “EpC”). El enfoque de EpC se comenzó a implantar en el periodo 2010-2011, iniciando con una capacitación intensiva dirigida a Decanos, Directores Académicos y personal docente. Este es un modelo desarrollado en la Universidad de Harvard, en los Estados Unidos, y que se basa en la idea de que el objetivo de la educación es lograr la comprensión del estudiante. Por comprensión, se entiende la capacidad de hacer cosas nuevas con el conocimiento, en situaciones novedosas y complejas (Perkins y Blythe, 1994; Gardner y Mansilla, 1994).

A su vez, el modelo EpC se deriva de un marco general constructivista. A continuación se revisan los principales supuestos y principios del constructivismo.

**El marco constructivista.** Michael Mahoney (2003), plantea que el constructivismo descansa sobre cinco pilares:

- El papel activo del sujeto, principio que distingue el constructivismo de otros enfoques que conciben un sujeto pasivo, que reacciona ante el influjo de los estímulos.
- El orden, lo cual significa que el sujeto, al ser activo, constantemente intenta ordenar, dar sentido y significado a sus experiencias. Es decir, trata de organizar la experiencia (tanto desde lo cognoscitivo, como desde lo emocional) y encontrar patrones en ella.
- El “self”, que hace referencia al aspecto individual, subjetivo y único de la experiencia. Cada persona construye su realidad, y crea así un sentido de identidad.
- La relación entre lo social y lo simbólico. Los procesos de pensamiento están estrechamente relacionados con el intercambio social, en donde el sistema simbólico más importante es el lenguaje.
- El desarrollo a lo largo de la vida. El proceso activo de búsqueda de significados, en un contexto social, tiene lugar en virtud de un flujo continuo de tensiones contrapuestas, que se dan a lo largo de toda la vida.

Driscoll (2000), por su parte, identifica las siguientes condiciones para el aprendizaje a partir del constructivismo:

- El aprendizaje debe tener lugar en ambientes complejos, reales y relevantes. En el constructivismo, no se abstrae al estudiante del ambiente cotidiano. Se busca el “aprender haciendo” para la solución de problemas complejos, reales e importantes. De igual forma, se evalúa el aprendizaje no mediante preguntas “fuera de contexto”, sino con actividades auténticas.
- Negociación (interacción) social como un componente esencial del aprendizaje. Se considera que el conocimiento se construye mejor cuando existe intercambio no

sólo entre profesor y alumnos, sino entre estos últimos. El aprendizaje colaborativo es fundamental en este sentido.

- Utilización de perspectivas múltiples sobre los fenómenos y distintas modalidades de representación. El constructivismo promueve no una única visión sobre la realidad, sino una diversidad de puntos de vista, la discusión y la construcción personal y social. En cuanto al uso de diferentes modalidades de representación, se conciben estas como “el uso de analogías, ejemplos y metáforas diversas” (Woolfolk, 1999, p.347).
- Motivación para la “apropiación” del proceso de aprendizaje. El estudiante debe ser capaz de auto-regularse, de forma que asuma una postura activa ante su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo del auto-conocimiento acerca del proceso de construcción del conocimiento. Se refiere a la meta-cognición, elemento central para que el estudiante desarrolle una comprensión sobre sus propias estrategias de aprendizaje. En este sentido, el constructivismo asume un papel activo y reflexivo por parte del alumno.

En las características y condiciones de aprendizaje descritas, es posible ver el reflejo de la epistemología interpretacionista: el sujeto no es un receptor, sino que asume un papel activo. Sus percepciones le dan sentido y significado al mundo. El conocimiento es una construcción personal, es una interpretación del mundo. No existe una realidad “objetiva” separada del sujeto que conoce. Traducido en una teoría sobre el aprendizaje, este enfoque sobre el conocimiento da como resultado el constructivismo y, de él, se desprenden estrategias de enseñanza destinadas a fomentar el aprendizaje.

El constructivismo parte tanto del pragmatismo como del interpretacionismo. Refiriéndose a la noción de adaptación de Jean Piaget, afirma von Glasersfeld (1996):

El conocimiento, entonces, pudo ser concebido no como una representación más o menos precisa de los objetos, situaciones y eventos externos, sino como un mapa de

las acciones y operaciones conceptuales que ha probado ser viable en la experiencia cognoscitiva del sujeto (p. 4).

Es precisamente el concepto de adaptación, de acuerdo con von Glasersfeld, el que permitió trascender la epistemología objetivista, según la cual el mundo externo es independiente de la persona e influye sobre ella de manera mecánica. Adicionalmente, se supera también el principio idealista según el cual todo cuanto existe en la mente del sujeto son representaciones abstractas.

En el constructivismo, el conocimiento es construido activamente por el sujeto, pero dicho conocimiento no es una simple copia de la realidad, sino que tiene sentido para la persona, en el tanto le permite adaptarse a su entorno. El entorno, de acuerdo con el constructivismo, no es solamente externo, sino que es también interno; es decir, incluye también las construcciones propias del sujeto.

El constructivismo propone que todos los seres humanos aprenden a lo largo de la vida, en un continuo desarrollo que no tiene fin. El aprendizaje no tiene lugar solamente en un salón de clases, es algo cotidiano, que se da en todo lugar y en todo momento. Tanto el alumno como el docente aprenden el uno del otro. Con esto, la relación de poder subyacente al modelo tradicional de enseñanza se ve superada.

Por otra parte, el constructivismo aboga por un aprendizaje en contexto. En otras palabras, la construcción de conocimientos debe darse en los ambientes en donde el aprendiz pondrá en práctica sus conocimientos y habilidades. Tanto las actividades formativas, como la evaluación de los aprendizajes, deben ser lo más cercanas a la realidad como sea posible. Así, el constructivismo va más allá de los ejercicios memorísticos, los exámenes en donde se pide solamente repetición de contenidos y las actividades desligadas del contexto social y cultural. Un ejemplo de esto sería intentar enseñar un segundo idioma memorizando palabras y frases, sin utilizarlas en contexto y sin comprender la cultura en donde se habla ese idioma.

**El modelo de Enseñanza para la Comprensión (EpC).** En una investigación realizada por la Universidad, publicada en la Revista Iberoamericana de Educación Superior, se hace un recuento de la puesta en práctica del modelo EpC desde la perspectiva de los estudiantes, profesores y egresados (Salgado, 2012). Los resultados de esta investigación, en la que se encuestó a 954 estudiantes, 156 profesores y 140 graduados de todas las carreras que se imparten en la Universidad, evidenciaron que más del 70% de los estudiantes y graduados favorecen la implementación del modelo EpC. Asimismo, más del 85% de los estudiantes afirmó haber percibido un cambio en la metodología de enseñanza y evaluación de los cursos, coherente con el modelo EpC. En las conclusiones del citado estudio, afirma Salgado (2012):

Los estudiantes y graduados, en porcentajes siempre mayores al 70%, evaluaron el grado de aprendizaje resultante, así como la exigencia de los proyectos aplicados, como superior al de los exámenes tradicionales. Asimismo, su reporte de experiencia de las diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje coherentes con el modelo EpC en los cursos, aunado a su percepción de cambio en la metodología de enseñanza, apuntan a que el modelo EpC está teniendo un impacto en las prácticas educativas y en la experiencia de los estudiantes (p.49).

### **El soporte tecnológico: la plataforma de gestión de aprendizaje *Blackboard***

La Universidad cuenta con la plataforma *Blackboard Learn 9.1 Enterprise*, la cual ha sido actualizada con el “*Service pack 10*” (SP 10), en octubre de 2013. Esta es una de las últimas versiones disponibles de este sistema de gestión de aprendizaje, o LMS<sup>43</sup>.

A diferencia de otros LMS de licencia gratuita, como *Moodle* o *Claroline*, el sistema Blackboard requiere del pago de licenciamiento. La Universidad cuenta con esta plataforma desde aproximadamente el 2000, y desde entonces ha venido actualizándola a

---

<sup>43</sup> Un LMS (“*Learning management system*”), traducido como “Sistema de gestión de aprendizaje”, es un sistema que integra diversas herramientas orientadas al aprendizaje en línea, como áreas para colocar materiales, foros de discusión, “chat”, blogs, wikis y otros. Los LMS suponen una función administrativa, que permite crear aulas virtuales, matricular estudiantes, asignar profesores, llevar libros de calificaciones y generar reportes de acceso. Tienen, así, una función dentro del sistema formal, sobre todo en educación superior, aunque se utilizan también en otros niveles educativos.

las versiones que la empresa Blackboard pone a disposición de los usuarios periódicamente. En la tabla 19 se describen las funcionalidades de las principales herramientas con que está equipada la plataforma.

**Tabla 19**  
**Herramientas integradas en la plataforma de gestión de aprendizaje Blackboard**

<b>Herramienta</b>	<b>Naturaleza / tipo</b>	<b>Funcionalidad</b>
Creación de cursos, matriculación de estudiantes y asignación de profesores	Administrativa, institucional	Permite crear aulas virtuales de conformidad con la oferta académica de cada periodo lectivo, inscribir automáticamente a los estudiantes, colocar también de forma automática los programas de los cursos, y asignar las claves de acceso a estudiantes y profesores.
Colocación de avisos institucionales, anuncios en cursos y envío de mensajes	Administrativa, institucional	Permite publicar avisos institucionales, dirigidos a toda la población estudiantil y docente, así como avisos locales (en cursos específicos), sobre temas académicos y administrativos. También se puede enviar mensajes masivos de correo electrónico a estudiantes, docentes y administrativos.
Aplicación de encuestas	Administrativa, institucional	Permite administrar encuestas de distinta índole, incluido el cuestionario institucional para que los estudiantes evalúen el desempeño de los docentes.
Estadísticas de acceso a cursos, uso de herramientas, seguimiento a usuarios	Administrativa, docente e institucional	Facilita el seguimiento a todos los usuarios, tanto estudiantes como docentes, en cuanto a frecuencia de acceso, áreas a las que acceden, número de participaciones en foros, última fecha de acceso, etc. Es una herramienta útil para calificar los aportes de los estudiantes y la evaluación de desempeño de los docentes.
Libro de calificaciones	Docente, administrativa	Permite al docente elaborar un cuadro de calificaciones de acuerdo con la estrategia evaluativa del programa del curso, registrar las notas y reportarlas a los estudiantes. Estos últimos consultan sus calificaciones de manera individual.
Envío de correos electrónicos	Administrativa, docente e institucional	Es un servicio para enviar mensajes individuales o grupales (a todo un curso o a usuarios seleccionados) de correo electrónico, desde la plataforma. La Universidad además asigna una cuenta de correo electrónico personal a cada estudiante y docente.
Áreas para colocar contenidos: videos, audio, archivos en diferentes formatos, textos, etc.	Docente, enseñanza-aprendizaje	Contiene servicios integrados con YouTube (videos), SlideShare (presentaciones en formato PowerPoint); además, permite subir todo tipo de archivos, en formatos Word, PDF, Excel, MP3 (audio), MPG y MP4 (video), textos, etc.

Aplicación de pruebas cortas (“quizzes”) o exámenes	Docente, evaluativo	Es una herramienta para diseñar pruebas, con preguntas cerradas (selección múltiple, falso o verdadero, asociar, completar), y que permite calificarlas automáticamente. Los resultados se agregan al libro de calificaciones de la plataforma.
Foros de discusión	Docente, enseñanza-aprendizaje	Es una de las herramientas más utilizadas de la plataforma. Consiste en un área para crear foros, alrededor de preguntas generadoras u otros temas de discusión (foros de preguntas al docente, intercambio de experiencias u otros), a la cual los estudiantes y profesores envían mensajes que pueden ser respondidos por los demás. Los mensajes se organizan por temas o conversaciones y se envían notificaciones de mensajes nuevos a los casilleros electrónicos personales. El foro es una herramienta “asíncrona”, es decir, que no requiere de la conexión en tiempo real de los participantes.
“Blogs”	Docente, enseñanza-aprendizaje	Los “blogs” son bitácoras o diarios en los cuales los estudiantes elaboran portafolios virtuales o simplemente entradas con sus reflexiones acerca de diversos temas. Los blogs pueden ser vistos por los compañeros y el docente, y estos tienen la posibilidad de enviar comentarios a las entradas.
“Wikis”	Docente, enseñanza-aprendizaje	Los “wikis” son documentos de texto que pueden ser editados por varias personas simultáneamente. Se utilizan para elaborar tareas colaborativas. Los “wikis” y los foros pueden asignarse a sub-grupos formados por el profesor o por los estudiantes.
“Chat”	Docente, enseñanza-aprendizaje	El “chat” es una herramienta “sincrónica”, es decir, que requiere que quienes participan en él estén conectados al mismo tiempo. Con el “chat” se envían mensajes instantáneos. Pueden participar pequeños grupos o una clase completa.
Acceso a la biblioteca virtual EBSCO	Docente, enseñanza-aprendizaje	La biblioteca virtual EBSCO consiste de varias bases de datos de revistas académicas indexadas, en áreas como Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Psicología, Ingenierías, etc. La Universidad cuenta con la licencia de EBSCO (se paga una suscripción por el acceso a las bases electrónicas) y se ha integrado a Blackboard, de forma que esté disponible para todos los estudiantes y profesores.
Integración para dispositivos móviles ( <i>Blackboard Mobile</i> )	Docente, administrativo	Esta es una de las herramientas más recientes (a partir de 2012). Los estudiantes y profesores descargan una aplicación o “app” que se instala en su teléfono celular inteligente o en tabletas con sistema operativo iOS o Android, y desde allí tienen acceso a los cursos en Blackboard. Los usuarios pueden acceder a sus lecturas, leer los avisos, enviar mensajes a los foros, etc.

---

**Fuente:** Elaboración del autor.

## **Aspectos curriculares del programa cuyos estudiantes y profesores fueron objeto de estudio**

Los programas académicos que se eligieron para efectos de la investigación fueron los posgrados de la Facultad de Ciencias Empresariales de ULACIT, a saber: la Maestría en Administración de Empresas (MBA) y la Maestría en Gerencia de Proyectos (MGP). Estos son los programas de posgrado que cuentan con mayor población estudiantil en el nivel de posgrado en la Universidad, con un total de 357 estudiantes al tercer trimestre de 2014. De ellos, 174 estudiantes cursan asignaturas en la modalidad virtual.

El programa de MBA consta de un total de 16 asignaturas, distribuidas en cuatro trimestres, cada uno con bloques de cuatro materias. De las 16 asignaturas totales, 10 son materias troncales, cinco son de énfasis, y una corresponde al curso Investigación Empresarial Aplicada, en el cual se lleva a cabo un trabajo final de graduación. El MBA posee seis énfasis, que curricularmente se consideran programas distintos<sup>44</sup>. Los énfasis que se imparten son: Finanzas, Mercadeo, Comercio Internacional, Recursos Humanos, Gerencia de la Calidad y Gerencia de Operaciones.

Por su parte, la MGP es un posgrado que se orienta a especializar a profesionales de distintas disciplinas en la formulación, ejecución y evaluación de proyectos según los estándares del Project Management Institute (PMI), cuya certificación pueden alcanzar los egresados a través de un examen administrado por dicha entidad. La MGP consta igualmente de 16 asignaturas, en bloques de cuatro materias por trimestre, para un total de cuatro trimestres.

A todos estos programas de posgrado pueden ingresar personas graduadas de carreras de bachillerato o licenciatura de diversos campos, siendo los más comunes las Ciencias Económicas (Administración de Negocios, Contaduría, Finanzas, Mercadeo, Recursos Humanos, Negocios Internacionales o afines), la Ingeniería Industrial o la

---

<sup>44</sup> A nivel institucional, estos programas se administran de manera unificada, dado que comparten cerca de la mitad de sus cursos. Además, los estudiantes pueden trasladarse de un programa a otro, u optar por un énfasis distinto una vez culminados sus estudios, al aprobar los cursos de énfasis correspondientes.

Ingeniería Informática. Para las personas que provienen de otras disciplinas existe un programa de nivelación que se exige antes de ingresar propiamente a los cursos de la carrera.

Los requisitos de graduación de estos posgrados incluyen la aprobación de todas las asignaturas, además de dos módulos de alfabetización tecnológica (uso de paquetes de “software”), un puntaje mínimo en una prueba internacional de dominio del inglés, y la presentación de un trabajo final de graduación, que consiste en una investigación aplicada, generalmente en un contexto organizacional.

Los docentes de estos programas cuentan todos con un nivel mínimo de maestría en su área de especialidad y amplia experiencia laboral, muchos de ellos en puestos gerenciales o de mandos superiores en organizaciones de diversos sectores, como banca, finanzas, tecnologías, servicios y gobierno. Un total de 17 profesores imparten cursos en el MBA y la MGP, algunos de ellos en varios de los énfasis.

### **CAPÍTULO III: PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO**

En este capítulo se describen y se justifican los métodos que se siguieron para recopilar la información de las experiencias de las personas que participaron en el estudio. Se iniciará por especificar el enfoque de la investigación y su diseño; además, se expondrán las razones por las cuales el fenómeno abordado requirió de un enfoque cualitativo para poder acercarse a cómo tienen lugar, desde la perspectiva misma de los participantes, el diálogo y la interacción como ejes centrales de las experiencias educativas. Más adelante, se describen las características de las personas que fueron entrevistadas, las categorías de análisis, los instrumentos aplicados, así como los procedimientos de análisis de los datos obtenidos.

#### **Enfoque de la Investigación**

El enfoque elegido para la presente investigación fue el cualitativo. Tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010):

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad. También es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico (p.364).

Los objetivos y las preguntas de las investigaciones cualitativas suelen ser más abiertas y menos precisas o limitadas que las que conducen a investigaciones cuantitativas. Se refieren a aspectos como vivencias, experiencias y significados; interesa más conocer los fenómenos “desde adentro”, es decir, tal como los experimentan las personas, grupos o comunidades. Suelen, además, estudiar grupos menos numerosos que en las

investigaciones de corte cuantitativo. La investigación cualitativa es “inductiva”. Esto significa que parte de casos particulares e intenta construir explicaciones (“teorías”) a partir de ellos, a diferencia del “paradigma cuantitativo”, el cual deriva hipótesis de teorías generales y las somete a prueba (método deductivo).

Otra característica esencial del enfoque cualitativo es la distinción entre “etic” y “emic” (Darlington y Scott, 2002). Un supuesto del que se parte es que la teoría se construye desde la perspectiva de las personas (“emic”) y no desde una visión preconcebida o impuesta por parte de los investigadores (“etic”), situados desde fuera del contexto en el que tiene lugar el fenómeno que se proponen estudiar. Así, se asume que son los propios actores quienes pueden y deben aportar a la comprensión del fenómeno, puesto que son ellos quienes “conocen mejor” lo que ocurre como partícipes, en este caso, de un conjunto de experiencias educativas.

Como se pudo constatar en la revisión de antecedentes internacionales, los enfoques predominantes en la investigación sobre educación a distancia son los cuantitativos. Inmersos en una lógica pragmatista y sobre todo pensando en generar intervenciones institucionales o prácticas pedagógicas que puedan generalizarse a grandes grupos, la mayoría de los estudios recurren a instrumentos como cuestionarios estandarizados que se aplican a muestras de estudiantes que son, por lo general, del orden de las centenas. Si bien es importante realizar ese tipo de estudios, se deja de lado el conocer la experiencia de las personas de una manera más profunda, desde su vivencia cotidiana, en cuanto al aprendizaje y la enseñanza en los entornos virtuales.

Autores como Hauser (2013) consideran que la orientación estrictamente cuantitativa y con diseños experimentales se ha convertido en una limitación en el campo de la investigación en la educación a distancia. Las comparaciones entre grupos que utilizan diferentes medios (televisión, Internet, video, clases presenciales), con variables dependientes en la forma de logro académico (calificaciones) o tasas de aprobación, no han resultado muy productivas luego de que se han encontrado, repetidamente, “diferencias no significativas”. Este tipo de estudios presentan inconvenientes, tales como el medir y

comparar notas de estudiantes que completan los cursos o programas académicos, dejando por fuera a quienes desertaron en el trayecto (Smith Jaggars y Bailey, 2010).

Asimismo, Veletsianos (2013) ha señalado que las investigaciones en educación virtual usualmente se concentran en análisis cuantitativos y estadísticos, dejando de lado lo que él denomina “la experiencia del estudiante”<sup>1</sup>. A este respecto, afirma:

En un tiempo en el que los investigadores y los proveedores de aprendizaje en línea se adhieren al uso de analíticas de aprendizaje y “*big data*” [grandes conjuntos de datos] para examinar las conductas, actividades y acciones de los aprendices, muy pocos investigadores han buscado obtener una comprensión profunda, cualitativa y multidimensional de las experiencias de los estudiantes con formas abiertas de aprendizaje” (p.2).

Las pruebas de hipótesis estadísticas a partir de postulados teóricos, con un enfoque deductivo, suponen la existencia previa de un cuerpo teórico sólido y un conocimiento del contexto de los actores. La ausencia de investigaciones en el contexto nacional se plantea como una razón válida para concebir un estudio inductivo, cualitativo y exploratorio de un contexto hasta ahora no abordado. Si bien podría pensarse en teorías universales sobre el aprendizaje o la enseñanza, no es menos cierto que desde un enfoque sistémico y contextual, las experiencias de las personas que participan en un entorno educativo deben ser tomadas en cuenta.

La razón para emprender una investigación del tipo que aquí se propone es, precisamente, dotar de contenido contextual a la teoría y, adicionalmente, contribuir a la

---

<sup>1</sup> Precisamente, el título de la presente investigación se refiere a “La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual **desde la experiencia** de estudiantes y profesores”, para enfatizar la categoría general de “experiencia”. La “experiencia de los aprendices” (“*learner experience*”) ha sido definida por Parrish (2005) como “experiencias que surgen de la forma como los aprendices interactúan con y responden al contenido, las actividades, los métodos de enseñanza y el contexto dentro del cual tienen lugar el aprendizaje y la enseñanza”. El enfoque cualitativo es, por excelencia, el más adecuado para el estudio de las experiencias de las personas. Nótese, además, cómo dicha “experiencia de los aprendices” abarca los tipos de interacción que se estudian en el modelo de “comunidad de indagación”, poniendo una vez más de relieve el papel central de la interacción y el diálogo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

construcción de esa teoría. Se parte del supuesto, como se verá más adelante, de que el diálogo, la interacción y la mediación son componentes de los procesos humanos de aprendizaje y de la actividad educativa, que sin embargo, pueden asumir diferentes manifestaciones, en un proceso que hemos denominado “unidad en la diversidad”.

### **Diseño de la Investigación**

En congruencia con el enfoque cualitativo, el diseño de la presente investigación se asienta en la Teoría Fundamentada o “Grounded theory” (Birks y Mills, 2011; Corbin y Strauss, 2007). Desde este marco interpretativo, se procura establecer contrastes entre categorías con el fin de arribar a abstracciones; además de contribuir a la construcción de un modelo conceptual sobre el fenómeno de estudio. En este sentido, vale anotar que, desde el enfoque de la Teoría Fundamentada, las investigaciones de este tipo contemplan la posibilidad de construir “teorías” (Glaser, 2002).

Las teorías que genera la Teoría Fundamentada se denominan “teorías sustanciales”, las cuales emergen de los datos con base en la identificación de temas centrales y sus relaciones con el contexto. De acuerdo con Adelman (2014), “una teoría sustantiva puede construirse dentro del proceso de identificar diferencias y similitudes de instancias contextualizadas y patrones a través y dentro de estudios de caso focalizados en un tema similar. El contenido de una teoría sustantiva es principalmente descriptivo, centrado en la esencia, o la sustancia, de numerosas instancias de casos en una estructura relacional parsimoniosa”.

Se eligió la vertiente de diseño sistemático de la Teoría Fundamentada como referente para la investigación, la cual proviene de las consideraciones metodológicas de Corbin y Strauss (2007). Este diseño es especialmente útil para comprender un fenómeno que no ha sido estudiado previamente, y en el que se desea conocer las experiencias de las personas que intervienen en él, con el fin de construir un modelo de relaciones entre las categorías que describen tales experiencias. En la presente investigación, como se ha

planteado desde el inicio, se propusieron categorías predeterminadas como guía para la indagación, pero esto no descartó la posibilidad de que pudieran surgir nuevos temas centrales y factores contextuales, causales o intervinientes no contemplados de antemano (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### Participantes

La población de interés consistió en estudiantes y docentes de los programas de posgrado que se imparten en modalidad virtual en la Facultad de Ciencias Empresariales de ULACIT. Las carreras que pertenecen a esta facultad son: la Maestría en Administración de Empresas (MBA), con seis énfasis, y la Maestría en Gerencia de Proyectos (MGP).

Para efectos del presente estudio, la población y la muestra se establecieron de la siguiente manera:

Actores	Población total al tercer trimestre de 2014	Participantes en los grupos focales	Participantes en entrevista a profundidad
Estudiantes	174	Dos grupos focales, cada uno con 8 participantes	6
Profesores	17	Un grupo focal, con 10 participantes	3

Siguiendo el enfoque cualitativo de la investigación, el grupo de estudio se conformó mediante un procedimiento de muestreo intencional, dirigido por el objetivo de contar con la visión de personas pertenecientes a cada grupo de actores. Los participantes se seleccionaron con base en los siguientes criterios:

**Estudiantes:** ser estudiantes de alguno de los programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Empresariales, con al menos el 50% de los cursos aprobados. A partir de ellos,

se formó un grupo focal con 8 estudiantes que habían cursado más del 50% de las materias aprobadas hasta ese momento en la modalidad virtual, y otro grupo con 8 estudiantes que habían cursado menos del 50% de las materias en modalidad virtual.

**Profesores:** ser docentes activos de al menos un curso de modalidad virtual en los programas de posgrado seleccionados y con al menos un año de experiencia impartiendo cursos virtuales. El grupo focal se llevó a cabo con 10 profesores.

Además de los grupos focales, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con seis estudiantes: tres estudiantes que habían cursado la mayoría de sus asignaturas en modalidad virtual, y tres estudiantes con menos de la mitad de sus asignaturas en modalidad virtual. Por último, se realizó una entrevista a profundidad a tres docentes que tienen a cargo cursos virtuales.

## Categorías de Análisis

Es importante anotar que, aunque algunos investigadores dentro del enfoque cualitativo consideran que la teoría previa no juega un papel esencial (al no ser un enfoque deductivo, sino más bien inductivo), autoras como Tracy (2013) destacan la importancia de los denominados “conceptos sensibilizadores” (*sensitizing concepts*), como un marco de trabajo que sirve de punto de partida para orientar la investigación. En este sentido, la citada autora afirma:

Aunque muchos investigadores cualitativos comienzan con una aproximación amplia, ellos también empiezan con una serie de conceptos en mente acerca de temas y teorías potenciales que pueden ser relevantes. De hecho, es perfectamente aceptable y muy útil que los investigadores cualitativos revisen la literatura y que recopilen conceptos sensibilizadores a lo largo del camino [...] Estos conceptos – cosechados a partir de experiencias pasadas o investigaciones, o mencionados en la actividad académica—sirven como ideas de apoyo que ofrecen marcos de trabajo a través de los cuales los investigadores observan, organizan y experimentan el problema de investigación (p.28).

En la investigación cualitativa, las categorías de análisis son dinámicas, y se van construyendo a lo largo del proceso. Por ello, se inició con categorías generales, derivadas de las preguntas de investigación, pero teniendo en cuenta que, en el momento de realizar el análisis, podrían surgir nuevas categorías. De acuerdo con Hurtado de Barrera (2000), las categorías de análisis se definen a partir de:

Las relaciones entre los objetos, y en este caso, por las relaciones entre los contenidos de las unidades informativas y el tema. Implican la identificación de diferencias y semejanzas y la agrupación en conjuntos. Una categoría de análisis es la abstracción de una o varias características comunes de un grupo de objetos o situaciones, que permite clasificarlos (p. 112).

La propuesta inicial de categorías de análisis se basó en la revisión teórica y en la construcción conceptual para el estudio. El propósito fue que estas categorías orientaran la recopilación de datos, pero no se pretendió con esto limitar la riqueza de la información que se obtuviera posteriormente.

### Categorías de análisis: Estudiantes

Categoría	Definición, componentes	Preguntas relacionadas
Diálogo	Relación entre los individuos, considerada el pilar de la experiencia humana y una condición para que tenga lugar el aprendizaje.	¿Qué tipos de diálogos tienen lugar en su experiencia educativa? ¿Con quiénes? ¿A través de qué medios? ¿Cómo contribuyen a su aprendizaje?
Formas de aprender	Percepción de los estudiantes sobre cómo se aprende, referido a la naturaleza de las acciones cognitivas y conductas académicas que facilitan su proceso de aprendizaje.	¿Cuáles son las características distintivas y los retos que enfrentan como estudiantes en la modalidad virtual?
Interacción entre estudiantes	Grado, frecuencia y calidad de los intercambios de los estudiantes con sus pares en el proceso de aprendizaje.	¿Cómo se propicia el diálogo entre estudiantes y qué papel juega en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
Interacción con profesores	Tipos, frecuencia y calidad de los intercambios entre los estudiantes y los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	¿Cuál es el grado de interactividad entre estudiantes y profesores? ¿Cuál es la calidad de esa interacción? ¿Cómo tiene lugar?
Aprendizaje percibido	Percepción de los estudiantes sobre qué tanto han aprendido. Es una apreciación subjetiva.	¿Cuál es el grado de aprendizaje percibido por los estudiantes en modalidad virtual?
Necesidades de apoyo	Áreas en las que los estudiantes perciben que requieren de acompañamiento por parte de profesores y de la institución educativa para tener éxito en sus estudios.	¿Qué apoyos requieren los estudiantes para aprender satisfactoriamente en un entorno virtual?

## Categorías de análisis: Profesores

Categoría	Definición, componentes	Preguntas relacionadas
Experiencia como docente virtual	Experiencia de los docentes sobre las características distintivas de la enseñanza en modalidad virtual, en términos de gestión de las clases y retos enfrentados.	¿Qué particularidades encuentran como profesores en cursos virtuales, en términos de preparación de las clases (tiempo, esfuerzo, planificación), seguimiento y evaluación?
Papel como facilitadores	Percepción de los profesores acerca de las funciones que cumplen al enseñar en un entorno virtual.	¿Cómo perciben los profesores su papel como facilitadores en el entorno virtual?
Interacción con los estudiantes	Tipos, frecuencia y calidad de las interacciones que tienen con sus estudiantes.	¿Cuáles son los temas o asuntos que motivan sus interacciones con los estudiantes? ¿Con qué frecuencia se dan? ¿Cómo perciben los docentes la calidad de esas interacciones?
Actitudes hacia el aprendizaje virtual	Actitudes de los profesores con respecto de qué tanto desarrollan los estudiantes conocimientos y destrezas por medio de la modalidad virtual.	¿Cuáles son las actitudes de los docentes hacia el grado de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual?
Uso de herramientas tecnológicas	Herramientas tecnológicas que utilizan los profesores con mayor frecuencia y modo en que las utilizan en su práctica docente.	¿Cuáles son las herramientas más utilizadas de la plataforma de educación virtual? ¿De qué forma las utilizan?
Necesidades de apoyo	Áreas en las que los profesores perciben que reciben apoyo por parte de la universidad para cumplir con su labor de enseñanza en el entorno virtual, así como expectativas a futuro.	¿Qué apoyos requieren los docentes para enseñar efectivamente en un entorno virtual?

## **Instrumentos**

Se utilizaron tres instrumentos para recopilar la información: a) Guías para los grupos focales; b) Guías para entrevistas individuales a profundidad; y c) Cuestionario institucional de evaluación de los cursos, respondido por los estudiantes. Seguidamente se describe cada uno de ellos.

### **Guías para los grupos focales**

Los grupos focales son, en sentido estricto, entrevistas cualitativas grupales. Para dar sustento a la técnica de los grupos focales y planificar su realización en este estudio, se utilizarán las guías de la American Statistical Association (1997), Krueger (1998), Krueger y Casey (2009), Sagoe (2012) y Harrell y Bradley (2009). Se tendrán en cuenta además las recomendaciones de Pérez y Víquez (2009) en cuanto a la implementación y la dinámica de los grupos, en el tanto se combinan aspectos de los “focus groups” tradicionales, así como de los “grupos de discusión”, que tienen una mayor orientación hacia el estudio de cogniciones y significados.

Se elaboró una guía de preguntas generadoras para cada grupo focal. Las guías se diseñaron con base en la revisión teórica y la construcción del modelo conceptual preliminar, a partir de las categorías de diálogo, interacción, presencia social, pedagógica y cognitiva; estructura, autonomía, apoyo institucional, etc. Para la redacción de las guías se siguió el modelo de Harrell y Bradley (2009), quienes recomiendan un formato de protocolo para grupos focales que se consideró apropiado para la presente investigación, con las adaptaciones necesarias para su contexto y objetivos. Las preguntas se basaron en las categorías de análisis anteriormente descritas.

Se realizaron dos grupos focales con estudiantes: uno con estudiantes que habían aprobado más del 50% de las asignaturas de su carrera en modalidad virtual y otro con estudiantes que habían cursado menos del 50% de sus asignaturas en modalidad virtual. En cuanto a los docentes, se llevó a cabo un grupo focal constituido por profesores que

imparten cursos virtuales en los programas de posgrado en los que se encuentran matriculados los estudiantes. Así, se construyó una guía para cada grupo de interés (estudiantes y docentes), a saber:

- Guía para la realización de los grupos focales con estudiantes (apéndice A)
- Guía para la realización del grupo focal con profesores (apéndice B)

### **Guías de entrevista a profundidad**

Para complementar la información que generaron los grupos focales, se realizaron entrevistas en profundidad con estudiantes y profesores, las cuales contaron con sus respectivas guías. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992):

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (p.101).

Específicamente, se utilizó el formato de entrevista semi-estructurada. DiCicco-Bloom y Crabtree (2006) se refieren así a este tipo de entrevista:

Por lo general se organizan en torno a un conjunto de preguntas abiertas predeterminadas, con otras preguntas que emergen del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Las entrevistas semi-estructuradas en profundidad son el formato de entrevista más ampliamente utilizado en la investigación cualitativa y pueden tener lugar tanto individualmente como en grupos (p.315).

En la entrevista semi-estructurada se elabora una guía de preguntas generadoras relacionadas con los temas que el investigador pretende abordar, aunque no se formulan necesariamente en el mismo orden, ni implican que la persona deba responder de manera rígida a cada una. Se busca que la entrevista cubra en general las temáticas que son de interés para el estudio a partir del planteamiento teórico-conceptual; sin embargo, la persona entrevistada puede extenderse o divergir de acuerdo con sus experiencias.

Las preguntas se formulan de acuerdo con ciertas orientaciones o principios, como iniciar con una pregunta amplia, que produzca una perspectiva general por parte de la persona entrevistada; y se utiliza un estilo de “preguntas generadoras”, es decir, que no implican un interrogatorio, sino más bien la sugerencia de temas para que los entrevistados se extiendan, tal como lo señalan Taylor y Bogdan (1992).

Las guías de entrevista que se utilizaron fueron:

- Guía de entrevista individual a profundidad semi-estructurada para estudiantes (apéndice C)
- Guía de entrevista individual a profundidad semi-estructurada para profesores (apéndice D)

### **Cuestionario institucional de evaluación de los cursos**

El cuestionario de evaluación de los cursos por parte de los estudiantes (CEPA) es un instrumento de carácter institucional que se administra regularmente todos los periodos lectivos en los diferentes cursos de la universidad (apéndice E). El cuestionario debe ser respondido por todos los estudiantes en cada una de las asignaturas matriculadas, e incluye 12 preguntas abiertas, referidas, entre otros, al nivel de importancia que el estudiante asigna al curso para su formación profesional; la valoración general del desempeño del profesor; los aprendizajes obtenidos en el curso desde la perspectiva del estudiante; el valor de los materiales y lecturas utilizados en el curso; la forma de evaluar el aprendizaje en el curso; así como una autoevaluación del propio desempeño del alumno. Además, el CEPA

contiene preguntas para evaluar el uso que hizo el docente de la plataforma virtual Blackboard y el aporte que este hizo al aprovechamiento del curso.

La información recopilada a través de los cuestionarios institucionales de evaluación de cursos (CEPA) fue de índole cualitativa y se generó a partir del análisis de los cuestionarios de la totalidad de cursos de posgrado de la Facultad de Ciencias Empresariales impartidos en modalidad virtual en el tercer trimestre de 2014<sup>2</sup>.

### **Consentimiento para participar en el estudio**

En consonancia con las normas aceptadas internacionalmente para garantizar el tratamiento ético de las personas que participan en investigaciones científicas, se elaboró un formulario de consentimiento informado (apéndice F). En este documento se explicó a las personas que participaron en los grupos focales y las entrevistas, la naturaleza del estudio, su objetivo, los posibles beneficios, así como su derecho a no participar o a suspender su participación en cualquier momento, sin ningún perjuicio para él o ella. Por otra parte, se aseguró el tratamiento estrictamente confidencial de la información que brindaran los participantes durante las entrevistas grupales e individuales. El investigador entregó a cada persona una copia de este documento, el cual fue firmado tanto por el participante como por el investigador.

---

<sup>2</sup> El total de grupos en modalidad virtual que se impartieron durante ese periodo fue de 25, por lo cual se analizó igual número de informes de resultados de CEPA.

## **Procedimiento de Recolección y Análisis de Datos**

### **Recolección de datos**

Los participantes fueron reclutados de acuerdo con la técnica de “muestreo teórico” (Corbin y Strauss, 2007), es decir, se contactó a las personas que tuvieran relación con las temáticas de interés de la investigación. Para ello, se generó una lista de los estudiantes activos en los programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Empresariales de ULACIT, durante el tercer trimestre de 2014. Se verificó que los estudiantes cumplieran con los requisitos para ser incluidos en los grupos correspondientes, según se indicó anteriormente. De igual forma, se contactó a docentes que imparten cursos virtuales, siguiendo los criterios ya estipulados. Se convocó a los participantes para las entrevistas a profundidad y se programaron reuniones individuales en las instalaciones de la universidad. Los cuestionarios de evaluación de cursos se obtuvieron de una base de datos institucional y se utilizó igualmente un criterio intencional para seleccionarlos, de acuerdo con la información surgida de los grupos focales y las entrevistas.

### **Análisis de datos**

Con respecto de la interpretación y discusión de los datos, se hizo énfasis en contrastar las experiencias de los estudiantes y profesores con el modelo teórico-conceptual sobre la educación a distancia, el diálogo, la interacción y el aprendizaje, con el fin de ampliar la teoría y abrir nuevas líneas de investigación para profundizar en los temas y contribuir al desarrollo teórico sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza en la modalidad virtual. La información recopilada se analizó a partir de categorías con ayuda del programa informático Atlas Ti, versión 7.

Siguiendo el modelo de la Teoría Fundamentada, el análisis se efectuó utilizando la técnica de comparación constante. Esta consiste en recolectar información y a la vez codificarla, con el fin de construir categorías que se contrastan con nuevos datos a través de la técnica de “muestreo teórico” (Kolb, 2012). En específico, el método comprende:

- Reducción de datos: es una técnica mediante la cual los datos obtenidos a través de las diversas fuentes, en este caso los grupos focales y las entrevistas a profundidad con los participantes de interés, se reducen a través de su agrupación en categorías, relaciones y conceptos, que dan sentido y coherencia a la información.
- Codificación: este paso está relacionado directamente con la reducción de datos, e incluye tres tipos de codificación: a) codificación abierta; b) codificación axial; y c) codificación selectiva.
- Muestreo teórico: es una técnica que consiste en identificar nuevos casos que permitan confirmar las categorías que van surgiendo del proceso de codificación. El muestreo teórico estuvo presente en la selección de los participantes de los grupos focales y entrevistas a profundidad<sup>3</sup>.

Otro principio del análisis de información cualitativa que se aplicó fue el de “saturación”. De esta forma, cuando se llevaron a cabo los análisis cíclicos de la información, comparando datos para formar categorías, relacionándolas entre sí y recurriendo a nuevos datos e informantes para confirmarlas, modificarlas o rechazarlas, se prestó especial atención al momento en que la información que proporcionaban los participantes llegara a un punto de “saturación”, es decir, que nuevos casos no aportaran información nueva, lo cual indicaba que en ese momento debía concluir el proceso analítico.

### **Validez y confiabilidad de los datos**

En el enfoque cualitativo de investigación, los conceptos de validez y confiabilidad adquieren una connotación distinta de la que tienen en el paradigma cuantitativo. Desde el enfoque cualitativo se plantea el uso de los conceptos de “*trustworthiness*”, para la validez; y el de “*dependability*”, como equivalente a confiabilidad. Se estima que la credibilidad de

---

<sup>3</sup> Debe tenerse en cuenta que, desde el enfoque cualitativo de investigación, el análisis no se lleva a cabo hasta el final de la etapa de recolección de datos, como sí ocurre en los enfoques cuantitativos o hipotético-deductivos. Siendo la investigación cualitativa de naturaleza inductiva, precisamente el método de “comparación constante” exige que el análisis se efectúe al tiempo que se va obteniendo la información, y que este análisis vaya orientando los pasos subsiguientes.

un estudio cualitativo (su validez), así como su “confiabilidad”, están determinadas por la “triangulación”, es decir, la coherencia que surge del contraste entre distintas fuentes de información (Golafshani, 2007; Denzin y Lincoln, 2005).

Para validar los instrumentos, que consistieron en las guías para la realización de los grupos focales y las entrevistas, se recurrió a las siguientes estrategias:

- Las personas a las que se aplicaron las entrevistas a profundidad, tanto en la primera como en la segunda etapa (como se describirá seguidamente) fueron distintas de las que participaron en los grupos focales. Una primera etapa de entrevistas se realizó con dos personas de cada grupo de actores (estudiantes y docentes), de modo que la información recabada sirviera para obtener un panorama general e identificar temas o categorías de interés para las guías de los grupos focales.
- Las guías de los grupos focales y entrevistas se sometieron a una validación de contenido por parte de 3 expertos. Los expertos se eligieron con base en los siguientes criterios: a) experiencia profesional como diseñadores, docentes, evaluadores o administradores de programas a distancia en el nivel universitario; b) experiencia en investigación sobre educación superior virtual, con publicaciones reconocidas en el campo. A estas personas se les contactó por medio del correo electrónico, se les envió un resumen ejecutivo del planteamiento de la tesis y se les solicitó revisar los instrumentos y aportar sugerencias para adecuarlos a los objetivos del estudio y asegurar que fuesen coherentes con las categorías que pretenden evaluar.
- Una vez concluidos los grupos focales, se realizó un análisis de la información, clasificándola por categorías e identificando nuevos temas centrales. Se hizo llegar una síntesis por escrito a las personas que participaron en los grupos focales, con el fin de que estos validaran el análisis y la interpretación del investigador. Se hicieron ajustes al análisis a partir de la realimentación brindada por los participantes.
- Posteriormente, se realizó una segunda etapa de entrevistas a profundidad con informantes claves de cada grupo de actores, distintos de los que asistieron a los

grupos focales, con el fin de contrastar y profundizar en los temas que emergieron del análisis de las primeras entrevistas y los grupos focales.

En síntesis, se llevó a cabo una triangulación por medio de: a) la contrastación entre las experiencias de los estudiantes matriculados en la modalidad virtual y en la modalidad presencial; b) la contrastación entre la información proporcionada por los estudiantes y los profesores que imparten cursos virtuales; c) la comparación de la información generada por los grupos focales con las entrevistas a profundidad; y d) las categorías derivadas de la aplicación del cuestionario institucional de evaluación de los cursos. Estas técnicas permitieron obtener información de distintos actores y fuentes, con el objetivo de agregar solidez a la construcción de la teoría sustantiva que surgió a partir de los análisis e interpretaciones.

## CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las fuentes de información utilizadas, las cuales incluyeron los grupos focales, entrevistas y análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario institucional de evaluación de los cursos. El análisis de datos se realizó con ayuda del “software” *Atlas Ti* versión 7, con el cual se codificaron los textos transcritos y se organizaron con el fin de facilitar su interpretación a la luz de las categorías de análisis establecidas.

Cabe destacar nuevamente que el enfoque de esta investigación es coherente con lo que plantea Tracy (2013) sobre el papel de los modelos teóricos existentes para guiar el abordaje del fenómeno bajo estudio:

La mayor parte de la investigación en Ciencias Sociales utiliza tanto el razonamiento inductivo como el deductivo. Además, la investigación cualitativa puede trabajar con ambos enfoques. Sin embargo, las aproximaciones cualitativas tienden a ser contextuales y generalmente utilizan enfoque inductivos y “émicos” [desde la perspectiva de los mismos participantes] para comprender los significados locales y las reglas de comportamiento. Al mismo tiempo, muchos investigadores echarán mano de modelos teóricos establecidos después de que han examinado sus datos, para ver cómo los hallazgos emergentes extienden o complican las teorías existentes. Ellos también pueden “apegarse de manera flexible” a modelos ya desarrollados al entrar en el análisis de los datos cualitativos, cuando tales modelos les sensibilizan hacia significados potenciales (p.22).

En línea con lo anterior, se plantearon categorías de análisis previas, con el fin de servir como “conceptos sensibilizadores” que orientaran la recopilación de datos, pero en el proceso de análisis, surgieron otros conceptos y relaciones entre ellos que bien pueden catalogarse como “emergentes”. Otra consideración es que el modelo conceptual delineado en el Marco de Referencia (capítulo II) se basó en teorías ya establecidas sobre la Educación a Distancia, por lo que una de las finalidades de la interpretación de los resultados es la de analizar los hallazgos a la luz de dichas teorías.

Asimismo, uno de los objetivos que se persiguió con el uso de la Teoría Fundamentada como guía, fue el construir una “teoría sustantiva” sobre el aprendizaje y la enseñanza en modalidad virtual, desde las experiencias de los estudiantes y los docentes, la cual se presentará al final de este capítulo.

### **Análisis Inicial de los Datos**

Partiendo de la revisión de los resultados de los cuestionarios institucionales de evaluación de los cursos, se tomó la decisión de clasificar los cursos virtuales de acuerdo con la calificación recibida por parte de los estudiantes en una serie de variables. De esta manera, se consideró la calificación asignada al profesor del curso, así como la calificación del grado de importancia que los estudiantes consideran que tiene el curso para su formación profesional.

Con el objetivo de tener un parámetro para clasificar los cursos virtuales, se obtuvo el promedio general de dichas calificaciones en todos los cursos impartidos en la universidad, así como el promedio de todos los cursos de la Facultad de Ciencias Empresariales durante el tercer trimestre de 2014, tal como se puede observar en la tabla 20. Asimismo, se computó el promedio en las variables de calificación asignada al profesor y calificación del grado de importancia del curso para la formación profesional, en los 25 cursos impartidos en modalidad virtual en los posgrados que fueron objeto de estudio.

**Tabla 20**

**Promedios de las calificaciones asignadas por los estudiantes al profesor y al grado de importancia que tiene el curso para su formación profesional, en el instrumento de evaluación institucional, en el tercer trimestre de 2014**

<b>Variable</b>	<b>Promedio general de la Universidad</b>	<b>Promedio de la Facultad</b>	<b>Promedio de los cursos virtuales</b>
Calificación asignada al profesor	8,6	8,57	8,64
Calificación del grado de importancia del curso	4,62	4,59	4,62

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

**Nota:** La calificación asignada al profesor se establece en una escala de 0 a 10. La calificación del grado de importancia del curso sigue una escala de 0 a 5.

Los promedios en estas dos variables permitieron constatar que las calificaciones otorgadas por los estudiantes de los cursos virtuales fueron casi idénticas al promedio general de la universidad, y ligeramente superiores al promedio de los cursos de la Facultad de Ciencias Empresariales, los cuales incluyen a los cursos presenciales.

Además de los promedios en las variables indicadas anteriormente, se procedió a calcular los promedios de tres variables específicas del cuestionario, para los 25 cursos virtuales del tercer trimestre de 2014. Se seleccionaron las variables “Colaborar efectivamente con otras personas”, “Trabajar en equipo”, y “Continuar aprendiendo sobre la materia por mi parte” (véase la tabla 21). Esto por cuanto las dos primeras se relacionan conceptualmente con la categoría de análisis referida a interacción entre los estudiantes, y la tercera, al elemento de “autonomía” del modelo de Distancia Transaccional de Moore. Se consideró también que estas variables podrían ser importantes, junto con la calificación asignada al profesor, para tener un panorama general, aunque de manera aproximada, de los tres componentes del modelo de “Comunidad de Indagación”, a saber: presencia pedagógica (calificación asignada al profesor); presencia social (colaborar con otras

personas y trabajar en equipo); así como presencia cognitiva (continuar aprendiendo sobre la materia por cuenta propia).

**Tabla 21**

**Promedios de las calificaciones asignadas por los estudiantes de los cursos virtuales a las variables “Colaborar efectivamente con otras personas”, “Trabajar en equipo” y “Continuar aprendiendo sobre la materia por mi parte”, en el instrumento de evaluación institucional, en el tercer trimestre de 2014**

Variable	Promedio
Colaborar efectivamente con otras personas	91,43
Trabajar en equipo	87,65
Continuar aprendiendo sobre la materia por mi parte	87,40

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

Posteriormente, a partir de la calificación asignada al profesor, la cual se considera como la principal variable del cuestionario en el sistema de evaluación institucional administrado por la universidad, fue posible dividir los cursos en dos grandes grupos: un grupo de cursos en los cuales la calificación dada al profesor se ubicó por encima del promedio de los cursos virtuales, y otro grupo de cursos en los que dicha calificación estuvo por debajo del promedio, tal como puede apreciarse en las tablas 22 y 23.

En primera instancia, al analizar los valores obtenidos en los aspectos referidos a colaboración con otras personas, trabajar en equipo y continuar aprendiendo por cuenta propia, se encontró que los cursos mejor valorados en cuanto al desempeño del profesor, tendieron a mostrar, en su gran mayoría, valores por encima del promedio en las demás variables contempladas (véase tabla 22).

Tabla 22

**Cursos virtuales que obtuvieron las calificaciones más altas en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

Nombre del curso	Calificación asignada al profesor	Importancia asignada al curso	Colaborar efectivamente con otras personas	Trabajar en equipo	Continuar aprendiendo sobre la materia por mi parte
Metodología Seis Sigma	<b>9,46</b>	4,69	92,31	100	100
Gerencia Financiera	<b>9,38</b>	4,56	93,75	100	81,25
Liderazgo y Negociaciones	<b>9,37</b>	4,67	100	100	96,3
Selección y Desarrollo de Mercados Internacionales	<b>9,32</b>	4,89	92,59	96,43	100
Administración de Recursos Humanos	<b>9,29</b>	4,71	93,75	47,06	100
Gestión de los Negocios Internacionales	<b>9,24</b>	4,68	100	100	100
Gestión de la Calidad de Proyectos	<b>9,13</b>	4,83	91,67	100	100
Sistemas Financieros Internacionales	<b>9,09</b>	4,82	90,91	100	100
Análisis Financiero de Proyectos de Inversión (Grupo 3)	<b>9,05</b>	4,91	95,45	95,45	90,91

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

**Nota 1:** Se destacan en color los puntajes por debajo del promedio de todos los cursos virtuales en el tercer trimestre de 2014

**Nota 2:** La calificación asignada al profesor se establece en una escala de 0 a 10. La importancia asignada al curso se evalúa en una escala de 0 a 5. Las otras tres variables siguen una escala de 0 a 100.

En contraste, los cursos en los que la calificación otorgada al docente fue menor al promedio, tendieron a mostrar valores por debajo del promedio en los otros aspectos, lo cual puede verificarse en la tabla 23.

Tabla 23

**Cursos virtuales que obtuvieron las calificaciones más bajas en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

Nombre del curso	Calificación asignada al profesor	Importancia asignada al curso	Colaborar efectivamente con otras personas	Trabajar en equipo	Continuar aprendiendo sobre la materia por mi parte
Nivelatorio Contabilidad y Finanzas	<b>8,64</b>	4,43	64,29	100	78,57
Evaluación del Desempeño y Productividad	<b>8,43</b>	4,79	85,71	57,14	100
Sistemas de Información Gerencial	<b>8,11</b>	4,03	91,43	100	66,67
Economía Gerencial (Grupo 2)	<b>8,05</b>	4,78	78,95	35	65
Administración Estratégica (Grupo 2)	<b>7,85</b>	4,35	95	95	80
Economía Gerencial (Grupo 1)	<b>7,74</b>	4,74	68,42	31,58	72,22
Control de Gestión	<b>7,72</b>	4,44	96	100	72
Cadena de Suministros	<b>7,57</b>	4,24	90,48	95,24	66,67
Administración Estratégica (Grupo 3)	<b>7,05</b>	4,58	100	100	83,33

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

**Nota 1:** Se destacan en color los puntajes por debajo del promedio de todos los cursos virtuales en el tercer trimestre de 2014

**Nota 2:** La calificación asignada al profesor se establece en una escala de 0 a 10. La importancia asignada al curso se evalúa en una escala de 0 a 5. Las otras tres variables siguen una escala de 0 a 100.

En síntesis, el análisis preliminar de estos datos permitió encontrar que, en general, los cursos de modalidad virtual no muestran una diferencia apreciable en las variables de desempeño del profesor e importancia asignada por los estudiantes, con respecto del

promedio de los cursos de la institución y de la facultad a la cual pertenecen. Por otra parte, evidenció que sí existe una diferencia entre los cursos con mayor y menor calificación otorgada al docente en cuanto a las variables referidas a importancia del curso, interacción con otras personas, trabajo en equipo e interés por continuar aprendiendo sobre el tema por parte de los estudiantes.

Es preciso reiterar que la distinción entre cursos evaluados por encima o por debajo del promedio se consideró importante como punto de partida para el análisis, debido a que permite, por un lado, determinar el papel que juegan algunos de los factores considerados en el modelo conceptual que se tomó como base para el estudio y, por otro, establecer relaciones entre estos conceptos para poder interpretar los resultados en términos de los factores que se asocian con la experiencia de los estudiantes en los cursos virtuales, siendo esta una de las categorías centrales de la investigación.

En los apartados siguientes se presentarán los resultados obtenidos de los estudiantes, en primera instancia, y luego de los profesores. El análisis se hará primordialmente con base en la información generada por los grupos focales y entrevistas. En el caso de los resultados obtenidos de los estudiantes, en las categorías en las que son pertinentes, se hace un análisis de la información proveniente de los cuestionarios de evaluación institucional.

## Análisis de los Resultados Obtenidos de los Estudiantes

La exposición de resultados se organiza de acuerdo con los objetivos específicos establecidos en el capítulo introductorio. Asimismo, como parte de cada uno de dichos objetivos, se presenta la sistematización de los datos de las categorías de análisis asociadas. Se incluyen además las preguntas que se formularon para cada categoría.

### Conocer cómo se propicia el diálogo y las interacciones entre los estudiantes y entre estos y los docentes

**Diálogo.** ¿Qué tipos de diálogos tienen lugar en su experiencia educativa? ¿Con quiénes? ¿A través de qué medios? ¿Cómo contribuyen a su aprendizaje?

El análisis de la información recogida a partir de los grupos focales y entrevistas permitió identificar tres conjuntos de códigos, mediante el programa *Atlas Ti*, a saber: 1) Herramientas utilizadas para establecer la comunicación; 2) Funciones del diálogo con compañeros y el docente; y 3) Características del diálogo.

En la tabla 24 puede apreciarse la frecuencia con que se mencionaron aspectos relacionados con el medio utilizado para entablar el diálogo con los participantes en el entorno virtual.

**Tabla 24**

#### Herramientas utilizadas para establecer la comunicación

Códigos	Frecuencia
Foros de discusión (plataforma Blackboard)	12
Correo electrónico	4
Llamada telefónica (celular)	4
Videoconferencia (Skype)	2
Whatsapp	2
Mensajes de texto (celular)	2
Anuncios (plataforma Blackboard)	2
Blogs	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Puede observarse en la tabla 24 que la herramienta más utilizada fue el foro de discusión asincrónico en la plataforma de gestión de aprendizaje *Blackboard*, seguido por el correo electrónico, las llamadas por teléfono celular y, con menor frecuencia, fueron mencionadas herramientas como las videoconferencias por *Skype*, el servicio de mensajería en línea *Whatsapp* (integrado a los dispositivos móviles), los mensajes de texto, los anuncios en la plataforma *Blackboard*, y con una única mención, los blogs o bitácoras digitales, también dentro de la plataforma.

Fue posible evidenciar también el rol de la comunicación escrita, que es la modalidad utilizada en los foros de discusión, mensajes de correo electrónico y otras herramientas. Así, uno de los estudiantes manifestó:

“Considero que ese diálogo escrito es de lo más valioso en los cursos porque al ser escrito todos expresan sus ideas y la participación es más completa. La gente siente más confianza para expresarse”.

Y ese mismo estudiante, refiriéndose a la importancia del diálogo entre pares, agregó:

“Lastimosamente algunos estudiantes solo envían su opinión y ya no participan más, entonces se rompe ese diálogo”.

Por su parte, otro estudiante se refirió así al uso de herramientas para interactuar:

“Principalmente el medio utilizado fue el correo electrónico y la plataforma *Blackboard*. Me parece que pese a la limitante que representa un curso virtual tal vez de no verse cara a cara, la comunicación y el diálogo fue muy buena”.

Nótese que este alumno da por entendido que la modalidad virtual, por su misma naturaleza, conlleva una limitación, la cual no obstante puede superarse a través de un uso adecuado de las herramientas tecnológicas.

En cuanto a los tipos de diálogos que se establecen, se encontró que estos tienen que ver con el debate o contraste de opiniones entre compañeros, la aclaración de dudas con el docente, así como la coordinación de trabajos grupales, como se observa en la tabla 25.

**Tabla 25**  
**Funciones del diálogo con compañeros y el docente**

Códigos	Frecuencia
Debatir, contrastar opiniones con los compañeros	6
Aclarar dudas con el profesor para comprender la materia	3
Coordinar trabajos grupales entre compañeros	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Las funciones de los diálogos son congruentes con la predominancia del uso de los foros de discusión en la plataforma *Blackboard*, cuya finalidad es comúnmente realizar debates, intercambiar perspectivas entre los estudiantes y plantear dudas a los docentes. La posibilidad de contrastar opiniones e interactuar con otras personas con distintas experiencias, sobre todo en el plano laboral, es valorada positivamente por los estudiantes, en el tanto contribuye al desarrollo de competencias profesionales. Esto queda en evidencia en la siguiente intervención de un alumno:

“La interacción por medio de los foros de discusión es muy valiosa, ya que ahí es donde se da el intercambio de criterios y se pueden defender puntos de vista. En una maestría de administración de empresas, independientemente del énfasis que lleve, se debe trabajar mucho en negociación, estrategia, liderazgo, el diálogo es importante para poder desarrollar las actitudes necesarias para un buen desempeño”.

Por tratarse de un entorno virtual de aprendizaje, el diálogo que se establece entre los estudiantes y los docentes está relacionado con las herramientas tecnológicas disponibles. Así, uno de los estudiantes afirmó:

“Se utilizan nuevas herramientas (fuera del *Blackboard*) como lo son grupos de *Whatsapp* para el diálogo entre grupos de trabajo y herramientas institucionales como los foros de dudas con el profesor”.

Es patente además cómo el diseño de las actividades del curso juega un papel fundamental para propiciar el intercambio entre los estudiantes, tal como lo expresó otro estudiante:

“El diálogo se da por medio de los correos electrónicos, conversaciones de grupo entre los foros y por medio de llamadas y mensajes telefónicos. Es fundamental la comunicación en este tipo de cursos, es la única forma de poder cumplir con lo que requiere cada materia”.

Por su parte, las características del diálogo, asociadas con las personas con las cuales se establece (compañeros y profesores) y su contribución a su experiencia de aprendizaje, pueden observarse en la tabla 26.

**Tabla 26**  
**Características del diálogo**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
La comunicación es muy importante en un curso virtual	5
Respeto, confianza en la interacción	3
El diálogo con los compañeros es enriquecedor	3
Grupos grandes y/o heterogéneos dificultan la comunicación	2
La comunicación con los compañeros no es fluida, hay dificultad para interactuar	1
La comunicación con el docente no es fluida, no hay retroalimentación	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

En general, como se desprende de la tabla 26, el diálogo es percibido como relevante, respetuoso y enriquecedor. Destaca el reconocimiento por parte de los alumnos de la importancia que tiene la comunicación en un curso virtual, así como los elementos de respeto y confianza, que forman parte del concepto mismo de diálogo. Sobre estos aspectos, de vital importancia en una relación dialógica, afirmó un estudiante:

“Dialogar en un curso de manera virtual es algo nuevo, especialmente para los estudiantes. Conlleva aprender el respeto y cierta confianza en el cumplimiento de los compromisos adquiridos”.

Solamente hubo una mención de dificultades para entablar la comunicación con los compañeros y con el docente. Al respecto, un estudiante indicó:

“En los foros de *Blackboard* que abren los profesores, uno puede dialogar con los compañeros, el problema es que debido a la gran cantidad de estudiantes por curso, leer a todos y opinar sobre lo de todos se hace muy complicado y complejo”.

En cuanto a las limitaciones para establecer el diálogo con el docente, se hizo referencia a la falta de retroalimentación por parte de este. En palabras de uno de los alumnos:

“El diálogo en los cursos no es del todo fluido, los profesores envían mensajes con las instrucciones de los desempeños que hay que realizar, pero al final se percibe como un diálogo en una dirección. Luego, después de los desempeños, viene una pequeña retroalimentación (que depende del profesor si lo hace o no) y la asignación de la calificación a partir de la rúbrica (en el menor de los casos) y por criterio del profesor”.

**Interacción con profesores.** ¿Cuál es el grado de interactividad entre estudiantes y profesores? ¿Cuál es la calidad de esa interacción? ¿Cómo tiene lugar?

El análisis de esta categoría, derivado de los grupos focales y entrevistas, se desglosó en cuatro conjuntos de códigos: 1) Herramientas utilizadas para interactuar con los profesores; 2) Funciones de la interacción con los profesores; 3) Frecuencia de la interacción con los profesores; y 4) Calidad de la interacción con los profesores.

Con respecto de la manera como tiene lugar la interacción con los docentes, los medios utilizados con mayor frecuencia fueron los foros de discusión asincrónicos en la plataforma *Blackboard*, así como el correo electrónico (véase tabla 27).

**Tabla 27**  
**Herramientas utilizadas para interactuar con los profesores**

Códigos	Frecuencia
Foros (plataforma Blackboard)	11
Correo electrónico	11
Skype (videoconferencia)	1
Llamada telefónica (celular)	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se desprende de la tabla 27, los foros de discusión asincrónicos en la plataforma *Blackboard*, junto con el correo electrónico, son las herramientas más utilizadas por los estudiantes para interactuar con los profesores. En muy pocas oportunidades se reportó el uso de otros medios, como las videoconferencias por *Skype* y las llamadas telefónicas.

La pregunta referida a cómo tiene lugar la interacción con los docentes se abordó con una serie de preguntas, cuyas respuestas se clasificaron según los códigos que se detallan en la tabla 28, referidas a las funciones de las interacciones estudiante-profesor.

**Tabla 28**  
**Funciones de la interacción con los profesores**

Códigos	Frecuencia
Aclaración de dudas para comprender la materia	7
Aclaración de instrucciones para tareas o trabajos	4
Obtener retroalimentación de las participaciones en foros y tareas	3
Recibir calificaciones de las tareas	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se puede observar, las interacciones con los profesores tienen lugar principalmente en el marco de la aclaración de dudas sobre los contenidos del curso, así

como la aclaración de instrucciones para elaborar las tareas. También se mencionaron aspectos como obtener retroalimentación de las participaciones en los foros y recibir observaciones sobre las tareas.

Entre tanto, en la tabla 29 se presenta la frecuencia con que los estudiantes manifestaron interactuar con sus profesores, siendo más común la frecuencia semanal, es decir, al menos una vez en dicho lapso.

**Tabla 29**  
**Frecuencia de la interacción con los profesores**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Frecuencia: semanal	5
Frecuencia: constante, oportuna	2
Frecuencia: poca	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

La siguiente intervención de uno de los estudiantes es ilustrativa de varios aspectos, incluyendo la frecuencia de la interacción con el docente, así como su importancia para lograr un adecuado aprendizaje:

“Interactúo con los profesores generalmente por correo y por medio de los espacios habilitados para los distintos trabajos. Mínimo una vez por semana. La mayoría de los profesores tienen sus horarios para responder y generalmente los cumplen, pero también he topado con casos en donde pasa toda una semana o más y no se logra comunicación con el profesor de ninguna manera. La interacción con los profesores es muy importante para poder entender los lineamientos del curso y por supuesto la retroalimentación en los casos y foros es fundamental para mi aprendizaje”.

Esto a la vez conduce al siguiente factor de la interacción con los profesores, la cual se relaciona con la calidad del intercambio, como se advierte en la tabla 30.

**Tabla 30**  
**Calidad de la interacción con los profesores**

Códigos	Frecuencia
Calidad de la interacción con el docente es buena	6
Profesores generalmente sí retroalimentan	5
Algunos profesores no retroalimentan	5
La retroalimentación escrita es difícil de entender, no es profunda, depende de la habilidad del docente para escribir	3
Los profesores establecen reglas para que los estudiantes interactúen con ellos	2
Algunos profesores no asignan calificaciones, no se sabe qué se hizo bien o mal	1
Calidad de la interacción con el docente no es buena	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

En términos de presencia pedagógica, los estudiantes pueden percibir la “cercanía” del docente en un entorno virtual. Tal como lo expresó uno de ellos:

“Es interesante anotar, que por mi experiencia en estos veinte cursos llevados, pude constatar que el estilo extrovertido o introvertido del profesor, se puede ‘sentir’ durante el transcurso del curso, y como dije, uno de los profesores usaba hacer teleconferencias con el grupo todos los domingos, y al final del trimestre, hacer una presentación presencial del trabajo final”.

En esta misma línea, otro alumno manifestó:

“He topado con profesores que uno realmente los sienten ‘presentes’ a pesar de la modalidad virtual y otros que se sienten totalmente distantes y no realizan aportes desde su experiencia personal, ni dan retroalimentación oportuna e individual a los trabajos realizados”.

Es aquí donde el rol del docente se torna fundamental, como se verá seguidamente. Considérese este otro comentario de uno de los estudiantes:

“Con los profesores, se da una interacción muy fuerte, desde que se inicia el curso, con la bienvenida y presentaciones, y se debe revisar la documentación del curso,

hasta la asignación de grupos, y obviamente la guía a través del programa establecido, y la asignación de los trabajos a presentarse, individualmente y grupales. En mi opinión, durante toda la maestría, la calidad de la interacción fue muy buena en general, aunque por supuesto, hay excepciones, en donde el profesor es un poco distante, pero siempre cuidando que se cubren los temas del curso”.

De esta forma, y como se aprecia en la tabla 31, la retroalimentación que brinda el profesor es uno de los factores más importantes que distingue a un curso virtual con una alta valoración por parte de los estudiantes, de uno con una baja valoración.

**Tabla 31**

**Menciones relacionadas con la interacción con el profesor en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

<b>Códigos</b>	<b>Cursos con calificación alta</b>	<b>Cursos con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
+ Profesor es ordenado	127	22	149
+ Profesor sí retroalimenta	98	32	130
+ Cordialidad del profesor	78	10	88
- Profesor no retroalimenta	25	48	73
- Profesor no asigna notas	4	31	35
- Profesor no es ordenado	3	31	34
- Poca interacción con el profesor	9	15	24

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

Como se observa en la tabla 31, otros de los factores que difieren entre los cursos con alta y baja valoración son el “orden” que los estudiantes perciben en el docente, es decir, la disciplina y estructura que demuestra en sus interacciones y en la forma de plantear el curso; así como la asignación de calificaciones. Cuando el docente no califica o no brinda retroalimentación sobre las tareas u otras actividades, el estudiante muestra una incertidumbre con respecto de lo que el profesor espera de él, por cuanto no tiene claridad

sobre su desempeño, los errores cometidos y los aspectos por mejorar. En este sentido, uno de los estudiantes comentó:

“Cuando más he aprovechado es cuando el profesor realmente revisa cada trabajo, indica los errores y facilita la respuesta correcta. Es importante también el tiempo en el que el profesor da respuesta porque debe ser oportuno para tomarlo en cuenta en los siguientes trabajos”.

En cuanto al “orden” mostrado por el profesor, los estudiantes realizaron comentarios como los siguientes:

- “Desde el principio pone todo el material y asignaciones de todas las semanas por lo que sabemos desde el inicio qué habrá que hacer y es más fácil de esta forma acomodar el tiempo. Brinda el material de forma adecuada por lo que es fácil entender y aprender”.
- “Me motivó el saber desde el principio qué me solicitarían a lo largo del curso y encontrar todas las actividades semanales con fechas claras de entrega. Me motivó también tener el material a disposición desde el inicio. Me parece que es una forma clara y buena para lograr que los estudiantes cumplamos con todas las asignaciones ya que sabemos dónde encontrar todo y no hay que andarlo buscando por todo el *Blackboard*, pues está siempre en actividades semanales, todos los profesores deberían hacerlo de la misma forma”.
- “Es disciplinado, puntual con el material y se interesa en aportar temas adicionales”. “Es disciplinado, esquemático, constante y estructurado”.
- “Es muy claro, ordenado, todo está al día, tanto los cuestionarios como la bibliografía. Ni hablar de los temas que se tocan en grupo sobre casos reales y con preguntas muy aterrizadas para dar nuestra opinión en base a los capítulos. Me gustó mucho la manera en que este profesor manejó el curso, siempre atento a las dudas”.

Por su parte, algunas de las percepciones de “falta de orden” en el docente, encontradas con mayor frecuencia en los cursos con baja valoración en el cuestionario institucional, fueron las siguientes:

- “Me parece que quizás el manejo de aulas virtuales no se le da. Quizás en presencial sea diferente, pero las fechas que colocaba se movieron un par de veces, los foros se cerraban una o dos semanas después de la fecha límite, estamos a una semana de terminar el trimestre y se atrasó en ver los temas por semana y estamos corriendo ahora con lo que falta. Se terminó sin mucho contenido ni valor agregado al aprendizaje”.
- “El profesor no ha cumplido con mis expectativas. No revisa los trabajos a tiempo, el silabo no está concorde al cronograma, tiene errores en fechas, tiene indicaciones que en lugar de aclarar confunden a los estudiantes. Las excusas no sirven en cursos de maestría y los *feedback* para los estudiantes de las evaluaciones son importantes, y estas no se han realizado al 100%”.
- “La asignación de tareas de acuerdo con el programa creo que fue un poco desordenada y realmente no hubo una total comprensión de los temas luego de leer los capítulos e inclusive investigando más a fondo por Internet”.
- “Me parece un poco desordenado, las tareas han sido inconsistentes, no hay foros en los que se pueda aprovechar o crear una buena discusión, el trabajo final no me ha parecido ordenado y no he aprendido mucho en este curso”.

Puede observarse que la “falta de orden” se relaciona con varios aspectos: poca claridad en las instrucciones que brinda el profesor; incoherencias entre lo planteado en el programa del curso y lo implementado en el aula virtual; falta de puntualidad en la revisión de trabajos o en la colocación de materiales; así como deficiencias en el manejo de las fechas para la realización de las actividades. Se evidencia además que esta “falta de orden” del docente se asocia con una percepción negativa sobre el aprendizaje logrado en los cursos.

La “cordialidad del profesor” fue otro tema que surgió en la codificación de respuestas del cuestionario institucional. Esta tiene que ver con el grado de entusiasmo, motivación, dedicación y preocupación genuina por su aprendizaje que los estudiantes perciben en el docente. Este aspecto es muy relevante en el tanto se revela que es posible, en un entorno virtual, percibir estos atributos en el profesor a partir de las interacciones que establece con sus alumnos. Algunos de los comentarios incluidos en este código fueron:

- “Este profesor casi podría decir que es uno de los mejores que he tenido, realmente se preocupa por hacer su trabajo, porque el estudiante aprenda; realimenta y aunque sea un curso virtual, se ve que él tiene pasión por el tema y lo transmite”.
- “El profesor es dedicado con el curso, responde a tiempo y de manera personalizada a cada alumno en cada foro y cada participación. Su guía es excelente, se nota que tiene una verdadera vocación de enseñanza y que le interesa no solo el curso sino también sus alumnos”.
- “La motivación que da para que contribuyamos y demos lo mejor de cada uno de nosotros. Lo dinámico de sus lecciones. Su humanismo, que se muestra en las lecturas complementarias y vídeos que comparte”.
- “Disposición para enseñar. Le interesa más nuestro aprendizaje que una calificación Puntualidad con la asignación de las tareas. Lleva el récord de calificaciones al día. Respetuoso y colaborador”.

Otro de los comentarios que denota una relación estrecha con el profesor y su papel como motivador, quedó patente en esta observación de un estudiante:

“Creo que inicié un poco frío debido a circunstancias personales, le escribí al profesor y le explique y él me motivó a seguir adelante, superé los obstáculos y creo que conseguiré aprobar el curso”.

Como se puede constatar en la tabla 31, el elemento de “cordialidad del profesor” estuvo presente con mucha mayor frecuencia en los cursos con valoración más alta, al igual que las funciones de retroalimentación y orden demostrado por el docente.

**Interacción entre estudiantes.** ¿Cómo se propicia el diálogo entre estudiantes y qué papel juega en el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

El análisis de la información aportada por los estudiantes en los grupos focales y entrevistas dio como resultado cuatro grupos de códigos: 1) Herramientas utilizadas para interactuar con los compañeros; 2) Frecuencia de la interacción con los compañeros; 3) Funciones de la interacción con los compañeros; y 4) Calidad de la interacción con los compañeros.

En la tabla 32 se presentan las herramientas más utilizadas para interactuar con los compañeros, de acuerdo con la codificación realizada por medio del programa *Atlas Ti*.

**Tabla 32**  
**Herramientas utilizadas para interactuar con los compañeros**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Correo electrónico	11
Foros (plataforma Blackboard)	7
Whatsapp	7
Skype (videoconferencia)	5
Mensajes de texto (celular)	3
Llamada telefónica (celular)	3
Chat	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se aprecia en la tabla 32, en el caso de la comunicación con los pares, el correo electrónico es el principal medio, seguido por los foros de la plataforma *Blackboard* y el servicio de mensajería en línea *Whatsapp*, utilizado en los teléfonos celulares. Con una menor frecuencia se reporta el uso de las videoconferencias con *Skype*, los mensajes de texto y las llamadas telefónicas, así como el “chat”. A continuación una cita representativa de las formas de comunicación utilizadas:

“Nos comunicamos por medio de mensajes telefónicos y correos electrónicos. La comunicación se da para compartir opiniones sobre el curso y para organizarse de una mejor forma para los trabajos en grupo. Se interactúa de una forma constante, aún más que en una clase presencial”.

Los estudiantes se refirieron además a la frecuencia con que interactúan entre sí en los cursos virtuales, tal como se presenta en la tabla 33 a continuación.

**Tabla 33**  
**Frecuencia de la interacción con los compañeros**

Códigos	Frecuencia
Frecuencia: 2 a 3 veces por semana	5
Mayor frecuencia de interacción con los compañeros en modalidad virtual	3
Frecuencia constante, todos los días	2
Frecuencia: poca	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Puede verse, en la tabla 33, que las menciones sobre la frecuencia de interacción apuntan a contactos al menos semanales, desde dos a tres veces en ese periodo, hasta todos los días. Esto es congruente con las funciones del diálogo entre pares, en las que se reporta la coordinación de trabajos grupales como una de los principales objetivos de las interacciones. Algunos estudiantes consideraron que la frecuencia del intercambio con los compañeros es mayor en cursos virtuales que en presenciales. Una cita que engloba estos aspectos es la siguiente:

“Es más frecuente aun la interacción en los cursos virtuales, ya que durante toda la semana se tiene comunicación con ellos (correo, *Whatsapp*, foros, chats, etc.) ya que las asignaciones lo obligan a estar en constante comunicación, y no solo verse y hablarse el día del curso presencial. Y esto permite retroalimentar más y llegar a acuerdos comunes con varias personas para un trabajo o un aporte que se quiera hacer”.

Sin embargo, otros estudiantes fueron del criterio de que la interacción en los cursos virtuales no es tan frecuente con respecto de los cursos presenciales. Así, un estudiante afirmó:

“Existen oportunidades de interacción con los compañeros en las materias en que hay trabajos grupales o cuando hay que participar en foros. Diría que la interacción es de poca a mediana comparado con cursos presenciales”.

En relación con las funciones que cumple la interacción con los compañeros en los cursos virtuales, se obtuvo la información incluida en la tabla 34.

**Tabla 34**  
**Funciones de la interacción con los compañeros**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Coordinar trabajos grupales	11
Compartir opiniones y experiencias, llegar a acuerdos	6
Cumplir con requisitos de participación en los foros	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se desprende de la tabla 34, el principal motivo de la interacción entre los estudiantes consiste en la coordinación de trabajos grupales. Una mención representativa de esta función es la siguiente:

“El objetivo es coordinar y discutir tareas, repartirse cargas de trabajo, decidir sobre el estilo de una presentación. Incluso tuve una materia en la cual se debía entrevistar un personaje, y tuvimos que reunirnos personalmente para tal fin. Esta interacción es similar a la que se daría en un curso presencial en la actualidad, en la cual los alumnos quedan de reunirse virtualmente para completar tareas”.

Otros estudiantes mencionaron la obligatoriedad de replicar a los mensajes de los compañeros en los foros de discusión:

“El objetivo de comunicarse con los compañeros es para cumplir con los requisitos de interacción en foros y para realizar trabajos grupales en los que hay que ponerse de acuerdo y brindar retroalimentación a otros. La interacción aporta el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo y el aprender de las experiencias de otros”.

El otro elemento encontrado fue el de la calidad de la interacción entre los pares, relacionado con la contribución del intercambio con sus compañeros a su proceso de

aprendizaje y el aporte de los compañeros, entre otros. Estos aspectos se detallan en la tabla 35.

**Tabla 35**  
**Calidad de la interacción con los compañeros**

Códigos	Frecuencia
La interacción ayuda al aprendizaje, se aprende de los compañeros	7
Poco aporte de los compañeros	3
La interacción es superficial, no se conoce a los compañeros en persona	2
El grado de interacción depende del profesor y del diseño de las actividades	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como puede verse en la tabla anterior, se obtuvieron menciones referidas a la importancia de las interacciones con los compañeros para el aprendizaje, lo cual quedó plasmado en afirmaciones como la siguiente:

“La oportunidad de interactuar con mis compañeros en los cursos virtuales deja mucho aprendizaje, en mi caso no tengo personal a cargo y en las maestrías virtuales, la mayoría de los estudiantes son supervisores y gerentes, por lo que he aprendido mucho de acuerdo a sus experiencias laborales”.

Al tratarse de cursos de posgrado, en los cuales los estudiantes generalmente buscan la adquisición de competencias profesionales, hubo referencias a la oportunidad de compartir experiencias valiosas para su formación. Así, un estudiante comentó:

“Las oportunidades se dan por medio de los foros y trabajos en grupo. Generalmente se hace por medio de los espacios habilitados para los foros, por medio de correo, tele conferencias y video conferencias así como por chat telefónico. La frecuencia es semanal. El objetivo es intercambio de ideas y compartir experiencia y conocimiento y precisamente me aporta mucho aprendizaje porque aprendo de su conocimiento y su experiencia”.

Algunos estudiantes consideraron, no obstante, que la interacción se produce mayoritariamente entre los pequeños grupos que se conforman para realizar trabajos colaborativos, mas no así con el grupo en su totalidad, como se aprecia en la cita siguiente:

“La interacción con el resto de los compañeros, si no pertenecen al grupo del desempeño es poca o nula. Surge algo de interacción cuando se solicita como parte de la calificación del desempeño hacer una réplica sobre la participación de otro estudiante. Lo cual me parece que es una práctica muy trillada, poco constructiva y no aporta nada en el aprendizaje”.

En el análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario institucional de evaluación de los cursos, se encontraron diferencias entre los cursos con calificación alta y baja, las cuales se pueden observar en la tabla 36.

**Tabla 36**

**Menciones relacionadas con la interacción entre los estudiantes en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

<b>Códigos</b>	<b>Cursos con calificación alta</b>	<b>Cursos con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
Interacción entre estudiantes	156	66	222
+ Interacción con compañeros es provechosa	118	45	163
- Difícil comunicación con compañeros	25	11	36

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

En la tabla anterior puede apreciarse que las menciones de aspectos relacionados con la interacción entre estudiantes fueron mayores en los cursos con calificación alta, con respecto de los cursos que recibieron una calificación más baja. Además, las menciones referentes a una interacción provechosa con los pares fueron mucho mayores en los cursos calificados más positivamente. Esto concuerda en todos sus extremos con lo reportado en las tablas 22 y 23, ubicadas en la sección inicial del presente capítulo. Es decir, en los

cursos con valoración baja en el instrumento CEPA, se encontraron menores niveles de interacción y trabajo en equipo de acuerdo con la percepción de los alumnos.

Algunos comentarios de los estudiantes, codificados como “Interacción con los compañeros es provechosa”, fueron:

- “Los foros en general eran bastante activos y se desarrollaron muy bien y con aportes muy interesantes y muy bien fundamentados. Ya más enfocada a mi grupo de trabajo final, en general un grupo muy colaborativo y muy dispuesto, con el cual fue muy fácil trabajar ya que estaba muy comprometido con hacer un buen trabajo, hacer revisiones constantes, aportes y sugerencias muy respetuosas y valiosas y un excelente trabajo que se fue formando con poca información inicial y al final gracias al compromiso de todos pudimos complementar y generar un excelente producto”.
- “En general diría que tuvo una muy buena participación de los compañeros y se nota en los distintos foros y casos de estudio que se dieron. No sé por qué en los cursos virtuales se da una mejor participación y contribución de las personas que en la mayoría de los cursos presenciales, estoy satisfecho con lo mostrado por mis colegas”.

La asociación entre el valor de los intercambios de opiniones y aportes de los compañeros y el aprendizaje percibido fue patente en comentarios como los siguientes:

- “La oportunidad de poder construir y dar una opinión crítica sobre un tema, y recibir retroalimentación del profesor y compañeros brinda un enorme valor agregado al desarrollo profesional”.
- “La interacción respetuosa entre los partícipes funciona como una manera de ir desarrollando cualidades de negociación”.
- “Todo me pareció muy valioso, solo que el realizar trabajos grupales y poder compartir con compañeros de otras carreras enriquece la interacción y el aprendizaje”.

Asimismo, un aspecto importante que se encontró en el análisis fue el rol del docente para propiciar la interacción entre los estudiantes, a través del diseño de las

actividades, la motivación y la apertura de espacios para tal fin. De esta manera, un estudiante comentó:

“El profesor desarrolló el curso de modo tal de que a pesar de que llevamos el curso en línea rompiéramos la barrera de la distancia y nos reuniéramos virtualmente todos a una misma hora para desarrollar varios temas. También se desarrolló de una forma tal que todos los compañeros tuvimos que trabajar en equipos”.

Por otra parte, llama la atención el reporte de dificultades de comunicación con los compañeros, el cual estuvo presente con una mayor frecuencia en los cursos con valoración alta. Una explicación hipotética podría ser que el rol del docente, bien valorado en estos cursos, pueda haber compensado las dificultades enfrentadas para interactuar con los compañeros.

Algunas de las citas ubicadas en el código de “Difícil comunicación con compañeros” fueron:

- “Es difícil el trabajo en equipo en una aula virtual”.
- “El trabajo en equipo en una aula virtual es muy difícil. Las réplicas deberían darse con un día de diferencia de la tarea, para que así uno pueda tener chance de leer más de lo que cada estudiante aporta”.

Se puede apreciar que las dificultades se relacionan no tanto con la falta de aporte o motivación de los compañeros, sino por la dificultad de dar seguimiento a interacciones escritas en foros asíncronos, sobre todo cuando se coordinan tareas que exigen respuestas inmediatas, o incluso un mayor tiempo para poder leer detenidamente los aportes de los compañeros.

En otras oportunidades, la dificultad de comunicación se da cuando los compañeros participan “por obligación”, solamente para cumplir con el requisito que solicitan los docentes de hacer réplicas en los foros:

- “¿Hay alguna forma en que los foros se puedan hacer más interactivos? que realmente se presten para interactuar entre los compañeros? Me gustaría escuchar (leer) más sobre los criterios de los compañeros sin tener que sentir que es

solamente por cumplir con la cantidad de réplicas”.

- “El uso de la tecnología es un punto importante en esta modalidad de maestría, la cuál debe ser utilizada para lograr mayor interacción entre los participantes. Una réplica a un texto muchas veces se hacía por obligación y no conllevaba aporte, podría ser una posibilidad el desarrollar dinámicas que utilicen participación en un ambiente grupal”.

### **Sistematizar las formas de aprender de los estudiantes y su grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual**

**Formas de aprender.** ¿Cuáles son las características distintivas y los retos que enfrentan como estudiantes en la modalidad virtual?

La categoría “Formas de aprender” se definió en términos de la naturaleza de las acciones cognitivas y conductas académicas que facilitan el proceso de aprendizaje. En su análisis emergieron tres familias de códigos: 1) Cómo se aprende; 2) Estructura y organización; y 3) Calidad del aprendizaje. En la tabla 37 se muestran los temas abordados por los estudiantes en los grupos focales y entrevistas.

**Tabla 37**  
**Cómo se aprende**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Auto-disciplina, auto-aprendizaje, depende de cada estudiante	5
Se aprovecha mejor el tiempo, se puede concentrar más en las tareas	2
Se aprende bien en cursos virtuales con método de estudio de casos	1
En los cursos virtuales se aprende haciendo	1
Se aprende menos con elaboración de ensayos y artículos	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

En la tabla 37 se aprecia que los estudiantes consideraron que una de las principales formas de aprender se relaciona con auto-disciplina, auto-aprendizaje y esfuerzo propio. Una cita representativa de este tema fue la siguiente:

“Existe un mayor grado de responsabilidad y disciplina en los cursos virtuales, debido a que si uno es el interesado en aprender, uno debe leer y analizar toda la información que el profesor recomienda para llevar el hilo de la clase”.

Hubo además mención al mejor aprovechamiento del tiempo en la modalidad virtual, ya que es posible concentrarse más en las actividades. A este respecto, los estudiantes hicieron referencia a factores como:

“La presencial, en mi opinión, es muy aburrida y se pierde demasiado tiempo, la virtual es más provechosa e interactiva, de hecho, cuando llevé el bachillerato en la Universidad, en la mayoría de los cursos, no tuve la oportunidad de interactuar con la mayoría de los compañeros”.

Nótese cómo la posibilidad de interactuar con los compañeros es una de las formas de aprendizaje consideradas como valiosas en la modalidad virtual. Sin embargo, otros estudiantes opinaron al contrario, en el sentido de que hay mayor riqueza en la interacción que tiene lugar en la clase presencial:

“Los programas son similares en cuanto al contenido de la materia. En la presencial la posibilidad de conocer vivencias, aplicar los conocimientos y aprender a través de las experiencias de colegas y profesores es más rica; la modalidad virtual implica dedicar más tiempo al estudio, a la investigación, es más técnico, pero no se logra es valor agregado que da el poder discutir en clase. Es una buena opción de estudio, porque es una alternativa viable cuando uno vive muy ocupado o con compromisos de trabajo”.

Otros aspectos tuvieron que ver con la metodología de estudio de casos y el aprender haciendo. La elaboración de ensayos y artículos fue mencionada como una forma menos efectiva de aprender. Más adelante se verá que, en el cuestionario institucional, los estudios de casos fueron mencionados como una de las principales estrategias asociadas con un aprendizaje efectivo.

En cuanto a la naturaleza del aprendizaje en el entorno virtual, varios temas se ubicaron dentro de lo que se denominó “Estructura y organización” (véase tabla 38), es decir, características de dicho entorno que facilitan el aprendizaje en virtud de una adecuada estructura que permite organizar el tiempo, así como tener disponibles los materiales para poder estudiar.

**Tabla 38**  
**Estructura y organización**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
La modalidad virtual permite organizar mejor el tiempo	5
Buena calidad y disponibilidad de los materiales de estudio	3
Se ahorra tiempo y esfuerzo al no tener que transportarse a la universidad	2
Más orden y estructura en los cursos virtuales	1
La modalidad virtual es más flexible y permite investigar más por cuenta propia	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Los temas sobre organización del tiempo, ahorro en transporte y disponibilidad de los materiales, quedaron plasmados en las siguientes observaciones de un estudiante:

“En modalidad virtual puedo atenderlo en el tiempo de mi conveniencia, es decir, no estoy atada a un horario fijo. Además me evito el tiempo de traslado hacia y desde la universidad. Me parece que se aprovecha más el material proporcionado durante los cursos porque esa es mi primera fuente de aprendizaje mientras que en los presenciales algunas veces nos conformamos con lo que enseñe el profesor y no estudiamos los materiales”.

Además, en el comentario anterior queda evidenciado un elemento importante del modelo de Distancia Transaccional, y es la relación entre diálogo y estructura. Con un menor contacto con el docente, los estudiantes recurren al material de estudio.

El tema de la estructura de los cursos está relacionado además con la presencia pedagógica del docente, de modo que aquí confluyen varias de las categorías, entre ellas la interacción con los profesores, el orden y estructura que sigue el profesor y la frecuencia y la calidad de la retroalimentación que brinda. Un estudiante se refirió así a todos estos factores:

“En realidad encuentro más diferencias que similitudes. En cuanto a las diferencias es que no me debo desplazar hacia un centro de estudios (esta es la diferencia obvia), segundo tengo control de mi tiempo de estudio y desarrollo de los desempeños, pero para esto, requiero que el profesor tenga una estructura detallada del curso para poder programar los tiempos. En la mayoría de los cursos virtuales, el profesor se siente ausente, no le agrega su aporte al curso, le falta su opinión, dar algo más que la asignación de capítulos del libro para lectura y una asignación (caso o tarea) para desarrollarlo en grupos o individual. Lamentablemente siento que aprendo más y le puedo extraer más aprovechamiento del aprendizaje teniendo al profesor en frente. Siento que lo que falta es que el profesor esté presente en el curso virtual, con mayor participación y su propio aporte. El hecho de leer capítulos no es suficiente para asegurar el aprendizaje, faltan ejemplos, casos, interacciones”.

El tercer grupo de temáticas incluidas bajo la categoría de “Formas de aprender” se traslapó bastante con la siguiente categoría, “Aprendizaje percibido”. De alguna manera fue inevitable que los estudiantes, al hablar acerca de cómo aprenden en el entorno virtual, tocaran además el tema de la calidad de su aprendizaje, y en no pocas ocasiones de manera comparativa con la modalidad presencial. Esto puede constatarse en la tabla 39.

**Tabla 39**  
**Calidad del aprendizaje**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
La calidad del aprendizaje en cursos virtuales es mayor que en presenciales	6
Prefiere cursos presenciales para cursos matemáticos, prácticos e investigación	4
La calidad del aprendizaje en cursos virtuales es menor que en presenciales	3
Se aprende de forma igual o similar en modalidad virtual que en presencial	3
La calidad del aprendizaje depende del profesor	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se observa en la tabla 39, surgieron nuevamente los temas relacionados con la auto-disciplina y el auto-aprendizaje:

“En la modalidad virtual depende mucho del estudiante si quiere aprender o no. Está en él leerse lo asignado, el nivel de investigación que realice y a la calidad de los trabajos realizados. En general hay que dedicarle más tiempo al estudio en la modalidad virtual pero desde mi experiencia personal se aprende menos”.

Véase en el comentario anterior, además, la referencia a una menor calidad del aprendizaje en los cursos virtuales, lo cual, para este alumno, no guarda relación con la inversión de esfuerzo. No obstante, para otros estudiantes el aprendizaje fue positivo, sobre todo cuando se utilizó la metodología de estudios de casos y cuando estos tenían una aplicación directa al contexto real:

“Me parece que mi desempeño fue bueno puesto que el curso me brindó las herramientas necesarias para aprender del tema y poder aplicarlo en el análisis de casos y ejecución de tareas. Me siento muy motivado, el curso y la profesora son muy buenos”.

Para otros estudiantes, la modalidad virtual no es adecuada cuando se trata de asignaturas que requieren el ejercicio de habilidades matemáticas u otros procedimientos de

cálculo (cálculo, finanzas, contabilidad), así como prácticas específicas, para las cuales consideraron que es necesaria la presencia del docente. Así, por ejemplo, se obtuvieron respuestas como las siguientes:

- “En modalidad virtual cursos de lectura y análisis, no comparto los cursos virtuales prácticos puesto que se requiere evacuar consultas con respecto a cálculos, lo cual es difícil de forma virtual”.
- “Deberían abrirse más grupos en este curso para clases presenciales, ya que es una materia con bastante complejidad y con los materiales de apoyo a veces es complicado asimilar adecuadamente temas tan delicados y que se necesita saber cómo obtener los cálculos o realizar la evaluación de las inversiones”.
- “Considero que este curso tiene un alto grado de análisis e interpretación de la metodología de Seis Sigma, como para que sea un curso virtual. Nacen muchas dudas sobre cómo utilizar las herramientas, que en una investigación por cuenta propia no se obtienen. Hay análisis que se mencionan que, por el grado de impacto que esto está teniendo en Costa Rica, una buena explicación del profesor sobre el uso de cada una de estas herramientas, ayudaría a mejorar, creo que no solo con esta sino con todas las materias del área de Calidad”.

Por otra parte, la relación entre aprendizaje autónomo y el papel que juega el profesor se evidencia en la observación siguiente:

“La diferencia radica en que en la modalidad virtual el autoaprendizaje y el estudio personal de la materia aún sin ejemplos. Depende de los profesores: unos saben brindar un material extra de los libros y otros no. Eso marca la diferencia en la calidad: el contar con resúmenes personales”.

Para este alumno, el profesor juega un papel no solamente en su función de docencia directa, sino también al seleccionar el material de auto-estudio que se requiere ante una menor intensidad de la interacción. Otra de las maneras en que el papel del docente adquiere importancia es en la propuesta de evaluación, la cual sin duda tiene mucha relación con las formas de aprender. En este sentido, se encontraron aseveraciones como:

“El profesor utilizó distintas formas de evaluar los conocimientos, que hacían el curso interactivo y además de que requería comprensión en cada una de las asignaciones, ya que eran complejas pero al final lograban que la idea del tema quedara clara”.

**Aprendizaje percibido.** ¿Cuál es el grado de aprendizaje percibido por los estudiantes en modalidad virtual?

El aprendizaje percibido se concibió en este estudio como la percepción de los estudiantes sobre qué tanto han aprendido, siendo esta una apreciación estrictamente subjetiva. El análisis de esta categoría se dividió en tres familias de códigos, a saber: 1) Grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual; 2) Limitaciones asociadas con la modalidad virtual; y 3) Ventajas asociadas con la modalidad virtual. En la tabla 40 se presentan los aspectos relacionadas con la primera de ellas.

**Tabla 40**  
**Grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Aprendizaje es mayor en modalidad virtual	5
Aprendizaje depende del estudiante (disciplina, motivación, responsabilidad)	4
Aprendizaje en modalidad virtual depende de varios factores, pros y contras	4
Aprendizaje es menor en modalidad virtual	3
Aprendizaje depende del profesor	3
Aprendizaje es igual en modalidad virtual	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como puede observarse, se encontró un número similar de referencias a un mayor aprendizaje en modalidad virtual y de referencias a un menor aprendizaje en dicha

modalidad, así como menciones acerca de factores condicionantes, como la disciplina de cada estudiante.

En un estudio piloto que se realizó preliminarmente a la recolección de datos de la presente tesis, realizado con 50 estudiantes de los posgrados de la Facultad de Ciencias Empresariales, se pudo constatar que la percepción de aprendizaje en cursos virtuales es al menos equivalente que en cursos presenciales (Salgado, 2015). Esta percepción está relacionada con atributos y conductas del docente, englobados en la categoría de “diálogo”, la cual incluye la interacción oportuna, frecuente, horizontal y relevante. De esta forma, las “limitaciones asociadas con la modalidad virtual” tienen un impacto en el grado de aprendizaje percibido<sup>1</sup>.

**Tabla 41**  
**Limitaciones asociadas con la modalidad virtual**

Códigos	Frecuencia
Menor intensidad de diálogo e interacción en la modalidad virtual	3
Menor interacción con el docente, no se pueden evacuar dudas de forma inmediata	3
Menor oportunidad de hacer práctica en la modalidad virtual	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se aprecia en la tabla 41, las limitaciones percibidas por los estudiantes fueron la menor intensidad de diálogo y la menor interacción con el docente, relacionada esta última con la dificultad para evacuar dudas inmediatamente. Sobre estos temas particulares, aseveraron los estudiantes:

- “En cuanto a la modalidad virtual vs presencial realmente existe mucho más diálogo en la presencial por lo que se haya mucho más enriquecedor el aprendizaje, se

---

<sup>1</sup> Esto no significa, necesariamente, que tales limitaciones sean inherentes a la modalidad. En el estudio citado (Salgado, 2015) se encontró que un uso adecuado de las herramientas tecnológicas puede salvar la barrera de la distancia y llevar a una percepción favorable sobre el aprendizaje logrado en cursos virtuales.

escuchan muchas historias de la vida real del profesor y compañeros. Además se hacen muchas dinámicas grupales con ejercicios sumamente interactivos, entretenidos y dinámicos como simulaciones que no se pueden hacer en la modalidad virtual”.

- “En la modalidad virtual la dinámica para dialogar no es tan rápida como presencial en la que uno tiene una duda la consulta e inmediatamente, por su partes en la dinámica virtual uno tiene más espacio para analizar los aportes de sus compañeros, investigar y después plantear dudas o comentarios, es más prolongado en el tiempo”.

En los grupos focales emergieron diferentes temas acerca de las ventajas de la modalidad virtual, los cuales se describieron anteriormente bajo la categoría “Formas de aprender”. Sin embargo, en el abordaje del aprendizaje percibido, hubo una única mención a las ventajas de la modalidad, referida al tener más tiempo para preparar las intervenciones, por ejemplo en los foros de discusión (véase tabla 42). Esto por cuanto los foros, al no desarrollarse en tiempo real, permiten leer con mayor detenimiento los aportes de las demás personas y elaborar las respuestas con mayor cuidado

**Tabla 42**  
**Ventajas asociadas con la modalidad virtual**

Códigos	Frecuencia
Más tiempo para preparar las participaciones	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Entre tanto, el análisis de las respuestas al cuestionario institucional de evaluación de cursos reveló una serie de menciones sobre el grado de aprendizaje percibido, las cuales se clasificaron según puede observarse en la tabla 43.

**Tabla 43**

**Menciones relacionadas con el aprendizaje percibido en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

<b>Códigos</b>	<b>Cursos con calificación alta</b>	<b>Cursos con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
+ Estudios de casos (formas de aprender)	131	73	204
+ Alta exigencia, demanda tiempo y dedicación	117	11	128
- Modalidad no es apta (no recomienda virtual)	21	26	47
+ Depende del compromiso de cada estudiante	5	15	20

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

Como puede verse en la tabla anterior, se encontraron dos temas fuertemente relacionados con la percepción de aprendizaje, y que muestran una diferencia apreciable entre los cursos con calificación alta y baja en el cuestionario institucional. Estas asociaciones emergieron a partir del análisis de co-ocurrencias de códigos que efectúa el programa *Atlas Ti*.

El primero de ellos es la utilización de estudios de casos como estrategia de aprendizaje. Haciendo una revisión minuciosa de las citas relacionadas con los estudios de casos, se identificaron tres características de un estudio de casos que contribuye significativamente al aprendizaje desde la perspectiva de los alumnos: 1) La relación del estudio de casos con el contexto real (su grado de aplicabilidad, su conexión con el entorno empresarial, nacional e internacional); 2) La capacidad del estudio de casos de ejercitar competencias profesionales consideradas como importantes para su formación y su trabajo actual; y 3) La colaboración con otros estudiantes en el análisis del estudio de casos.

A continuación se presenta una selección de citas representativas de las características anteriores y su relación con el aprendizaje percibido:

- “Me parece muy acertado, pues el análisis de casos, unido a la teoría, hacen que uno como estudiante ponga en práctica el conocimiento y las habilidades para discutir algún tema razonablemente y profesionalmente”.

- “Uno de los casos realmente me impactó, habló del caso de General Electric. El conocimiento agregado del recurso humano que los directivos daban en esa organización causó un impacto en mi visión profesional”.
- “Las lecturas cortas con amplio criterio, casos reales y vigentes en la administración, eso es lo más importante”.
- “Los estudios de casos, el aprendizaje en mi caso es más efectivo por asociación. Conociendo lo que se aplica en otras empresas, lo cual era reseñado por la profesora luego de terminado el foro, aportaba no solo a las respuestas dadas, sino a las experiencias en esa empresa luego del problema planteado”.
- “Sin lugar a dudas, los casos de estudio y las asignaciones grupales fueron valiosas, haciendo énfasis en el proyecto grupal, donde se pudo profundizar sobre el líder seleccionado a través de una entrevista cara a cara con la persona. Esto fue fantástico”.
- “La resolución del caso de la empresa asignada nos ha permitido no sólo trabajar en equipo, sino ir paso a paso validando nuestros propios conocimientos con el avance semana a semana”.
- “Los casos fueron los más valiosos ya que permitían la interacción entre los miembros del grupo. realmente la única oportunidad de debatir, fue por la interacción con mis compañeros de los casos”.

La exigencia académica fue otro de los elementos claves que se asoció con el aprendizaje percibido. En contraste con la percepción de una carga de trabajo excesiva en los cursos con baja valoración, en los cursos con mayor valoración se observó una percepción de “alta exigencia académica”, en un sentido equilibrado. Esta exigencia se relacionó con el sentido de “reto”, y sobre todo se consideró positiva cuando el docente proporcionaba los recursos y el apoyo necesario para poder realizar las actividades o tareas. Por ejemplo, uno de los estudiantes comentó:

“El esfuerzo es mayor del que se piensa de un curso en línea. Es frecuente identificar que se piensa que por ser en línea, es menor el tiempo de dedicación y aprendizaje. Considero que es mayor el aprovechamiento y las lecturas son mayores a una modalidad diferente”.

Otras citas representativas de la asociación entre exigencia académica y aprendizaje percibido, obtenidas del cuestionario institucional, fueron las siguientes:

- “Les diría que aparte de ser un curso que se disfruta por su temática, te enseña habilidades de vida e incluso ciertos conocimientos previos pueden verse transformados ante la materia vista, requiere de un esfuerzo que vale la pena porque se puede aplicar el conocimiento en cualquier área”.
- “Se requiere mucho compromiso, ya que se debe invertir mucho tiempo en él, pero los temas de estudio son muy agradables y el conocimiento que se adquiere realmente es de gran importancia para su aplicación en la vida laboral y cotidiana”
- “Es un curso interesante, valioso y requiere cierta dedicación y esfuerzo para cumplir con las asignaciones en tiempo y forma. Implica conocimientos básicos de administración por ende se puede lograr un buen aprendizaje con el cumplimiento de tareas y seguimiento de instrucciones”.
- “Muy feliz de encontrarme ante una materia tan exigente como Gestión de los Negocios, el profesor igualmente exige de acuerdo a su planificación, por tanto desde el principio hasta la fecha me encuentro sumamente motivado”.
- “Este curso es muy útil para la carrera profesional y crecimiento de uno como persona. Requiere gran compromiso del estudiante para cumplir con los desempeños pero el profesor también está comprometido con el curso”.

Un resultado que llamó la atención fue que, en el cuestionario institucional, en los cursos con más alta valoración se encontró un número superior de menciones referidas a que la modalidad virtual no es apta para el curso. Haciendo un análisis detallado de estas citas, se pudo verificar que hubo una diferencia con respecto de la misma temática en los cursos con menor valoración. La diferencia radica en que en los cursos con alta valoración, al existir una evaluación positiva del desempeño del docente y de otros factores asociados, muchos estudiantes sugirieron la alternativa presencial al considerar que habría un aprovechamiento todavía mejor al tener un contacto más cercano con el docente. Por ejemplo:

- “Un profesional con experiencia y *feedback* oportuno [refiriéndose al profesor], lástima que es un curso virtual, me hubiera gustado hacerlo presencial”.

- “Por lo que se pudo escuchar e interactuar a manera de las presentaciones de él, se ve que está muy preparado. Siento que una clase presencial con él sería de mucho más provecho”.
- “Considero que se pudo haber aprovechado más los conocimientos del profesor en un curso presencial”.

En contraste, en los cursos con baja valoración, los comentarios se relacionaron más con la dificultad de la asignatura y en algunos casos con limitaciones en la interacción con el docente para resolver dudas ante materia considerada compleja:

- “Este curso no debería de darse virtual, la materia es muy pesada y muy técnica para que la universidad lo imparta en esta modalidad. Yo por ejemplo no tengo nada de formación a nivel de administración y me costó muchísimo poder acoplarme y hacer las tareas que el profesor ponía semana a semana”.
- “Sería mejor llevar la materia presencial porque cuenta con mucha materia. Virtualmente es muy compleja y no se reciben explicaciones o apoyo personalmente, por lo que se vuelve complicado”.
- “No recomendaría llevarlo virtual dada la dificultad de la materia y la necesidad de contar con el facilitador para evacuar dudas de una manera más cercana”.

Como síntesis de la información presentada en esta categoría, se eligió el siguiente texto, transcrito de una entrevista a un alumno:

“En este curso me he dedicado a estudiar e investigar acerca de los temas vistos a profundidad, con el fin de poder realizar asignaciones y foros de calidad. También me he dado a la tarea de leer los aportes de mis compañeros para compartir con ellos mis opiniones y aprender de ellos. Además los aportes y retroalimentaciones del profesor los he tomado en cuenta para mejorar en mis trabajos y entender cada vez mejor los temas vistos. Mi desempeño fue bueno. Tuve que realizar lecturas del libro e investigar mucho para los foros, además de trabajar bastante para estar a la altura de mis compañeros de grupo”.

Como puede apreciarse, estas apreciaciones abarcan varios de los temas incluidos en las categorías “Formas de aprender” y “Aprendizaje percibido”. Es decir, expresa cómo

el estudiante ha aprendido (el proceso), una reflexión propia acerca de su desempeño y de las conductas que llevaron al resultado final. Asimismo, contiene referencias a la interacción con los compañeros como una forma de aprendizaje.

En relación con las referencias al aprendizaje como resultado del compromiso de cada estudiante, se confirma el modelo de “Distancia Transaccional”, en el sentido de que en los cursos con valoración más baja (en los cuales debe recordarse que dicha valoración refleja el desempeño del profesor), los estudiantes tienden a atribuir el grado de aprendizaje al compromiso personal (esfuerzo, disciplina, dedicación), con mayor frecuencia que en los cursos con una calificación más alta.

### **Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual**

**Necesidades de apoyo.** ¿Qué apoyos requieren los estudiantes para aprender satisfactoriamente en un entorno virtual?

La categoría de “Necesidades de apoyo” se consideró de especial importancia, por cuanto sus resultados sirven para confirmar los análisis anteriores, a la vez que se constituyen en un insumo valioso para la propuesta de mejoramiento. Las familias de códigos que se formaron a partir del análisis fueron: 1) Aspectos de diseño y metodología; 2) Uso de herramientas tecnológicas; y 3) Apoyo institucional. Los aspectos relacionados con diseño y metodología de los cursos se presentan en la tabla 44.

**Tabla 44**  
**Aspectos de diseño y metodología**

Códigos	Frecuencia
Más actividades interactivas, promover el intercambio	5
Mayor estructura y planificación en el diseño de los cursos virtuales	4
Más estudios de casos	3
Más desempeños prácticos, proyectos	2
Cambios en el sistema de evaluación	2
Utilizar metodologías variadas, no solamente lecturas y foros	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Las principales sugerencias de los estudiantes tuvieron que ver con incluir un mayor número de actividades interactivas, que promuevan el intercambio entre los participantes; una mayor estructura y planificación de los cursos virtuales; así como la incorporación de más estudios de casos como estrategia metodológica. En relación con el uso de más actividades interactivas, destacaron las recomendaciones para que la interacción fuese más “natural” y no solo producto de los requisitos para obtener una calificación. Por ejemplo:

“El uso de la tecnología es un punto importante en esta modalidad de maestría, la cual debe ser utilizada para lograr mayor interacción entre los participantes. Una réplica a un texto muchas veces se hacía por obligación y no conllevaba aporte, podría ser una posibilidad el desarrollar dinámicas que utilicen participación en un ambiente grupal”.

Otras sugerencias se refirieron específicamente a utilizar más herramientas de comunicación sincrónica, como el video con servicios como *Skype*, *Anymeeting* y otros:

“Algunas de las actividades serían más provechosas planificadas en grupo. El seguimiento puede ser más sencillo y potenciaría así la necesidad de negociar e interactuar. Algunas tareas se pueden hacer en grupo y plantear que en sesiones de *Anymeeting* cada grupo lidere el tema y se evalúen los aportes de los demás”.

Los estudiantes consideraron que actividades como responder cuestionarios o elaborar mapas conceptuales no aportan mucho a su aprendizaje, siendo por demás actividades que suponen poca interacción:

- “Lo menos valioso fueron los cuestionarios, me sentí como en el colegio. Valoro más los debates y conocer cómo piensan mis compañeros al implementar una solución a un caso”.
- ”Creo que la razón de ser de los cuestionarios es comprobar las lecturas de los capítulos asignados, pero me hubiera gustado aprovechar estos espacios para fomentar más discusión y generación de criterio, y no limitarlo a la simple comprensión de lecturas”.
- “Para nada me gustaron los mapas conceptuales. Consumen mucho tiempo y no aportan mucho al refuerzo y aprendizaje de la materia”.
- “El único punto de mejora es que no realice la evaluación de lecturas por medio de mapas conceptuales. Es un método arcaico y que no aporta nada al aprendizaje en un nivel de maestría”.

En el rubro de estructura y planificación en los cursos, las observaciones de los alumnos se refirieron a mejorar las instrucciones y la claridad de la información contenida en el programa del curso (denominado “sílabo”):

“Se debe prestar más atención a las indicaciones que da el profesor. Si el sílabo y el cronograma fueran más claros los estudiantes no tendrían tantas dudas. Aparte de que si se establecieran formatos para las tareas su trabajo de revisión sería más sencillo”.

Otras de las recomendaciones tuvieron que ver con una mejor organización de los materiales y la exigencia de tareas en relación con el apoyo brindado:

“Creo que el curso debe replantearse y evaluarse el material, libro de texto utilizado, ejemplos, casos, tareas y el facilitador a cargo, ya que no hay congruencia en cuanto a lo requerido en los trabajos con respecto al material de aprendizaje y apoyo del curso”.

Por otra parte, un conjunto de recomendaciones estuvo relacionado directamente con aprovechar más las herramientas tecnológicas (véase tabla 45), tanto aquellas incluidas en la plataforma *Blackboard*, como aplicaciones en línea externas a ella.

**Tabla 45**  
**Uso de herramientas tecnológicas**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Mayor interacción por videoconferencia (sincrónico)	4
Mayor aprovechamiento de las herramientas de la plataforma <i>Blackboard</i> (blogs, wikis, chats, grupos)	2

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Según se desprende de la tabla 45, y siempre relacionadas con la incorporación de actividades más interactivas, se encontraron menciones específicas acerca de la necesidad de lograr una interacción más inmediata, sobre todo con herramientas de orden sincrónico (en tiempo real), como las videoconferencias. Asimismo, los estudiantes recomendaron un uso más intensivo de las potencialidades de la plataforma, como los blogs, wikis, chats y la opción para crear sub-grupos de trabajo dentro de *Blackboard*. Se presentan a continuación algunas respuestas ilustrativas:

- “Se deberían utilizar los demás recursos de aprendizaje que ofrece la plataforma de *Blackboard*, no sólo existen los foros, también hay *blogs*, *wikis*, intercambio de archivos, *chats*, formaciones de grupos de trabajo y demás aplicaciones que hacen más interactivo el aprendizaje”.
- “Podría experimentarse la posibilidad de efectuar chats sobre algún tema, para una mayor interacción”.
- “Lo que se podría es buscar mejorar las herramientas ya existentes para el aprendizaje. Podría por ejemplo exigir que haya interacción del profesor con todo el grupo por un medio más personal, como la teleconferencia”.

- “Pienso que hay que buscar opciones más novedosas, como el uso de *webcam* para poder interactuar más con otros. Herramientas como simuladores en tiempo real son muy valiosos también en el aprendizaje”.

El tercer grupo de recomendaciones surgidas de las necesidades de los estudiantes se clasificó como “Apoyo institucional”; ya que guarda relación con cambios que deberían ser producto de decisiones administrativas y académicas por parte de la universidad, como se aprecia en la tabla 46.

**Tabla 46**  
**Apoyo institucional**

<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Mayor presencia del docente, exigir más responsabilidad y disponibilidad a los profesores	5
Considerar las recomendaciones de los estudiantes en el CEPA para mejorar la calidad de los cursos	3
Grupos más pequeños	1
Asignar tutores (asistentes del profesor)	1
Incorporar algunas clases presenciales para tutoría directa con el profesor	1
Exigir requisitos de experiencia profesional a los compañeros para mejorar el nivel de sus aportes	1
Mejorar la capacitación al personal docente	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como puede observarse, la principal recomendación de los alumnos fue que la institución exija más disponibilidad a los profesores, con el fin de mejorar la presencia pedagógica en los cursos. Una mención en este sentido fue la siguiente:

“A manera de resumen de lo que he venido mencionando en los temas anteriores, considero que uno de los aspectos a mejorar para los cursos virtuales es la interacción de los profesores, hacer que se sienta más presente, que aporte más conocimiento, no en términos de materiales, sino experiencia y opiniones”.

Relacionado con lo anterior, el nivel de exigencia, que ya se ha identificado como un factor determinante de la percepción positiva de aprendizaje, fue también resaltado, tal como se evidencia en la siguiente intervención:

“Desde el punto de vista del Universidad, el mayor apoyo que pueden darle a los estudiantes es exigiendo excelencia en sus profesores, lo cual significa que los profesores prediquen con el ejemplo y no permitan trabajos mediocres”.

Asimismo, la asignación de tutores (adicionales al profesor titular) se consideró como una manera de reforzar la presencia pedagógica se con el docente:

“La Universidad puede aportar, por medio de evaluar durante el curso a los profesores, por medio de tutores, y determinar si se está trabajando adecuadamente, y no esperar hasta el CEPA para determinarlo. La Universidad debe revisar concienzudamente el CEPA para lograr mejoras en el aprendizaje”.

Inclusive otros estudiantes contemplaron como posibilidades la incorporación de clases presenciales en distintos momentos durante el curso, así como reducir el número de estudiantes y exigir más requisitos de experiencia profesional a quienes optan por el ingreso a la maestría, en un intento por mejorar la calidad de la interacción con los compañeros.

Por su parte, el análisis de respuestas de los estudiantes al cuestionario institucional de evaluación de los cursos confirmó varios de los aspectos que hasta el momento se han venido discutiendo con respecto de la interacción y la estructura de los cursos, como puede observarse en la tabla 47.

**Tabla 47**

**Menciones relacionadas con el diseño del curso en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

<b>Códigos</b>	<b>Cursos con calificación alta</b>	<b>Cursos con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
- Poco tiempo para tareas, sobrecarga de trabajos	5	31	36
- Faltan actividades más interactivas	26	6	32
- Falta estructura en el diseño del curso	5	26	31
- Falta material audiovisual	6	14	20

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

De la tabla 47, es de destacar un elemento que distinguió a los cursos con calificación alta de aquellos que recibieron una calificación baja en el cuestionario de evaluación, a saber: la sobrecarga de trabajo. Haciendo un análisis más detallado mediante el programa *Atlas Ti*, fue posible identificar una relación entre este aspecto y problemas con el “orden” con que el profesor gestiona las actividades del curso. Por ejemplo, variar las tareas estipuladas en el programa del curso, no respetar las fechas de inicio o de entrega de trabajos o participación en los foros de discusión, o no especificar claramente las expectativas de desempeño en las tareas.

Otro tema que se asocia diferencialmente con los cursos con calificación más baja con respecto de los mejor evaluados, tiene que ver con la estructura en el diseño del curso. Como se mencionó anteriormente, la falta de estructura en el curso, con respecto de la programación, actividades, tareas y materiales, conduce a una percepción de “falta de orden”, principalmente asociada con el docente, o con problemas en la selección y disponibilidad de los materiales y actividades en la plataforma.

Asimismo, la falta de materiales audiovisuales, como videos o el uso de herramientas de interacción sincrónica, fue otro de los factores en los que se apreció una diferencia entre los cursos con valoración baja y aquellos mejor evaluados, tal como se desprende de la tabla 47.

Un hallazgo que merece atención es el hecho de que los estudiantes hayan advertido la falta de actividades interactivas en los cursos mejor valorados. No fue posible hallar una explicación definitiva a este fenómeno al analizar las respuestas. Quizás en los cursos mejor evaluados, aunque los estudiantes mostraron satisfacción con el docente, sintieron la necesidad de dar un paso más allá e incorporar el uso de herramientas sincrónicas como la videoconferencia, o de aprovechar todavía más las actividades grupales; en los grupos con baja valoración los estudiantes pudieron haberse centrado más en aspectos que requerían de una atención más inmediata, como la ausencia de orden y estructura o la falta de retroalimentación por parte del docente.

Por último, el uso apropiado de las herramientas tecnológicas que propician la comunicación fue uno de los factores que se consideró al analizar las necesidades de los alumnos en el entorno virtual, como se aprecia en la tabla 48.

**Tabla 48**

**Menciones relacionadas con la plataforma virtual y el material didáctico en cursos con calificación alta y cursos con calificación baja en el cuestionario de evaluación institucional respondido por los estudiantes en el tercer trimestre de 2014**

<b>Códigos</b>	<b>Cursos con calificación alta</b>	<b>Cursos con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
+ Buen aprovechamiento de Blackboard	88	48	136
+ Buen material didáctico	54	20	74
- No se aprovecha Blackboard de manera óptima	7	17	24

**Fuente:** Elaboración del autor a partir del análisis de los resultados del instrumento de evaluación institucional.

Puede identificarse una diferencia entre las menciones sobre un buen aprovechamiento de la plataforma virtual en los estudiantes de cursos con calificación alta, en comparación con aquellos que evaluaron los cursos más negativamente.

Las referencias a una óptima utilización de la plataforma apuntaron a aspectos como los siguientes:

- “El *Blackboard*, siendo este un curso virtual, es indispensable. La herramienta en general es excelente y se le dio un uso muy constante”.
- “Muy bueno. Fue la herramienta de comunicación alumno-profesor, el medio para entregar las asignaciones y casos, y para recibir la retroalimentación del profesor, así como para ver el avance de las calificaciones”.
- “Se usaron los foros, los diarios de aprendizaje, el foro abierto de consultas, correos electrónicos, la bibliografía, etc. Todo muy interactivo, el profesor siempre atento y los compañeros muy activos en sus participaciones”.

Asimismo, en los cursos evaluados con calificación baja, se encontró un número mayor de menciones relativas a un aprovechamiento inapropiado de *Blackboard*.

- “El *Blackboard* se utilizó para subir los trabajos semanales y para la presentación solamente, faltó un foro de consultas para compartir las consultas con los otros estudiantes así como el incluir la calificación de las actividades en el *Blackboard* al día de hoy todas las actividades están si calificar”.
- “Poco uso, sólo se explotan los foros y un contenido donde se suben los materiales por parte del profesor. El área de calificaciones no está clara, porque se van sumando las notas otorgadas, no como porcentajes, entonces uno como estudiante no tiene claro si está pasando o se está quedando”.
- “Demasiado desordenado, no está bien estructurado. Todos los profesores lo utilizan diferente; en lugar de ser una herramienta de ayuda se vuelve caótico al tratar de seguir las actividades”.

Como se refleja en los comentarios de los siguientes alumnos, en ocasiones el uso de la plataforma se limita a la colocación de materiales o a los foros de discusión, dejándose de lado otras herramientas que podrían aportar a la experiencia de aprendizaje:

- “Como siempre el *Blackboard* me parece una herramienta muy útil, pero me parece que hay un uso de excesivo de foros, que se vuelven poco útiles cuando se limita a mucha perspectiva y poco caso práctico”.

- “Se utilizó en los casos, en los foros y en el proyecto final. Básicamente se usó para subir y descargar material. Creo que el curso usó en forma básica o apenas medianamente la funcionalidad del *Blackboard*”.

Aunado al buen aprovechamiento de la plataforma *Blackboard*, se obtuvo que el material didáctico fue valorado más positivamente por los estudiantes de los cursos con más alta calificación en el cuestionario institucional. El material didáctico se acompañó además de orientación del docente y fomento del trabajo colaborativo:

“Me parece que el profesor siempre buscó material que fomentara el desarrollo del liderazgo y el desarrollo de las habilidades de negociación, esto de forma práctica y con aplicaciones cotidianas y laborales. Nos guio de forma tal que pudiéramos aprender de todos”.

Véase además cómo el material didáctico tuvo ciertas características, como pertinencia y utilidad para el desarrollo de competencias profesionales:

“Materiales de apoyo para utilizar en nuestra vida profesional, argumentos, y referencias sumamente interesantes”.

La claridad de los materiales fue también bien valorada, y de nuevo aparece el rol del docente, tal como se evidencia en los siguientes comentarios:

- “Instrucciones y metodología de enseñanza claras, además de aportar bastante material de apoyo para las actividades semanales. Facilita mucho la enseñanza a pesar de las complicaciones que conlleva explicar y dar a entender esta materia en los cursos virtuales”.
- “El profesor sabe escoger el material que comparte en el curso, sabe explicar y da retroalimentación”.

A partir de las citas anteriores, se puede apreciar que el material didáctico, por sí solo, no es suficiente, sino que la guía del profesor aparece como un elemento inseparable de la pertinencia del material de estudio.

## **Análisis de los Resultados Obtenidos de los Profesores**

De igual forma a como se realizó la presentación de los datos referidos a los estudiantes, en este apartado se considera cada objetivo específico planteado para el grupo de docentes, con sus respectivas categorías de análisis y sus preguntas asociadas.

### **Sistematizar las experiencias de los profesores en el entorno virtual, su papel como facilitadores y sus actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje virtual**

**Experiencia como docente virtual.** ¿Qué particularidades encuentran como profesores en cursos virtuales, en términos de preparación de las clases (tiempo, esfuerzo, planificación), seguimiento y evaluación?

Debe recordarse que el concepto de “experiencia” se refiere a una experiencia subjetiva de los docentes, en términos de lo que significa para ellos impartir cursos de modalidad virtual. Esta fue una categoría bastante amplia, por cuanto se encontraron menciones sobre una variedad de temas, que se codificaron con el programa *Atlas Ti*. Los profesores consideraron que los cursos virtuales tienen una mayor estructura, al tener que diseñar todas las actividades de antemano y tener que utilizar documentos escritos para brindar instrucciones y dar seguimiento.

Asimismo, para los docentes, los cursos virtuales guardan similitud con los presenciales en cuanto al programa, contenidos y formas de evaluación. Es importante destacar, a este respecto, que el modelo de enseñanza de la Universidad no utiliza exámenes escritos, sino que recurre a trabajos colaborativos, ensayos y proyectos aplicados para evaluar los aprendizajes.

En la tabla 49 se hace una presentación completa de los códigos que se generaron a partir del análisis de las respuestas de los profesores en los instrumentos de recolección de datos.

Tabla 49

**Menciones de diferentes aspectos relacionados con la experiencia de los profesores en la docencia virtual**

<b>Códigos</b>	<b>Profesores con calificación alta</b>	<b>Profesores con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
Mayor dedicación de tiempo en virtual	1	3	4
Similar en programa y evaluación	2	2	4
Más estructura en cursos virtuales	1	2	3
Limitaciones de cursos virtuales: lenguaje no verbal, tiempo, plagio, menor aprovechamiento	1	2	3
La modalidad virtual se centra en el estudiante	2	0	2
Aclaración de dudas inmediata, mayor interacción en presencial	1	1	2
Seguimiento más preciso en virtual	0	2	2
Educación de adultos	1	0	1
Interacción con el docente es vital (presencia)	1	0	1
Enseñar a aprender	0	1	1
Mayor tiempo para preparar participaciones en virtual	0	1	1
Más habilidades blandas en presencial	0	1	1
Recursos audiovisuales en virtual	0	1	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, los profesores consideraron que la docencia virtual implica una mayor dedicación de tiempo, un aspecto mencionado con mayor frecuencia por quienes obtuvieron una menor calificación en el cuestionario institucional. Esto puede relacionarse, más adelante, con las menciones de este mismo grupo de docentes con respecto de una “sobrecarga de trabajo” (véase la categoría “Necesidades de Apoyo”). Los profesores también comentaron acerca de las limitaciones de la modalidad virtual para atender al lenguaje no verbal y para comprobar la veracidad de los trabajos de los alumnos (posibilidad de cometer plagios), e incluso referencias a un “menor aprovechamiento” en la virtualidad.

Los profesores con calificación más alta se refirieron a un mayor énfasis en el estudiante en la modalidad virtual, con comentarios como el siguiente:

“En el caso presencial, se centra en el docente básicamente, hay que desplazarse a un lugar físico”.

Este profesor comentó acerca de cómo en los cursos virtuales el proceso no se centra en el docente, sino en el estudiante, ya que el curso debe adaptarse a sus necesidades, tomando como punto de partida el hecho de que este no debe trasladarse hasta un aula. Otros profesores tocaron el tema de la “presencia” del profesor y de la importancia de la interacción, de la siguiente forma:

“La comunicación se da al responder a los correos y consultas en la plataforma. Esto se torna clave para que los estudiantes perciban cercanía con el docente y el lenguaje a utilizar para que los alumnos sientan también que el docente los respeta y los entiende”.

Por su parte, y como ya se mencionó, varios profesores afirmaron que en el entorno virtual hay una mayor estructura, lo cual puede relacionarse también con la percepción de una mayor inversión de tiempo al impartir cursos en esta modalidad:

“La intensidad del material que se debe estar subiendo periódicamente, el material en un curso virtual debe ser más claro y estructurado en cuanto sirve para cada una de las lecturas o casos que se adjuntan”.

En términos de una “equivalencia” entre impartir un curso virtual y uno presencial, algunos profesores retomaron el tema del rol del docente para promover el aprendizaje autónomo de los estudiantes:

“En ambos casos [tanto presencial como virtual] el rol del docente es importante para generar un interés genuino en el autoaprendizaje, se podría pensar que en la virtualidad el autoaprendizaje es más notorio, pero en clases presenciales, dado que el tiempo es muy poco, se promueve también con intensidad el que los estudiantes vayan más allá de lo visto en clase o leído en el material”.

Precisamente este último tema conduce a la categoría siguiente, que tiene que ver con el papel de los docentes como facilitadores, la cual se presenta a continuación.

**Papel como facilitadores.** ¿Cómo perciben los profesores su papel como facilitadores en el entorno virtual?

El análisis de la información obtenida de los profesores para esta categoría dio como resultado una variedad de códigos, como se observa en la tabla 50. Es importante destacar que las respuestas de los profesores que impartieron cursos mejor calificados por los estudiantes, fueron coherentes con lo que los alumnos expresaron en el cuestionario institucional, y asimismo con lo obtenido en los grupos focales y entrevistas.

**Tabla 50**  
**Menciones de diferentes aspectos relacionados con el papel de los docentes como facilitadores**

<b>Códigos</b>	<b>Profesores con calificación alta</b>	<b>Profesores con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
Facilitador, guía, orienta	4	3	7
Estudiante aprende con retroalimentación del profesor	2	2	4
Estudiante aprende interactuando con los demás	2	2	4
Profesor: motivación, empatía, creatividad	2	2	4
Combinación, equilibrio, variedad de actividades	1	1	2
Estudiante aprende autónomo, disciplina, auto-aprendizaje	1	1	2
Estudiante aprende haciendo, aplicando	1	1	2
Estudios de casos	1	1	2
En virtual es más enfocado	0	2	2
Virtual es guiado, no se pueden evacuar dudas inmediatamente	1	0	1
Profesor debe estar actualizado	1	0	1
Hay menor interacción con los estudiantes en virtual	0	1	1
Más orden y estructura en virtual	0	1	1
Difícil comprobar el aprendizaje en virtual	0	1	1
Transmisión de conocimientos, supervisar	0	1	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Al examinar los resultados, no fue posible establecer una diferencia importante en los temas abordados al comparar los profesores de cursos con calificación más alta con

aquellos que recibieron una calificación más baja. Si se observa la tabla 50, en los primeros cuatro códigos, que tienen la mayor frecuencia de menciones, la cantidad es prácticamente idéntica entre ambos grupos de docentes. Otros temas surgieron de forma aislada, con apenas una o dos menciones.

Los profesores se refirieron a su papel como facilitadores, dentro del cual resaltaron la función que cumplen para propiciar la interacción entre los mismos estudiantes. Considérense al respecto las siguientes citas:

- “Mi papel como docente es ser un facilitador que permite el descubrimiento y la creación del conocimiento entre todos”.
- “Creo que mi rol es el mismo que en cursos presenciales: buscar la forma de generar conocimiento basado en la interacción colectiva y con el interés de desarrollar competencias específicas”.

Los profesores de cursos mejor calificados también se refirieron a la importancia de conocer las formas de aprender de los estudiantes y la comunicación constante con ellos por medio de las herramientas tecnológicas:

“En la parte presencial, a veces no permite un tratamiento diferenciado. En el virtual, hay que saber cómo aprende cada estudiante y se permite una comunicación en cualquier momento, por el *Blackboard*, correo, teléfono, incluso por redes sociales”.

Además, hubo referencias al aprendizaje que tiene lugar en los cursos virtuales y la forma de promoverlo, utilizando distintos materiales y actividades:

“Sin duda alguna existe aprendizaje y éste va desde el uso de la plataforma y nuevas herramientas, hasta la temática curricular de cada curso. Creo que el aprendizaje se da mediante la estimulación y para ello, uno recurre a diversos elementos pedagógicos como videos, casos de análisis, trabajo colaborativo, lecturas, entre otros”.

**Interacción con los estudiantes.** ¿Cuáles son los temas o asuntos que motivan sus interacciones con los estudiantes? ¿Con qué frecuencia se dan? ¿Cómo perciben los docentes la calidad de esas interacciones?

Como se ha visto hasta ahora, la relación con los profesores es uno de los componentes centrales de la experiencia de los estudiantes. El análisis de esta categoría permitió recabar información acerca de cómo los docentes experimentan la relación con los alumnos, qué funciones cumple y cómo la establecen.

En la tabla 51 se presentan los códigos resultantes del análisis de las respuestas de los profesores en los grupos focales, comparando entre los docentes que tuvieron a cargo los cursos mejor evaluados, frente a quienes impartieron los cursos con menor valoración.

**Tabla 51**  
**Menciones de diferentes aspectos relacionados con la interacción de los profesores con los estudiantes**

Códigos	Profesores con calificación alta	Profesores con calificación baja	Totales
Foros de consultas, atender dudas	4	2	6
Orientar a los estudiantes	2	2	4
Relacionar experiencias, realidad nacional e internacional	2	1	3
Blogs, foros, diarios, trabajo grupal, proyectos	1	2	3
Aclarar dudas, retroalimentar actividades	1	1	2
Presencia del docente	1	0	1
Videoconferencia, teléfono, otros	0	1	1
Interacción es vital para lograr el aprendizaje	0	1	1
Método de casos para generar interacción	0	1	1
Pocos espacios para interactuar, es insuficiente	0	1	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

En general, y como se desprende de la clasificación de respuestas de la tabla 51, los profesores interactúan con los estudiantes principalmente para atender dudas y orientarlos, casi siempre a través de los foros de discusión en la plataforma, aunque también utilizan

otros medios, como los blogs, los diarios de aprendizaje o las áreas de trabajo grupal en *Blackboard*. A continuación una respuesta representativa de estos temas:

“La interacción se da por los foros y por los trabajos en equipo, además de la comunicación que doy continuamente por múltiples medios, tratando de contestar con una promesa de máximo en el mismo día. Básicamente los temas son dudas, organización y presentación de los entregables, más orientación con los trabajos presentados. Los medios, son el correo, telefónico y el mismo *Blackboard*”.

Otro aspecto relevante fue el relacionar las experiencias de los estudiantes y del docente con el contexto, tal como se aprecia en la siguiente cita:

“Se le aporta a los estudiantes, nuevos conocimiento aplicados a su ambiente laboral, así como a la experiencia de sus compañeros y compañeras, así como mi propia experiencia”.

Además, los profesores se refirieron así a la función que cumple la interacción con los estudiantes:

- “La comunicación tiene como objetivo lograr acercamiento, sentimiento de cercanía, así de como contestar y orientar con respecto a sus trabajos, además del trabajo en equipo”.
- “Generar conocimiento compartido (colaborativo) y resolver dudas. Asimismo, psicológicamente, la comunicación asertiva, periódica y rápida del profesor, le da un carácter de humanismo a la plataforma y disminuye la sensación de "estar hablando con una máquina”.

Entre los profesores que impartieron cursos con una menor calificación en el cuestionario institucional, se encontraron respuestas similares, aunque con algunos matices que reflejaron dificultades para mantener la comunicación:

“Muy pocos espacios, hay comunicación semanal sin falta, se usa predominantemente la herramienta de foros, la plataforma es insuficiente, es poco lo que se aporta a los estudiante en su aprendizaje, depende mucho de la motivación y disciplina del alumno”.

En cuanto a la frecuencia de la interacción, comentó uno de los profesores con baja valoración:

“Los motivos de la comunicación son la aclaración de dudas, o de investigación en temas especializados. La frecuencia es variada, puede andar entre una o dos semanas. Los medios más comunes son la plataforma *Blackboard* (anuncios, foros), el e-mail o en algunas ocasiones la videoconferencia. El objetivo es dar realimentación de las actividades y orientar sobre la aplicación de las metodologías o técnicas que se estudian en el curso”.

Algunos percibieron la interacción como un proceso un tanto más “mecánico”, que consta de anuncios o mensajes “unidireccionales” (enviados por el docente pero que no reciben respuesta por parte de los alumnos):

“El principal espacio son los foros, diarios, blogs, trabajos colaborativos y proyectos. Los temas siempre son las metas de comprensión articuladas mediante las preguntas generadoras. La comunicación docente virtual varía mucho (como estudiante de la maestría en docencia virtual), pero usualmente es una comunicación asincrónica unidireccional vertical de una vez a la semana, un *feedback* unidireccional asincrónico vertical, dos o tres réplicas del estudiante asincrónicas horizontales bidireccionales para una frecuencia de cinco comunicaciones semanales”.

Por otra parte, si bien se considera la importancia de la interacción como eje del proceso de aprendizaje, se encontraron referencias a “transferencia” de conocimiento, dejando entrever una concepción de la enseñanza como transmisión de contenidos. Por ejemplo:

“El interactuar con los estudiantes, ya sea de forma personal y también de forma grupal, es fundamental para dar ese primer paso, sin este primer paso no se podría seguir adelante con todo el proceso de aprendizaje, el proceso de interactuar por medio de la comunicación efectiva logra que entre profesor y alumno se dé ese enlace y partiendo de eso, ya podemos empezar a realizar otros tipos de formas para

que la transferencia de conocimiento empiece a fluir y se logren los objetivos planteados para el curso”.

**Actitudes hacia el aprendizaje virtual.** ¿Cuáles son las actitudes de los docentes hacia el grado de aprendizaje de los estudiantes en la modalidad virtual?

Una categoría que se planteó en esta investigación fue la de actitudes de los profesores hacia el aprendizaje en la modalidad virtual. Se intentó conocer qué tanto los docentes consideran que la virtualidad es efectiva y las razones que aducen para sustentar su postura. En la tabla 52 se presentan los resultados del análisis.

**Tabla 52**  
**Menciones de diferentes aspectos relacionados con las actitudes de los profesores hacia el aprendizaje virtual**

<b>Códigos</b>	<b>Profesores con calificación alta</b>	<b>Profesores con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
La efectividad es buena en virtual	4	3	7
La efectividad es variada, depende del estudiante o del profesor	1	1	2
Virtual es importante en educación superior actual	1	0	1
Poca efectividad en virtual	0	1	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los profesores, tanto aquellos que impartieron cursos con mayor calificación, como los que recibieron una menor calificación, consideraron que la educación virtual es efectiva para promover el aprendizaje de los estudiantes. Algunos fueron del criterio de que hay factores condicionantes, como el esfuerzo del estudiante y el papel del mismo docente. Un profesor se refirió a la importancia de la educación virtual en la educación superior actual; y solamente uno de los docentes consideró que la efectividad es menor en cursos virtuales.

Un hallazgo relevante es que, los profesores que mostraron una actitud más favorable hacia la educación virtual, mencionaron que ellos mismos han sido formados en esta modalidad o se encuentran actualmente cursando algún programa en línea. Por ejemplo:

- “Estoy convencido de la efectividad que tienen los cursos virtuales en el proceso de aprendizaje; lo he vivido como profesor y como estudiante desde hace varios años”.
- “Apoyo totalmente el aprendizaje virtual. Así he logrado sacar adelante varias carreras”.
- “Soy un fiel creyente de la virtualidad, empecé con esta modalidad en los años 90 con el Tecnológico de Monterrey y he visto cómo ha evolucionado en el país, principalmente por el acceso a la Internet, los equipos disponibles, tanto computadoras, *iPad*, celulares y demás que permite el uso de herramientas para el aprendizaje efectivo, es como aprenden las nuevas generaciones y forma nuevas de aprender”.

Otro profesor tuvo algunas dudas acerca de la pertinencia de impartir cursos virtuales, pero relató cómo en su experiencia ha ido superando las resistencias iniciales:

“Al inicio estaba un poco receloso, sobre todo en los cursos de contenidos duros, porque me resulta complicado el tema de la virtualidad en cursos de finanzas donde existen fórmulas asociadas. Ahora con el paso de los cuatrimestres he percibido que si es posible que los estudiantes aprendan finanzas de manera virtual pero se requiere dos cosas claves: un enorme esfuerzo del docente para generar ejemplos que ellos puedan replicar y un enorme esfuerzo de los estudiantes por ir más allá de los contenidos que se les facilitan”.

Las reservas acerca de los cursos virtuales que manifestaron los estudiantes tuvieron eco en algunos comentarios de los profesores. De nuevo, parece que existe una preferencia por los cursos presenciales cuando las asignaturas suponen una cierta complejidad, como los temas de matemáticas, contabilidad o finanzas:

“Los cursos que imparto son a nivel de maestría y ya los estudiantes traen un nivel previo, no obstante por los comentarios que me han hecho muchos estudiantes me

han indicado que si sienten que aprendieron e incluso que muchos de los conocimientos los están poniendo en práctica, pero también otros me han comentado que los cursos son muy difíciles y que hubiese preferido matricularlo de manera presencial”.

En cuanto a la importancia de recurrir a la virtualidad en la educación universitaria actual, este fue el parecer de uno de los docentes:

“Considero que impartir un programa académico a través de este medio es fundamental para cualquier Universidad que se considere "*top tech*" en educación. Naturalmente, ello dependerá también del grado de instrucción de los profesores en el uso de estas tecnologías más allá de su experiencia académica y profesional en el tema de su curso”.

En la opinión de algunos profesores, quienes recibieron una calificación más baja por parte de sus estudiantes en el cuestionario institucional, se encontraron posiciones diversas con respecto de la efectividad de la enseñanza virtual para generar aprendizaje. El comentario siguiente denota un criterio negativo:

“No considero que estén los recursos apropiados de manera integral y la capacitación completa a los profesores para impartir una carrera de forma virtual, en la mayoría de los casos es poca la efectividad y el tiempo muy limitado, solo 10 semanas es insuficiente”.

Sin embargo, este otro comentario de un profesor resulta positivo (nótese que este profesor fue también estudiante de modalidad virtual):

“Yo soy producto de la enseñanza virtual. Realmente es un modelo que funciona. Creo que el docente debe capacitarse mucho en actividades especiales al entorno virtual, al desarrollo de actividades y material que se ajuste a ese entorno. Solo así el entorno virtual será efectivo”.

Entre quienes consideraron que hay factores de los que depende la efectividad del aprendizaje virtual, se encontraron comentarios como los que siguen:

- “La efectividad es variada, depende mucho de la temática a tratar y del esfuerzo del estudiante y docente en crear ambientes adecuados de comprensión, ya que los medios virtuales incentivan más la competencia de investigación del estudiante”
- “Si veo la enseñanza virtual como tal y solo comparo lo que ofrece contra lo que podría ser malo, diría que bien aplicada este tipo de enseñanza es sumamente efectiva y cumple muy bien su cometido”.

. En síntesis, se puede apreciar una actitud generalmente positiva hacia la educación virtual, con algunas aristas, como la complejidad y la naturaleza de los cursos. En los casos en que se pone en tela de duda su efectividad, surgen aspectos como la falta de capacitación y la dependencia de la eficacia de factores como el rol del docente o el esfuerzo del estudiante.

Un aspecto que se debe destacar es el hecho de que varios profesores, con actitudes positivas hacia la modalidad virtual, han cursado estudios a distancia; asimismo, el cambio de actitud que muestra uno de los profesores, habiéndose expuesto a la docencia en línea. Es posible que la retroalimentación que reciben de los estudiantes, al hacer estos comentarios positivos sobre su grado de aprendizaje, a través de los instrumentos que aplica la universidad o de mensajes directos al profesor, sea un factor que contribuya también a una opinión favorable de este hacia los cursos virtuales.

**Uso de herramientas tecnológicas.** ¿Cuáles son las herramientas más utilizadas de la plataforma de educación virtual? ¿De qué forma las utilizan?

Los profesores utilizan una amplia gama de herramientas tecnológicas, la mayoría de ellas como parte de la plataforma de gestión de aprendizaje *Blackboard*, como foros de discusión, anuncios, libro de calificaciones, wikis, enlaces a sitios web, “*quizzes*” y otros, tal como se puede observar en la tabla 53.

**Tabla 53**  
**Menciones de las diferentes herramientas tecnológicas utilizadas por los profesores al impartir cursos virtuales**

<b>Códigos</b>	<b>Profesores con calificación alta</b>	<b>Profesores con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
Foros	3	4	7
Whatsapp, redes sociales, otras	4	1	5
Anuncios	2	2	4
Libro de calificaciones	2	2	4
Videos de You Tube	1	3	4
Blogs	2	1	3
Correo electrónico	1	2	3
Bases de datos EBSCO	0	3	3
Wikis	2	0	2
Documentos PDF	1	1	2
Enlaces a sitios web	1	1	2
Safe Assign (detección de plagio)	1	1	2
Grupos colaborativos	0	2	2
Skype, videoconferencias	0	2	2
Libros digitales (e-books)	1	0	1
Presentaciones PPT	0	1	1
Quizzes en Blackboard	0	1	1
Rúbricas de evaluación	0	1	1
Videos hechos por los estudiantes	0	1	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, los foros de discusión son la herramienta interactiva más utilizada, los cuales se desarrollan al interior de la plataforma:

“Los foros los utilizo principalmente generar interacciones sobre temas de interés, los diarios y la bibliografía como depósitos de documentos, la sección de anuncios para las comunicaciones y la sección de evaluación para incluir las calificaciones y las observaciones sobre los entregables”.

Por otra parte, en la tabla 53 se resaltaron con color algunas herramientas cuyo uso fue reportado con mayor frecuencia entre los profesores con más alta calificación en el cuestionario institucional de evaluación. Estas son herramientas interactivas, que permiten

una comunicación más fluida con los estudiantes, como el servicio de mensajería en línea *Whatsapp*, así como las redes sociales. Son además servicios que se localizan fuera de la plataforma *Blackboard*. Sobre este tipo de aplicaciones tecnológicas, uno de los profesores comentó:

“Utilizo el *Anymeeting* para realizar videoconferencias con *Power Point* y para invitar a conversatorios con alumnos a especialistas sobre algún tema, externos a la universidad”.

Al preguntársele sobre el objetivo que tiene el uso de las herramientas tecnológicas, los profesores destacaron la interacción con los estudiantes, aunque también se refirieron a aspectos como la promoción del aprendizaje a través de la investigación. Uno de los docentes afirmó al respecto:

“El objetivo didáctico es básicamente la exploración, investigación y aplicación de los conocimientos de la materia en aprendizaje”.

Un hallazgo que llama la atención es que los profesores que impartieron cursos con más baja valoración reportaron el uso de herramientas interactivas como *Skype* y los grupos colaborativos, esta última incluida en la plataforma *Blackboard*. A pesar de ello, sus cursos no recibieron una valoración tan positiva. Sería oportuno investigar más acerca del uso que estos docentes dan a dichas herramientas, puesto que la forma como se utilizan, su propósito, frecuencia o aprovechamiento real para el aprendizaje, pueden ser factores que incidan en la percepción de los estudiantes.

### **Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual**

**Necesidades de apoyo.** ¿Qué apoyos requieren los docentes para enseñar efectivamente en un entorno virtual?

El análisis de esta categoría produjo información muy importante acerca de los procesos de enseñanza, en términos de factores que podrían afectar el desempeño de los

docentes con mayor o menor valoración por parte de los estudiantes, como puede observarse en la tabla 54 a continuación.

**Tabla 54**  
**Menciones de diferentes aspectos relacionados con las necesidades de apoyo de los profesores para mejorar su desempeño docente en cursos virtuales**

<b>Códigos</b>	<b>Profesores con calificación alta</b>	<b>Profesores con calificación baja</b>	<b>Totales</b>
Mejor salario, trato a profesores virtuales	2	4	6
Mayor capacitación en enseñanza virtual	1	5	6
Infraestructura y equipos de grabación de video y clase virtual	0	4	4
Grupos más pequeños	1	2	3
Clases presenciales (tutorías)	0	2	2
Ayuda para buscar, ubicar y escanear materiales	1	0	1
Mejorar la forma de evaluar los cursos virtuales	1	0	1
Cambio de actitud hacia la virtualidad	1	0	1
Que la Universidad se acerque a editoriales para adquisición de materiales	1	0	1
Participación de docentes invitados	0	1	1
Retroalimentar y dar oportunidad de volver a hacer los trabajos	0	1	1
Mayor exigencia académica	0	1	1

**Fuente:** Elaboración del autor a partir de los resultados de los grupos focales y entrevistas.

En la tabla 54 se destacan en color algunos de los temas en los que se apreciaron algunas de las diferencias entre los profesores a cargo de cursos con alta y baja calificación por parte de los estudiantes en el cuestionario institucional, y que podrían llevar a algunas hipótesis, que se discutirán más adelante en la sección sobre la Teoría Sustantiva.

Al examinar los datos de la tabla 54, se encuentra que los profesores con calificación más baja en el cuestionario institucional se refirieron con mayor frecuencia a mejorar el salario y el apoyo a quienes imparten cursos en la modalidad virtual; aumentar los espacios de capacitación en docencia virtual; así como reducir el número de estudiantes por grupo e incorporar más apoyos audiovisuales. Se interpretan estos factores como

posibles llamados de atención, en el sentido de una sobrecarga de trabajo entre los profesores cuyo desempeño no fue tan bien valorado por los alumnos. A continuación se presentan varios extractos de sus respuestas sobre los temas señalados.

Sobre los incentivos económicos:

- “El reconocimiento económico adicional a los docentes es un buen incentivo para la mejora de los cursos”.
- “No todos contamos con accesos de alta velocidad, buenos anchos de banda y equipamiento adecuado para poder realizar atenciones de muy buena calidad, entonces la universidad nos puede ayudar ofreciéndonos una remuneración para poder mejorar nuestro entorno tecnológico en la casa, en nuestros equipos. Lo anterior tendría muchos aspectos positivos, ya que no solo estaríamos mejor preparados para impartir el curso, sino que también nos sentiríamos respaldados por la universidad, y además nos daría un incentivo adicional para realizar dicha labor”.

Sobre el número de estudiantes por grupo:

- “Que los cursos no superen los 10 estudiantes para verdaderamente personalizar la enseñanza y revisar los trabajos”.
- “Los cursos virtuales para que exista una adecuada participación y realimentación no deben ser mayores a 15 estudiantes”.

Sobre la necesidad de mayor capacitación:

- “Los cursos virtuales no tienen el nivel deseado, la plataforma actual es insuficiente, los profesores necesitamos más capacitación y actualización, yo no ofrecería esta modalidad hasta tanto se cuente con los medios deseados”.
- “Darnos siempre más y mejores capacitaciones, en este campo todavía hay muchas cosas nuevas y muchas más por descubrir, por ende nosotros los profesores debemos de estar siempre en constante evolución, aprendiendo lo nuevo para aplicarlo a nuestros cursos”.

Entre los profesores con una calificación más alta en el cuestionario institucional, se obtuvieron menciones sobre aspectos relacionados con las formas de evaluación de los cursos (el “CEPA”, o cuestionario respondido por los estudiantes).

“La forma como se evalúan los cursos virtuales. Actualmente se aplica el CEPA, pero no contempla criterios importantes a evaluar para cursos virtuales y, por su parte, evalúa cosas que no aplican en cursos virtuales, es un CEPA general”.

También se encontraron referencias a mejorar el sistema de asignación de cursos por parte de la institución:

“La universidad no garantiza que un profesor siga dando el curso un trimestre después. Ello me desmotiva a hacer video tutoriales o material MOOC, pues no vale la pena el esfuerzo para usarlo solo una vez en un curso. Si se supiera que uno va a dar los cursos, por lo menos por un año, se crearía material muy rico para usar en clases (como casos de estudio propios), pero el costo es muy alto y el beneficio es incierto, así que prefiero utilizar material de otros y eso también desincentiva en parte mi interés por investigar y escribir artículos científicos con fines académicos”.

Otra sugerencia fue la de adquirir materiales didácticos como libros de texto a través de empresas editoriales que cuentan con libros digitales.

“En esto, mi recomendación es que se debe hacer un acercamiento a los proveedores de referencias, para ver lo relacionado a los materiales, no tener ningún problema con los derechos de autor, más tener una retroalimentación constante de los nuevos libros para mantener material actualizado y muy adecuado a las necesidades de cada material”.

Asimismo, los temas relacionados con la remuneración y el número de alumnos por grupo también se hicieron presentes:

- “Un pago diferenciado entre un curso que se imparte presencial y otro virtual porque en la virtualidad el esfuerzo del docente es mucho mayor”.
- “Siempre existe la limitación de la cantidad de personas que se matriculan que puede tornar complejo el poder generar una atención individual del progreso del estudiante”.

## Teorías Sustantivas sobre el Aprendizaje y la Enseñanza en Entornos Virtuales

Como se planteó en el Procedimiento Metodológico (capítulo III), uno de los resultados esperados de esta investigación consiste en la construcción de una “teoría sustantiva”, la cual es el producto del proceso de reducción de datos que sigue la Teoría Fundamentada. El paso final es, precisamente, la elaboración de una “teoría” que sintetiza la visión de los participantes. Al respecto, vale la pena aquí reiterar lo que afirma Adelman (2010):

Una teoría sustantiva puede construirse como parte del proceso de identificar diferencias y similitudes de instancias contextualizadas, así como de patrones entre distintos casos o al interior de ellos, que se enfocan en tema común. El contenido de una teoría sustantiva es principalmente descriptivo, basado en la esencia, o la sustancia, de varios casos en una estructura relacional parsimoniosa<sup>2</sup>.

Los contrastes en el análisis de los datos se basaron en la diferenciación hecha entre cursos con valoración alta y baja, a partir del cuestionario institucional de evaluación de los cursos respondido por los estudiantes, lo cual permitió identificar aquellos factores comunes, así como los que se asocian más con uno u otro grupo de cursos. Al establecer estas comparaciones, se revelaron aspectos claves relacionados con las categorías de análisis y que contribuyen al aprendizaje percibido en los cursos virtuales. También fue posible determinar algunas creencias, actitudes y percepciones en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza en entornos virtuales. En sí, la interpretación de los resultados conduce al establecimiento de un conjunto de relaciones entre las categorías y los temas emergentes relacionados con cada una de ellas.

Seguidamente se hará la exposición de las “teorías sustantivas”, primero a partir de los estudiantes, referida a la experiencia de aprendizaje en los cursos virtuales; y segundo, desde la perspectiva de los profesores, referida entonces a su experiencia como docentes en un entorno virtual.

---

<sup>2</sup> Se intenta representar esta “estructura relacional” por medio de los mapas conceptuales elaborados con el programa “*CMap Tools*”, los cuales se pueden observar en las figuras 6, 7, 8 y 9 en las siguientes páginas.

### **Teoría Sustantiva: Estudiantes**

La separación física propia de la modalidad virtual, en general, es percibida como “limitante”, lo cual quedó patente en las consideraciones que, aunque reflejan una buena percepción del aprendizaje, denotan una percepción de "desventaja" de la modalidad virtual frente a la presencial. Por ejemplo: “a pesar de ser virtual...”, “para ser un curso virtual...”, “el curso fue excelente, hubiera sido mejor llevarlo presencial”, entre otras reseñadas en el análisis de la información.

El diálogo con el profesor es uno de los elementos fundamentales que define la percepción de los estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje. La “presencia” o “ausencia” del docente es percibida por los estudiantes a través de: las herramientas tecnológicas utilizadas; la oportunidad y frecuencia del contacto; el orden (estructura, secuencia) que sigue el docente en función del programa del curso y las actividades; y la calidad de las intervenciones.

El rol del docente es fundamental no solo en su función de retroalimentar, sino que tiene un impacto muy amplio en distintos aspectos del curso: la adecuada selección de los materiales; el fomento de la interacción entre los estudiantes a través de actividades bien diseñadas y que “obliguen” a los alumnos a trabajar en equipo; la motivación a través de retos (como los estudios de casos), que incentivan a los alumnos a desarrollar autonomía e interés por continuar aprendiendo sobre los temas propios de la disciplina de estudio.

La percepción positiva del trabajo de los profesores se relaciona con tres factores principales: la retroalimentación oportuna y de calidad; el “orden”, disciplina, responsabilidad y coherencia que demuestra el profesor al dirigir el curso; y lo que en esta investigación se denominó “cordialidad del profesor”, es decir, su capacidad para motivar y su interés genuino por el aprendizaje de los estudiantes más allá de otorgar una calificación.

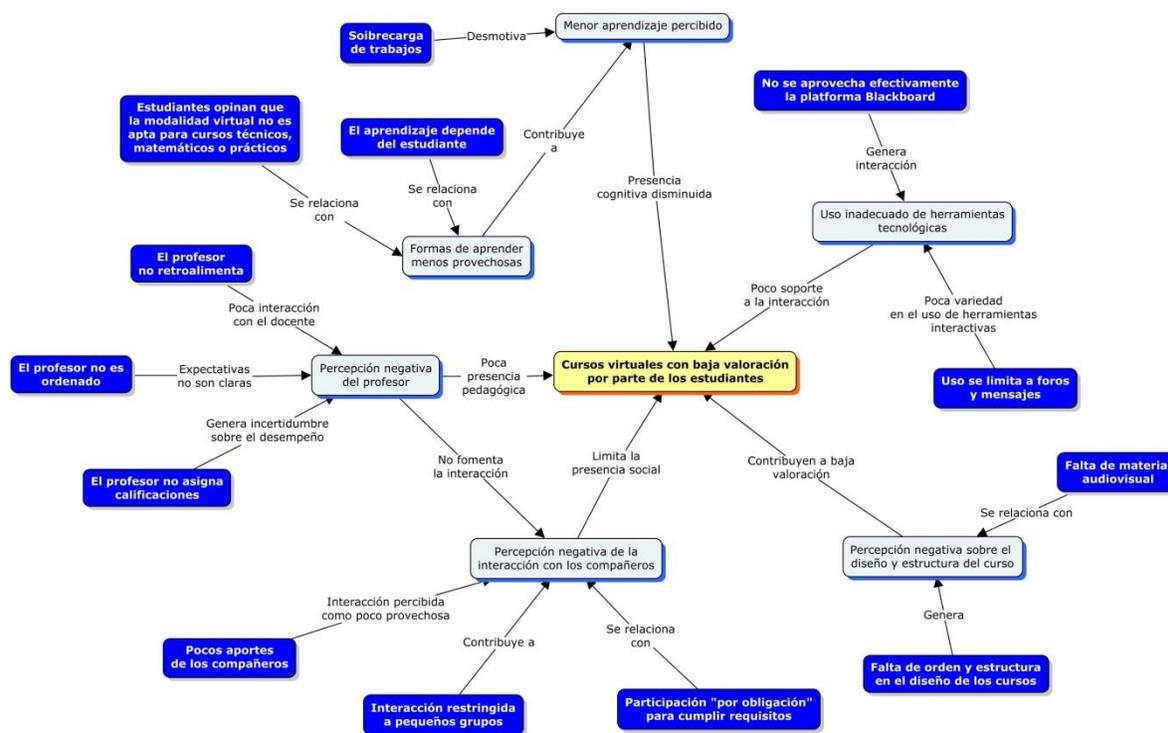
La falta de retroalimentación percibida por los estudiantes lleva a una opinión negativa del docente. La retroalimentación se considera importante, no sólo en términos de obtener una nota, sino de conocer los aspectos del desempeño que se deben mejorar en las diferentes tareas o actividades.



La falta de estructura de los cursos, reflejada en una incoherencia entre lo que plantea el programa del curso y lo que se implementa realmente, es un factor que incide negativamente en la percepción de la experiencia de aprendizaje. Por parte del docente, la percepción de “falta de orden” se asocia con impuntualidad en la conducción de las actividades; falta de claridad en la comunicación de las instrucciones y expectativas sobre las actividades y tareas; así como el no brindar retroalimentación sobre los trabajos (véase la figura 7).

**Figura 7**

**Relaciones entre las categorías de análisis que se asociaron con los cursos virtuales con una baja valoración por parte de los estudiantes**



**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la síntesis de resultados, con el apoyo del programa informático “CMap Tools”, Institute for Human and Machine Cognition, University of West Florida.

La interacción entre estudiantes es considerada como un aspecto nuclear en los cursos virtuales. Los estudiantes consideran que la oportunidad de intercambiar opiniones, aprender de las experiencias de los compañeros y realizar análisis de casos y temas desde múltiples perspectivas, son aspectos decisivos que contribuyen a su aprendizaje, sobre todo al tratarse de cursos de posgrado en los cuales los estudiantes tienen un interés explícito por adquirir competencias para aplicar en su contexto laboral.

La interacción entre los estudiantes puede verse afectada por factores como: actividades mal diseñadas en términos de requerir y mantener la interacción; poco aporte de los compañeros; interacciones limitadas exclusivamente a los pequeños grupos que se conforman para realizar trabajos; interacciones “obligadas” solamente por cumplir requisitos de participación en los foros; o la dificultad que encuentran algunos estudiantes para coordinar tareas y discutir temas de manera asíncrona, al tener que utilizar el correo electrónico u otros medios diferidos.

Las formas de aprender en los cursos virtuales incluyen: interacción con el docente; interacción con los compañeros; análisis de casos; investigación por cuenta propia; discusión de temas, entre otros. Una adecuada estructura en los cursos virtuales permite enfocarse en las tareas y no distraerse o perder el tiempo. Existe una dosis importante de disciplina y auto.-regulación requerida para cursar exitosamente una asignatura en modalidad virtual.

Los estudiantes valoran la flexibilidad de la modalidad virtual para organizar su tiempo de estudio, el no tener que trasladarse a la universidad y la oportunidad para interactuar con personas con experiencias distintas.

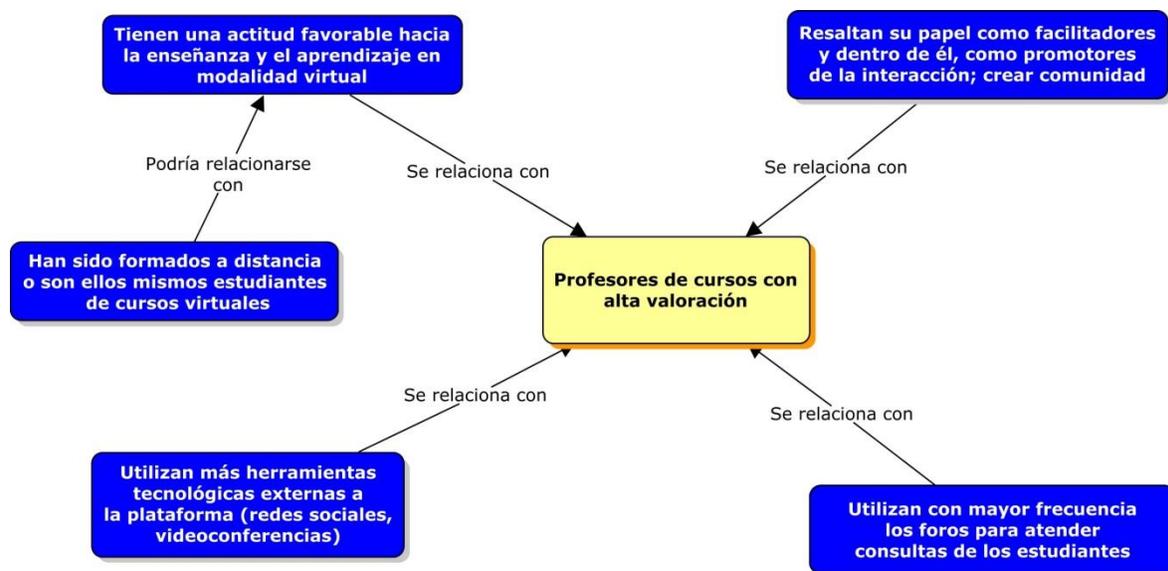
### **Teoría Sustantiva: Profesores**

En términos generales, los profesores expresan una actitud favorable hacia el aprendizaje virtual y consideran que esta modalidad puede generar aprendizajes efectivos en los estudiantes. Perciben su papel como facilitadores, en sus funciones de retroalimentar, proponer actividades y darles seguimiento, seleccionar materiales, fomentar el trabajo colaborativo y evaluar a los estudiantes. Los cursos virtuales se perciben como

equivalentes a los presenciales, con diferencias en cuanto a los canales de comunicación o al hecho de que los alumnos no pueden evacuar dudas de forma inmediata o participar en discusiones frente a sus compañeros. No obstante, los docentes se esmeran por aprovechar las funcionalidades de la plataforma *Blackboard* e incorporar además otras herramientas que permiten una interacción más fluida.

Los profesores que reciben una valoración más alta por parte de los estudiantes tienden a mostrar las siguientes características: se perciben a sí mismos como facilitadores y hacen énfasis en su papel como motivadores de la interacción entre los estudiantes y el establecimiento de una comunidad o sentido de pertenencia; varios de ellos obtuvieron su formación académica de posgrado en modalidad a distancia o han participado en cursos virtuales de actualización o formación continua; utilizan, además de la plataforma *Blackboard*, herramientas interactivas adicionales como redes sociales o videoconferencias; y tienen en su totalidad una actitud favorable hacia la pertinencia de la educación virtual para lograr el aprendizaje de sus estudiantes (véase la figura 8).

**Figura 8**  
**Características de los profesores que imparten cursos virtuales con valoración más positiva por parte de sus estudiantes**



**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la síntesis de resultados, con el apoyo del programa informático “CMap Tools”, Institute for Human and Machine Cognition, University of West Florida.

Por otra parte, los profesores que impartieron cursos con menor valoración de sus alumnos, mostraron tres características centrales. En primer lugar, las sugerencias que realizaron para mejorar su desempeño se relacionaron con reducir el tamaño de los grupos, recibir una mejor remuneración e incentivos por impartir cursos virtuales, así como la incorporación de clases presenciales y herramientas tecnológicas más interactivas. Esto podría denotar una mayor sobrecarga de trabajo en estos docentes, la cual podría ser a su vez un factor que influya negativamente en su desempeño (retroalimentación, orden, puntualidad) y por ende en la percepción más negativa de los cursos por parte de los estudiantes (véase la figura 9).

**Figura 9**

**Características de los profesores que imparten cursos virtuales con baja valoración por parte de sus estudiantes**



**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la síntesis de resultados, con el apoyo del programa informático “CMap Tools”, Institute for Human and Machine Cognition, University of West Florida.

La segunda característica que se observa es una actitud que, si bien en general es favorable, refleja algunos matices como la consideración de que el entorno virtual, por sí mismo, no ofrece suficientes espacios de interacción, o el concebir la enseñanza como un asunto meramente de “transmisión” de conocimiento. En los comentarios de estos profesores, se advierte una preocupación por las herramientas tecnológicas en un intento por desplegar contenidos o dar seguimiento al curso, aunque no tanto en el sentido de

generar interacción y “presencia social” entre los estudiantes, como sí fue más patente en el caso de los docentes mejor evaluados.

En tercer lugar, se observó en los profesores con menor valoración, una mención más frecuente acerca de la necesidad de mejorar su capacitación para adquirir y desarrollar destrezas para la docencia en línea. Si bien el tema de la capacitación también estuvo presente entre los profesores con más alta calificación, en el grupo de profesores con baja valoración fue un aspecto que mereció bastante atención por parte de ellos. Esto podría denotar un vacío de competencias que es preciso atender para mejorar su desempeño docente.

Habiendo realizado un proceso sistemático de “reducción de datos”, con la codificación, clasificación por familias, y establecimiento de relaciones entre las categorías y los temas emergentes, se pasará en el siguiente apartado a realizar una discusión de los resultados a partir del modelo conceptual en el que se basó la investigación.

## Discusión de los Resultados a Partir del Marco Conceptual

El objetivo de esta sección consiste en realizar una discusión de los hallazgos a la luz del marco conceptual que se tomó como base para la investigación, detallado en el Marco de Referencia (capítulo II).

### Modelo de Distancia Transaccional

**Diálogo.** En términos de diálogo, los cursos virtuales analizados, desde la perspectiva de los estudiantes, cuentan con un nivel apropiado de diálogo, entendido como relación bidireccional, horizontal, respetuosa y centrada en el aprendizaje, entre los estudiantes y los docentes y entre los mismos estudiantes. La intensidad del diálogo es variable, aunque en ninguno de los cursos se presentó una dificultad mayor que impidiera el proceso de aprendizaje. La disponibilidad de herramientas tecnológicas, como la plataforma *Blackboard*, así como otras aplicaciones, permiten un nivel de diálogo aceptable.

**Estructura.** Los estudiantes perciben que los cursos cuentan con un nivel de estructura apropiado: programa de curso, material de lectura, material de apoyo, enlaces y actividades programadas de acuerdo a un cronograma. Sin embargo, en ocasiones, la falta de estructura es un factor que incide negativamente en la percepción de los alumnos sobre el desempeño docente y el grado de aprendizaje percibido.

**Autonomía.** El interés por aprender por cuenta propia se asocia con una percepción positiva del desempeño del profesor. Se encontró además que los estudiantes tienden a atribuir el aprendizaje al esfuerzo propio, motivación de cada persona, auto-disciplina y auto-aprendizaje, sobre todo cuando perciben un menor nivel de diálogo con el profesor, lo cual es congruente con el Modelo de Distancia Transaccional.

**Síntesis.** El análisis de los datos obtenidos sugiere que, si bien la autonomía es considerada como un factor importante en los cursos virtuales, los estudiantes tienden a percibirla como una estrategia compensatoria, no deseada, ante la falta de interacción con el docente. Un óptimo equilibrio entre diálogo, estructura y autonomía es necesario para que

exista una percepción favorable sobre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Además, el sentido de “estructura”, reflejado en aspectos como “orden del profesor”, “buen diseño del curso”, o “buenos materiales didácticos”, tienen siempre una asociación con la figura del profesor. Es importante notar que los cursos de esta universidad no son auto-dirigidos ni cuentan con un material audiovisual pre-diseñado y con un alto nivel de contenidos interactivos, sino que son los profesores los responsables de seleccionar los materiales y de proponer actividades que fomenten el aprendizaje. La percepción negativa sobre el curso, influida por la falta de estructura o “desorden”, en cuanto al desarrollo de las actividades o la poca claridad de las instrucciones o los materiales, tienden a ser atribuidas al docente, quien aparece como el responsable de la buena marcha de los cursos ante los alumnos.

### **Modelo de Comunidad de Indagación**

**Presencia pedagógica.** Un aporte principal de esta investigación es el planteamiento de tres elementos directamente relacionados con la percepción positiva de presencia pedagógica por parte de los estudiantes, a saber: Retroalimentación; orden; y cordialidad. Estos tres elementos fueron explicados y discutidos en el apartado de análisis de resultados, y se retoman además en la teoría sustantiva más adelante (véase figura 6), y tienden a coincidir con los tres factores que componen la presencia pedagógica de acuerdo con el modelo de Comunidad de Indagación, a saber: diseño y organización, docencia directa y facilitación del discurso. Estos factores fueron identificados en el presente estudio, encontrándose que las deficiencias en el diseño y organización de los cursos, así como en la retroalimentación del profesor en trabajos y foros de discusión, fueron aspectos claramente relacionados con la percepción de calidad de los cursos, en términos del aprendizaje percibido. Es de notar que la presencia pedagógica ha sido resaltada como el elemento unificador u “orquestador” de la experiencia educativa en la comunidad de indagación (Shea, Vickers y Hayes, 2010).

**Presencia social.** En general, tanto estudiantes como profesores consideraron como muy importante la contribución que hace al aprendizaje la interacción entre pares. Las interacciones cumplen la función, principalmente, de coordinar trabajos grupales asignados por el docente, así como contrastar opiniones y debatir temas relacionados con el curso. La

presencia social se relaciona con la presencia pedagógica, en el sentido de que los estudiantes consideran que el grado de interacción entre los alumnos es reflejo de las actividades diseñadas y planteadas por el profesor. Esto se puede corroborar en el cuestionario institucional de evaluación, en el cual es posible observar cómo la valoración del docente tiende a coincidir con la valoración del trabajo en equipo y el intercambio de opiniones con los compañeros. Y se verifica también por su coherencia con los resultados del análisis a profundidad del cuestionario.

**Presencia cognitiva.** El involucramiento cognitivo de los estudiantes y el sostenimiento de un discurso en torno al objeto de estudio de las asignaturas dependió de varios factores: la asignación de actividades que implican retos, interacción entre estudiantes y aplicación al contexto, lo cual se evidenció en los estudios de casos; así también del uso adecuado de las herramientas tecnológicas para permitir el intercambio multidireccional entre profesores y estudiantes; y el otro factor, determinante, es la exigencia académica del docente, la cual se percibe como positiva cuando este ofrece las condiciones propicias, especialmente un adecuado material didáctico y una retroalimentación constante para alcanzar las metas del curso. Es también relevante el tema del “orden” o estructura de los cursos. Los cursos en los que hay desorganización por parte del docente y/o problemas con el diseño de las actividades, se asocian con un menor aprendizaje percibido. Principalmente esto se reflejó en la categoría emergente referida a “sobrecarga de trabajos”. Una estructura adecuada se percibe tanto en la forma como el profesor coordina las actividades (disciplina, puntualidad, responsabilidad), como en el diseño mismo del programa del curso, en términos de cargas de trabajo razonables, coherencia entre lo estipulado en el programa y la implementación, así como actividades conducentes a la adquisición de competencias profesionales.

**Síntesis.** La “experiencia educativa”, generada por la confluencia de las tres “presencias” del modelo, se relaciona muy fuertemente con el papel del docente. Si bien las tres “presencias” son ingredientes esenciales y no pueden obviarse, el análisis de los datos sugiere que la interacción con los compañeros y con el material de estudio guarda relación con el diseño, la propuesta de actividades, la motivación, la retroalimentación y el seguimiento que brindan los profesores al proceso de aprendizaje. Esto es coherente con el

estudio realizado previo a la presente tesis por el mismo autor (Salgado, 2015), quien a su vez retoma los hallazgos de otros autores que han resaltado el papel preponderante del profesor en la percepción de aprendizaje por parte de los estudiantes de cursos virtuales:

Algunos autores han determinado los factores asociados a una mayor satisfacción y a un mayor nivel de aprendizaje percibido, como los contenidos de los cursos y el diseño de los mismos (Barberá, Clará y Linder-Vanberschot, 2013). En otros estudios se ha encontrado que el grado de involucramiento del docente (presencia pedagógica) es determinante, es decir, es el factor que se relaciona con mayor fuerza con la satisfacción y el aprendizaje percibido de los estudiantes (véase, al respecto, la discusión planteada por Garrison, 2007).

Una consideración en este sentido es que los estudiantes tienden a atribuir al profesor un peso muy importante en cuanto a la responsabilidad por la dirección del curso. Los materiales, actividades (como los estudios de casos), formas de evaluar y en general la interacción que mantienen con el docente, se asocian en casi todas las categorías con percepciones positivas hacia el desarrollo del curso y/o sus resultados en términos del aprendizaje percibido. Al menos en los cursos analizados en esta investigación, difícilmente los estudiantes muestran una percepción positiva sobre los distintos componentes de los cursos y su nivel de aprendizaje, sin un sentido fuerte de “presencia” del profesor, en cuanto a retroalimentación, orden, disciplina y estructura del curso como resultado de su gestión. La interacción con los compañeros o un buen material didáctico no parecen compensar la ausencia de diálogo e interacción con el docente.

El hallazgo de un papel preponderante del profesor (presencia pedagógica) puede deberse a varios factores. Por un lado, el contexto de los cursos es el de un programa educativo formal, de nivel de posgrado, de una universidad particular, en donde los estudiantes están haciendo una considerable inversión económica, de tiempo y esfuerzo. Son estudiantes de posgrados del área de Ciencias Empresariales; todos ellos están incorporados en el ámbito laboral en puestos medios y con aspiraciones de obtener una titulación que les represente una ventaja competitiva en sus trabajos. La exigencia de establecer redes con colegas y la importancia de aprender de las experiencias prácticas de esas personas resulta fundamental y son aspectos valorados por los estudiantes, según los

datos obtenidos. Por otro lado, la organización de los cursos, a cargo de un profesor, con instrumentos de evaluación institucional que tienden a centrarse en su desempeño, aunado a la estructura de la plataforma virtual, que concentra actividades dirigidas por el docente y procesos administrativos como la asignación de calificaciones, son factores que contribuyen también a un énfasis en la figura docente.

Si se parte de las tendencias actuales en materia de educación flexible y a distancia, en la que la autonomía del estudiante y la interacción o presencia social adquieren una importancia central, puede correrse el riesgo de acentuar de forma desmedida el papel del profesor como promotor del aprendizaje de los estudiantes. Por ello, un aspecto al que debe prestarse atención es al desarrollo de actitudes y habilidades en los estudiantes para el aprendizaje autónomo y en red. Esto sin descuidar el apoyo que debe recibir del docente y la institución, teniendo en cuenta su relación con esta última, siendo que los estudiantes se visualizan como clientes de un servicio educativo.

Recientemente, Peter Shea, de la Universidad de Nueva York en Albany, Estados Unidos, ha postulado la existencia de una tercera “presencia” en el Modelo de Comunidad de Indagación, a la que ha denominado “presencia de aprendizaje” (*“learning presence”*) (Shea, 2010). La “presencia de aprendizaje” se relaciona con el sentido de auto-eficacia y la habilidad de auto-regulación, las cuales llevan a un mayor grado de aprendizaje percibido por parte de los estudiantes en cursos virtuales. Es recomendable profundizar en este constructo, que podría orientar acciones para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el entorno virtual. Lograr un óptimo equilibrio entre los componentes de los cursos, incluido su diseño, metodología, propuestas de evaluación y responsabilidades de los docentes, a la vez que se promueven competencias de auto-aprendizaje y de construcción colaborativa de conocimientos, se convierte sin duda un reto importante al que se enfrenta la Universidad.

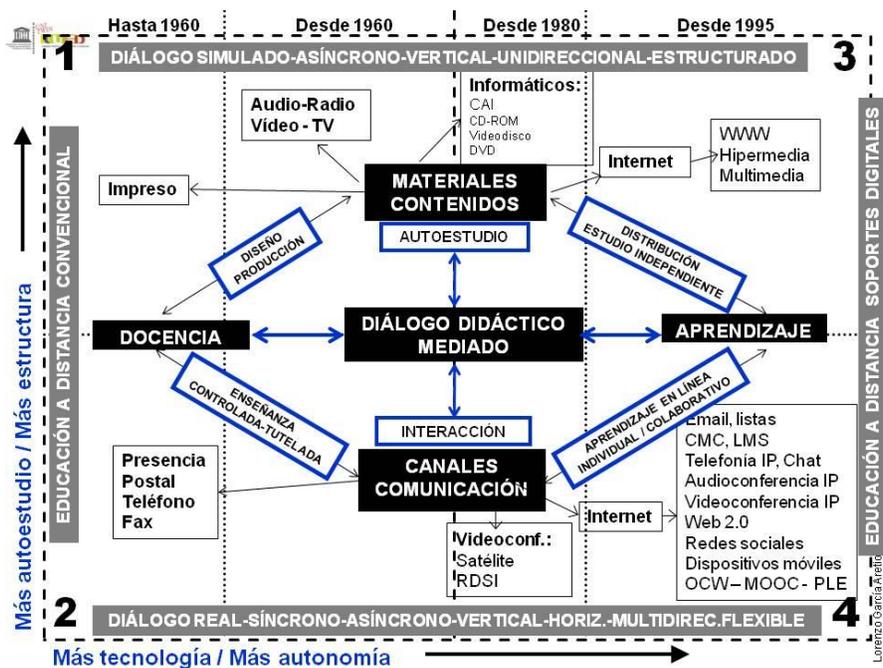
### **Modelo de Diálogo Didáctico Mediado**

El diálogo ha sido el tema central de la presente investigación. Se ha partido de un tema pre-concebido, aunque se ha sometido a contrastación a través de los datos desde la perspectiva de estudiantes y profesores, encontrándose que el intercambio dialógico es un

factor nuclear, del cual se desprenden las percepciones acerca de los diferentes elementos que conforman la experiencia educativa. Desde un punto de vista teórico-epistemológico, el aprendizaje humano es en sí una experiencia relacional y se construye a través de comunidades de indagación (Swan, Garrison y Richardson, 2009). Como se ha visto hasta el momento, la relación con el docente es un componente fundamental e insustituible en los cursos virtuales universitarios analizados.

En este sentido, la teoría de Diálogo Didáctico Mediado, planteada por Lorenzo García Aretio, constituye un marco conceptual apropiado para interpretar los datos y llegar a una síntesis general capaz de brindar una estructura coherente que permita comprender el aprendizaje en un entorno de educación a distancia, en este caso mediado por tecnologías de información y comunicación. Con el fin de lograr esta interpretación, se reproduce aquí la figura 4, incluida en el Marco de Referencia (capítulo II), asignándole en este punto una nueva numeración (figura 10). Esto permitirá tener a la vista el modelo para seguir el análisis correspondiente.

**Figura 10**  
**El modelo de “diálogo didáctico mediado”**



Fuente: García Aretio (2013).

En primera instancia, es pertinente retomar que, para García Aretio (2013), la educación a distancia es en sí un “diálogo didáctico mediado”. Es decir, educar implica interactuar de una forma dialógica, ya que no hay otra forma posible de aprendizaje. Ahora bien, en la educación a distancia ese diálogo se encuentra mediado por distintos medios de comunicación, cada uno con sus particularidades. Los cuatro elementos que permiten establecer el diálogo didáctico son: 1) Docencia; 2) Materiales y contenidos; 3) Canales de comunicación; y 4) Aprendizaje. Sin este último, pierde sentido el proceso educativo. A continuación el balance de cada uno de los elementos:

**Docencia.** El rol del profesor es fundamental para una adecuada percepción de los demás elementos en los cursos analizados. Los estudiantes atribuyen al docente la responsabilidad en el planteamiento de los temas, actividades y formas de evaluación; perciben su capacidad de retroalimentar, su disciplina, coherencia y, en general, “presencia” en el curso, como aspectos centrales para el buen desarrollo de los cursos.

**Materiales y contenidos.** Los materiales consisten básicamente de un programa de curso o “sílabo”, lecturas seleccionadas por el profesor (no de su autoría), estudios de casos, instructivos para elaborar las tareas, libros de texto (algunos digitales y otros en formato físico, que los estudiantes deben adquirir) y en menor medida, videos. El material utilizado en la Universidad no es altamente estructurado, en el sentido de que consta de materiales ya existentes, que el profesor recopila y aporta como apoyo para la asimilación de los conceptos y el análisis de los casos o temas de las tareas.

**Canales de comunicación.** Los canales de comunicación permiten una interacción bidireccional y se centran en la plataforma de gestión de aprendizaje *Blackboard*, que es la herramienta institucional que se utiliza como soporte de todos los cursos. El óptimo aprovechamiento de la plataforma es un factor relacionado con la docencia, la interacción y el aprendizaje percibido. En algunos cursos se utilizan herramientas situadas fuera de la plataforma, como las videoconferencias, servicios de mensajería y otros, más que todo sincrónicos, aunque con una frecuencia menor y solamente cuando se requiere para evacuar alguna duda o coordinar trabajos grupales entre los estudiantes.

**Aprendizaje.** El grado de aprendizaje percibido es adecuado, y se corrobora además con las perspectivas de los docentes. Factores relacionados con la docencia, como

la falta de retroalimentación, la percepción de “falta de orden” en la gestión del curso por parte del profesor, así como la naturaleza y complejidad de ciertos temas, inciden negativamente en la percepción del nivel de aprendizaje por parte de los estudiantes.

En cuanto al tipo de diálogo que se establece, los cursos que se han evaluado en esta investigación pueden ubicarse en el cuadrante No.4 (véase la figura 10), en donde tiene lugar un diálogo real, predominantemente asíncrono, con características de horizontalidad (con el docente y entre los estudiantes), aunque también vertical (mediante los anuncios e instrucciones del docente), multidireccional y flexible.

**Síntesis.** Siguiendo la figura 10, se puede afirmar que los cursos virtuales de los posgrados de la Facultad de Ciencias Empresariales de ULACIT representan un modelo de “Educación a distancia con soportes digitales”, en donde tiene lugar un “aprendizaje en línea individual / colaborativo”. El componente colaborativo estuvo presente en prácticamente todos los cursos: los estudiantes lo consideraron como un elemento muy importante para contrastar opiniones y aprender de las experiencias de sus compañeros, sobre todo en proyectos y estudios de casos que exigen ese tipo de interacción.

El auto-estudio y el soporte de materiales estructurados, con diálogo simulado y poca presencia del docente, no se relacionan con lo encontrado en los cursos analizados. De esta forma, los diálogos simulados, a través de materiales altamente estructurados, no son parte del modelo de enseñanza de la Universidad, al no contarse con este tipo de tratamiento en el material y al asignarse al docente un papel protagónico como facilitador y gestor. Es por ello que, al basarse en diálogos reales y asíncrónicos, una gran parte de la responsabilidad del desarrollo de los cursos recae en la figura del docente.

## **El papel del docente en entornos virtuales**

**Funciones docentes.** En términos de las funciones docentes esbozadas por Redmond (2011), los docentes tienden a centrarse en la “facilitación del discurso”, es decir, en la promoción de la interacción con y entre los estudiantes, lo cual es un factor muy positivo, sobre todo si se piensa en su papel como “facilitadores” y no solamente como transmisores de contenidos (Easton, 2003). En cuanto a diseño y organización, la mayoría de los docentes cumplen a cabalidad con las tareas de seleccionar materiales, dirigir las actividades de acuerdo con los tiempos estipulados en el programa del curso y asignar calificaciones. Los cursos a cargo de docentes que muestran fallas en el área de diseño y organización son percibidos negativamente por los estudiantes. Estos señalan “falta de orden”, falta de retroalimentación, incumplimiento en la asignación de calificaciones y, en general, denotan un menor aprendizaje percibido.

La instrucción directa es ejercida por los docentes de manera asincrónica, a través de un “diálogo mediado”, como se vio anteriormente; utilizan materiales escritos disponibles en la plataforma, así como los anuncios y mensajes para intervenir en la presentación de contenidos. Sin embargo, los estudiantes deben asumir por su cuenta la comprensión del material mediante la lectura y la evacuación de dudas en el momento que se requiere, principalmente con el uso de los foros de preguntas y el correo electrónico.

La función técnica es adecuada, aunque se aprecia un uso intenso de la plataforma de gestión de aprendizaje focalizada en las áreas de contenidos, los foros de discusión, los avisos y los mensajes de correo electrónico. Otras funcionalidades de la plataforma no se utilizan con tanta frecuencia. Algunos docentes han recurrido a servicios de mensajería y videoconferencia para apoyar los cursos, aunque de forma esporádica.

Según la clasificación de Berge (1995), los profesores atienden todas las áreas de la función docente en entornos a distancia: administrativa, pedagógica, social y técnica. La función “institucional y de nexo” postulada por Pagano (2007) parece asumirse adecuadamente, al menos con la información que se recopiló, en el tanto los profesores siguen el modelo pedagógico de la institución y reflejan una identificación con el modelo de enseñanza flexible, basado en colaboración y en la elaboración de proyectos. Sin

embargo, este es un factor que no se exploró con tanta profundidad, y que podría ameritar un abordaje más a fondo en posteriores estudios.

**Cargas de trabajo.** En esta investigación, se ha encontrado que los profesores de cursos virtuales, en general, reportan una “sobrecarga de trabajo”, relacionada con menciones directas por parte de ellos acerca de la mayor inversión de tiempo que exige el impartir un curso virtual, así como sugerencias a la institución de reducir el número de estudiantes por grupo y de facilitar espacios de encuentro con los alumnos y mayor capacitación en habilidades docentes en línea. En cuanto a los docentes que participaron en la investigación, uno de ellos imparte cuatro cursos; cinco profesores imparten dos cursos; y cuatro imparten solo un curso. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que todos los profesores tienen a su cargo cursos presenciales al mismo tiempo.

En relación con las cargas de trabajo de los profesores, los resultados de la presente investigación tienden a corroborar los planteamientos de Bair y Bair (2011), así como de Sieber (2005), sobre la inversión de tiempo que requiere la docencia de cursos virtuales. Otros autores, como Mandernach, Dailey-Hebert y Donnelly-Sallee (2007) han encontrado que los profesores universitarios de cursos en línea dedican, solamente al seguimiento de las discusiones en los foros, unas tres horas por semana por asignatura. Pero para ello, deben ingresar a los foros casi diariamente. Solamente lo anterior equivale a las horas de clase en un curso presencial, y esto sin considerar las tareas adicionales de planeación, revisión y calificación de trabajos, entre otras. Y los cursos virtuales exigen labores adicionales como subir materiales, enviar avisos, responder mensajes de correo electrónico, colocar las calificaciones en la plataforma, etc.

**Tamaño de los grupos.** Tomei (2006), a partir de una investigación empírica con profesores y estudiantes de cursos virtuales en los Estados Unidos, calculó que un curso en línea requiere de 170 horas de trabajo del profesor por semestre; y que para poder atender efectivamente todas las tareas, el tamaño ideal del grupo debería ser de 12 estudiantes. Pero Worthen (2013), en una investigación en la que se encuestó a cientos de profesores de cursos virtuales, también en los Estados Unidos, encontró que el tamaño de los grupos oscila entre 20 y 40 estudiantes.

En los cursos aquí analizados, el promedio fue de 22,2 estudiantes por grupo. En los grupos con valoración más alta por parte de los alumnos en el cuestionario institucional, el promedio fue de 21,9 estudiantes por grupo, con un rango que va desde 11 estudiantes en el grupo más pequeño, hasta 30 en el más numeroso. Por su parte, los grupos que recibieron una valoración más baja tuvieron un promedio de 22,6 estudiantes, con un rango de entre 14 y 38.

**Actitudes hacia la educación virtual.** De los 10 profesores que participaron en el estudio, siete consideraron que la efectividad de la educación virtual para promover el aprendizaje es adecuada, dos afirmaron que esta depende del esfuerzo del estudiante y del papel del docente, y solamente uno consideró que la efectividad es menor en la modalidad virtual. Puede decirse, en consecuencia, que la actitud de los docentes hacia la educación virtual es bastante positiva. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Jaschik y Lederman (2014) y Lloyd, Byrne y McCoy (2012) (capítulo II), quienes hacen notar que, generalmente, son los profesores que han tenido mayor experiencia impartiendo cursos virtuales quienes acusan una postura más favorable hacia este tipo de enseñanza.

**Síntesis.** Los hallazgos relacionados con el personal docente que imparte cursos virtuales, en términos de sus actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales, las cargas académicas, la inversión de tiempo, los incentivos y la capacitación, entre otros, pueden constituirse en un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en estos u otros aspectos entre el personal académico de las universidades costarricenses. En el país, hasta donde conoce el autor, no se han realizado estudios sobre el contexto y las condiciones de trabajo de los profesores en esta modalidad. Para ello, pueden tomarse como referencia las investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos, adaptándolas al contexto del país. Esto permitiría contar con una visión más amplia sobre el rumbo que podría darse a la educación virtual en términos de políticas y sistemas para seleccionar, capacitar, motivar y supervisar a los docentes.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones de la investigación, derivadas de las teorías sustantivas y la discusión de los resultados a la luz del marco de referencia. Asimismo, se incluye un apartado en el que se recomiendan temas derivados del estudio que podrían resultar de interés para futuras investigaciones. Para facilitar su exposición, se plantean las conclusiones a partir de cada uno de los objetivos específicos que orientaron el trabajo.

### **Conocer cómo se propicia el diálogo y las interacciones entre los estudiantes y entre estos y los docentes**

- El papel del docente, en términos de “presencia pedagógica”, es fundamental para la percepción de aprovechamiento de los estudiantes. El impacto del rol docente se evidencia en distintas facetas del curso, incluyendo la interacción entre los mismos alumnos. El diseño de las actividades, así como la motivación y el seguimiento que proporciona el profesor, son factores que inciden en el trabajo colaborativo y en general en el nivel de interacción entre estudiantes.
- Los estudiantes pueden percibir la “presencia” del profesor, su estilo de interacción, y la calidez de sus interacciones en términos de pasión por la enseñanza, motivación, interés genuino por su aprendizaje, respeto, cordialidad y en general, “cercanía” con ellos. Esto es relevante por cuanto el elemento de “distancia”, característico de la educación virtual, puede superarse mediante la calidad del diálogo entre profesores y alumnos.
- La interacción con los compañeros tiene la función de coordinar tareas en trabajos o proyectos grupales, así como intercambiar opiniones y aprender de las experiencias de los demás. El grado de interacción es adecuado, pero depende en buena medida del diseño de las actividades. El papel del profesor sigue siendo importante como promotor de la interacción en el grupo.

- La presencia pedagógica es fundamental, como elemento “orquestador” de la Comunidad de Indagación, pero a la vez deben reforzarse las habilidades para el aprendizaje auto-regulado o “aprender a aprender”.

### **Sistematizar las formas de aprender de los estudiantes y su grado de aprendizaje percibido en la modalidad virtual**

- El mayor grado de aprendizaje percibido por parte de los estudiantes tiene lugar con la confluencia de los siguientes factores: la retroalimentación oportuna y de calidad del docente, el “orden” (disciplina, responsabilidad, puntualidad y coherencia entre las actividades y el programa del curso) demostrado por el docente, la “cordialidad del profesor”, y como elemento muy importante, un grado óptimo de exigencia académica.
- De igual forma, los estudiantes muestran un mayor grado de aprendizaje percibido cuando se asignan estudios de casos y cuando los contenidos y actividades se relacionan con situaciones del contexto laboral y con el desarrollo de competencias profesionales.
- El menor grado de aprendizaje percibido por parte de los estudiantes se asocia con la poca retroalimentación del profesor, deficiencias en la estructura y el diseño del curso, sobrecarga de actividades y tareas, y relacionado con esto último, una percepción de “falta de orden” por parte del docente.

### **Sistematizar las experiencias de los profesores en el entorno virtual, su papel como facilitadores y sus actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje virtual**

- Los profesores en general se perciben como facilitadores y promotores de interacción, en congruencia con el modelo pedagógico institucional que fomenta el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos. Algunos docentes acusan dificultades para establecer una comunicación fluida, y otros conciben la enseñanza virtual como transmisión de contenidos.
- Los profesores que son evaluados más positivamente por parte de los estudiantes denotan una actitud favorable hacia la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales. Además, son profesores que han participado ellos mismos en cursos o

programas virtuales como parte de su formación académica o en programas de desarrollo profesional.

- Los profesores que son evaluados más negativamente por parte de los estudiantes tienden a percibir una “sobrecarga de trabajo”, hipótesis derivada de varios factores que confluyen: afirman que la docencia virtual implica una mayor inversión de tiempo y esfuerzo que su contraparte presencial; sugieren una mayor remuneración económica e incentivos por su trabajo; sugieren asimismo grupos con un menor número de estudiantes; y entre sus recomendaciones está utilizar más herramientas que permitan la interacción y el aumento del contacto con los estudiantes. Por último, solicitan más capacitación en habilidades docentes para cursos virtuales, generalmente en reconocimiento de sus propias debilidades en este sentido.

### **Identificar los apoyos que requieren los estudiantes y los docentes para optimizar sus procesos de aprendizaje y enseñanza en el entorno virtual**

Por el nivel de desarrollo que requiere, se dará cuenta del objetivo “Elaborar una propuesta de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el espacio virtual, que atienda a las necesidades de los estudiantes como participantes activos y que considere el apoyo al personal docente para ejercer su labor con eficacia”, en el capítulo VI, titulado “Propuesta”.

### **Orientaciones para futuras investigaciones**

Debido a la naturaleza exploratoria y a la amplitud del abordaje de la presente investigación, fue posible identificar varios temas emergentes que podrían motivar futuras investigaciones más específicas. Las investigaciones pueden no solamente enfocarse en aspectos descriptivos o prácticos sobre la educación a distancia virtual en el país, sino también en elementos conceptuales que podrían contribuir al desarrollo teórico sobre la educación virtual.

En esta investigación ha quedado patente que la educación virtual es una alternativa válida para promover el aprendizaje, y que sí es posible generar niveles óptimos de diálogo entre los profesores y los estudiantes, aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias como el análisis crítico de casos y la ejecución de proyectos. La educación

virtual tiene un potencial para constituirse en una modalidad educativa que amplíe la cobertura y que atienda las necesidades de capacitación profesional continua.

En el país no se han realizado estudios sobre el número de programas virtuales en la oferta universitaria, el número de estudiantes que siguen carreras en esta modalidad, sus cargas académicas, sus condiciones sociodemográficas y su nivel de satisfacción con la educación recibida. Tampoco hay investigaciones sobre el número de profesores universitarios que participan en la docencia virtual o semi-presencial, sus condiciones laborales, los factores que podrían incidir en su desempeño, su nivel de alfabetización tecnológica, sus actitudes hacia la educación virtual y sus necesidades de capacitación. Otro tema que se torna importante es el de la actitud de la población en general, en cuenta estudiantes potenciales, padres de familia y empleadores, acerca de los estudios de modalidad virtual, para conocer así su grado de confianza, su disposición a matricularse en programas a distancia o a aceptar a los graduados, y las características de calidad que consideran que deberían tener los programas académicos<sup>1</sup>.

El Ministerio de Educación Pública, en conjunto con la Fundación Omar Dengo, está realizando esfuerzos por capacitar a los docentes por medio de la tecnología en línea<sup>2</sup>, pero poco se conoce acerca de la aceptación del personal docente de estas tecnologías, las barreras que se interponen en su adopción, así como el potencial para echar mano de la tecnología en la capacitación de otros sectores a nivel gubernamental o de empresa privada. La necesidad de mejorar el dominio de idiomas como el inglés abre también posibilidades para integrar las tecnologías y lograr así una mayor cobertura<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, en los Estados Unidos, la empresa encuestadora Gallup realizó, en 2013, un estudio a nivel de todo ese país, acerca de la percepción sobre la educación a distancia virtual entre la población en general. Los resultados indicaron que un 68% considera que la calidad de los programas virtuales que ofrecen las universidades es buena o excelente. Pero solo el 50% consideró que los títulos obtenidos en programas virtuales son bien valorados por los empleadores. En fin, existe desconfianza, pero hay un interés creciente, y es posible mejorar las ofertas atendiendo a los factores claves valorados socialmente, sobre todo entre el sector empleador. Al respecto, véase: <https://www.insidehighered.com/news/2013/10/15/american-adults-see-online-courses-least-equivalent-most-ways>

<sup>2</sup> Véase la nota de prensa del MEP: "Fundación Omar Dengo abre campus virtual para los educadores en Costa Rica", por Mauricio Azofeifa Murillo, de setiembre de 2014: <http://www.mep.go.cr/noticias/fundacion-omar-dengo-abre-campus-virtual-para-educadores-costa-rica-0>

<sup>3</sup> Véase al respecto el programa "Cyber Lab", desarrollado por el MEP junto con la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Costa Rica: <http://www.ceducar.info/CEDUCAR/index.php/quienes-somos/noticias/416-plataforma-digital-para-la-ensenanza-del-ingles-una-iniciativa-en-costa-rica>

Otra área de investigación que surge tiene que ver con la educación virtual y semi-presencial en los niveles básicos del sistema educativo, que en países como los Estados Unidos y Europa ya suman millones de alumnos<sup>4</sup>. En el país existe un Colegio Nacional Virtual, aunque no cuenta con recursos tecnológicos apropiados y carece de un programa sistemático de educación en línea con profesores debidamente capacitados ni una oferta formal de cursos virtuales.

Así también se han dado iniciativas como el Colegio Nacional de Educación a Distancia (CONED), programas de universidades estatales para impartir el bachillerato de secundaria a poblaciones adultas y de zonas alejadas de las ciudades (UCR, UNA) e incluso enseñanza radiofónica (ICER). Sería de interés investigar el potencial para utilizar la educación virtual con docentes y estudiantes de estos niveles, así como en formación técnica, en programas como los del Instituto Nacional de Aprendizaje (INA), que ya cuenta con plataforma virtual.

Los anteriores son temas que deberán contemplarse en futuros estudios, con el fin de coadyuvar en el diseño y ejecución de políticas institucionales e incluso nacionales. Debe recordarse que, desde 2011, una Misión Coreana recomendó iniciar una discusión intersectorial para planificar e implementar un modelo de educación virtual en todos los niveles (Costa Rica Aprende e-learning Project, 2011), recomendaciones que hasta la fecha no se han concretado. En términos generales, en el país existen los esfuerzos, pero no se tienen datos que permitan tomar decisiones para avanzar hacia una implementación sistemática de la educación virtual.

Por otra parte, desde la perspectiva teórica, es importante explorar más los componentes del modelo de Comunidad de Indagación. Se ha visto que diversos autores han postulado la necesidad de revisar las tres “presencias” y sus elementos constitutivos. Una recomendación del presente estudio tiene que ver además con el papel de la presencia pedagógica y su relación con el fomento de la autonomía de los estudiantes.

Por ejemplo, puede ser relevante investigar los elementos de la presencia pedagógica que son esenciales para lograr un adecuado nivel de interacción entre los

---

<sup>4</sup> Véase, por ejemplo, la International Association for K-12 Online Learning (INACOL): [www.inacol.org](http://www.inacol.org)

estudiantes (la función de facilitación del discurso). Asimismo, investigar empíricamente cuál debería ser la naturaleza de la interacción con los profesores para desarrollar las habilidades de auto-regulación de los estudiantes en un contexto dinámico y que exige la adquisición de habilidades para la solución de problemas, el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

## **CAPÍTULO VI: PROPUESTA**

El presente capítulo responde al quinto objetivo específico planteado en el capítulo introductorio, a saber:

“Elaborar una propuesta de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el espacio virtual, que atienda a las necesidades de los estudiantes como participantes activos y que considere el apoyo al personal docente para ejercer su labor con eficacia”.

La propuesta se dirige a las autoridades académicas y a las personas a cargo de los programas de posgrado de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT), y se deriva del análisis de resultados y las conclusiones obtenidas de la investigación. Toma en cuenta, además, los elementos teórico-conceptuales del marco de referencia, los cuales se explicitan en la propuesta de acciones para cada una de las perspectivas que se detallan más adelante.

### **Objetivos**

- Brindar orientaciones para establecer el papel de la educación virtual como parte de la estrategia institucional.
- Fortalecer la interacción dialógica entre profesores y estudiantes como centro de la experiencia de aprendizaje en el entorno virtual.
- Mejorar el diseño de las actividades y recursos didácticos en el espacio virtual, de manera que se logre consolidar una comunidad de indagación.
- Ofrecer recomendaciones sobre la capacitación y la asignación de cargas académicas al personal docente que imparte cursos virtuales.
- Fomentar el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para potenciar el aprendizaje a través de la interacción con los estudiantes.

## Estructura de la Propuesta

Con el fin de estructurar la propuesta, se tendrán en cuenta las cuatro perspectivas que se utilizan en la planificación de programas y proyectos de educación virtual, sugerida por *Net Learning*<sup>1</sup>. Estas son las perspectivas estratégica, pedagógica, organizativa y tecnológica.

### Perspectiva estratégica

La perspectiva estratégica se refiere al lugar que ocupa la educación virtual dentro de la planificación estratégica de la Universidad, es decir, su papel en el cumplimiento de su misión y en el alcance de su visión y objetivos estratégicos. Como se describió en el Marco de Referencia (capítulo II), en el apartado sobre “Contexto institucional del estudio”, el uso de tecnología es parte del marco estratégico de la Universidad, y el manejo de tecnologías lo es también del perfil de competencias de los graduados de ULACIT. Sin embargo, a la fecha no existe una política sistematizada acerca del papel de la educación a distancia, por lo cual se propone emprender las siguientes acciones:

- Diseñar una política que contemple una definición institucional sobre la educación virtual y su articulación con el modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EpC).
- Establecer metas de corto, mediano y largo plazo acerca de la expansión de la educación en línea, definiendo para ello:
  - Las carreras que contarán con cursos impartidos en la modalidad en línea, tanto existentes, como nuevas carreras que puedan impartirse totalmente en línea o con componentes virtuales (“*blended learning*”).
  - La estrategia de divulgación o mercadeo de las carreras con cursos virtuales, a través de la identificación del público meta y sus necesidades.

---

<sup>1</sup> *Net Learning* es una empresa argentina dedicada a la formación profesional en gestión de proyectos de educación virtual. Las cuatro perspectivas que aquí se incluyen son la base de su análisis de programas de e-learning, y se inspiran en el modelo de Davis y Botkin, expertos en negocios, quienes en los años noventa escribieron en profundidad acerca de la llegada de una sociedad del conocimiento.

- La inversión económica que se hará para dotar de recursos a las carreras con modalidad virtual o semi-presencial, en términos de recurso humano de apoyo, incentivos y capacitación docente, así como soporte técnico y actualización de las herramientas tecnológicas.
- Establecer un sistema para reclutar, seleccionar, capacitar, motivar y mantener una planta docente estable para los cursos virtuales. Este sistema deberá contar con procedimientos explícitos, comunicados a nivel institucional, de forma que garanticen una docencia de calidad.

### **Perspectiva pedagógica**

**Metodología de enseñanza y aprendizaje.** La metodología de los cursos virtuales debe revisarse exhaustivamente, con el fin de atender a los siguientes factores:

- **Fomento de la interacción.** Es preciso asegurar un mínimo de interacción entre los miembros de la comunidad de aprendizaje. Para ello, deben revisarse a profundidad las actividades y sistemas de evaluación de los cursos, con el fin de asegurar que en todas se incluyan desempeños que promuevan la colaboración entre los estudiantes y el seguimiento constante o contacto con el profesor.
- **Actividades de los cursos.** Es importante hacer una revisión exhaustiva de las actividades de los cursos, no solamente para fomentar la interacción, sino también para agregar variedad y sobre todo incluir actividades que se relacionen directamente con el desarrollo de las competencias estipuladas para cada curso, dentro de las posibilidades de la virtualidad.
- **Propuesta evaluativa.** Los sistemas de evaluación de los aprendizajes deben contemplar una asignación de puntos acorde con la complejidad de las tareas, y de forma también que se incentive a los estudiantes a interactuar, colaborar y ejercitar sus habilidades de autonomía y auto-regulación. Al otorgar puntajes importantes a este tipo de actividades, se puede motivar a los estudiantes a desarrollar competencias relevantes para su formación profesional y para continuar aprendiendo más allá de los cursos.

**Consolidación de la comunidad de indagación.** Deben fortalecerse las acciones para generar en los estudiantes una “presencia de aprendizaje”, a través de estrategias para promover la auto auto-eficacia y la auto-regulación de los estudiantes (Shea y Bidjerano, 2010). Las propuestas en esta área contemplan:

- Diseñar e impartir un taller de inducción para los estudiantes sobre metodología de estudio a distancia, lo cual actualmente no existe en la institución. Este taller debería impartirse en modalidad virtual, e incluir, como mínimo, los siguientes temas: Uso de la plataforma *Blackboard* y sus herramientas, con énfasis en su función para el aprendizaje; Modelo pedagógico de la universidad; Roles y expectativas de los estudiantes en el ambiente virtual, en términos de autonomía y desarrollo de habilidades para el auto-aprendizaje; Colaboración entre estudiantes en los cursos virtuales; Estrategias de aprendizaje y auto-organización (manejo del tiempo, técnicas de estudio en cursos virtuales).
- Diseñar e implementar un instrumento de auto-evaluación del aprendizaje para los estudiantes de cursos virtuales. El instrumento debe tener el formato de una rúbrica, y tomar en cuenta los estilos de aprendizaje y una valoración propia acerca del progreso en el curso (procesos) y los resultados de aprendizaje. Esta evaluación deberá ser considerada por el director de la carrera y los docentes como insumo para ajustar los programas y actividades de los cursos.

**Diseño, contenido y estructura de los cursos.** En cuanto al diseño, los contenidos y estructura de los cursos, se debe prestar atención a los siguientes aspectos:

- **Conocimientos previos.** Atender a las recomendaciones de los estudiantes sobre la necesidad de considerar los conocimientos y habilidades que se requieren para cursar las asignaturas. Es preciso diseñar un módulo de nivelación en algunos cursos, que pueda ayudar a los estudiantes a ponerse al día con los requisitos.
- **Estrategias de aprendizaje.** Llevar a cabo un diagnóstico de estrategias de aprendizaje en línea, para lo cual se puede partir del modelo de “Comunidad de indagación”, considerando así las interacciones con el docente, entre los estudiantes y entre el material de estudio. Esto permitiría detectar posibles metodologías y materiales que se ajusten a las necesidades y preferencias de los estudiantes.

- **Diversidad de materiales.** Trascender la estructura de materiales escritos en formato PDF u otros similares, para integrar material de apoyo multimedia, que permita una mayor interactividad. El apoyo administrativo que se sugiere más adelante puede coadyuvar en este sentido, al contar con personal que seleccione material de la *web* y lo coloque en la plataforma, así como un área de la universidad dedicada a la producción de material multimedia.

### **Perspectiva organizativa**

Esta perspectiva tiene relación con los aspectos administrativos, que deben contemplarse como parte de la estructura organizativa de la institución. Los aspectos que se recomiendan son:

**Asignación de cargas de trabajo.** Lloyd, Byrne y Mc Coy (2012) apuntan que las consideraciones asociadas con la inversión de tiempo son una de las principales preocupaciones de los profesores que imparten cursos virtuales. Por su parte, Tomei (2006) señala que los cursos virtuales deberían tener un promedio de 12 estudiantes para poder dedicarles un tiempo adecuado para lograr una interacción significativa con el docente. Este mismo autor determinó que un curso virtual demanda hasta un 14% más de trabajo que un curso presencial equivalente en temas y contenidos. Mandernach, Dailey-Hebert y Donnelli-Sallee (2007) también indican que se ha demostrado que los cursos virtuales requieren de una mayor inversión de tiempo que sus contrapartes presenciales. En este sentido, la propuesta consiste en:

- Asignar un máximo de cursos virtuales a los profesores, para garantizar una óptima atención de los estudiantes. Por ejemplo, que en un mismo ciclo lectivo, un profesor tenga asignados un máximo de tres cursos virtuales y ninguno presencial; o si tiene a cargo uno o dos cursos presenciales, que solamente tenga asignado uno en modalidad virtual.
- Para no afectar la remuneración económica con un límite máximo en la asignación de cursos, esto puede equilibrarse con una mejor remuneración, que a la vez motive a más docentes a impartir cursos en línea (véase apartado siguiente). Con más

grupos a distancia, la universidad puede también beneficiarse al liberar espacio físico para ampliar sus ofertas en otros programas académicos y poder contar así con una mayor población estudiantil.

**Remuneración y motivación del personal docente.** Diversos autores, como Gannon Cook (2012), Shea (2007) y Worthen (2013) han llamado la atención sobre la preocupación de los docentes que imparten cursos virtuales acerca de la remuneración y los incentivos que reciben, lo cual se ha identificado mediante estudios empíricos. La adopción de la modalidad en línea se ha dado, en los Estados Unidos, sobre todo para reducir los costos cada vez mayores de la educación superior, y esto ha significado la contratación de personal docente “por horas”, como personal “adjunto” o interino, que no tiene las mismas condiciones laborales que los profesores con plaza. Organizaciones como el University Leadership Council (2010) han propuesto la otorgación de incentivos a los docentes para impartir cursos virtuales. Entre los incentivos están el considerar los cursos virtuales para promociones en régimen académico, o un estipendio económico por el diseño del curso y para compensar las horas adicionales que requiere la modalidad. La propuesta específica para la universidad consiste en:

- Considerar un pago adicional de un 25% del monto total por curso para profesores que impartan un curso virtual por primera vez, y luego un porcentaje escalonado, de 20% o 15% en oportunidades subsiguientes. Estas erogaciones se compensarían por el hecho de no tener que asignar espacios físicos y otros aspectos logísticos (servicios básicos, estacionamientos, etc.), que pueden ser aprovechados para aumentar el número de grupos en la universidad.

**Capacitación docente.** En investigaciones sobre capacitación del personal docente para impartir cursos virtuales, como las realizadas por Lloyd, Byrne y McCoy (2012), se ha encontrado que es importante que los profesores se capaciten ellos mismos siendo estudiantes en entornos virtuales; que otros profesores que cuenten con experiencia virtual sean los facilitadores; y que las capacitaciones se impartan en la forma de “módulos” o pequeños cursos a lo largo del tiempo. Además, como se ha visto en el marco de referencia, los profesores que han sido estudiantes virtuales y quienes han sido capacitados específicamente para la docencia en línea, tienen actitudes más positivas hacia la enseñanza

virtual. Esto redundaría en una mayor expectativa hacia el curso y los estudiantes, y es un factor motivacional importante. Por lo tanto, las propuestas contemplan lo siguiente:

- Diseñar un programa sistemático y permanente de capacitación para los profesores de modalidad virtual, tanto para quienes se inician, como para quienes ya han impartido cursos en línea. Este programa debe formalizarse, comunicarse a toda la comunidad universitaria, y ser exigido para todos los docentes.
- Diseñar e impartir módulos virtuales, en la plataforma *Blackboard*, que los profesores deben aprobar cada cuatrimestre, para sumar créditos como parte del programa de capacitación docente. Los módulos deberían incluir, como mínimo, los siguientes temas: Diseño de actividades para cursos virtuales; Diseño del sistema de evaluación en cursos virtuales; Fomento de la interacción profesor-estudiante; Fomento del aprendizaje colaborativo; Aprovechamiento de las herramientas y funcionalidades de *Blackboard*; Selección y diseño de material didáctico para entornos virtuales; y Uso de herramientas interactivas como apoyo a los cursos virtuales.

**Supervisión y evaluación.** En este aspecto, resulta importante diseñar instrumentos para evaluar los cursos virtuales. Dichos instrumentos deberán aplicarse a los estudiantes, y también deben existir otros para uso de los directores de carreras o evaluadores institucionales. Las áreas sugeridas para incluir en los instrumentos son: Interacción entre profesores y estudiantes (retroalimentación); Interacción entre estudiantes (aprendizaje colaborativo); Sistema de evaluación de los aprendizajes; Calidad y disponibilidad de los contenidos (materiales); Nivel de exigencia académica; Uso efectivo de las herramientas tecnológicas; y Metodologías efectivas para promover el aprendizaje. Estas áreas surgen de lo que en la presente investigación se ha encontrado en torno a los aspectos relacionados con el aprendizaje percibido y la valoración positiva de la experiencia de los estudiantes.

**Apoyo administrativo.** El apoyo administrativo es fundamental para que los profesores puedan dedicarse a sus tareas docentes sin cargas adicionales de trabajo que sobrepasan sus posibilidades de tiempo y recursos. Este apoyo puede darse de varias formas:

- Nombrar personas que asistan en la identificación de materiales en la web y su colocación en la plataforma. Esta labor la pueden llevar a cabo estudiantes avanzados con becas por asistencia.
- Establecer convenios con empresas proveedoras de material multimedia en línea, para utilizar materiales de apoyo específicamente diseñados para las temáticas de los cursos.
- Asignar ayudas para producir videos u otros materiales propios para los cursos. En este sentido, la institución puede recurrir al nuevo laboratorio de medios digitales, dedicado a la producción de video y audio, recientemente construido.

### **Perspectiva tecnológica**

En la perspectiva tecnológica, las propuestas se relacionan con el uso de la plataforma de gestión de aprendizaje (*Blackboard*) y de otros recursos tecnológicos de apoyo a los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta los hallazgos en términos de las áreas débiles encontradas en la interactividad y el aprovechamiento óptimo de las herramientas.

Si bien los profesores valoran el LMS como una forma de unificar los recursos y llevar el control de los estudiantes en un mismo lugar, muchos de ellos tienen apertura y reconocen la necesidad de integrar otras tecnologías situadas fuera de la plataforma (Blackboard, 2014). Esta misma tendencia se observó al hacer el análisis de los resultados de la presente investigación.

Autores como Bullen (2014), así como Mott y Wiley (2009), consideran que las plataformas de gestión de aprendizaje, o “LMS”, pueden llegar a limitar las opciones que actualmente ofrece la web y sus múltiples servicios. Esto por cuanto los LMS se han quedado rezagados ante el constante avance de las aplicaciones en línea, como redes sociales, videoconferencia, chats, intercambio y sincronización de archivos, audio, video y otros. Así, la propuesta para el área tecnológica incluye lo siguiente:

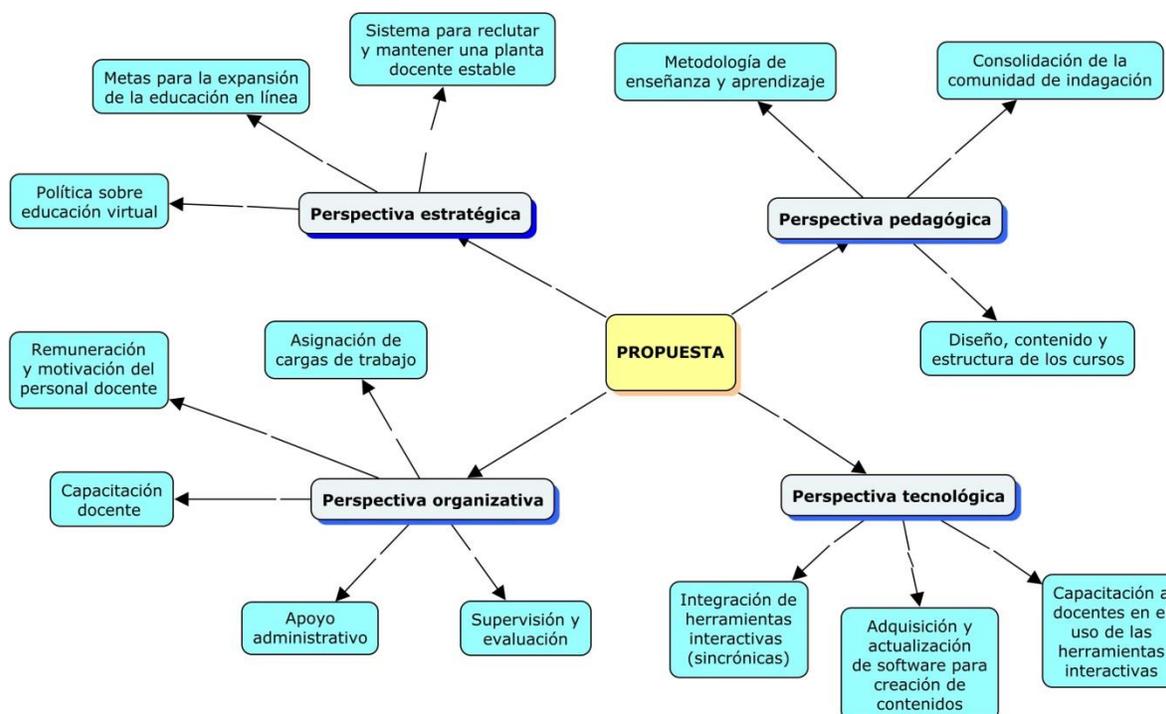
- Contemplar la integración de herramientas interactivas de videoconferencia a los cursos, ya sea a través de actualizaciones de la plataforma *Blackboard* (para lo cual deberá consultarse al proveedor) o mediante servicios externos, como *Adobe Connect* o *Webex*. Si los recursos económicos fueran una limitante, explorar la posibilidad de utilizar *Skype* u otras herramientas gratuitas, desarrollando para ello una política formal y un instructivo de uso para profesores y estudiantes. Dicha política podría incluir la realización de una o dos videoconferencias por curso, en momentos claves del seguimiento de los proyectos, la atención de consultas o para la discusión de temas.
- Asignar una partida presupuestaria para la adquisición y actualización de “*software*” para creación de contenidos de *e-learning*, que pueda utilizarse para crear materiales propios, aprovechando para ello la infraestructura y el equipamiento del nuevo laboratorio de medios digitales.
- Integrar a la capacitación docente el uso de herramientas interactivas adicionales, con pequeños talleres impartidos tanto en línea como de forma presencial (o combinada), en laboratorios de cómputo, para que los profesores aprendan el uso no solamente técnico, sino también didáctico, de tales recursos.

### **Síntesis y Recomendaciones Finales**

La propuesta abarca las perspectivas medulares de un proyecto de *e-learning*, y para cada una de ellas se sugieren acciones prioritarias (véase la figura 11). Se estima que la implementación de la propuesta debe iniciar por la perspectiva estratégica, pasando inmediatamente después a la puesta en práctica de las recomendaciones incluidas en la perspectiva organizativa. Esto permitirá contar con una base sólida de políticas, procedimientos y sistemas administrativos que faciliten el trabajo posterior. Las acciones de la perspectiva pedagógica serán las siguientes en el orden de implementación, en conjunto con los aspectos de índole tecnológico.

Figura 11

### Síntesis de la propuesta para el mejoramiento de la enseñanza virtual



**Fuente:** Elaboración del autor a partir de la propuesta, con el apoyo del programa informático “CMap Tools”, Institute for Human and Machine Cognition, University of West Florida.

Por último, teniendo en cuenta los recursos con que cuenta la universidad actualmente, entre ellos la existencia de un Vicerrectorado de Investigación, una revista académica indexada, profesores con proyectos de investigación y un sistema de trabajos finales de graduación a nivel de grado y posgrado, se estima conveniente que la institución establezca una o más líneas de investigación relativas al uso de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza y el aprendizaje universitario. Con la presente tesis doctoral, junto con otros estudios que se han realizado en la universidad sobre educación virtual, se cuenta con un primer insumo para consolidar un programa de investigación en este tema, que puede resultar valioso no solamente para la mejora permanente de la enseñanza, sino también para cumplir con las exigencias del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en el componente de investigación.

## Referencias

- Acosta Peralta, M. (2009). *La educación a distancia en la República Dominicana: Situación actual y desafíos futuros*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Estatal a Distancia (UNED), San José, Costa Rica.
- Adelman, C. (2010). Substantive theory. En: A.J. Mills, G. Durepos, y E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. EE.UU.: Sage Publications. Recuperado de <http://srmo.sagepub.com/view/encyc-of-case-study-research/n335.xml>
- Adolio Cascante, R., y Castro Tato, J. (2011). Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en Costa Rica. En: J. Barbosa, M. Morocho y A. Camacho (Eds.), *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe* (pp.97-114). Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Alfonzo Paradisi, A.J. (2011). *Caracterización de algunas dimensiones de la interacción didáctica en la modalidad de educación a distancia. Caso: Universidad Nacional Abierta de Venezuela*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España.
- Allen, I.E., y Seaman, J. (2011). *Going the distance: Online education in the United States*. Sloan-C Consortium y Babson Survey Research Group. Recuperado de: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/goingthedistance.pdf>
- American Statistical Association. (1997). *What are focus groups?* Alexandria, VA: Autor.
- Anderson, J.R. (2001). *Aprendizaje y memoria: Un enfoque integral* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Anderson, T., y Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol.12, No.3 (marzo).
- Arroyo Arrayás, L.M. (2007). La antropología dialógica en la historia de la filosofía. *Thémata, Revista de Filosofía*, No.39, p.301-307.
- Bair, D.E., y Bair, M.A. (2011). Paradoxes of online teaching. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol.5, No.2, p.1-15.

- Barabási, A.L. (2013). Network science. *Philosophical Transactions of The Royal Society*, No.371, p.1-3.
- Becker, K. (2010). The Clark-Kozma debate in the 21st century. Ponencia presentada en la *Conferencia 2010 de la Canadian Network for Innovation in Education (CNIE)*, Kamloops, British Columbia, Canadá.
- Benjamin, L. (1988). A history of teaching machines. *American Psychologist*, 43(9), 703-712. Recuperado de: <http://blog.grendel.no/wp-content/uploads/2008/07/a-history-of-teaching-machines.pdf>
- Berge, Z. L. (1995). The role of the online instructor/facilitator. *Educational Technology*, Vol.35, No.1, p.22-30.
- Birks, M., y Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. Los Angeles, California: Sage.
- Blackboard. (2014). *The modern classroom goes digital*. Recuperado de: <http://bbbb.blackboard.com/modern-classroom-goes-digital>
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Brunner, J.J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. III, No. 7, p. 130-143. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/228>
- Bunge, M. (1960). *La ciencia, su método y su filosofía*. Bogotá, Colombia: Ediciones Nacionales.
- Burgess, J.V. (2006). *Transactional distance theory and student satisfaction with web-based distance learning courses*. Tesis doctoral sin publicar, The University of West Florida, Pensacola, Florida, EE.UU.
- Bullen, M. (2014). Reconsidering the LMS. Issues in e-learning & Distance Education Video Series, Julio. Recuperado de: [http://www.col.org/resources/publications/Documents/VideoTranscript\\_Reconsidering-LMS.pdf](http://www.col.org/resources/publications/Documents/VideoTranscript_Reconsidering-LMS.pdf)
- Castells, M. (2005). The network society: From knowledge to policy. En M. Castells y G. Cardoso (Eds.), *The network society: From knowledge to policy* (pp.3-21). Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations.

- Chacón Ramírez, S. (2009). La promoción de la virtualidad como recurso de apoyo a la docencia en la educación superior. En: S. Francis Salazar y F. Revuelta Domínguez (Eds.), *La docencia universitaria en los espacios virtuales* (pp.1-21). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, Universidad de Salamanca y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Clark, R. (2008). *Aprovechamiento de los recursos multimedia para el aprendizaje*. Informe técnico, Adobe Inc.
- Cobb, P. (1996). Where is the mind? A coordination of sociocultural and cognitive constructivist perspectives. En: C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, CCA. (2013). II Taller Centroamericano de Armonización de Componentes Conceptuales y Técnicos: Estándares y criterios calidad para las agencias de acreditación regionales de la educación superior. Panamá, 29 de julio.
- Consejo Superior de Educación. (2010). Acuerdo 03-30-10, sobre creación del Colegio Nacional Virtual Marco Tulio Salazar. San José, Costa Rica.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3a ed). Thousand Oaks, California: Sage.
- Costa Rica Aprende e-learning Project. (2011). *E-learning diagnostic of Costa Rica*. San José, Costa Rica: Colaboración Corea-Costa Rica (MEP, MICIT, FOD, MIDEPLAN, CAMTIC). Recuperado de:  
[http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7b242638-989f-4b88-b464-d6fd78dd41f3/E\\_learning\\_diagnosis\\_of\\_CR.pdf](http://documentos.mideplan.go.cr/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/7b242638-989f-4b88-b464-d6fd78dd41f3/E_learning_diagnosis_of_CR.pdf)
- Daniel, J. (1997). The mega university: The academy for the new millennium. Ponencia presentada en la XVIII Conferencia Mundial del International Council for Open and Distance Education, Pennsylvania State University, Estados Unidos.
- Daniel, J., y Marquis, C. (1983). Independence and interaction: Getting the right mix right. *Teaching at a Distance*, No.15, p.29-44.
- Darlington, Y., y Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: Stories from the field*. New South Wales, Australia: Allen & Unwin.

- Davies, R.S., Howell, S.L., y Petrie, J.A. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol.11, No.3, octubre.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En: N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3a ed.) (pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications.
- DiCicco-Bloom, B., y Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, Vol.40, p. 314-321. doi:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x
- Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Easton, S.S. (2003). Clarifying the instructor's role in online distance learning. *Communication Education*, Vol.52, No.2, abril, p.87-105.  
doi: 10.1080/0363452032000085072
- Espinosa Selva, M. (2013). Evaluación de la calidad de los cursos virtuales en la educación superior costarricense. *Revista Humanitas* (Universidad Católica de Costa Rica), Vol.10, No.10, p.45-64.
- Espinosa Selva, M. (2009). *Evaluación de la calidad de los cursos virtuales en la educación superior costarricense: Un estudio de caso*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Católica de Costa Rica.
- Esquivel Gámez, I., y Edel Navarro, R. (2013). Estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje: Una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol.18, No.56, p.249-264.
- Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. En: C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Fromm, E. (1941/2005). *El miedo a la libertad* [traducción al español de Gino Germani]. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Gaitán Riveros, C., López, E.A., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Gallogly, J.T. (2005). *Relationship of student satisfaction levels in distance learning and traditional classroom environments at Embry-Riddle Aeronautical University*. Tesis doctoral sin publicar, University of Central Florida, Orlando, Florida, EE.UU.
- Gannon Cook, R. (2012). Facts and fiction: Lessons from research on faculty motivators and incentives to teach online. En: S. Kofuji (Ed.), *E-learning - Engineering, On-Job Training and Interactive Teaching*. In Tech Open. DOI: 10.5772/28855
- García Aretio, L. (2013). *MOOCS: ¿Son EaD, al igual que e-learning?* Entrada en el blog “Contextos universitarios mediados”, 23 de setiembre.
- García Aretio, L. (2013). Los retos de la educación a distancia en el siglo XXI. Video. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=ZQqSWwWVch0>
- García Aretio, L. (2012). El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. Ponencia presentada en el *III Congreso CLED 2012, “Conocimiento Libre y Educación”*, Red de Docentes de América Latina y el Caribe, 13-21 de julio.
- García Aretio, L. (2008). *Diálogo didáctico mediado*. Editorial del Boletín Electrónico de Educación a Distancia (BENED), junio. Madrid, España: Cátedra UNESCO de Educación a Distancia.
- García Aretio, L. (2001). *Educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.
- García Aretio, L. (1999). Fundamentos y componentes de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, Vol.2, No.2, p. 43-61.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, Vol.2, No.1, p.8-27.
- García Aretio, L. (1994). *Educación a distancia hoy*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García Aretio, L., y Ruiz Corbella, M. (2010). Del Boletín Informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED): La aportación de AIESAD a la investigación sobre educación a distancia en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, Vol.13., No.2, p.11-34.

- García Aretio, L., y Ruiz Corbella, M. (2010). La eficacia en educación a distancia: ¿Un problema resuelto? *Teoría de la Educación* (Universidad de Salamanca), Vol.22, No.1, p.141-162.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Gardner, H., y Boix-Mansilla, V. (1994). Enseñar para la comprensión en las disciplinas, y más allá de ellas. Traducción al español de *Teachers College Record*, Vol.96, No.2, Invierno 1994.
- Garrison, D.R. (2009). Implications of online learning for the conceptual development and practice of distance education. *Journal of Distance Education*, Vol.23, No.2, p.93-104.
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol.11, No.1, p. 61-72.
- Garrison, D.R., Anderson, T., y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, Vol.2, No.2-3, p.87-105.
- Glaser, B. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, Vol.1, No.2, p.23-38.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, Vol.8, No.4., p.597-607.
- González Castañón, M.A. (2004). Evaluación de impacto del uso de la plataforma 'Microcampus' en el programa de educación a distancia. *Revista Tecnología en Marcha*, Vol.17, No.3 (Especial), p.90-110.
- Gorsky, P., y Caspi, A. (2009). Theory of instructional dialogue: A new paradigm for distance education. Ponencia presentada en la 25<sup>th</sup> *Annual Conference on Distance Teaching & Learning*.
- Gunawardena, C.N., y McIsaac, M.S. (2004). Distance education. En: D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp.355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Gutiérrez, F. (1987). Mitos y mentiras de la educación a distancia. *Revista Chasqui*, No.21, p.34-41. Recuperado de <http://issuu.com/chasqui/docs/name1ae804>
- Harrell, M.C., y Bradley, M.A. (2009). *Data collection methods: Semi-structured interviews and focus groups*. Santa Mónica, CA, EE.UU.: RAND Corporation.
- Hashemi Golzar, M. (2006). *Formación del profesorado de la Universidad de Panamá en tecnologías de la información y la comunicación*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, España.
- Hauser, L. (2013). Qualitative research in distance education: An analysis of journal literature 2005-2012. *The American Journal of Distance Education*, Vol.27, p.155-164. doi: 10.1080/08923647.2013.805641
- Henckell, M.M. (2007). *Evaluating distance education: The student perspective*. Tesis doctoral sin publicar, University of Missouri-Columbia, EE.UU.
- Hernández Pereira, R. (2005). Estado del arte: Educación virtual en la educación superior en Costa Rica. En: M. Otoya y L. Vargas (Eds.), *Aprendizaje virtual y desarrollo sostenible: El rol de las universidades* (pp.29-40). Heredia, Costa Rica: Consorcio ELAC de la Unión Europea y Editorial Universidad Nacional (UNA).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hirald T., Reyna. (2009). *Uso educativo de Internet en las instituciones de educación superior de la provincia de Santiago de los Caballeros, de la República Dominicana*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Estatal a Distancia (UNED), San José, Costa Rica.
- Holmberg, B. (2003). *Distance education in essence: An overview of theory and practice in the early twenty-first century*. (2a ed.). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (BIS)- Verlag.
- Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. *Journal of Distance Education*, Vol.1, No.1, p.25-40.
- Hull, D.M., y Saxon, T.F. (2009). Negotiation of meaning and co-construction of knowledge: An experimental analysis of asynchronous online instruction. *Computers & Education*, Vol.52, p.624-639. doi: 10.1016/j.compedu.2008.11.005

- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de investigación holística* (3ª ed.). Caracas, Venezuela: Editorial SYPAL.
- Jaschik, S., y Lederman, D. (2014). *The 2014 Inside Higher Ed Survey of Faculty Attitudes on Technology*. Washington, DC: Inside Higher Ed y Gallup, Inc.
- Jiminián, Y. (2009). La deserción en la Universidad Abierta para Adultos (UAPA) en el periodo 2001-2006. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Estatal a Distancia (UNED), San José, Costa Rica.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., y Bannan Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, Vol.9, No.2, p.7-26.
- Knowles, M., Holton, E., y Swanson, R.A. (2001). *Andragogía: El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.
- Kolb, S.M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, Vol.3, No.1, p.83-86.
- Krueger, R.A. (1998). *Developing questions for focus groups*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Krueger, R.A., y Casey, M.A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lloyd, S.A., Byrne, M.M., y McCoy, T.S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol.8. No.1, p.1-12.
- López Avendaño, Olimpia. (1994). *Sociología de la educación*. (12ª reimpression, 2012, de la primera edición de 1994). San José, Costa Rica: EUNED.
- Maddrell, J.A. (2011). *Community of inquiry framework and learning outcomes*. Tesis doctoral sin publicar, Old Dominion University, Norfolk, Virginia, EE.UU.
- Marín Hernández, J.J. (2013). *Balance y perspectivas de la educación a distancia en Costa Rica dentro del contexto centroamericano, las posibilidades del sistema bimodal*. Ponencia en Power Point. San José, Costa Rica: Centro de Investigaciones Históricas de América Central (CIHAC), Universidad de Costa Rica.

- Marklein, M.B. (2013). President wants to tie accreditation to college costs. *USA Today*. 13 de febrero. Recuperado de <http://www.usatoday.com/story/news/nation/2013/02/13/obama-college-costs-accreditation/1917109/>
- Mandernach, B.J., Dailey-Hebert, A., y Donnelly-Sallee, E. (2007). Frequency and time investment of instructors' participation in threaded discussions in the online classroom. *Journal of Interactive Online Learning*, Vol.6, No.1, p.1-9.
- Mayer, R.E. (2002). Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction. *New Directions for Teaching and Learning*, No.89. primavera, p.55-71.
- McGivney, R.J. (2009). *Adult student persistence in online education: Developing a model to understand the factors that affect adult student persistence in a course*. Tesis doctoral sin publicar, University of Massachusetts Amherst, EE.UU.
- Mena, M. (2007). *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía.
- Méndez, Z. (1998). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Molina Vargas, S.E. (2008). *La joven benemérita Universidad Estatal a Distancia: Institución benemérita de la educación y la cultura*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. En: D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp.22-38). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Moore, M.G. (1991). Editorial: Distance education theory. *The American Journal of Distance Education*, Vol.5, No.3, p.1-6.
- Moore, M. G. (1990). Background and overview of contemporary American distance education. En M.G. Morre (Ed.), *Contemporary issues in American distance education* (xii-xxvi). New York: Pergamon Press.
- Mora Escalante, S.M., y Castro Tato, J. (2009). Aseguramiento de la calidad en programas de educación superior a distancia: La experiencia de Costa Rica. En: C. Rama y J. Domínguez Granda (Eds.), *El aseguramiento de la calidad de la educación virtual* (pp.129-206). Chimbote, Perú: Universidad Católica de Los Ángeles de Chimbote y Virtual Educa.

- Mott, J., y Wiley, D. (2009). Open for learning: The CMS and the open learning network. *In Education*, Vol.15, No.2, p.3-22.
- New Media Consortium. (2013). *Perspectivas tecnológicas de la educación superior en América Latina 2013-2018: Un análisis regional del Informe Horizon del NMC*. Austin, TX: Autor.
- Nwankwo, V.I. (2013). *The relationship between faculty perceptions and implementation of elements of transactional distance theory and online web-based course completion rates*. Tesis doctoral sin publicar, Florida International University, Miami, Florida, EE.UU.
- Oliver, R. (2003). *Exploring benchmarks and standards for assuring quality online teaching and learning in higher education*. Proceedings of 16th Open and Distance Learning Association of Australia Biennial Forum, Canberra, Australia, octubre, p.79-90.
- Pagano, C.M. (2007). Los tutores en la educación a distancia: Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.4, No.2.
- Parrish, P. (2005). Embracing the aesthetics of instructional design. *Educational Technology*, Vol.45, No.2, p.16-25. Recuperado de <http://bit.ly/14eLBjw>
- Pérez, R., y Viquez, D. (2009). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en Psicología*, 23-24, p. 87-101.
- Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad Abierta de Cataluña, España.
- Perkins, D. N., y T. Blythe (1994). Putting understanding up front. *Educational Leadership*, Vol. 51, No.2, p.4-7.
- Prieto Castillo, D., y van de Pol, P. (2006). *E-learning comunicación y educación: El diálogo continúa en el ciberespacio*. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Centre.

- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2001). *Quality assurance in higher education: Proposals for consultation*. Londres, Inglaterra: Higher Education Funding Council for England. Recuperado de: [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01\\_45.htm](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_45.htm)
- Rama, C. (2013). *El constructo calidad: Definición y dimensiones*. Conferencia dictada en el II Taller Centroamericano de Armonización de Componentes Conceptuales y Técnicos: Estándares y criterios calidad, para las agencias de acreditación regionales de la educación superior. Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), Panamá, 29 de julio.
- Rama, C. (2012a). *La reforma de la virtualización de la universidad: El nacimiento de la educación digital*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, Sistema de Educación Virtual. Recuperado de: [http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamerica/article/viewFile/2370/2239](http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamerica/article/viewFile/2370/2239)
- Rama, C. (2012b). Los caminos de las reformas: La virtualización universitaria en América Latina. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol.14, No.19, p.45-70.
- Rama, C. (2010). La tendencia a la despresencialización de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, Vol. 13, No.1, p. 39-72. Recuperado de: <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/346>
- Rama, C. (2007). La despresencialización de la educación superior en América Latina: ¿Tema de calidad, de cobertura, de internacionalización o de financiamiento? *Revista Apertura* (Universidad de Guadalajara, México), Vol. 7, No. 6, p. 32-49. Recuperado de: <http://www.oei.es/tic/despresencializacion.pdf>
- Ramírez, C. (2000). *Reflexiones sobre la educación a distancia*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Recio Saucedo, M.A. (2007). *Enfoques de aprendizaje y desempeño en alumnos de educación a distancia*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Sevilla, España.

- Redmond, P. (2011). From face-to-face teaching to online teaching: Pedagogical transitions. En G. Williams, P. Statham, N. Brown, y B. Cleland (Eds.), *Changing demands, changing directions* (p.1050-1060). Hobart, Australia: Proceedings ascilite Hobart 2011.
- Restauri, S.L. (2006). *Faculty-student interaction components in online education: What are the effects on student satisfaction and academic outcomes?* Tesis doctoral sin publicar, Capella University, Minneapolis, EE.UU.
- Roblyer, M.D., y Ekhaml, L. (2000). How interactive are your distance courses? A rubric for assessing interaction in distance learning. *Online Journal of Distance Learning Administration*, Vol.3, No.2.
- Rodera, A.M. (2012). *Profesores 2.0 en la Universidad del siglo XXI: Criterios para la inclusión educativa de la web social en la universidad*. Tesis de doctorado sin publicar, Universidad de Barcelona, España.
- Rodríguez, O.M. (2012). *La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Granada, España.
- Ruiz, A. (2000). *La educación superior en Costa Rica: Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica (EUCR) y Consejo Nacional de Rectores (CONARE).
- Rumble, G. (1989). On defining distance education. *The American Journal of Distance Education*, Vol.3, No.2, p.8-21.
- Russell, T.L. (1999). The no significant difference phenomenon. Raleigh, North Carolina, EE.UU: North Carolina State University Press.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *The International Review of Research in Distance and Open Learning*, Vol.1, No.1.
- Sagoe, D. (2012). Precincts and prospects in the use of focus groups in social and behavioral science research. *The Qualitative Report*, Vol. 19, article 29, p.1-16.
- Salgado, E. (2015). Diálogo y aprendizaje percibido en estudiantes de modalidad virtual: Abordaje cualitativo en un programa universitario en Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, Vol.18, No.1, p.191-211.

- Salgado, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: La experiencia de una universidad costarricense. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. III, No.8, p.34-50.
- Salgado, E. (2006a). Hacia una cultura virtual universitaria: La experiencia de ULACIT. En: M. Otoya y L. Vargas (Eds.), *Aprendizaje virtual y desarrollo sostenible: El rol de las universidades* (pp.56-65). Heredia, Costa Rica: Consorcio ELAC de la Unión Europea y Editorial Universidad Nacional (UNA).
- Salgado, E. (2006b). *Estrategias de enseñanza virtual universitaria*. San José, Costa Rica: Editorial ULACIT.
- Salgado, E. (2005). *Manual de docencia universitaria: Una introducción al constructivismo en la educación superior*. San José, Costa Rica: Editorial ULACIT.
- Salgado, E., y Castro, S. (2004). *Manual para la implementación de cursos bimodales*. San José, Costa Rica: Editorial ULACIT.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (2ª ed). México: Prentice-Hall.
- Scott, L.C. (2009). *Through the wicked spot: A case study of professors' experiences teaching online*. Tesis doctoral sin publicar, California State University, San Marcos, California, EE.UU.
- Shea, P. (2007). Bridges and barriers to teaching online college courses: A study of experienced online faculty in thirty-six colleges. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol.11, No.2, p.73-128.
- Shea, P., y Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, Vol.55, p.1721-1731.
- Shea, P., Vickers, J., y Hayes, S. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the community of inquiry framework: A re-examination of measures and approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol.11, No.3, p.127-154.
- Shin, N. (2002). Beyond interaction: The relational construct of 'transactional presence'. *Open Learning*, Vol.17, No.2. doi: 10.1080/02680510220146887

- Shullenberger, G. (2013). The MOOC revolution: A sketchy deal for higher education. *Dissent Magazine*. 12 de febrero. Recuperado de [http://www.dissentmagazine.org/online\\_articles/the-mooc-revolution-a-sketchy-deal-for-higher-education](http://www.dissentmagazine.org/online_articles/the-mooc-revolution-a-sketchy-deal-for-higher-education)
- Sieber, J.E. (2005). Misconceptions and realities about teaching online. *Science and Engineering Ethics*, Vol.11, p.329-340.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol.2, No.1, enero. Recuperado de [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm)
- Simonson, M., Schlosser, C., y Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, Vol.23, p.124-142. doi: 10.1007/s12528-011-9045-8
- Skinner, B.F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith Jaggars, S., y Bailey, T. (2010). *Effectiveness of fully online courses for college students: Response to a Department of Education meta-analysis*. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Recuperado de: <http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/effectiveness-fully-online-courses.html>
- Soonhwa, S. (2007). Standards, accreditation, benchmarks, and guidelines in distance education. *The Quarterly Review of Distance Education*, Vol.8, No.4, p.87-398.
- Sorden, S.D. (2011). *Relationships among collaborative learning, social presence and student satisfaction in a blended learning environment*. Tesis doctoral sin publicar, Northern Arizona University, EE.UU.
- Sparkes, J.J. (1983). The problem of creating a discipline of distance education. *The American Journal of Distance Education*, Vol.4, No.2, p.179-186. doi: 10.1080/0158791830040205
- Swan, K., Garrison, D. R., y Richardson, J. C. (2009). A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. En: Payne, C. R. (Ed.), *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks* (pp.43-57). Hershey, PA: IGI Global.

- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación: La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Thurmond, V.A., y Wambach, K. (2004). Understanding interactions in distance education: A review of the literature. *International Journal of Instructional Technology and Distance Education*, Vol.1, No.1, p.9-26.
- Tomei, L. (2006). The impact of online teaching on faculty load: Computing the ideal class size for online courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, Vol.14, No.3, p.531-541.
- Torres, J.L., y Castillo Alfaro, T. (2010). La educación a distancia en Costa Rica: Realidades y tendencias. En: P. Lupión y C. Rama (Eds.), *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe: Realidades y tendencias* (pp.61-88). Santa Catarina, Brasil: Editora UNISUL.
- Tracy, S.J. (2013). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester, West Sussex, Reino Unido: Blackwell-Wiley.
- Turpo Gebera, O. (2009). Desarrollo y perspectiva de la modalidad educativa blended learning en las universidades de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.50, No.6.
- United States Department of Education. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: Autor. Recuperado de: <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- University Leadership Council. (2010). *Engaging faculty in online education: Rightsizing incentives and optimizing support*. Washington, DC: The Advisory Board Company.
- Valverde Chavarría, J. (2011). La tecnología en el proceso educativo de un posgrado del área educativa de la UNED, en el contexto del modelo pedagógico institucional. *Revista Umbral* (Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes), No.XXVIII, I semestre, p.10-20.
- Veletsianos, G. (2013). *Learner experiences with MOOCS and open online learning*. Recuperado de <http://learnerexperiences.hybridpedagogy.com>
- Verduin, J.R., y Clark, T.A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Villalta, G., y Salgado, E. (2005). Utilización de la plataforma de educación en línea Blackboard por parte de estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). *Revista Rhombus* (ULACIT), Edición 1, No.2.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Introduction: Aspects of constructivism. En: C.T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Woolfolk, A.E. (1999). *Psicología educativa* (7a ed.). México: Pearson.
- Worthen, H. (2013). What do we know about teaching online? *Academe* (Revista electrónica de la American Association of University Professors, AAUP), setiembre-octubre. Recuperado de: <http://www.aaup.org/article/what-do-we-know-about-teaching-online>
- Xu, D., y Smith Jaggars, S. (2013). *Adaptability to online learning: Differences across types of students and academic subject areas*. CRCC Working Paper No. 54. New York: Community College Research Center, Teachers College, Columbia University. Recuperado de: <http://ccrc.tc.columbia.edu/publications/adaptability-to-online-learning.html>
- Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., y Hueyshan, S.T. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*, Vol.107, No.8, p.1836-1884.

## APÉNDICE A

## GUÍA PARA EL GRUPO FOCAL CON ESTUDIANTES

<p>1. Bienvenida (5 minutos)</p>	<p>Reciban una muy cordial bienvenida. En primer lugar, darles las gracias a todos por asistir el día de hoy. Mi nombre es Edgar Salgado y voy a ser el facilitador de este grupo. Como les indiqué en el correo de convocatoria, trabajo aquí en ULACIT como evaluador institucional, y además estoy realizando mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación, para la cual estoy llevando a cabo estos grupos de discusión. El objetivo del día de hoy es que ustedes me cuenten acerca de su experiencia como estudiantes de maestría en modalidad virtual. Para ello, tenemos una guía de temas sobre los cuales me gustaría que conversemos. La información que salga de este intercambio será de gran utilidad, no solo para mi tesis, sino también para mejorar la calidad del programa virtual que ustedes están llevando.</p>
<p>2. Reglas de trabajo (5 minutos)</p>	<p>Antes de comenzar, me gustaría revisar con ustedes algunas reglas de trabajo para orientar la dinámica del grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Voy a hacerles una serie de preguntas. No tenemos que seguir necesariamente un orden particular, pero sí esperamos que todos puedan participar en la discusión.</li> <li>b. Es importante que hable solamente una persona a la vez.</li> <li>c. Siéntanse en la libertad de responder o complementar lo que otras personas dicen, levantando la mano e indicando que les gustaría referirse a lo que dijo otro compañero. No importa si usted está de acuerdo o no con lo dicho por la otra persona. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Simplemente queremos conocer su opinión a partir de sus propias experiencias. Yo estoy aquí para aprender de ustedes.</li> <li>d. No se preocupe si usted tiene una opinión o experiencia distinta de la de otro compañero. Lo importante es que usted respete la opinión de los demás, sin ofender ni pelear. Queremos que haya una sana discusión.</li> <li>e. Sus respuestas serán confidenciales. Se tomarán apuntes de lo que ustedes digan, pero no los vamos a identificar, ni a decir quién dijo qué. Lo que interesa es conocer sus experiencias tal y como ustedes nos las cuentan. No va a haber una lista de nombres de las personas que participaron, ni en la tesis ni en la Facultad.</li> <li>f. La sesión de hoy va a durar aproximadamente dos horas, y es importante que por favor cada uno de ustedes se quede hasta el final. En ese momento les vamos a entregar el incentivo económico que se les prometió en la carta de convocatoria.</li> </ol>

	¿Alguien tiene alguna pregunta antes de que empecemos?
3. Presentación (5 minutos)	Para comenzar, me gustaría que cada uno(a) de ustedes diga su nombre y la maestría que está llevando aquí en ULACIT.
4. Discusión grupal: TEMA 1 (15 minutos)	<p><b>Tema 1: “Diálogo”</b></p> <p>Vamos a entender por “diálogo” todo intercambio con otra(s) persona(s), en el caso nuestro entre cada uno(a) de nosotros y los profesores y compañeros, en el que hay una conversación (real o virtual) constructiva, de respeto, en la que exponemos ideas y opiniones, las ponemos en común, las comparamos y sacamos conclusiones; todo esto con el objetivo de aprender algo nuevo. Se considera que el diálogo es un fundamento de toda experiencia de aprendizaje. A partir de esto:</p> <p>¿Cómo se da el diálogo en sus cursos?  ¿A través de qué medios?  ¿Qué les aporta el diálogo en su aprendizaje?</p>
5. Discusión grupal: TEMA 2 (15 minutos)	<p><b>Tema 2: “Formas de aprender”</b></p> <p>Todos ustedes han llevado cursos presenciales, es decir, en los que uno tiene que asistir a un aula con el profesor y los compañeros, en algún momento de su formación. Ahora llevan cursos virtuales. Teniendo en cuenta eso:</p> <p>¿Cuáles diferencias y similitudes encuentran ustedes entre la forma en que uno aprende en la modalidad virtual, en comparación con la presencial?</p>
6. Discusión grupal: TEMA 3 (15 minutos)	<p><b>Tema 3: “Interacción entre estudiantes”</b></p> <p>¿Qué oportunidades tienen ustedes de interactuar con sus compañeros en los cursos virtuales de su maestría?  ¿Con qué frecuencia se comunican?  ¿A través de cuáles medios se comunican?  ¿Qué objetivo tiene la comunicación con sus compañeros?  ¿Qué les aporta para su aprendizaje?</p>

7. Discusión grupal: TEMA 4 (15 minutos)	<p><b>Tema 4: “Interacción con profesores”</b></p> <p>¿Cómo interactúan ustedes con sus profesores en los cursos? (medios, herramientas)</p> <p>¿Cuál es la calidad de esa interacción con sus profesores?</p> <p>¿Cuál es el motivo de las interacciones?</p> <p>¿Con qué frecuencia se comunican?</p> <p>¿Reciben retroalimentación oportuna?</p> <p>¿Qué les aporta la retroalimentación de los profesores?</p>
8. Discusión grupal: TEMA 5 (15 minutos)	<p><b>Tema 5: “Aprendizaje percibido”</b></p> <p>¿Qué tanto sienten ustedes que han aprendido al llevar sus cursos de manera virtual?</p> <p>¿Y en comparación con cursos similares que hayan llevado de forma presencial?</p> <p>¿Qué es lo que hace que aprendan (igual/más/menos) en los cursos virtuales?</p>
9. Discusión grupal: TEMA 6 (15 minutos)	<p><b>Tema 6: “Necesidades de apoyo”</b></p> <p>¿Qué aspectos consideran ustedes que deberían cambiarse para que los cursos fueran más provechosos en términos del aprendizaje logrado?</p> <p>¿De qué formas sienten que la Universidad podría apoyarlos para que sus estudios sean exitosos?</p>
10. Reflexiones finales (10 minutos)	<p>Muy bien, esas fueron todas las preguntas que quería hacerles.</p> <p>¿Alguien tiene algún comentario final acerca de su experiencia como estudiante en la maestría, o alguna idea, experiencia u opinión que siente que no tuvo la oportunidad de compartir?</p>
11. Cierre de la sesión (5 minutos)	<p>Muchas gracias por haber venido el día de hoy y por compartir sus experiencias conmigo. Espero que la sesión haya sido de provecho. Antes de que se vayan, por favor pasen para entregarles el incentivo económico por su asistencia.</p>

## **APÉNDICE B**

## GUÍA PARA EL GRUPO FOCAL CON PROFESORES

<p>1. Bienvenida (5 minutos)</p>	<p>Reciban una muy cordial bienvenida. En primer lugar, darles las gracias a todos por asistir el día de hoy. Mi nombre es Edgar Salgado y voy a ser el facilitador de este grupo. Como les indiqué en el correo de convocatoria, trabajo aquí en ULACIT como evaluador institucional, y además estoy realizando mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación, para la cual estoy llevando a cabo estos grupos de discusión. El objetivo del día de hoy es que ustedes me cuenten acerca de su experiencia como docentes de cursos virtuales en los posgrados de Ciencias Empresariales. Para ello, tenemos una guía de temas sobre los cuales me gustaría que conversemos. La información que salga de este intercambio será de gran utilidad, no solo para mi tesis, sino también para mejorar la calidad del programa académico en el que ustedes enseñan.</p>
<p>2. Reglas de trabajo (5 minutos)</p>	<p>Antes de comenzar, me gustaría revisar con ustedes algunas reglas de trabajo para orientar la dinámica del grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Voy a hacerles una serie de preguntas. No tenemos que seguir necesariamente un orden particular, pero sí esperamos que todos puedan participar en la discusión.</li> <li>b. Es importante que hable solamente una persona a la vez.</li> <li>c. Siéntanse en la libertad de responder o complementar lo que otras personas dicen, levantando la mano e indicando que les gustaría referirse a lo que dijo otro compañero. No importa si usted está de acuerdo o no con lo dicho por la otra persona. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Simplemente queremos conocer su opinión a partir de sus propias experiencias. Yo estoy aquí para aprender de ustedes.</li> <li>d. No se preocupe si usted tiene una opinión o experiencia distinta de la de otro compañero. Lo importante es que usted respete la opinión de los demás, sin ofender ni pelear. Queremos que haya una sana discusión.</li> <li>e. Sus respuestas serán confidenciales. Se tomarán apuntes de lo que ustedes digan, pero no los vamos a identificar, ni a decir quién dijo qué. Lo que interesa es conocer sus experiencias tal y como ustedes nos las cuentan. No va a haber una lista de nombres de las personas que participaron, ni en la tesis ni en la Facultad.</li> <li>f. La sesión de hoy va a durar aproximadamente dos horas, y es importante que por favor cada uno de ustedes se quede hasta el final. En ese momento les vamos a entregar el incentivo económico que se les prometió en la carta de convocatoria.</li> </ol> <p>¿Alguien tiene alguna pregunta antes de que empecemos?</p>

3. Presentación (5 minutos)	Para comenzar, me gustaría que cada uno(a) de ustedes diga su nombre y el nombre del curso o cursos virtuales que imparte aquí en ULACIT.
4. Discusión grupal: TEMA 1 (15 minutos)	<p><b>Tema 1: “Comparación entre experiencia virtual y presencial”</b></p> <p>Todos ustedes están impartiendo o han impartido cursos virtuales, es decir, en los que la comunicación y el trabajo se realizan por medio de la plataforma Blackboard. Teniendo en cuenta eso:</p> <p>¿Cuáles diferencias y similitudes encuentran ustedes entre impartir un curso presencial, en comparación con uno virtual?</p>
5. Discusión grupal: TEMA 2 (15 minutos)	<p><b>Tema 2: “Papel como facilitadores”</b></p> <p>¿Cuál consideran ustedes que es su rol como profesores de cursos virtuales?</p> <p>¿Cómo consideran ustedes que aprenden sus estudiantes?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias (si creen que las hay) entre la manera como aprenden los estudiantes en un curso presencial en comparación con uno virtual?</p> <p>¿Qué tareas debe realizar un docente de un curso virtual para que sus estudiantes aprendan efectivamente?</p>
6. Discusión grupal: TEMA 3 (15 minutos)	<p><b>Tema 3: “Interacción con los estudiantes”</b></p> <p>¿Qué espacios existen para interactuar con sus estudiantes en los cursos virtuales?</p> <p>¿Cuál es la naturaleza de esas interacciones? (temas, asuntos, motivos)</p> <p>¿Con qué frecuencia se comunican?</p> <p>¿A través de cuáles medios se comunican?</p> <p>¿Qué objetivo tiene la comunicación con sus estudiantes?</p> <p>¿Qué les aporta a los estudiantes para su aprendizaje?</p>
7. Discusión grupal: TEMA 4 (15 minutos)	<p><b>Tema 4: “Actitudes hacia el aprendizaje virtual”</b></p> <p>¿Cómo se sienten ustedes con respecto de la idea de que se imparta un programa académico a través de medios virtuales?</p> <p>¿Qué efectividad creen ustedes que tiene la enseñanza virtual?</p>
8. Discusión grupal: TEMA 5 (15 minutos)	<p><b>Tema 5: “Uso de herramientas tecnológicas”</b></p> <p>¿Cuáles herramientas utilizan en la plataforma virtual Blackboard?</p> <p>¿Utilizan algunas otras herramientas de Internet fuera de la plataforma? ¿Cuáles?</p> <p>¿Con qué objetivos didácticos utilizan esas herramientas?</p>

<p>9. Discusión grupal: TEMA 6 (15 minutos)</p>	<p><b>Tema 6: “Necesidades de apoyo”</b></p> <p>¿Qué aspectos consideran ustedes que deberían cambiarse para que los cursos fueran más provechosos en términos del logro de las competencias y objetivos?</p> <p>¿De qué formas sienten que la Universidad podría apoyarlos para que su trabajo como docentes de cursos virtuales sea exitoso?</p>
<p>10. Reflexiones finales (10 minutos)</p>	<p>Muy bien, esas fueron todas las preguntas que quería hacerles.</p> <p>¿Alguien tiene algún comentario final acerca de su experiencia como profesor de cursos virtuales en la maestría, o alguna idea, experiencia u opinión que siente que no tuvo la oportunidad de compartir?</p>
<p>11. Cierre de la sesión (5 minutos)</p>	<p>Muchas gracias por haber venido el día de hoy y por compartir sus experiencias conmigo. Espero que la sesión haya sido de provecho. Antes de que se vayan, por favor pasen para entregarles el incentivo económico por su asistencia.</p>

## APÉNDICE C

## **GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A PROFUNDIDAD SEMI-ESTRUCTURADA PARA ESTUDIANTES**

Buenos días (buenas tardes / noches). En primer lugar, quisiera darle las gracias por venir a esta entrevista el día de hoy. Mi nombre es Edgar Salgado y, como le indiqué en el correo de convocatoria, trabajo aquí en ULACIT como evaluador institucional, y además estoy realizando mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación, para la cual estoy llevando a cabo entrevistas con estudiantes de los posgrados de la Facultad de Ciencias Empresariales. El objetivo de la conversación que vamos a tener es que usted me cuente acerca de su experiencia como estudiante de cursos virtuales en la maestría que está llevando en esta universidad. Para ello, tengo una guía de temas sobre los cuales me gustaría que conversemos.

Si bien existe una guía de temas, no quisiera que la entrevista fuera un “interrogatorio”, sino más bien una conversación fluida, en la que usted tendrá la oportunidad de expresar sus vivencias y opiniones con entera libertad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni yo espero que usted me diga solo “cosas buenas”; también quisiera que usted fuera muy sincero(a) y me cuente también las dificultades que ha encontrado y las cosas que deberían mejorarse. Si hay puntos positivos, por supuesto que también me gustaría conocerlos. Yo le voy a ir haciendo algunas preguntas “sobre la marcha”, para profundizar, aclarar o ampliar sus respuestas, y lo que quisiera es que usted hable mucho más que yo. Véame solo como un facilitador para que usted pueda expresarse de acuerdo con su propio punto de vista. Calculo que nuestra conversación podrá tomar cerca de una hora y media.

Yo no voy a hacer una lista con los nombres de las personas que participaron, ni voy a mencionar su nombre a las autoridades de la carrera ni de la Universidad. Tomaré apuntes para recordar lo que usted me dijo, pero estas notas son solo para captar los temas centrales, que se analizarán en conjunto con lo que digan otras personas que también están participando en las entrevistas. En ningún lugar se le identificará a usted, ni en la tesis ni en ningún informe escrito. La información que yo obtenga de este intercambio será de gran utilidad, no solo para mi tesis, sino también para mejorar la calidad de la carrera que usted está cursando. ¿Tiene alguna pregunta antes de que comencemos?

### **Guía de preguntas**

1. Para empezar, ¿cómo ha sido su experiencia como estudiante en la maestría, teniendo en cuenta que esta se imparte en modalidad virtual? Cuénteme acerca de qué le motivó a escoger una carrera virtual, y si se han cumplido las expectativas que usted tenía cuando ingresó.

2. Vamos a entender por “diálogo” todo intercambio con otra(s) persona(s), en el caso suyo entre usted y los profesores y compañeros, en el que hay una conversación (real o virtual) constructiva, de respeto, en la que exponemos ideas y opiniones, las ponemos en común, las comparamos y sacamos conclusiones; todo esto con el objetivo de aprender algo nuevo. Se considera que el diálogo es un fundamento de toda experiencia de aprendizaje. A partir de esto: ¿Cómo se da el diálogo en sus cursos? ¿A través de qué medios? ¿Qué le ha aportado el diálogo en su aprendizaje?
3. Usted en algún momento de su vida como estudiante universitario ha llevado cursos presenciales, es decir, en los que uno tiene que asistir a un aula con el profesor y los compañeros. Ahora lleva cursos virtuales. Teniendo en cuenta eso: ¿Cuáles diferencias y similitudes encuentra usted entre la forma en que usted aprende en la modalidad virtual, en comparación con la presencial?
4. ¿Qué oportunidades tiene usted de interactuar con sus compañeros en los cursos virtuales de su maestría? ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿A través de cuáles medios se comunican? ¿Qué objetivo tiene la comunicación con sus compañeros? ¿Qué le aporta para su aprendizaje?
5. ¿Cómo interactúa usted con sus profesores en los cursos? (medios, herramientas) ¿Cuál es la calidad de esa interacción con sus profesores? ¿Cuál es el motivo de las interacciones? ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿Recibe retroalimentación oportuna por parte de ellos? ¿Qué le ha aportado la retroalimentación de sus profesores?
6. ¿Qué tanto siente usted que ha aprendido al llevar sus cursos de manera virtual? ¿Y en comparación con cursos similares que haya llevado de forma presencial? ¿Qué es lo que hace que aprenda (igual/más/menos) en los cursos virtuales?
7. ¿Qué aspectos considera usted que deberían cambiarse para que los cursos fueran más provechosos en términos del aprendizaje logrado? ¿De qué formas siente que la Universidad podría apoyarle para que sus estudios sean exitosos?
8. Muy bien, creo que ya vamos llegando al final de nuestra conversación. ¿Tiene usted algún comentario final acerca de su experiencia como estudiante en la maestría, o alguna idea, experiencia u opinión que siente que no tuvo la oportunidad de contarme?

**Preguntas de seguimiento, dependiendo del desarrollo de la entrevista:**

- ¿Podría darme algunos ejemplos concretos de cómo un curso virtual y uno presencial se parecen (o se diferencian) con respecto de [factores mencionados por el entrevistado]?
- Al hablar de “formas en que usted aprende” me refiero a cómo organiza sus actividades para cumplir con las tareas o proyectos de los cursos; qué sentidos utiliza (escuchar, leer); en quiénes se apoya (profesor, compañeros, otras personas);

el grado de autonomía o independencia que usted debe tener para cumplir con las actividades o evaluaciones; el tiempo que dedica a estudiar los materiales y a hacer lecturas; si debe investigar y cómo lo hace.

- Si sus profesores no interactúan mucho con los estudiantes, ¿ha buscado el apoyo de sus compañeros para compensar esta ausencia? Deme algunos ejemplos y detalles.
- Si ha enfrentado dificultades como alumno virtual, ¿podría describir una experiencia concreta? ¿Cómo enfrentó el problema?
- Con respecto de su experiencia general, ¿podría describir cuáles son las actividades que les asignan los profesores en los cursos, su nivel de demanda y qué tanto recibe guía por parte de los docentes?
- ¿Podría contarme alguna experiencia específica en la que el curso virtual sí cumplió con sus expectativas?
- En síntesis, ¿cuáles son en su experiencia los ingredientes claves para que un curso virtual sea provechoso (de buena calidad; que logre que los estudiantes realmente aprendan)?

## **APÉNDICE D**

## **GUÍA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL A PROFUNDIDAD SEMI- ESTRUCTURADA PARA PROFESORES**

Buenos días (buenas tardes / noches). En primer lugar, quisiera darle las gracias por venir a esta entrevista el día de hoy. Mi nombre es Edgar Salgado y, como le indiqué en el correo de convocatoria, trabajo aquí en ULACIT como evaluador institucional, y además estoy realizando mi tesis doctoral en Ciencias de la Educación, para la cual estoy llevando a cabo entrevistas con profesores de los posgrados de la Facultad de Ciencias Empresariales. El objetivo de la conversación que vamos a tener es que usted me cuente acerca de su experiencia como docente de cursos virtuales en la maestría en la que usted trabaja en esta universidad. Para ello, tengo una guía de temas sobre los cuales me gustaría que conversemos.

Si bien existe una guía de temas, no quisiera que la entrevista fuera un “interrogatorio”, sino más bien una conversación fluida, en la que usted tendrá la oportunidad de expresar sus vivencias y opiniones con entera libertad. No hay respuestas correctas ni incorrectas, ni yo espero que usted me diga solo “cosas buenas”; también quisiera que usted fuera muy sincero(a) y me cuente también las dificultades que ha encontrado y las cosas que deberían mejorarse. Si hay puntos positivos, por supuesto que también me gustaría conocerlos. Yo le voy a ir haciendo algunas preguntas “sobre la marcha”, para profundizar, aclarar o ampliar sus respuestas, y lo que quisiera es que usted hable mucho más que yo. Véame solo como un facilitador para que usted pueda expresarse de acuerdo con su propio punto de vista. Calculo que nuestra conversación podrá tomar cerca de una hora y media.

Yo no voy a hacer una lista con los nombres de los profesores que participaron, ni voy a mencionar su nombre a las autoridades de la carrera ni de la Universidad. Tomaré apuntes para recordar lo que usted me dijo, pero estas notas son solo para captar los temas centrales, que se analizarán en conjunto con lo que digan otras personas que también están participando en las entrevistas. En ningún lugar se le identificará a usted, ni en la tesis ni en ningún informe escrito. La información que yo obtenga de este intercambio será de gran utilidad, no solo para mi tesis, sino también para mejorar la calidad de la carrera. ¿Tiene alguna pregunta antes de que comencemos?

### **Guía de preguntas**

1. Para empezar, ¿cómo ha sido su experiencia como profesor en cursos virtuales de posgrado en la Universidad? Cuénteme acerca de cómo llegó a impartir cursos virtuales, qué factores tomó en cuenta para dedicarse a ello, cómo fueron las

primeras experiencias, si recibió capacitación y cómo se ha ido adaptando a esta modalidad de enseñanza.

2. ¿Cuál considera usted que es su rol como profesor de cursos virtuales? (Lo que quiero decir es cuál es su función o funciones más importantes; qué se propone enseñar; para qué; cuál es su posición con respecto de los estudiantes; cómo asume su trabajo en cuanto a gestión, motivación, evaluación, etc.).
3. ¿Cuáles son las diferencias (si cree que las hay) entre la manera como aprenden los estudiantes en un curso presencial en comparación con uno virtual? Desde su propia experiencia, ¿qué tareas debe realizar un docente de un curso virtual para que sus estudiantes aprendan efectivamente? (Por favor deme ejemplos concretos de experiencias o situaciones en su trabajo como profesor de cursos virtuales).
4. ¿Qué espacios existen para interactuar con sus estudiantes en los cursos virtuales? ¿Cuál es la naturaleza de esas interacciones? (temas, asuntos, motivos) ¿Con qué frecuencia se comunican? ¿A través de cuáles medios se comunican? ¿Qué objetivo tiene la comunicación con sus estudiantes? ¿Qué les aporta a los estudiantes para su aprendizaje?
5. ¿Cómo se siente usted con respecto de la idea de que se imparta un programa académico a través de medios virtuales? ¿Qué efectividad cree usted que tiene la enseñanza virtual?
6. ¿Cuáles herramientas utiliza en la plataforma virtual Blackboard? ¿Utiliza algunas otras herramientas de Internet fuera de la plataforma? ¿Cuáles? ¿Con qué objetivos didácticos utiliza esas herramientas?
7. ¿Qué aspectos considera usted que deberían cambiarse para que los cursos virtuales fueran más provechosos en términos del logro de las competencias y objetivos? ¿De qué formas siente que la Universidad podría apoyarle para que su trabajo como docente de cursos virtuales sea exitoso?
8. Muy bien, creo que ya vamos llegando al final de nuestra conversación. ¿Tiene usted algún comentario final acerca de su experiencia como profesor de cursos virtuales en la maestría, o alguna idea, experiencia u opinión que siente que no tuvo la oportunidad de contarme?

#### **Preguntas de seguimiento, dependiendo del desarrollo de la entrevista:**

- ¿Podría darme algunos ejemplos concretos de cómo un curso virtual y uno presencial se parecen (o se diferencian) con respecto de [factores mencionados por el entrevistado]?
- Al hablar de “formas en que aprenden los estudiantes” me refiero a cómo organizan sus actividades para cumplir con las tareas o proyectos de los cursos; qué sentidos utilizan (escuchar, leer); en quiénes se apoyan (profesor, compañeros, otras personas); el grado de autonomía o independencia que debe tener el alumno para

cumplir con las actividades o evaluaciones; el tiempo que dedican a estudiar los materiales y a hacer lecturas; si deben investigar y cómo lo hacen.

- ¿Usted ha sido estudiante alguna vez en algún curso virtual? ¿Cómo fue su experiencia como estudiante y qué le ha aportado a su experiencia como profesor?
- Si ha enfrentado dificultades para adaptarse a la enseñanza en modalidad virtual, ¿podría describir una experiencia concreta? ¿Cómo enfrentó el problema?
- Con respecto de su experiencia general, ¿podría describir cuáles son las actividades que les asigna usted a los estudiantes en los cursos virtuales, su nivel de demanda y qué tanto les brinda seguimiento y orientación?
- ¿Cómo han respondido los estudiantes a [estrategias, técnicas que ha utilizado el profesor]?
- ¿Cómo han evaluado los estudiantes su desempeño (el del docente) en los cursos virtuales?
- En síntesis, ¿cuáles son en su experiencia los ingredientes claves para que un curso virtual sea provechoso (de buena calidad; que logre que los estudiantes realmente aprendan)? ¿Son estos ingredientes, o “factores claves de éxito”, los mismos en los cursos presenciales que en los virtuales? ¿Qué comparten y en qué se diferencian?

## **APÉNDICE E**

## CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL CURSO POR PARTE DEL ALUMNO (CEPA)

### Estimado estudiante:

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión de los estudiantes sobre la calidad de los cursos de las diferentes carreras. Varias de las preguntas se refieren al valor de las actividades y la forma como se promueven en el curso diferentes competencias. Otras preguntas se centran, específicamente, en el desempeño del profesor. Además, se le solicitará una autoevaluación que pretende conocer el nivel de motivación personal e involucramiento que usted ha tenido en el curso, así como una apreciación sobre el trabajo y el aporte de sus compañeros.

Para la Universidad es muy importante obtener la retroalimentación de los alumnos para poder mejorar continuamente las ofertas académicas. Contestar este instrumento le tomará aproximadamente 20 minutos. No hay respuestas correctas o incorrectas; el objetivo es que usted exprese su opinión de acuerdo con sus experiencias. Además, sus opiniones serán anónimas, por lo que usted puede responder con entera libertad. Por favor no deje preguntas sin contestar. Al final del cuestionario, asegúrese de hacer clic en el botón rotulado "Submit".

Si tiene alguna pregunta sobre estas instrucciones o sobre el propósito o el contenido de esta encuesta, puede contactar a Edgar Salgado, analista institucional, en la dirección electrónica [esalgado@ulacit.ac.cr](mailto:esalgado@ulacit.ac.cr) o por medio del teléfono 2523-4007. Le agradecemos muchísimo su colaboración, la cual será de gran valor para que la dirección de carrera pueda tomar acciones para subsanar las debilidades y consolidar las fortalezas detectadas.

1. Indique el nivel de importancia que usted le asigna a este curso para su formación profesional. Justifique su respuesta en el espacio en blanco.

1 = Ninguno

5 = Mucho

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

**Justificación:**

2. En una escala de 0 a 10, ¿Cuál calificación general daría usted al profesor de este curso? Por favor justifique.

**Calificación:** \_\_\_\_\_

**Justificación:**

<p><b>Justificación:</b></p>
------------------------------

**3. El curso ofreció oportunidades para:**

	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Escuchar, hablar, leer o escribir el inglés		
Usar tecnologías		
Investigar		
Hablar en público		
Escribir con claridad, precisión y profundidad		
Construir y defender argumentos		
Generar ideas innovadoras		
Pensar a largo plazo		
Liderar, planificar, tomar decisiones y negociar		
Mantenerme informado(a) sobre lo que sucede en el país y el mundo		
Colaborar efectivamente con personas que piensan diferente a mí		
Valorar la importancia de la honestidad académica		
Trabajar en equipo		
Despertar mi interés por continuar aprendiendo sobre la materia aún después de terminado el curso		
Resolver problemas de la vida real		
Valorar la importancia de contribuir con el desarrollo social del país y el mundo		

Si tiene usted algún comentario específico que realizar sobre las oportunidades para el desarrollo de las anteriores competencias, por favor indíquelo en este espacio:

\_\_\_\_\_

4. Por favor, señale lo más valioso que usted considera haber obtenido en este curso. Puede indicar desde la adquisición de habilidades concretas o conocimientos, hasta cambios en la perspectiva o maneras de pensar.

5. ¿Cuáles actividades o materiales específicos del curso (exposiciones, estudios de casos, lecturas, asignaciones escritas, proyectos grupales, discusiones en clase, etc.) encontró usted MÁS valiosos? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles actividades o materiales específicos del curso (exposiciones, estudios de casos, lecturas, asignaciones escritas, proyectos grupales, discusiones en clase, etc.) encontró usted MENOS valiosos? ¿Por qué?

7. ¿Qué opina usted sobre la forma en que se verifica en este curso si el estudiante realmente aprendió los conocimientos y habilidades estipuladas en el paquete instruccional?

8. ¿Qué les contaría usted a los estudiantes que van a matricular este curso con respecto a su grado de dificultad, los conocimientos previos que requiere, el esfuerzo que implica, y su utilidad?

9. ¿Cómo evaluaría usted su propio desempeño en este curso? Refiérase al grado de motivación personal que ha logrado desarrollar con respecto de las actividades, en qué grado considera que ha alcanzado sus expectativas personales a través de este curso y cómo lo ha logrado.

10. ¿Cómo evaluaría usted el desempeño de sus compañeros en este curso? Refiérase al grado de compromiso que han mostrado sus compañeros con respecto de las actividades, así como al aporte que han dado al desarrollo del curso.

11. ¿Cómo fue el uso que se le dio a la plataforma Blackboard? ¿Qué valor agregaron al curso los materiales, enlaces, foros y otros recursos o actividades de Blackboard?

12. ¿Cuáles son las principales fortalezas del profesor?

13. ¿Cuáles recomendaciones daría usted al profesor para mejorar su trabajo como docente?

## APÉNDICE F

## **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES**

**Título de la investigación:** La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT)

**Nombre del investigador:** Edgar Salgado García

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

1. **PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN:** Conocer la experiencia de los estudiantes y profesores de posgrado de ULACIT en la modalidad de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales.
2. **NATURALEZA DE LA INVESTIGACIÓN:** Esta entrevista forma parte de la tesis de Edgar Salgado García, para optar por el título de Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Católica de Costa Rica. La directora de esta tesis es la Dra. Rocío Orozco Chavarría.
3. **¿QUÉ SE HARÁ?:** Se establecerá un diálogo con usted acerca de sus experiencias como estudiante / docente en los cursos de posgrado, a partir de una guía de preguntas. Usted tendrá el espacio para expresar sus vivencias y opiniones, profundizar o ampliar de acuerdo con su experiencia personal.
4. **BENEFICIOS:** Como resultado de su participación en este estudio, no obtendrá un beneficio directo. Los resultados se utilizarán para brindar retroalimentación a la Universidad para propiciar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Antes de dar su autorización para participar en este estudio, usted debe haber conversado con el investigador sobre el objetivo del mismo, y él debe haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas.
6. Usted recibirá una copia de este formulario firmado para su uso personal.
7. Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a suspender su participación en cualquier momento, sin que esa decisión le afecte a usted.
8. La entrevista será grabada en audio, para fines de que el investigador pueda captar todos los detalles y facilitar su análisis.

9. Las respuestas que proporcione al investigador serán estrictamente confidenciales. Los resultados se reportarán en la forma de síntesis, o algunas citas textuales, que de ninguna forma le identificarán a usted. La transcripción de la entrevista no se hará pública ni se entregará a las autoridades de la carrera o la Universidad.
10. Usted no perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

### Consentimiento:

He leído, o se me ha leído, toda la información detallada en el presente formulario antes de firmarlo. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas por el investigador en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio.

Nombre del participante: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre del investigador: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### Información de contacto

Nombre	En calidad de:	Dirección electrónica
Edgar Salgado García	Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica	<a href="mailto:esalgado.cr@gmail.com">esalgado.cr@gmail.com</a>
Dra. Rocío Orozco Chavarría	Directora de la tesis Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Costa Rica	<a href="mailto:rocy5180@gmail.com">rocy5180@gmail.com</a>