

El “abandono” en cursos de *e-learning*: algunos aprendizajes para nuevas propuestas

EDUARDO GARCÍA TESKE
Uruguay

1. Presentación

Este trabajo aborda algunas aproximaciones que explican las posibles causas de abandono de los alumnos que cumplen estudios bajo la modalidad de *e-learning*. A priori podríamos decir que las expectativas generadas a través de la oferta de cursos de educación a distancia con el manejo de tecnologías de la información, genera un conjunto de motivaciones que van más allá de las que podríamos suponer. Una de las variables que más se destaca en la oferta de cursos en esta modalidad es la masiva inscripción a los mismos. Si estableciéramos una relación demanda-egreso se podría afirmar a priori el éxito de la oferta y su importante factibilidad de desarrollo como modalidad básica de formación y capacitación. En lo que respecta a la relación costo-beneficios, el éxito también está asegurado. Sin embargo, se pretende establecer cuáles son las motivaciones centrales que poseen los demandantes y por ende cuáles podrían ser los motivos que inciden negativamente en la permanencia de los interesados hasta finalizar sus estudios, invalidando los enunciados anteriores.

2. Fragmentaria construcción de la educación a distancia

En Uruguay las primeras acciones de educación a distancia surgieron en el ámbito privado. Numerosas academias y escuelas de gestión privada fueron entidades fundadoras en el desarrollo de procesos educativos a distancia. Generalmente estaban planificadas para la preparación y capacitación laboral, dirigidas a la población de jóvenes y adultos que por razones geográficas o temporales no podían concurrir a las instituciones formales de capacitación profesional. Esta enseñanza estaba básicamente dirigida por un modelo didáctico centrado en la correspondencia epistolar, casi sin contacto directo con el profesor o tutor encargado del curso. Responde a las características de instalación de un modelo educativo de la primera generación del industrialismo didáctico, que generó claras señas de incertidumbre e inconsistencia en su permanencia, seguimiento y retroalimentación, aspectos que todo acto educativo conlleva implícito en sí mismo.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 44/3 – 25 de octubre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



CUADRO 1. El Departamento de Educación a Distancia

Es la dependencia de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente que tiene por cometido desarrollar una modalidad educativa alternativa a la presencial para contribuir a la formación de los maestros y profesores de Educación Media. Entre 1989 y 1991 se elaboran las "Guías bibliográficas para la preparación de exámenes" y "Módulos" con el desarrollo de distintas asignaturas del currículo de profesorado. Este Departamento tuvo a su cargo, en el año 1991, la capacitación de docentes en servicio, de Educación Media (Secundaria y Técnica), para apoyarlos en la preparación de los concursos de oposición con vistas a la efectividad en los cargos. En años posteriores, maestros de Educación Común en ejercicio se formaron y se titularon en Educación Inicial. En el año 1999 comenzó a implementar un apoyo para los estudiantes de profesorado del régimen semilibre de los veintinueve Institutos de Formación Docente del interior del país.

FUENTE: <http://www.dfpd.edu.uy/inicio.htm>

En el ámbito educativo formal no universitario, durante la década del 60 comenzaron las primeras experiencias realizadas en el país. Las mismas tienen su génesis en el nivel de Educación Primaria y fueron dirigidas a los egresados escolares del medio rural, siguiendo como concepto el instalado en los finales de los 50 en el ámbito privado. Esta era una propuesta compensatoria que articulaba capacitación laboral con alfabetización funcional de adultos, que no habían finalizado la escolarización primaria. Los éxitos logrados a través de estas instancias de formación condujeron a la extensión de los programas a distancia, que llegaron hasta la atención de los niños preescolares para ese mismo medio.

CUADRO 2: Propuesta de formación de docentes a distancia

Esta propuesta apunta a brindar oportunidades de formación a los jóvenes y adultos del interior del país. Para ello la implementación de esta modalidad alternativa ha tomado en cuenta la necesidad de:

Atender una población estudiantil geográficamente dispersa

Posibilitar la permanencia del estudiante en su medio, dadas las características detectadas de edad, estado civil, tenencia de hijos, relación con el hogar de dependencia.

Asegurar la calidad académica

Optimizar los recursos humanos y materiales del sistema.

Comenzará a desarrollarse "en el año lectivo 2003 para las especialidades de Matemática, Idioma Español, Física, Química, Biología, Educación Musical, Comunicación Visual-Dibujo y Portugués". Se estructura curricularmente sobre la base del Plan 1986 para la Formación de Profesores de Educación Media, con una duración de 4 años, para obtener el Título de Profesor de Educación Media. Los estudiantes tendrán carácter reglamentado en todas las asignaturas. Se implementarán cursos semipresenciales por Especialidad que apuesten a la calidad académico-profesional. Para ello se pondrá énfasis en la selección de los docentes que estarán a cargo.

Esta es una nueva propuesta con las siguientes características:

Cursos presenciales. Tendrán lugar en cada IFD para aquellas asignaturas de Ciencias de la Educación comunes con Magisterio y la Práctica Docente en los centros educativos correspondientes (Liceos y Escuelas Técnicas).

Cursos semipresenciales. Se plantean para aquellas asignaturas y temáticas de Ciencias de la Educación, no especialmente contempladas actualmente en los cursos presenciales y que hacen a la formación del Profesor para la Educación Media, como Psicología del Adolescente, etc. Se tratará de complementar los contenidos temáticos de las asignaturas con materiales elaborados mediante la metodología a distancia, cuyos contenidos el estudiante deberá abordar con el apoyo del profesor presencial que cumplirá el rol de tutor.

Cursos a distancia semipresencial. Se consideran para las asignaturas Especiales y Didáctica I (2do año), a través de: materiales elaborados mediante la metodología a distancia, tutoría a distancia, instancias regionales grupales en los IFD, CeRP e IPA. Las regiones se establecerán según necesidades y disponibilidad de cada una de ellas.

En el caso de Didáctica II (3er. Año) y III (4to año), la tutoría será mixta: a distancia (no presencial vía e-mail, teléfono, etc.) y visitas. Para la educación a distancia se utilizarán los distintos soportes (materiales en línea, impresos, videos, etc.) de acuerdo a las necesidades del grupo destinatario, los contenidos y la viabilidad de los mismos. Se priorizarán las posibilidades que proporcionan las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información (NTCI)

Evaluación: Los exámenes serán presenciales. Se realizarán con tribunales en todos los casos. Tendrán lugar en cada IFD para las asignaturas de Ciencias de la Educación y Didáctica. Las asignaturas específicas de las Especialidades serán evaluadas en instancias regionales. El examen de Práctica Docente estará localizado en el establecimiento de educación donde el estudiante realice la práctica.

FUENTE: <http://www.dfpd.edu.uy/inicio.htm>

La diferencia de estas propuestas emanadas desde el sistema formal primario, con respecto a las anteriormente citadas, es que el sistema público transitó desde los inicios por la generación de actuaciones a distancia a través del modelo didáctico multimedial (respondiendo a las innovaciones producidas por la segunda generación del industrialismo didáctico), Alcanzó su cima en las décadas de los años 70 y 80. Con

él se ampliaron considerablemente los recursos que podían emplearse en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo educativo. Incluyó además del texto impreso, el audio, la videocasete, la radiodifusión, las conferencias televisadas y el uso de la computación. Los educandos dispusieron entonces de la posibilidad de recibir asesorías presenciales, por correo postal o por vía telefónica. Utilizó fuertemente la expansión de los medios comunicacionales del momento (radio y televisión, por su enorme poder de penetración existente, como ya se ha detallado). A pesar de los elementos positivos señalados, su uso generó un alto abandono, bajos niveles de rendimiento, rápida obsolescencia de los materiales instructivos empleados y una baja interacción entre los educandos y entre estos y los profesores. Dichos inconvenientes se atribuyen al hecho de que el estudiante debía realizar sus acciones de aprendizaje prácticamente solo, con pocas oportunidades de seguimiento y tutoría debido a que si se trataba de incrementar las acciones interactivas basadas en una asistencia presencial, el programa o modelo de educación a distancia resultaría muy costoso y en definitiva, se diferenciaría muy poco de la enseñanza presencial clásica. Uno de los elementos más significativos fue la obsolescencia del material multimedial y el alto costo de reposición de los mismos, aspectos que determinaron la progresiva reducción de la capacidad de operar del sistema a distancia, que pasó a sustituirse por material impreso (retrotrayéndose a la primera generación), perdiendo fortaleza e interés por parte de los propios actores participantes del mismo.

No obstante estas experiencias, el sector de educación primaria generó las primeras estructuras de educación a distancia a nivel nacional, creando el Departamento de Tecnología Educativa, espacio formal encargado de la coordinación de las acciones y políticas que en materia de educación a distancia se promovieran desde el organismo. Actualmente, la compleja organización de la estructura institucional conserva ámbitos propios de la propuesta didáctica multimedial instalada en los 70: radio y televisión educativa, material impreso y publicaciones, libretos y guiones, y el espacio de educación no convencional.

En los últimos tiempos se agrega la estructura de informática educativa, a través de la generación de la *web* y del establecimiento de redes de escuelas y oferta de cursos de actualización para docentes, totalmente a distancia. En todo el país existen 19 Centros de Tecnología Educativa que dependen del Departamento. Entre sus cometidos¹ se detallan: Elaborar, producir y distribuir materiales de apoyo a la labor docente; Promover e incentivar el uso de los recursos que proporciona la tecnología educativa a través de la asistencia y orientación a los docentes; Difundir y coordinar los programas de educación no formal a distancia (radio, televisión educativa y educación post-escolar). Por su parte, en el ámbito de la formación laboral y tecnológica también se realizaron prolongadas experiencias desde la década de los 60, algunas de ellas para la capacitación profesional de sus propios alumnos (cursos de formación profesional y capacitación laboral) con oferta simultánea de formación y actualización de docentes en aspectos de modernización curricular y didáctica.

En la década de los 90, con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente la informática educativa, se iniciaron una serie de programas educativos que tomaron como pista de despegue el ordenador². Las necesidades de formación de docentes, así como el advenimiento de

¹ Circular 19/90 y 12/92 de Inspección Técnica del Consejo de Educación Primaria.

² Durante el año 1993 los docentes de todo el país, integrantes del Programa INFED2000 (informática educativa), recibieron la capacitación mediante un curso de tres módulos, en la modalidad a distancia. El mismo estuvo a cargo, tanto de su diseño, implementación, ejecución y evaluación, del Centro Nacional de Informática Educativa del Programa (CENAINFED). La participación docente en el curso y su aprobación, fueron requisitos para la permanencia de los mismos en el Programa.

la era de la información y de la sociedad del conocimiento hicieron posible extender la cobertura de servicios que ofrecen acciones a través de modalidades a distancia.³

En el ámbito de la formación de docentes, en 1991 se crea el Departamento de Educación a Distancia en la dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (ver Cuadro 1) que tuvo a su cargo la capacitación de docentes en servicio, no titulados y titulados. Sin embargo, esta estructura creada en la década de los 90, sostuvo la propuesta a través de un modelo didáctico cuasi superado para el momento histórico: el medio utilizado fue el impreso apoyándose el proceso de aprendizaje mediante una tutoría telefónica. A finales de la década, en 1999⁴, se comenzó a implementar un apoyo utilizando la metodología a distancia, para los estudiantes de profesorado, en régimen semilibre, del interior del país, con las mismas características de lo realizado a principios de la década. Basado en líneas de política educativa que se orientaron hacia el fortalecimiento de la equidad social, la expansión de las oportunidades educativas y la mejora de la calidad de la educación, este programa pretendió ofrecer una modalidad alternativa para aquellos interesados que por razones de lejanía geográfica, compromisos familiares o laborales, limitaciones físicas u otros motivos, se ven impedidos de participar en forma presencial en los cursos de Formación Docentes para Profesor de Enseñanza Media. A partir de la similitud en los currículos, en la conformación de los equipos docentes, de los requisitos académicos para acceder a estos cursos y las exigencias para el egreso, se consideró que "se asegura que los niveles de calidad de la propuesta a distancia son iguales que los niveles de los cursos presenciales".

Tal premisa se fundamenta en que "la educación en modalidad a distancia resulta, al menos, tan eficaz como la presencial, significándose que la ausencia de relación cara a cara entre docentes y alumnos *no es en sí mismo un diferencial significativo* en los procesos de enseñanza y aprendizaje" ⁵. Con esta misma fundamentación, en el año 2003 se instala la formación de docentes de educación media (Cuadro 2) en carácter semipresencial.

Esta propuesta consolida un fuerte empuje que se inicia a comienzos del 2001, cuando se instala una nueva estructura organizacional denominada Área Tecnología Educativa, integrada por tres programas: Informática Educativa, Educación a Distancia y Centro de Audiovisuales, dentro del ámbito gerencial de la Administración, denominado, Gerencia de Innovación Educativa, centrando su fundamentación teórica en dos variables: *innovación pedagógica y visión sistémica*.

³ En este sentido, el Ministerio de Educación y Cultura comienza en 1989 acciones de capacitación a través de un convenio con PROCENCIA (Argentina), ofreciendo cursos de Pensamiento Científico, Matemática, Biología, Física y Química, destinados a profesores de Ciencias.

⁴ En ese mismo año, la Universidad de la República comienza a implementar cursos con esta modalidad. El ámbito privado siempre ha generado la avanzadilla de los procesos de innovación educativa. En los 80, el C.I.E.P. (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica) implementó entre 1980-81 y 1984-87, mediante módulos impresos, cursos de capacitación para Directores de Educación Primaria y Secundaria, para Profesores de Enseñanza Secundaria, así como para Maestros de preescolares, con un total de 617 alumnos.

A principios de los años 2000, la Universidad ORT ha implementado la capacitación a distancia como apoyo a la educación permanente, utilizando las videoconferencias, y a comienzos de 2000 ha ofrecido la posibilidad de obtener un "Diploma en Educación", lo cual significa que por primera vez un postgrado se curse, en el país, según la modalidad a distancia.

⁵ Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Documento Antecedentes. Ver <http://www.dfpd.edu.uy/inicio.htm> Cursiva nuestro.

CUADRO 3. Funciones del Programa de Educación a Distancia

El Programa de Educación a Distancia se constituye en un observatorio, centro de análisis e investigación en EAD, desde el cual se evaluarán y propondrán nuevos formatos y modelos pedagógicos con apoyo de diferentes recursos tecnológicos, especialmente las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC). Su función esencial es mantener información actualizada y analizada sobre innovaciones en las diferentes modalidades educativas y tecnologías educativas relacionadas.

El Programa de Educación a Distancia diseña, produce, implementa y evalúa proyectos piloto de innovación en la modalidad propuestos por el CODICEN o por los subsistemas en cooperación con las distintas dependencias involucradas. Para ello produce los proyectos de innovación en EAD aprobados por las autoridades en sus distintas etapas: coordinación de la producción de contenidos, procesamiento didáctico pedagógico, adecuación a soportes tecnológicos seleccionados, elaboración de materiales, conformación de sistemas de tutoría, etc.

Coordina la evaluación de los proyectos implementados, desarrolla informes, ponencias o insumos para la difusión de las innovaciones en la modalidad.

El Programa de Educación a Distancia desarrolla instancias de Capacitación y Asesoría en la metodología de la modalidad a distancia y nuevas modalidades alternativas.

Organiza e implementa instancias de sensibilización en la pedagogía y metodología de la educación a distancia, especialmente también en soporte Web (e-learning, Web based training, teleformación o aprendizaje con soporte Internet). Se realizan innovadoras experiencias piloto desarrolladas en modalidad semipresencial que implican el empleo de estrategias de capacitación con soporte Internet.

Funciona en permanente articulación con el Programa de Informática Educativa y el Centro de Audiovisuales, así como con los distintos subsistemas de la ANEP, con los que desarrolla proyectos conjuntos de innovación.¹

FUENTE: <http://www.anep.edu.uy/EDUCYTEC/EDUCYTEC.HTM>

Innovación pedagógica: Se afirma que, la innovación con respecto a los procesos relacionados a la modalidad puede analizarse en diferentes dimensiones, poniendo énfasis en la innovación pedagógica, considerando que ésta no es implícita a la modalidad o al empleo de nuevas tecnologías, sino constituye una dimensión de la innovación a implementar.

El Programa de Educación a Distancia busca desarrollar proyectos que impliquen innovación en los modelos pedagógicos, tradicionalmente instrumentados en la modalidad mediante una tríada significativa de interactividad comunicativa, posibilitada por el empleo de nuevas tecnologías telemáticas junto a otras tecnologías: Interacción alumno-alumno, alumno-docente / tutor, alumno-contenidos educativos.

Visión sistémica: Un sistema de educación a distancia consiste en todos los procesos que constituyen un modelo educativo en el cual estudiantes y docentes están separados en el espacio y en muchos casos en el tiempo. Estos procesos incluyen el aprendizaje, la enseñanza, la comunicación, el diseño y la gestión educativa inscriptos en una cultura institucional específica.

Cada uno de estos procesos constituye micro-subsistemas en sí mismos, con determinada especificidad funcional que favorece la especialización en tareas y el trabajo en equipos. Análogamente, una visión sistémica para la organización de la educación a distancia al macro nivel institucional supone la conformación y cooperación entre capacidades y recursos distribuidos en la organización educativa en su conjunto.

En este marco organizacional y conceptual, a partir del año 2003⁶, el sistema formal público no universitario generó diversos y variados programas de capacitación y actualización de docentes⁷. Entre ellos, se destacan:

⁶Paralelamente se instala el programa de Conectividad Educativa en acuerdo interinstitucional entre ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y ANTEL (Administración Nacional de Telecomunicaciones). Ver <http://www.todosenred.edu.uy/default.aspx>.

- Curso de directores para los niveles primarios y secundarios.
- Alfabetización informática para docentes.
- Apoyo en ciencias básicas: matemática, química, física.
- Extensión educativa y académica para docentes: geografía, artes, metodología, didáctica, epistemología, otros.
- Capacitación para docentes en la atención de alumnos con capacidades diferentes.
- Seminarios de actualización en temáticas de inclusión educativa y social.
- Seminario sobre Atención del Autismo Infantil en el aula escolar.
- Seminario La inteligencia social de las organizaciones.

Estos programas se constituyeron en un elemento de transformación de la visión que sobre la actualización docente imperaba en el sistema formal público no universitario, dentro de un marco de innovación educativa tendiente a descentralizar las acciones de formación y capacitación docente continua. Se desarrollaron a través de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente internet y las herramientas de comunicación que la misma ofrece, en formatos de *blended-learning* y *e-learning*.

El modelo pedagógico marcó una impronta en la transformación de las modalidades de capacitación docente, que pasaron de una estructura presencial y semipresencial (entendida ésta como la realización de trabajos o actividades a distancia básicamente de corte individual, sin apoyo de medios tecnológicos de comunicación y sin asistencia tutorial), a modalidades más interactivas, de seguimiento y monitoreo de acciones por parte de tutores, de uso de herramientas de comunicación permanente, de trabajos colectivos, tanto cooperativos como colaborativos entre los estudiantes y de interactividad permanente a través de formas creativas socializantes como el espacio café-charla (abierto a los intereses y motivaciones generales), la revista del curso (espacio para construir líneas de reflexión sobre las temáticas del curso y novedades en general) y el espacio experiencias (bitácora que recogía las percepciones y juicios sobre las prácticas que se desarrollaban en los diferentes ámbitos de pertenencia de los estudiantes).

3. Marco de desarrollo de la experiencia en *e-learning*

Durante los años 2003 y 2004 se desarrollaron las acciones anteriormente citadas, conjugando objetivos de dos programas específicos: Programa de Educación a Distancia (PREAD) y Programa de Capacitación, Actualización y Perfeccionamiento Docente (PROCAPDOC), uno dependiente de la Gerencia de Innovación Educativa y el otro de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente.

La capacitación docente también denominada formación continua o formación permanente se ha constituido en las últimas décadas en una estrategia de mejoramiento de la calidad educativa asociada a

⁷ Los mismos fueron desarrollados desde el ámbito de la Gerencia de Innovaciones Educativas, el Programa Educación a Distancia del Área de Tecnología Educativa y la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y el Centro Regional de Profesores del Litoral (sede Salto, Uruguay). Por otra parte se desarrollaron experiencias de asistencia técnica y capacitación a través del Programa de Modernización de la Enseñanza Media y Formación Docente (MEMFOD), asistido a través de financiación externa.

los procesos de reformas y enraizadas en los movimientos críticos de profesionalización docente que reivindican, entre otras cuestiones, el lugar de maestros y profesores en la producción del saber pedagógico y el derecho a ejecutar su rol de manera autónoma y responsable.

La complejidad de la tarea docente, avances científicos, actualización disciplinar y didáctica, revisión crítica de la propia práctica son, sin duda, los motivos más compartidos por los autores para fundamentar la necesidad de la formación continua y en consecuencia para considerar a la capacitación como una dimensión sustantiva del rol profesional de maestros y profesores. Esto significa que no puede olvidarse que la capacitación debe garantizar el derecho de aprender a quienes enseñan, de formarse para nuevos roles y para el acceso a cargos de conducción.

Por otra parte, el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo de innovaciones curriculares requieren de manera permanente procesos de actualización y perfeccionamiento de las competencias docentes. Todo trayecto curricular, cualquiera sea el punto de partida de las escuelas, se propone metas superadoras que exigen para su cumplimiento, además de ciertas condiciones materiales, la ampliación de las capacidades de maestros y profesores. Esto implica también que la capacitación debe orientarse a la anticipación de necesidades educativas futuras (Fernández Pérez, 1994) por lo cual, y en función de todos los demás sentidos enunciados anteriormente, la capacitación se constituye en un proceso permanente de desarrollo profesional. Uno de los aspectos más discutidos de la propuesta se centró en el formato institucional que se le debía otorgar a las acciones de actualización y capacitación. El modelo pedagógico y el diseño debían responder a la tipología de actividad que se ofreciera. En este sentido, se entendió necesario realizar un análisis de términos a fin de ajustar la oferta a la línea de política a desarrollar. La capacitación se diferencia del perfeccionamiento y actualización docente ya que si bien los incluye, en general los trasciende en sus alcances, por cuanto la capacitación no sólo se circunscribe al enriquecimiento conceptual de lo profesional, sino que está orientada a impactar en el seno de la institución de pertenencia, en aras de mejorar la calidad del servicio educativo ofrecido. La instancia de perfeccionamiento es la destinada a la profundización de determinadas temáticas, en función de los intereses personales de los docentes y de la especialización que vayan teniendo. Constituye una continuación natural de la formación inicial. Una de sus modalidades puede ser el trabajo interdisciplinario de análisis de la realidad educativa, pero también deben incluirse modalidades, cursos, talleres, seminarios, etc. La actualización, en cambio, es la instancia que pone énfasis tanto en las innovaciones que tienen lugar en el campo pedagógico como en los respectivos campos disciplinarios de cada docente según su especialización. En ambos casos, son conocimientos que no estaban disponibles en el momento de la formación inicial, que registran un momento de producción histórica y deben ser distribuidos con la mayor celeridad posible. En cualquier caso, debe partir de la acreditación de los saberes previos y de su recuperación a los fines de la capacitación para la nueva tarea.

A partir de este inventario conceptual sobre las acciones de formación continua, se entendió que el formato válido era el de actualización, por cuanto no debían iniciarse actividades a distancia (vía virtual) con formatos más consolidados desde el punto de vista de la formación superior de los profesionales de la educación.

Las propuestas se dirigieron a segmentos diferenciados y calificados. Uno de los prerequisites de acceso a la oferta educativa lo constituía el ser docente del sistema, en cualquiera de sus niveles (primario, medio, técnico o terciario) y evidentemente contar con los recursos tecnológicos necesarios para poder

cumplir con las exigencias curriculares de la actividad. Estas ponían énfasis en los conocimientos previos en el campo del manejo de la informática, así como en el acceso a Internet. Estas dos variables signaban las características centrales de la oferta: una propuesta que se desarrollaba a través de Internet (con uso de la plataforma webCT) y que progresivamente incorporaba la utilización de variadas herramientas existentes en la misma (*chats*, foros, correo electrónico, etc.).

Una de las primeras consideraciones que se abordaron para la elaboración de la propuesta fue apostar al supuesto de que el *e-learning* y el conjunto de nuevas herramientas que ofrecen las TICs favorecen la oferta de impartir formación a distancia, reconociendo la probabilidad de afrontar los mismos problemas que se presentan en un curso a través de la enseñanza presencial. En virtud de lo anterior, la propuesta debía promoverse siguiendo una línea que fomentara la permanencia en el curso y mantuviera constante la motivación del alumno en el objeto de conocimiento y en las formas de aproximarse metodológicamente a él.

En este marco operativo, el diseño de la oferta educativa estuvo marcado por la necesidad de establecer la impronta de un proceso innovador, caracterizado por el interés institucional de “formar más docentes en determinados tópicos esenciales para un mejoramiento de la gestión educativa particular, en su propio espacio de vida cotidiana”. Este aspecto facilitaba la retroalimentación constante en todas las etapas de la formación, por cuanto, la práctica educativa estaría sustentada por la reflexión constante que se generaría a partir de la teoría, elemento central de desarrollo en cada curso.

El modelo didáctico asumido fue el modelo mixto o como lo denominamos: telemático-diversificado, dentro de un marco pedagógico que pone acento en el proceso y en la construcción de conocimiento desde una perspectiva crítico-constructiva. El modelo telemático se diferencia de los desarrollados con anterioridad⁸ dentro del sistema formal público no universitario, porque emplea las redes de computadoras. Se crea así un vehículo apropiado para alcanzar una adecuada comunicación entre el emisor y los receptores. Con su uso, el subsistema de producción de materiales de formación se apoya, cada vez más sólidamente, en el diseño integrado de medios o recursos tecnológicos como las multimedias y las páginas electrónicas, al tiempo que se logra que dichos materiales, sean altamente interactivos, como sucede con el hipertexto y las páginas en el *web* (WWW). El subsistema de apoyo al estudiante explota también las redes telemáticas; que amplían significativamente las posibilidades de la asesoría tradicional y presencial, por las vías del correo electrónico y de los servicios en línea⁹ integrados a redes telemáticas.

⁸ Hasta la primera mitad del Siglo XX, el recurso didáctico disponible era el material impreso, la conversación didáctica mediada se realizaba exclusivamente a través de textos escritos, como las comunicaciones eran lentas y costosas, las prácticas educativas se reducían fundamentalmente al estudio autónomo y aislado. En las décadas siguientes, con el avance de la Tecnología, comienza a utilizarse otros recursos complementarios como ser los discos, las cintas magnetofónicas, la Radio y la TV Educativa. La incorporación de estas tecnologías al ámbito educativo no logró responder a las grandes expectativas que en ellas se habían depositado debido que su inserción no fue acompañada con un cambio de paradigma educativo puesto que las prácticas educativas continuaron siendo las mismas con más recursos audiovisuales. Por cierto, la tecnología por sí misma no provoca el cambio, sí puede favorecerlo en un contexto de renovación pedagógica. Cuando la Informática irrumpe en el aula en la década de los '80, comienza a operarse cambios en los roles de docentes y alumnos, “las NTIC comienzan a aportar todos los elementos de una verdadera revolución pedagógica en la que las relaciones entre docentes y alumnos y entre alumnos han de cambiar radicalmente” (Oilo,1998:4). Oilo, D. 1998. De lo Tradicional a lo Virtual: las Nuevas Tecnologías de la Información. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Paris. UNESCO. Francia.

⁹ La posibilidad de comunicar un número determinado de computadoras y de usuarios, sin lugar a dudas, ha abierto importantes e inimaginables oportunidades. Internet, condicionada por el conjunto de sistemas y servicios de información, de redes de computadoras que se encuentran distribuidas globalmente y que intercambian información entre ellas, sobre la base del grupo de protocolos TCP/IP,³⁷ es una verdadera red de redes, un conjunto de autopistas de la información, donde la navegación se realiza con diferentes métodos o sistemas operativos.

La educación a distancia utiliza sistemáticamente las ventajas que ofrece Internet y la WWW: el correo electrónico es una de las herramientas más empleadas, las llamadas listas de discusión para la transmisión de información "de uno a muchos" (listas privadas o moderadas) y de "muchos a muchos" (listas de discusión temporales); la denominada conferencia electrónica, una forma compleja, pero muy efectiva de comunicación de grupos, la teleconferencia, entre otras¹⁰. Las bibliotecas virtuales, conjuntos de enlaces de documentos, imágenes, bases de datos, software, u otros elementos, permiten consultar, de manera organizada, la información relacionada con determinados temas. La telecomunicación multimedia computarizada, por su parte, constituye una forma telemática de transferencia y utilización de la información. En este contexto, la propuesta de la oferta sistematiza un diseño dirigido a potenciar las formaciones previas del alumno y sus estrategias de aprendizaje instaladas a través de las diferentes instancias de actuación dentro de la oferta del sistema convencional público. No se estableció como prioridad de formación, el manejo de los instrumentos de desarrollo del curso, con excepción de la presentación de la plataforma a utilizar. Se actuó bajo el supuesto de que todo aspirante tenía los conocimientos necesarios para desempeñarse en forma óptima en el manejo de las herramientas instrumentales y de comunicación. Bajo este supuesto, el curso se estructuró en módulos que constaban de: temáticas básicas a transmitir en el mismo (objetos de conocimiento), actividades a desarrollar como proceso de aprendizaje de los contenidos establecidos, clasificadas en individuales y grupales; actividades de extensión y socializadoras y actividad de evaluación del módulo. Se actuó sobre un marco teórico que recogió fundamentaciones de corte epistemológico, psicológico, sociológico, pedagógico y metodológico que orientaron la elaboración del diseño, así como la organización de los contenidos y de las formas de procesamiento de la información. Quizás uno de los aspectos centrales, tuvo que ver con la posibilidad de promover el aprendizaje autónomo, desde una perspectiva integral (psico-pedagógica) con el uso de estrategias metacognitivas que demarcaran las potencialidades individuales y colectivas, a través de acciones de aprendizaje individual pero paralelamente, cooperativo y colaborativo.

La formación de alumnos autónomos y capaces de valerse por sí mismos es el criterio esencial para evaluar los logros pedagógicos (Paul, 1990) Una de las tensiones que en el campo metodológico han marcado la evolución de la modalidad la constituye su centración en un enfoque primigenio de carácter conductista y un fundamento contemporáneo de base cognitivista o humanista (Evans y Nation; 1992) Desde este enfoque, se intentó instalar los siguientes elementos básicos como instrumentos esenciales para su estructuración: papel activo del alumno, respeto a las diferencias individuales, motivación, uso flexible del tiempo, acción facilitadora del tutor, uso de conocimientos y habilidades adquiridas previamente y evaluación formativa.

4. Del estudio

La información se recoge desde dos perspectivas: 1) La modalidad de formación y los factores negativos estimados hasta esta etapa del desarrollo del curso, y 2) La percepción de los estudiantes sobre los resultados obtenidos hasta el momento de la toma de información. Se aplicó un instrumento de

¹⁰ Otros servicios que ofrece Internet, en este sentido, son el FTP (File Transfer Protocol) que permite enviar ficheros de datos; también los grupos de noticias, que resulta el más apropiado para entablar debates sobre temas técnicos y el IRC (Internet Relay Chat) que posibilita entablar una conversación en tiempo real con una o varias personas por medio de texto, imágenes y la propia voz.

recopilación de información que intenta relevar el *nivel de expectativas mantenido hacia la oferta, infiriendo los posibles motivos de abandono de los cursos.*

5. De la muestra

La encuesta se aplica en 38 casos, con carácter voluntario, de los cuales se recogen la totalidad de formularios. La toma se efectúa a alumnos de entre 22 y 35 años, 20 estudiantes de ciclo profesional y 18 de ellos profesionales docentes (nivel preescolar y primario), que efectúan cursos de profundización y actualización de diversas temáticas educativas y/o culturales.

6. De la aplicación

El relevamiento de información se realiza al finalizar el segundo módulo del curso (a mitad del trimestre), restando los últimos dos módulos para finalizar. Los alumnos se encuentran en la etapa de evaluación intermedia y se aplica luego de ella.

7. De los resultados

Los resultados se cuantifican a través de 38 encuestas recogidas. Esta muestra representa el 95% de los estudiantes que cumplieron con la evaluación (intermedia) del segundo segmento del curso. La misma se realiza a mitad del trimestre y se sitúa sobre lo que se podría determinar como el 50% de las actividades que componen la formación en desarrollo.

Evaluada la información relevada aparecen los siguientes datos primarios significativos para este breve análisis:

ÍTEM	% ¹¹		
	S	N	P/P
La primera etapa del curso le ha resultado significativa:	78	18	4
Ha colmado sus expectativas hasta la fecha	58	33	9
Si aprueba esta primera etapa del curso, piensa que lo finalizará	82	-	18

¹¹ Valoraciones: S/ si, N/ no, P/P Posiblemente, parcialmente.

CUÁLES SERÍAN LOS FACTORES NEGATIVOS EN EL DESARROLLO DEL CURSO DURANTE ESTA ETAPA	S	N	P/P
Comunicación con el tutor	48	18	34
Acceso a los materiales	16	18	66
Poco tiempo para el desarrollo de actividades	87	8	5
Complejidad de las actividades.	54	39	7
Causas de orden personal	28	21	51

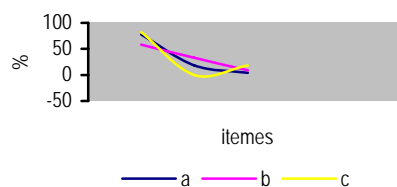
Otros datos estadísticos de la muestra:¹²

Matriculados para el curso	105
Iniciaron el curso (convocados e inscriptos)	75
Finalizaron el primer módulo	68
Finalizaron el segundo módulo	40

8. De la interpretación de los datos

Los datos recogidos nos permiten realizar algunas inferencias en relación a las expectativas que poseen los estudiantes con respecto a la oferta. Un primer elemento a destacar es que de un total de 75 cupos asignados para el desarrollo del curso, (se habían inscripto 105 personas como aspirantes al mismo) comenzaron todos los convocados. Cumplido el primer segmento del curso, el 90.6% de los inscriptos culminaron el mismo, sin embargo el segundo segmento, sólo lo culmina el 53.3%. A este respecto el 46.6% de los inscriptos habilitados que iniciaron el curso, no llegaron a completar el segundo segmento del mismo. Este dato es revelador y sistemático en referencia a otras ofertas educativas realizadas on line. Es decir, tomamos como base de la muestra estos 40 estudiantes, de los cuales 38 completaron los formularios de la encuesta. Un 50.6% de los que iniciaron el curso.

Gráfico N° 1. Apreciaciones sobre el curso



¹² Números absolutos.

8.1. Datos significativos

Un 78% de los encuestados considera que la oferta educativa le ha resultado significativa y un 58% que ha colmado sus expectativas hasta la fecha. Como la aplicación se realiza antes de la devolución de los resultados de la evaluación (intermedia), las expectativas de finalización del curso son altas. Un 82% responde que lo terminará, mientras que un 18% responde que posiblemente lo termine. Sin lugar a dudas, estas respuestas obedecen a condiciones de duda con respecto a los resultados de la evaluación efectuada. No obstante, es interesante enfatizar que ninguno de los encuestados percibe la situación como negativa, es decir, piensa abandonar el curso a partir de esta etapa, y por lo tanto, no consideran que la evaluación haya sido significativamente negativa, pues queda claro que no la perciben como tal. Por lo tanto, *la oferta que se desarrolla, es considerada por los estudiantes como favorable de culminación.*

8.2. Valoración de los factores negativos en el desarrollo de la actuación

Otro de los elementos que se pueden considerar importantes para este breve análisis es la interrogante sobre los factores que se consideran más negativos cumplida esta primera etapa del curso. El ítem planteado era cerrado y recortaba la respuesta a 5 causas. Cada una fue valorada en sí misma, por lo cual se cuantifica sobre la base 100. Aquí uno de los elementos que más llama la atención es que la más destacada de las causas es el poco tiempo para el desarrollo de las actividades, que representa un 87%, seguida de la complejidad de las actividades, un 54% y de las comunicaciones con el tutor en un 48%. Es interesante, desde los resultados obtenidos observar que un 66% plantea que parcialmente el acceso a los materiales puede constituir una causal negativa en el desarrollo del curso. Esto en términos generales nos remite a problemas más externos que internos de la organización y desarrollo del curso. Tienen relación con las características del equipo desde el cual acceden y desde la conexión a la que acceden. Generalmente no lo realizan por ADSL, sino por módem. La mayoría de los materiales se ingresan a la *web* con extensión pdf y directamente se manifiestan como "pesados" para bajarlos al computador y poder trabajar con ellos. Por su parte, esta respuesta no puede considerarse como exclusiva para esa causal, pues va cruzada por las causas de orden personal, no discriminadas pero que aparecen en segundo lugar con un 51%. No obstante, el curso colma las expectativas de los estudiantes pero aparece como muy exigente en cuanto a la producción de tareas en cuanto a número de las mismas como a tiempos para su desarrollo y ejecución.

9. Breves conclusiones sobre los resultados obtenidos

En referencia a las "posibles causales de abandono de los alumnos de una oferta educativa on line", se puede comprobar que:

- Se destacan fuertemente tres aspectos esenciales: el problema con los materiales del curso básicamente en referencia a su *complejidad y al poco tiempo* que se brinda para la realización de la tarea, las *condiciones tecnológicas básicas* de acceso al curso y las comunicaciones con el *tutor* como elemento facilitador y orientador de las mismas.

Estas apreciaciones preliminares se instalan sobre el dato real: el 49.3% de los que iniciaron la actuación educativa han abandonado la misma. A partir de esto es posible realizar las siguientes inferencias:

Los alumnos posiblemente abandonaron el curso porque:

- El mismo no colmó las expectativas esperadas desde su inicio (alta deserción al comienzo de la ejecución de las acciones).
- El acceso a los recursos y materiales es dificultoso (problemas de costos y equipamiento informático, así como modalidades de organización de los contenidos).
- Escasa motivación o incentivos por parte de los tutores del curso para con los alumnos, aspecto que fragmenta los niveles comunicacionales esperados.
- Poco tiempo para estudiar y realizar las tareas señaladas (excesiva solicitud de tareas y breve tiempo para su ejecución).
- Propuesta de diseño poco flexible que no permite considerar aspectos de retroalimentación permanente durante el proceso del curso.
- Altas expectativas de los estudiantes de revalidar una propuesta presencial a través de la modalidad de *e-learning*.
- Existencia de causas de orden personal que impiden cumplir eficientemente con las acciones de la formación (variadas motivaciones e intereses extra-curso que determinan el abandono).

10. Aprendizajes: lo necesario para el futuro

Los resultados se constituyen en orientaciones o guías para las reformulaciones o ajustes necesarios en futuras ediciones de cursos bajo la modalidad de *e-learning*. A este respecto se entiende que los cursos, más allá de las fortalezas académicas y la fuerte tendencia a una organización, altamente planificada y eficientemente administrada; debe:

- Evaluar permanentemente el diseño instruccional propuesto para evitar reproducir modelos didácticos poco eficientes. No prever un modelo instituido sólo por factores instalados en la plataforma de uso sino que, más allá de esto, el curso debe asegurar intercambiar subjetividades (incentivando otras áreas más flexibles y no tan rígidas, menos academicistas) que permitan intercambiar sentidos que fortalezcan la permanencia del participante como "afiliado" al grupo y no un mero receptor del mismo. En este sentido, se debe fortalecer un modelo tendiente a sostener la impronta de generar conocimiento en el que aprende, a partir de sus propios aprendizajes anteriores. Es necesario re-pensar la aplicación de un marco didáctico sustentado en las ideas previas y la teoría de la inclusión, de la asimilación y del aprendizaje significativo de Ausubel (1979), así como la posibilidad de generar andamiajes permanentes a partir de las herramientas cotidianas (Brunner, 1986) que permitan colocar los procesos de enseñar y de aprender en niveles más constructivos del conocimiento. Uno de los aspectos más relevantes de las actualizaciones curriculares de los contenidos a asimilar, consiste en la consideración de la acción en la zona de desarrollo próximo, aspecto de la

teoría sociocognitiva o culturalista de Vigotsky (1986) a través de la cual se sostiene la tesis de que el aprendizaje es una función social por excelencia, ya que "...toda función aparece dos veces; primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpersonal) y después en el interior del propio sujeto (intrapersonal)...todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos...".

- Considerar el factor temporal en el diseño formativo. A este respecto, un 87% afirma que para el cumplimiento de las actividades no tuvieron el tiempo suficiente. Estas percepciones, básicamente fundadas en modelos internalizados subjetivamente, desde la educación presencial, generan una dicotomía, transferible a disconformidad personal, tanto con respecto al nivel de cumplimiento de las actividades solicitadas, como a las particularidades del modelo didáctico por el cual transitan. Francia a este respecto afirma que "En el dispositivo pedagógico tradicional importa el uso del factor *tiempo* de manera diferente ya que los entornos virtuales implican una organización particular porque el participante tiene la libertad para elegir el momento que más le conviene para tomar contacto con el objeto de estudio. Por lo tanto, podría decirse que tiene una responsabilidad más comprometida con el uso del tiempo y la tiene en tiempos de velocidad, de sensación de agobio, precisamente, por la "falta de tiempo".
- Diseñar los módulos instruccionales flexibilizando las opciones de tareas a realizar, los tiempos destinados a las mismas y las formas de comunicación. Esto es, orientar la tutoría hacia modalidades más sincrónicas y no sólo a través de modalidades asincrónicas como los Foros. Desde lo tecnológico se ha de intentar enriquecer el proceso con el uso de recursos o herramientas variadas, disponibles a través de la plataforma y/o fuera de ella, que fomenten la acción comunicativa, la interacción entre los participantes tanto sincrónica como asincrónicamente, extendiendo el diálogo hacia otros aspectos no relacionados directamente con el contenido académico, sino más bien de corte personal y socioafectivo. En este sentido Bautista (2001) y Aparici (1999) afirman que la incorporación de las tecnologías, desde un enfoque pedagógico, prioriza las potencialidades dialógicas que éstas tienen. Además de usarlas como herramientas para transmitir información, "son utilizadas para compartir conocimientos y para construirlos colectivamente". Todos los participantes irán aportando entonces sus propios materiales, y no sólo el docente. Bitácoras, textos paralelos o portafolios individuales y grupales pueden ser algunas de las herramientas para ello. Éstas serán ricas herramientas para evaluar, no sólo los resultados obtenidos por cada persona y cada grupo, sino también los procesos vividos. Los foros y el correo electrónico no serán sólo herramientas para la consulta al docente y la evaluación de éste sino, sobre todo, para el diálogo entre los participantes. También para compartir, en lo posible, la riqueza que suele tener la producción de cada subgrupo o equipo de trabajo y que, en muchos casos, se realiza de manera presencial y no sólo a distancia" (Kaplún,1996:45).
- Fomentar una comunicación más fluida del tutor con los estudiantes a fin de estimular la permanencia de los mismos en el curso. La literatura contemporánea pone especial énfasis en la formación de los tutores, aspecto relevante de la experiencia asumida. Las carencias en la construcción de una tutoría eficiente y colaborativa, se hizo sentir como uno de los emergentes más claros a la hora de "sentir" el curso como una carga pesada que hay que abandonar. En este sentido, formar a los tutores dentro del marco teórico de las teorías constructivistas

proporciona a la educación a distancia un excelente campo para el desarrollo de aplicaciones. Esta forma de comprender la educación la posiciona como académicamente exigente, especialmente por las características que los usuarios deben desarrollar como pre-requisitos básicos para el logro de resultados satisfactorios. Entre ellos; la capacidad de lectura comprensiva y crítica, de identificación y solución de problemas, de análisis y síntesis, de habilidad para investigar y comunicar adecuadamente los resultados. A pesar de que el estudio parece ser individual, el trabajo en pequeños grupos es el instrumento más destacado en los actuales formatos educativos. Desde la perspectiva del docente, tampoco deja de lado la relación profesor-alumno, se entiende que sólo cambia el formato y la frecuencia. De la función de enseñante, el docente pasa a ser un facilitador del aprendizaje, un creador de situaciones con medios innovadores que permiten al alumno lograr cambios significativos y desarrollar las habilidades necesarias, sosteniéndose en mediadores. Los recursos empleados son fundamentales para el logro de los aprendizajes, así como el uso de medios múltiples; material escrito, mensajes educativos por audiocassettes, por videocassettes, por software y a través de aulas virtuales en Internet.

En síntesis, si bien estas primeras experiencias en e-learning, desde el sistema formal público no universitario¹³ han dado resultados significativos, es importante rescatar las valoraciones negativas de la oferta, aspectos que *in fine* determinan el abandono de los alumnos. Uno de los aspectos que inciden directamente en la mejora de estos índices es la necesidad de desarrollar un diseño flexible que busque potenciar además del aprendizaje autónomo, el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el desarrollo de mediaciones adecuadas. Estas adquieren gran relevancia y marcan un rumbo más compartido para el desarrollo del diseño previsto. Desde lo pedagógico el *e-learning* hace necesario un modelo centrado en el proceso y en la construcción colectiva del saber. Quizás dentro de un encuadre crítico-constructivo¹⁴, que habrá que experimentar en futuras instancias. "En este sentido hablamos de enfoques críticos en un doble sentido: desarrollo de una capacidad crítica frente a la realidad y de una capacidad crítica frente al conocimiento, tanto el propio como el nuevo, el que ya trae cada uno y el que aportan los demás (el docente, los compañeros). También la dimensión dialógica es doble: diálogo entre los integrantes del grupo y con la realidad circundante. Diálogo crítico, precisamente, porque de lo que se trata es de transformarnos y transformar la realidad que nos rodea. Es para ayudarnos en esa tarea transformadora que deben servir los procesos educativos; que son espacios de diálogo de saberes: educadores y educandos saben cosas que pueden compartir, a partir de su experiencia y su aprendizaje anterior, construyendo juntos un nuevo saber. Y para ello, el espacio grupal es clave". (Kaplún, 1996:43). Estos aprendizajes marcan rumbos para nuevas formas de desarrollar propuestas de *e-learning* y desafíos para los procesos de educación a distancia a través de formatos virtualizados.

Bibliografía

FRANCIA, Alicia (2005): *De la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual*. En Revista Iberoamericana de Educación, n.º 35 en http://www.rieoei.org/tec_edu30.htm.

¹³ Hacemos referencia explícita a los organizados dentro del PROCAPDOC (Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente y Área de Nuevas Tecnologías y Educación a Distancia de la Gerencia de Innovación Educativa)

¹⁴ Adoptamos la nominación que realiza Gabriel Kaplun en Aprender y enseñar en tiempos de Internet.

- GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel. <http://www.edulab.ull.es/campusvirtuales>.
- KAPLUN, G (2005): *Aprender y enseñar en tiempos de internet*. OIT/Cinterfor. Montevideo.
- MARTÍN, E. y AHIJADO, M. (1999): *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*. Madrid, Ediciones De la Torre.
- PAUL, R. (1999): "Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir los logros de una institución de enseñanza abierta", en MARTÍN, E. Y AHIJADO, M. (1999) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*. Madrid, Ediciones De la Torre.
- PETERS, O. (2000): *Digital Learning Environments: New Possibilities and Opportunities* Open Learning, vol. 15, n.º 2.
- SCHLEMENSON, Silvia (1996): *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Kapelusz, Buenos Aires.