



UNED-ICDE 2013
INTERNATIONAL CONFERENCE

*"Mobilizing Distance Education
for Social Justice and Innovation"*

*"Movilizar la educación a distancia
para la justicia social y la innovación"*

ACTAS DE LA
CONFERENCIA
INTERNACIONAL

PROCEEDINGS
OF INTERNATIONAL
CONFERENCE

7-9 March, Madrid, Spain



UNED



UNED-ICDE 2013
CONFERENCIA INTERNACIONAL
7-9 Marzo, Madrid, España

Proceedings of International Conference UNED - ICDE 2013
Mobilizing Distance Education for Social Justice and Education

No part of this book may be reproduced without permission of copyright holders under the penalties provided by Spanish law. The total or partial reproduction of this work is prohibited by any means or process, including photocopying and computer processing, and distribution of its copies by rental or public lending.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
www.uned.es/internacional

Electronic ISBN:
978-84-695-8748-5
84-695-8748-X

Digital edition (Cindetec-CTU): June 2014

Actas del Congreso Internacional UNED - ICDE 2013
Movilizar la educación a distancia para la justicia social y la innovación

Quedan prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

© Universidad Nacional de Educación a Distancia
www.uned.es/internacional

ISBN electrónico:
978-84-695-8748-5
84-695-8748-X

Edición digital (Cindetec-CTU): junio de 2014



Dear Congress Attendees,

It is my honor and pleasure to welcome you to this Conference organized by UNED in collaboration with the International Council for Open and Distance Education (ICDE) as part of the celebration of our fortieth anniversary. UNED is celebrating this anniversary in a manner most befitting: working for the sake of a university that is more socially just and innovative.

The theme of this International Conference, *Mobilizing Distance Education for Social Justice and Innovation*, manifests our conviction that social justice and innovation are two fundamental aims of a good distance education. We believe that these two principles should govern the actions of both public universities and any institution of higher education, with the goal of advancing towards an increasingly interconnected world in which social and cultural diversity can flourish. Open and distance learning for all is a key instrument to combat inequality, exploitation, marginalization and injustice.

Participating in this Conference are experts and university administrators from around the world. Concurrent to the congress, holding their General Councils at UNED will be the Iberoamerican Association of Distance Higher Education (AIESAD, comprising 52 institutions of higher education in 17 Ibero-American countries) and the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU, formed by the most prestigious European institutions of distance education). Both AIESAD and EADTU will share their valuable insights with the congress.

An anniversary is a unique occasion to celebrate, a milestone that we would like to etch in memory, marking a turning point in our lives. In convening the UNED-ICDE International Congress, we seek to foster international collaboration amongst distance universities, creating for a few days in Madrid a space for collaboration amongst colleagues from around the world.

UNED is a public institution of higher education with a notable international presence. We are proud to be the academic home of a quarter of a million students. In my capacity as Rector, and on behalf of everyone in the UNED community, I extend a warm welcome to you.

Juan A. Gimeno Ullastres
Rector de la UNED

Estimados y estimadas congresistas,

Tengo el honor y la satisfacción de dar la bienvenida a los participantes en el Congreso que la UNED organiza en colaboración con el Consejo Internacional de Educación Abierta y a Distancia (ICDE) y que se inscribe en la celebración de nuestro cuadragésimo aniversario. La UNED cumple años del mejor modo que puede hacerlo: trabajando en pro de una universidad más justa socialmente y más innovadora.

El tema del congreso, *Movilizar la educación a distancia para la justicia social y la innovación*, manifiesta nuestra convicción de que la justicia social y la innovación son dos orientaciones esenciales de una buena educación a distancia. Creemos que ambos principios deben regir la actuación de las universidades públicas y de cualquier institución de educación superior, con el objetivo de trabajar por un mundo cada vez más interconectado en el que la diversidad social y cultural puedan florecer. Una educación abierta, a distancia, para todos y todas, constituye un instrumento de primer orden para combatir la desigualdad, la explotación, la marginación y la injusticia.

En este Congreso participan expertos y responsables universitarios de todo el mundo. Durante estos días, dos organizaciones de ámbito internacional, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD, que agrupa a 52 instituciones de educación superior de 17 países iberoamericanos) y la Asociación Europea de Universidades de Educación a Distancia (EADTU, formada por las más prestigiosas instituciones europeas de educación a distancia), celebrarán en la UNED sus Consejos Generales y aportarán al Congreso sus valiosas perspectivas.

Un aniversario es una celebración única, un hito que queremos marcar en la memoria, señalando un antes y un después en nuestras vidas. Convocando este Congreso Internacional UNED-ICDE queremos fomentar la colaboración internacional entre universidades a distancia, creando durante unos días en Madrid un espacio de colaboración entre colegas de todo el mundo. La UNED es una institución pública de educación superior, con una notable presencia internacional y que está orgullosa de contar con un cuarto de millón de estudiantes. Por ello, como Rector de la UNED, y en nombre de todos los que formamos esta Universidad, les doy la bienvenida.

Juan A. Gimeno Ullastres
Rector de la UNED

Dear Colleagues,

It is my pleasure and my privilege to invite you to participate in the International Conference UNED-ICDE 2013 that is going to be hosted by UNED, in Madrid, Spain, from 7-9 March 2013. This conference, which is jointly organized by the UNED and the ICDE, is one of the ICDE International Annual Conferences.

As one of the ICDE International Conferences this event will provide a great opportunity for higher education institutions engaged in open, distance and flexible learning and the traditional face-to-face education institutions applying methodologies based on Open and Distance Education technologies to share information, knowledge and experience with peers from around the world on mobilizing distance education for social justice and innovation. The Conference will also enable social players to meet, discuss ideas, and hopefully initiate further cooperative ventures.

The Program Committee has prepared an excellent and challenging program consisting of engaging state-of-the-art plenary presentations by leading experts which broadly covers promoting public policies and multinational organizations for distance education; improving skills to promote access to distance education and the labor market; and higher education institutions success models and necessary changes. There will also be parallel sessions to provoke discussions on social issues, education policies, changes in Higher Education and successful experiences, as well as the role of Higher Education institutions and their teachers in an educational model for social justice and innovation. Together with the meeting and exchange space provided for participants on the last day of the conference, this Conference will be a highly innovative and informative venue for interested parties wishing to implement Open Distance Learning (ODL) and Open Educational Resources (OER) to mobilize knowledge and the workforce.

On behalf of ICDE, I would like to encourage and to welcome you to take part and benefit from attending this major International Conference. I know that this event will give us real opportunities to interact, create new networks and provide inspiration for the future development of the field of education.

I look forward to see you in Madrid!

Prof. Tian Belawati
Presidenta, ICDE
Rectora, Universitas Terbuka, Indonesia

Estimados y estimadas colegas,

Es para mí un placer y un privilegio invitarles a participar en la Conferencia Internacional UNED-ICDE 2013, acogida por la UNED en Madrid entre los días 7 y 9 de marzo de 2013. Esta Conferencia, coorganizada por la UNED y el ICDE, es una de las Conferencias anuales del ICDE de carácter internacional.

Este evento supone una gran oportunidad tanto para las instituciones de educación superior que desarrollan la enseñanza abierta, flexible y a distancia, como para las instituciones tradicionales presenciales que aplican metodologías basadas en las tecnologías de educación abierta y a distancia; para compartir información, conocimiento y experiencia con colegas de todo el mundo acerca de la movilización de la educación a distancia para la justicia social y la innovación. La Conferencia dará además la posibilidad a los actores sociales de encontrarse, discutir ideas y, esperemos, iniciar futuros proyectos.

El Comité Científico ha preparado un programa excelente y estimulante que consiste en presentaciones plenarias sobre temas de vanguardia llevadas a cabo por personas expertas destacadas, y que incluyen ampliamente la promoción de las políticas públicas y las organizaciones multinacionales para la educación a distancia, la mejora de habilidades para la promoción del acceso a la educación a distancia y el mercado laboral y los modelos de éxito de instituciones de educación a distancia. También habrá sesiones paralelas para provocar la discusión sobre cuestiones sociales, políticas educativas, cambios en educación superior y experiencias de éxito, así como el papel de las instituciones de educación superior y sus docentes en su modelo educativo orientado a la justicia social y la innovación.

Además de un espacio de encuentro e intercambio facilitado a los participantes de la Conferencia, este evento constituirá un lugar altamente innovador e informativo para las partes interesadas que deseen poner en marcha la enseñanza abierta y a distancia y los recursos educativos en abierto, así como su aplicación al mercado laboral.

En nombre del ICDE me gustaría darles la bienvenida y animarles a que participen y se beneficien de asistir a esta importante Conferencia Internacional.

Estoy segura de que este evento nos dará oportunidades reales para interactuar, crear redes y proporcionará inspiración para el futuro desarrollo del ámbito de la educación.

¡Con el deseo de encontrarnos en Madrid!

Prof. Tian Belawati
Presidenta, ICDE
Rectora, Universitas Terbuka, Indonesia

HONORARY COMMITTEE / COMITÉ DE HONOR

JUAN A. GIMENO, RECTOR (UNED)

TIAN BELAWATI, PRESIDENTA (ICDE)

FRANCISCO ROS, SECRETARIO PATRONATO (CSEV)

XAVIER PRATS-MONNÉ, DIRECTOR GENERAL ADJUNTO PARA
LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA (COMISIÓN EUROPEA)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, ESPAÑA

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD, ESPAÑA

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES, ESPAÑA

AGENTES SOCIALES Y ONGS

SCIENTIFIC COMMITTEE / COMITÉ CIENTÍFICO

MARÍA TERESA AGUADO,

VICERRECTORA DE INTERNACIONALIZACIÓN Y COOPERACIÓN (UNED)

MIGUEL SANTAMARÍA,

VICERRECTOR DE COORDINACIÓN, CALIDAD E INNOVACIÓN (UNED)

PALOMA COLLADO,

VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN (UNED)

COVADONGA RODRIGO,

VICERRECTORA DE TECNOLOGÍA (UNED)

ALEJANDRO TIANA,

JEFE DEL GABINETE DEL RECTOR (UNED)

DANIEL TORRES,

DIRECTOR GENERAL (CSEV)

FERNANDO MONGE,

VICERRECTOR ADJUNTO DE RELACIONES INTERNACIONALES (UNED)

BEATRIZ MALIK,

VICERRECTORA ADJUNTA DE RELACIONES INSTITUCIONALES (UNED)

ARACELI DONADO,

COORDINADORA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (UNED)

MARTA MENA,

COMITÉ EJECUTIVO (ICDE)

INÉS GIL JAURENA,

EDITORIA REVISTA OPEN PRAXIS (ICDE)

JUDITH ZUBIETA,

COORDINADORA CUAED (UNAM)

CARLOS BIELSCHOWSKY,

EXPERTO COMITÉ DE CALIDAD (IBERVIRTUAL)

JOSÉ BARBOSA,

PRESIDENTE CALED (UTPL)

SCIENTIFIC COMMITTEE / COMITÉ CIENTÍFICO

FRANCESC PEDRÓ,

JEFE DE SECCIÓN DE ASESORAMIENTO EN POLÍTICAS SECTORIALES Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN (UNESCO)

PETER DE SHAZO,

LASPAU (UNIVERSIDAD DE HARVARD)

LORENZO GARCÍA ARETIO,

DIRECTOR CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

FRANCISCO ÁLVAREZ,

EXPERTO EN EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (UNED)

ORGANIZING COMMITTEE / COMITÉ ORGANIZADOR

FERNANDO MONGE,

VICERRECTOR ADJUNTO DE RELACIONES INTERNACIONALES (UNED)

GARD TITLESTAD,

SECRETARIO GENERAL (ICDE)

M^a DOLORES DÍAZ,

DIRECTORA DE RELACIONES INTERNACIONALES (UNED)

M^a VICTORIA ALBURQUERQUE,

JEFA DEL SERVICIO DE INTERNACIONALIZACIÓN Y COOPERACIÓN (UNED)

VIBEKE HOFFMANN,

SECRETARÍA EJECUTIVA (ICDE)

PALOMA CENTENO,

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN (UNED)

M^a ÁNGELES SÁNCHEZ-ELVIRA,

DIRECTORA DEL INSTITUTO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

CARMEN GARCÍA LLAMAS,

VICERRECTORA ADJUNTA DE TECNOLOGÍA (UNED)

JOSÉ MARÍA MOROTE,

DIRECTOR DE COMUNICACIÓN Y MARKETING (UNED)

MYRIAM RESA,

DIRECTORA DE GESTIÓN DE PROYECTOS (CSEV)

ALICIA DEL OLMO,

VICERRECTORADO DE INTERNACIONALIZACIÓN Y DE COOPERACIÓN (UNED)

ROSA GONZÁLEZ-CEBRIÁN,

VICERRECTORADO DE INTERNACIONALIZACIÓN Y DE COOPERACIÓN (UNED)

1. EDUCATION POLICIES: PROMOTION & SOCIAL JUSTICE / 1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN: PROMOCIÓN Y JUSTICIA SOCIAL 24

EDUCAR PARA LA JUSTICIA SOCIAL ANTE LOS RETOS DE LA NUEVA "ERA GLOBAL" 26

F. Morales Yago.

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA EN VENEZUELA. LA PERSPECTIVA HISTÓRICA 42

R. Escontrela Mao.

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA AMBIENTES MULTIMODALES 58

Rosario Freixas Flores.

LA IMPORTANCIA DE LA ALINEACIÓN DE LAS ACCIONES DESTINADAS A IMPULSAR LA EAD CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL CASO IBERVIRTUAL 70

Dolores Díaz González-Blanco.

M. Resa López.

MOBILISING KNOWLEDGE ABOUT DISTANCE EDUCATION THROUGH AN OPEN ACCESS SCIENTIFIC JOURNAL: THE CASE OF OPEN PRAXIS 84

Inés Gil-Jaurena

MOBILE LEARNING AND SOCIAL NETWORKS: A PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL PROFESSIONAL ENGLISH CAPABILITIES 98

Elena Bárcena

Elena Martín

Timothy Read

LANGUAGE AS A POWER POSITIONING TOOL: NATIONAL OPEN UNIVERSITY OF NIGERIA (NOUN) COURSE MATERIALS AS GENDERISED EXAMPLES 106

Daniel Iyabode Omolara Akewo.

FORMACIÓN DE ADULTOS PARA EL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS 120

Encarnación Sarriá Sánchez

Dolores García del Amo

Enrique Moreno González

LA ESTRATEGIA DE ASISTENCIA TÉCNICA PARA LA INNOVACIÓN DE LA EDUCACION A DISTANCIA-E-LEARNING 134

Esperanza Valero Rueda

Adelmo Sabogal Padilla

LOS CENTROS DE LA UNED EN EL EXTERIOR. IGUALES DERECHOS Y OPORTUNIDADES PARA LA CIUDADANÍA 148

Lola Díaz González-Blanco

Beatriz Malik Liévano

Jesús Martínez-Dorronsoro

Juan Carlos Pérez Toribio

OPEN AND DISTANCE ELEARNING: INNOVATION IN HIGHER EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE IN A DIGITIZED WORLD 164

Grace J. Alfonso.

2. SOCIAL JUSTICE & DISTANCE EDUCATION / 2. JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN A DISTANCIA 174

SOCIAL JUSTICE IN EQUALITY IN DISTANCE EDUCATION 176

Bob Barrett.

LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO Y LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE LA SOCIEDAD MEXICANA A TRAVÉS DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (EAD) 188

Rina María Martínez Romero

LA FUNCIÓN DE LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN EL CASO DE ESTUDIANTES CON TRAYECTORIAS EXTENDIDAS EN EL TIEMPO. PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA "UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES" 206

Patricia Sepúlveda.

EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CURSOS A DISTANCIA Y PRESENCIALES EN ADMINISTRACIÓN 218

Joao Augusto Ramos

Luciana Mourao

Fatima Bayma

THE INTERIOR GOVERNANCE IN THE ASIAN OPEN UNIVERSITIES: ISSUES AND STRATEGIES 236

XIAONAN WANG

SONGHUA WANG

INTERACTIVE DISTANCE E-LEARNING IN AUSTRALIA: AN EDUCATIONAL PATHWAY? 248

Stephen Crump.

UNA MIRADA AL CAMBIO. LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO DE INTERACCIÓN HACIA UNA EDUCACIÓN SIN DISTANCIA 266

Astrid Viviana Rodríguez Sierra.

THE ROLE OF RELIGION IN FOSTERING SOCIAL JUSTICE THROUGH DISTANCE EDUCATION IN NIGERIA 278

Miracle Ajah.

DETERMINANTES INMEDIATOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS NUEVOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DEL ECUADOR: CASO UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA 292

Luis Fabián Mora.

Gioconda del Cisne Riofrío Calderón

KNOWLEDGE AND SKILL ACQUISITION FROM A DISTANCE: MEETING THE CHANGING DEMANDS OF DISADVANTAGED 306

Kapil Dev.

METODOLOGÍA DE ADAPTACIÓN DE MATERIALES Y DISEÑO DE CURSOS ORIENTADOS AL APRENDIZAJE A DISTANCIA CONTINUO Y EN ABIERTO 318

Luisa María Romero-Moreno.

IMPACTO DEL CURSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNED: 30 AÑOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO 334

Ángeles Sánchez -Elvira Paniagua

Yolanda Agudo Arroyo

Francis García Cedeño

LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS; UN COMPROMISO SOCIAL DE LA UAPA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA 350

Magdalena Cruz Venzan.

NEW TECHNOLOGIES FOR DISTANCE TEACHING UNIVERSITY: A STRATEGY FOR DEVELOPMENT 356

Maria Amata Garito.

APORTACIÓN DE LAS FOLKSONOMÍAS A LAS BÚSQUEDAS DE RECURSOS DIGITALES EN ABIERTO 368

José Luis Delgado Leal

Ana García-Serrano

Covadonga Rodrigo San Juan

CACYT, COMUNIDAD ACADÉMICA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: FORMACIÓN DE SUJETOS EN LACIBERCULTURA 384

Nelson Otálora Porras.

LOS CURSOS ONLINE MASIVOS EN ABIERTO COMO PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL 402

Marta Solórzano-García.

Julio Navío.

J. L. Ruiz de Munain.

EDUCACIÓN A DISTANCIA E INCLUSIÓN SOCIAL: EXPERIENCIAS DE LA UNED EN PERÚ Y EL SALVADOR 414

Inmaculada Pra Martos

Damián de la Fuente Sánchez

LOS ESTUDIOS A DISTANCIA DE DETECTIVE PRIVADO PARA MEJORAR LAS CONDICIONES LABORALES. 432

Mª Dolores Serrano Tárraga.

FORMACIÓN DE DOCENTES ONLINE EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: RECURSOS DE COLABORACIÓN PARA LA INTERACCIÓN DIALÓGICA EM EDUCACIÓN A DISTANCIA 444

Elmara Pereira de Souza.

Maria Luz Cacheiro

Mª Concepción Domínguez

MOBILIZING EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE & INNOVATION. SYMBIOSIS CENTER FOR DISTANCE LEARNING: A CASE STUDY 452

A. MUJUMDAR.

THE DESIGN OF ACCESSIBLE MOBILE AND ONTOLOGY-BASED APPLICATIONS FOR UBIQUITOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING 458

María Jordano de la Torre

Antonio Pareja Lora

Timothy Read

Covadonga Rodrigo San Juan

DISTANCE EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT 470

Zahra Arabi.

EVALUACIÓN DEL PORTAL OPENSICUT COMO INSTRUMENTO PARA FOMENTAR LA ADAPTACIÓN MULTICULTURAL DE RECURSOS EDUCATIVOS EN ABIERTO (OER) 480

Covadonga Rodrigo San Juan

Julio González Arias

Rodrigo Martín García

"TALKIN BOUT A REVOLUTION": DEALING WITH THE REALITY AND ROLE OF THE ENVIRONMENT 494

MS MAKHANYA.

3. CHANGES IN HIGHER EDUCATION & SUCCESSFUL EXPERIENCES / 3. CAMBIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO 504

RETOS DE LOS DOCENTES EN UN MUNDO GLOBALIZADO. EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS 506

M.C. GONZÁLEZ-RABANAL.

WHOSE QUALITY IS IT? THE CASE OF ONLINE AND DISTANCE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION 516

P. DOTTIN.

CHOOSING A NEW LEARNING MANAGEMENT SYSTEM: THE CRUCIAL ROLE OF STRATEGIC CONSIDERATIONS IN SHAPING THE EVALUATION PROCESS AND INSTITUTIONAL CHANGE MANAGEMENT 534

GREGORY von LEHMEN.

MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION: DESCRIBING SYSTEM AND ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF THE OPEN UNIVERSIDADE OF BRAZIL 548

ANTONIO ROBERTO COELHO SERRA.
FÁTIMA BAYMA DE OLIVEIRA.
LUCIANA MOURÃO.

CÓMO PREPARAR A LOS ESTUDIANTES NUEVOS PARA ESTUDIAR A DISTANCIA: EL E-UNED
PRIMEROS PASOS [566](#)

A. Sánchez-Elvira Paniagua
M.P. González Brignardello
T. Bravo
A. Martín Cuadrado

PRÁCTICAS PROFESIONALES VIRTUALES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
[582](#)

Encarnación Villalba Vílchez
Cristina Ruza
Paz Curbera
Lucía Díez de la Riva
M^a Jesús Villalón Martínez
Isabel Santesmases Montalbán

APPROACH ON THE ACCEPTANCE AND UNDERSTANDING OF THE MODALITY OF DISTANCE
EDUCATION IN A GROUP OF REGULAR STUDENT IN A PRIVATE HIGHER EDUCATION
INSTITUTION: CASE STUDY AT FACULDADE HELIO ROCHA, SALVADOR (BA) BRAZIL [596](#)
Clairton Quintela Soares.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE BIOLOGIA A TRAVES DE UN PROGRAMA DE EDUCACION A
DISTANCIA MEDIADO POR TECNOLOGIAS [608](#)

Adriana Elvira García
Jorge Fernández Surribas

EVALUACIÓN DEL PRÁCTICUM VIRTUAL DE PSICOLOGÍA CLÍNICA. SIETE AÑOS DE EXPERIENCIA.
[618](#)

Marcela Paz González-Brignardello.

A PEDAGOGIC ASSESSMENT OF MOBILE LEARNING APPLICATIONS [630](#)

J. Arús Hita
C. Calle Martínez
P. Rodríguez Arancón

EXPLORING THE AFFORDANCES OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ON SECOND LANGUAGES
[644](#)

Elena Martín Monje
Elena Bárcena
Timothy Read

STUDENTS AND FACULTY AS CONSUMERS OF MOBILE TECHNOLOGIES WITHIN HIGHER

EDUCATION INSTITUTIONS [654](#)

M. AlMarwani.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES FOR COST EFFECTIVE AND PEDAGOGICALLY SOUND OPEN
AND DISTANCE EDUCATION [666](#)

N. Balasubramanian.

THE INCLUSIVE ROLE OF UNX-THE IBERO- AMERICAN COMMUNITY FOR DIGITAL
ENTERPRENEURSHIP [676](#)

Daniel Torres
David Gago
Marta Cáceres
Raquel Fernández

“OTRA FORMA DE MIRAR”: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL MASTER EURO-
LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL [688](#)

Carmen Osuna Nevado
Patricia Mata Benito

“DESARROLLO DE ERASMUS EN LA UNIVERSIDAD DE HEIDELBERG Y EN LA UNED” ESTUDIOS
EN CIENCIAS JURÍDICAS, JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN A DISTANCIA. CAMBIOS EN EDUCACIÓN
SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO [700](#)

Alicia Arroyo Aparicio
Ana C. Domínguez
Manuel Morán Arias

DELIVERING SUSTAINABILITY EDUCATION SUSTAINABLY-MOVING ONLINE [714](#)

Lorrain Delaney
Seamus Fox
Anna Morrissey

THE EMUONLINE EXPERIENCE: ADVANTAGES OF BLENDED ON-CAMPUS ONLINE COURSES
[730](#)

I. Aybay.

LAS FICHAS DE REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN SISTEMÁTICA EN LAS
PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL [742](#)

M. Senra Varela
P. Mamolar Alarcón

RED EN MATERIA DE DOCTORADO: RECURSOS EDUCATIVOS EN ABIERTO Y LA UNED [752](#)
Encarnación Abad Arenas.

EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD, DESARROLLO NACIONAL Y MOVILIDAD SOCIOECONÓMICA
EN AMÉRICA LATINA [762](#)

Peter DeShazo.

MODELOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Y DINÁMICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA [768](#)

Claudio Rama.

3A. CHANGES IN HIGHER EDUCATION & SUCCESSFUL EXPERIENCES / 3A. CAMBIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO 780

ENHANCING INTERCULTURALITY IN HIGHER EDUCATION: A SAMPLE OF INNOVATIVE PROJECTS THROUGH VIRTUAL PLATFORMS 782

Manuel F. Rábano Llamas

M^a Luz Arroyo Vázquez

Antonia Sagredo Santos

UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE COMO APOYO A LAS CLASES PRESENCIALES: UN RELATO DE EXPERIENCIA DEL DICTADO DE CLASES EN MAESTRÍA 792

E. do Espírito Santo.

P. Viera Duarte.

ACCESO Y PERMANENCIA DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: OPORTUNIDADES DE INCLUSIÓN VIA EDUCACIÓN A DISTANCIA 810

S. A. Brasileiro de Menezes.

ACCESSIBLE HIGHER EDUCATION: ICT SUPPORT THROUGH THE EU4ALL PROJECT 826

J.G. Boticario

A. Rodríguez-Ascaso

O.C. Santos

C. Finat

E. del Campo

M. Saneiro

E. Gutiérrez y Restrepo

ACCESSIBLE HIGHER EDUCATION: ICT SUPPORT THROUGH THE EU4ALL PROJECT 842

M. A. Silva Alves

M. B. Lopez Dalmau

E. Silva de Paula

J. R. Scarpetta Alves.

DISEÑO DE MATERIALES TRANSMEDIA COMO OBJETOS EDUCATIVOS EN ABIERTO (OER). LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE MEDIOS AUDIOVISUALES (CEMAV) DE LA UNED 858

C. Busón Buesa.

3B. CHANGES IN HIGHER EDUCATION & SUCCESSFUL EXPERIENCES / 3B. CAMBIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO 868

LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA PROPUESTA INCLUSIVA HACIA EL EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO 870

A. Coronado Hijón.

ACCESIBILIDAD DE LA HERRAMIENTA AVIP: ANÁLISIS DEL USO DE INSTALACIONES EN UN ENTORNO BLENDED-LEARNING A DISTANCIA 886

Marta Vázquez

Noe Vázquez

María Novo

Covadonga Rodrigo

MÁSTER EURO-LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL. CÓMO SE HIZO 898

Beatriz Malik Liévano

Teresa Aguado Odina

INNOVATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION IN THE CARIBBEAN: THE UNIVERSITY OF THE WEST INDIES OPEN CAMPUS EXPERIENCE 916

V. Roberts.

COMPARTIR EXPERIENCIAS: EL DISEÑO DE UN TÍTULO CONJUNTO SEMIPRESENCIAL PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES 932

Marta Ruiz-Corbella

Ana Martín-Cuadrado

María Antonia Cano-Ramos

Guillermo Williamson.

Rosa María Zepeda Ramírez.

4. THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN A EDUCATIONAL MODEL FOR SOCIAL JUSTICE AND INNOVATION / 4. EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN MODELO EDUCATIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL Y LA INNOVACIÓN 950

EL USO DE UN BLOG JURÍDICO DE JURISPRUDENCIA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE: PRINCIPIOS DE JUSTICIA SOCIAL E INNOVACIÓN 952

Marina Vargas Gómez-Urrutia

Pedro Herrera Molina

LINKING SOCIAL JUSTICE AND INNOVATION AWARENESS THROUGH DISTANCE EDUCATION FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A REFLECTIVE PEDAGOGICAL AND CURRICULAR FRAMEWORK FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT 964

R. Santhiram

P. Suma

Vighnarajah

USO INTENSIVO DE LOS E-READERS EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE GRAN ESCALA Y SU ARTICULACIÓN CON LAS POLÍTICAS DE ESTADO 980

Beatriz E. Tancredi.

MOVILIDAD VIRTUAL EN LA UNED: DOS PROGRAMAS PILOTO 996

Teresa Aguado Odina

Fernando Monge

COMMUNICATION OR EAD SCOPE? [1006](#)
Amarildo Luiz Trevisan:

ON SYSTEMIC CHANGE IN UNIVERSITY EDUCATION [1016](#)
Alfonso Herrero de Egaña Espinosa de los Monteros
Carmen Soria Bravo
José Vivancos Machimbarrena
Alberto Muñoz Cabanes.

INNOVATION IN TERTIARY EDUCATION: CASE STUDY OF VIRTUAL UNIVERSITY OF PAKISTAN [1028](#)
M. I. Arfeen. Virtual University of Pakistan, Islamabad, Pakistan
Amna Noor. Quid-i-Azam University, Islamabad, Pakistan
Nawar Khan. National University of Science and Technology, Rawalpindi, Pakistan.

IDENTIFICACIÓN DE UN MODELO PARA UNA GESTIÓN FLEXIBLE DE EAD [1046](#)
Marcos Baptista Lopez Dalmau
Sirlene Amorim
Ariane Rodrigues Pereira

PROPUESTA DE UN MÉTODO SIMPLIFICADO DE ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIA PARA EAD [1064](#)
Marcos Baptista Lopez Dalmau
Rafaela Carvalho de Oliveira
Anneliese Migosky Maia
Ariane Rodrigues Pereira

INNOVATION PROJECTS AND DISTANCE EDUCATION [1082](#)
Ana Ylenia Guerra Vaquero
Ana María Marcos del Cano

MALOS TRATOS Y VIOLENCIA DE GÉNERO: OBJETIVOS Y LOGROS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA [1092](#)
Manuel T. San Segundo
P. Marauri Martínez de Retuerto

DESARROLLO DE COMPETENCIA VIRTUAL INDIVIDUAL EN ACADÉMICOS DE GRADUACIÓN A DISTANCIA [1106](#)
Ariane Rodrigues Pereira
Marcos Baptista Lopez Dalmau

LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN RETO PARA LAS MODALIDADES ABIERTA Y A DISTANCIA [1124](#)
Violeta Denis Jiménez Lobatos.

EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA: PRINCIPIOS BÁSICOS PARA UN MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORES [1134](#)

Nelson Otálora Porras.

HIGHER EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE THROUGH OPEN LEARNING: BANGLADESH PERSPECTIVE [1148](#)
Manzurul Islam
Khaleda Manzur

DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION AND THE CHANGING ROLE OF DISTANCE EDUCATION IN MALAYSIA [1152](#)
Raman Santhiram.
Yao Sua Tan.
Vighnarajah.

ICT POLICIES APPLIED IN ODL: THE CASE OF VIETNAM [1164](#)
Le Van Thanh.

DISEÑO DE UN MODELO PARA EXPLICAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA [1180](#)
Octavio Reyes-López.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE ESTUDIANTES DEL POSTGRADO EN LÍNEA [1192](#)
Octavio Reyes-López.

MODERN STUDENTS' NEEDS AND NEW RESPONSIBILITIES OF UNIVERSITIES AND TEACHERS [1206](#)
Natalia Tikhomirova. Moscow State

ECOSISTEMA DE SERVICIOS ACADÉMICOS EN UN ENTORNO DE APRENDIZAJE A DISTANCIA UNIVERSITARIO Y DE CARÁCTER MASIVO [1218](#)
Carmen García Llamas
Javier Aroztegui Vélez
Covadonga Rodrigo San Juan

1. EDUCATION POLICIES: PROMOTION &
SOCIAL JUSTICE / 1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN:
PROMOCIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

EDUCAR PARA LA JUSTICIA SOCIAL ANTE LOS RETOS DE LA NUEVA "ERA GLOBAL"

F. Morales Yago.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: inclusión, globalización, educación, valores.

El proceso de Globalización significa la interconexión financiera, económica, social, política y cultural auspiciada por la llegada de las TICs, las cuales relacionan a determinadas personas y organizaciones, creando dinámicas complejas de relación y exclusión. Así como la desaparición de fronteras geográficas, materiales y espaciales. Ante este escenario contemplaremos la necesidad de educar en tres ejes esenciales que ayudarán al logro de esta realidad pretendida de equidad y justicia social.

- a) La educación como un instrumento para enseñar a la persona a respetarse a sí misma y a los demás, incidiendo en cuestiones básicas como la libertad, intimidad, conciencia y convivencia. No se entiende una educación de calidad que no sea inclusiva y universal.
- b) La búsqueda del bien común a través del bienestar social y el desarrollo sostenible, para ello será necesario incrementar las políticas en las cuales se cubran las necesidades básicas y los derechos fundamentales como la sanidad, educación, trabajo y una vivienda digna.
- c) La creación de un ambiente democrático en donde la libertad, la paz y el respeto a los derechos humanos estén garantizados. Se entiende a la humanidad como una comunidad de aprendizaje que avanza no sin dificultades, hacia esos logros ineludibles.

I. INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los principales instrumentos para avanzar hacia la consecución de una sociedad más justa, libre y equitativa, así mismo representa uno de los pilares básicos sobre los que se fundamenta el futuro de todas las sociedades civilizadas, que actualmente se encuentran inmersas en un proceso denominado Globalización (Castells M. 2003), el cual presenta una doble cara, la primera: la "amable" es aquella que supone el intercambio, la movilidad, compartir ideas y avanzar hacia una sociedad más justa en donde la solidaridad llegue a todos los rincones del planeta y posibilite al ser humano su promoción cultural y una solución eficaz ante el grave problema de la falta de recursos, el hambre y la injusticia en su sentido más amplio.

La cara "amarga" de la globalización significa la preponderancia de los más poderosos sobre las más débiles, el aumento de la desigualdad y el desequilibrado crecimiento ante las diversas oportunidades que rodean al ser humano. En nuestro particular caso incidiríamos en la promoción de la cultura y el acceso a la educación. Vivimos un mundo injusto donde casi mil millones de personas (casi un 15% de la humanidad) no tiene satisfechas las necesidades elementales de la vida: alimentación, educación, vivienda, salud, trabajo; también muchas de ellas son víctimas de violencia, guerras civiles y explotación económica. Las naciones pobres no pueden pagar sus deudas lo que repercute en no poder cubrir estas necesidades básicas; muchas personas han tenido que abandonar sus países y están refugiadas en condiciones infrahumanas, millones de mujeres continúan oprimidas, sin ningún tipo de oportunidad. Varios millones de niños en edad escolar trabajan o mendigan en las calles mientras que las naciones gastan millones en armamentos para atacar o evitar ser agredidos.

La justicia como valor determinante en la sociedad, nació ante la necesidad de mantener la armonía entre sus integrantes. Se ha concretado como un conjunto de reglas y normas que establecen un marco adecuado para las relaciones entre personas e instituciones y por ello autoriza, prohíbe o permite acciones específicas en la interacción de individuos e instituciones. En el acceso a la oportunidad de recibir una educación adecuada juega un papel fundamental la posibilidad de que esa cultura pueda llegar a todos y precisamente en esta "era global" el acceso a esa formación puede garantizarse a través de la movilidad de la enseñanza a distancia, ya que para esta no deben existir fronteras y en este sentido la afortunada aparición de las TICs ha sido la gran solución ante los retos planteados. La herramienta está creada, el problema sería el acceso a la misma, en este sentido las instituciones públicas y privadas deberían asumir el compromiso de hacer llegar los medios para cumplir los objetivos de justicia y equidad que todos los seres humanos por el hecho de serlo tienen derecho.

Cuando las generaciones futuras sean educadas y estudien la época actual que nos ha tocado vivir tendrán ocasión de analizar los acontecimientos que ahora están sucediendo y se plantearán desde la perspectiva de cómo hacer justicia qué soluciones se pusieron en marcha.

Ante este escenario que suscita muchas preguntas y búsqueda de respuestas contemplaremos la idea de educar en tres ejes esenciales que ayudarán al logro de esta realidad pretendida de equidad y justicia social, en primer lugar reflexionaremos sobre el respecto a sí mismo y a los demás como la base que dignifica al ser humano y le proyecta en la mejora social. A continuación sobre cómo fomentar el bienestar social y el desarrollo sostenible para asegurar un crecimiento útil y por último la ineludible necesidad de aprender a vivir en democracia respetando los derechos humanos y la atención a la igualdad y diversidad, así como la participación activa que promueva la construcción de una sociedad que no sea fruto de la decisión de unos cuantos.

II. LA EDUCACIÓN ANTE EL RESPETO A SÍ MISMO Y A LOS DEMÁS

La educación debería ser un instrumento para enseñar a la persona a respetarse a sí misma y a los demás, incidiendo en cuestiones básicas como la libertad, intimidad, conciencia y convivencia. No se entiende una educación de calidad que no sea inclusiva y universal, independientemente de dónde viva la persona el acceso a la educación debería ser un bien básico, ofrecerle esta posibilidad es respetarla en todas sus dimensiones, aquella sociedad que coarta este acceso a la formación no está respetando un derecho esencial.

El respeto es hoy un valor clave para la convivencia. Es el reconocimiento de la diferencia y la diversidad, la posibilidad de una convivencia pacífica entre quienes han aprendido a ver la dignidad de la persona por encima de su raza, sexo, religión, ideología o economía.

Respetar no es ser indiferente o pasota ni sostener que todo vale. El respeto es una actitud, una manera de ser y vivir. La tarea de educar significa ayudar a realizar bien, a llevar a cabo el proceso de maduración que todo ser humano necesita para crecer equilibradamente, para ello hemos de buscar estrategias que nos hagan sentir la necesidad de crecer en el respeto, como por ejemplo:

- Aprovechar los pequeños hechos cotidianos para tratar de modificar conductas habituales, ya que por el camino de los discursos no llegaremos muy lejos, lo estamos viendo todos los días con muchos de nuestros políticos, en donde sus palabras tienen una nula o escasa credibilidad, incluso algunos hacen precisamente lo contrario a lo

que previamente de palabra habían anunciado.

- Lograr la integración del grupo, ya que la tendencia natural de los alumnos/as es reunirse por afinidades sin considerar la posible marginación de los distintos.
- Hacer reflexionar sobre sus comportamientos, no censurando, sino ayudando a evaluar actitudes y a tomar conciencia de la necesidad de modificar algunas.
- Crear ambientes donde se viva el respeto, la cordial relación, la delicadeza en el trato, en las expresiones, gestos, etcétera.
- Actuar con el ejemplo. El respeto como todo valor debe contagiarse.

II.1. Respetarse a uno mismo es saber vivir interiormente

Saber estar consigo mismo supone aceptarnos y querernos como somos, con nuestros valores y limitaciones. Ser capaz de prestarse atención a uno mismo es requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; sentirse a gusto con uno mismo es condición necesaria para relacionarse con los demás.

El respeto a mí mismo se nutre de esos valores, que conozco y llevo dentro de mí. Poseo esos valores. Son míos. Debo de nutrirlos y cuidar de ellos, ya que corro el peligro de que se deformen, amenazados como están por una sociedad orientada hacia el éxito material. Desarrollar una actitud de respeto para con uno mismo no es una actitud egoísta como podría suponerse. Es un paso fundamental para la convivencia.

Figura nº 1. Dimensiones del ser humano



Fuente: Colegios Vicencianos (2010)

II. 2. Respetar a los demás es saber convivir con ellos

Convivir con otros no es tarea sencilla. Somos iguales y también diferentes. Nuestras necesidades e intereses chocan. Y surgen los conflictos. Cuando no se respetan la dignidad ni los derechos de las personas se originan situaciones de discriminación, rechazo e injusticia por motivos de recursos económicos, raza, sexo, salud, creencias, cultura, etc. Lo importante es la capacidad de afrontar positivamente los conflictos y saber resolverlos justamente:

- El reconocimiento de la dignidad de la persona y de sus derechos fundamentales es el pilar básico de la convivencia humana y supone el principio de no discriminación y las actitudes de respeto, justicia y tolerancia (Declaración Universal de los Derechos Humanos).
- La Constitución española (art. 14) proclama la igualdad de todos ante la ley, sin discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la con-

vivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos (LOE. 2006 Preámbulo).

Ante estas ideas recogidas en las anteriores declaraciones, a nuestro entender tres serían las actitudes básicas para una convivencia que intenta evitar la discriminación de las personas y de los grupos y por tanto de generar igualdad de oportunidades para el conjunto de la sociedad:

- El pluralismo, que valora con la misma importancia la igualdad y la diversidad de los seres humanos.
- La tolerancia de todo aquello que contradice nuestras ideas y valores.
- El diálogo, como instrumento esencial en la resolución de los problemas sociales.

La Educación debe promover en los alumnos estas tres actitudes básicas si quiere lograr una convivencia social respetuosa, sin discriminaciones de ningún tipo y solidaria. Los centros educativos de cualquier etapa deben tener muy presente en sus proyectos educativos acciones encaminadas a crear un clima en donde se puedan vivir estos valores imprescindibles para fomentar una sociedad más solidaria y libre.

II. 3. Vivir en la tolerancia es acercarse al otro

Vivimos en una sociedad con rasgos de intolerancia. A pesar de los notables avances en el reconocimiento de la dignidad humana y de los derechos del hombre, a pesar de que nuestra sociedad se va configurando como un sistema cada vez más plural, a pesar de la aparición de una "conciencia solidaria y universal" más fuerte con los necesitados, los conflictos y enfrentamientos entre los humanos, provocados por sus diferencias, siguen estando presentes en nuestra sociedad y dificultan la convivencia. "La tolerancia es todavía un viejo problema aún no resuelto en los años finales del siglo XX" (Escámez, J., 1995). A lo que podríamos añadir los primeros del siglo XXI.

La experiencia nos demuestra que no es fácil vivir juntos, que nos cuesta aceptar al otro tal como es, que la convivencia familiar, laboral y social resulta con frecuencia muy problemática. "El mundo se vuelve pequeño y estrecho cuando alguien solicita que le hagamos

sitio para sentarse a nuestro lado. Damos ejemplos incontables de eso que Kant llamó la “sociabilidad insociable” del ser humano: somos y no somos sociables, necesitamos a los demás y los detestamos por mil razones distintas y a menudo vergonzantes. Pocas veces puede decirse que lo que provoca intolerancia es razonable. Y lo grave, desde un punto de vista ético, no es la irritabilidad cotidiana que entorpece las relaciones personales, sino que la intolerancia trascienda el nivel individual y entre en la vida colectiva” (Camps, V., 1993).

II. 4. Educar en la tolerancia es fomentar la convivencia mutua

Afirman los analistas de la sociedad que la tolerancia es una de nuestras asignaturas pendientes. Avanzamos hacia una sociedad cada vez más plural, que pretende integrar de forma positiva las diferencias ideológicas, culturales y sociales. La vida cambia cada vez con mayor rapidez (Castell, M. 1999). Por eso, uno de los objetivos prioritarios de la educación actual debe ser preparar a nuestros alumnos/as para vivir en una sociedad plural, con un espíritu tolerante y abierto ante el hecho de la diversidad, sin perder por ello sus convicciones. El papel de la escuela en esta tarea puede ser fundamental.

Al educar la Tolerancia es preciso partir del hecho de que nuestra vida está envuelta en abundantes conflictos, expuesta a importantes diferencias y condicionada por distintos y legítimos intereses y modos de entender la vida. La educación no puede olvidar esta realidad si quiere educar para la vida. De este hecho se derivan las siguientes exigencias:

- Dejar que los conflictos afloren, no suprimirlos, sino asumirlos e integrarlos como punto de partida del proceso educativo.
- Afrontar los conflictos desde una opción clara por el diálogo, el consenso y el respeto a la dignidad del otro.
- Enseñar y aprender la tolerancia desde su práctica y experiencia en la familia, en la escuela y en la sociedad.
- Adquirir, por parte de los educandos, competencias o habilidades sociales que faciliten la comunicación y el entendimiento (saber escuchar, ponerse en el lugar del otro, admitir con naturalidad las manifestaciones diferentes).

(Ortega, P. y otros, 1996)

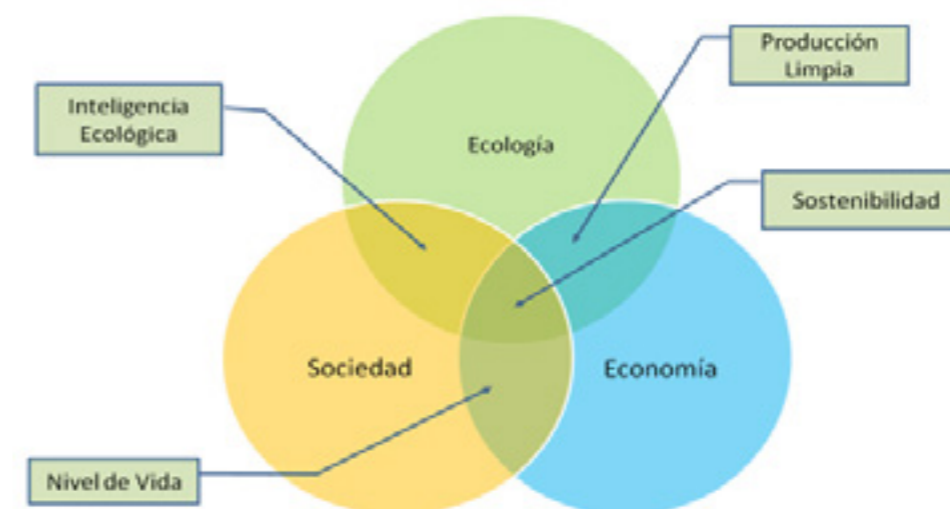
III. LA BÚSQUEDA DEL BIEN COMÚN SIGNIFICA FOMENTAR EL DESARROLLO SOSTENIBLE PARA AUMENTAR EL BIENESTAR SOCIAL

La búsqueda del bien común a través del bienestar social y el desarrollo sostenible es un objetivo ampliamente comentado por muchos colectivos sociales, para ello será necesario incrementar las políticas en las cuales se cubran las necesidades básicas y los derechos fundamentales como la sanidad, educación, trabajo y una vivienda digna entre otros.

El respeto por la naturaleza es inseparable de la actitud de las personas con el mundo. Es un tema global y no puede entenderse como un tema ético aislado. El respeto por la naturaleza es, en primer lugar, una cuestión de sentido común. Es evidente que estamos destruyendo la naturaleza, es decir, el sostén de nuestras vidas. En un plazo de pocas décadas estará en juego la vida de millones de especies, incluida la nuestra. Por consiguiente, respetar la naturaleza es una cuestión de supervivencia.

El mundo contemporáneo tiene muchos medios para abstraerse de la realidad inmediata (la televisión, el fútbol, el culto a la belleza y al cuerpo de forma en muchas ocasiones obsesiva, etc.) de la lectura de los titulares de los periódicos podríamos deducir que la crisis ecológica no es una cuestión urgente, por más que los accidentes de petroleros o de centrales nucleares aparezcan de vez en cuando en la prensa. No obstante, ocasionalmente los medios de comunicación citan informes, estudios o declaraciones que reconocen la gravedad de la situación.

Figura nº 2. Elementos para la gestión sostenible



Fuente: www.gestiopolis.com

No solemos darnos cuenta de la mayoría de las agresiones que hacemos en la naturaleza. Vivimos en una sociedad cuyos pilares son la producción y el consumo ilimitados. Tendemos a pensar que más consumo significa más felicidad; es evidente que por debajo de cierto nivel de pobreza es prácticamente imposible tener una vida digna, pero una vez satisfechas nuestras necesidades básicas, el aumento del consumo no tiene nada que ver con el bienestar o la felicidad. Ahora bien, el mundo contemporáneo tiene una especie de adición al consumo: siempre queremos más cosas, más novedades. Quien paga esto es, por una parte, la naturaleza y por otra, los países del sur, países cuya pobreza es la base de nuestra riqueza. Además este modelo no es generalizable, porque, por ejemplo, si toda la humanidad tuviera la media de automóviles europea la atmósfera se destruiría.

Si queremos respetar la naturaleza tenemos que encontrar, individual y colectivamente otro estilo de vida. No sólo se impone consumir productos más ecológicos, también hay que consumir menos. Esto no significa imponer un modo de vida ascético ni volver a estructuras primitivas, pero sí implica renunciar al sueño, a la pesadilla, del progreso material ilimitado y encontrar pautas de vida más sencillas y dignas, aprovechando las ventajas de la tecnología pero sin dejar que éstas nos deslumbren.

En última instancia, el respeto por la naturaleza es una cuestión de percepción. No podemos respetar a la naturaleza si no nos podemos respetar a nosotros mismos. La actual cultura occidental es la única que ha concebido la naturaleza y el cuerpo como mecanismos (Descartes los consideraba una suerte de relojes, hoy en día se habla de la naturaleza y el cuerpo en términos informáticos). Si exceptuamos el Occidente de los últimos siglos, todas las culturas de la historia han entendido el mundo como un gran organismo, algo vivo que no depende de nosotros, sino que nosotros dependemos de él. En el Renacimiento, por ejemplo, se consideraba que el mundo era un animal cósmico y se hablaba del “ánima mundi”, el alma del mundo, con las que todos estábamos vinculados. En el fondo, no llegaremos a respetar realmente la naturaleza hasta que aprendamos a verla como un ser vivo, animado, hasta que no nos demos cuenta de que nosotros también somos naturaleza, naturaleza que camina, respira y habla.

No se trata solamente de un problema de estructuras o decisiones políticas, la enseñanza del respeto por el bien común comprenderá desde el respeto a las cosas que en la escuela son bienes comunes hasta los que corresponden a los bienes sociales, como lo son: parques, bibliotecas, teatros, monumentos, museos, cines, etc. En la escuela ha de enseñarse al niño desde muy pequeño a no romper plantas del jardín, no maltratar muebles, no pintar las paredes, cuidar los libros de la biblioteca, los rincones, piletas de agua, adornos, esculturas, pinturas, etc.

IV. VIVIR EN DEMOCRACIA SIGNIFICA RESPETAR LOS DERECHOS HUMANOS Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD E IGUALDAD

La creación de un ambiente democrático en donde la libertad, la paz y el respeto a los derechos humanos estén garantizados puede ayudar mucho al deseo de búsqueda del bien común. Se entiende a la humanidad como una comunidad de aprendizaje que avanza no sin dificultades hacia esos logros ineludibles.

El respeto a la diversidad étnica y cultural, la educación cívica apoyada en la ciudadanía plena y extendida, la pertinencia curricular frente a distintas realidades sociales y culturales con que llegan los niños a las escuelas, así como el fomento de prácticas comunicativas basadas en el respeto al otro y la reciprocidad en la comprensión, son elementos básicos que debe tener la educación de hoy.

Al ser humano es necesario desde muy temprano enseñarle que a las personas no se les discrimina por su raza o procedencia étnica. Es necesario luchar contra el racismo arraigado desde hace siglos en nuestras culturas. Hay que enseñarle a respetar lo diverso, a comprender que la diversidad está en las distintas culturas y razas, que se es diferente porque nos educamos en culturas diferentes, pero como seres humanos somos iguales, nos diferencian nuestros valores y costumbres. Hay que enseñarlos a amar a sus compañeros ya sean negros, chinos, blancos, árabes o indígenas, a respetar sus culturas y tradiciones.

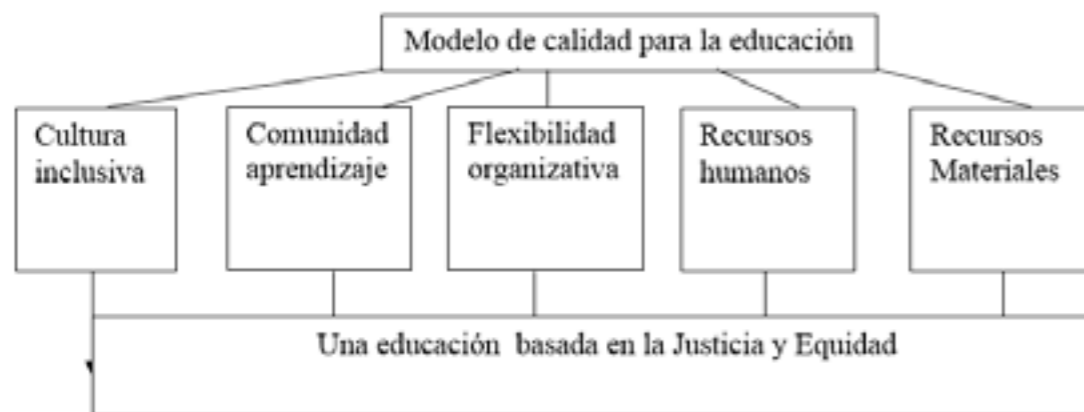
El educador tiene frente a sí la crucial tarea de educar en el respeto a la diversidad, pues cada día son más las familias que emigran a las grandes ciudades o a otros países en busca de un futuro mejor, y debe inculcar en sus niños la aceptación de los niños de esas familias, sus culturas y tradiciones, e integrarlos al grupo. Es necesario respetar culturas y tradiciones de las diferentes etnias, pero hay que hacer que la escuela las integre. Esto quiere decir que hay que desde muy temprano educar a los niños en el respeto a la diversidad.

Un aspecto que tampoco podemos olvidar en este intento de extender la educación y la cultura a través de las posibilidades de movilidad de la misma es la atención igualitaria hacia ambos sexos, todavía muchas mujeres tienen graves dificultades para acceder a estudios básicos y casi les resulta imposible la enseñanza universitaria. Las costumbres y la preponderancia del machismo que tiene un largo recorrido histórico sigue privando a las mujeres del desarrollo de sus potencialidades, se debería por tanto tener muy en cuenta en esta extensión de la cultura cómo acceden las mujeres a las mismas independientemente de su condición de sexo y posibilidades económicas, estamos convencidos de que la humanidad no puede permitirse el prescindir del conocimiento que puede ofrecer la mitad de las personas que forman la humanidad: las mujeres.

Ofrecer una educación de calidad que contenga las dimensiones descritas exige un nuevo modelo de escuela y el desarrollo de políticas que faciliten su puesta en práctica. Los recursos adicionales no sirven de mucho si no se producen cambios en su cultura, su organización y sus prácticas. Las señas de identidad de este modelo de escuela:

- Cultura inclusiva y de participación.
- Comunidades de aprendizaje y de colaboración.
- Flexibilidad organizativa y pedagógica.
- Recursos humanos y materiales suficientes y equitativos para atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.
- Equipos docentes comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos y con su desarrollo profesional.
- Directores como líderes pedagógicos.
- Apertura de las escuelas a la comunidad y al trabajo en red.
- Escuelas con las competencias y los recursos necesarios para ejercer su autonomía.

Figura nº 3. Modelo de calidad de una escuela basada en la Justicia



Fuente: Elaboración propia

Saber resolver los conflictos

En estos últimos años los problemas de convivencia en el mundo educativo parece que se están incrementado al mismo tiempo que los actuales medios de comunicación hacen

una gran difusión de esta realidad con cierto aire de notoriedad. Ante esta situación es conveniente aplicar estrategias de intervención que ayuden a prevenir y por otro lado sean eficaces en el caso de que haya surgido el conflicto. Educar para la justicia social significa tener la capacidad de prevenir y resolver los conflictos que surjan en el seno de la comunidad educativa.

El profesor Beltrán (1999), en una ponencia presentada bajo el título “Las claves psicológicas de la convivencia escolar”, afirmaba: “lo que está sucediendo en los centros educativos: insatisfacción, desconcierto, desmotivación y, en parte, problemas principalmente de indisciplina y en algunos casos de violencia, refleja la realidad de la vida y por tanto, lo que ocurre en la escuela puede encontrar, en parte, su explicación en nuestra sociedad en su conjunto, una sociedad en la que se han producido, en los últimos años, cambios profundos que afectan inevitablemente a la escuela”

El profesorado no puede estar al margen del problema ya que en muchas ocasiones se siente víctima del mismo, por todo ello es necesaria una vuelta por la vía de los valores por ejemplo en la responsabilidad, el trabajo bien hecho. Educar nunca ha sido tarea fácil, hoy día todo un reto, a pesar de la ostensible mejora en los medios materiales, la bajada de la ratio en las aulas, etc. El profesorado se siente cada vez más amenazado y con mayores dificultades a la hora de llevar a cabo su trabajo en un clima de serenidad y motivación que muchas veces brilla por su ausencia.

V. CONCLUSIONES

La educación, es un instrumento para enseñar a la persona a respetarse a sí misma y en consecuencia a los demás, incidiendo en cuestiones básicas como la libertad (todavía hay demasiados pueblos en la tierra que viven oprimidos por regímenes políticos totalitarios), intimidad (tenemos derecho a vivir nuestra vida de forma privada), conciencia (saber distinguir entre el bien y el mal, lo que puede dañarme a mí y a los demás) y convivencia (entender que los demás no tienen porqué vivir y experimentar las cosas como yo lo hago).

En las últimas décadas se habla casi hasta la extenuación de “Calidad Educativa”. No se entiende dicha pretensión siempre y cuando no se contemple la inclusividad y universalización del sistema, no se trata solamente de obtener buenos resultados académicos en las diferentes pruebas de diagnóstico internacionales, también de asumir competencias de más complicada cuantificación, tales como la solidaridad, generosidad o humanidad; cuestiones todas ellas que sin duda ayudarían en la construcción del pretendido bien común.

El bienestar social y el desarrollo sostenible han sido objeto de trabajo de muchas perso-

nas y colectivos, también de importantes decisiones políticas e iniciativas a nivel individual. De forma conjunta la humanidad ha progresado y para ello ha sido necesario incrementar las políticas en las cuales se cubran las necesidades básicas y los derechos fundamentales como la sanidad, educación, trabajo y una vivienda digna.

La crisis mundial que vive la humanidad desde el año 2007 no ha afectado a todos con la misma intensidad, mientras muchos han quedado desahuciados de sus casas, han pasado a las listas del desempleo o están pasando necesidades a la hora de tener lo básico, otros continúan igual que siempre sin ser conscientes que el derroche y las necesidades creadas ciertamente innecesarias abren un abismo cada vez más difícil de cerrar y desembocan en una falta de conciencia social y en el definitivo abandono del pretendido bien común, que puede resultar utópico.

La democracia, aunque con sus lógicas reservas, es el sistema de organización político de entre todos los inventados menos nocivo para la vida del ser humano. Es imprescindible en nuestros centros educativos la creación de un ambiente democrático en donde la libertad, la paz y el respeto a los derechos humanos estén garantizados.

Se entiende a la humanidad como una comunidad de aprendizaje que avanza no sin dificultades hacia esos logros ineludibles y para ello se requiere una participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa; de esta forma se podrá dar solución a los problemas suscitados.

La movilización de la educación presencial o a distancia es una de las herramientas básicas para avanzar en la creación de una sociedad más justa. Cuando una sociedad no es capaz de crear los medios necesarios para que todos, sin ambages, puedan acceder a esta oportunidad se está contribuyendo conscientemente al acrecentamiento de la desigualdad y al abandono de la propia condición humana que necesita constantemente de una promoción individual que repercutirá en lo global.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Aguiló, A. (1995). *La Tolerancia*. Ed. Palabra. Madrid.
- Albadalejo, J. (2000). *Ayúdame a ser un buen profesor*. Ed. ECU. Alicante.
- Beltrán, J. A. y otros (2000). *Educación para el siglo XXI*. Ed. CCS. Madrid.
- Camps, V. (1993). *Los valores en la Educación*. Ed. Anaya. Madrid.
- Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Alianza Editorial. Madrid.
- Cervera, J.M. y otros (1995). *Las relaciones Padres-Colegio*. Ed. Palabra, serie "Hacer Familia" nº 73. Madrid.
- De Gregorio, A. y otros (1997). *La educación en valores*. Ed. PPC. Madrid.
- Dotras, L. (1997). *Cuentos para educar*. Ed. CCC. Madrid.
- Escámez, J. (1995). *Estrategias para la búsqueda de la tolerancia*. Aula siglo XXI. Ed. Santilla. Madrid.
- Francia, A. (1991). *Educación con parábolas*. Ed. CCS. Madrid.
- Francia, A. (1996). *Parábolas de Hoy*. ED. San Pablo. Madrid.
- Calderero, J. F. (1994). *Los buenos modales de tus hijos pequeños*. Ed. Palabra. Madrid.
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal*. Ed. Escuela Española. Madrid.
- Iceta, M. (1985). *Dejar Ser*. Ed. SM. Madrid.
- Iceta, M. (1998). *La familia como vocación*. Ed. PPC. Madrid.
- Isaacs, D. (1984). *La educación de las virtudes humanas*. Ed. Eunsa. Pamplona.
- Katafiasz, K. (1999). *El respeto a sí mismo*. Ed. San Pablo. Madrid.
- López, A. (1993). *Crece en familia*. Ed. CCS. Madrid.
- Marina, J.A. (2010). *Aprender a convivir*. Ed. Ariel. Madrid.
- Menta, M.A. (1995). *La Tolerancia*. Ed. Eunsa. Pamplona.
- Orellana, I. (1995). *¿Qué es la Tolerancia?* Ed. Palabra. Madrid.
- Ortega, P. y otros (2001). *Los valores en la Educación*. Ed. Ariel. Madrid.
- Otero, H. (1993). *Educación con imágenes*. Ed. CCS. Madrid.
- Romero, E. (1999). *Valores para vivir*. Ed. CCS. Madrid.
- Saiz, M. y otros (1999). *Vivir los valores en la Escuela*. Ed. CCS. Madrid.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Savater, F. (1997). *Ética para Amador*. Ed. Ariel. Barcelona.
- O'Neal, T. (1999). *Convivir con la Naturaleza*. Ed. San Pablo. Madrid.

Tierno, B. (2000). *Todo lo que necesitas saber para educar a tus hijos*. Ed. Plaza y Janés. Barcelona.

Urdiales, C. (1982). *Qué transmitir hoy, a nuestros hijos*. Ed. Narcea. Madrid.

Villapalos, G. y otros (1997). *El libro de los valores*. Ed. Planeta. Barcelona.

INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA A DISTANCIA EN VENEZUELA. LA PERSPECTIVA HISTÓRICA

R. Escontrela Mao.

Universidad Nacional Abierta (UNA), Venezuela

Palabras clave: inclusión, universalización, educación universitaria a distancia, historia.

En la década de los 70 comienzan a desarrollarse las primeras experiencias de educación universitaria a distancia en Venezuela. Desde entonces el devenir de la EAD ha sido muy intenso, pasando de ser una modalidad remedial y complementaria a convertirse en el centro de las expectativas de gobierno e instituciones interesados en seguir incrementando la oferta educativa hasta alcanzar niveles de universalización. Una educación universitaria para todos y en todo el territorio, que esté donde se encuentren los individuos o grupos interesados y las comunidades necesitadas de más formación.

Tanto la cuarta como la llamada quinta república bolivariana exhiben la educación a distancia como bandera y ejemplo de las políticas de inclusión de la población con condiciones desfavorables desde el punto de vista socioeconómico, geográfico y laboral. Cabe preguntarse entonces si la educación a distancia ha sido un instrumento efectivo de inclusión: ¿a qué sectores poblacionales ha favorecido?; ¿quiénes han sido sus principales beneficiarios?; ¿cuál ha sido su impacto en la integración de la población en situación de pobreza al proceso de universalización de la educación universitaria?; ¿qué retos en términos inclusivos se plantean a la educación a distancia para el futuro?

EL LEITMOTIV DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN VENEZUELA

El devenir de la educación a distancia en Venezuela ha sido un proceso muy intenso, pasando desde ser una especie de hermana menor a convertirse en el centro de las expectativas de gobierno e instituciones interesados en incrementar la oferta educativa para todos y en todo el territorio. Se visualiza la educación a distancia como la única posibilidad de materializar la idea de una educación permanente porque podía estar donde se encontraban los individuos o grupos interesados y las comunidades necesitadas de más formación.

Antecedentes

Concretamente en el caso venezolano, en la década de los 60 el Instituto Universitario de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IUMPM) pone en práctica un proyecto de profesionalización de los educadores de nivel primario y medio y el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) desarrolla un programa de enseñanza por correspondencia. Sin embargo, es en la década de los 70 cuando la educación a distancia hace su “entrada triunfal” en Venezuela como respuesta fundamentalmente a la gran demanda de educación universitaria que se produce durante dicha década. “Masificación” y “presión por el cupo universitario” parecieran ser las motivaciones esenciales para la creación de las experiencias más significativas, entre las que destacamos, sin criterio de inventario, los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Nacional Abierta. Se produce igualmente el fenómeno de la creciente incorporación de los adultos a la educación universitaria, en la búsqueda de credenciales y actualización de conocimientos, que les permita competir en un mercado laboral signado por crecientes cambios tecnológicos. Resulta evidente que serán entonces los sectores medios de la población los principales beneficiarios de esta expansión de la educación a distancia.

A comienzo de los 70 se crean además en varias universidades venezolanas los llamados Estudios Libres Supervisados (Zulia, Simón Rodríguez y Simón Bolívar), mediante los cuales los estudiantes del régimen presencial tienen la oportunidad de cursar a distancia algunas asignaturas.

En el caso de la Universidad del Zulia los EUS comienzan a funcionar a fines de 1977 en la Facultad Experimental de Ciencias, ofreciendo las asignaturas correspondientes al Ciclo General. Posteriormente la oferta de la modalidad a distancia se amplía progresivamente a estudiantes de diferentes facultades, Se generaron iniciativas orientadas a crear

instancias organizativas propias para la educación a distancia pero no llegan a prosperar.

La Facultad Experimental de Ciencias Inicia sus actividades académicas en 1977 ofreciendo las asignaturas del Ciclo General, con el nombre de Estudios Universitarios Supervisados. Es el primer intento de realizar la Educación a Distancia en LUZ. En 1981 EUS atiende siete mil (7.000) estudiantes (repetidores en su mayoría) y continúa así hasta 1983. A partir de esta fecha, comienza a ser un sistema voluntario, libremente elegido por el estudiante. En el resto de las facultades de LUZ se produjeron diversos intentos entre 1980 y 1986 dirigidos a resolver la masificación y la repitencia. En Derecho funciona la modalidad de EUS para alumnos repetidores y voluntarios que pertenezcan al primer año de la carrera. En la Escuela de Enfermería, se desarrolla el Proyecto de Profesionalización de los Recursos Humanos de Enfermería en Servicio (PROFENES). Es un programa conjunto docente-asistencial estructurado por educación a distancia y acreditación de aprendizaje por experiencia laboral. Este programa, actualmente, se administra en Maracaibo y Cabimas (Estado Zulia), Barquisimeto (Estado Lara), Punto Fijo y Coro (Estado Falcón) y Trujillo (Estado Trujillo).

La experiencia zuliana en educación a distancia ilustra quizás mejor que ninguna otra la variedad de aplicaciones y necesidades de formación que pueden ser atendidas mediante la educación a distancia. Hoy se ha creado SEDLUZ que pretende articular todos los programas a distancia que ofrece la institución.

Los EUS en las diversas universidades se mantuvieron en su gran mayoría en un rol secundario dentro de la estructura de la universidad convencional. Es conveniente señalar que iniciativas similares a los Estudios Universitarios Supervisados tuvieron una existencia efímera, algunos no sobrevivieron a la etapa de proyecto y otros naufragaron en el camino por razones de orden económico, político u organizativo. Generalmente estas experiencias eran impulsadas por individualidades o pequeños grupos que operaban al margen de las estructuras académicas y una vez sometida su aprobación a dichas instancias, simplemente no eran aprobadas.

Estos proyectos contemplan por lo general el desarrollo de una fase experimental después de la cual se realizarían los ajustes respectivos para extenderlo a otras áreas académicas. Es conveniente señalar que la evaluación de estas experiencias no ha sido una práctica sistemática y sobre todo no ha servido de sustento a la toma de decisiones acerca de la conveniencia de su ampliación, sino hasta fecha muy reciente.

En términos generales los EUS nacen en el seno de universidades con estructuras convencionales consolidadas que no sufren ninguna modificación sustantiva para dar cabida a

las nuevas experiencias. Surgen con una precariedad organizativa, como especie de cuerpos extraños que nunca terminaron de ajustarse apropiadamente a las estructuras existentes. No existía obviamente el sustento normativo para su creación. La Ley de Universidades no hace mención de la educación a distancia.

El clima político del momento: la presión por el cupo (el reclamo por más inclusión) y la renovación universitaria

En las universidades públicas (autónomas) donde se instrumentan programas de educación a distancia se observa con gran recelo la modalidad emergente. Se perciben como un “abaratamiento” de la educación universitaria, carente del rigor de la educación “superior” convencional. Las universidades habían vivido recientemente procesos conflictivos vinculados con las presiones sobre cupo y procesos de renovación que intentaron remover las estructuras burocratizadas de las universidades públicas sin mucho éxito.

La universidad venezolana había vivido recientemente el llamado proceso de Renovación Universitaria (1968-1969), momento de una gran conflictividad que culmina con el allanamiento de la UCV y la designación de autoridades interinas. Son estas autoridades justamente las que impulsan la creación de los EUS, quizás en la búsqueda de respuestas al clima contestatario que caracterizó a los años precedentes, especialmente 1968 y 1969.

Durante el decenio de los sesenta la UCV había sufrido cambios cualitativos y cuantitativos muy profundos, entre ellos el incremento explosivo de la matrícula estudiantil, del personal docente y administrativo. Los presupuestos se incrementan considerablemente. Todos estos fenómenos impulsados por la vigencia de la innovadora y modernizante Ley de Universidades de 1958, estimula la creación de nuevas facultades, escuelas y carreras y genera el caldo de cultivo necesario para justificar la creación de experiencias diferentes que den respuesta a la creciente masificación y permitan abaratar los costos, según sus propulsores.

Resulta sintomático que la Comisión encargada por el Consejo Universitario interino recomendara iniciar con carácter experimental la aplicación de dicho sistema en los Cursos Básicos de Ingeniería, en la carrera de Administración, en Computación y en la Facultad de Humanidades, todos ellos programas agobiados por una demanda creciente imposible de satisfacer por las vías tradicionales. Se espera por lo tanto que los EUS contribuyan a abaratar costos y atender los crecientes contingentes estudiantiles. Las universidades mostraban evidentes síntomas de agotamiento de un modelo tradicional de enseñanza. Los reclamos estudiantiles se centran en la necesidad de modificar no sólo la estructura organizativa para abrir los espacios de toma de decisiones a la participación del estudiantado, la cogestión

debía extenderse también al ámbito de los asuntos académicos, para lograr la ruptura de la verticalidad en la relación académica y la flexibilización de las formas de evaluación.

Quienes vivimos el antes y después de la renovación universitaria podemos dar cuenta efectivamente de algunos cambios que se producen al calor de los reclamos estudiantiles, pero stricto sensu, al mejor estilo gatopardiano, todo quedó sustantivamente como estaba.

El clima político ideológico de la época

Desentrañar las verdaderas motivaciones que justifican el desarrollo de la educación a distancia a comienzos de la década de los 70 no resulta una tarea sencilla. Hay obviamente unas motivaciones manifiestas que se expresan directamente en los documentos inaugurales de la EAD, pero seguramente existen unas motivaciones latentes que no afloran abiertamente en el discurso oficial y público de la época pero que en última instancia son posiblemente la verdadera motivación. Quizás pueda ayudarnos a entender la “eclosión” de esta modalidad el recuento de las confrontaciones que se producen especialmente durante los años 1968 y 1969 que culminan con el allanamiento de la Universidad el 31 de octubre de 1969.

Los estudiantes son los protagonistas fundamentales de todo este movimiento inspirado en el mayo francés que tuvo hondas repercusiones a escala global. En Venezuela este movimiento tiene su propia identidad aunque obviamente compartía el espíritu que animaba a los movimientos estudiantiles europeos e incluso norteamericanos.

Hay algunas lecturas obligadas de publicaciones de la época que nos permiten comprender el carácter de las demandas estudiantiles y el nerviosismo que generó en los estamentos oficiales.

Los ideólogos esenciales eran en el plano internacional Herbert Marcuse. “El Final de la Utopía es un texto breve que circuló extensamente en esa época como especie de catecismo y, en el plano nacional, J.R. Núñez Tenorio, Pedro Roa y Rodolfo Quintero, son algunos de los nombres que suenan. Un texto de los dos primeros autores desarrolla las ideas básicas de la Renovación Universitaria.

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS (UCV)

El Consejo Universitario de la UCV (Resolución 37- 2 de junio de 1972) aprueba la creación de los Estudios Universitarios Supervisados. Esta Resolución tiene como antecedentes el Informe de la Comisión a quien se encomendó “estudiar las posibilidades de implantar

en la UCV nuevos sistemas de enseñanza que permitieran modernizar las estructuras académico- administrativas de dicha Universidad y ofrecer oportunidades educativas a sectores de la población que por diversas causas se veían imposibilitados de concurrir a los cursos regulares”. Dicha Comisión recomendó establecer dicho sistema, “puesto en práctica con éxito en todos los países desarrollados del mundo”. Se designan los estudios con el nombre de Estudios Universitarios Supervisados, dando preferencia al ofrecimiento de materias que no sean eminentemente prácticas, a los estudiantes repetidores, a quienes por motivo de trabajo y salud no puedan asistir a los cursos regulares y a quienes se encuentren a distancia de los centros universitarios.

Como puede observarse en buena medida los EUS surgen con una orientación básicamente remedial o paliativa de la masificación y la repitencia y obviamente como oportunidad de estudio a quienes no tienen acceso al sistema por razones geográficas. La creación de centros regionales como Barcelona y Barquisimeto y, posteriormente, Ciudad Bolívar y Puerto Ayacucho, son claros indicios de la ampliación de cobertura que se quiere lograr por la vía de la incipiente educación a distancia.

Finalmente en la UCV solamente llegan a cristalizar los EUS en la carrera de Educación, paradójicamente en contra de la opinión de la propia Escuela de Educación, que oponía en forma militante al citado Proyecto. La naciente educación a distancia surge pues en condiciones sumamente precarias, contando apenas con un pequeño grupo que asumimos el reto inmenso de crearlo casi de la nada. Se elaboró el proyecto de implantación de los EUS en la carrera de educación que fue aprobado por el Consejo Nacional de Universidades. Comenzando así una experiencia que se mantiene hasta nuestros días y que sin lugar a dudas constituye una de las semillas fundamentales del actual Sistema de educación a distancia de la UCV (SEDUCV). En 1980 se produce la integración de los EUS a la Escuela de Educación con lo cual se cierra todo un ciclo de confrontación y desencuentro.

Los sectores académicos convencionales observan con recelo estas experiencias tildándolas de facilistas. Ven en la educación a distancia una especie de parasistema de baja calidad que, adicionalmente, desmoviliza la participación estudiantil. Se asimila la educación a distancia con la enseñanza por correspondencia.

Cuando intentamos hacer historia también es conveniente registrar algunos detalles que parecieran caer en el terreno anecdótico pero dan cuenta de la necesidad que tenemos de ponderar las situaciones de confrontación o polarización como momentos necesarios y saludables para impulsar los cambios y restarle todo el dramatismo y la personalización que muchas veces le imprimimos. En el contexto de una universidad intervenida era comprensible que cualquier iniciativa que se generara en uno de los polos de la confrontación

fuera negada por el contrario. Sin embargo, una vez lograda la reconciliación integradora un miembro de aquel grupo “disidente” llega a la dirección de la Escuela, evidenciando así que finalmente los debates deben ser sobre las ideas y las visiones del mundo que cada uno defiende y no sobre las personas.

El Consejo Nacional de Universidades (2 de febrero de 1973) APROBÓ LA CREACIÓN del Consejo de Estudios Universitarios Supervisados adscrito al Vicerrectorado Académico de la UCV y su respectivo Reglamento.

El CNU había designado una Comisión encargada de analizar la Resolución 37 mediante la cual el CU de la UCV había creado los EUS. Esta Comisión sugiere que se cambie la denominación a Estudios Libres Universitarios Supervisados, cambio que nunca se produjo en el caso de la UCV pero si fue asumido por otras instituciones como la Universidad Simón Bolívar. Esta Misma Comisión recomienda que se designe una comisión a nivel nacional que coordine y fije los lineamientos generales del sistema para armonizar los proyectos institucionales con los objetivos educativos nacionales. “Debería asimismo esta comisión coordinar la producción de programas y recursos, evaluar la ejecución de los programas, efectuar el seguimiento de los egresados y orientar a las instituciones que adopten el sistema... Se recomienda a la UCV la creación de un departamento técnico que se encargue de la formación del personal docente y administrativo necesario para el desarrollo del proyecto. Se encargaría asimismo este departamento de la preparación del material didáctico, recursos audiovisuales, sistemas de evaluación y del asesoramiento al Consejo de EUS y a las Facultades que lo soliciten.”

Todo el discurso en torno a los EUS está impregnado de expectativas relacionadas con la innovación en programas y recursos e incluso con la posibilidad de que por esta vía se revisen y actualicen los planes de estudio.

Se reconoce que el desarrollo de la educación a distancia requiere de estructuras académicas diferentes a las previstas en la Ley de Universidades, sin embargo no se toma ninguna decisión al respecto. La recomendación de crear un “departamento técnico” que coordine el proceso académico de los EUS en la UCV se materializó en el caso de los EUS en Educación. en los EUS de Educación encargado de coordinar el proceso de producción de las guías de estudio y las asesorías y evaluaciones presenciales.

Se instaura así un nuevo “modo de producción” de la docencia universitaria que podemos denominar “industrial” donde pocos producen para muchos. El departamento técnico docente cuenta con especialistas en el diseño didáctico de los cursos, evaluación y medios audiovisuales. A este equipo se integran los respectivos especialistas en contenido. Pos-

teriormente en las labores de asesoría participan profesores contratados para esa función tanto en la sede central como en los centros regionales. Para llevar a cabo las labores de asesoría y evaluación, especialmente los fines de semana se desplazan a los centros locales profesores generando un gasto en viáticos y pasajes cuyo financiamiento ha sido históricamente un verdadero dolor de cabeza. Pronto se pudo constatar que la edición de los cursos y la partida de viáticos apenas podía ser financiada por los modestos ingresos que genera la modalidad por concepto de matrícula y créditos. Los incrementos que se producen por estos conceptos han sido un punto de fricción permanente. El esperado autofinanciamiento nunca se produjo

Los especialistas en contenido son contratados para aportar su experticia en el área de conocimiento respectiva. Esta organización para producir los cursos era innovadora y trascendía el modelo tradicional de enseñanza universitaria basado en la clase magistral.

La citada comisión recomienda crear centros regionales de EUS “mediante la colaboración de las universidades existentes” o de otras instituciones de manera independiente. Este lineamiento no se aplicó en la práctica, sino que cada institución creó sus centros locales o regionales. Carreras como Educación fueron ofrecidas por diversas universidades. Es conveniente señalar que esta falta de articulación no solamente se produce en el caso de la educación a distancia, es una constante en la operación del sistema de educación universitaria.

EL PROYECTO DE CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA (UNA)

Una vez esbozada la situación general del momento histórico en el que emerge la educación a distancia en Venezuela, consideramos oportuno dirigir una mirada más analítica a la creación de mayor relevancia en el concierto de las instituciones que ofrecen esta modalidad. Se trata de la creación de la UNA. Pudiéramos decir que las experiencias previas son intentos parciales de insertar la educación a distancia en el contexto universitario que no dio para el momento los frutos esperados en términos de inclusión. Por ello quizás se toma la decisión de asumir una política más agresiva en este campo creando una institución con presencia prácticamente en todo el territorio. Se crean centros locales en todas las capitales de los estados, se estructura un currículo orientado a la formación en diversos campos profesionales y se genera todo un modo nuevo de producción de la docencia universitaria que produjo resultados de alta calidad para el momento. Todo este conjunto de acciones facilitan un nuevo escenario para el desarrollo de la educación universitaria en Venezuela que ejerció y continua ejerciendo un gran influjo, aunque como veremos en tiempos de

revolución bolivariana surgen otros actores en el escenario y parecieran reconfigurarse muchas de las ideas inaugurales.

El surgimiento de la UNA se inscribe fundamentalmente en un proceso orientado a superar las insuficiencias del subsistema de educación superior para atender la demanda. Las universidades convencionales se muestran incapaces de atender la creciente demanda estudiantil. El déficit se convierte en un problema cada vez más difícil de manejar por cuanto los presupuestos están tocando máximos que la administración pública pareciera no estar dispuesta a asumir. El incremento de la población permite vislumbrar un agravamiento de la situación en los años venideros.

En el proyecto de creación de la UNA se hace un examen del contexto social venezolano. Se destacan en el análisis de este contexto los siguientes elementos básicos:

1. La economía venezolana con raíces agropecuarias y un relativo desarrollo industrial deriva sus bases económicas fundamentales del petróleo, circunstancia que determina su vulnerabilidad. El control de los precios del petróleo por parte del Estado como consecuencia de la reciente nacionalización se traduce en un aumento considerable de los ingresos fiscales. El petróleo representa más del 90% del impuesto sobre la renta.

2. Acelerado proceso de migración urbana. En 1976 más del 75% de la población vive en áreas urbanas. Elevada concentración de la población en áreas urbanas marginales.

3. Alta dependencia de tecnología importada y productos básicos y manufacturados.

4. Desequilibrio en la distribución social de la riqueza.

5. Durante el período 1960-1974 se observan mejoras en los indicadores de educación, salud y vivienda pero con un balance social negativo en términos de desnutrición, mortalidad infantil, analfabetismo y falta de acceso al sistema educativo.

6. Alta tasa de desempleo y subempleo.

7. Incremento vertiginoso de los gastos en educación en razón del incremento de la población estudiantil que casi se triplica entre 1971 y 1976.

El Proyecto de creación de la UNA aborda la problemática general de la educación y particularmente de la educación superior. Hay un claro cuestionamiento de una educación superior que ha estado dirigida básicamente a la elevación del nivel cultural y la profesionalización de pequeños sectores de la población, formadora de recursos humanos con escasa pertinencia para la transformación y el desarrollo, así como su desvinculación con la ciencia

y la tecnología. Desde la caída de la dictadura en 1958 hasta 1973 “la educación estuvo dirigida básicamente por la premisa -no discutida- de oportunidad generalizada de Educación Superior para todos los aspirantes. A partir de 1974 y debido, por una parte a la aceleración del proceso de inversión en grandes proyectos de desarrollo, y, por la otra, debido al aumento de los volúmenes de recursos destinados a este nivel educativo, la Educación Superior ha pasado a contemplar como problema central, la formación eficiente de Recursos Humanos necesarios para implementar las necesidades del país, al tiempo que se reflexiona sobre la conveniencia de integrar armónicamente la educación con una concepción explícita del desarrollo nacional...” (Proyecto. pág. 20).

Se propicia la creación de nuevas universidades, la ampliación matricular de las existentes y la creación de instituciones de educación superior de naturaleza diferente a las universidades tradicionales, con otras formas de organización administrativa y académica. Se pretende lograr con ello una mayor adecuación tanto de la formación como de la investigación a las necesidades reales del país atendiendo al criterio de pertinencia social.

La rápida expansión que experimenta la matrícula estudiantil y la gran diversificación institucional que se produce en este nivel, ponen en evidencia según los proyectistas, el “decidido interés de los gobiernos democráticos... hacia la educación en general y en especial, la educación superior, lo cual se ha reflejado en considerables aumentos de los fondos públicos destinados a la educación del tercer nivel.” (Proyecto. pág. 24).

El Proyecto retoma los principios de la llamada Revolución Educativa tal como fueron enunciados en el V Plan de la Nación:

- Educación para la democratización, que se expresa en el caso de la UNA como extensión geográfica y social de las posibilidades de atención de la demanda educativa.
- Educación para la innovación, por cuanto utilizará una moderna tecnología educativa orientada al desarrollo de una educación individualizada.
- Educación para el desarrollo autónomo al establecer programas para la Formación de recursos humanos, para el desarrollo científico y tecnológico y la búsqueda de soluciones a los problemas nacionales.

El discurso fundacional de la educación universitaria a distancia en Venezuela no hace referencia a la *inclusión* como principio político y estratégico, no obstante, de la lectura de los proyectos de creación o implantación de la modalidad, básicamente del Proyecto de Implantación de los EUS y del Proyecto UNA fácilmente se colige que en ellos se propicia la democratización, la pertinencia social de la formación, la atención a las necesidades

del país mediante la educación, la ampliación de oportunidades para el acceso, entre otros, todos principios claramente incluyentes. Sin embargo, cuando intentamos profundizar en los significados que se atribuyen hoy a la inclusión, acerca de los alcances del término y las formas en las cuales debe operar en prácticas educativas concretas, percibimos que no hay solamente un cambio de discurso sino un replanteamiento del sentido y razón de ser de la educación universitaria a distancia.

Generando una nueva narrativa en el marco del momento histórico actual

La inclusión de sectores tradicionalmente excluidos de la educación universitaria es el leitmotiv que justifica la creación de la mayoría de experiencias de educación a distancia en Venezuela y en general en Latinoamérica. Estas experiencias se gestan en instituciones de carácter público, bien sea como apéndices de instituciones existentes o como creación de nuevas instituciones. No es una solución que se instrumente por iniciativa espontánea del estado sino que obedecen a crecientes presiones sociales por acceder a la educación universitaria, particularmente de sectores medios de la población, vinculados en el caso venezolano al crecimiento experimentado por el estado en sectores como la educación y la administración de servicios. Hoy, no son los estudiantes quienes presionan, es desde el propio estado desde donde se están generando iniciativas inclusivas. Para algunos, populismo, puro y duro, para otros, redención social largamente esperada.

El crecimiento que experimenta el aparato estatal durante la década de los 70 como consecuencia de las políticas desarrollistas genera un incremento en los requerimientos de personal docente calificado y de profesionales para una administración pública que amplía progresivamente el área de servicios. ¿Cuáles son hoy las demandas?

En 2012, habiendo transcurrido más de 35 años desde que fueron creados programas de educación universitaria a distancia en Venezuela, la exposición de motivos de la Propuesta de Normativa Nacional para la Educación Universitaria a Distancia (pendiente de aprobación) señala, como parte de la reflexión crítica que adelanta el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria a Distancia... que es necesario reconocer los marcos lógicos desde los cuales se han emprendido proyectos de educación a distancia en Latinoamérica y en las IEU (Instituciones de Educación Universitaria) venezolanas para entender los dispositivos políticos y económicos en los cuales se originó, y a partir de ello generar una nueva narrativa en el marco del momento histórico social actual en el cual se plantean circunstancias, condiciones y retos para la educación universitaria a distancia. “Este requerimiento se plantea a sabiendas de que los procesos de innovación educativa en

esta materia en Venezuela, tuvieron sus orígenes en los años 70, atendiendo a una política desarrollista que identificó en esta forma de gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje, la versatilidad educativa para impartir procesos formativos con una visión centro periférica, bajo supuestos de economía de escala que garantizara profesionales prestos a aplicar sus conocimientos y su accionar a la orden de las demandas requeridas en la lógica del Estado alineadas a una política de mercado global de producción y por ende del trabajo.

Por ellos no es casual que desde los años setenta, organismos multilaterales ofrecieran argumentos “oficiales” en forma de proyectos financiados, destinados a atender la crisis existente en el sector educativo en los países del sur, en donde la educación a distancia fue planteada como una alternativa de formación instrumental de menor inversión para el estado, requerida para el desarrollo de la sociedad del siglo XX y que debían ser adaptados a las condiciones sociales de la globalización presentes en la era de la información y la sociedad del conocimiento, en desmedro de los proyectos educativos sin tomar en cuenta las realidades, necesidades y requerimientos.

En este contexto, el Estado venezolano más allá de las disposiciones y las tendencias del mercado global, ha resuelto que la educación sea para todos y todas, y para ello, no solamente debe ser accesible, sino estar en función de los intereses de la nación y de su autodeterminación; en concordancia con el mandato expreso de la LOE que define la educación en Venezuela como un instrumento para la emancipación y la liberación de los pueblos, en respuesta a la herencia colonizadora de la cual la sociedad del conocimiento es uno de sus espejos. En consonancia es obligación del Estado velar porque las IEU generen espacios para la formación y el desarrollo ciudadano, técnico y profesional, en los que se siembren los principios fundamentales del humanismo como valores insoslayables para la consolidación de una sociedad inclusiva y pluralista. Esta normativa se estructura sobre la base del aprendizaje con pertinencia local, regional y nacional, centrado en el ser humano como sujeto del proceso de aprendizaje, se plantea como un ser inacabado, decidido a superar y vencer las visiones individualistas y las prácticas discursivas que lo limitan.

En este sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MP-PEU) como ente rector, está obligado a generar lineamientos que permitan garantizar el sentido, el desarrollo y la calidad de la Educación Universitaria a Distancia en términos del estricto cumplimiento de los objetivos, preceptos, principios y valores establecidos en Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), la LOE y el Proyecto Nacional Simón Bolívar (PNSB), y en el marco del proyecto de transformación universitaria que desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria se emprende, de manera que con ellas alcance:

- a. la creación y desarrollo de propuestas educativas pertinentes, innovadoras, flexibles e inclusivas destinadas a la consolidación de un modelo de Educación Universitaria que conduzcan a la liberación humana, al ejercicio del pensamiento crítico, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y a la construcción colectiva de saberes como actos de corresponsabilidad personal y de corresponsabilidad social en el desarrollo del territorio donde se habita; utilizando para ello, de forma integral y crítica, diversas tecnologías apropiadas según los contextos de formación.
- b. la inclusión de la población cuyos contextos personales, sociales y geográficos dificultan su formación, priorizando las oportunidades para su ingreso y prosecución en la Educación Universitaria venezolana.
- c. la ampliación de las posibilidades de las Instituciones de Educación Universitaria como instrumento de desarrollo integral del territorio, ofreciendo programas de calidad en términos de su pertinencia geográfica y social, en función de las políticas estratégicas de desarrollo local, regional y nacional.

Según Dámaso (2008), desde el punto de vista teórico subyace en los fundamentos de la educación a distancia, le relación dialéctica entre masificación y calidad de la formación, entendiendo la masificación como el incremento en términos absolutos de la matrícula universitaria.

Claramente la masificación es un fenómeno positivo y deseable... la aspiración de masificar es... un paso fundamental hacia su democratización... es una necesidad imperiosa en un país con pretensiones de desarrollo con equidad y justicia social." (p. 85).

Efectivamente nadie puede poner en duda el reto que tenemos en Venezuela de seguir incrementando aún más la matrícula, pero es necesario hacerlo generando ofertas educativas de calidad y pertinencia donde los estudiantes puedan desarrollar mayores niveles de compromiso con una realidad social como la venezolana donde los niveles de pobreza extrema siguen estando en el orden del 7 al 11%. Según Eljuri (2013), Presidente del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), de acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 2011, la pobreza extrema se redujo en el país de 11,36% a 6,97%. La pobreza extrema, se mide a partir de indicadores como número de niños entre 7 y 12 años que no asisten a la escuela, hacinamiento, vivienda inadecuada, sin acceso a agua potable y alta dependencia económica, entre otros. Se estima en 482.000, el número de hogares en esta situación. Venezuela es además un país joven donde la edad promedio es de 26 años. Estos rasgos poblacionales nos obligan a instrumentar políticas inclusivas en todas las áreas y especialmente en el sector educativo.

En Venezuela se han desarrollado en los últimos años una serie de programas educativos dirigidos a incorporar a la población excluida, entre ellos la Misión Robinson, en diversas fases:

Yo sí puedo (alfabetización), *Batalla por el sexto grado* (2003), *Círculos de trabajo y estudio* (2006) y *Robinson internacional* (2006) que realiza labores de alfabetización, educación integral, deportes, atención de estudiantes con discapacidad, mejoramiento de las condiciones de vida, entre otros, en países como Bolivia y Nicaragua.

No es previsible que estas misiones tengan un impacto directo en la educación universitaria en el corto plazo, como sí debe tenerlo la Misión Ribas que se dirige a quienes desean terminar sus estudios secundarios. Su objetivo es propiciar el acceso y participación en el sistema educativo "sin exclusión y de calidad", que facilite su incorporación al aparato productivo y al sistema de educación universitaria. Una de las críticas que se han formulado a esta Misión, es el uso casi exclusivo de cintas de vídeo y el sesgo político de los contenidos, obviamente parcializados a favor de la tendencia política hoy dominante en Venezuela. Se han realizado ajustes que intentan superar algunas deficiencias organizativas, logísticas y de personal docente.

Ya en el ámbito de la educación universitaria propiamente dicha se desarrolla la Misión Sucre que organizacionalmente se vincula con diversas universidades del sector público y las llamadas Aldeas Universitarias, en aquellos lugares donde no hay oferta de educación universitaria. Atiende aspirantes sin posibilidad de acceso a la educación universitaria. La creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela y el crecimiento vertiginoso que ha experimentado la matrícula de la Universidad Nacional de las Fuerzas Armadas (UNEFA) mediante el uso de la educación virtual y a distancia, evidencian el interés del gobierno venezolano en el desarrollo de políticas de inclusión por esta vía.

Las valoraciones que se realizan acerca de la calidad de estas ofertas educativas son por supuesto muy dispares dependiendo muchas veces de la filiación política de quien las hace, como no podría ser de otra manera en un clima de extrema polarización como el que se vive en Venezuela.

No se ha podido sancionar una normativa nacional que regule el desarrollo de la educación virtual y a distancia que permita verificar la calidad y pertinencia de las ofertas que se realizan en este campo, a pesar de los intentos que se han hecho al respecto. Esta ausencia de normativa determina la dificultad de hacer valoraciones suficientemente precisas y objetivas que permitan constatar la calidad y pertinencia de los programas. En ausencia de evaluaciones independientes queda un campo abierto a toda clase de anécdotas, rumores y

leyendas.

Quedan pues en el tapete muchas interrogantes que progresivamente deberán ir despejándose. Lo cierto es que instituciones como la UNA y los EUS han cumplido un importante papel incluyente en la educación universitaria.

La UNA cuenta con más de 46.000 egresados como Licenciados, Ingenieros y Técnicos Superiores; más de 600 egresados en postgrado (especialistas y magister), con una matrícula de 45.000 estudiantes de pregrado y más de 800 de postgrado. En cuanto a infraestructura tiene 22 centros locales y 29 unidades de apoyo. Atiende estudiantes con discapacidad y personas privadas de libertad; más de 3.000 estudiantes realizan servicio comunitario a lo largo y ancho del país.

Creemos que la educación universitaria a distancia vive un momento de transición que necesariamente debe encauzarse hacia el logro de mayores niveles de inclusión particularmente de los sectores que tienen mayor cantidad de necesidades educativas insatisfechas, existen la infraestructura, el personal calificado y los recursos materiales para lograrlo. Quizás sea necesario encauzar muchas de las energías que hoy parecen perderse en la confrontación, hacia metas solidarias compartidas donde todos tengan espacio porque todos somos necesarios para alcanzar tan ambicioso propósito.

La perspectiva histórica seguramente nos puede permitir ver estos procesos con mayor serenidad y ponderación porque podemos tomar una cierta distancia del acontecer inmediato y visualizar estos procesos a un más largo plazo.

Esta es sin duda una visión personal, inacabada e incompleta, ojalá quienes la lean puedan contribuir a enriquecerla y eventualmente contradecirla.

BIBLIOGRAFÍA

Dámaso, María T. (2008). "Dimensión personal en la formación integral". En: *Informe de Investigaciones Educativas*. Vol. XXII, N. 1. Páginas 83-95.

Escontrela, R. y L. Stojanovic (2010). *El uso de las TIC en la Educación Superior. Mitos y realidades*. Ediciones Especiales de la Dirección de Investigaciones y Postgrado. UNA.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2012). Proyecto Nacional de Educación Universitaria a Distancia. *Propuesta de Normativa Nacional para la Educación Universitaria Distancia*. Caracas. Mimeografiado.

Universidad Central de Venezuela (1973). Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Estudios Universitarios Supervisados. *Proyecto de Implantación de los EUS en la Licenciatura en Educación*. Caracas. Mimeografiado.

Universidad Nacional Abierta (1977). *Proyecto*. Segunda Edición. Caracas.

EL PAPEL DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA AMBIENTES MULTIMODALES

Rosario Freixas Flores.

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) México

Palabras clave: formación de profesores, modelos multimodales, tendencias en educación a distancia.

El desarrollo de modelos educativos a distancia ha requerido la instrumentación de programas de formación de profesores en ámbitos que van de la asesoría al uso eficiente de las TIC, destacando el uso de plataformas.

El desarrollo de estos programas ha devenido en un perfil del profesor como asesor en modelos preestablecidos, trayendo como consecuencia la diferenciación del rol docente con modelos escolarizados, dejando pocos espacios para la innovación y convirtiendo la docencia a distancia en un ejercicio instrumental.

Sin embargo, las tendencias en educación superior hacia la apertura, hacia modelos multimodales y la evolución de las plataformas, plantea la necesidad de crear nuevos escenarios. Se requiere, la formación de profesores capaces de instrumentar su labor en ambientes presenciales o no, de diseñar la instrucción para modalidades diferenciadas y de hacer un uso abierto de la tecnología más allá de las plataformas.

Si bien no hay respuestas claras a las interrogantes que nos sacudirán en un futuro, en la UNAM se toman previsiones para una formación del profesorado abierta y multimodal.

INTRODUCCIÓN

El reto que implica el desarrollo de la educación a distancia ha sido abordado desde distintas concepciones de la educación en ambientes no presenciales alrededor del mundo. Por una parte, el nacimiento y consolidación de universidades abiertas o a distancia, como la Open University y la UNED, y por la otra, el desarrollo de estas modalidad en el seno de universidades consolidadas con una amplia trayectoria en educación presencial, que la incorporan como parte de su oferta educativa. Para estas últimas existen, diversas formas de organización, como la creación de una estructura paralela a la presencial o bien, aquellas que desde las mismas facultades incorporan los programas no presenciales.

La educación a distancia mexicana contemporánea, de esta manera, puede singularizarse como un sistema extendido en otros sistemas educativos, con propiedades versátiles que en algunas ocasiones lo perfilan como un sistema autónomo, dentro de las mismas instituciones educativas; ejemplo de ello es la Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara. En otros casos se ubica como un sistema que se aplica en términos de estrategia de desarrollo de metodologías de educación previamente establecidas, como el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (Bosco y Barrón, 2009).

A cuarenta años de la fundación del Sistema de Universidad Abierta y ocho del Sistema a Distancia, la UNAM cuenta hoy con una población estudiantil de más de 38,000 alumnos que cursan estudios de bachillerato, licenciatura y posgrados abiertos o a distancia. La oferta abarca un bachillerato, 22 licenciaturas en sistema abierto, 20 más en modalidad a distancia, 2 especializaciones y 7 maestrías.

La Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, de la misma Universidad, tiene la misión de promover la innovación educativa en las escuelas y facultades al aprovechar los beneficios de las tecnologías digitales, fomentar la inclusión de grupos vulnerables en programas educativos pertinentes y de calidad e impulsar la investigación interdisciplinaria con énfasis en sistemas y ambientes educativos, además de propiciar la formación de recursos humanos de excelencia para atender las demandas de la sociedad contemporánea. Es en este último ámbito de acción en el que se centra esta presentación.

CONVERGENCIA DE MODALIDADES: DE LA DISTANCIA A LO PRESENCIAL Y DE LO PRESENCIAL A LA DISTANCIA

Si bien existen claras diferenciaciones entre las modalidades educativas que operan actualmente en cuanto a sus estatutos, sus lineamientos y sus formas de operación, todo parece indicar que en un futuro próximo se desarrollarán esquemas híbridos o mixtos que se han

ido sucediendo cada vez con mayor fuerza.

Estas formas de entender la educación y los ambientes de aprendizaje que se van perfilando desde las necesidades y la autonomía de las distintas facultades que conforman a la Universidad traerán consigo importantes cambios estructurales. A la vuelta del tiempo y una vez sorteados los problemas de equivalencias y movilidad estudiantil, que cada estudiante tendrá la oportunidad de trazar su propia ruta formativa mediante la elección de modalidades para cada uno de sus cursos, lo cual se constituirá en un importante avance hacia la flexibilización de los modelos educativos.

Así se reporta en el estudio *Prospectiva del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM hacia el año 2021* (Cervantes, Herrera y Parra (2011) en el que se señala que es deseable y posible que el Sistema de Educación Abierta y Educación a Distancia (en adelante SUAyED) avance hacia esquemas de formación mixta que permitan combinar e integrar los modelos tradicionales con otras formas de enseñanza y aprendizaje desde espacios virtuales. En la práctica, día a día se desarrollan experiencias de esta índole en algunas facultades como es el caso de veterinaria, medicina y arquitectura, que han incluido algunas de sus asignaturas de sistemas presenciales para ser cursadas en línea.

Esta situación no debiera extrañarle a nadie si se parte del hecho de que la inclusión de la cultura digital en la vida cotidiana de estudiantes, profesores y población en general, se ha transformado y sigue en constante proceso de evolución. Los cambios en las formas de entender y de vivir el aprendizaje, de adquirir y transformar el conocimiento y de relacionarse e interactuar con el otro y con distintos grupos sociales ya no responde a esquemas de transmisión lineal de uno a uno y la relación entre el que enseña y el que aprende no reproduce la típica esquematización del fenómeno de la comunicación de emisor – receptor.

En la era posmoderna, señala Peters (2002), ya son obsoletos e irrelevantes muchos de los supuestos importantes y necesarios de la enseñanza y aprendizaje tradicionales. Los estudiantes ahora pueden conseguir cualquier información que necesiten sin la tradicional preparación, ayuda y exposición del maestro, y además fuera de los lugares y tiempos pre-determinados.

En modalidades a distancia, abiertas y presenciales, estudiantes y profesores emplean las posibilidades que ofrece la tecnología para el desarrollo de sus actividades escolares, ya sea para la búsqueda de información, la consulta de bases de datos y la comunicación a través del correo electrónico o las redes sociales, o bien, en entornos más elaborados y sistematizados como las plataformas educativas. Esto da por resultado que los ambientes de aprendizaje se diversifiquen y trasciendan al aula y otros espacios físicos como las bibliotecas, los

laboratorios o las prácticas de campo. A estos se suman los espacios virtuales y estos últimos no son exclusivos de las modalidades no presenciales. Su inclusión alrededor o como extensión de los espacios áulicos empieza a tener un crecimiento que requiere de una atención mayor por parte de los tomadores de decisiones en torno a las políticas educativas, a los gestores y administradores, a los docentes y, en general, a toda la comunidad universitaria.

Si miramos hacia delante, en un tiempo relativamente corto, las universidades tradicionales enfrentarán graves cambios estructurales debidos al simple hecho de que la enseñanza-aprendizaje presencial en espacios reales de un campus no es lo mismo que el aprendizaje distribuido en espacios virtuales. Es evidente que ambas formas desarrollan comportamientos de enseñanza y aprendizaje y procedimientos administrativos muy diferentes. La transformación mencionada aquí es un proceso muy difícil y complejo. (Peters, 2002).

Este escenario plantea cuestionamientos acerca de la forma en la que esos comportamientos de enseñanza y aprendizaje se darán en la medida en que los esquemas de formación se vuelvan mixtos. Si estudiantes y profesores se desenvuelven en ambos entornos, es más factible que un entorno presencial adquiera esos comportamientos que derivan de un espacio de aprendizaje virtual y no al revés, como lo fue la educación a distancia en sus inicios, cuando el modelo central generalmente estaba concebido alrededor la distribución de materiales. Los avances de la población, primero en alfabetización digital y hoy en la adquisición de una cultura digital más compleja nos invitan a la insoslayable tarea de replantear las estrategias educativas para enfrentar estas transformaciones que están a la vuelta de la esquina.

LA FUNCIÓN DOCENTE PARA MODALIDADES NO RESENCIALES

Tradicionalmente se ha abordado la función docente para la educación no presencial desde distintas perspectivas. De acuerdo con el enfoque de los distintos modelos y con la proliferación de contextos educativos, se le ha conceptualizado como tutor, asesor, facilitador, entre otras denominaciones y en base a ello, existe un perfil y unas funciones que determinan su ámbito de acción y sus competencias deseables.

Si bien existen referentes claros como los estándares de competencias desarrollados por diversos organismos como la UNESCO y el ISTE, entre otros, la denominación, el perfil y las funciones son distintas en cada institución. Sin pretender hacer una disertación sobre la conveniencia de uno u otro término, en la UNAM, nos referimos al profesor en línea como asesor y se le conceptualiza como aquel docente que orienta sobre contenidos específicos, evalúa el rendimiento escolar del estudiante y emite un juicio reflejado en una calificación

para acreditar un curso o asignatura. (Gil, 2009).

De manera general y no exclusiva, el asesor es quien posee una sólida formación en un campo disciplinario, que aconseja o sugiere y guía la forma en que el estudiante puede abordar determinado contenido, resuelve dudas académicas y evalúa los aprendizajes, fomenta el estudio independiente, la construcción y la socialización del conocimiento. Adicionalmente, un asesor atiende los aspectos del desarrollo, maduración personal y académica, así como el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tanto de manera individual como grupal, dirigiendo y siguiendo de manera cercana la construcción de conocimientos de los estudiantes.

Como puede observarse, el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos contextos continúa poniendo en juego los mismos elementos que en una situación presencial donde convergen alumnos, profesores, materiales y recursos, estrategias y evaluaciones, es decir, los componentes de la didáctica no cambian.

Por supuesto, el énfasis y la forma de abordar cada uno de ellos será diferente según el contexto de aplicación. Mientras que en un terreno en el que convergen los actores en un mismo espacio y tiempo el profesor tiene la oportunidad de hacer adecuaciones de en función de los requerimientos grupales e individuales que se presenten en el momento, en un espacio asíncrono se requiere de una planeación mucho más detallada y con previsiones tomadas desde el inicio. Esta situación, aunada al hecho de que el diseño instruccional se desarrolla en grupos de trabajo que, la mayoría de las veces son ajenos al docente, ha llevado a que este último adquiera una función más instrumental en el terreno de la docencia.

Sin embargo, tal como lo refiere Sangrà (2006), el papel del formador ante una situación de virtualidad no difiere demasiado de su rol presencial. Es cierto que algunos aspectos esenciales de su trabajo, como las herramientas y medios que utilizará, las estrategias de comunicación que harán entrar en juego su papel protagonista como transmisor de conocimientos deberán adecuarse a la nueva situación con una metodología y estilo diferentes. No obstante, ¿no es cierto que en la modalidad presencial también debemos adaptar nuestro estilo de formación y nuestra metodología a cada contexto y a cada nueva situación?

La respuesta es, sin duda, sí. Un docente universitario debiera atender a los aspectos antes mencionados sea cual sea su ámbito de actividad. Si bien es cierto que en un terreno no presencial el uso y manejo efectivo de la tecnología debe ser condición necesaria, en ambientes basados en la presencia física y síncrona también debiera de serlo.

Por otra parte, es necesaria una consideración: En gran medida los profesores universi-

tarios transitan por una y otra modalidad y, según las tendencias señaladas anteriormente, esta condición se incrementará en los años venideros. Así las cosas ¿Es válido esperar de un docente universitario que su perfil se diferencie (¡Incluso varias veces al día!) para el ejercicio de su docencia universitaria en función del tipo de contexto en el que se esté desempeñando? Recientemente concluyó el diplomado Formación del docente en educación a distancia, destinado a 40 profesores de la Facultad de Arquitectura, mismo que fue impartido a solicitud expresa de la misma Facultad, debido a la tendencia antes mencionada, de trabajar bajo esquemas mixtos el plan de estudios vigente.

Una postura consecuente con estos planteamientos es partir de que, ante todo, se trata de académicos universitarios que atienden a los mismos principios, que el eje rector de su trabajo debe ser el de una educación de calidad y que esta no se da en función de la modalidad. Finalmente, el propósito de la labor docente es el mismo: el de propiciar aprendizajes significativos adecuándose a los cambios del entorno y a las necesidades de los estudiantes.

¿FORMACIONES DIFERENCIADAS?

Entonces la pregunta es ¿qué formación requiere un profesor que puede impartir el mismo curso en distintas modalidades? Atendiendo a la lógica de la convergencia que nos deparan los años venideros, la formación debiera ser consecuente con ésta e integrarse como parte de los programas y las acciones en los planes de desarrollo de las universidades, sin distinciones entre modalidades.

Siguiendo a Peters (2002), lo que los protagonistas del aprendizaje digital en la educación a distancia esperan es tener más posibilidades para escoger entre una variedad más amplia de cursos, datos y bases de datos; innovar las formas de planeación, combinación de recursos y formas de presentación de textos, videos, audios, gráficas y animaciones; más y mejor interactividad con los contenidos que se presenten; acceso fácil y rápido a la ayuda tutorial; acceso fácil y rápido a otros estudiantes y a los profesores para discutir problemas. Sin embargo, estas mismas expectativas son compartidas entre los profesores que atienden a las modalidades presenciales.

En el estudio Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM (Zubieta, Bautista y Quijano, 2012), se pone de manifiesto que la frecuencia de uso de la tecnología entre los académicos es baja y la variedad de recursos empleados es pobre, pero que existe una amplia disposición para incorporarlas en el proceso educativo y excelentes condiciones institucionales para incrementar su uso en la docencia, se vislumbra un nicho de oportunidad invaluable para la instrumentación de acciones formativas.

La formación de profesores en el terreno de las tecnologías de la información y la comunicación para todas las modalidades ha tenido como eje la alfabetización digital y la educación en medios dirigida al empleo de las nuevas tecnologías, de Internet y de la Web 2.0 en las aulas (Meso y cols. 2011, cit. Pos. Cervantes, et. al., 2011). Ello incluye preparar al docente para un cambio radical en su función, la apropiación de una visión integral y una forma diferente de abordar su disciplina, acentuar el énfasis en la cultura de la digital, capacitar para la producción de materiales en línea con calidad y aplicar el nuevo paradigma de aprendizaje en la elaboración del contenido pedagógico de los programas.

Pese a ello, y en virtud de la forma en la que ha sido entendida la labor de la docencia a distancia, en términos generales, la formación de profesores para ambientes a distancia se ha centrado dentro de las instituciones al uso eficiente de las tecnologías de la información y particularmente de las plataformas educativas y los recursos que ofrecen.

Esta visión de la formación resulta limitada si atendemos a los elementos que debiera contener de acuerdo al perfil y funciones docentes y debiera extenderse hacia todos los profesores sin importar la modalidad en la que se desenvuelven, pues es previsible que si no es el caso en el tiempo presente, en un futuro cercano los académicos estarán participando en variadas formas de entender la modalidad presencial o no en los cursos universitarios.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y PRESENCIAL EN LA UNAM

La formación de profesores en la UNAM ha transitado por una oferta variada y amplia de cursos, talleres y diplomados para la atención de quienes imparten cursos en modalidades abiertas y a distancia¹. Es a partir de 2005 que la CUAED estructura una oferta amplia que se consolida en la medida en que se integra como parte del SUAyED. A medida que se acompaña a las facultades para la inclusión de programas a distancia en la aprobación de sus planes de estudio, del desarrollo de los mismos en las respectivas plataformas y de los servicios técnicos y de coordinación, se ofrecen programas de formación para los docentes que impartirán sus cursos en esta modalidad.

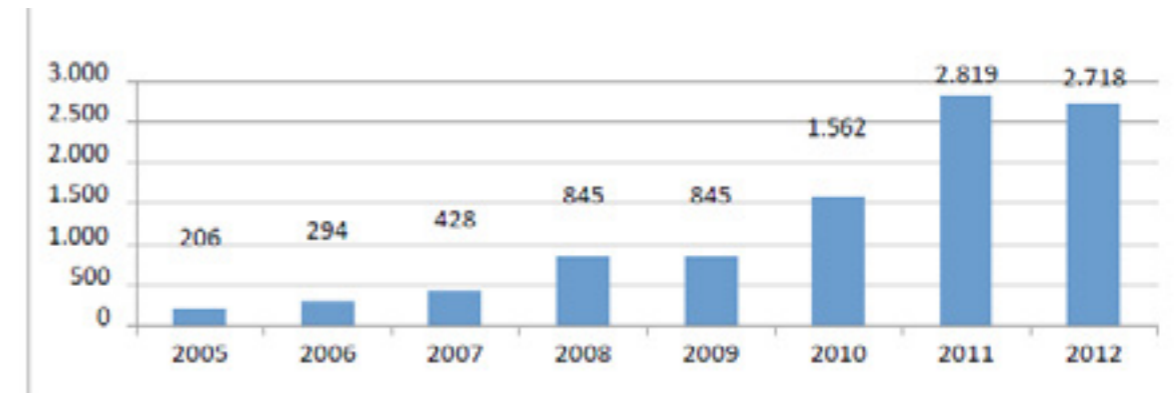
Posteriormente, se conviene en establecer como requisito para la asignación de asignaturas, el haber transitado por, al menos, tres cursos de la oferta existente.

Tan solo en el año 2012 se atendió a 2,718 profesores en los diferentes eventos, todos

¹ Para este trabajo, solo se considera la oferta de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia en lo que se refiere a cursos, talleres y diplomados. No se contemplan otros eventos académicos, como los seminarios, ni los programas de formación continua del resto de la Universidad

ellos en la modalidad a distancia. El gráfico que aparece a continuación da cuenta de la evolución de la demanda.

NÚMERO DE PARTICIPANTES EN EVENTOS ACADÉMICOS



Hasta la fecha, se ha llevado a cabo una formación diferenciada para los profesores en atención a la modalidad educativa en la que se desempeñan. Sin embargo, en el contexto de una mega universidad como la UNAM, los retos crecen día con día y, ante la convergencia de los modelos de atención y las necesidades formativas del profesorado, es necesario replantearse y crear nuevos modelos que atiendan a profesores que imparten sus cursos en distintas modalidades.

Después de un análisis del trabajo llevado a cabo, se pudo observar que esta oferta, aunque amplia y variada, no estaba estructurada en un programa claramente definido y que se había llevado a cabo como respuesta a las demandas crecientes, pero sin un modelo de formación que atendiera a los perfiles profesionales de profesores que atienden estudiantes bajo diferentes esquemas.

Por ello, ha sido necesario el desarrollo de un modelo de formación básica que se ha puesto en marcha a partir de 2013. En este se contemplan, en función del análisis del perfil y de las funciones docentes para cada una de las modalidades, una oferta básica de formación que permite la movilidad de ambientes de aprendizaje a distancia, abiertos o presenciales y que consta de cinco cursos que pueden cursarse de manera secuencial o no, independiente o no. Asimismo, existe la posibilidad para todos aquellos profesores interesados en profundizar en su formación, de que al término de los cinco cursos se obtenga un diplomado que permita enriquecerla.

Las temáticas de los cursos parten del acto didáctico de la enseñanza y el aprendizaje y atienden a los elementos de la didáctica, es decir, los actores, los recursos, las estrategias y la evaluación, todos bajo un enfoque que incorpora los nuevos paradigmas educativos en

ambientes de aprendizaje reales y virtuales y que incorporan el uso de la tecnología en su desarrollo.

Los cursos, si bien orientados inicialmente a quienes se desenvuelven en modalidades no presenciales se ofrecen a cualquier académico que quiera profundizar en su práctica docente. Estos son:

- El asesor en línea.
- Planeación de los programas educativos.
- Recursos de Internet para el aprendizaje.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje.

Partimos del hecho de que las funciones docentes, en cualquiera de sus modalidades, si bien tienen matices diferentes, no cambian. En cualquier caso se trata de un profesor universitario que debe contar con una sólida formación en su campo disciplinar y que debe centrar su actividad en la guía a los estudiantes para propiciar aprendizajes significativos empleando diferentes estrategias y recursos variados e innovadores que nos dan las tecnologías de la información y la comunicación.

Como actividad paralela, pero integrante del mismo programa, se lleva a cabo un plan de evaluación de los cursos que pretende dar cuenta de su calidad y del aprendizaje de los participantes a fin de entrar en un proceso de mejora continua.

CONCLUSIONES

Al mismo tiempo que la demanda en la educación a distancia crece, los entornos de aprendizaje reducidos al espacio del aula en educación presencial se diluyen. Se vislumbra un futuro de convergencias que, paulatinamente, va dando lugar a nuevos entornos de aprendizaje. En estos espacios las funciones de los profesores, de acuerdo a su “modalidad de origen” de fusionan y su acción se centra, finalmente, en la irrevocable finalidad de la docencia: la de ser agentes del cambio, propiciando aprendizajes significativos a través de una educación de calidad.

Podríamos decir que para afrontar la tarea docente en este nuevo escenario, no es necesario, ni tampoco recomendable, que el profesor espere a que las herramientas se adapten

e integren en un solo espacio, aunque este sea virtual, entre otras razones porque no parece que esta situación vaya a ser la que represente con mayor probabilidad el escenario en un futuro próximo. Pero lo más importante para el profesorado no es el entorno realmente, sino la forma de afrontar su tarea. Los docentes requieren encontrar el ansiado equilibrio entre el conocimiento por lo que se quiere enseñar y la pasión por el saber, y el entusiasmo por ayudar a aprender, el conocimiento de cómo aprenden los estudiantes y concretamente cómo lo hacen en un entorno en línea, los múltiples recursos y formas para promover ese aprendizaje, los diferentes modos posibles de organizar actividades y disponer los espacios, así como de evaluar procesos y productos, en este caso desarrollados en un entorno en línea (Sangrà, 2006).

Los profesores tienen expectativas respecto a su quehacer docente y a la incorporación en su práctica de los recursos y las formas de interacción que son posibilitadas en estos escenarios, y la formación docente debe atender a estas expectativas. Han quedado atrás las concepciones de que la tarea de la educación a distancia es replicar en la red las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje y de que la educación presencial se reduce al espacio del aula y otros relacionados como bibliotecas, laboratorios y salas de conferencias. La duda planteada por Gros (2011) que compartimos en la UNAM es cómo hacer más atractivas y motivadoras las asignaturas mediante este nuevo entorno. Acompañar al estudiante no sólo significa darle más autonomía en el proceso de aprendizaje, sino hacerle partícipe y darle un protagonismo destacado en la organización didáctica que implica este proceso.

La configuración de nuevos entornos de aprendizaje será la pauta que marque los caminos a seguir en la formación de profesores. Con independencia de la modalidad, un profesor universitario debe responder a los retos a los que las transformaciones de las tecnologías de la información y la comunicación y las consecuentes formas de adopción de una cultura digital por parte de las comunidades universitarias les enfrente. Ante la tendencia de la combinación de modalidades, es menester desarrollar otras propuestas alternativas en las que el docente pueda transitar o convivir con modalidades diversas.

Los que nos dedicamos a la formación de profesores debemos estar atentos a las profundas transformaciones que habrán de darse en los próximos años, quizá meses, y enfrentar nuevas formas de comprender e impulsar estas tendencias. Asumiendo un cambio permanente en el que nada está dicho, pero que es menester seguir de cerca, estudiar, documentar y tomar previsiones para seguir en una dinámica de movimiento permanente. Sin embargo, quedan incógnitas que no se han resuelto y que será preciso avanzar en el tiempo para ver resultados. Muchas son las preguntas sin respuesta, mucho el camino por recorrer y muchas las oportunidades de innovar en los años venideros.

REFERENCIAS

- Sangrà, Albert (2006). "Modelo de análisis para la implantación de los sistemas de EAD", en Barberà, Helena: *Educación abierta y a distancia*, UOC, Barcelona (213-247).
- Bosco Hernández, Martha Diana y Barrón Soto, Héctor (2009). *La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa*, Biblioteca Crítica Abierta de la División Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Cervantes, Herrera y Parra (2011). *Prospectiva del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM: Tres rutas para su consolidación al año 2021*, UNAM, México.
- Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia, UNAM: (2012). Antecedentes. <http://www.cuaed.unam.mx/portal/acerca.php> Consultado: 22/01/2013.
- Gil Rivera, María del Carmen (2007). *Conceptualización y tipos de asesoría para la educación a distancia, Curso El asesor en línea*, CUAED, UNAM, México. <http://www.cuaed.unam.mx/ofertadde/moodle/file.php/5/asesor/index.htm> Consultado: 20/01/2013.
- Gros, Begoña (2011). *Evolución y retos de la educación virtual: construyendo el e-learning del Siglo XXI*, UOC, Barcelona.
- Moreno, Manuel (2006). "Una historia de la educación a distancia en México", Documento de trabajo para el curso *Teoría y práctica de la Educación a Distancia, Sistema de Universidad Virtual*, U de G, Guadalajara, Jalisco.
- Peters, Otto (2002). *La educación a distancia en transición: nuevas tendencias y retos*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- Tait, Alan y Mills, Roger (1999). *The Convergence of distance and conventional education: patterns of flexibility for the individual learner*, Routledge, New York.
- Zubieta, Bautista y Quijano (2012). *Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los académicos de la UNAM*. Miguel Ángel Porrúa-UNAM, México.

LA IMPORTANCIA DE LA ALINEACION DE LAS ACCIONES DESTINADAS A IMPULSAR LA EaD CON LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: EL CASO IBERVIRTUAL

Dolores Díaz González-Blanco.
UNED. IberVirtual, España

M. Resa López.
CSEV. IberVirtual, España

Palabras clave: inclusión, políticas públicas, sostenibilidad, Iberoamérica, apropiación, sinergias, educación a distancia. Espacio Iberoamericano del Conocimiento

IberVirtual es un proyecto adscrito a las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno impulsado por AIESAD, cuyo objetivo primordial es la mejora de la inclusión social gracias a la consolidación de la Educación a Distancia en Iberoamérica.

Las acciones que se están ejecutando, coincidentes, plenamente con las orientaciones en temas de educación emanadas de organismos supranacionales, están permitiendo promover el uso de metodologías a distancia como herramienta que contribuye, decididamente, a mejorar la cohesión e inclusión social en un contexto tan multicultural como lo es el Iberoamericano.

Para dar respuesta a las necesidades detectadas por las instituciones de la región, se llevan a cabo intervenciones como: la recopilación de documentos de interés relativos a la educación a distancia, la divulgación de buenas prácticas, el diseño de cursos masivos abiertos y a distancia y el impulso a la movilidad virtual.

IberVirtual es uno de los seis Proyectos Adscritos, que junto con los 23 Programas y una Iniciativa conforman el mapa de la Cooperación Iberoamericana, tutelados por la Secretaría para la Cooperación de la SEGIB su objetivo último es ayudar a construir una efectiva Comunidad Iberoamericana.

INTRODUCCIÓN

De todos es sabido la importancia que tiene la debida alineación de las iniciativas que se plantean en temas de Educación, y en concreto aquellas que se refieren a la Educación a Distancia, con las necesidades de los beneficiarios; estas, en definitiva, son los pilares en los que se asientan el diseño y aplicación de iniciativas políticas que pretenden minimizar las consecuencias de factores que generan desigualdad y exclusión educativa. Sin duda, otro de los objetivos de la generación de estas políticas públicas es la garantía de que todos los estudiantes puedan tener a su alcance herramientas que les faciliten, no sólo el acceso a los diferentes subsistemas educativos, sino también la maximización de su aprendizaje y desarrollo de las competencias necesarias que les permitan incorporarse, de forma adecuada, al mercado laboral.

El aprendizaje abierto y a distancia, se ha ido convirtiendo en una parte necesaria de la educación como motor que contribuye claramente al desarrollo social y económico, y ha ido ganando aceptación dentro de los sistemas educativos tradicionales, tanto en los países desarrollados como en vías de desarrollo, pero particularmente en estos últimos.

Durante las últimas dos décadas, muchos países iberoamericanos se han dado a la tarea de construir y poner en práctica políticas educativas que favorecen la inclusión, con alcance y cobertura para todos aquellos que deseen seguir perfeccionándose académica y profesionalmente, con carácter ubicuo y permanente y que posibiliten una formación de calidad y contextualizada con la realidad de la ciudadanía y las necesidades del país.

A medida que los Estados y sus Gobiernos toman mayor conciencia del potencial del aprendizaje abierto y a distancia, han de adoptar algunas consideraciones en torno a sus estrategias destinadas a la promoción de la Educación a Distancia que deben pasar, inexorablemente, por una correcta alineación con estas políticas públicas, de forma tal, que con ello podamos asegurar la sostenibilidad de las acciones, su apropiación, la sinergia con otras iniciativas similares, la coherencia y, entre otras muchas, la respuesta real a problemas reales que han sido detectados.

Sin duda el debate sobre la regulación, la difusión, y el aseguramiento de la calidad de la EaD es un tema crucial y un reto para los gobiernos de los países de la región iberoamericana. México, Ecuador, Perú, entre otros, están debatiendo sobre la acreditación específica de esta modalidad educativa.

EL CASO IBERVIRTUAL

Uno de los principales puntos de la agenda educativa de la Asociación Iberoamericana de

Educación Superior a Distancia (AIESAD) ha sido y sigue siendo garantizar por medio de sus instituciones miembros, la igualdad de oportunidades de acceso a la formación superior promoviendo la Educación a Distancia.

Con el objetivo de seguir contribuyendo al desarrollo de las metodologías virtuales y de enseñanza a distancia, la institución impulsó, desde el año 2010 y con la activa colaboración de todas sus universidades miembro y la Fundación Centro Superior para la Enseñanza Virtual el Proyecto IberVirtual, una iniciativa encaminada al fortalecimiento de la inclusión y la equidad de la enseñanza superior y la formación a lo largo de la vida en el ámbito iberoamericano.

Contextualización

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, celebrada en la sede de la UNESCO, en París en 2009, los participantes concluyeron que a pesar de la recesión económica, “la educación superior debe ser responsabilidad de todos los gobiernos y recibir su apoyo económico”, ya que junto a la investigación contribuyen a erradicar la pobreza, a fomentar el desarrollo sostenible y a adelantar en la consecución de los objetivos de desarrollo acordados en el plano internacional. Para su correcta contextualización, los Programas Mundiales de Educación deberían reflejar estas realidades. El acceso, la equidad y la calidad se han convertido en una prioridad en la mayoría de los Estados Miembros.

Entre los puntos concretados “el aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC ofrecen oportunidades de ampliar el acceso a la educación de calidad, en particular cuando los recursos educativos abiertos son compartidos fácilmente entre varios países y establecimientos de enseñanza superior”. “La aplicación de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje encierra un gran potencial de aumento del acceso, la calidad y los buenos resultados”. “La formación de docentes que puedan dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI, se consigue con nuevos enfoques como el aprendizaje abierto y a distancia y el uso de las TIC”.

“Para lograr que la aplicación de las TIC aporte un valor añadido, los establecimientos y los gobiernos deberían colaborar a fin de combinar sus experiencias, elaborar políticas y fortalecer infraestructuras, en particular en materia de ancho de banda”.

Los Estados Miembros, en colaboración con todas las partes interesadas, deberían elaborar políticas y estrategias en el plano de los sistemas y de los establecimientos con el fin de: apoyar una mayor integración de las TIC y fomentar el aprendizaje abierto y a distancia, con miras a satisfacer el aumento de la demanda de educación superior.

Justificación

En el IV Foro Iberoamericano de Responsables de Educación Superior, Ciencia e Innovación, celebrado en México en el mes de julio de 2010, se acordó trabajar en la transformación de la educación superior. Asimismo, a finales de ese mismo año, se celebró en Buenos Aires, Argentina, la XX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, centrada en el tema “Educación para la inclusión social”. Durante este encuentro los ministros de educación de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana, guiados por la convicción de que “la educación es el instrumento decisivo para el desarrollo, la lucha contra la pobreza, la defensa de derechos fundamentales y la cohesión social, más aún cuando integra políticas inclusivas”, decidieron, además de aprobar el programa “Metas 2021, la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, poner en marcha una serie de acciones relacionadas con la promoción del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Concretamente, en su Plan de Acción se acuerda:

16. Solicitar a la SEGIB (Secretaría General Iberoamericana) y a la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que en el marco de los objetivos de las Metas 2021, y de manera específica de la meta general quinta, continúen elaborando un programa de cooperación iberoamericana en la introducción de las TIC en el sistema educativo, con el objetivo de difundir las distintas experiencias nacionales, evaluar las diferentes metodologías educativas, promover la cooperación horizontal entre los países iberoamericanos y apoyar la formación de los educadores en el uso de las TIC.

18. Solicitar a la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), junto a la Asociación Iberoamericana de Educación a Distancia (AIESAD), que avancen en el diseño de un Proyecto de Educación a Distancia con el objetivo de reforzar y potenciar la educación inclusiva en la región.

Por su parte durante la celebración de los actos conmemorativos del XXX aniversario del nacimiento de la AIESAD, se propusieron nuevas y futuras líneas de actuación para una educación sin distancias. Se abordaron distintas temáticas como el papel de la AIESAD en las redes internacionales como espacios de cooperación institucional, las TIC y la metodología de la educación a distancia, los postgrados de calidad, la gestión de conocimientos y movilidad para la educación abierta y a distancia. Un propósito fundamental de este encuentro conmemorativo de la AIESAD, fue la preparación de una declaración concertada de sus instituciones asociadas sobre la educación abierta y a distancia. En su declaración, se hace eco de la solicitud hecha por los Ministros de Educación Iberoamericanos y la asume

como propia y al respecto manifiestan:

“... La educación con inclusión debe ser la plataforma para el desarrollo de las sociedades iberoamericanas. La Educación a Distancia es un bien público cuya acción permeabiliza todos los ámbitos de la sociedad, por lo que requiere que los Estados hagan un esfuerzo extraordinario por dotarla de recursos suficientes para su consolidación. Entre otras acciones, se destacan las siguientes: (...) Impulsar el proyecto IberVirtual del Centro Superior de Estudios Virtuales, como espacio desde el que desarrollar el modelo de educación a distancia para la cohesión social y la inclusión educativa atendiendo a los aspectos formulados en esta declaración. Proponer la intervención IberVirtual como proyecto adscrito a la Cumbre Iberoamericana a celebrar en Buenos Aires el próximo Diciembre de 2010...”

En términos generales, el proyecto IberVirtual tiene entre sus fines propiciar el avance en la investigación, innovación, aplicación y transferencia de conocimiento referido a la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y desarrollar y participar activamente en acciones encaminadas al fortalecimiento de la Enseñanza Superior y a la Formación a lo largo de la vida, especialmente en el ámbito del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

Sus resultados estarán encaminados a poner a disposición de la sociedad en general y del mundo universitario en particular, formación, contenidos y servicios de calidad, desde una perspectiva general de responsabilidad social y de contribución a facilitar el acceso a la formación de los colectivos con especiales dificultades por razones de renta, discapacidad, etnia, lugar de residencia, etcétera.

Con su puesta en marcha, IberVirtual se suma a la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas, especialmente a lo definido en el Objetivo 8 “Desarrollar una alianza global para el desarrollo” y en su meta 8C “en colaboración con el sector privado, velar por que se puedan aprovechar los beneficios de las nuevas tecnologías, en particular de las nuevas tecnologías de información y comunicaciones”.

De igual forma, el proyecto coincide plenamente con las Metas Educativas 2021, de manera concreta con la Meta General Sexta, “Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior, en la técnico profesional y en la universitaria”, la Meta General Octava, “Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de la vida” y con la Meta General Décima, “Ampliar el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y fortalecer la investigación científica”.

LOS RESULTADOS DE IBERVIRTUAL



Aprobado como Proyecto Adscrito a las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno y sin haber aún cumplido su segundo año de andadura, IberVirtual se perfila como un instrumento para el desarrollo y la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento reforzando y potenciando la educación inclusiva en la región.

IberVirtual ha afrontado con éxito el reto de su funcionamiento y organización. Aún siendo difícil, dada la heterogeneidad de perfiles que se unen en esta Comunidad, IberVirtual ha conseguido consolidarse como un espacio de diálogo y cooperación en torno a proyectos comunes.

Por otro lado, en este tiempo, se han afianzado todas las líneas de trabajo que estructuran el programa. En cada una de ellas, ocho en total, IberVirtual ha realizado intervenciones puntuales que, por un lado, han contribuido a difundir una conciencia generalizada sobre las nuevas posibilidades sociales que abre la educación a distancia en la Región, así como las opciones que permite la educación virtual dentro del entorno universitario.

Este empeño no hubiera sido posible sin la estructura, ya consolidada, de la red de Universidades socias de AIESAD, el interés educativo por promover nuevos horizontes formativos en la Región expresada contundentemente por la UNED y el asesoramiento técnico de CSEV.

Para ser más explícitos, aunque de forma resumida, detallaremos algunas de las actuaciones más destacadas que se han desarrollado en el último año en torno a cada una de las líneas IberVirtual.

IberVirtual: movilidad virtual

El Proyecto Piloto de Movilidad Virtual como opción viable para hacer llegar los beneficios derivados de los intercambios académicos a un amplio colectivo educativo, favoreciendo así la inclusión educativa, flexibilizando las condiciones de estudio, disminuyendo los costes económicos y personales asociados a la movilidad física, favoreciendo la cohesión

social, evitando el desarraigo y reduciendo significativamente el pernicioso efecto de “fuga de talentos”.

Con el esfuerzo de todas las partes implicadas, se ha puesto en marcha esta iniciativa gracias al cual se promueve la creación y/o consolidación de instancias institucionales que se dediquen a la movilidad virtual, la creación de redes y la firma de acuerdos bilaterales entre las universidades involucradas para así conseguir que estudiantes de diferentes países podrán cursar asignaturas virtuales en universidades pertenecientes a otro país.

El Proyecto, conocido como Becas PIMA-AIESAD, destinada a fomentar el intercambio de estudiantes de grado entre las instituciones asociadas a la AIESAD, ha sido impulsado por AIESAD y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; en él participan, activamente, en torno a una red de Educación, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Quilmes y la Universidade Aberta de Portugal.

Durante los próximos meses, se abrirá la Convocatoria Permanente de Movilidad Virtual en la que, además de las instituciones que forman parte de la Red de Educación, se sumarán otras en torno a una Red de Recursos Naturales y de Medio Ambiente.

IberVirtual: calidad educativa e instituciones públicas

Como es sabido, la Comunidad Iberoamericana vincula a muchos y muy diferentes países por lo que sus legislaciones, incluidas las que se refieren a materia educativa, difieren entre sí. Por lo que, desde CEDERJ (Brasil), con el apoyo de la Unidad Técnica de Coordinación de IberVirtual, se está haciendo un importante esfuerzo para promover y sistematizar información relacionada con este aspecto. Para tal fin se ha creado un Observatorio de Calidad Educativa entre los países de la Región que define cuestiones normativas expresas y sistemas de acreditación. Hasta el momento se han estudiado los casos de Argentina, Brasil, Chile y Ecuador, aunque próximamente se ampliará a otros países. Para ello, se contará con la colaboración de la Federación de Observatorios de Educación Virtual Iberoamericana.

Paralelamente a esta línea de trabajo, y con el objetivo de brindar apoyo a los Gobiernos que así lo soliciten, se ha creado el marco organizativo necesario para la realización de asistencias técnicas. En este sentido destaca la formación de un Comité de Expertos de Calidad Educativa y el procedimiento para el funcionamiento del mismo.

IberVirtual: calidad educativa y autoevaluación institucional

Ante la necesidad de avanzar hacia sistemas de autoevaluación educativa en la Universidad, desde la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), se está haciendo un importante esfuerzo para coordinar el proyecto piloto de Autoevaluación Institucional de Pregrado a Distancia,

Este trabajo se basa en la experiencia y diseño de herramientas de una institución de referencia en la materia, como es el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (CALED). La iniciativa contará con el apoyo y seguimiento del Comité de Expertos de Calidad Educativa IberVirtual.

IberVirtual: Federación de Observatorios de Educación Virtual Iberoamericana

La Federación de Observatorios de Enseñanza Virtual Iberoamericanos (FOEVI) nace con el objetivo de convertirse en un foco para el análisis y seguimiento de la educación virtual en el ámbito latinoamericano.

La FOEVI está pensada con el objetivo de poder ser útil a la Comunidad. En este sentido, los espacios y contenidos del portal están sometidos a revisión continua.



Las últimas novedades de esta federación de observatorios tienen que ver con la aportación de contenidos audiovisuales, en los que se recogen testimonios reales, narrados en primera persona sobre la situación actual, innovaciones y tendencias futuras de la educación a distancia o virtual en la Comunidad. De igual manera, de forma constante se incrementa el número de informes de interés referenciados, la sección de píldoras informativas y la de artículos de opinión.

Actualmente también se encuentra abierta la primera Convocatoria de Documentos de Trabajo de la FOEVI que trata de recopilar y seleccionar diversos estudios que sirvan de impulso a la investigación de calidad en la educación a distancia y a su intercambio y difusión entre las universidades de AIESAD. La publicación de estos documentos de trabajo

permitirá además optimizar y fomentar las redes de colaboración en Educación a Distancia (EaD) entre los miembros de AIESAD.

IberVirtual: espacio de formación

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, coordina este Espacio de Formación que tiene como objetivo contribuir a la formación de agentes involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la modalidad de Educación a Distancia.

La educación a distancia ofrece muchas posibilidades en línea con las tendencias actuales en educación online. IberVirtual ha querido aprovechar las oportunidades que podrían ofrecer a la Región los Cursos Masivos Abiertos y a Distancia (los conocidos MOOC, en terminología inglesa).



Así, liderado desde la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y con la participación de la Universidad Abierta para Adultos de República Dominicana, se ha diseñado un Curso On Line, Masivo y en Abierto en Competencias Digitales Básicas que está integrado en las plataformas UNED COMA, Miríada X y unX.

De este modo los más de tres mil estudiantes que se han inscrito podrán mejorar, de forma gratuita, sus habilidades en temas informáticos, lo que, sin duda, contribuirá a romper la brecha digital y a promover la inclusión social gracias al desarrollo de las habilidades necesarias para poder participar en la Sociedad del Conocimiento.

De igual forma, facilitará la incorporación de las instituciones iberoamericanas a las nuevas tendencias educativas que significan los COMA, basadas en el aprendizaje social y abierto.

IberVirtual: investigación y educación superior

Actualmente, los equipos de investigación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica -entidad coordinadora-, de la Universidad Abierta para Adultos de la República Dominicana y del Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria en las instituciones universitarias que imparten educación a distancia están preparando, para iniciar en breve, un estudio sobre la educación a distancia como factor de inclusión social.

Asimismo las universidades miembros de AIESAD participan también en el estudio sobre la situación y tendencias actuales de la educación superior virtual en Iberoamérica.

También con la participación de la UNED, CSEV y AIESAD, y bajo la coordinación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se inició, en el mes de junio de 2012, el primer estudio integral sobre la situación de la educación virtual en Iberoamérica. Este estudio estará concluido en junio de 2013.

Para garantizar la calidad del trabajo se ha constituido un Comité de Pilotaje formado por los representantes de todas las instituciones involucradas que se encarga de supervisar los avances logrados y asesorar en cuestiones específicas.

IberVirtual: buenas prácticas

IberVirtual: Buenas Prácticas está coordinado por la Universidad Técnica Particular de Loja y pretende favorecer la identificación, visibilidad y apropiación de aquellas acciones que puedan ser consideradas buenas prácticas.

Con el fin de poder desarrollar o transferir experiencias similares o mejoradas a otras instituciones que se consideren apropiadas para el desarrollo de la educación a distancia y de resolver dudas sobre las dificultades que se plantean en la EaD, la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) con el apoyo de la UTC, ha liderado la Primera Convocatoria del Concurso de Buenas Prácticas IberVirtual.

El certamen se ha resuelto satisfactoriamente con la selección de 10 proyectos por parte de un Comité de Selección formado por la UTPL de Ecuador, la Unidad Técnica de Coordinación de IberVirtual y por Dr. Lorenzo García Aretio, de la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Los galardonados tendrán oportunidad de compartir su experiencia durante el XV Encuentro AIESAD y sus propuestas serán publicadas tanto de forma digital como en soporte papel.

IberVirtual: difusión y divulgación



Finalmente, se ha hecho una importante labor en materia de difusión y conocimiento del programa, empeño fundamental a la hora de dar a conocer la marca IberVirtual en el entorno iberoamericano unida siempre a los valores de la Comunidad y del trabajo cooperativo.



Un hecho fundamental, en este sentido, es la puesta en funcionamiento de la página IberVirtual

www.ibervirtual.org

Un espacio, en el que, más allá de la información específica de interés, se puede acceder a un entorno colaborativo, es decir, una plataforma desde la que se puede trabajar conjuntamente y compartir información entre los miembros implicados en las diferentes líneas de trabajo. Actualmente cuenta con más de 100 usuarios, quienes comparten más de 120 documentos de trabajo.

De igual forma, se han realizado esfuerzos para consolidar la presencia de IberVirtual en eventos nacionales e internacionales cuyo eje temático guarde relación con la Educación a Distancia.

Asimismo, se han llevado a cabo reuniones de coordinación interna para favorecer el mejor desarrollo del programa y, externas, para informar a las autoridades iberoamericanas del avance del proyecto, buscar sinergias y encontrar rutas de colaboración con otras entidades y proyectos vinculados a la educación.

El proyecto se incluye en la cooperación iberoamericana y su organización y funcionamiento sigue las pautas marcadas por la SEGIB. IberVirtual da cuenta de sus actuaciones y avances en las reuniones de Responsables de Cooperación, y en los Foros de Responsables de Educación Superior Ciencia y Tecnología.

CONCLUSIONES

El objetivo de esta iniciativa es tan ambicioso como irrenunciable. Dar respuesta a retos no resueltos todavía, como el abandono, el bajo rendimiento, la escasa oferta educativa y, en muchos casos, la desigual oferta educativa, la democratización de la educación en el ámbito de la educación superior, así como la falta de capacitación para enfrentarse al mercado laboral no resulta tarea fácil.



IberVirtual pretende aportar la solución a muchas de las dificultades que plantea la EaD en Iberoamérica. Las instituciones de educación superior en relación con la educación abierta y a distancia han de servir como centros de educación permanente accesibles a toda la población, contribuyendo así al avance y a la democratización social y económica. Las acciones emprendidas han de estar alineadas con las políticas públicas y las orientaciones emanadas de los organismos supranacionales para lograr sociedades más justas y equitativas.

Prueba de ello es la mención hecha en el Programa de Acción firmado por los jefes de Estado y de Gobierno que asistieron a la XXII Cumbre Iberoamericana celebrada el pasado mes de noviembre en Cádiz (España). En el documento se reconoce "el aporte del Proyecto Adscrito IberVirtual en la mejora de la Calidad de la Educación a Distancia en la región, así como en la generación y ampliación de oportunidades educativas, mediante la

puesta en marcha de los Cursos On Line Masivos en Abierto (COMA)”.

El documento hace especial énfasis en el COMA sobre “Competencias Digitales” que –según señala– “coadyuvará al fortalecimiento del Espacio Iberoamericano del Conocimiento”; esta iniciativa, en concreto, está siendo desarrollada por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y la Universidad Abierta para Adultos (República Dominicana).

BIBLIOGRAFÍA

UNESCO (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior- 2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Consulta en web 15 de enero 2013. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

IBERVIRTUAL (2010). *Documento de formulación Proyecto Adscrito IberVirtual*. Disponible en <http://segib.org/programas/files/2010/02/Documento-de-Formulacion-IBERVIRTUAL.pdf>

XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2010). *Programa de Acción de Mar del Plata*. Disponible en <http://segib.org/cumbres/files/2010/03/PROGAC-JEGXX-P.pdf>

XXII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2012). *Programa de Acción de la Reunión de Jefes de Estado y de Gobierno*. Cádiz. Disponible en <http://segib.org/cumbres/files/2012/03/PRGACCION-CUMIB-ESP.pdf>

UNESCO (2002) *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Ediciones Trilce, Uruguay. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463s.pdf>

AIESAD (2010). *Declaración AIESAD XXX Aniversario*. Loja, Ecuador. Disponible en http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,684223&_dad=portal&_schema=PORTAL

Naciones Unidas (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Nueva York. Disponible en http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20BOOK_SP_new.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>

MOBILISING KNOWLEDGE ABOUT DISTANCE EDUCATION THROUGH AN OPEN ACCESS SCIENTIFIC JOURNAL: THE CASE OF OPEN PRAXIS

Inés Gil-Jaurena

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).España; Open Praxis, International Council for Open and Distance Education (ICDE)

Keywords: scientific journal, open access, distance education.

The paper explains the re-launching of Open Praxis as the ICDE scholarly, peer-reviewed and open access journal, hosted by UNED during 2012-2013. In 2011 the author, supported by UNED, presented a project for the re-launching of Open Praxis as a scientific journal, following an open call for editors among ICDE members. The proposal was selected and 2012 has been devoted to setting the basis for the re-launching and consolidation of a quarterly publication after January 2013. The aim of Open Praxis is to provide a forum for global collaboration and discussion of issues in the practice of distance and e-learning. This journal is focusing on research and innovation in open, distance and flexible education, covering topics related to new methodologies, technologies and theoretical frameworks that can enrich this educational field. It provides immediate open access to content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge. The paper explores the basis of the editorial project, focused on edition, quality and dissemination. As an international publication, geographical and institutional balance is a concern so as to consider the value of diverse origins of authors, readers and reviewers.

INTRODUCTION

Open Praxis has been relaunched in 2013 as a peer-reviewed open access scholarly online quarterly journal focusing on research and innovation in open, distance and flexible education. It is published by the International Council for Open and Distance Education (ICDE) and hosted by Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), being Inés Gil-Jaurena the editor and Beatriz Malik the consultative editor, during the period 2011-2013.

The aim of Open Praxis is to provide a forum for global collaboration and discussion of issues in the practice of distance and e-learning. Open Praxis welcomes contributions which demonstrate creative and innovative research, and which highlight challenges, lessons and achievements in the practice of distance and e-learning from all over the world. An article may present research or surveys of recent work, describe original work, or discuss new technology and its possibilities, implications and/or other related issues.

Considering the international scope of the journal, contributions will be geographically and institutionally balanced:

- Maximum 10% may be from an institution to which the Editor has an affiliation, i.e. UNED.
- Maximum 25% may be from the country of the Editor's institution, i.e. Spain.
- Maximum 50% may be from the region, i.e. Europe.
- Minimum 25% should be from beyond the region and from a wide range of countries and regions.

Individual issues of Open Praxis may have an overarching theme, described in the call for papers. Contributions are, however, also invited on other topics which fall within the sphere of interest of the journal.

Open Praxis provides immediate open access to content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge. It is, thus, a Gold OA journal. Papers are published under a Creative Commons License.

BACKGROUND

Open Praxis, now relaunched as a scientific open access journal, was first published in 1993, when the former ICDE Bulletin (first issue in 1983) changed its name. After more than ten years of printed edition, it was decided to publish it as an electronic journal on ICDE's website; it happened in 2005. Until 2009 *Open Praxis* was published twice a year. In October 2011 a special issue of *Open Praxis* was published in paper version as a Tribute to Nyameko Barney Pityana. That was the last issue of the former epoch of *Open Praxis*.

In 2011, ICDE decided to relaunch *Open Praxis* as a scientific journal; with that purpose, an open call for editor was announced among ICDE members (ICDE, 2011).

We presented an editorial project, commented in the following sections, which was selected by ICDE. An agreement was signed in February 2012 between ICDE and UNED for two years, in order to develop the required preparatory work and edit four issues in that period.

EDITORIAL PROJECT

Open Praxis was meant to be relaunched as an online journal "for (young) researchers highlighting challenges, lessons and achievements in the practice of distance education and e-learning" (ICDE, 2011).

The topic and scope of the journal embrace a broad spectrum of themes and welcome innovations in distance education and e-learning. The journal is specially addressed to young researchers, characteristic that gives fresh impetus to the publication, encouraging the sharing of educational experiences which imply an improvement in any sense. Despite being the focus on the praxis, our vision of the journal gives relevance to the explanation of the basis and foundations that support those practices, i.e. the exposition of the conceptual and theoretical frame. This information will be required in all the articles and contributions to the journal, although the practical part (methodological, technological) remains the core of the article (Gil-Jaurena & Malik, 2011).

The vision for *Open Praxis* had three main points, related to the quality of the journal and its visibility:

- **Edition:** we proposed to use an electronic journal management and publishing tool, Open Journal System (OJS) (<http://pkp.sfu.ca/?q=ojs>). Also, it was a key issue to provide a professional layout for the articles.
- **Scientific quality:** it is a main purpose of scientific journals to reach high levels of quality and be included in relevant databases, index and catalogues. *Open Praxis* will consider the standard international quality criteria in order to fulfil them as soon as

possible. Examples of platforms where *Open Praxis* should be in a medium term are: Web of Knowledge <http://wokinfo.com>, SCOPUS <http://www.info.sciverse.com/scopus>, DOAJ-Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, Google Scholar <http://scholar.google.com>

- **Dissemination:** visibility of the journal (and thus of ICDE) was presented as a key point; the use of OJS facilitates it. Also the fact of being an open access publication makes the journal more easily accessible. The assignment of a digital object identifier (DOI) to each article guarantees conservation in the digital world.

EDITORIAL PROCESS

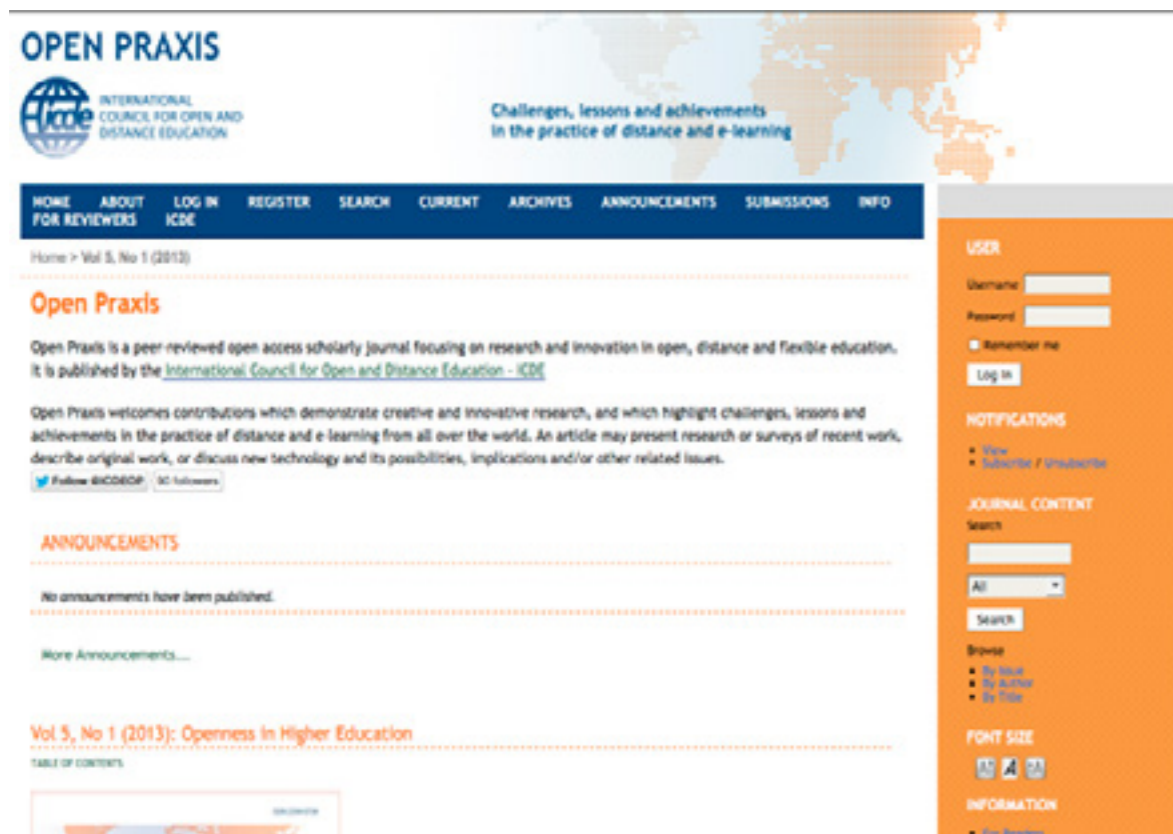
As expected in the call for editor, the first year after appointment was dedicated to preparatory work. It implied a lot of decision making, as well as technical work to launch the website.

Decision included:

- guidelines for authors
- guidelines for reviewers
- editorial board composition and tasks
- topics for the issues
- copyright license
- layout
- promotion plan

The journal website using the Open Journal System is available since May 2012. It was made public with the basic information and first call for papers, and the content has been updated progressively. Improvements include quick link to submission guidelines, information for reviewers and social uses (twitter: @ICDEOP, addthis). The design was also changed with the support of the web design team at UNED (CinDeTec). Figure 1.

Figure 1: Open Praxis website homepage



A call for reviewers was published as well. Candidates are invited to register as a reviewer willing to conduct peer review of submissions. They have to complete their profile in the journal website, specially their affiliation, bio statement and reviewing interests. Additionally, they are requested to send a short CV by email. The minimum requirements for being appointed as a reviewer in this journal and which candidates should include in their CV are:

- be proficient in English
- hold a higher education degree, preferably PhD
- work or have experience in higher education and have expertise in open and distance education.

Research articles and innovative practice articles are subject to double-blind peer review by a minimum of two Reviewers. ICDE ensures global representation in the choice of Reviewers.

The submission and review processes are developed within the journal website, through OJS. This journal management system keeps track of all the tasks, including emails among users (authors-editor; reviewers-editor).

After the preparatory work, the first issue of the relaunched Open Praxis (volume 5,

issue 1) was published in January 15th 2013, and was focused on openness in higher education (Gil-Jaurena, 2013). Three more issues will be published in 2013 (in April, July and October).

QUALITY

The relaunched Open Praxis has considered the standard quality criteria since the editorial project was presented in 2011. Specially important has been the introduction of a peer-review process. Formal and technical requirements are also met in this publication. Table 1 shows quality criteria used by different databases and catalogues; the last column shows those criteria met by Open Praxis.

Table 1. Quality criteria

	Scopus	WOK	ECYT	LILACS	MEDLINE	Open Praxis
Field and coverage						
Objective character of published documents				✓	✓	✓
Quality of abstracts	✓	✓				✓
Citation analytics						
Journal received citations and impact factor	✓	✓				No data available
Author received citations		✓				No data available
Editor received citations	✓			✓		No data available
Self-citations		✓				No data available
Management and editorial policy						
Prestige of editor or publisher institution	✓		✓		✓	✓
Prestige and experience of editorial board	✓			✓	✓	✓
Geographical and institutional diversity of editorial board	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Geographical and institutional diversity of authors	✓	✓	✓	✓		✓
Punctuality in publication	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Periodicity is explicitly acknowledged	✓	✓	✓			✓
Minimum publication frequency	✓			✓		✓
Guidelines for authors			✓	✓	✓	✓
Guidelines for bibliographical references				✓		✓
Information about publication ethics and conflict interests	✓			✓	✓	✓
Automatised management of the editorial process			✓			✓
Rights						✓
Review process						
Peer-review	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Information about the review process	✓		✓	✓	✓	✓
Double blind review			✓			✓
External reviewers				✓	✓	✓

	Scopus	WOK	ECYT	LILACS	MEDLINE	Open Praxis
List of reviewers published in an annual bases			✓			✓
Reception and acceptance dates in the published papers			✓	✓		✓
Formal aspects						
ISSN	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Abstracts	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Keywords		✓	✓	✓		✓
Presentation pages include basic identification info: title, ISSN, etc.			✓			✓
Complete and quality bibliographic information for references		✓	✓		✓	✓
References in roman alphabet	✓	✓				✓
Bibliographic info in each paper initial page			✓			✓
Acknowledgement of editor institution			✓			✓
Indication of publishing place			✓			✓
Indication of postal or electronic address of the journal			✓			✓
Acknowledgment of editor or director			✓			✓
Identification of editorial board			✓	✓		✓
Acknowledgment of institutional affiliation of editorial board members				✓		✓
Complete name of authors in each paper						✓
Acknowledgment of institutional affiliation of authors		✓	✓		✓	✓
Graphic presentation				✓	✓	✓

Source: adapted from info provided by UNED Library Services

DISSEMINATION AND VISIBILITY

The fact of being an open access journal makes the publication more easily accessible. But a dissemination policy is essential to be found in the Internet. Permanent actions developed in order to promote Open Praxis are:

- The journal uses RSS so it can be accessed by syndication individual users and by other sites, such as JournalTOCs.
- A Twitter account, @ICDEOP, informs about news, calls, announces related to the

journal (figure 2).

- Each article can be shared via twitter, Facebook, CiteULike, LinkedIn, Mendeley, ResearchGate, etc. (using AddThis).
- ICDE Newsletter announces news about Open Praxis regularly, reaching all its members.
- Registered users in the journal site (as readers, authors and/or reviewers) get notifications by email.



Figure 2:

social tools in Open Praxis web, right sidebar

Besides, each article has its own reading tools, provided by OJS, which show indexing metadata, citations formats, info about the author and, once logged in, the possibility to post a comment to the article or to email the author (figure 3).

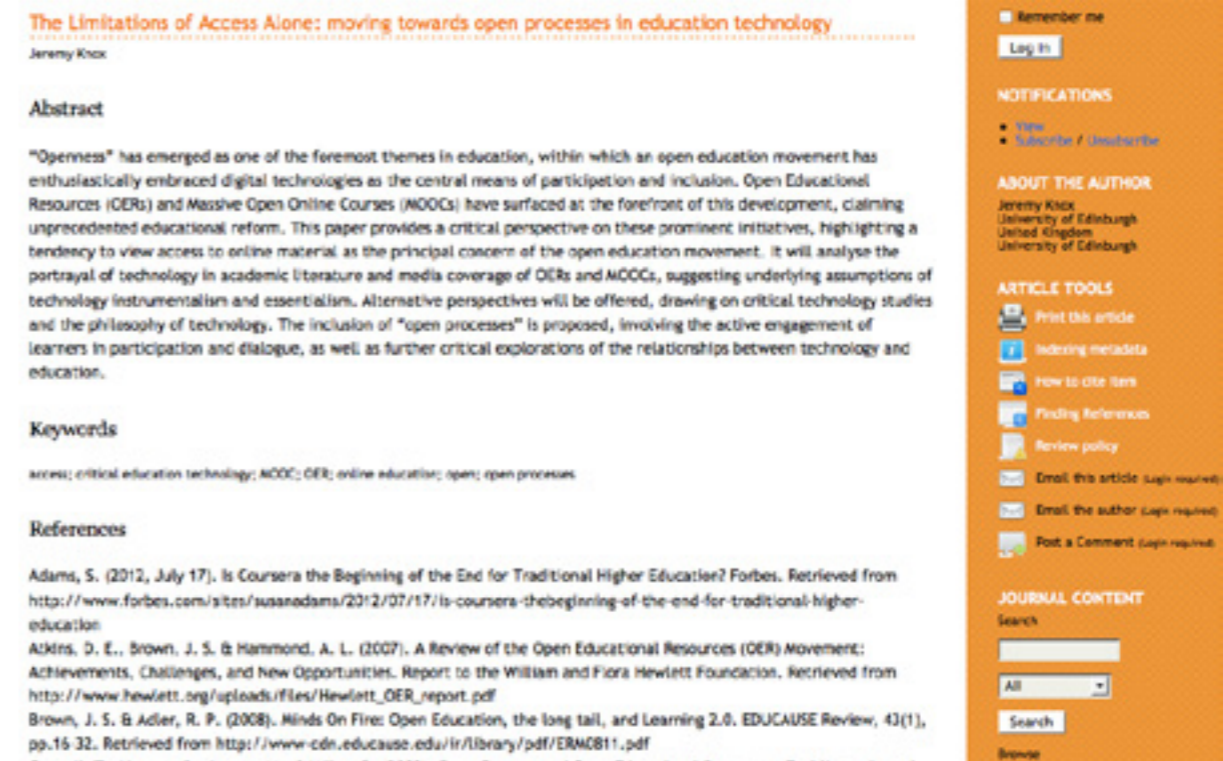


Figure 3:

Open Praxis paper webpage. Reading tools in right sidebar

Once the first issue has been published, the journal has been announced in different fora (ICDE Newsletter, LinkedIn groups, twitter, etc.) and it has been sent to databases and catalogues for inclusion. Abstracting and indexing is, then, in process. Updates on this will be announced in the journal website, www.openpraxis.org. In February 2013, Open Praxis can be found in:

- Google scholar
- Crossref
- ISSN
- Ulrich serials
- ACER Database of Research on Distance Education and Online Learning
- elearning Europa
- BASE: Bielefeld Academic Search Engine
- Open-J-Gate
- JournalTOCs

- PKP list of journals using OJS
- Openarchives
- NewJour
- Aussie education
- Webwiki
- Genamics Journal Seek

And it is under review in:

- ERIC
- Cabell's directory
- Periodical Index Online
- DOAJ

CONCLUSIONS AND NEXT STEPS

We can share some data after the publication of the first issue in January 2013: considering the information provided by google analytics, we have had more than 10000 pages viewed in one month (from January 14 to February 14), and more than 2000 visitors. They are located all over the world (93 different countries), mainly in Spain, USA, Canada, United Kingdom, Germany and India, Australia, Mexico and South Africa.

This first issue has had also some impact in the Internet, such as a blog post by Tony Bates (2013), rebacks to articles in social networks and specialised sites (for example, www.distance-educator.com).

At this point, we can say that the re-launching of the ICDE journal as a scientific open access publication is a promising means for sharing and mobilising knowledge in the field of distance education and e-learning. Valuable contributions with a focus on innovation and research are welcome, and the special issues covering up to date topics will be published regularly.

Among our next tasks, we will keep on working on the coming issues in 2013, inviting authors and reviewers to contribute, and we will make an effort on dissemination and in-

clusion in databases. As it is a medium and long term challenge, we are setting the basis to reach the goals while learning in and from the process.

We also expect to gather the contents of previous Open Praxis epochs and make them available for readers during 2013 in www.openpraxis.org

REFERENCES

Bates, Tony (2013, January 15): *Special edition of Open Praxis: Openness in Higher Education* (blog post). <http://www.tonybates.ca/2013/01/15/special-edition-of-open-praxis-openness-in-higher-education>

Gil-Jaurena, Inés (Ed.) (2013): "Openness in higher education", *Open Praxis*, vol. 5 nº 1, (3-5). <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.5.1>

Gil-Jaurena, Inés & Malik, Beatriz (2011): "Editorial project for Open Praxis", unpublished.

ICDE. (2011, June 15). ICDE-*Open Praxis* Call for editor. http://www.icde.org/en/icde_news/news_archive/2011/march/ICDE+Open+Praxis+-+call+for+editor+deadline+extended.b7C_wtbQ0Z.ips

MOBILE LEARNING AND SOCIAL NETWORKS: A PROPOSAL FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL PROFESSIONAL ENGLISH CAPABILITIES

Elena Bárcena
Elena Martín
Timothy Read

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

Keywords: professional english, mobile assisted language learning, informal learning.

The goal of this paper is to present a novel proposal for a way to practise and improve oral English competences while 'on the move' and at little extra cost. The starting point for this research lies with the limitations and difficulties encountered by professionals to follow face-to-face, or distance, or on-line, or blended, etc. courses where they can develop their (receptive, productive and interactive) oral capabilities to satisfy their specific communicative needs. A novel form of training is possible thanks to Mobile Assisted Language Learning, which uses smartphones and other mobile devices with an Internet connection. The paper presents a specific app under development aimed at providing free access to real audio input, namely, news podcasts with a rigorous scaffolding mechanism that turns them into a highly efficient didactic tool.

INTRODUCTION

Our hectic personal and professional lives have completely changed the way we used to organise our studies¹. It does not seem to be reasonable to expect people to alter their complex existence and tight schedules to acquire new knowledge and skills, unless these are absolutely essential (and the corresponding courses last for very limited periods of time). We do not have time to access face-to-face taught courses and we do not have time either for standard courses where only part of the contents are useful to us. This situation applies to second language training. We have been familiar with didactic solutions such as online learning, blended learning, continuous formation and tailor-made courses for years now (Martyn, 2003; Tavangarian et al., 2004).

The worst case scenarios here do not appear to arise when students fail their courses because of lack of time to study, but when they quickly drop out of the courses if their learning expectations are not satisfactorily, quickly and comfortably met (particularly when it becomes apparent that the approach of the language course is rather individualistic and the focus is placed on the written modality and formal aspects) and, even worse, when people cannot afford the time or the money to engage any language course. Furthermore, unsuccessful second language training nowadays is likely to have a rather negative impact on a person's professional and/or private lives and new formulae are being developed by the research and teaching community (Garrison & Anderson, 2003). Specifically, the demand for second language tuition is one that requires effective courses which allow students to start communicating using the language under study in real situations more or less competently from an early stage with the maximum flexibility in terms of investment of time and effort (and, given the current economic crisis, preferably money too).

Since it is clear that, for the time being, second language learning still requires the intervention of a teacher to design the syllabus, structure the course, guide and motivate the students and ultimately have control of the course (Easton, 2003), the general panorama described worsens when the teacher- students ratio is too unbalanced to emulate real world communicative scenarios where bidirectional communication is possible. UNED, for example, is a tertiary institution that has one of the most extreme figures, with some of the English courses surpassing 10,000 adults!

1. This paper discusses how to practise and improve professional English, and in particular, oral capabilities while 'on the move' and at little extra cost. The starting point of this research, as noted above, lies with the severe limitations and difficulties encountered by professionals to follow face-to-face, distance, on-line, blended, etc. courses

¹ This paper is a sequel of a previous article by Bárcena et al. (2012) "Enhancing social interaction in massive professional English courses", *Online Journal of Distance Education and E-Learning*, vol.1.

where they can mainly develop their (receptive, productive and interactive) oral capabilities to satisfy their specific communicative needs. A novel form of training is possible thanks to Mobile Assisted Language Learning (henceforth, MALL), which uses smartphones and other mobile devices with Internet connection, as vehicles to access content and other learning facilitators. The paper presents a specific app under development by the ATLAS research group², in the SO-CALL-ME³ project, aimed at providing free access to real input, namely news podcasts with a rigorous scaffolding mechanism that turns it into a highly efficient didactic tool.

MOBILE LEARNING AND MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING

Mobile technology is a field that emerged about two decades ago and is continuously evolving to provide our mobile society with innovative and useful services and applications. Of course, it was just a question of time until the first educational systems and tools appeared⁴ and, within these, language systems and tools. The increasing technological sophistication of mobile phones and the quality of the research, aimed at exploring their potential as learning tools, are well on the way to prove that they can be a real asset for language learning (and specifically for LSP [Languages for Specific Purposes] learning). Specifically, two aspects of mobile devices are appealing for learning from the start: the convenience of their portability and their widespread use among the population, and in particular, professionals and higher education students, who almost invariably find them intuitive and user-friendly, especially the younger generations (Poslad et al., 2001)⁵. The potential of smartphones for language learning lies not only in the fact that they are convenient, available and easy to use, but also because they are efficient and flexible tools for learning languages (and LSPs in particular), in a comparable way to textbooks and multimedia learning software.

As Kukulska-Hume (2009) observes, ‘mobile learning’ is not a stable concept since the sheer use of a mobile device does not lead to a unique way of approaching the language under study. However, she goes on to make the point that although mobile devices are already influencing how people learn (offering a potentially rich context of usage, blurring the division between formal and informal education, etc.), further effort is required on the part

² ATLAS is a “consolidated research group” formed by 17 members from different Spanish universities (ref. no.: 87H31).

³ Funded by the Spanish Ministry of Education (ref. no. FFI2011-29829).

⁴ See a list of research projects provided by the International Association on Mobile Learning (<http://www.iamlearn.org/projects>).

⁵ Accordingly, the target audience of major mobile applications are adults under 30 years of age (<http://www.mobilephonedev.com/archives/1054>).

of educators, who need to “arrive at a plan or structure or design” for a learning situation they have in mind (Beetham and Sharpe, 2007: 7). In the next section we deal with one of the aspects of such design: feedback in a suitably “fashionable” context of application: i.e., in social networks.

THE ROLE OF THE SOCIAL NETWORKS IN MOBILE LANGUAGE COURSES

A social network is an online service useful for establishing relationships between individuals, groups, organizations, etc., and the term is used to describe a social structure determined by such interactions. The ties through which any given social unit connects represent the convergence of the various social contacts of that unit. In general, social networks are self-organizing, emergent, and complex, such that a globally coherent pattern appears from the local interaction of the elements that make up the system (Newmark et al., 2006; Wellman, 2008).

It was inevitable that MALL and social networks would converge as they enable and facilitate interactions between users/students both beyond and within their classroom (or even their institutions) and, more importantly, can effectively maintain student-centred learning environments (Fisher and Baird, 2007; Sharples, Taylor, and Vavoula 2005).

Al-Shehri (2011) claims that mobile technology and social networking have the potential to establish learning practices that are not only based on learners’ needs and experiences, but can also bring learners together in the overall learning process that can take place beyond the classroom, enabling the formation of a real sense of community (which previous authors, like Petersen et al. [2008], had found difficult to reproduce using other technologies, like blogs). This issue is fundamental in the attitude towards whatever input and feedback is provided by the peers and also has an impact on the frequency and time of use.

Of all types of language-based activities that one can do in a social network like Facebook (virtually any), a particularly interesting one is that of providing/receiving peer feedback. What is interesting about this procedure is, as mentioned above, the sheer unviability of having the conventional process from teacher to student. This modality was considered for a long time to be the only logical option. However, there is sufficient evidence in the literature to know that peer-to-peer feedback has strong positive benefits both for the provider and for the receiver (Falchikov, 1995).

The most widespread type of feedback model used by educators in structured language

courses so far has consisted of asking students to upload audio or video recordings on a particular topic recorded from their own contexts to a Facebook group using their own mobile phones. Students were expected to reflect on the uploaded materials using their mobile phones as well, to grant ready participation. The role of the teachers can oscillate between being little more than an observer and topic provider to a strict content 'structurer' (believed by most experts to ensure the quality and effectiveness of the learning process).

When the learning experience was embedded in a formal course, the recording activity would be linked to some topic that linked previous classroom/virtual study to the situational context or general (local, cultural, etc.) circumstances in which the recording had taken place. The next section presents a novel way of incorporating a social network into the functioning of a mobile app which aims at the development of audio skills, using the context of public news, a domain believed to be interesting to the general public but in particular professionals, who not only need to be informed of the world's whereabouts, but previous needs analysis in the business world has identified long speech understanding to be one of the most difficult language-based activities, particularly for A2+-B2+ users.

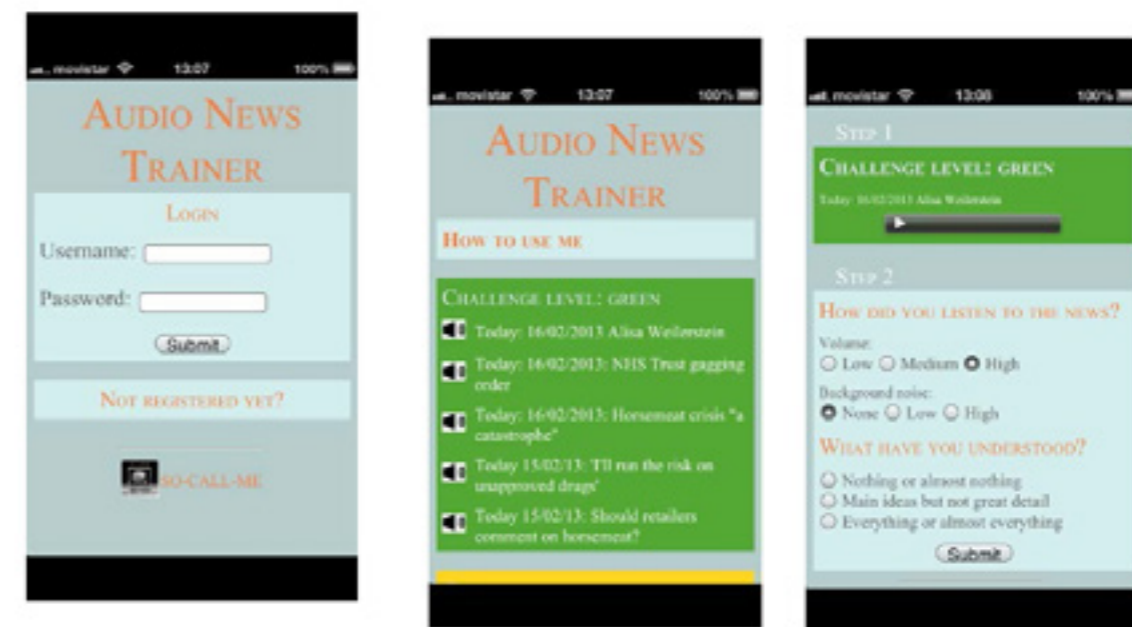
A NEW FORM OF SOCIAL FEEDBACK FOR MOBILE LANGUAGE APPS

The ANT app has been used internally with UNED students during the last term with rather positive results. The current version that the research team is working on incorporates a link to Facebook, where the students are expected to gain feedback from other students by commenting on the news and by evaluating and discussing other people's comments. Special attention is placed on etiquette so that negative criticism is completely excluded from the page and participants are very respectful with each other's comments

When faced with the development of an app for a mobile device, one of the first decisions that have to be made is which device is the intended target, and therefore, on what operating system it is running. In general, this choice will limit the way in which the app can be designed and developed. However, there are evermore options for developing cross-platform apps that can be run on multiple types of devices and operating systems. Hence, when the ATLAS research group started to focus on developing a series of related apps called "English on the Move", such a cross-platform solution was adopted (although this type of development is not without its difficulties).

The first app to be developed was the Audio News Trainer (or ANT) (Bárcena & Martín Monje, 2012; Read & Bárcena, in prep.). This app dynamically classifies audio news podcasts available online to present a list (which is updated every two days) in terms of three

levels of difficulty (which is colour-coded following the standard traffic light system). Once a student has selected and listened to a particular recording, three basic questions are presented in the form of a short questionnaire, regarding volume level used, the presence of background noise, and what has been understood about the content of the recording (nothing/ the key concepts/ great level of detail). These data about the factors that affect audio comprehension are logged on the ATLAS server and the student is returned to the list to listen to other recordings. The analysis of the data is being undertaken and will be used to configure the next version of ANT, which will adapt the listening selection depending upon student difficulties and progress.



In its current version, ANT is an app to be used individually and the main benefits of its use, as opposed to just listening to the radio news on your mobile straightaway lies in the sequencing of the RSSs in order of difficulty according to accent and speed and the self-regulation and metacognitive aspect, which has been identified by the experts to be fundamental in adult language learning. The other two criteria identified to have an impact on audio are volume and background noise (i.e., the lower the volume of the audio input and the greater the background noise, the harder it is to understand it, as the hearer has to use their knowledge of the language and experience of the real world to substitute the unheard segments in their mind).

In the app guidelines, the user is told of the convenience of gradually listening to the more difficult audio recordings, in more adverse conditions (e.g., lower volume, with background noise) to stimulate their skills. Apart from this, a number of brief questionnaires have been carefully designed on different aspects of the underlying learning process (e.g.,

on the importance of audio skills in language use; on the use of mobiles for educational/training purposes) to help the student make the most of the news listening process.

CONCLUSION

This paper presented on-going research on providing a novel form of training audio skills that uses smartphones and other mobile devices with Internet connection and Facebook to obtain feedback on the level and quality of the previous listening session. The paper presents the second version of an app under development aimed at providing free access to real audio input, namely, news podcasts with a scaffolding mechanism that tries to turn it into a highly efficient didactic tool.

Despite highly positive evidence of aspects of this approach that makes it reasonable to assume the success of this forthcoming version, the authors agree with Al-Shehri (2011) that more research is required to fully understand how learners interact with their environment and exploit the functionalities of their mobile devices. Furthermore, related areas such as mobile social-networking and collaborative learning (including the domain of second languages) also need to be analysed in this context to realise the full potential of moving learning outside the classroom.

BIBLIOGRAPHY

- Bárcena, E., Martín Monje, E. & Read, T. (2012). "Towards a Social Ontology-based English Learning Mobile Environment for Professional Purposes". *Proceedings of the XI Congress of the European Association for Language for Specific Purposes*. Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão. Vila do Conde. Portugal.
- Beetham, H & Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning*. Routledge.
- Easton, S.S. (2003). Clarifying the Instructor's Role in Online Distance Learning. *Communication Education* 52(2).
- Falchikov, N. (1995). "Peer Feedback Marking: Developing Peer Assessment". *Innovations in Education & Training International*. 32(2), 175-187.
- Fisher, M. & Baird, D. (2007). "Making mLearning Work: Utilizing Mobile Technology for Active Exploration, Collaboration, Assessment, And Reflection in Higher Education." *Journal of Education Technology Systems*. White Plains, N.Y.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). [E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice](#). Routledge.
- Kukulska-Hulme, Agnes (2009). "Will mobile learning change language learning?" *ReCALL*, 21(2), pp. 157-165.
- Martyn, Margie (2003). "The hybrid online model: Good practice". *Educause Quarterly*: 18-23.
- Newman, Mark, Albert-László Barabási and Duncan J. Watts (2006). *The Structure and Dynamics of Networks* (Princeton Studies in Complexity). Oxford: Princeton University Press.
- Petersen, S.A., Divitini, M., and Chabert, G. (2008). "Identity, sense of community and connectedness in a community of mobile language learners". *ReCALL* 20, 361- 379.
- Poslad, S., Laamanen, H., Malaka, R., Nick, A., Buckle, P., & Zipf (2001). "A crumplet: Creation of user friendly mobile services personalised for tourism. 3G 2001". In *Proceedings of the Second International Conference on 3G Mobile Communication Technologies*, London.
- Saleh Al-Shehri (2011). "Context in our pockets: Mobile phones and social networking as tools of contextualising language learning". *Proceedings of mLearn* 2011.
- Sharples, M., Taylor, J. & G. Vavoula (2005). "Towards a theory of mobile learning". *Proceedings of mLearn* 2005 1(1), 1-9.
- Tavangarian D., Leypold M., Nölting K., Röser M. (2004) "Is e-learning the Solution for Individual Learning?" *Journal of e-learning*, 2(2).
- Wellman, B. (2008). Review: "The development of social network analysis: A study in the sociology of science". *Contemporary Sociology*, 37: 221-222.

LANGUAGE AS A POWER POSITIONING TOOL: NATIONAL OPEN UNIVERSITY OF NIGERIA (NOUN) COURSE MATERIALS AS GENDERISED EXAMPLES

Daniel Iyabode Omolara Akewo.
National Open University, Nigeria

Keywords: NOUN, course materials, gender politics, corpus linguistics, power positioning.

Language is a powerful communication tool. It is also a veritable political instrument. It is a means of identity formation, definition and construction. This study investigates the language of NOUN course materials for gender neutrality. As education is a socialisation instrument, the paper argues that the political thrust of the language of NOUN course materials would be important in determining its gender neutrality or otherwise. As course materials being reader interactive would become insipid in their hegemonic cloudiness, it is important to reveal the political thrust of NOUN course materials in terms of gender power positioning. The English course materials randomly selected across subject areas in the English programme are used as data source. The theoretical base of corpus linguistics within the framework of Critical Discourse Analysis (CDA) is used to investigate the phenomenon of gender based choices of NOUN course writers to the end of determining their unconscious political stance in the gender politics. Frequency count of the occurrences of the gender pronouns he, she and they are analysed in twenty-three course materials. Line graph and pie charts are constructed based on the collected data. It was found that the gender pronoun she is subsumed to the gender pronoun he in terms of frequency of usage. Even where it appears that attempts have been made to employ gender sensitivity through a wide usage of the gender neutral they, it is found that many of the writers that seem to do this are also those that used the male pronoun the most, thus leaving a state of identity indeterminateness in terms of power positioning. It is thus recommended that the University needs to make a clear policy statement on the issue in order to undermine the hegemonic tendencies through determined inclusiveness. It is hoped that revealing this true state of female exclusivism in NOUN course materials will serve as a springboard for further studies of NOUN course materials in other programmes. One thus hopes that the NOUN academia will do honest self-assessment of its level of gender sensitivity and imbibe the true spirit of gender inclusivism as suggested in this study.

INTRODUCTION

The gender conflict has remained an issue for the simple fact that it refuses to go away from the social context. It is interesting to note that within the educational setting, the gender conflict has also found a place of its own expression. The National Open University of Nigeria (NOUN) is a foremost Open and Distance Learning university in Nigeria; in actual fact, it is the only uni-modal distance learning institution in Nigeria. It is thus considered a leader in terms of providing balanced educational experience for the Nigerian citizenry.

Daniel (2012) asserts that the place of NOUN in the provision of access to education to the Nigerian populace cannot be overemphasised. She thus notes that the National Universities Commission has given the mandate of educating the mass of Nigerians to NOUN. In the same vein, the Minister of Education, in her speech during NOUN's second convocation ceremony on 19 January, 2013 at the National Theatre, Iganmu, Lagos, while representing the Nigerian president, reiterates this position of government that NOUN is the hope of giving unfettered access to university education to many Nigerians.

All these make the kind of education being given by the University of utmost importance. It will thus be out of place with the mandate of the University to be lopsided in terms of its gender sympathy. It thus appears sensible to investigate the linguistic medium through which the National Open University of Nigeria passes its instruction to its students. It is also important to find out if there is a political thrust to the kind of linguistic employments of the instructional materials of NOUN. It is also important in the light of the fact that the language of instructional in Nigeria being English, it should be the first focus of such an investigation. In addition, the language of these course materials being the national lingua franca, it is sensible to investigate this language as it is expected that it will likely be the language of focus and the linguistic director of the thinking and sociological positioning of many of the students produced in NOUN.

As scholars have come to realise, the language of interlocutors is very important in expressing their psychological state (cf. Halliday, 1971). Brown and Gilman (1972) have also been able to prove that language is a power positioning instrument in a society. Daniel (2008) also reveals that both sociological and psychological postures of women are actually expressed through their linguistic choices.

This study unravels the gender tendencies in NOUN course materials. It focuses especially on the English programmes' course materials essentially for two reasons. These are that it is a programme that is focused on training people to make use of the English language for communication and developing their critical faculty in looking at textual presentations. Secondly, it is the sensible thing to do considering that all the NOUN course

materials are written in the English language.

Corpus linguistics is used for the analysis of the data. The questions to be answered in this study include: what is the percentage of usage of the male gender pronoun he in the NOUN English course materials compared to the usage of female gender she? Another issue to tackle is the level of the conscious usage of the generic they compared to the sexist pronouns in the NOUN English course materials.

SEXISM IN LANGUAGE AND EDUCATIONAL ACCESS

Gender has been described as strictly a cultural construct. Tahir (2004: 1) contends that “gender is a social construct that establishes and differentiates status and roles between men and women, particularly in the way they contribute to, participate in and are rewarded by the economy and the prevailing social system.” He thus sets the tone for the argument that there is a difference between gender and sex. Gender is obviously a sociological construct while sex is actually a biological state of being. Nonetheless, gender as used here is really related to sex as defined above. It is a linguistic construction of the sexual division of the human race. We will therefore link sexism with language as well as educational access.

Sexism is a situation in which the rights and roles in a society are dictated by the sex of individuals. It is generally viewed as being male-driven and accompanied by the supposed inferiority of women. It has been argued that women are historically allowed only limited roles as mothers and wives in the Western world (Reah, 1998; Schultheiss, 2005). This is regarded as the beginning of sexism.

The place of language in the sexist structure is conspicuous. Scholars have criticised the way language is used to perpetrate the sexist ideals through ideological conditioning. The discipline of social psychology gives an important insight into the way language helps to perpetrate sexism. Linguists continue to make immense contributions into unravelling the sexist tendencies in discourses. For instance, while Lakoff (1973), Spender (1985), and Okolo (1998) opine that the English language possesses a continuing tendency to put women down, Yusuf (2006) stresses that the language actually derogates women.

In Dale Spender’s (1985) view, the existence of sexism in the English language is well demonstrated. She insists that both the syntax and semantics of the English language are male-biased, avowing that, historically, the term for sex indeterminate references was they. However, due to the view of some male philosophers and grammarians that the man is ‘naturally’ placed before the woman, they prescribed the generic term he as being more

appropriate and grammatically correct. This she regards as serving the dominant group’s interest; it makes “the males visible” (p. 149). To ensure compliance of the public with this prescription, she says these male grammarians secured an Act of Parliament in 1850 which made he a generic term, inclusive of she. Therefore, “the introduction and legitimation of he/man was the result of deliberate policy,” (p. 150) intended to encourage the ascendancy of the male as a group.

On her part, Daniel (2000) observes that in the English language, the male precedes the female in the syntactic ordering of gender pronouns when they co-occur. This she found to be so in the arrangements of the pronouns at subjective (he/she), objective (him/her), reflexive (himself/herself), and possessive (his/hers) levels. She also notes that, no matter the level of a woman’s achievement, recognition of her married status supersedes any such attainment as she found in such uses as Prof. (Mrs.), Dr. (Mrs.), and Chief (Mrs.). The preponderance of such forms may be explainable only within the concept of social psychology in terms of deep-seated prejudice and stereotypes (Leyens and Codol, 1988; Gaskell, 2001).

It is thus important to establish if there is truly sexist tendency in the NOUN course materials and if this is actually an indication of the political thrust or leaning of the University community. Evidently, only empirical data can help to determine this.

CORPUS LINGUISTICS AND LINGUISTIC ANALYSIS

Olateju (2010) defines corpus linguistics under different definitions. Quoting different authors, she arrives at the fact that corpus linguistics has to do with about eight diverse kinds of linguistic analysis. She identifies specialised, monitor, diachronic, pedagogical, comparable, etc., kinds of corpora.

Essentially, Huston (2002) in Olateju (2010) states that corpora linguistics is to provide empirical data to support the investigation of the linguistic researcher. The analysis could thus be about ascertaining the frequency of the occurrence of a particular linguistic item or the means of ascertaining the pattern of the occurrence of a particular linguistic structure. The focus of this study is mainly to account for the frequency of occurrence of the gender pronouns in the NOUN course materials. This analytical tool is considered essentially relevant here because it is an adaptable means of establishing the frequency of occurrence of the gender pronouns in the course materials being studied. It also appears that the corpora should help to give an overview of the preponderant pronoun or gender item of choice by the NOUN course writers. The logic is this, if the consciousness of gender sensitivity is lost

in the specialists in language studies, one can only imagine the way the female gender is being totally subsumed in the other fields of study in the University.

Critical Discourse Analysis easily interrogates issues relating to power positioning within the social milieu as Van Dijk has variously shown in his works (cf. Van Dijk, 1993, 1995). In the same vein, Daniel (2008) is able to expose the hegemonic complicity of Nigerian women through querying psychological and contextual bases for the linguistic choices of women in their print media locutions. It is thus obvious that a combination of the two theoretical links serve our purpose well in this study.

DATA COLLECTION

The data was collected from NOUN course materials in the English programmes of the National Open University of Nigeria. The course materials used as data source were randomly and purposively selected. In the first place, the course materials used are those of the English Bachelors and Masters programmes. Secondly, the course materials are selected across board. Randomly, courses are selected from each class, not based on any particular criteria except that they are those that are in the Word document format. This format was used because it was found that it is the most amenable to the data extraction method used in collecting the data.

The data sourced from these course materials were essentially collected through the use of the find command in the Microsoft Word 2007. The essential gender elements sought in the data are he, she and they. These three were selected essentially because the first two are gender pronouns representing the male and female gender. The third element in the search has to do with the generic and non-genderised they, which appears to have become the recommendation of the scholars that seek for gender neutrality in linguistic employments in the modern times (cf. Yusuf and Olateju, 2005). Moreover, as argued by Spender (1985), this was the chosen mode of gender neutrality afore times before sexism took deep root within the English language. The intention here is thus to see if these writers have begun to comply with the modern and more gender neutral writing system.

DATA ANALYSIS AND DISCUSSION

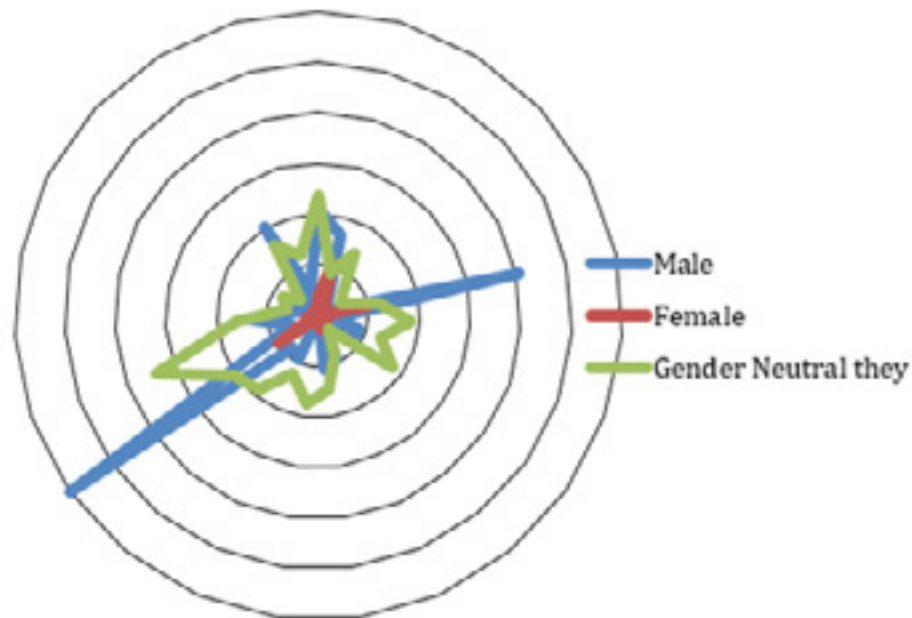
The corpus of he and she as well as they. These are extracted from the documents of interest through the use of control find in the Microsoft Word. Table 1 below gives a summary of the data profile below.

Table 1: Frequency of the Occurrence of the Gender Types in the NOUN Course Materials

S/N	Course	Male he	Female she	Gender Neutral they	Gender of Writer
1	ENG113	211	41	238	Female
2	ENG181	165	108	85	Female
3	ENG226	40	23	142	Male
4	ENG241	24	0	66	Male/Female
5	ENG311	31	0	51	Male
6	ENG312	404	101	124	Female
7	ENG314	35	14	184	Male
8	ENG316	84	0	130	Male
9	ENG321	87	19	178	Male
10	ENG331	17	0	36	Male
11	ENG341	95	0	85	Male
12	ENG351	108	29	146	Female
13	ENG352	1	0	174	Male
14	ENG353	93	3	126	Male
15	ENG355	79	17	186	Male
16	ENG362	599	95	202	Male
17	ENG411	53	18	338	Female
18	ENG414	135	23	163	Male
19	ENG421	36	0	64	Male
20	ENG434	52	10	77	Male
21	ENG454	11	3	45	Female
22	ENG812	203	16	164	Female/Male
23	ENG852	54	14	123	Male

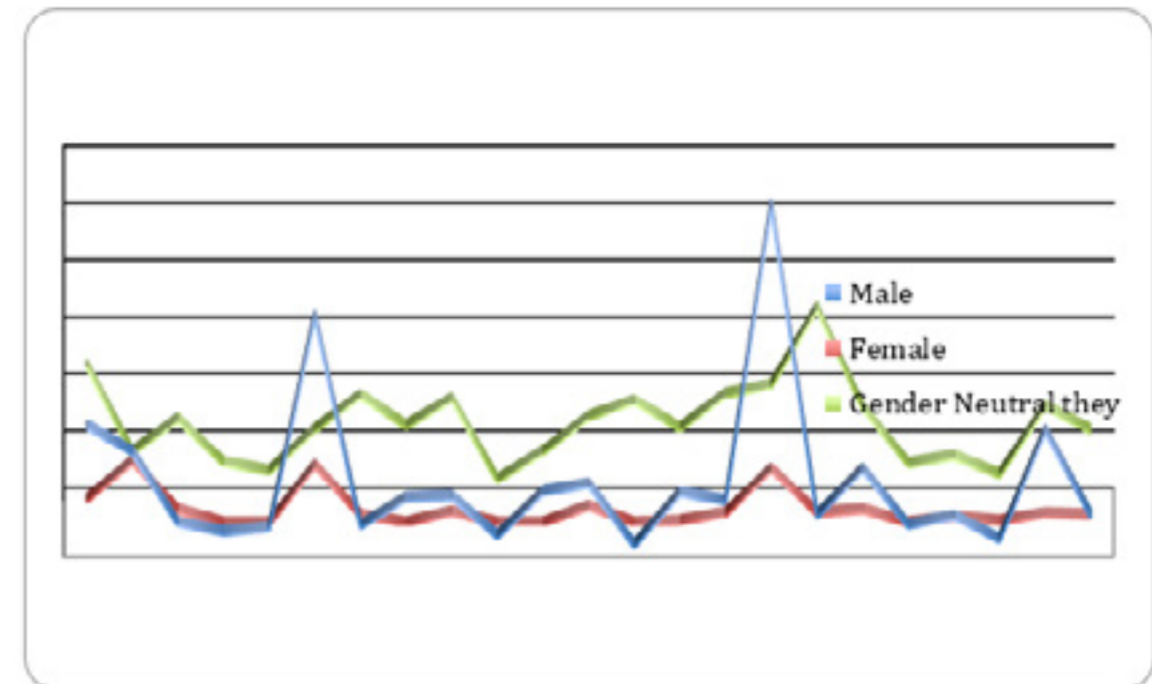
This table is presented more graphically below to show the frequency of the occurrences of each linguistic item.

Figure 1: The Spider Graph of Gender Frequency of he, she, they



From the table and figure above, it is obvious that the greatest frequency of the gender pronominal is the male gender. This agrees with Daniel (2000) and Spender (1985) assertion that men are preferred above women within the structure of the English language. It thus appears that the writers of the English programme course materials in NOUN view female gender as less than male. It is thus a continuation of the status quo of the women being viewed as less than male. It is obvious that as claimed by Daniel (2008), not as much progress as we assume has actually been made in terms of gender integration within the Nigerian society. Despite the view that the current political dispensation in Nigeria in which so many women appear to have been appointed into many political offices, even that of the Chief Justice of the Federation has been so favourable to women, it seems that it is not yet Uhuru yet. The most touching part of it is that after the male writer that has the highest occurrence of 599 of the male gender he in the course material he wrote, the next highest occurrence of the male gender is in that written by a female course writer. It is thus clear that, as Daniel (2008) notes, the problem of the marginalisation of women is actually not limited to social exclusionism but also practised by uninformed or uninterested or psychologically captured female actors in the social setting. The writer of ENG312 is a female and appears to think it proper to subsume the female folks in terms of her gender linguistic choices.

Figure 2: The Comparative Chart of the Gender Pronouns Frequency Occurrence in NOUN Course Materials



A look at the pie chart of each of these items should be able to reveal those writers that seem to choose to subsume the female gender in comparison to the others.

Figure 3: The Pie Chart Showing the Frequency of the Occurrence of he

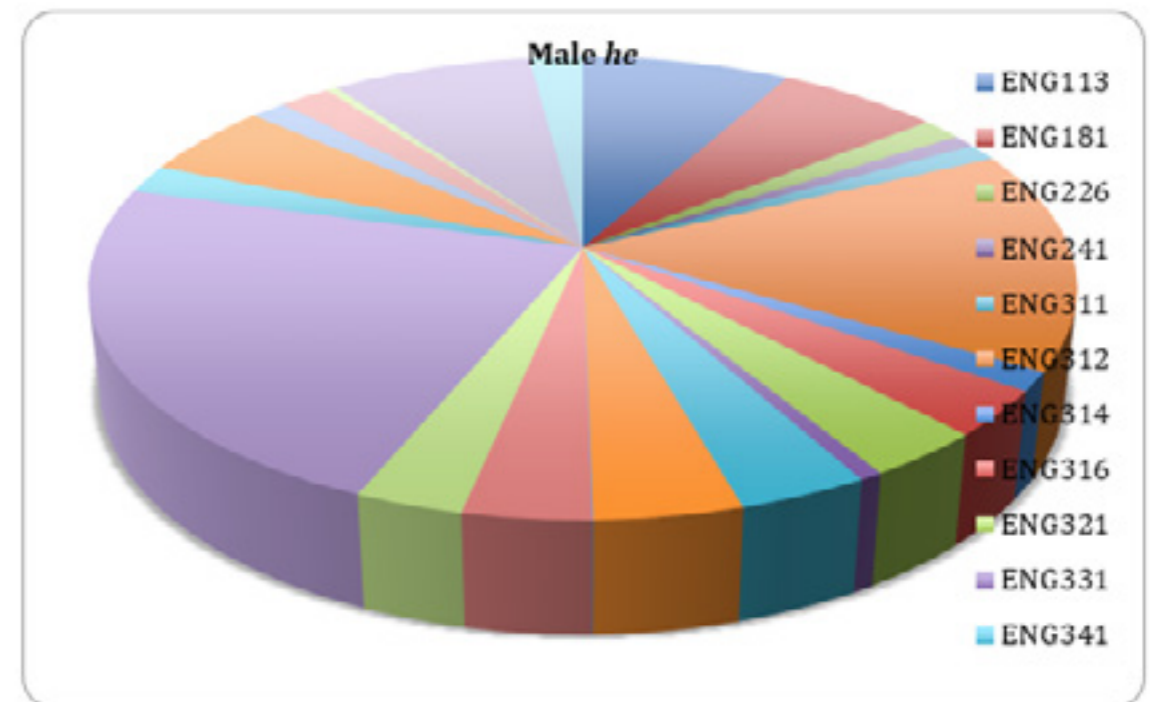
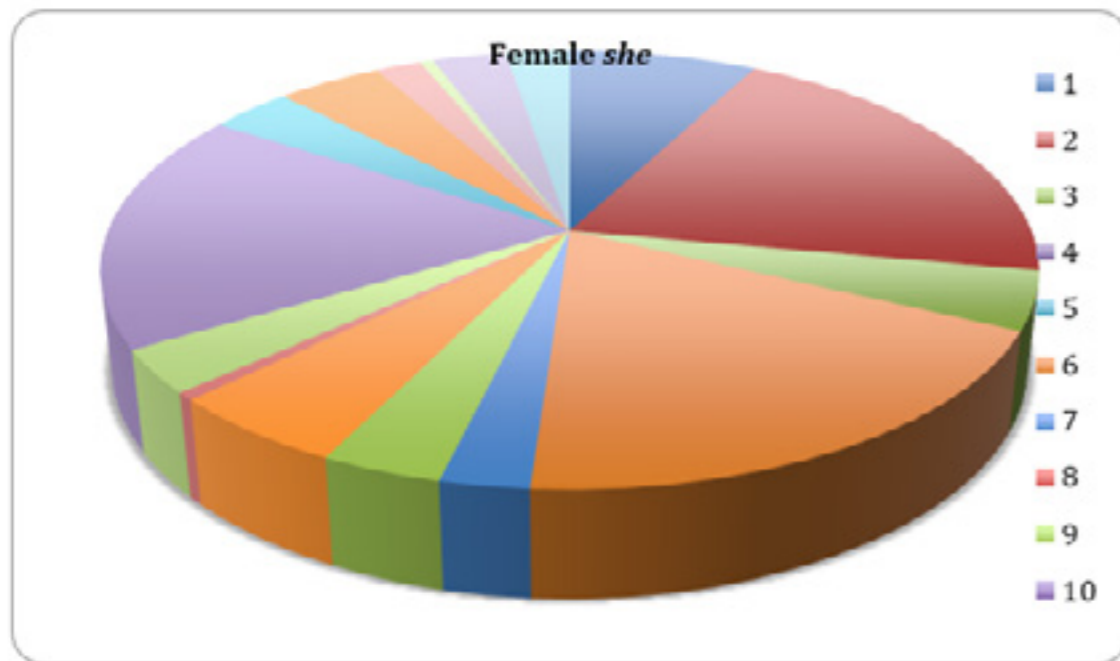


Figure 3 clearly reveals that the course that has the highest (23%) number of the male gen-

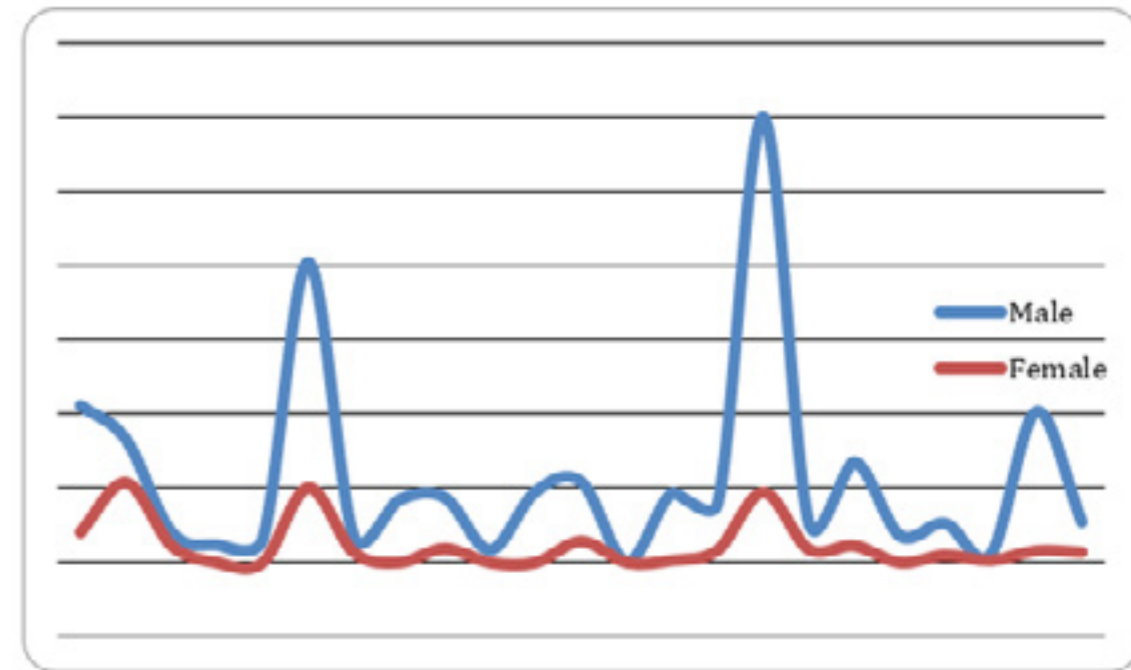
der occurrence is ENG362; this is followed by ENG312 (15%). ENG331 and ENG421 share the least occurrence of 1% frequency. Interestingly, ENG454 written by a woman have 0% of value of 11 occurrences of the male gender. It appears that this being written by a female could account for this. Nonetheless, it is also obvious that some of these course materials writers have had their consciousness drawn to this sexist tendency in their writing. It thus seems that those other writers whose sexist linguistic occurrences are very high would need to be made aware of this tendency in their work in order to reduce such politically negative stance that is anti-women.

Figure 4: The Pie Chart Showing the Frequency of Occurrence of she



The largest percentage in this pie chart is 20%, which belongs to point 1, which is ENG181. ENG312 follows with 19%. ENG362 has 18%. ENG113 has 8%. Now what is interesting about this analysis is not only that these two have the highest occurrence of male gender but also that ENG353 and ENG454 that have such low level of male gender pronominal occurrences are also the ones with low female gender frequency. Interestingly, also ENG362 and ENG312 that have the highest number of male gender occurrence also have the highest number of female gender. Nonetheless, it is obvious that the male gender in the two cases have higher level of occurrence than the female. This is clearly shown in the graph below. The question one needs to ascertain is how to determine what is really responsible for this seeming contradiction.

Figure 4: Comparison of the Female and Male Gender Frequency in NOUN Course Materials



This line graph presents a comparison of the occurrence of male and female gender pronouns used in the course materials. The graph clearly shows that the male gender totally dominates the female gender in the data analysed. This clearly shows that the female gender is subsumed in the political leaning of the course materials written for NOUN. The issue is that: is this the position of NOUN? This is further discussed below.

Interesting also is that about four of the course materials do not even have any female as shown by the 0 value of the occurrence of she in Table 1. This is found to be the case in ENG331, ENG316, ENG352 and ENG421. All of these course materials are written by the male folk. Can NOUN wash its hand clean of the clear politically negative posturing against women by these writers? One cannot assume this to be so. The University does need to do something tangible about this state of affairs.

Figure 5: The Pie Chart Showing the Frequency of Occurrence of they

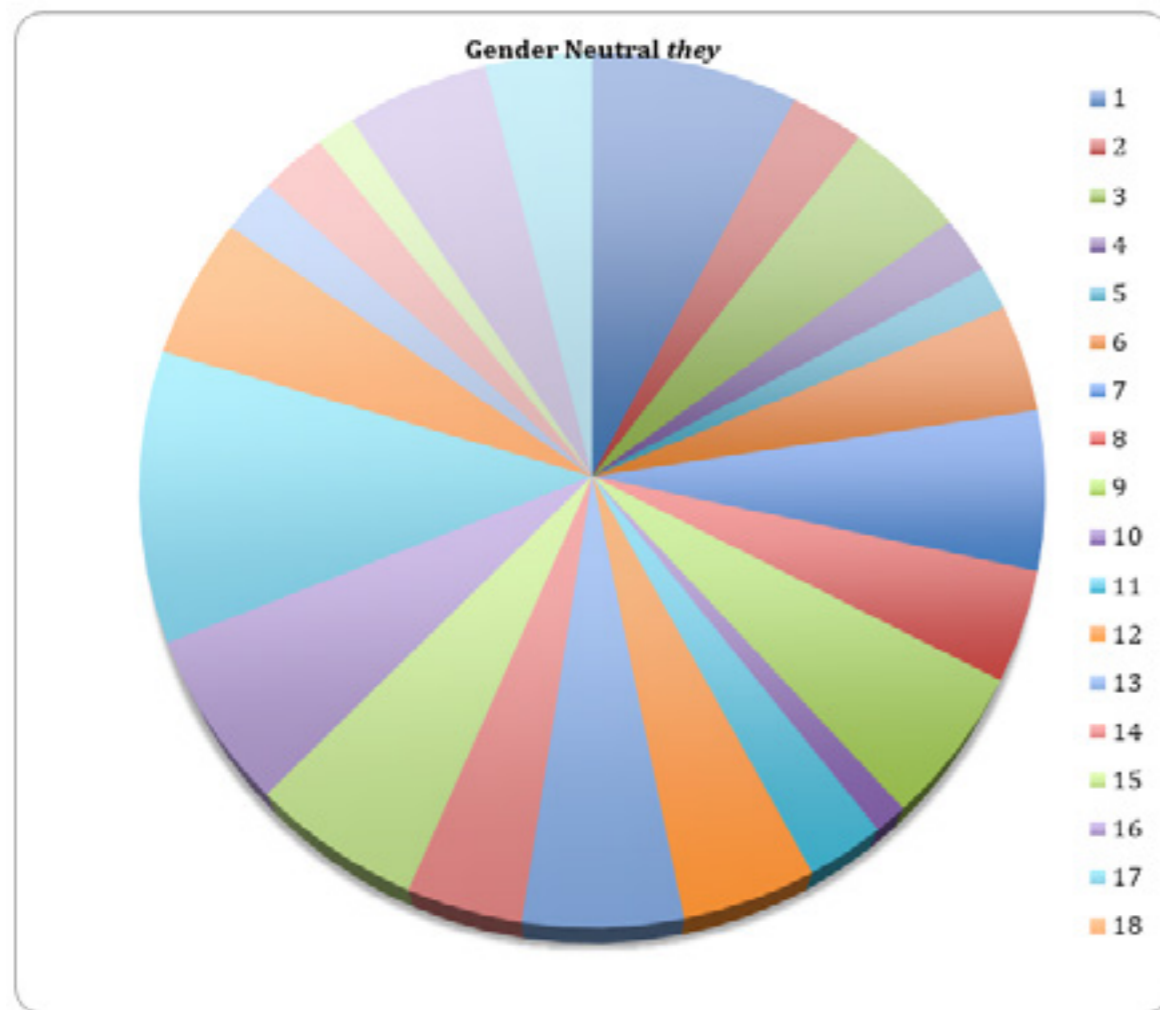


Figure 5 is as self-explanatory as the other figures in this paper. Here the material with the highest occurrence of the generic they is ENG411. This is followed by ENG113, which is 8%. These two course materials are written by women. It thus appears that gender has something to do with the usage of the gender neutral term in these particular cases. Serial numbers 7 (ENG314), 9 (ENG321), 13 (ENG352), 15 (ENG355), and 16 (ENG362) on Table 1 tie at 6%. ENG352, even though a male, appears to place more premium on the use of the gender neutral they. Whether this is accidental is a matter for debate and we hope to come back to this issue later. This is because the only time this writer uses a gender specific pronoun, it is male.

Serial numbers 10 and 21 are the lowest at 1%. These are ENG331 and ENG454. This seems to indicate that any assumption of the writer of ENG454 usage of such low number of male gender pronoun as probably based on gender sensitivity does not seem to hold water. It is obvious that the writer is just low in the use of pronominals of any kind generally. ENG331 is also apparently in the same class. But the difference here is that this is written by a man. This makes a whole world of difference. Apparently then, as the courses

with appreciable level of the use of they are written by women, it would seem that gender neutrality is already being embraced by women writers of the NOUN course materials. However, when these same writers are put side by side with such high usage of the male gender pronoun he, one wonders what to think about this sort of contradictory situation (cf. Daniel, 2008). Nonetheless, ENG411 writer appears to be more consistent in her usage of the they pronoun. This is consistent with the findings of Yusuf and Olateju (2005) that suggest that the gender neutral they is the sensible option to destroying the marginality that gender specific pronouns impose on our linguistic choices. It will seem this writer has learnt to embrace this sensible option.

FINDINGS AND RECOMMENDATIONS

All these reveal that there appear to still be some element of gender discrimination in the course materials writing language of the NOUN course materials. It is obvious that even the courses written by women only appear to make an attempt at seeming gender neutrality. One finds their inconsistent maintenance of a pattern disturbing. It will thus seem that NOUN needs to take a stand on this issue by requiring its writers to avoid sexist linguistic usages in the development of its course materials, no matter how insidious it appears. Considering that many of these course materials have to be contracted out to external writers, it is important that the University develop a categorical policy that will enable its writers to be aware that gender neutral language is important to it as it is focused on justly representing all its students without leaving anyone marginalised.

It will appear that this is frivolous if considered from the angle of 'mere' linguistic employments. However, if one considers the findings of Spender (1985), Lakoff (1973), Daniel (2008) and Brown and Gilman (1972), one will find that language is not as simple as it appears. The insidious nature of the operations of such seeming innocent linguistic employment in downgrading the personality of womanhood has remained at the centre of the gender war. Okolo (1998) and Yusuf (2006) make clear the role of the English language in doing this. However, as scholars have shown, education could really help to advance the female cause without a social breakdown as many war torn countries around the globe show. Daniel (2000) has clearly argued for this position and it appears that it is still the sensible option. NOUN, as the only uni-modal ODL University in Nigeria, can really help to lead the way in the proper manner that women are represented in the education system. A politically biased structuring of its educational content can only suggest that women access to education is the least of its priority. One would thus encourage that the University explores the suggestion of encouraging the use of gender neutral they as a way out; Spender (1985)

actually notes that this was the case before sexism gained ground within the English language. This researcher has tried to make use of this in the editorial works she has done on course materials that came her way in the course of work in the English programme within the University. However one little effort may not make as much impact as required. The University needs to take a policy position for there to be a way forward in the social justice that gender inclusiveness suggests.

CONCLUSION

This study set out to ascertain the political posturing of the NOUN instructional materials in relation to women. It found that essentially, on every front, the NOUN course materials are still sexist and non-gender sensitive. The few that appear to be moving towards gender sensitivity compromise their stand through also over representing the male at the expense of the female in the usage of the gender pronouns. The paper thus recommends that the university needs to take a stand by developing a definite policy that requires its writers to be more gender friendly in their linguistic choices as well as avoid sexist language. The paper expects this to allow for true justice within the university system as it becomes more inclusive in the kind of education it gives to Nigerians. It is thus hoped that these findings will help the University community to become more gender sensitive in its linguistic choices as well as its dealings rather than assuming that gender is a thing outside the structuring of instructional materials; it is very much a part of it. Nonetheless, it needs to be said that a further study of other course materials of the University in other programmes will help establish the actual state of affairs in the University concerning the issues raised in this paper.

REFERENCES

- Brown, R. and Gilman, A. (1972). "The Pronouns of Power and Solidarity" *Language and Social Structures*. P. P. Giglioli. Ed. London: Penguin. 253-281.
- Daniel, Iyabode O. (2000). UBE as an Effective Tool for National Development – a Sociolinguistic Perspective. A paper presented at the *4th NAEND Conference*, FCE, Okene.
- Daniel, Iyabode O. (2008). *The Linguistic and Pictorial Representation of Nigerian Women's Assertiveness in Selected Nigerian Newspapers*. PhD Thesis, Department of English, University of Ibadan, Ibadan.
- Daniel, Iyabode O. (2012). "Evolutionary Trends in English Language Material Design". *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies*, 1:1, 13-18.
- Gaskell, G. (2001). "Sexism" *Microsoft Encarta Reference Library 2002* [CD]. Microsoft Corporation.
- Halliday, Michael A. K. (1971). "Linguistic Function and Literary Style – an Inquiry into the Language of William Golding's *The Inheritors*." *Literary Style: a Symposium*. S. Chatman. Ed. London: Oxford University Press. 330-68.
- Lakoff, Robin (1973). "Language and woman's place." *Language in Society*. 2.1: 45-80.
- Leyens, J. P. and Codol, J. P. (1988). "Social Cognition" Introduction to Social Psychology – a European Perspective. M. Hewstone, W. Stroebe, G. Stephenson, and J. Codol. Eds. Oxford: Basil Blackwell. 98-148.
- Okolo, G. (1998). "Language and gender inequality" *Journal of Women in Colleges of Education*. 2: 18-20.
- Olateju, M. A. (2010). *ENG351: Introduction to Applied Linguistics*. Lagos: NOUN.
- Reah D. (1998). *The Language of Newspapers*. London: Routledge.
- Schultheiss, K. (2005). "Women's rights" *Microsoft Encarta 2006* [CD]. WA: Microsoft Corporation.
- Spender, Dale (1985). *Man Made Language*. 2nd edn. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tahir, G. (2004). "Women in Leadership: Problems and Prospects" *Journal of Women in Colleges of Education*. 8: 1-5.
- Van Dijk, Teun A. (1993). "[Principles of Critical Discourse Analysis](#)" *Discourse in Society*. 249-283. 14 July, 2006
- Van Dijk, Teun A. (1995). "The mass media: discourses of domination or diversity." *Discourse in Society*. <http://www.discourse.org/OldArticles/Themediatoday.pdf> 18 February, 2008.
- Yusuf, Yisa K. (2006). *Language: Mirror, Weapon and Shield*. Inaugural lecture series 187 of Obafemi Awolowo University, Ile-Ife. Ile-Ife: Obafemi Awolowo University Press Ltd. 1-58.
- Yusuf, Yisa K. and Olateju, Moji A. (2005). "Gender-related singular they: Perceptions of its correctness in Nigerian English." *Journal of National English Studies Association*. 11.1: 131-150.

FORMACION DE ADULTOS PARA EL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Encarnación Sarriá Sánchez

Dolores García del Amo

Enrique Moreno González

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: acceso a la universidad, formación de adultos.

La normativa española de acceso a la universidad contempla desde hace más de 40 años la posibilidad de pruebas específicas para el acceso a estudios superiores para adultos mayores de 25 años que no reúnan los requisitos académicos de formación previa ordinarios. Normativa más reciente (Real Decreto 1892/2008) ha ampliado estas posibilidades contemplando nuevas vías de acceso para este colectivo, con pruebas específicas para adultos mayores de 45 años y por valoración de experiencia profesional para mayores de 40 años. La UNED, desde su creación, asumió no solo la realización de estas pruebas específicas sino la organización de cursos de formación adaptados, que proporcionasen el apoyo académico que facilitara a estos estudiantes el logro de sus objetivos. Los datos de la experiencia de la UNED muestran la gran demanda social sostenida de este servicio, que en los últimos años ha llegado a superar los 20.000 estudiantes matriculados en cada curso académico. Se presentan en esta comunicación las características de estas vías de acceso, la estructura y procedimiento del curso de formación, su evolución y datos de demanda social y de rendimiento académico, así como las conclusiones sobre la importante función social que ejerce.

INTRODUCCIÓN

La UNED, en virtud de su especial dedicación a aquellos colectivos con mayores dificultades para realizar estudios universitarios, ha venido realizando desde sus inicios un curso de acceso directo para mayores de 25 años. Este curso ha sido la forma de iniciar estudios universitarios para muchos estudiantes que, además de obtener un aprendizaje que les permitía continuar sus estudios superiores con éxito, les servía para entrar en contacto con la metodología de la enseñanza a distancia.

El acceso a la universidad para mayores de 25 años, ha dejado de ser el único acceso posible por criterios de edad, ya que en la legislación actual se establecen nuevas vías de acceso para ciudadanos que no poseen la titulación académica previa. Así, el Real Decreto 1892/2008, además de modificar las pruebas de acceso a la universidad para estudiantes provenientes de estudios de bachillerato, reguló el acceso a la universidad por criterios de edad añadiendo al ya existente de pruebas de acceso para mayores de 25 años, otras pruebas para las personas mayores de 45 años e introdujo un nuevo procedimiento de acceso a la universidad a través de la acreditación de experiencia laboral o profesional relacionada con el grado al que desea acceder y que tiene entre otros requisitos previos el que los solicitantes sean mayores de 40 años.

La prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años se estructura en dos fases, una general y otra específica. La fase general de la prueba tiene como objetivo apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Comprende tres ejercicios referidos a los siguientes ámbitos:

- a. Comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad.
- b. Lengua castellana.
- c. Lengua extranjera, a elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

La fase específica de la prueba tiene por finalidad valorar las habilidades, capacidades y aptitudes de los candidatos para cursar con éxito las diferentes enseñanzas universitarias vinculadas a cada una de las ramas de conocimiento en torno a las cuales se organizan los títulos universitarios oficiales de Grado. Para ello el estudiante es evaluado en materias optativas de contenidos relacionados con la rama de conocimiento en la se inscribe el Grado que pretende cursar en un futuro. La norma general no especifica el número de optativas que debe rendir el estudiante ni una relación de materias concreta. Son las universidades las que determinan en su normativa específica, autorizada por la administración educativa competente, el número de optativas y la oferta de materias organizadas por ramas.

En el caso de la UNED, para el curso 2013/14 se ha acordado una modificación de la exigencia de la fase específica pasando de tres a dos las materias optativas de las que el estudiante será evaluado y cuya calificación será considerada para la media de la fase y de la prueba de acceso. Esta modificación aproxima el nivel de exigencia de la UNED al planteado actualmente por las demás universidades del país en este tipo de pruebas de acceso, al tiempo que permite una gestión más eficiente de los recursos destinados a proporcionar este servicio.

La oferta y organización por opciones de las materias para la fase específica de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años en la UNED es la siguiente:

Opción A: Artes y Humanidades

La fase específica de esta opción evaluará el rendimiento en dos materias a elegir por el estudiante de la siguiente relación:

- Filosofía
- Geografía
- Historia del Arte
- Historia del Mundo Contemporáneo
- Lengua y Cultura Latinas
- Literatura
- Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales
- Política y Sociedad

Opción B: Ciencias

La fase específica de esta opción evaluará el rendimiento en dos materias a elegir por el estudiante de la siguiente relación, siendo una de ellas necesariamente Matemáticas:

- Biología.
- Física.
- Matemáticas

- Química

Opción C: Ciencias de la Salud

La fase específica de esta opción evaluará el rendimiento en dos materias a elegir por el estudiante de la siguiente relación, siendo una de ellas (solo una) necesariamente Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales o Matemáticas:

- Biología
- Física
- Matemáticas
- Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales
- Psicología
- Química

Opción D: Ciencias Sociales y Jurídicas

La fase específica de esta opción evaluará el rendimiento en dos materias a elegir por el estudiante de la siguiente relación, siendo una de ellas (solo una) necesariamente Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales o Matemáticas:

- Administración y Dirección de Empresas
- Antropología
- Educación
- Filosofía
- Historia del Mundo Contemporáneo
- Matemáticas
- Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales
- Nociones Jurídicas Básicas
- Política y Sociedad

Opción E: Ingeniería y Arquitectura

La fase específica de esta opción evaluará el rendimiento en dos materias a elegir por el estudiante de la siguiente relación, siendo una de ellas necesariamente Matemáticas:

- Administración y Dirección de Empresas
- Fundamentos de la Tecnología
- Fundamentos de la Informática
- Matemáticas
- Química

La calificación final vendrá determinada por la media aritmética de las calificaciones obtenidas en la fase general y la fase específica, calificada de 0 a 10. Se entenderá que el candidato ha superado la prueba de acceso cuando obtenga un mínimo de cinco puntos en la calificación final, no pudiéndose, en ningún caso, promediar cuando no se obtenga una puntuación mínima de cuatro puntos tanto en la fase general como en la fase específica.

Los aspirantes pueden realizar la prueba de acceso para mayores de 25 años en la universidad de su elección, siempre que existan en ésta los estudios que deseen cursar, correspondiéndoles, a efectos de ingreso, preferentemente la universidad en la que hayan realizado la prueba correspondiente. Además, el superar las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años tiene una equivalencia a efectos laborales con el título de bachiller, siempre que se cumpla conjuntamente con otros requisitos (título de graduado escolar o en ESO o 15 créditos universitarios superados).

La prueba de acceso a la universidad para mayores de 45 años tiene como objetivo apreciar la madurez e idoneidad de los candidatos para seguir con éxito estudios universitarios, así como su capacidad de razonamiento y de expresión escrita. Comprende dos ejercicios referidos a los siguientes ámbitos:

- d. Comentario de texto o desarrollo de un tema general de actualidad.
- e. Lengua castellana.

Los candidatos deben realizar una entrevista personal, de cuyo resultado deberá elevarse una resolución de apto como condición necesaria para la posterior resolución favorable de admisión del interesado.

Tras la superación de la entrevista, la calificación final vendrá determinada por la media aritmética de las calificaciones obtenidas en los ejercicios, calificada de 0 a 10. Se entende-

rá que el candidato ha superado la prueba de acceso cuando obtenga un mínimo de cinco puntos en la calificación final, no pudiéndose en ningún caso promediar cuando no se obtenga una puntuación mínima de cuatro puntos en cada ejercicio.

Los aspirantes pueden realizar la prueba de acceso para mayores de 45 años en la universidad de su elección, siempre que existan en ésta los estudios que deseen cursar, correspondiéndoles, a efectos de ingreso, la universidad en la que hayan realizado la prueba correspondiente.

Por otra parte, desde el año 2011 la UNED ha incluido en su oferta de acceso a la universidad la vía de acceso directo por acreditación de experiencia laboral o profesional, según lo establecido en el RD 1892/2008. Este procedimiento permite el acceso a estudios universitarios a aquellas personas que no tienen superada ninguna de las vías de acceso a la universidad, pero que han desarrollado su vida profesional en puestos de trabajo relacionados con el contenido que se imparte en los grados universitarios

Para poder acceder a la universidad por esta vía, y sin estar en posesión de ninguna titulación de acceso a la Universidad, es necesario que el candidato tenga cumplidos 40 años de edad y que acredite experiencia laboral o profesional relacionada con el grado al que desea acceder, exigiéndose un mínimo de 10 años de experiencia laboral o profesional para poder acceder a cursar un grado en la UNED.

El procedimiento de acceso a la Universidad mediante acreditación laboral o profesional para mayores de 40 años se articula en tres fases:

1. Verificación de cumplimiento de requisitos y comprobación de documentación aportada por el solicitante. Durante la primera fase de verificación del cumplimiento de requisitos, la UNED podrá recabar la subsanación de alguna deficiencia documental. Las comunicaciones de la UNED se harán mediante correo electrónico y para aportar documentación se utilizará los medios indicados por la UNED en dicha comunicación.
2. Valoración del currículum del candidato por las Comisiones de Grado. En esta fase se valorará la adecuación del perfil del candidato al Grado solicitado. Será necesario obtener un mínimo de 6 puntos en esta valoración para acceder a la fase de entrevista.
3. Entrevista personal, dirigida a los candidatos que hayan superado la fase de valoración del currículum. La entrevista se realizará por teléfono. En determinados casos, las comisiones de Grado pueden optar por valorar conjuntamente el currículum y la entrevista, no suponiendo la entrevista que el candidato haya superado la fase de

valoración del currículum Para acceder al Grado solicitado, es necesario obtener la calificación de apto en la fase de entrevista.

METODOLOGÍA

La UNED tiene una consideración especial hacia estos alumnos, ya que entiende que aquellas personas que no han podido terminar sus estudios de bachillerato o aprobar las pruebas de acceso a la universidad en el momento de finalizar sus estudios de secundaria, necesitan de un apoyo y preparación a la hora de retomar los estudios para iniciar un grado universitario.

Así, desde 1973, la UNED viene organizando un Curso de apoyo y orientación docente para la preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años, en el que han participado ya más de 600.000 personas. Desde 2010, también se organiza un Curso de apoyo y orientación docente para la preparación de la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 45 años. No obstante, la UNED organiza también las pruebas para el acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años en las modalidades de pruebas libres, en convocatoria anual.

En estos cursos, los estudiantes tienen a su disposición toda la metodología docente de la UNED, así como la posibilidad de realizar una evaluación continua con pruebas parciales presenciales en febrero, que le permitirá ir configurando su calificación final.

Ambos cursos se desarrollan a lo largo de todo el año académico. Los cursos se organizan de forma general desde los departamentos de la universidad con competencias técnicas en las materias concretas. Los equipos docentes se responsabilizan de la preparación de los programas y los materiales didácticos de cada asignatura, de la atención al estudiante a través de los foros de los cursos virtuales y de evaluar el aprendizaje. En los diferentes Centros Asociados de la UNED, el estudiante podrá resolver todas sus dudas y llevar a cabo actividades de aprendizaje durante las tutorías presenciales, que son voluntarias.

El estudiante puede seguir sus estudios a través del curso virtual de cada una de sus asignaturas, con materiales complementarios, actividades, herramientas de autoevaluación y foros para comunicarse con el equipo docente de la sede central, los profesores tutores y sus compañeros; pudiendo compatibilizar este seguimiento con la asistencia voluntaria a las tutorías presenciales.

En la actualidad, la tutoría presencial se ha reforzado gracias a sistemas avanzados de videoconferencia y pizarras digitales interactivas (aulas AVIP), que permiten ofrecer, al

tiempo, la tutoría en directo a distintos centros asociados a la vez optimizando, así, los recursos disponibles, tanto de los centros grandes como de los pequeños. Y permitiendo también la grabación de las tutorías para que los estudiantes que no han podido acudir a ellas en el horario establecido puedan disfrutar de las explicaciones del tutor y el diálogo con los asistentes, desde su ordenador personal en cualquier momento.

Como novedad, si el estudiante está matriculado en estudios con un número reducido de estudiantes, la UNED posibilita que la tutoría presencial se traslade al entorno virtual en lo que se denomina *Tutoría Intercampus*. A través de este medio se puede ver y escuchar a los profesores tutores y participar en las actividades que se desarrollen. Muchas de las tutorías desarrolladas mediante tecnología AVIP están disponibles en línea para que puedan ser visualizadas en cualquier momento, con posterioridad a su celebración.

Además, los estudiantes de los cursos de acceso pueden beneficiarse de sistemas de evaluación continua durante el curso. La evaluación continua contempla exámenes en la convocatoria de febrero que serán liberatorios de parte de la materia en las asignaturas de fase específica (en el caso del curso para mayores de 25 años) y que permitirán la mejora de calificaciones en las asignaturas de idioma (en el caso del curso para mayores de 25 años) y lengua castellana (para ambos cursos).

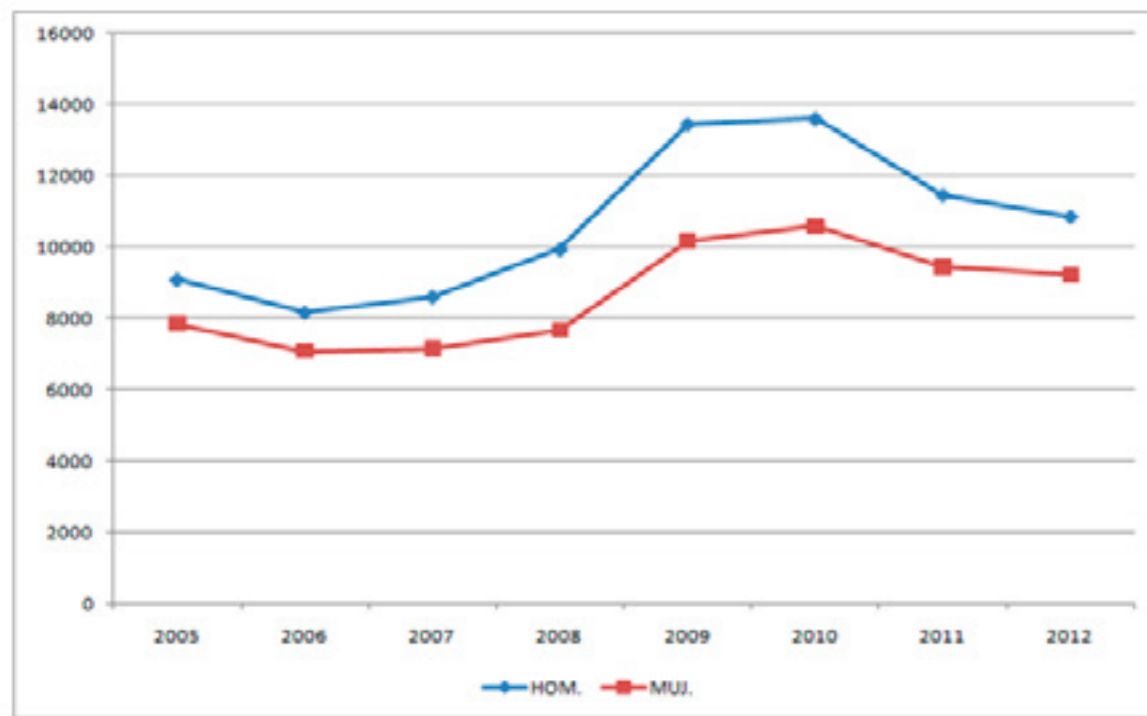
Por último, los estudiantes matriculados en los cursos de acceso tienen dos periodos de examen final por curso académico para la superación de la prueba de acceso: la convocatoria ordinaria de mayo-junio y la extraordinaria de septiembre.

DATOS

En las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años participan anualmente entre 15.000 y 24.000 estudiantes, siendo la mayor parte de ellos, más del 90%, provenientes de los cursos de acceso.

En la figura 1 se muestran la evolución de la matrícula en el tramo que va del año 2005 a 2012, con dos líneas que reflejan de forma separada los datos de matrícula de hombres (línea superior y en azul) y de mujeres (línea inferior y en rojo).

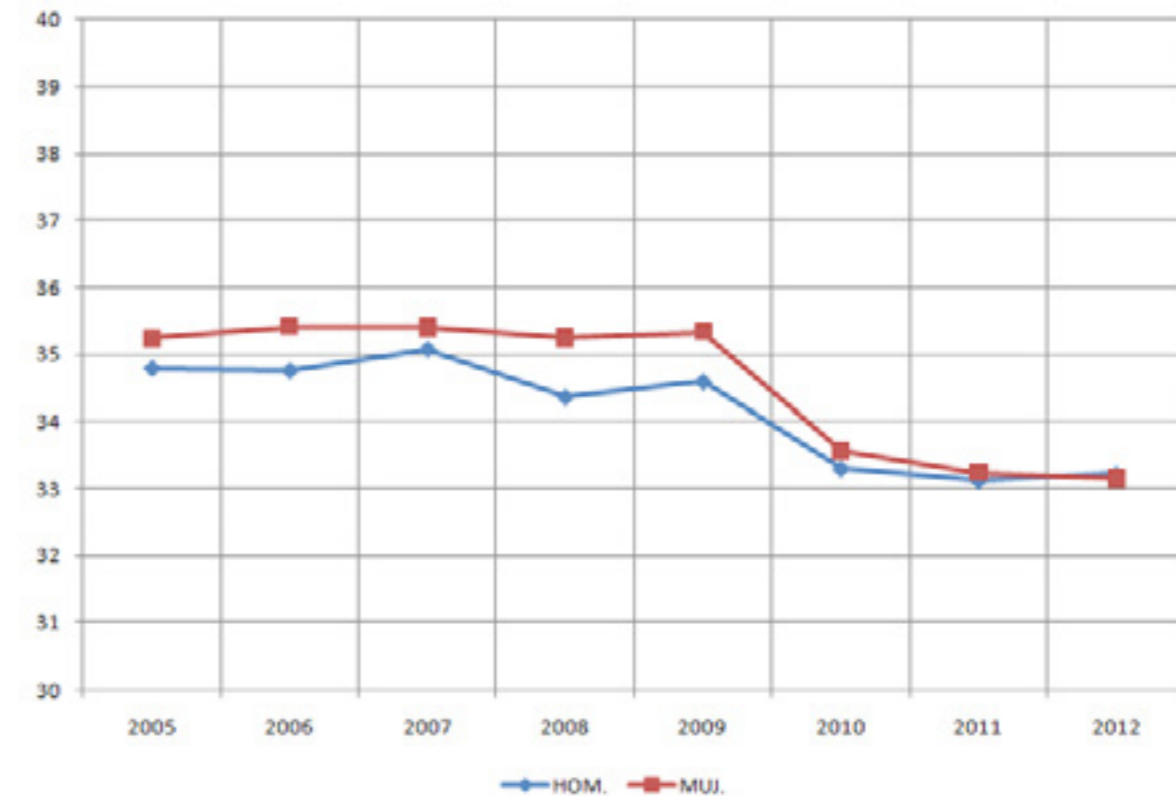
Fig.1. Matrícula curso de acceso para mayores de 25 años (2005-2012)



Esta gráfica es claramente ilustrativa de un incremento de matrícula anómalo, en lo que se refiere al histórico de datos de matrícula de estas pruebas en la UNED. Este incremento que responde a una tendencia creciente pero que aún así es especialmente acusado se produce en los cursos 2008/09 y 2009/10, que coinciden con dos años críticos de la crisis económica del país. Y este efecto es aún más intenso en el caso de los hombres. Estos datos hacen pensar que la crisis económica y más concretamente sus efectos en la vida laboral de los ciudadanos son afrontados por muchos ciudadanos buscando el acceso a la formación universitaria como recursos para aumentar sus posibilidades de reincorporación o mejora en el sistema productivo.

En la figura 2 se muestra la media de edad por sexos de los estudiantes matriculados en el tramo que va del año 2005 a 2012, manteniéndose cercana a los 35 años de edad hasta el 2010 y descendiendo sensiblemente al entorno de los 33 a partir de este año, debido a la puesta en marcha de un curso específico para los mayores de 45 años.

Figura 2. Media de edad estudiantes matriculados curso de acceso mayores 25 años (2005-2012)



La tasa de evaluación (figura 3), es decir, el porcentaje de estudiantes presentados finalmente a la prueba, se sitúa en torno al 50% de los estudiantes matriculados para los hombres y algo superior, cerca del 60%, para las mujeres.

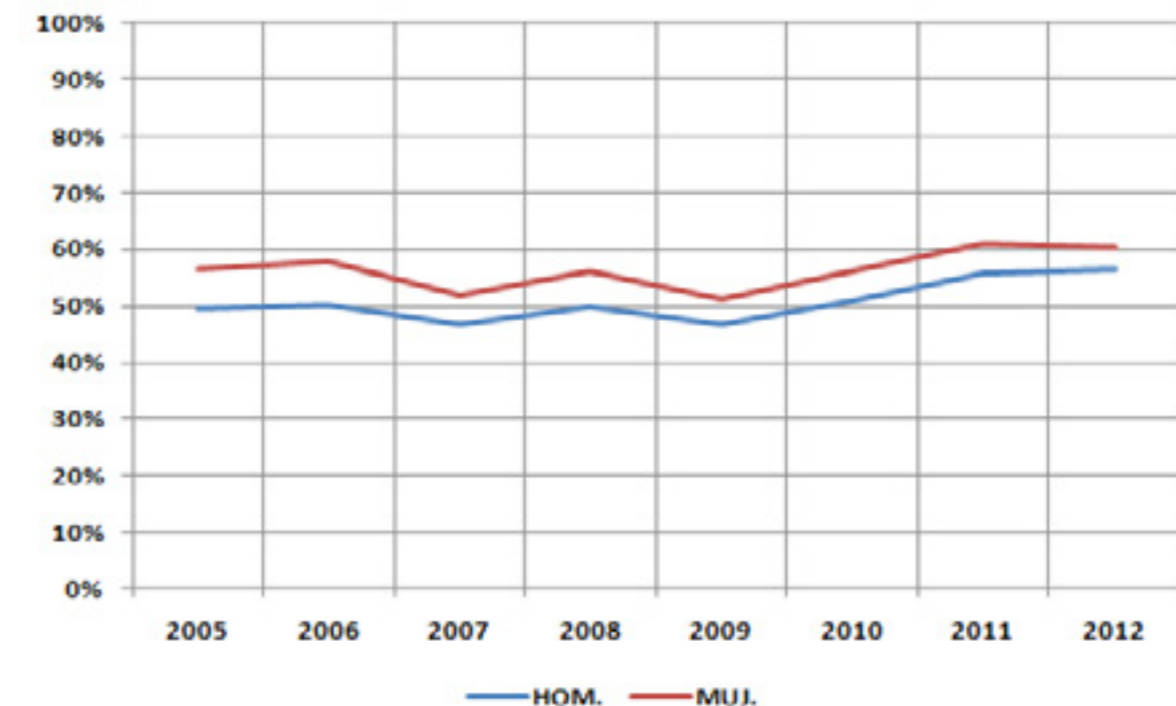


Figura 3. Tasa de evaluación (2005-2012)

Por último, el porcentaje de éxito relativo a la tasa de evaluación, es decir el porcentaje de aspirantes que superan la prueba de los que se presentan a examen, está comprendido entre el 60 y el 70% (figura 4). Pero, como se ilustra en la figura 5, este dato resulta bastante menor si se tiene en cuenta como referencia el dato de matrícula, con valores entre el 30 y 40% de aprobados como tasa de rendimiento (relación aprobados/matriculados).

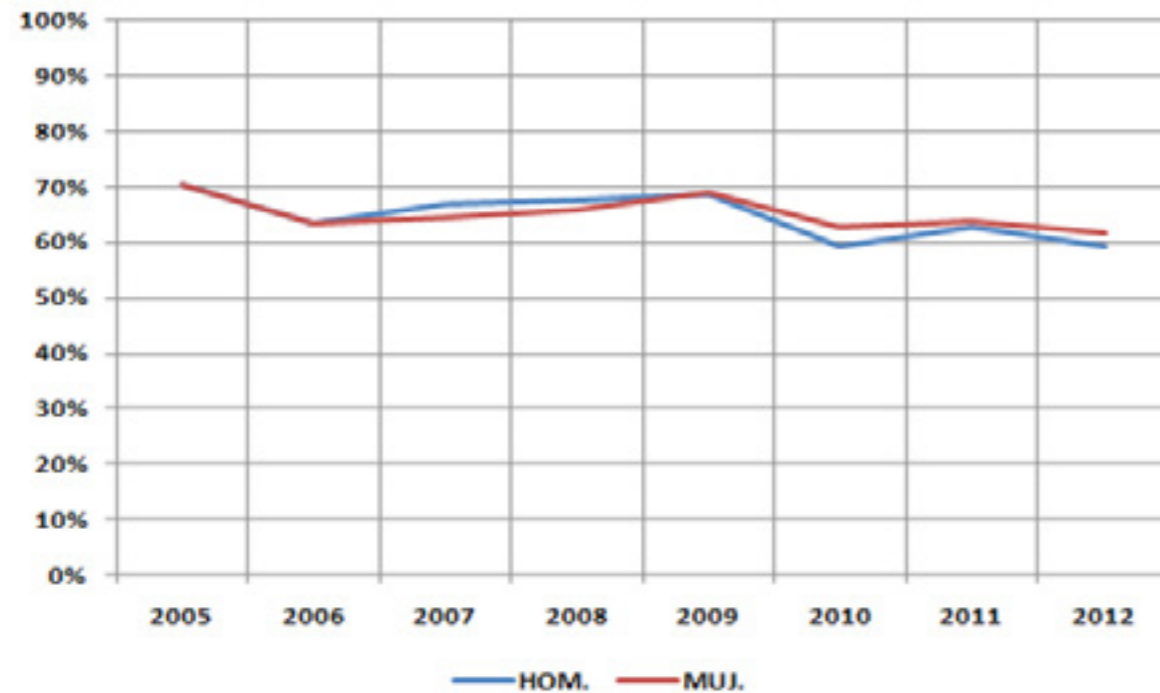


Figura 4. Tasa de éxito (aprobados/presentados) (2005-2012)

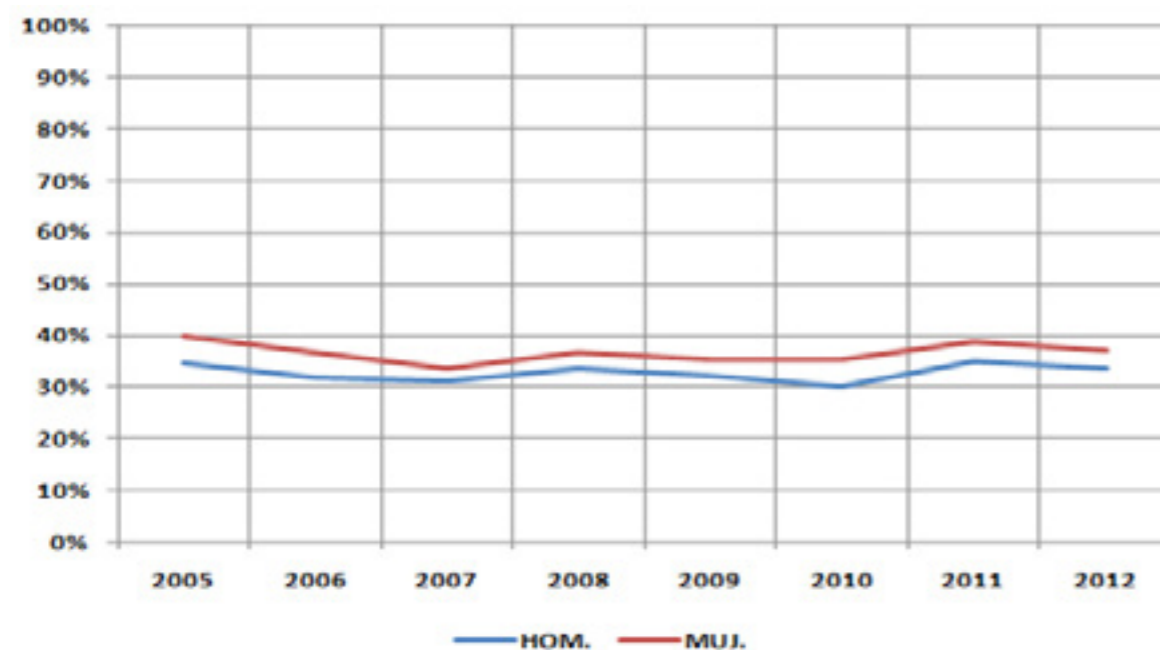


Figura 5. Tasa de rendimiento (aprobados/matriculación) (2005-2012)

Estos datos y la constancia de estos números en el histórico de la universidad reflejan que el curso de preparación y las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 constituyen una importante oportunidad de formación y cumplimiento de proyectos personales para un número muy importante de personas (el 40% de aprobados de 20000 matriculados, alcanza la cifra de 8.000 estudiantes con acceso a la universidad por esta vía) al mismo tiempo que el sistema realiza un filtro importante abriendo la puerta de la universidad al subgrupo que ya dispone de la preparación necesaria.

Pero la mejor prueba de si realmente la preparación del curso de acceso y el sistema de evaluación de las pruebas de acceso para mayores de 25 años funciona correctamente es el rendimiento de estos estudiantes en sus estudios universitarios.

En la UNED los estudiantes provenientes del sistema de acceso para mayores de 25 años constituyen entre el 10-14% de los estudiantes de nuevo ingreso en cada curso académico UNED.

Realizamos un estudio comparativo del rendimiento de este colectivo en las asignaturas de los Grados universitarios de la UNED en el curso 2011/12. Compararemos los datos de rendimiento de este colectivo con el resto de la matrícula de su cohorte. Conviene resaltar que ese grupo con el que comparamos es un grupo de composición heterogénea compuesto por estudiantes de nuevo ingreso en la universidad que disponen de la titulación previa de bachiller y sus pruebas específicas de acceso, titulados de Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional, estudiantes que provienen de otras universidades por traslado de expediente con estudios universitarios ya iniciados, y titulados universitarios que inician una nueva titulación.

Los resultados comparativos de rendimiento en el primer curso de los Grados de los estudiantes provenientes del sistema de acceso para mayores de 25 años son:

- Se matriculan de más asignaturas: 7,2% más
- Se presentan más a los exámenes: 40,6% más
- Aprueban más asignaturas: 12% más
- Obtienen una nota media algo inferior al resto: 6,4 frente a 6,7
- Mayor resistencia/persistencia: 7,2% más de continuidad en el curso siguiente.

Estos datos nos permiten hacer una valoración positiva de la formación con la que este colectivo accede a sus estudios universitarios. Formación en la que a la formación académica

mica se añade el mejor conocimiento de la metodología de enseñanza a distancia y de los recursos que la UNED pone a su disposición, por la experiencia preuniversitaria en el curso de acceso.

CONCLUSIONES

Las vías y pruebas específicas de acceso a la universidad para adultos que no siguieron en su momento la formación académica preuniversitaria ordinaria proporcionan una gran oportunidad de realización de proyectos personales y profesionales vinculados a la posibilidad de realización de estudios universitarios. Los datos de la experiencia de la UNED, en aplicación de las posibilidades que contempla la normativa general de España, demuestran la gran demanda social y la importante función social que se realiza al proporcionar no solo la oportunidad de las pruebas específicas sino el apoyo académico necesario para la formación de adultos con este objetivo.

Referencias

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. *Boletín Oficial de Estado*, 24 de noviembre de 2008, pp.46932-49946.

LA ESTRATEGIA DE ASISTENCIA TÉCNICA PARA LA INNOVACIÓN DE LA EDUCACION A DISTANCIA-E-LEARNING

Esperanza Valero Rueda

Adelmo Sabogal Padilla

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

La Educación virtual como parte de las estrategias del Plan Sectorial concebida como una metodología que permitió a las Instituciones de Educación Superior llegar a más 7 mil estudiantes ubicados en el territorio nacional independientemente del lugar en el que se encuentren, propiciando ambientes de aprendizaje flexibles, superando los límites de distancia y por ende posibilitando alternativas para el cierre de brechas.

Desarrollo de procesos de acompañamiento a las Instituciones de Educación Superior para garantizar el diseño y creación de programas educativos que cumplan con las condiciones de calidad establecidas en la normatividad vigente.

Ampliación de la cobertura en la creación de nuevos cupos en programas académicos en los niveles técnicos y tecnológicos, con un mínimo de 80% a través del proyecto Adecuación y Flexibilización de la oferta de Educación Superior”.

Fortalecimiento de los planes estratégicos en la incorporación y uso efectivo de las TIC en la creación de modelos pedagógicos que permitan el diseño de los cursos virtuales para los programas en modalidad a distancia - e-learning.

INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta el marco regulatorio del MEN colombiano, este ha iniciado una estrategia que considera el fortalecimiento de programas educativos en metodología virtual, en Colombia. Así en el año 2008 se formalizó el proyecto estratégico de “adecuación y flexibilización de la oferta en educación superior”. La estrategia inicial comprendió actividades de acompañamiento y asistencia técnica a las Instituciones de Educación Superior IES para la creación y fortalecimiento de planes estratégicos de incorporación y uso efectivo de las TIC. Por medio de convocatorias nacionales, se logró acompañar a un grupo de IES, lo cual permitió ampliar el número de programas en metodología virtual. La asistencia técnica estuvo desarrollada por grupo de expertos enfocados en cuatro dimensiones: (a) pedagógica, (b) comunicativa, (c) tecnológica y (e) organizacional. La metodología del acompañamiento estuvo orientada por los siguientes momentos:

1. Preparación: Estado del arte y diagnóstico.
2. Visitas presenciales: talleres presenciales por dimensión.
3. Trabajo independiente por parte de las IES: actividades en responsabilidad de las IES, después de la visita.
4. Acompañamiento virtual: asesorías mediadas por plataforma virtual.
5. Elaboración de informes: elaboración y entrega de informes al MEN, por parte de los asesores, sobre el estado y avance de las IES.

1. METODOLOGÍA PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE LA NUEVA ESTRATEGIA

Para la estructuración de la nueva estrategia, se triangularon seis propuestas desarrolladas previamente en mesas de trabajo, identificándose tres componentes: (a) coincidencias entre las propuestas; (b) nuevos componentes para la estrategia y (c) nuevas metodologías en la propuesta.

Como resultado del proceso de triangulación, se identificaron coincidencias que permitieron estructurar la nueva estrategia; nuevos componentes que complementaron la nueva estrategia y nuevas metodologías que se integraron a la ruta de ejecución de la propuesta. Esta propuesta fue realimentada por el MEN, en reuniones y los ajustes se integraron al proceso de triangulación.

Debido a que la nueva estrategia resultado del trabajo colectivo, considera aspectos a corto y mediano plazo, como un proceso intermedio, de tal manera que se continuara con el proceso actual.

2. COMPONENTES, LÍNEAS Y ACTIVIDADES DE LA NUEVA ESTRATEGIA

Después de elaborada la triangulación de las seis propuestas, se definieron los componentes, líneas y actividades de la nueva estrategia como se muestra en el gráfico 1.

Los componentes, se refieren a los campos o secciones macro de la nueva estrategia y delimitan un escenario para el desarrollo de la misma.

La descripción de los componentes, determina el significado del componente y los alcances de cada uno de ellos en la nueva estrategia.

Las líneas, se refieren a los subcomponentes en los que se establecerán acciones concretas para determinar el alcance de cada componente

Las actividades definen las acciones concretas que se desarrollaran para el logro de las líneas y a su vez del componente.

GRÁFICO 1

COMPONENTES	DESCRIPCIÓN DE LOS COMPONENTES	LÍNEAS	ACTIVIDADES
Alianzas de cooperación	Entendido como el espacio en el cual se desarrollarán convenios de cooperación regional, nacional e internacional, para el fortalecimiento de la educación a distancia en Colombia.	Trabajo pedagógico del MEN con un nivel de apoyo. Convenio de cooperación con instituciones de carácter internacional.	Convocar a mesas de trabajo, para definir las dimensiones a la nueva mirada del proceso de acompañamiento. Establecer un estado del arte de mejores prácticas en e-learning a nivel nacional e internacional. Establecer alianzas con una organización referente en educación a distancia, con la cual se adelantarán conjuntamente dos acciones iniciales: (a) Investigación, (b) Socialización de Experiencias significativas en e-Learning.
Nueva versión del documento de "propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning"	Asociado con la elaboración y validación de una versión actualizada del documento de propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning. La nueva versión comprenderá aspectos como el nivel de significancia del documento actual, una mirada regional e internacional y la reorganización sobre la estructura por dimensiones.	Caracterización del acompañamiento y de la asistencia técnica. Revisión y formulación del documento de "propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-learning, teniendo en cuenta (a) su articulación con el decreto 1296, (b) convergencia de las "dimensiones" (c) articulación con las condiciones de calidad propuestas por el CNA	Elaborar un capítulo en la nueva versión del documento, basado en un estudio de impacto, caracterización, tendencias, desarrollo y gestión, de las instituciones que han tenido el acompañamiento y la asistencia técnica. Ampliar los referentes teóricos, que soportan el modelo por dimensiones (a) el nuevo modelo, (b) escribir la nueva versión del documento, conceptualizando las "dimensiones" o la nueva postura. Describir las "dimensiones" centradas en el estudiante. Definición de perfiles y competencias del personal institucional requerido de acuerdo con las "dimensiones". En la nueva versión, la mirada de acompañamiento institucional debe considerar un enfoque sistémico entre los componentes de la estrategia. El documento debe presentar los puntos de encuentro entre las "dimensiones". Definir tres nuevos niveles para la matriz "algebraica". El nivel 1 para instituciones que inician el proceso y que asesor en este nivel se garantizan los elementos mínimos de la capacidad instalada. El nivel 2 para instituciones que ya tienen la capacidad instalada y requieren apoyo en condiciones y el nivel 3 para instituciones que tienen capacidad instalada y programas ofertados. Revisión de estilo y forma.
		Profundización sobre la modalidad a distancia en Colombia y concepciones de la metodología e-learning.	Incluir en la nueva versión, un capítulo que refleje la postura nacional sobre la modalidad a distancia y la metodología e-learning, articulando los conceptos asociados con virtualidad, educación virtual, e-learning, educación a distancia.

Políticas e Investigación	Referencia a la revisión y definición de políticas para el desarrollo del e-learning en Colombia.	Revisión articulación del DNP con lineamientos para acreditación de alta calidad y con el proceso de acompañamiento y asistencia técnica.	Facilitar mesas de trabajo para consensuar los tres componentes. El resultado de las mesas de trabajo integrado al documento e-learning en su nueva versión.
		Estudio sobre la responsabilidad de los gobiernos sobre la calidad en eficiencia, accesibilidad e innovación, para el posicionamiento de la metodología e-learning.	Realizar una investigación de carácter internacional.
Comunidades e-learning	Creación de una red integrada por todos los sectores de la sociedad, involucrados en el fortalecimiento de la modalidad a distancia.	Estudio de los posibles ajustes al decreto 1296 para el fortalecimiento de la modalidad a distancia y la metodología e-learning.	Mesas de trabajo con actores IES, ACESAD, MEN, ASOUP, SUE, asociaciones de facultades. Papeo de ajustes al decreto 1296.
		Estudio de requerimientos técnicos, tecnológicos, pedagógicos y organizacionales de la modalidad a distancia.	Realizar una investigación de carácter internacional.
		Repositorio de mejores prácticas en e-learning.	Desarrollar un aplicativo en línea
		Conformación de redes de aprendizaje y vinculación del e-learning	Crear redes regionales. Creación de la mesa de soporte en línea durante la asesoría.
		Seguimiento a IES.	Plataforma interactiva para el seguimiento de los programas, acompañados por el MEN. Repositorio del proceso de seguimiento de la asistencia técnica.
		Investigación en impactos de la virtualidad.	Repositorio de investigaciones.

3. RUTA DE EJECUCIÓN DE LA NUEVA ESTRATEGIA (CORTO PLAZO)

Como parte de las sugerencias hechas por el equipo interventor del MEN, se presenta la nueva estrategia a corto plazo, la cual está pensada, para continuar con un proceso intermedio que permita mantener la asistencia técnica actual, con algunas modificaciones iniciales mostradas en los componentes anteriores, pero que se complementaría en la medida en que se apliquen las fases propuestas en el apartado 4 "ruta de ejecución de la nueva estrategia (mediano plazo)" propuesto en este mismo documento.

3.1 Concepto de asistencia técnica:

Entendido como un proceso que incluye dos elementos: (a) acompañamiento y (b) verificación del cumplimiento de los compromisos establecidos entre la institución y el equipo asesor.

3.2 Constitución del equipo asesor por institución:



El facilitador regional, reemplazaría al actual líder por dimensión. Dentro de su función está el acompañamiento a las IES de su región, en cada visita hecha por el equipo asesor. Consolida el informe de cada visita integrando la mirada de cada dimensión (pedagógica,

organizacional, comunicativa y tecnológica). Verifica la articulación del proceso de asesoría, la coherencia y cumplimiento del equipo asesor. Realiza reuniones antes y después de cada etapa del proceso de asistencia técnica, con el equipo asesor. Brinda material complementario y mantiene los informes institucionales en línea. El número de regiones se definirán dependiendo de la procedencia de las IES inscritas para el proceso de asistencia técnica.

3.3 Proceso de asesoría:

¿En que se basaría la asesoría?

Teniendo en cuenta que el proceso de asesoría hecha en el año 2012, se basó en el documento de propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-Learning, en esta nueva estrategia se sugiere elaborar una nueva matriz de requerimientos para el e-Learning. Esta nueva matriz tomaría como referente, los requerimientos del documento de referencia 2012 hechos para cada dimensión, que se muestran en la páginas 13-15 para lo organizacional, en las páginas 27-33 para los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las página 57 y 58 para lo tecnológico.

La nueva matriz tendría que estar elaborada en un tiempo no mayor a dos meses antes de iniciar con las etapas del proceso de asistencia técnica. Se sugiere que la matriz la elabore un equipo de 6 (seis) personas que representen cada dimensión con la coordinación de dos especialistas en e-Learning.

La nueva matriz se estructuraría, con base en la identificación de los macro-procesos institucionales necesarios en e-Learning en donde se mostraría el aporte de cada dimensión para la consolidación de este macro-proceso. Ejemplo:

Macro proceso: Capacitación	Requerimientos Pedagógicos	Requerimientos Tecnológicos	Requerimientos Comunicativos	Requerimientos Organizacionales
	ALTO			
(Nivel 1: instituciones que inician el proceso y que al estar en este nivel buscan los elementos mínimos de la capacidad instalada)	La IES cuenta con un diseño instruccional claro para desarrollar el programa de capacitación integral, a todos los actores. El diseño tiene en cuenta el modelo pedagógico institucional.	La IES cuenta con los requerimientos de conectividad, hardware y software para la ejecución del proceso de capacitación.	La IES cuenta con los recursos educativos digitales necesarios para los procesos de capacitación.	La IES evidencia políticas a largo plazo que garantizan la capacitación a todos los actores en e-Learning.

Las dos visitas propuestas en la etapa diagnóstica, se realizaría de manera presencial. La visita programada en el plan de acción se realizaría de manera virtual. El 50% de las visitas

acordadas para la etapa de ejecución del plan de acción, serían virtuales, mientras el otro 50% se realizarían presenciales.

3.4 Seguimiento en línea

- El facilitador entregaría a la IES y previo a cada visita, la agenda correspondiente.
- El facilitador entregaría después la etapa de diagnóstico: (a) el diagnóstico, (b) el acta.
- El facilitador entregaría después la etapa de plan de acción: (a) el plan de acción, (b) el acta.
- El facilitador entregaría después la etapa de ejecución del plan de acción: (a) las actas de cada visita, (b) los documentos que soportan el avance de cada macro-proceso(c) un diagnóstico final.

Los formatos de acta, plan de acción, diagnóstico y demás, estarán en un aplicativo en línea, en el cual se podrán descargar dichos formatos y que al ser diligenciados se publicarán y responsarán como evidencia del avance de la asistencia técnica. El aplicativo deberá estar listo previo inicio de la asistencia técnica.

El aplicativo en línea, debe considerar el espacio por el cual se realizarían las reuniones de carácter virtual.

4. RUTA DE EJECUCIÓN DE LA NUEVA ESTRATEGIA (MEDIO PLAZO)

Tal y como se mostró en al apartado 3 de este documento, en donde se estableció la articulación y la correspondiente conceptualización entre componentes, definición de los componentes, líneas y actividades, ahora se define una ruta de ejecución a mediano y largo plazo que busca una re-significación de los aspectos hasta ahora planteados en las estrategias anteriores, pero incluyendo la participación de actores a nivel nacional e internacional; considerando procesos de investigación; análisis de políticas y posicionamiento de redes con el fin de fortalecer la modalidad a distancia-virtual a nivel nacional. Para esta ruta, se tomó la sugerencia metodológica de uno de los grupos, el cual fundamentó su propuesta en una estructura de gestión de cambio, que se viene trabajando desde el grupo de investigación en gestión del conocimiento de la universidad Jorge Tadeo Lozano liderado por Daniel Beltrán Amado.

De acuerdo con lo anterior, la ruta de ejecución de la nueva estrategia consta de cuatro

fases, todas interrelacionadas con el fin de alcanzar los componentes de la nueva estrategia.

Las fases que componen la ruta de ejecución son:

- Fase I: Identificación de objetos, contextos y sujetos de transformación. La fase consiste en la comprensión global y local para la transformación de contextos. Tiempo de ejecución un semestre.
- Fase II: Construcción de conocimientos. La fase consiste en establecer una unidad de criterio categorial para el proceso de asistencia técnica. Tiempo de ejecución un semestre después de cumplida la fase anterior.
- Fase III: Producción de conocimiento y ajuste al contexto. La fase consiste en desarrollar el proceso de asistencia técnica y acompañamiento bajo el modelo de educación a distancia convertido en asesoría. Tiempo de ejecución ocho meses después de cumplida la fase anterior. El tiempo podría variar dependiendo del número de instituciones incluidas para el proceso de asistencia técnica.
- Fase IV: Uso del conocimiento. La fase consiste en acompañar y verificar la gestión de cambio dado con la asesoría. Tiempo de ejecución un semestre después de cumplida la fase anterior.

En cada fase se muestran las actividades. Frente a cada actividad se muestra el producto al cual le aporta el desarrollo de la mencionada actividad.

Finalmente, aparece una sección de los productos que se soportan en los componentes de la nueva estrategia y en las actividades que se desarrollaron en la ruta de ejecución.

La ruta de ejecución de la nueva estrategia, se muestra en el gráfico 2.

Gráfico 2

FASE 1		
Identificación de objetos, contextos y sujetos de transformación		Productos
La fase consiste en la comprensión global y local para la transformación de contextos		
ACTIVIDADES		
1	El MEN con apoyo de una red de impacto nacional e internacional, convoca a mesas de trabajo, para definir el nuevo proceso de acompañamiento a las IES, evaluando la mirada por dimensiones. Facilitar mesas de trabajo para consensuar el enfoque por "dimensiones" desde el 1295, y el proceso de asesoría y acompañamiento.	Nueva versión de documento. Alianzas
2	Establecer un estado del arte de mejores prácticas en e-Learning a nivel nacional e internacional.	Comunidad e-Learning. Alianzas.
3	Plan de capacitación para el manejo de TIC y su uso para la formación de diversos actores.	Formación
4	Realizar una investigación de carácter internacional que contenga: (a) un estudio sobre la responsabilidad de los gobiernos con la calidad en: eficiencia, accesibilidad e innovación, para el posicionamiento de la metodología e-Learning, (b) un estudio sobre la coherencia entre las políticas de conectividad y las exigencias de la modalidad.	Investigación.

FASE 2

Construcción de conocimientos.		Productos
La fase consiste en establecer una unidad de criterio categorial para el proceso de asistencia técnica		
ACTIVIDADES		
1	Elaborar un capítulo en la nueva versión del documento, basado en un estudio de, impacto, caracterización, tendencias, desarrollo y gestión, de las instituciones que han tenido el acompañamiento y la asistencia técnica. Integrar el resultado de las mesas de trabajo lideradas por el MEN, al documento e-Learning versión 3.0. Ampliar los referentes teóricos, que soportan el modelo por dimensiones (o el nuevo modelo). Escribir la nueva versión del documento, conceptualizando las "dimensiones" o la nueva postura. Desarrollar las "dimensiones" centradas en el estudiante. Definición de perfiles y competencias del personal institucional requerido, de acuerdo con las "dimensiones". En la nueva versión, la mirada de alistamiento institucional debe considerar un efoque sistémico entre los componentes de la estrategia. El documento debe presentar los puntos de encuentro entre las "dimensiones". Definir tres nuevos niveles para la matriz "diagnóstico". El nivel 1 para instituciones que inician el proceso y que al estar en este nivel se garantizan los elementos mínimos de la capacidad instalada. El nivel dos para instituciones que ya tienen la capacidad instalada y requieren apoyo en condiciones y el nivel 3 para instituciones que tienen capacidad instalada y programas ofertados. Revisión de estilo y forma. Incluir en la nueva versión, un capítulo que refleje la postura nacional sobre la modalidad a distancia y la metodología e-Learning, clarificando los conceptos asociados con virtualidad, educación virtual, e-Learning, educación a distancia.	Nueva versión del documento.
2	Establecer las redes de trabajo regional en e-Learning.	Plan de acompañamiento a las IES
3	Socialización directivos de la IES, del proyecto y su importancia.	Formación
4	Establecer y definir una ruta a través de fases que permita un proceso secuencial y ordenado. Fase I: Diagnóstico. Fase II: Plan de acción. Fase 3: Implementación. Fase IV: Evaluación.	Plan de acompañamiento a las IES
5	Conformar una red de apoyo y acompañamiento para la operación de la estrategia. Estructurar la mesa de soporte en línea para la asesoría.	Plan de acompañamiento a las IES

FASE 3

Producción de conocimiento y ajuste al contexto		Productos
La fase consiste en desarrollar el proceso de asistencia técnica y acompañamiento bajo el modelo de educación a distancia convertido en asesoría.		
ACTIVIDADES		
1	Plan de capacitación para pares . Plan de capacitación para asesores . Programa de capacitación IES: Temas: Créditos Académicos, Modelo Pedagógico, competencias, propiedad intelectual entre otros. Profundización conceptual de lo que significan las cuatro dimensiones para el proceso de virtualización. Plan de capacitación para el manejo de TIC y su uso para la formación de diversos actores.	Formación
2	Encuentros regionales y nacionales para la socialización de buenas prácticas en e-Learning.	Formación.
3	Ejecución de la asesoría según las fases establecidas: Fase I: Diagnóstico. Fase II: Plan de acción. Fase 3: Implementación.	Plan de acompañamiento a las IES
4	Dinamizar la red de acompañamiento a en el proceso de la asesoría. (informes y proceso en línea)	Plan de acompañamiento a las IES
5	Dinamizar las redes regionales e-Learning.	Comunidad E-Learning
6	Dinamización de la mesa de soporte en línea durante la asesoría.	Comunidad E-Learning
7	Uso de la sala de apoyo virtual o mesa de soporte pedagógica-técnica en línea.	Formación.

FASE 4		
	Uso del conocimiento	
	La fase consiste en acompañar y verificar la gestión de cambio dado con la asesoría.	Productos
	ACTIVIDADES	
1	Complementación de la plataforma interactiva para el seguimiento de los programas acompañados por el MEN.	Comunidad e-Learning
2	Ejecución de la fase IV del proceso de acompañamiento (evaluación)	Plan de acompañamiento a las IES
3	Mesas de trabajo con rectores IES, ACESAD, MEN, SUE y Asociaciones de facultad. Propuesta de ajustes al decreto 1295.	Alianzas. Políticas

4.1. Productos resultantes de la asistencia técnica a mediano plazo

Los productos que se conformarían como resultado del desarrollo de la ruta de ejecución de la nueva estrategia a mediano plazo serían los siguientes:

UNO. Nueva versión del documento de propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-Learning:

Elaborar un capítulo en la nueva versión del documento, basado en un estudio de, impacto, caracterización, tendencias, desarrollo y gestión, de las instituciones que han tenido el acompañamiento y la asistencia técnica. Ampliar los referentes teóricos, que soportan el modelo por *dimensiones* (o el nuevo modelo). Escribir la nueva versión del documento, conceptualizando las *dimensiones* o la nueva postura. Desarrollar las *dimensiones* centradas en el estudiante. Definición de perfiles y competencias del personal institucional requerido, de acuerdo con las *dimensiones*. En la nueva versión, la mirada de alistamiento institucional debe considerar un enfoque sistémico entre los componentes de la estrategia. El documen-

to debe presentar los puntos de encuentro entre las dimensiones. Definir tres nuevos niveles para la matriz *diagnóstico*. El nivel 1 para instituciones que inician el proceso y que al estar en este nivel se garantizan los elementos mínimos de la capacidad instalada. El nivel dos para instituciones que ya tienen la capacidad instalada y requieren apoyo en condiciones y el nivel 3 para instituciones que tienen capacidad instalada y programas ofertados. Revisión de estilo y forma. Incluir en la nueva versión, un capítulo que refleje la postura nacional sobre la modalidad a distancia y la metodología e-Learning, clarificando los conceptos asociados con virtualidad, educación virtual, e-Learning, educación a distancia.

DOS. Formación:

Socialización a directivos de las IES, de los alcances del proyecto. Encuentros regionales y nacionales de buenas prácticas (investigaciones) en e-Learning. Sala de apoyo virtual o mesa de soporte pedagógica-técnica en línea. Plan de capacitación para pares. Plan de capacitación para asesores. Programa de capacitación IES: Temas: Créditos Académicos, Modelo Pedagógico, competencias, propiedad intelectual entre otros. Profundización conceptual de lo que significan las cuatro dimensiones para el proceso de virtualización. Plan de capacitación para el manejo de TIC y su uso para la formación de diversos actores.

TRES. Plan de Acompañamiento a las IES:

Conformar la red de acompañamiento para la operacionalización de la estrategia. Establecer y definir una ruta a través de fases que permita un proceso secuencial y ordenado. Fase I: Diagnóstico. Fase II: Plan de acción. Fase 3: Implementación. Fase IV: Evaluación. Establecer redes de trabajo regional. Estructurar la mesa de soporte en línea para la asesoría.

CUATRO: Alianzas de cooperación y políticas

COLCIENCIAS, MEN. Intercambio de experiencias internacionales. Mesas de trabajo con rectores IES, ACESAD, SUE, MEN y Asociaciones de facultad. Establecer un estado del arte de mejores prácticas en e-Learning a nivel nacional e internacional.

CINCO: Investigación

Realizar una investigación de carácter internacional que contenga: (a) un estudio sobre la responsabilidad de los gobiernos con la calidad en: eficiencia, accesibilidad e innovación, para el posicionamiento de la metodología e-Learning, (b) un estudio sobre la coherencia entre las políticas de conectividad y las exigencias de la modalidad.

SEIS: Comunidad e-Learning

Aplicativo en línea que considere: Repositorio de mejores prácticas en e-Learning. Dinamizar redes regionales. Dinamización de la mesa de soporte en línea durante la asesoría. Plataforma interactiva para el seguimiento de los programas acompañados por el MEN. Repositorio de investigaciones. Dinamizar la red de acompañamiento a en el proceso de la asesoría. (Informes y proceso en línea). Repositorio y comunicación entre asesores e instituciones en el proceso de asistencia técnica.

SIETE: Políticas

Propuesta de ajustes al decreto 1295.

5. CONCLUSIONES

La Educación virtual como parte de las estrategias del Plan Sectorial concebida como una metodología permitió a las Instituciones de Educación Superior llegar a más 7 mil estudiantes ubicados en el territorio nacional independientemente del lugar en el que se encuentren, propiciando ambientes de aprendizaje flexibles, superando los límites de distancia y por ende posibilitando alternativas para el cierre de brechas.

Desarrollo de procesos de acompañamiento a las Instituciones de Educación Superior para garantizar el diseño y creación de programas educativos que cumplan con las condiciones de calidad establecidas en la normativa vigente.

Ampliación de la cobertura en la creación de nuevos cupos en programas académicos en los niveles técnicos y tecnológicos, con un mínimo de 80% a través del proyecto Adecuación y Flexibilización de la oferta de Educación Superior”.

Fortalecimiento de los planes estratégicos en la incorporación y uso efectivo de las TIC en la creación de modelos pedagógicos que permitan el diseño de los cursos virtuales para los programas en modalidad a Distancia-e-Learning.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo W., García L., Mazo D., Meza D., Salazar C., Villafañe C. (2007). *Propuesta de metodología para transformar programas presenciales a virtuales o e-Learning*. MEN-Asociación e-learning 2.0.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *El Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2008). *Revolución Educativa: Plan Sectorial 2006-2010, Documento 8*. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.

LOS CENTROS DE LA UNED EN EL EXTERIOR. IGUALES DERECHOS Y OPORTUNIDADES PARA LA CIUDADANÍA

Lola Díaz González-Blanco
Beatriz Malik Liévano
Jesús Martínez-Dorronsoro
Juan Carlos Pérez Toribio
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: centros UNED en el exterior, políticas educativas, emigrantes, ciudadanía, igualdad de oportunidades.

El objetivo de esta comunicación es analizar las políticas públicas del gobierno español relacionadas con el acceso de los emigrantes a la educación superior, mediante la modalidad a distancia, y en concreto a través de la UNED. Se describe el proceso de creación de los centros de la UNED en el exterior y su evolución hasta el momento actual, resumiendo sus funciones, aportando datos sobre el número de estudiantes matriculados en los últimos años y analizando el papel que tienen en relación con la igualdad de oportunidades y la justicia social. Además de contribuir a la internacionalización de la universidad y a establecer vínculos con instituciones locales, los centros en el exterior permiten a muchos estudiantes que residen fuera de España, continuar con sus estudios en el sistema educativo. Se concluye, por tanto, que las políticas públicas de apoyo a los Centros de la UNED en el exterior han constituido una herramienta muy relevante para el acceso de los ciudadanos españoles en el exterior a la educación superior, el cual se ve gravemente amenazado por las restricciones aplicadas a la educación pública en los últimos años.

INTRODUCCIÓN. CREACIÓN DE LA UNED

La Universidad Nacional de Educación a Distancia fue creada por Decreto 2.310/1972, de 18 de agosto (BOE de 9 de septiembre) cuando las autoridades del país en ese momento admitieron la inadaptación del sistema educativo y la urgencia de reformarlo en profundidad.

La mayor apertura a las economías europeas derivada del Acuerdo Preferencial de 1970 apremió la necesidad de aumentar la productividad sistémica, el valor añadido a los bienes y servicios producidos y la competitividad internacional de las empresas españolas. Esto sólo se podía conseguir si se invertía en la formación de universitarios, técnicos superiores y una mano de obra bien preparada, adaptable y abierta a Europa, y si se tenía en cuenta la función social y política de la educación. Pues, como nos recuerda Galbraith (1997), “la enseñanza tiene una relación vital con la tranquilidad y la paz social; la educación es lo que proporciona la esperanza y la realidad de escapar de los estratos sociales y económicos inferiores y menos favorecidos y de acceder a los superiores” (pp. 89-91). Conviene subrayar este último aspecto y situarlo en la España de los últimos años de la dictadura franquista, en la que el sistema educativo en vigor no respondía a las necesidades de una economía en crecimiento, seguía siendo muy clasista y era incapaz de cumplir su triple cometido: económico, social y político. En 1964, apenas un 10% de los españoles tenía estudios medios o superiores (Pérez, Goerlich y Mas, 1996).

Hay que esperar a la publicación del Libro Blanco de la Educación, que sirvió de base a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, para que el gobierno declare su voluntad de ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio. Hasta los 14 años “la Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles” (LGE, Título Preliminar, Artículo 2). Otra de las innovaciones de esta ley es considerar la educación como una inacabada tarea para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna (LGE, Título Primero, Capítulo I, Disposiciones generales, Artículo 9.1).

Esto ocurre en un momento de gran crecimiento económico mundial que crea numerosos puestos de trabajo de cualificación media y alta, cubiertos por personas que, en general, no han frecuentado la universidad y desean realizar estudios universitarios. La necesidad de satisfacer esta demanda social y económica hace surgir en Europa centros de enseñanza superior a distancia. Es también un momento en el que los estudiantes en un gran número de países ponen en entredicho la rigidez de los sistemas educativos. Por otra parte, en un país como España, en el que los ciudadanos pagan pocos impuestos, la «democratización» de la enseñanza secundaria y el impulso a la enseñanza superior pública no pueden hacerse

sin una clara voluntad política que asuma su elevado coste económico y sus implicaciones presupuestarias, como se indica en el preámbulo de la LGE. La preocupación económica lleva al Ministerio a la búsqueda de modalidades de enseñanza menos onerosas y, muy particularmente, al estudio de la viabilidad académica y financiera de la enseñanza a distancia, que, a la postre, resultará menos costosa que la presencial.

Para dar cumplimiento a los objetivos y previsiones de la LGE, la Ley 22/72 de 10 de mayo —por la que se aprueba el III Plan de Desarrollo Económico y Social para el cuatrienio 1972/75— autoriza al Gobierno para crear, dentro de ese cuatrienio, 5 universidades nuevas, 3 Facultades, 2 Escuelas Superiores de Arquitectura y, la que nos interesa aquí, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que tendrá como ámbito de actuación todo el territorio nacional y que se creará tres meses más tarde. En el preámbulo del Decreto de creación 2310/1972 de 18 de agosto, se hace referencia a la necesidad que existía de desarrollar el principio de igualdad de oportunidades que obliga a instrumentar medios que faciliten el acceso a la educación superior a todos aquellos que, por razones de residencia, obligaciones laborales u otras, no puedan frecuentar las aulas universitarias. De entre estos medios, el más idóneo resultó ser la enseñanza a distancia. La inteligencia del ministro de Educación y Ciencia¹ fue optar por la creación de una universidad a distancia (UNED) en lugar de implantar dicho sistema a distancia en otras universidades ya de por sí saturadas. En lo que se refiere al alumnado, el mencionado Decreto (Artículo 3.1) reserva el acceso a los residentes en España y a los españoles residentes en el extranjero, que eran muy numerosos. En cuanto a éstos (Artículo 3.3), dice: “El Ministerio de Educación y Ciencia regulará el modo de acceso a la Universidad Nacional de Educación a Distancia de los Alumnos españoles que residan fuera del territorio nacional y adoptará las medidas necesarias para facilitarles la prosecución de sus estudios.”.

De su doble singularidad, ámbito estatal y vinculación a las más altas instancias del Estado se deriva una nueva función específica de la UNED: contribuir a la solidaridad del territorio nacional. El artículo 4 de sus Estatutos, enumeraba las funciones específicas de la UNED, hacía referencia, en su apartado (g), a una misión que no tienen las otras universidades españolas: «facilitar la creación de una comunidad universitaria amplia y plural, fundada en unos conocimientos científicos y culturales que sirvan de unión y fomenten el progreso y solidaridad de los pueblos de España». De ahí que en el artículo 128 se diga que “de acuerdo con el artículo 2, para el desarrollo de sus actividades, la UNED dispondrá de centros asociados ubicados en las diferentes comunidades autónomas y ciudades de Ceuta y Melilla, así como en el extranjero. En cuanto a su función social, la UNED debe favorecer

¹ García Aretio, L. (1998): <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/artic8.htm> en Vázquez, G., Madrid: espacio universitario abierto. Fundación Universidad Empresa,

el estudio de los alumnos con necesidades específicas” (artículo 22).

LA EMIGRACIÓN ESPAÑOLA EN EUROPA Y AMÉRICA LATINA

Como se sostiene en *La emigración española en América: historias y lecciones para el futuro* (Fundación Directa y Ministerio del Trabajo e Inmigración, 2009), desde los primeros momentos de la independencia los gobiernos de las nacientes repúblicas latinoamericanas comprendieron que la llegada de inmigrantes les permitía afianzar sus sistemas económicos y conseguir la base demográfica necesaria para poblar y modernizar sus respectivos países. Por esta razón, durante el siglo XIX y principio del XX la mayoría de países latinoamericanos aprobaron leyes y medidas para fomentar la inmigración; esto, aunado a las grandes transformaciones demográficas, económicas y sociales, así como a los conflictos políticos y bélicos que tuvieron lugar durante ese tiempo en Europa, hizo que el destino preferente de nuestra emigración exterior fuera América, continente que absorbió más del 85% de la emigración exterior española de aquellos años, calculada en unos 3 millones de personas.

Si bien podríamos hablar de diferentes modalidades migratorias que se produjeron durante esos desplazamientos a Ultramar, como fue la emigración permanente, constituida fundamentalmente por trabajadores que iban a colonizar nuevas tierras y a sustituir la mano de obra tras la abolición de la esclavitud; la emigración de carácter temporal, formada por trabajadores destinados a la ejecución de obras puntuales de infraestructura (líneas ferroviarias y redes de carreteras en Argentina o Brasil, Canal de Panamá, ampliación de puertos etc.); y, por último, la emigración de tipo estacional, integrada por los trabajadores que colaboraban con la agricultura de exportación de los países americanos en determinados momentos del año y que una vez finalizados estos trabajos regresaban nuevamente a España (como fue el caso de la zafra cubana, la cosecha de cereales en Argentina, etcétera). No debemos olvidar que la emigración española a América había pasado por cuatro grandes periodos o épocas muy diferentes entre sí antes de que la UNED, junto con la antigua Dirección General de Migraciones, decidiera abrir sus respectivos centros en México, Venezuela, Argentina y Brasil. De los cuatro grandes periodos mencionados nos referiremos únicamente a los dos últimos (anteriores a la emigración que se está produciendo en la actualidad como consecuencia de la reciente crisis financiera, económica, social y política).

La corriente migratoria de 1946-1958

El fin de la Segunda Guerra Mundial, junto con la crisis económica que se sufría en la España de la época, impulsó una nueva corriente migratoria hacia América. Al mismo tiempo

el franquismo consideraba que también era una forma de aliviar la presión demográfica sobre los escasos recursos disponibles en España para absorber la mano de obra desocupada. Con ese motivo, en 1956 fue creado en España el Instituto Nacional de Emigración, cuya misión consistió en facilitar la migración a tierras americanas y gestionar la documentación necesaria para tal fin. Por su parte, y con el beneplácito de muchos gobiernos de la región, como el de Brasil, México o Venezuela, la Comisión Católica Española de Migración (CCEM) se encargó de la asistencia espiritual y material de los emigrantes que llegaban a esos países. Galicia siguió siendo la región que más emigrantes aportó durante ese periodo, un 46% del total, seguida de Canarias, con un 41,80%. Argentina continuó siendo el destino principal debido a su auge económico, a continuación Venezuela, gracias fundamentalmente a la intensificación de su producción petrolera. Brasil y el mercado del café constituyeron un tercer destino en importancia.

Coincidiendo con la creación del Instituto en 1956 España se adhiere a la Comisión Intergubernamental para Migraciones Europeas (CIME). En este año el número de emigrantes españoles a Venezuela alcanza su cifra más alta.

A finales de los sesenta y principios de los setenta, el declive de las economías de algunos países latinoamericanos y el fuerte desarrollo económico de los países de Europa Occidental, cambiaron la dirección de la corriente migratoria exterior, que se dirigió a países como la República Federal Alemana, Francia, Bélgica, Suiza o Inglaterra.

Europa

Según las cifras oficiales del Instituto Español de Emigración (IEE) entre 1959 y 1973, un millón de personas (1.066.440), emigraron al continente europeo y muchos de ellos no regresaron, lo que representa un 71% de los que salieron fuera de España durante esos quince años.

La Ley de Ordenación de la Emigración de 1960 trata de apoyar a la amplia emigración que se produce en de los años 60, dirigida sobre todo a la Europa occidental. De esta manera los familiares quedaban protegidos mientras se reunían. La ley de 1971 amplió la acción protectora del Estado, garantizando derechos civiles y políticos. Se contribuía así a la formación profesional del emigrante, a su educación y a la de sus hijos. La Constitución española de 1978 contempla la libertad de emigrar y exige la tutela del emigrante por el Estado.

Cuando comparamos el conjunto de inmigrantes españoles con la población total y la población activa de los países receptores se observa la importancia que tuvo su presencia,

sobre todo en el mercado de trabajo. En Suiza representaban el 2,22% del total de la población total, y cerca del 4% de la población activa. El segundo país en importancia fue Francia donde el 1,35% del total de su población era española y constituía el 3% de la población activa. Le seguía Bélgica, con menos inmigrantes, pero con un peso importante en su población activa, más del 1,5%.

En Alemania, al ser un país más poblado, el peso de los inmigrantes fue proporcionalmente menor (algo más del 1% de su población activa).

Gráfico 1. Distribución de la emigración y procedencia ocupacional de los emigrantes

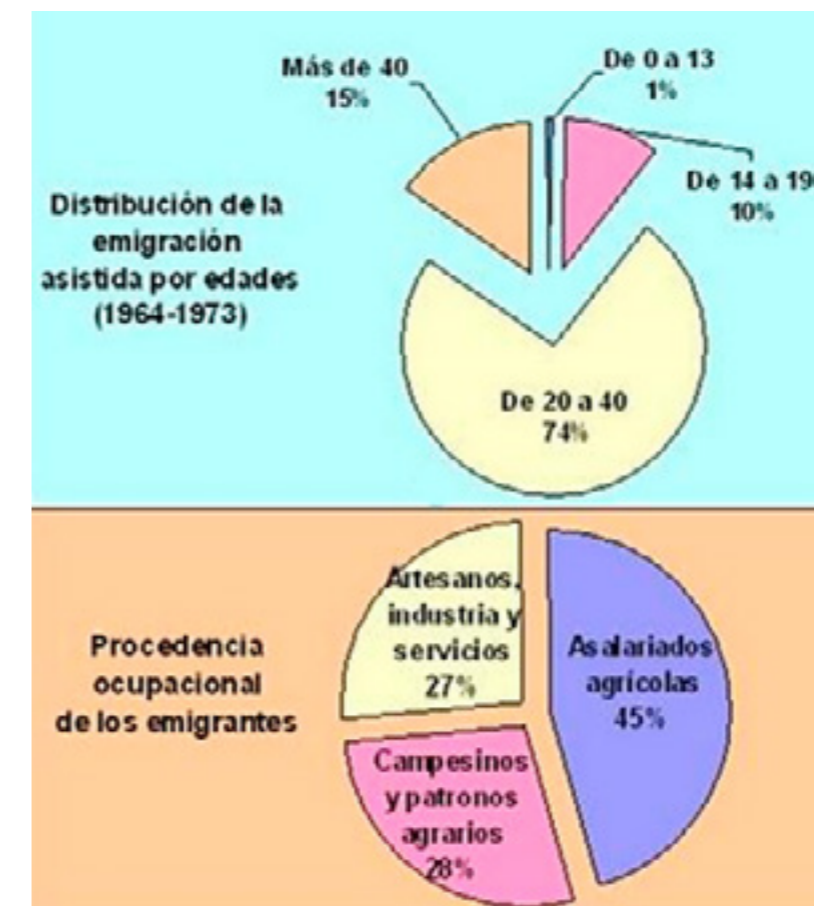
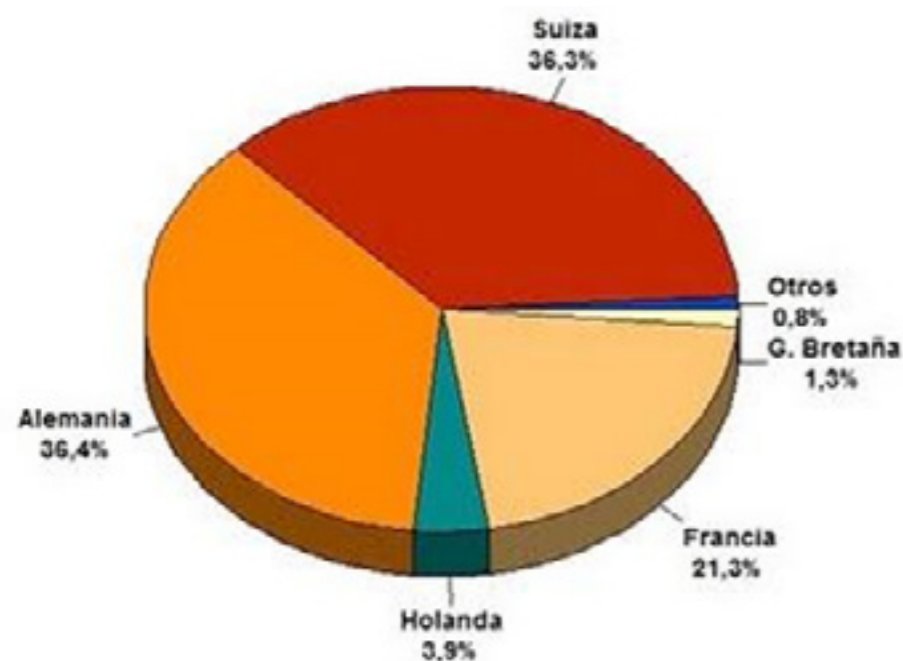


Gráfico 2. Destino de la emigración española a Europa, 1962-1974



El caso de Venezuela

En Venezuela entre 1951 y 1958, según datos de la Oficina Arquidiocesana de Caracas, unos 200.000 españoles, en su mayoría gallegos y canarios, ingresaron en el país. En 1957, año en el que se produjo la mayor cantidad de flujo de emigrantes españoles hacia América, un 52 % de estos (30.184) se dirigió a Venezuela.

Según el Instituto Nacional de estadísticas de Venezuela, en 1950 el número de inmigrantes españoles fue de 37.811 y representaban el 0,8 % de la población total. En 1961 la cifra alcanzó los 166.649 y constituían el 2,3% de la población. En 1971 el número de emigrantes descendió a 149.587 y representaban el 1,4 % de la población. En 1990 y 2010, la cifra se estableció respectivamente en 104.037 españoles -un 0,6 % de la población- y 167.311, que representaba un 1,61 % del total.

El total españoles residentes en el exterior en el año 2011 ascendía a 1.463.812 personas.

Gráfico 3. Evolución del nº de españoles residentes en el exterior (2000-2011)



Creación y estado actual de los Centros en el exterior

Teniendo en cuenta los datos sobre emigración expuestos en el apartado anterior, y para dar respuesta a los estatutos de nuestra universidad, la UNED firma un convenio en el año 1983 (que fue renovado el 24 de enero de 2008), con la antigua Dirección General de Emigración, hoy Dirección General de Migraciones, perteneciente al Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Con arreglo a este convenio se constituyó un Patronato para facilitar el acceso a los emigrantes y sus familias a la enseñanza universitaria española y se abrieron sedes en diferentes países del mundo con alta presencia de emigrantes, vinculadas a dependencias oficiales del servicio exterior. Todo ello con el fin de proporcionar las mismas oportunidades educativas que el Estado español está comprometido a garantizar constitucionalmente a todos los ciudadanos españoles donde quiera que estos se encuentren.

El objetivo fundamental de la UNED fuera de nuestras fronteras es y ha sido facilitar el acceso de los españoles a la educación universitaria y de postgrado en el exterior, en colaboración con otras instituciones oficiales (consejerías de Empleo, consejerías de Educación -centros de titularidad española-, Instituto Cervantes, Centro Cultural Español, etcétera).

Es preciso destacar cómo esta colaboración permite garantizar la igualdad de oportuni-

dades en el acceso a la educación superior de los ciudadanos españoles y el valor añadido que supone poder cursar estos estudios en condiciones personales y geográficas cambiantes en el mundo global, de migraciones y cambios en el que nos encontramos. Los Centros de Apoyo contribuyen en la oferta de servicios académicos a los estudiantes de la UNED, y también a consolidar la presencia de la Universidad en el exterior facilitando acuerdos de colaboración y la internacionalización de la Universidad. En este sentido se atienden a las prioridades señaladas por el Ministerio de Educación.

En el año 2008 se renovó el convenio entre la UNED y el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales a través de la Dirección General de Emigración. Si bien, en el año 2011 se retira por completo la subvención que se venía dando a la UNED para cumplir su misión de garantizar el acceso a la educación superior de los españoles residentes en el exterior.

Fruto del mencionado convenio de colaboración entre la Dirección General de Ciudadanía Española en el Exterior² y la UNED para el acceso de los ciudadanos españoles en el exterior a la educación universitaria y de postgrado y de los convenios de colaboración con el Ministerio de Educación y con el Instituto Cervantes, la UNED dispone de diez centros en el exterior y seis centros de exámenes:

Centros en Europa: Berna; Bruselas; Frankfurt, Londres y Paris.

- Centros en América: Buenos Aires; Caracas; Lima, México DF y Sao Paulo.
- Centros de exámenes: Berlín, Bogotá, Múnich, Nueva York, Roma y Santiago de Chile.

Uno de los objetivos estratégicos del Plan Director, elaborado para el periodo 2009-2013, es fortalecer la red de Centros, tanto nacionales como extranjeros. Esto supone reforzar la cohesión entre los Centros de Apoyo en el Exterior y fortalecer su funcionamiento en red mediante la realización de actividades y la planificación de acciones anuales para llevar a cabo de forma conjunta. Los centros en el exterior están ubicados en los países donde hay una mayor presencia de ciudadanos españoles.

En los gráficos siguientes se recogen los porcentajes de ciudadanos españoles residentes en los distintos países del mundo en el año 2011, en función de las comunidades autónomas de procedencia.

² Dentro del Ministerio de Trabajo e Inmigración, anteriormente denominada Dirección General de Emigración.

Gráfico 4: ciudadanos españoles residentes en el exterior.

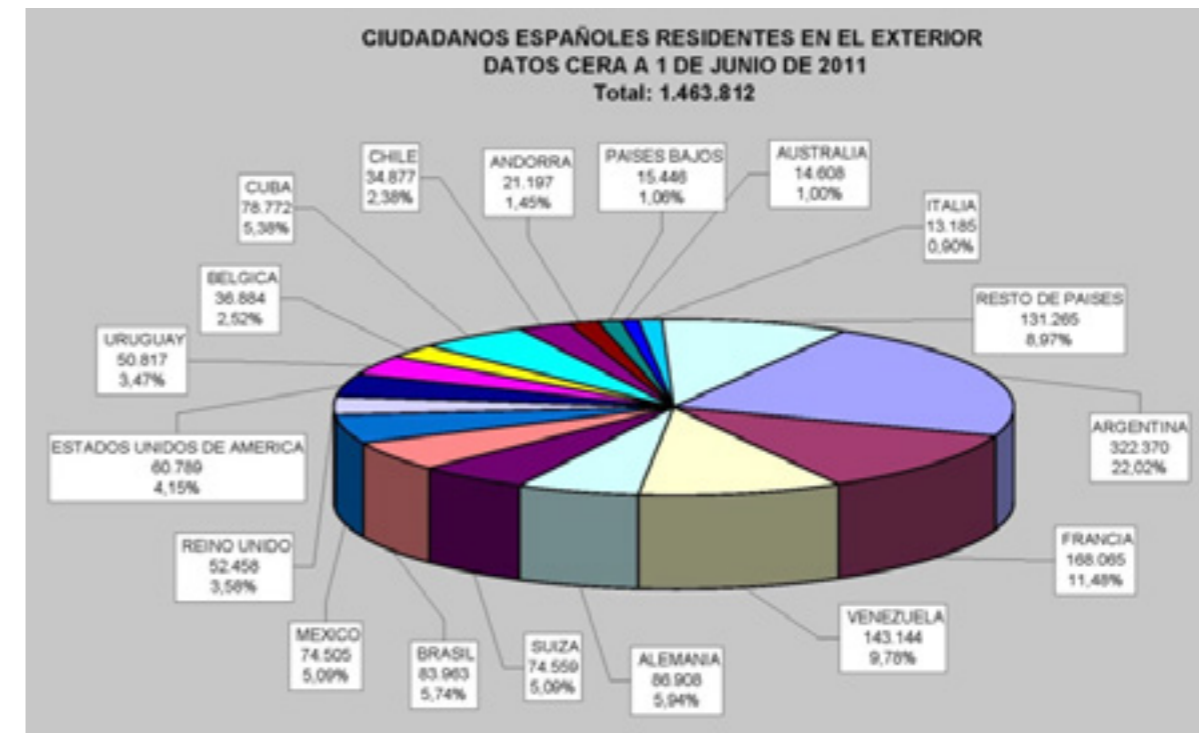
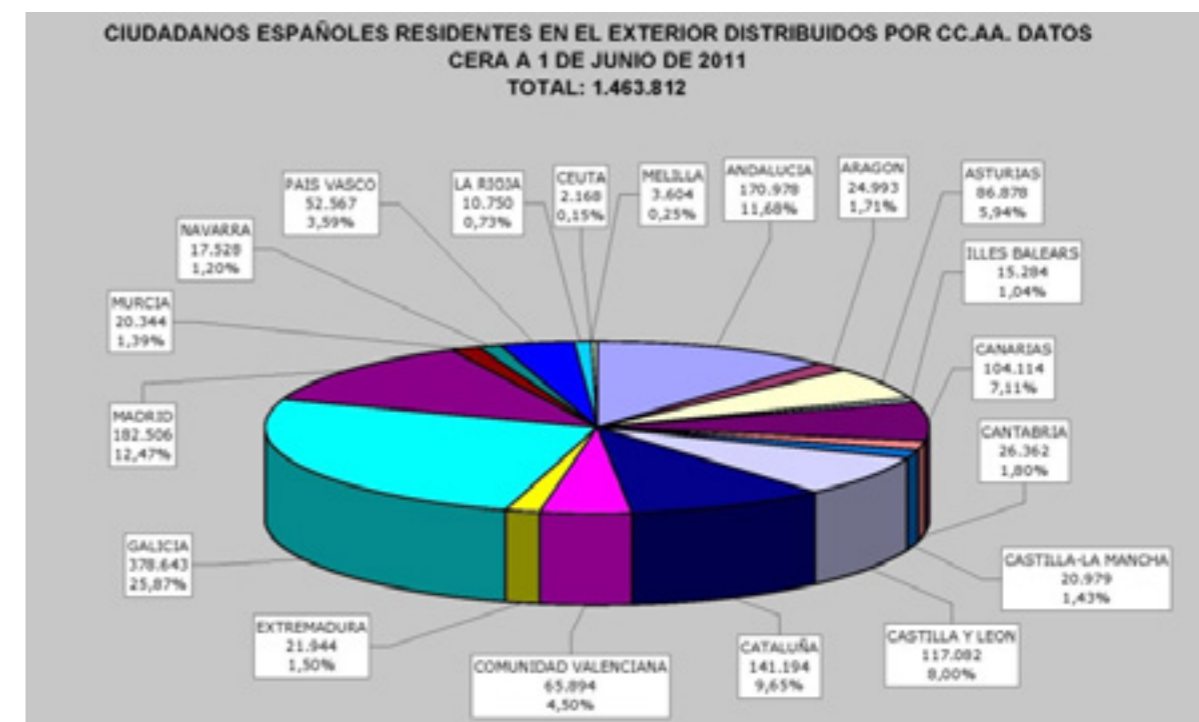


Gráfico 5: ciudadanos españoles residentes en el exterior por CC.AA.



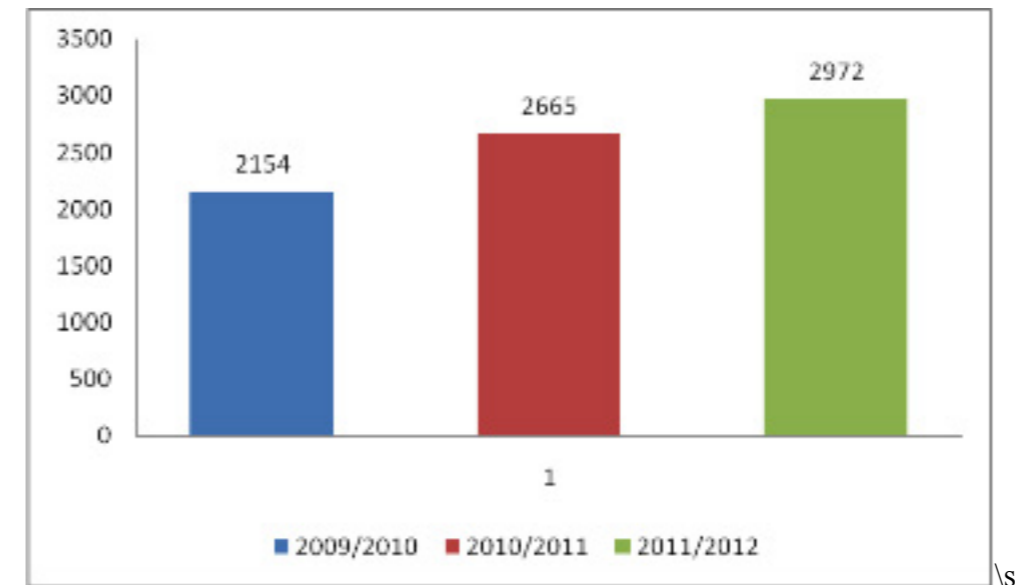
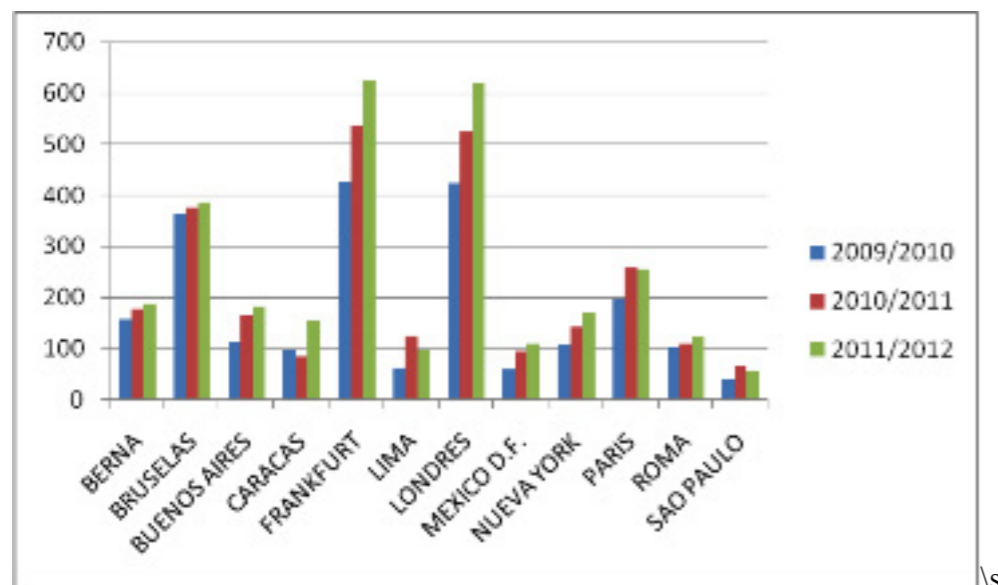
Estudiantes UNED en el exterior

Curso	Nº de estudiantes
2008-2009	1.656
2009-2010	2.154
2011-2012	2.972

Como se puede apreciar en el gráfico 6, el número de estudiantes en los centros se ha incrementado notablemente en los últimos años, así el aumento entre los cursos 2009-2010 y 2011-2012 se encuentra cerca del 35%.

El número total de estudiantes que se examina de selectividad en los centros en el exterior es 727. Un 1% de los estudiantes de la UNED cursan estudios, o se examinan en estos centros, y en ellos son varios los que acogen alumnado en UNED Senior y en el Centro Universitario de Idiomas a Distancia.

Gráfico 6: Evolución del nº de estudiantes y distribución por Centros.



FUTURO DE LOS CENTROS

En los cursos 2011/2012 y 2012/2013 no se ha contado con ninguna subvención para los Centros en el Exterior. No obstante, la UNED ha decidido mantenerlos asumiendo su sostenibilidad. El Consejo de Gobierno del pasado mes de diciembre aprobó la propuesta de reforma y sostenibilidad de los Centros por la cual se garantiza el mantenimiento de los diez actuales, si bien les reconoce carácter y funciones diferentes.

Centros internacionales de la UNED en Europa y América Latina

La UNED cuenta con un centro internacional en Europa situado en la ciudad de Bruselas y otro en América Latina, ubicado en México DF.

Los centros en el exterior ofrecen información y servicios académicos a los estudiantes; contribuyen al logro de los objetivos de internacionalización de la UNED mediante la firma de convenios y acuerdos de colaboración con otras instituciones; llevan a cabo actividades de extensión universitaria, además de promover el intercambio y la cooperación de la UNED en su ámbito de actuación.

Centros de apoyo de la UNED

- Ciudades que cuentan con un centro de apoyo en Europa: Londres, París, Berna, Berlín, Frankfurt, Múnich y Roma.

- Ciudades que cuentan con un centro de apoyo en América: Nueva York, Buenos Aires, Caracas, Lima, Sao Paulo, Bogotá y Santiago de Chile.
- Ciudades en África: Bata y Malabo (Guinea Ecuatorial)

Los Centros de Apoyo ofrecen información a los estudiantes y garantizan la realización de las pruebas presenciales. Estas pruebas no se limitan a las tres convocatorias obligatorias sino también a la realización y presentación de trabajos fin de máster o defensa de tesis doctorales (u otras autorizadas por la UNED) mediante conexiones vía Internet.

Los costes económicos de los Centros no se han incrementado en los últimos años. El presupuesto para el curso 2012/2013 se ha disminuido para ajustarlo a las medidas de austeridad generales de la universidad. El coste medio por estudiante en estos últimos años ha sido de 270,962 euros, siendo esta cantidad mucho menor que la de las universidades presenciales.

La UNED está incrementando e implicándose cada vez más en los acuerdos firmados con las instituciones españolas en el exterior (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Instituto Cervantes, etc.) con el fin de seguir prestando el mejor servicio a los estudiantes que se encuentran fuera de nuestro país.

CONCLUSIONES

Es importante considerar el valor añadido que supone la posibilidad de que los estudiantes españoles puedan cursar estudios en cualquier lugar del mundo. A lo largo de sus cuarenta años de andadura, la UNED ha ido consolidando su identidad y acentuando la singularidad que le viene de sus tres características principales: función social, metodología didáctica e implantación territorial. La UNED se ha convertido en una de las más grandes universidades del mundo en cuanto a número de alumnos se refiere, más de doscientos cincuenta mil.

Esta universidad es fruto de un esfuerzo conjunto entre el Gobierno, las Cortes Generales, las Administraciones locales y autonómicas y todos los que desde la sociedad civil tienen interés en la democratización y en la presencia en el mundo de la enseñanza superior española. La UNED es, en definitiva, una universidad “de Estado”, no sólo en cuanto a su implantación geográfica sino también en cuanto a su finalidad última: aportar soluciones al conjunto de la sociedad española. La UNED es, pues, un bien público cuya acción se debe inscribir en la continuidad, independientemente de las coyunturas políticas y económicas del momento.

Las políticas públicas de apoyo a los Centros de la UNED en el exterior han consti-

tuido una herramienta capital para el acceso de los ciudadanos españoles en el exterior a la educación superior, en igualdad de oportunidades a los ciudadanos españoles residentes en España. A medio plazo habrá que analizar cómo afectarán las restricciones relacionadas con la crisis económica al ejercicio de estos derechos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T., Malik, B., Monge, F., Pra, I. y Díaz, M^a D. (2010). UNED “Internacional. Movilidad de estudiantes y cooperación universitaria al desarrollo”. En *CREAD (2010), Educación a distancia: actores y experiencias*, pp. 35-52. México: CREAD.

Berglund, S. y Hernández Calimán, H. (1985). *Los de afuera. Un estudio analítico del proceso migratorio en Venezuela 1936-1985*. Caracas: Centro de Estudios de Pastoral y Asistencia Migratoria (CEPAM).

Díaz Sicilia, Javier (1990). *Al Suroeste la libertad. Inmigración clandestina de canarios a Venezuela: 1948-1951*. Caracas: Gobierno de Canarias y Academia Nacional de Historia de Venezuela.

Galbraith, J.K. (1997). *Una Sociedad Mejor*. Barcelona: Crítica.

García Aretio, L. (1998). “Universidad Nacional de Educación a Distancia”. Comunicación publicada en: Vázquez, G., *Madrid: espacio universitario abierto*. Fundación Universidad Empresa, <http://www.uned.es/catedraunesco-ead/artic8.htm>.

Malik Liévano, B. y Pra Martos, I. (2011). “El proceso de internacionalización en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)”. *Hispanogalia* (Revista de la cooperación educativa hispano-francesa), número 7, pp.113-126.

Pérez, Fr., Goerlich, F. J. y Mas, M. (1996), *Capitalización y crecimiento en España y sus regiones 1955-1995*, Bilbao: Fundación BBV.

VV.AA (2009). *La emigración española en América: historias y lecciones para el futuro*. Madrid: Fundación Directa y Ministerio del Trabajo e Inmigración.

OPEN AND DISTANCE EARNING: INNOVATION IN HIGHER EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE IN A DIGITIZED WORLD

Grace J. Alfonso.

University of the Philippines Open University (UPOU), Filipinas

INTRODUCTION

We are now part of technologically networked societies. Modern information communication technologies are re-shaping the way people interact with one another.

Universities are not immune to technological changes. As producers, repositories and disseminators of knowledge, universities have been challenged to seek more innovative ways of performing their core functions of instruction, research, and extension.

As universities respond to these changes, we see a world movement towards “openness” not only within open and distance education institutions but in institutional pillars of traditional residential universities. Conventional research universities like MIT and Stanford MIT have gotten into open courseware and more recent Massive Open Online Courses. MOOCs like Udacity and Coursera have captured the world’s attention because of their scale and -of course- the presence of the world’s well known universities.

Openness has become a byword, and even a sound byte. For those of us who have been long working in the field of open and distance learning, we have come to accept “openness” as second nature to us. It has become a taken for granted reality. However, the rise of the digital societies has yielded a number of challenges we cannot afford to ignore.

Open and Distance eLearning born of a digitized world

We now live in the digitized world. The explosion of knowledge and scholarly resources in the Internet has spurred educators to develop new methodologies for learning. Advancements in information and communication technologies have paved the way for the melding of the “parent” disciplines of Open and Distance Learning (ODL) with the more recent e-Learning.

The institution that I am a part of has adopted Open and Distance e- Learning both as an institutional and educational philosophy.

The UP Open University is the 5th constituent university of the University of the Philippines System, a National University composed of constituent campuses known for their academic excellence, progressive values, and service to the nation.

The UPOU has chosen to deliver its courses one hundred percent on line. It however, uses the other traditional media to answer some specific learner’s needs. It sees learning as being able to access course materials in hypertext, hyper-multimedia from our UP Open University resources, repositories/libraries of the world, and multi-texts from communities

of practice.

When the University went into online learning in 2001, it did not see the web-based innovations as a passing fancy but more of a way to increase the interactivity of its courses, expose its students to a more diverse range of perspectives, and promote the co-creation of knowledge.

Eleven years after our adoption of online learning, we established a forum where the convergence of open learning, distance education, and e-learning can be discussed. In 2012, the UPOU organized the 1st International Conference on Open and Distance eLearning (ICODEL), which was attended by close to three hundred delegates from about 20 countries and over 100 institutions and organizations.

After this conference, the UPOU academic community held a comprehensive series of discussions on the issue of the value of openness in distance education institutions. Among the topics discussed include recognition of prior learning, online assessment, MOOCS, and open educational resources.

I share these experiences with you in this forum because it may give us some insights on our topic today – Mobilizing Higher Education for Social Justice in a Digitized World through Open and Distance eLearning.

Openness in a digitized world

For most of us, the concept of openness in education has mainly focused on the following standard areas:

- Openness in admission
- Openness in accreditation among collaborating institutions
- Openness in delivery modes including Digital Technologies for ICT
- Openness in cost
- Openness in choosing one's educational track
- Openness in course design and evaluation

Today, in a digitized world we tend to look at these additional aspects as standards of openness:

- Openness and Open Source / Learning management systems and Open textbooks combinations
- Participation in open educational resources (OER) movement
- Participation in Creative Commons

While it is imperative that we continue to renew our commitment to the first set areas of openness, our increasingly networked world prevents us from ignoring the second set of standards.

Jonathan Mott and David Wiley in their article Open for Learning on CMS and OLN argued that institutions and instructors should aim to do more than just transfer knowledge from the professor, the library, and the textbook into their students' brains. It should allow more student autonomy in the learning process, innovate and employ new learning methodologies. The place and time-independent nature of the Web affords limitless learning activities and learner interactions that are not possible in the place and time-bound classroom.

From this we can see that web-based technologies are not only means to increase the public's access to educational resources but also to engage them in a more open learning environment. E-technologies have a role to play in pushing for openness in other areas.

The digitized world and openness in the educational environment

After considering these areas where openness can occur, we have to look at the larger picture.

As I have said before, the OER movement has been spearheaded by conventional universities. The increasingly popular MOOCS was also initiated and being supported by brick and mortar universities.

The ODL institutions have been somewhat overtaken by traditional universities in this area. While MOOCS have helped increase access to education particularly in developing countries, Tony Bates argue that the fact that most of the universities would not credit and award degrees for this type of program makes the impact of Coursera-type of MOOCs limited.

Tony Bates also noted that many of the MOOCs currently on offer are based on outdated versions of behaviorist approaches to learning. It may be good for certain types of

training but it has limitations in fostering higher order thinking skills.

ODL institutions have not been exactly uninvolved in these areas. The OER University has been committed to creating flexible pathways for OER learners to gain formal academic credit. The European Association of Distance Teaching Universities is pushing for a European MOOC platform.

At the UPOU, talks are currently underway for the creation of open online courses to serve the needs of our workforce. We are collaborating with UNED to for the development of an open online course (OOC) in e-Teaching of World Languages starting with teaching Spanish to help in the preparation of our hundred of thousands school teachers, more particularly English language teachers to be able to teach a third language. There has been a law passed in our country to teach a third language in our Basic Education system.

Likewise, the UPOU's Professional Continuing Education Program is about to develop OOCs in mobile applications, technopreneurship, and service management to address the rapidly increasing demand for talent of our burgeoning Business Process Outsourcing sector. But just like our counterparts in Europe, we are aware of the issues surrounding around present-day MOOCs and are thinking of ways on how to stamp the UPOU approach on our own OOCs.

Today, MOOCs are mostly run by companies financed by venture capital. For some DE practitioners particularly in this continent, "the big online courses represent a step back from the idealism of open courseware to the values of the marketplace."

The values of ODeL and social justice are grounded in the Universitas ethos

MOOCs and OER movements are underpinned by a social goal – to make quality education more accessible to more people. As ODL institutions, we share the same values behind these movements. Social inclusion has always been one of our primary drivers as universities.

While the mainstream media has mainly focused the spotlight on Coursera and Udacity types of online courses, we are also confident in our long experience in harnessing electronic technologies not only to make educational resources accessible to more people but to do so in ways that encourage active learning.

E-learning is not new to us. We are also aware that as a mode of teaching and learning, it does not exist in a vacuum. It is influenced by a host of socio-cultural, political, and economic factors. The evolution of MOOCs is one of these. The confluence of these fac-

tors helps define what kind of e-learning will prevail and how it will affect our educational system in particular and societies as a whole.

However, the rush to meet the demand for so-called skill-based courses may lead to myopic programs that do not go beyond the how-to's of things. International accreditation of online courses can answer the need for quality assurance but it can also preserve the hegemony of the market leaders in the field. Open educational resources can make learning more accessible to more people but it can also mute marginalized perspectives that do not lend themselves well to digital representation. Standardized quality assurance systems can ensure uniformity of student experience but they can also impinge on the academic freedom of faculty members.

How do open, distance and e-learning institutions hold on to their mission of social justice in the midst of these changes? Aside from getting inspiration from ODL's inherent public service, access and equity, we need to look at e-learning within the context of the "universitas" -- the larger community of scholars, the state that has given us the mandate to operate, as well as the citizenry from which we draw support. By going back to the concept of the universitas, we can what can better appreciate what education is regardless of its mode of delivery -- a social contract.

At the core of the universities' social contract is its role in social transformation for social justice. Universities help shape society by producing professionals who contribute to the functioning of our organizations, institutions, and economies. We help transform societies by nurturing innovative ideas, facilitating discourse on important social issues, and developing technologies to encourage the free exchange of ideas, thereby allowing its community of scholars to think critically, creatively and collegially.

For online learning communities to be genuinely transformational, they must imbibe values that have made the universitas the cradle of social transformation -- academic freedom (Henkel, 2000; Kogan et al., 2000), humanism (Veugelers 2001), intellectual pluralism (American Council of Trustees and Alumni 2009), academic excellence (Asklings 2009; Jung, n.d.), democracy (Fallis 2005), and service to society (Brennan and other 2004).

Let me take this opportunity as I did in our first International conference in Open and Distance Learning (ICODEL), for purposes of discussion, to identify once again this way of looking at these realities as "Open and Distance e-Learning."

Open and Distance eLearning as a world view

As you can see in the figure on the screen, ODeL draws from the features and affordances provided by open learning, distance education, and e-learning -- access and equity, resource sharing, learner-centeredness, flexibility, active learning, interactivity, ubiquity, and connectivity. Ubiquity, interactivity, and connectivity are more of e-learning's contributions in the ODeL concept.

As we've previously discussed, these affordances and features are infused with values that underpin the *universitas* – excellence, academic freedom, humanism, intellectual pluralism, democracy, and service to society. Together, all these elements are embedded and facilitated by networked information and communication technologies and make up what we refer to as Open and Distance e-Learning (ODeL). The confluence of these components can bring about social transformation for social justice. By going back to the concept of the *universitas*, we can better appreciate what education is -- it is a social contract for social justice.

ODeL is more of a world view, a construction of how open learning, distance education, and e-learning can converge and diverge, co-create each other, and enacted in the context of the *universitas*.

While we continue to reap the benefits of ODeL, there are some issues that I believe we must consider if we are to make ODeL more relevant to learners particularly in this digitized world.

Plurality of ideas and respect for cultural diversity

First is the issue of plurality of ideas and respect for diversity. The unending violence from conflicts of nations has shown us that the world needs more people who have greater understanding of the complexities of the world around them, a high level of tolerance for differences, and a more open mind to transformation. These are the same values that define the *universitas*. For us working in ODeL, this requires designing resources that not only encourages participation but also presents a range of ideas and perspectives.

The ODeL and OER movement has done a great deal in democratizing learning materials. However, the developing world has been more of a consumer rather than producer of content. To create a truly global perspective, the developing nations like our country must find means to claim our stories, our experiences, and our interpretations in the vast limitless Web. Only then can we talk about authentic contribution.

Production of scholarly texts in a networked world

Second, is the production of scholarly texts in a networked world. If we really want OERs for ODeL to be truly reliable, academics need to be active in producing propagating OERs that can be accessed by people across the globe. We also need to disseminate scientific knowledge to an audience that is becoming more accustomed to the grammars of the audio-visual language.

In a network society, academics must also partner not only with other academics but also with communities of learners in the production of ODeL courses and OERs. There should be more East-West, East-East, South-South, and North-South collaboration to ensure that these courses and open materials present a balanced view of the world. In this way, we can minimize the problems of racism, caricature portrayals, exoticism, sexism, and fundamentalism that have been plaguing our world.

If academics fail to see the opportunities of working with learners and other stakeholders in the educational system, commercial providers would fill the void. The juggernaut of consumerism has its dangers and we should remain vigilant about it.

Non-linearity of the medium

The online environment in which most OERs and Open and Distance eLearning are embedded is capable of reconfiguring spaces through its use of hypertexts and hypermedia, and hypermultimedia. Hypertext brings back the non-linear, non-hierarchical organization of information. The digital text has given the ordinary people voices thus expanding the democratic space. Teachers and learners will have to be eloquent in this new technology. ODeL institutions are aware of this non-linearity and hopefully will incorporate it when they design their version of open online courses.

Instilling the “*universitas*” ethos in the electronic environment

When education is limited to acquisition of facts and low-level skills alone, the possibilities for social transformation are hampered. A focus on content transmission does not truly empower the marginalized but may also contribute to the reification of existing social structures. This brings us to the next issues: instilling the *universitas* ethos in the electronic environment.

In conventional education, the spirit of the *universitas* is made manifest in the way clas-

ses are conducted, research is undertaken, or even in the cultural activities as well as sporting events held on campus. In an educational system with multitudes of highly dispersed learners, how do we instill the universitas ethos? How do we then propagate these values in an online environment? How do we re-define the spaces for socialization for highly dispersed learners? Should we create new rituals for the performance of these ethos? How do we make social networking a tool for the community of scholars?

Addressing the digital and cognitive divide

Just as ICT can be used to reach sectors that are not served by the conventional educational system, it can also marginalize people who do not have access to it or do not know how to engage with it. The developing world needs to improve the ICT infrastructure in the rural and poorer areas by working with governments and the private sector.

Collaboration and partnerships of academic institutions

Lastly, the question of “who pays?” is something that universities should not leave solely to the market. There are emerging business models around ODeL and OERs and they have an important role to play in its development. Aside from the government funding, we see university partnerships and collaboration like the OER University as presented by Prof. Wayne Mackintosh in our last OER in Asia meet in Wawasan University.

Another example of university partnership is the OU5, a consortium composed of the UPOU, Universitas Terbuka of Indonesia, Open University of Malaysia, Sukhothai Thammathirat Open University of Thailand, and Hanoi Open University to co-develop open educational materials for a master’s program in ASEAN Studies.

In addition to these emerging models of partnerships, universities also need to play a stronger role in advocating for public funding of these initiatives. The OER is too crucial a factor in our society’s future to be left to the vagaries of the market and its tendency to focus on skills and techniques.

These are indeed exciting times for ODeL which offers a lot of opportunities for experimentation and innovation. It is here today and will proliferate more so in the future. We hope that with the coming 2nd International Conference Distance eLearning (ICODEL) in 2014 in Manila, we can better prepare ourselves for the opportunities and challenges that lay before us - as educators and learners in the digital age.

SOCIAL JUSTICE IN EQUALITY IN DISTANCE EDUCATION

Bob Barrett.

American Public University, Charles Town, WV, USA

Keywords: distance education, disability, online learning

Historically, people with disabilities have long been underrepresented in the workplace and the educational system. While organizations and companies have made strides in employing workers with disabilities as an act of social responsibility, other entities have started to realize the need and value of this untapped human resource (Thakker, 1997). As the workforce has become smaller due to the retirement of the Baby Boomers, there is a growing need for a more educated workforce to operate the growing amount of technology used in the workforce. Many online universities are seeing more students enrolling in online courses, and they realize that there may be some additional barriers to learning in terms of this learning environment's technical process and structure. In particular, students with disabilities are enrolling even more with online courses with the hopes of a barrier-free environment. While not all barriers can be removed overnight, this new form of learning has provided a better portal for accessibility for this particular group of learners and creators of the future.

INTRODUCTION

As economic, political, social, and historical changes continue to take form and change on a regular basis, all types of institutions and movements need to either learn to adapt or eventually fail. Along these same lines, we are seeing many adults are returning back to education for a multiple of reasons. Academic institutions are starting to realize a need to adapt or lose out on the market share of returning adult learners, and the role of education has not only a market perspective, but they have to gain a better technological perspective. Knowles (1980) noted that “adult [learners] see education as a process of developing increased competence to achieve their full potential in life. They want to be able to apply whatever knowledge and skill they gain today to life more effectively tomorrow.” Thus, this raises the question of whether or not educational institutions are offering enough enriching and meaningful learning opportunities to help satisfy the needs, as well as wants of today's adult student, as well as meeting the growing workforce needs of society and business' needs. Is there any social justice in today's society that truly gives persons with disabilities better and equal access to education or is it just lip service to look and appear to be politically correct? The main aim of this paper will be to examine how universities need to address the learning needs of today's adult learners – whether they have disabilities or not. Further, this paper will investigate whether these higher learning institutions need to be able to provide additional skills training for workforce needs, and enable today's adult learners with skills and training to prepare for lifelong learning events and career plans.

Over the past several decades, business has seen a greater impact with technology both in the work, as well as the training and learning environments. The approach to learning and work processes have also changed. Babson (2012): “Over 6.7 million students were taking at least one online course during the fall 2011 term, an increase of 570,000 students over the previous year.” Further, they determined that “Thirty-two percent of higher education students now take at least one course online, as well as Seventy-seven percent of academic leaders rate the learning outcomes in online education as the same or superior to those in face-to-face.” This leads to the next question as to what is online learning. According to Neal and Miller noted distance education as “education that takes place independent of location, in contrast to education delivered solely in the classroom, and that may be independent of time as well” (para. 4-5). Further, these authors noted that the American Society of Training and Development (ASTD), an education/training & development professional organization, noted that “distance education can be characterized as an educational situation in which the instructor and students are separated by time, location, or both. Education or training courses can be delivered to remote locations via synchronous or asynchronous means of instruction “ (para. 4-5). As we can see that the online learning environment continues to grow globally, we need to recognize that there is a new type of

adult learner population starting to emerge. Thus, traditional education can be seen differently in various countries; however, today's online student has a new type of environment, as well as a new set of rules and processes to learn. In the fields of business and management, teaching faculty has started to recognize there are different types of demographical changes in today's classroom. Consequently, it should be noted here today's virtual student population reflects a vast array of diversity and cultural differences and needs that require educators to help build "new learning paths" towards the creation of virtual learning communities. In particular, another growing population in the new learning environment is adults with disabilities. Yes, it can be argued that there have always been adult learners with disabilities, but these earlier students did not enjoy as many learning opportunities or were afforded with a chance to obtain learning via this new method of learning, namely, online learning.

While faculty and academic administrators strive towards continuous improvement of the learning environment and student learning experiences, they have realized the impact and need to know more about technology in the learning environment. Technology has provided a powerful infrastructure for educational institutions. These emerging technologies have enabled universities, faculty, and adult learners to participate in the educational experience on a higher level in a virtual learning environment. Thus, members of the business world have stated to work more with technology in this venture to help assist educational institutions in becoming more modern and adaptive for change. While these technological changes only signify to the field of education that technology recognizes a need for change, the real question is whether we, as educators and administrators, recognize the need for change. Therefore, many educational institutions, as well as those in the business environ, may need to focus more on the learning process and its impact on employees. Finally, we need to consider the impact on global business and education. What do global business and global learners need to know in order to be successful in today's business world?

DISABILITY AND EDUCATION

As more companies obtain newer technology, there is a stronger movement towards going global. As many companies have realized the greater chances of growing their businesses with the use of newer technology, they are also seeking the best possible workforce to help them grow along the way. Thus, these businesses have started to focus more on developing their business ventures overseas and seeking the best workforce candidates to help them in this growth endeavour. Holt, Quelch, and Taylor (2004) stated that "If we look at the world of business, when "a brand expands it reach around the globe, it achieves favored percep-

tions that are greater than the sum of its national parts" (p. 91). This specific type of branding, known as global branding, relies on the input of the various stakeholders and how their cultural differences can enhance the quality and acceptance of such a brand. However, does this branding cause a rethinking of just business? Not really. Rather, it has caused some external stakeholders, especially in the realm of academia, to rethink their strategies, forecasting predictions, and focuses. In particular, many in the field of online learning are started to examine how this new type of global branding might be of benefit to both business and/or education in terms of linking various stakeholders throughout the world into a stronger and more diversified environment, whether it be business or academia.

Currently, we are seeing a new, global branding of course management systems, which affects and supplements the needs of various growing, virtual learning communities. As many business and academicians consider the use of these technological and global changes, bit are these new changes good or bad for learning at the present time? Are colleges and universities today able to prepare for these newer and improved methods of education, as well as provide more meaningful learning experiences for students as they prepare for their next career or professional move towards advancement?

As competition among academic institutions continues to grow in the field of online learning, are they consider the competition and what they can offer all students, especially students with disabilities. In the media and trade journals, we are seeing more universities have been creating and implementing different best practices and procedures in order to prepare all students to compete for quality and meaningful employment. However, since technology has been providing a stronger infrastructure and set of tools, these emerging technologies have allowed many colleges and universities, instructors, and adult learners more opportunities than ever before. Consequently, more adult learners with disabilities are enrolling in more online (virtual) courses than anticipated. This may account for the increase in online student enrollment since this new learning environment can offer more barrier-free opportunities for all students, rather than having them finding solutions for the traditional "barriers" in a face-to-face learning environment. It appears that some movement towards more social justice for both students and educators with disabilities is starting to fall into place.

Let us pause here for a moment and think about why other companies and institutions may not be as willing to embrace online learning and training, especially if they have individuals with disabilities. Is it because of the "newness" of this type of learning and training? Or is it due to their lack of knowledge about this particular area and/or the new technologies in general? We can see that many organizations and educational institutions have embraced the idea of online learning, but there are still a few organizations whom have

been hesitant with moving forward with this new form of learning. Is the hesitation due to the new approaches to learning or technologies or perhaps accepting, or trusting, a new change in their organization and its operation?

The level of trust that one may have with something being offered on-site versus something being offered virtual. In the online learning environment, we refer to this situation in terms of “virtual trust” and look at the various stakeholders (both internal and external) in terms of their perceptions and interactions with others in this virtual environment. Therefore, what do we mean by virtual trust and how does it differ in the virtual environment? One way to view this is through a lens with various types of trust. Uslaner (2001), wrote that “Trust has a moral dimension—of ethically justifiable behavior as expectations. General trusters tend to have a higher ethical sensibility”. We should look at another type of trust that is more useful, or perhaps exercised, by others that is known as swift trust. “Swift trust” may be unstable and fragile at times. For example, most adult learners need to need to establish quick trust patterns with their teachers, especially in the online environment. Along these same lines in the virtual business environment, virtual group members need to establish trust with their virtual manager, as well as their virtual members. Like trust in the face-to-face classroom and business world, this type of trust may not be easily gained. Also, there could be a growing need for team/group building exercises and interpersonal communications skills if the members have not been able to establish a reasonable amount of virtual trust and communications flow. Let us now look at the different types of learning and to see if there are differences between face-to-face learning versus online learning. In particular, we will focus on what the student with a disability has to face in these learning environments and determine if there is any form of social justice in either one of these environments.

FACE-TO-FACE LEARNING VERSUS ONLINE LEARNING

It should be noted that learning environments have changed. For some adults when they return back to school, they not only face a change in learning environments – but changes in themselves. The aging process is set in motion for all adults, and sometimes they expect to “jump” back into their studies, but they later learn that they may not hear or see as well as they did when they were 18 years old. Also, they have started to realize that the learning environments for both business and education have faced major changes since perhaps they were last in a classroom setting. As a result, these technological changes, economics, and education of employees have caused organizations to reconsider how they value organizational learning in their overall organizations, as well as examining how they can learn

from themselves and others. Thus, adults have realized that as a result of the changes in the workplace, they have to update their skills sets and reconsider what they want out of their careers. If they want to move up or perhaps switch careers, they have to seek additional education and/or training.

Due to the many constraints of work, personal and family life, and other factors, many adults have not been able to return back to the classroom with these types of circumstances and extenuating factors. On the other hand, many are starting to hear more about what online learning is and how it varies from the traditional method of face-to-face learning. In fact, many people with disabilities who have had problems entering academic buildings and classrooms, along with the fear of being stereotyped by others as they enter the classroom, are turning also to this new form of learning. They are starting to realize that some type of social justice is happening at this moment, when they have choices in their education and can reach out for more education without the fear of facing physical and mental barriers. While many people with disabilities can remember that prior to P.L. 19-42, they were not afforded the same rights to education, but since that time, along with the Americans with Disabilities Act of 1990 (“ADA”), they are seeing changes. However, let us look at how the world of online learning is changing in terms of demographics.

According to NACOL, the area of online (virtual) learning has been changing rapidly each year. Greer (2010) wrote that “Online college education is expanding—rapidly. More than 4.6 million college students were taking at least one online course at the start of the 2008-2009 academic year. That’s more than 1 in 4 college students, and it’s a 17 percent increase from 2007.” (para. 1) In 2006, 38 states in the United States have established state-led online learning programs, policies regulating online learning, or both. Also, 25 states have state-led online learning programs, and 18 states are home to a total of 147 virtual charter schools serving over 65,000 students (<http://www.nacol.org>). In 2001, 56% of traditional learning institutions offered distance learning programs. An additional 12% of schools stated they planned on adding distance learning programs to their curriculum within the next three years (National Center for Education Statistics, 2003). As a result, we should expect that more secondary- and post-secondary level teachers will be seeking additional education and/or training in order to obtain and master quality online teaching skills and strategies. Further, more colleges and universities will probably be offering online education courses and teacher training in order to help recruit and hire more online instructors. While there may be a growing need to increase the number of online instructors to teach, the level of students will continue to grow. Also, the number of students with disabilities will continue to fill up the online courses, and this necessitates here to understand the other key reasons why this particular population is returning back to the classroom.

According to the U.S. Department of Labor's white paper on "Creating a Roadmap Out of Poverty for Americans with Disabilities (2009), they noted that "The IRS Wage & Investment Benchmark study found that there are 5.0 million taxpayers with disabilities ages 18 to 59 who filed tax returns. However, when it compared their findings to the American Community Survey for the same age distribution found there were 6.6 million employed persons with a disability representing 6.3 million households" (p. 8). If we consider these figures, we can see why many Americans with disabilities want to seek additional education and/or training. However, in order to level the playing (learning) field here for all students, we need to understand the changes in the workforce and how the field of education (role and function of instructors) has been changing.

TEACHING STRATEGIES TOWARD BALANCING THE LEARNING FIELD AND CURVE

Why are adults returning back to the classroom?—Besides having a need to improve one's earning potential, many adults are realizing that the world around them is changing.—In particular, their own work tasks, positions, and organizations are changing. Harris (2000) noted that the "new workplace requires a new type of employee, one who is highly skilled, flexible, creative, and attuned to working as a member of a team" (p. 1). As a result, organizations not only need a new type of employee, they have to seek additional (or more qualified) trainers to use in workplace. Or they might work with academic institutions in finding a panel of experts in this area.—If we look at the updating of instructors' skills, as well as preparing them for online teacher, they need to learn more about teaching methods and how technology can help them. The U. S. Department of Education (2002), they described these changes in terms of skills sets and literacy.—They wrote that:—"Workplace education programs focus on the literacy and basic skills training workers need to gain new employment, retain present jobs, advance in their career, or increase productivity.—Curricula are developed by educators, working with employers and employee groups, who assemble written materials used on the job and who analyze specific jobs to determine what reading, computation, speaking and reasoning skills are required to perform job tasks effectively. By their nature, successful efforts to institute workplace literacy programs require strong partnerships among educators, employers, and employees."

Therefore, we can see a need for change in employee's skills sets and various other skills start to emerge, trainers and educators have seen technology has the common link (meeting point) to help them bring the old way of doing things to meet the new computerized approaches. Finally, this type of transition has not been an easy task for many trainers and

educators – but their saga continues on a daily basis in order to meet the training and education needs – as well as meeting various organizational/industry needs and goals. With these items considered, educational institutions will need to focus more on training online instructors to meet the needs here in terms of educating and training adult learners to help them reinforce or add to their skills sets. In addition, some instructors will need to learn more about how to work and interact with adults with disabilities.

WHAT ARE THE CHARACTERISTICS OF AN ONLINE INSTRUCTOR?

It should be noted at the onset of this particular discussion that some face-to-face instructors are not fond of (or will even embrace) online learning.—However, as virtual learning tends to evolve and gain more popularity, there will be more interest in the area of virtual teaching. However, not everyone can be an online instructor or even be a successful instructor. Why is this important to understand this at this juncture of the paper, it is quite simple in fact.—By understanding the changes that have caused academic institutions to change their teacher training and re-evaluate how they view the role and function of an instructor, we can see that there is a social change happening here.—Rather than focusing on certain areas to train instructors, educational institutions are starting to realize that they have to consider various federal mandates and how adult learn (or not learn). Also, there is a stronger movement to educate and train instructors about focusing on different learning styles of today's adult student. Thus, this leads us to the question as to what are the characteristics of a good and bad online instructor in today's learning environment.—

Roueche, Roueche, and Milliron (1995) noted, "Adjunct faculty are increasingly important players in the teaching and learning process. It is in the college's best interest of appreciating the investment value of them, and ultimately in the interest of establishing and maintaining the college's reputation for teaching excellence" (p. 120). It should be noted that many online teaching positions are being filled by instructors on a part-time basis. Academic institutions have found that by hiring part-time instructors, this helps to reduce some administration of benefits and salary. Thus, it should be noted for the purposes of this paper that there could be a change in this situation within the next decade or two as more part-time faculty seek more pay and benefits (i.e., union organization).

What are some of the criteria that educational institutions are seeking as they search for, select and hire new online instructors? The following section is an overview the main skills areas that some of these institutions look forward prior to hiring new instructors.

- Technological Skills
 - o Is the candidate computer literate?
 - o Can the candidate use email, word processing, and spread sheet software?
- Educational Skills
 - o Does the instructor have a master's degree with at least 18 graduate credits in the given subject area?
- Teaching Skills
 - o Has the candidate taught before (private or public sectors)?
- Work Experience
 - o Does the candidate have work/industry experience?

While recruiting and hiring are key aspects that many academic institutes consider, they also have started to re-evaluate their training process. Along with training instructors to use the new technology, they have to make sure that these new candidates are up to date with key teaching strategies and techniques. Also, they have to be able to refer to certain policies, procedures, and regulations, as well as being mindful of federal mandates in their daily administration of teaching duties and teaching as well. The next section provides a quick overview of a potential training program that could be used to prepare new online instructors for teaching in the virtual learning environment. Consequently, it should be noted also here that progressive and proactive educational institutions will update their training programs to help instructors develop a deeper "mindset" of education in terms of working with adult learners to help understand why education can be a tool for improvement of not only their own working situation, but improving the lives of all adult learners (or people who also seek educational opportunities).

OVERVIEW OF ONLINETRAINING PROGRAM FOR NEW ONLINE INSTRUCTORS

Please note that this is only an example for an online training program. While many colleges and universities have started to make movements in this area, it should be a suggestion here that more schools need to rethink how we train instructors. Why is this so important? Traditionally, instructors were hired due to their academic degrees earned and many were

hired with any type of educational training in the areas of foundations of education, teaching strategies or techniques, measurements, as well as test construction. What we have seen over the years is that there is still a level of "mistrust" towards the teaching field and academics in general. This is one area in which educational institutions can make a difference by requiring more instructors to teach training courses in this area. For example, while the Americans with Disabilities of 1990 ("ADA") has been a federal mandate for 23 years, there are still many instructors who are ill-prepared to work with students with disabilities. As a result, this is yet another area why additional teacher training is important. If more colleges and universities were to take a stand and require additional training in this area, this would demonstrate to students with disabilities, as well as the disability community, that they are trying to change the system and how disability is treated in the world of academia. As noted above, the following section is only a snapshot of a sample training program that could be used for online instructors.

- Module 1 – Teaching and Learning

In this module, potential online instructors will learn about the various communications tools used in the online learning environment. These instructors examine and discuss how adults learn. Also, they explore how teach and learning are connected.

- Module 2 – Teaching Strategies

Strategies are critical to a teacher's effective plan for implementing the learning objectives and learning activities. In this module, students learn the importance of time management and how to effectively plan their teaching schedules. Please note that a key focus is on team facilitation and conflict management strategies. While it is hoped that all learning experiences are positive, instructors need to know how to handle conflicts that may occur.

- Module 3 – Helping Students to Think Critically

During this module, instructors will look at Bloom's Taxonomy and how it is used in course design and curricula. There is a key discussion on the connections between teaching and learning theories. Finally, potential instructors will discuss how critical thinking is used in the classroom.

- Module 4 – Providing Feedback

In this module, each of these future online instructors will look at sample student work and critique it with the use of a standard rubric. They will focus on various criteria, as well as applying comments on APA style and formatting.

- Module 5 – Ethical Issues

Ethical issues are critical in today's learning environment, as well as the workplace. Therefore, why is confidentiality important in the learning environment? Instructors will look at the problems associated with plagiarism and learn how to use a plagiarism database. Finally, the class will explore critical issues of disability, harassment, and the Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA).

- Module 6 – University Teaching-Policies and Procedures

Finally, these instructors will learn more about their role and function as a facilitator in online learning. A key discussion will be held on the university's mission and how it reflects the university's culture. In particular, the instructor will lead a discussion on how to follow correct procedures when certain policy issues arise.

After the successful completion of these modules, the course facilitator will prepare an evaluation form for each enrolled student. It is during this time when the facilitator will determine whether or not a candidate could benefit from additional mentorship or coaching. In any event, this change in teacher training might help to increase the technological skills for the potential online teacher, but hopefully, this might help many new instructors to consider the learning styles of all students and how they can use more resources to help educate and reinforce their student's learning and overall skills sets.

CONCLUSIONS

From the discussion points presented in this paper, we can see a movement in the online learning environment to help balance the educational opportunities for all students. As adult learners focus on their careers and realize a need for additional training and education, they also realize that they have certain learning styles. We, as educators, have to realize that each adult learner is unique and requires for us to be able to understanding their learning style and needs. Not all students learn in the same way, and some students may have special needs and requirements. However, with today's changing technological advances, more learning resources are now available not only to the instructor, but also to all students. There appears to be movement by educational institutions to want to make changes in their curricula, teacher training, and overall policies, which shows their willingness to recognize and embrace diversity. The key here for all instructors is to remember that education should be accessible to all learners – whether they have disabilities or not.

REFERENCES

- Babson Survey Research Group (2012). *Changing course: 10 years of tracking online education in the United States*. Pearson and Sloan-C.
- Greer, J. (2010). Study: Online education continues its meteoric growth. U.S. News. Retrieved Oct. 15, 2010. <http://www.usnews.com/articles/education/online-education/2010/01/26/study-online-education-continues-its-meteoric-growth.html>.
- Harris, H. (2000). *Defining the future or reliving the past? Unions, employers, and the challenge of workplace learning*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Information Series, No. 380.
- Holt, D. B., Quelch, J. A., & Taylor, E. L. (2004). "Managing the global brand: A typology of consumer perceptions". *The global market: Developing a strategy to managing across borders*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 91.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*, Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Nacol. <http://www.nacol.org>. Retrieved Oct. 30, 2009.
- Neal, L. & Miller D. (2006). The basics of e-learning: An excerpt from Handbook of Human Factors in Web Design, para. 4-5. In R.W. Proctor & K.L. Vu (2004), Handbook of Human Factors in Web Design, Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved March 19, 2008 from <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=tutorials&article=20-1>.
- Roueche, J.E., Roueche, S.D., and Milliron, M.D. (1995). *Strangers in their own land: Parts-time faculty in American's community colleges*. Washington D.C.: Community College Press.
- U.S. Department of Education (March 2000). Fact Sheet 16. Washington, DC: Division of Adult Education and Literacy, Office of Vocational and Adult Education, USDE.
- Uslaner, Eric M. 2001. "Volunteering and social capital: How trust and religion shape civic participation in the United States," in Paul Dekker and Eric M. Uslaner, eds., *Social Capital and Participation in Everyday Life*. London: Routledge.

LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO Y LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN DE LA SOCIEDAD MEXICANA A TRAVÉS DE LOS CURSOS DE EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA (EAD)

Rina María Martínez Romero
Universidad Nacional de Educación a Distancia, (UNED), México

INTRODUCCIÓN

Los cambios y las transformaciones de las sociedades a nivel mundial en las últimas cuatro décadas, han sido decisivos y reveladores para las renovaciones de los sistemas que las conforman. Un claro ejemplo de esto, lo representa la enorme importancia que han asumido los sistemas educativos en el desarrollo de los países.

Los notables movimientos educativos que se han diseñado, instrumentado y evaluado a partir de su impacto social con base en los procesos de innovación educativa, tales como: la flexibilidad curricular, los modelos mixtos en la educación, la inter, multi y transdisciplina, la movilidad académica, la armonización y la internacionalización de los estudios en la educación superior, la educación abierta y a distancia, entre otros, han supuesto el florecimiento de una oferta educativa diferente en todo el mundo.

Como consecuencia de lo anterior, se han visto enriquecidas tanto las opciones de formación académica y profesional de las personas, como sus opciones de vida, ya que, cada vez más, cuentan con una gama de oportunidades (amplia y diversa) para aprender, profundizar en sus conocimientos y especializarse en varias áreas de conocimiento, además de aprender a lo largo de su vida.

Como quiera que se examine el hecho, estos movimientos de innovación educativa han permitido crear nuevas estructuras curriculares que han favorecido la actualización y, en muchos casos, las reformas académicas en todos los niveles educativos. Cabe señalar entonces, que la mayoría, sino es que en todas las adecuaciones curriculares en educación superior, tienen como referente común el Proceso de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

En lo tocante a los procesos de armonización educativa, podemos destacar los esfuerzos con relación a los espacios comunes de educación superior que se están conformando mundialmente y que buscan compartir fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos mediante políticas educativas que buscan enfrentar y resolver problemas sociales a partir de la pertinencia de su oferta educativa.

En este sentido, se busca fortalecer la educación superior, particularmente en su modalidad abierta y a distancia, para apoyar de forma sustantiva el desarrollo de los países o regiones que la desarrollan, partiendo de principios para la búsqueda de la equidad, la inclusión y la educación como un bien público, que son considerados como algunos de los ejes rectores que favorecen el acceso de las personas al conocimiento.

LAS SOCIEDADES DEL CONOCIMIENTO (SC)

Las denominadas sociedades del conocimiento (SC) desafortunadamente se han desarrollado de manera asimétrica, injusta y elitista, lo que ha acentuado las enormes desigualdades y diferencias entre los países ricos y pobres del mundo. Tales formas de desarrollo, lamentablemente también son claramente observables entre los grupos sociales dentro de una misma sociedad o país. (UNESCO, 2005; Ruiz, Martínez, y Valladares, 2010; Valladares, Noguera, Martínez, Argueta y Ruiz, 2007).

Ante estas situaciones de disparidad se han propuesto modelos educativos que buscan la igualdad y la equidad social, priorizando el papel de la educación superior y de la investigación científica, tecnológica, humanística y artística en su conjunto, todo esto con el fin de desarrollar y promover la riqueza intelectual que poseen los individuos de una sociedad, y buscar una disminución de la brecha cognitiva entre ellos (Ruiz y Martínez, 2006; ANUIES, 2012).

En conexión con lo anterior, cabe destacar algunas de las principales orientaciones que la UNESCO (2005) ha especificado para conformar auténticas sociedades del conocimiento (Ruiz, Martínez, y Valladares, 2010; Ruiz y Martínez, 2006):

- Implican cambios de transformación mundial a partir de nuevas formas de organización social y del pensamiento.
- Priorizan la producción, el uso, la enseñanza y la transferencia del conocimiento.
- Valoran de forma significativa el capital intelectual y las capacidades de innovación de las personas.
- Consideran que el bienestar social recae en gran medida en la fortaleza del sistema de educación de un país.

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ES)

Hay que tener presente que la generación, la transferencia, el uso y la transmisión de los saberes o del capital intelectual resultan fundamentales para la conformación de las auténticas sociedades del conocimiento, ya que permiten el diseño, la instrumentación y la evaluación de innovaciones en todos los ámbitos del saber: político, educativo, industrial, sanitario, comercial, económico y alimenticio, entre otros (Centro Interuniversitario de Desarrollo 2007; Martínez, Ruiz y Peñalosa, 2010).

Esto pone de relieve entonces, que la educación superior (ES) constituye uno de los ejes fundamentales para lograr que las sociedades se transformen y busquen trascender a partir de la equidad, la justicia social, la democracia y la pluralidad (Ruiz y Martínez, 2007; ANUIES, 2012). En este sentido las SC exigen que la formación en la ES además de la enseñanza disciplinar y sobre campos o áreas de conocimiento, incluya de igual manera en los alumnos, capacidades para la búsqueda, el análisis, la reflexión, la comprensión y la transmisión de la información y del conocimiento.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

La necesidad de hacer posible el libre intercambio laboral de profesionales permitió la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha supuesto un incremento en la competitividad del sistema educativo europeo en su conjunto. Este proceso tan complejo ha supuesto una gran influencia para que las universidades de todo el mundo ante los retos del siglo XXI, se esfuercen en analizar de manera profunda, reflexiva y crítica sus estructuras curriculares, con la finalidad de mejorar sus modelos y formas de enseñanza y de aprendizaje.

La Comunidad Europea (CE) busca potenciar su capacidad competitiva a través de la internacionalización de sus universidades. De tal forma que, lo que empezó como la creación del Área Europea de Educación Superior, se ha convertido en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (Comisión Europea <http://ec.europa.eu/>; Confederation of European Union Rector's Conferences, 2001; Santos, 2005; Specchia, Imhof y Manita, 2010).

La Declaración de la Sorbona de 1998 es el principal antecedente del Proceso de Bolonia, del cual se derivó e hizo posible la suscripción por parte de varios ministros europeos de educación de la Declaración de Bolonia en 1999. En la cual, se sentaron las bases de lo que constituye el referente mundial, desde entonces hasta la fecha, para el desarrollo y el establecimiento de los procesos educativos de convergencia, homologación y de cooperación dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, mismos que debieron empezar a instrumentarse de manera oficial a partir del año 2010 en 46 países europeos (Espacio Europeo de Educación Superior, 1999; Specchia, Imhof y Manita, 2010; Martínez, Ruiz y Peñalosa, 2010).

Entre las consideraciones más importantes de la Declaración de Bolonia cabe destacar que se debieron llevar a cabo (Confederation of European Union Rector's Conferences, 2001; Comisión Europea, <http://ec.europa.eu/>; Espacio Europeo de Educación Superior,

1999; Martínez, Ruiz y Peñalosa, 2010):

- La adopción de un sistema legible y comparable de titulaciones.
- La adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado).
- El establecimiento común de un sistema de créditos.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de la movilidad y remoción de los obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo.

Con este referente internacional, son diversos los espacios comunes que se han conformado en los últimos 20 años y que constituyen diferentes formas de cooperación entre instituciones educativas de educación superior de varias regiones del mundo. La Organización Universitaria Interamericana (OUI, <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/espacios-comunes/>) ha integrado varios de ellos, y comprenden:

- El Espacio Común de Educación Superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE).
- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Los Espacios de Educación Superior ASIA-PACÍFICO (APAIE y UMAP).
- Asia-Pacific Association for International Education (APAIE).
- University Mobility in Asia and the Pacific RIM (UMAP).

Cabe hacer notar entonces, que estos espacios comunes, busca trascender en gran medida los periodos y procesos administrativos de toma de decisiones y permanecer como políticas educativas para los países que las aprueban y asumen. Tal es el caso de México, que a partir de varias iniciativas internacionales, pero fundamentalmente de las del Espacio Europeo de Educación Superior en términos de calidad, movilidad y procesos de armonización de programas educativos, ha conseguido conformar dos grandes marcos educativos de la educación superior pública mexicana: el Espacio Común de Educación Superior y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia.

EL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO (ECOES)

Un panorama general de la educación en México puede mostrarse a partir los datos del Censo de Población y Vivienda 2010 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, <http://www.inegi.org.mx/>) en el que se especifica que es un país con 112 millones de habitantes. De este total, 78,423,336 habitantes (aprox. el 70%) pertenecen a la población de 15 años o más, de los cuales el 7.2% (aprox. 5,646,480) no han tenido ningún tipo de instrucción, el 12.6% (aprox. 9,881,340) cuenta con la primaria incompleta, el 16% (aprox. 12,547,733) con primaria completa, el 5.2% (aprox. 4,078,013) con secundaria incompleta, el 22.3% (aprox. 17,488,403) cuenta con la secundaria completa, el 19.3% (aprox. 15,135,703) con la educación media superior, y el 16.5 (aprox. 12,939,850) con la educación superior (nota del INEGI: no suma el 100%, debido a que excluye a la población que no especificó nivel de estudios).

A manera de ejemplo cabe señalar que el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, dio la bienvenida al curso académico 2012-2013 a los 324 mil estudiantes que conforman la comunidad estudiantil en su totalidad de esta institución, y que cursan el bachillerato (110 mil estudiantes), la licenciatura (188 mil) y el posgrado (26 mil). Estos datos, ponen de manifiesto la insuficiencia de oportunidades para estudiar en México la enseñanza media superior y superior, ya que la UNAM es la institución con mayor capacidad de cobertura, en su conjunto, del país (Agenda estadística-UNAM <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/>).

Esto pone de relieve la importancia de atender a la población de 15 años o más, que constituye la mayoría del país, y que demanda acceso a la educación superior. En este contexto nacional dos fueron las premisas fundamentales que dieron origen al Espacio Común de Educación Superior en México (ECOES) (Martínez, 2005; Martínez; Ruiz y Peñalosa, 2010):

La educación pública constituye el fundamento de la vida democrática del país, pues en ella se sustenta la exigencia social de alcanzar la equidad y la libertad en la formación de las personas.

La distribución generalizada de la educación como bien público se traduce en la igualdad de oportunidades de desarrollo para todos los miembros de una sociedad.

El ECOES se constituyó por iniciativa de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en septiembre de 2004. Y desde entonces hasta ahora ha representado una extraordinaria forma de promover principalmente la movilidad estudiantil en el

territorio mexicano (Espacio Común de Educación Superior, <http://www.ecoes.unam.mx/>)

El Espacio Común de Educación Superior fue creado en la Ciudad de México el 28 de septiembre de 2004 y se hizo mediante la firma de un convenio general de colaboración por ocho rectores de instituciones educación superior (IES) públicas: la Universidad Nacional Autónoma de México; el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma Metropolitana; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Guadalajara y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El ECOES tiene dos propósitos fundamentales: por un lado establecer un espacio educativo nacional que permita la conjunción de esfuerzos para elevar los niveles académicos, educativos y de investigación, en beneficio de las comunidades de alumnos, académicos y de la sociedad en su conjunto. Por otro lado, se propone asumirse como núcleo promotor para extender la propuesta e incluir en el esfuerzo a las otras instituciones del país a nivel nacional, Latinoamericano y del Caribe.

El convenio se ha fortalecido con la adhesión de nuevas instituciones, desde 2004 a la fecha y el ECOES cuenta actualmente con 39 Instituciones de Educación Superior, que en su conjunto representan las instituciones de educación superior públicas prácticamente de todo el país y agrupan a más de un millón de alumnos (Espacio Común de Educación Superior, <http://www.ecoes.unam.mx/>).

Instituciones de educación superior afiliadas al ECOES

No.	Estado	Universidad
1	Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes
2	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California
3	Baja California	Universidad Autónoma de Baja California Sur
4	Campeche	Universidad Autónoma de Campeche
5	Chiapas	El Colegio de la Frontera Sur
6		Universidad Autónoma de Chiapas
7		Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
8	Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua
9		Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
10	Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila
11	Colima	Universidad de Colima
12	Distrito Federal	Instituto Politécnico Nacional
13		Universidad Autónoma Metropolitana
14		El Colegio de México
15		Universidad Nacional Autónoma de México
16	Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango
17	Estado de	Universidad Autónoma Chapinco
18		Universidad Autónoma del Estado de México
19	Guanajuato	Universidad de Guanajuato
20	Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero
21	Jalisco	Universidad de Guadalajara
22	Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
23	Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
24	Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos
25	Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit
26	Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León
27	Oaxaca	Universidad Benito Juárez de Oaxaca
28	Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
29	Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro
30	Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo
31	San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
32	Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa
33	Sonora	Universidad de Sonora
34	Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
35	Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas
36	Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala
37	Veracruz	Universidad Veracruzana
38	Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán
39	Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas

Los programas prioritarios del ECOES incluyen cinco aspectos principales: 1) el fomento y mejoramiento de la calidad de la movilidad estudiantil; 2) la articulación con La

Red de Macrouiversidades de América Latina y el Caribe y otros espacios comunes de educación superior; 3) el fortalecimiento de áreas de posgrado; 4) la realización de investigaciones conjuntas, y 5) el desarrollo de la educación a distancia.

De todos estos programas al que se le ha dado mayor énfasis es al de la movilidad estudiantil, que consiste en la realización de estancias académicas, para realizar cursos o efectuar estancias de investigación, en una institución diferente a la de origen. En este contexto, las actividades académicas son de carácter obligatorio para los alumnos, quienes deben dedicar tiempo completo para su realización.

Ante la necesidad de mejorar y ampliar con calidad la cobertura en la educación superior en México, un grupo importante de instituciones educativas públicas crearon el Consorcio del Espacio Común de Educación Superior a Distancia, que se deriva del ECOES. En su propuesta de creación, el consorcio se propuso ofrecer programas académicos abiertos y a distancia en los niveles de bachillerato, licenciatura y posgrado.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Una de las grandes innovaciones educativas que cabe destacar en los últimos 40 años ha sido el desarrollo de la educación a distancia en el mundo. Esto ha supuesto una mirada diferente para llevar la educación a espacios en donde en muchas ocasiones el acceso al conocimiento resultaba difícil, sino prácticamente imposible.

Así, se evolucionó de universidades con modelos educativos exclusivamente presenciales a modelos mixtos (aquellos que cuentan con el apoyo de un tutor o asesor a través del uso de tecnologías de la información y la comunicación, y que incluyen actividades presenciales y a distancia mediante diversos materiales didácticos elaborados para el trabajo y el aprendizaje de forma individual o colectiva de los alumnos). Esto ha supuesto un principio indispensable para la democratización de la educación, ya que ha favorecido la instrumentación de metodologías variadas que les permiten a los alumnos decidir con libertad las horas, los lugares y las formas de estudiar, según sus propios intereses vocacionales, así como a partir de sus necesidades y posibilidades personales y laborales (UNED, www.uned.es; López y Leal, 2002; Reséndiz, 2000; Peñalosa, 2010).

Podemos destacar que entre algunas de las principales metas que ha perseguido y logrado la educación superior abierta y a distancia de forma global, se encuentran:

- Ampliar de manera significativa la oferta educativa (democratizar la educación).

- Incrementar el acceso al conocimiento mediante el uso de diversos materiales didácticos (usar materiales impresos, audiovisuales o digitales).
- Utilizar las tecnología de la información y la comunicación (TIC) para apoyar el proceso educativo (usar herramientas como Internet, la vía satelital, los formatos multimedia o la realidad virtual).
- Diversificar las formas de enseñar y de aprender, a través de nuevos roles del alumno con el profesor-asesor-tutor (participar para lograr el aprendizaje de forma activa).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR ABIERTA Y A DISTANCIA A MÉXICO

Hay diversos autores que coinciden que en México sí se han vivido y desarrollado todas las fases y etapas de la educación a distancia que se han vislumbrado en el Mundo, pero desafortunadamente se han realizado con marginalidad, con escasa credibilidad social sobre esta modalidad educativa, a través de la falta de normativa y de una insuficiente voluntad de las autoridades educativas para su desarrollo, así como también con una limitada integración de los sistemas de redes de universidades e instituciones públicas de educación superior a distancia mexicanas (Torres, 2006; Peñalosa, 2010; Amador, 2011; García Aretio, 2009).

Es posible identificar tres grandes generaciones bien definidas con relación a la educación abierta y a distancia en México (Peñalosa, 2010):

Entre los años 1810 a 1970, se caracteriza por la puesta en marcha de las misiones culturales para la formación docente, particularmente para la educación rural.

Entre los años 1971 a 1995, hay un surgimiento de la educación abierta en diversas instituciones educativas públicas, como son: los sistemas de enseñanza abierta y a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y de la Universidad Pedagógica; la creación del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa y de la Red Satelital de Televisión Educativa, así como del sistema de enseñanza abierta de la Universidad Veracruzana y el Instituto Nacional de Educación para Adultos.

De 1995 a la fecha, que comprende la creación de una amplia variedad de programas educativos de educación pública, tales como los de la Secretaría de Educación Pública (SEP): la “Enciclomedia”, la Red Edusat, la red virtual de secundarias y la secundaria para adultos. Así como la apertura de programas educativos desde la UNAM a través de la Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia, o la creación de un campus virtual del

IPN y un sistema de redes para el aprendizaje comunitario. También es posible identificar diversos desarrollos en universidades estatales como la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara. Así como el bachillerato a distancia de la SEP, entre muchos otros.

Existen también otros esfuerzos educativos en México que forman parte de la educación privada y que han tenido un gran impacto en la población, tales son los casos del Instituto Tecnológico de México (ITAM) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

No obstante es pertinente señalar que en un país con 112 millones de habitantes (como se señaló anteriormente), han sido insuficientes los esfuerzos para instrumentar la educación abierta y a distancia en México, cabe destacar por ejemplo que por un lado cuando se trata de educación pública faltan normatividad y políticas educativas de innovación para su desarrollo, y en el caso de la educación privada, aún cuando cuentan con modelos educativos específicos y desarrollos tecnológicos de última generación en algunos casos, resulta una educación demasiado costosa para que el impacto social sea masivo y de gran relevancia, dados los altos índices de pobreza y desigualdad social que existen en México.

Cabe entonces destacar un esfuerzo de carácter nacional y público que está favoreciendo a un gran sector de la población mexicana, que busca ante todo el desarrollo de la educación abierta y a distancia, y que se ha constituido a partir del ECOES, el denominado Espacio Común de Educación Superior a Distancia de México.

EL ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DE MÉXICO (ECOESAD)

Los enormes cambios y las transformaciones de los sistemas educativos en el Mundo en general y en México particularmente a través del ECOES, han dado resultados positivos que buscan enfatizar y priorizar, en el marco del establecimiento de políticas educativas, que las IES se consoliden como agentes estratégicos para apoyar diversos cambios sociales que favorecen el desarrollo de un país a partir de la inclusión con alto sentido de responsabilidad social.

En este sentido el ECOES desde su nacimiento en 2004 hasta la fecha, no ha hecho más que crecer de forma significativa para el apoyo de programas de movilidad académica, y otros antes mencionados, que han beneficiado enormemente la formación académica, personal y profesional de miles de estudiantes de las universidades públicas de México. Del curso académico de 2005 al de 2010 (en un total de 10 convocatorias- salen dos al año-) se

concedieron 2.930 solicitudes de 6.611 aspirantes que concursaron en el Programa Nacional de Movilidad Estudiantil del ECOES.

Como consecuencia de lo anterior y con la finalidad de crear nuevas políticas para la inclusión social, específicamente con el objetivo de incrementar la cobertura de la educación superior en México a través de la educación abierta y a distancia, se creó el Espacio Común de Educación Superior a Distancia de México (ECOESAD), con un fin fundamental: mediante la cooperación interinstitucional hacer frente a los enormes rezagos educativos y buscar disminuir los índices de desigualdad educativa, para aumentar los del acceso al conocimiento e incrementar el bienestar social y colectivo de los alumnos de México.

El ECOESAD se fundó el 17 de abril de 2007 con la firma de un convenio entre 7 instituciones públicas de educación superior de México: la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Universidad Veracruzana, Universidad Benemérita Autónoma de Puebla y el Instituto Politécnico Nacional (Espacio Común de Educación Superior a Distancia, <http://www.ecoesad.org.mx/index.html>).

A partir de la experiencia del ECOES (que está orientada en programas académicos presenciales de licenciatura y posgrado), el ECOESAD se creó para ofertar programas académicos abiertos y a distancia de bachillerato (enseñanza media superior), licenciatura y posgrado, lo que ha supuesto una mejora sustancial para el desarrollo de la educación abierta y a distancia en México.

Otro avance significativo del ECOESAD, fue la conformación de la Red de Innovación e Investigación en Sistemas y Ambientes Educativos (RIISAE), cuyo objetivo principal es realizar investigación interinstitucional, interdisciplinaria y transdisciplinaria en temas relacionados con la educación a distancia. Entre las principales líneas de investigación que se definieron, están: las redes de conocimiento y aprendizaje, los modelos y ambientes educativos mediados por las TIC, la gestión y calidad de sistemas y programas en ambientes educativos mediados por las TIC, la política educativa y el cambio social.

A seis años de la creación del ECOESAD con 7 IES, el número de instituciones ha crecido de forma favorable y actualmente cuenta con 39 IES afiliadas (Espacio Común de Educación Superior a Distancia, <http://www.ecoesad.org.mx/index.html>).

Instituciones de educación superior afiliadas al ECOESAD

1. → Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
2. → El Colegio de la Frontera Sur
3. → El Colegio de México
4. → Instituto Politécnico Nacional
5. → Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
6. → Universidad Autónoma Chapinco
7. → Universidad Autónoma de Aguascalientes
8. → Universidad Autónoma de Baja California
9. → Universidad Autónoma de Baja California Sur
10. Universidad Autónoma de Campeche
11. Universidad Autónoma de Chiapas
12. Universidad Autónoma de Chihuahua
13. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
14. Universidad Autónoma de Coahuila
15. Universidad Autónoma de Guerrero
16. Universidad Autónoma de Nayarit
17. Universidad Autónoma de Nuevo León
18. Universidad Autónoma de Querétaro
19. Universidad Autónoma de San Luis Potosí
20. Universidad Autónoma de Sinaloa
21. Universidad Autónoma de Tamaulipas
22. Universidad Autónoma de Tlaxcala
23. Universidad Autónoma de Yucatán
24. Universidad Autónoma de Zacatecas
25. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
26. Universidad Autónoma del Estado de México
27. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
28. Universidad Autónoma Metropolitana
29. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
30. Universidad de Colima
31. Universidad de Guadalajara
32. Universidad de Guanajuato
33. Universidad de Quintana Roo
34. Universidad de Sonora
35. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
36. Universidad Juárez del Estado de Durango
37. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
38. Universidad Nacional Autónoma de México
39. Universidad Veracruzana

Un referente obligado para el desarrollo del ECOESAD en México, lo constituye la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España, que es la mayor universidad pública española que cuenta con más de 260.000 estudiantes y que cursan alguna de las titulaciones oficiales, entre las que se encuentran 27 grados, 53 másteres universitarios, 44

programas de doctorado o sus más de 600 cursos de formación permanente (Universidad Nacional de Educación a Distancia, www.uned.es).

La UNED cuenta con 40 años de experiencia haciendo realidad el principio de igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza superior gracias a una metodología basada en los principios del aprendizaje a distancia, y centrada en las necesidades del estudiante. Es líder en la aplicación de tecnologías de vanguardia aplicadas al aprendizaje, con la mayor oferta de cursos virtuales de España e imparte sus enseñanzas a distancia, por lo que permite realizar desde cualquier parte del mundo estudios universitarios (Universidad Nacional de Educación a Distancia, www.uned.es).

Una de las metas principales del ECOESAD, es desarrollar una metodología on line desarrollada exclusivamente para la educación abierta y a distancia, tal como lo ha logrado la UNED, en la que se utilizan: el radio y la televisión; los cursos y las aulas virtuales; los grupos de estudio en la red; las comunidades virtuales; las tutorías telefónicas, por correo electrónico, presenciales y virtuales; las videoconferencias; los materiales didácticos impresos y digitales exclusivamente elaborados para los alumnos de la UNED; las prácticas presenciales; así como el uso de diversos medios audiovisuales elaborados por los equipos docentes y el Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico de la UNED, entre otros recursos.

REFLEXIONES FINALES

Los espacios comunes de educación representan nuevos espacios para la transformación social, pues requieren de reformulaciones de las políticas educativas, para desarrollar en gran medida la ciencia, la tecnología, las artes y las humanidades de un país o de una región, tomando como base las exigencias que se demandan de la educación superior para el siglo XXI (UNESCO, 2005; Ruiz, 2002). El marco antes descrito, supone entonces la conformación de sociedades alfabetizadas, críticas y responsables que puedan aprovechar los conocimientos para el beneficio común y genérico. En este sentido la justicia social y el desarrollo sustentable de una nación o de una región, si es el caso, tendrán como bases la posibilidad de diseñar, proponer e instrumentar soluciones innovadoras y creativas a sus problemas más relevantes (López y Leal, 2002; Reséndiz, 2000).

En el caso de México, la creación del ECOES en su modalidad presencial, fue el detonante para el desarrollo de la educación abierta y a distancia de forma masiva a través del ECOESAD. Ambos espacios comunes, han supuesto un sólido avance en la educación superior pública del país, lo que está dando origen a nuevos sistemas y estructuras sociales

y culturales, en donde las políticas públicas de educación superior empiezan a priorizar la producción y el uso social del conocimiento (Martínez, 2005). En este sentido se podría pensar que en ambos espacios apoyarán el desarrollo social y económico de México, con la visión para conformar una auténtica sociedad mexicana del conocimiento en donde la inclusión social, la equidad, la pluralidad y la justicia social sean algunos de sus principios éticos fundamentales (Ruiz y Martínez, 2007; Valladares, Noguera, Martínez, Argueta y Ruiz, 2007; Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2007, ANUIES, 2012).

Cabe señalar que el ECOESAD busca garantizar la igualdad de oportunidades entre las personas para estudiar la enseñanza media superior y superior en México, en este sentido ha posibilitado el acceso a los estudios de miles de personas que buscan una sólida formación profesional acorde a sus intereses personales y profesionales.

En resumen, la educación abierta y a distancia ha abierto un panorama educativo nuevo en México, y en el mundo, con la finalidad de dar respuesta a una enorme demanda poblacional, y que va en creciente aumento, para ingresar a los estudios que se ofertan en todos los niveles educativos, particularmente en la educación superior.

Dependerá entonces en gran medida, de que las políticas públicas y educativas de México, asuman y destaquen la gran responsabilidad social de la educación abierta y a distancia para lograr mayor solidez y estabilidad en lo que respecta a este tipo de educación, con miras de un reconocimiento explícito y permanente con la sociedad para refrendar día a día su compromiso en la búsqueda de sociedades más justas, plurales y democráticas, como lo exigen las auténticas sociedades del conocimiento.

REFERENCIAS

- Agenda estadística-UNAM. <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/> (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- Amador, R. (2011). "Redes complejas de educación superior a distancia en México hacia el año 2020". *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII. pp. 45-58.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior*. ANUIES. México.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*. Centro Interuniversitario de Desarrollo, Providencia, Santiago, Chile.
- Comisión Europea, <http://ec.europa.eu/> (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- Confederation of European Union Rector's Conferences (2001). Transnational Education Project Report and Recommendations. http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/reference/tne.doc. (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- Espacio Común de Educación Superior (ECOES) <http://www.ecoes.unam.mx/> (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (1999) http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) <http://www.ecoesad.org.mx/index.html> (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- García Aretio (coord.) (2009). *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) <http://www.inegi.org.mx/> (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- López, J. y Leal, I. (2002) *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*. EPISE, S. A., Training Club y Ediciones Gestión, Barcelona.
- Martínez, R. (2005) "Espacio Común de Educación Superior en México (ECOES)". Ponencia presentada en el Tenth North American Higher Education Conference *Beyond Boundaries: Building Bridges of Collaboration in Higher Education*. Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC). San Juan, Puerto Rico. 12 al 15 de octubre.
- Martínez, R.; Ruiz, R. y Peñalosa, E. (2010). "Espacio Común de Educación Superior-ECOES". *Revista Transatlántica en Educación. Consejería de Educación-Embajada de España en México*. Diciembre, Número 8. Páginas 59-70.
- Organización Universitaria Interamericana (OUI). <http://www.oui-iohe.org/campus/eles/espacios-comunes/> (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).
- Peñalosa, E. (2010) La educación a distancia en el México del siglo XXI: avances y retos. Pp. 27-51. En Cortés, D.

(coord.) *Tecnologías de la información y medios aplicados a la educación: perspectivas de análisis e investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Reséndiz, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*. Siglo XXI Editores. México.

Ruiz, G. (2002). "La sociedad del conocimiento y la educación superior universitaria". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Mayo-agosto. Vol. XLV. Número 185. Pp. 109-124.

Ruiz, R. y Martínez, R. (2006). Ponencia "Las universidades y la creación de alternativas para el desarrollo nacional". Como parte de la mesa 7 "Hacia una nueva Política de Ciencia y Tecnología como pilar del crecimiento económico y el desarrollo social". *Memorias del III Congreso Mexicano para el Progreso de la Ciencia y la Tecnología (COMACYT)*. De la Sociedad Mexicana para el Progreso de la Ciencia y la Tecnología, A. C. para la Ciencia y la Tecnología. 7 de abril. México.

Ruiz, R. y Martínez, R. (2007). "La renovación de las políticas de educación superior, ciencia y tecnología: una tarea estratégica para la construcción de las sociedades del conocimiento". *Revista Transatlántica en Educación. Consejería de Educación-Embajada de España en México*. Diciembre, Año III, Volumen 3. Páginas 18-31.

Ruiz, R.; Martínez, R. y Valladares, L. (2010). *Innovación en educación superior: hacia las sociedades del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica: México.

Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.

Spechhia, N.; Imhof, L. y Manita, A. (2010). "La construcción de espacios comunes de educación: el espacio europeo como modelo". *Revista Española de Educación Comparada*, Número 16. Pp. 265-285.

Torres, L. (2006). "La educación a distancia en México: ¿quién y cómo la hace?" *Apertura*, agosto, año/vol. 6, número 004. Pp.74-89.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), www.uned.es (Fecha de la última consulta 1 de febrero de 2013).

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, a Ciencia y la Cultura) (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO: París.

Valladares, L.; Noguera, R.; Martínez, R.; Argueta, A. y Ruiz, R. (2007) "La educación superior: cimiento de las sociedades del conocimiento" *Revista Ciencia y Desarrollo. Órgano de divulgación científica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)*. Septiembre. Páginas 48-54

LA FUNCION DE LA TUTORIA UNIVERSITARIA EN EL CASO DE ESTUDIANTES CON TRAYECTORIAS EXTENDIDAS EN EL TIEMPO. PROGRAMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA "UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES"

Patricia Sepúlveda.
Universidad Nacional de Quilmes. Argentina

INTRODUCCIÓN

Esta presentación se inscribe en un proyecto de investigación de carácter cuali-cuantitativo que analiza la relación entre las tutorías virtuales y las trayectorias académicas de los estudiantes del Programa de Educación a distancia Universidad Virtual de Quilmes, perteneciente a la Universidad Nacional de Quilmes, en Buenos Aires, Argentina. Nuestra investigación hace foco en la relación entre las trayectorias de los estudiantes y las prácticas tutoriales desde el punto de vista de los actores que la llevan a cabo (tutores) y de la población sobre la cual se ejerce la acción tutorial (estudiantes).

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre la situación de estudiantes que tardan en graduarse más del doble del tiempo considerado óptimo de acuerdo a los planes de estudio de la Universidad. Para hacerlo analizaremos las fojas académicas¹ de algunos de estos estudiantes² y profundizaremos en las percepciones que respecto a sus trayectorias tienen estos a través de la realización de entrevistas en profundidad.

Consideramos que temas como democratización, accesibilidad, retención y graduación interpelan a cualquier propuesta universitaria y en este caso haremos foco en uno de los aspectos relacionados con la democratización. Nos referimos a la posibilidad que brindan los estudios a distancia a aquellos estudiantes cuyos compromisos laborales y familiares impiden desarrollar estudios universitarios tradicionales, en tanto que la culminación de éstos les permitirá consolidar o mejorar su situación laboral. Por lo que el acompañamiento realizado por el tutor debería contribuir al desarrollo de estos estudios. De este modo se estaría aportando a las demandas de acceso, permanencia y graduación antes señalados. En este artículo en particular no desarrollaremos las acciones que realiza el tutor, tema tratado en otras publicaciones de nuestro proyecto, sino que nos centraremos en el análisis de las trayectorias de los estudiantes.

EL PROGRAMA UNIVERSIDAD VIRTUAL DE QUILMES

La Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) fue creada el 23 de octubre de 1989 por Ley Nº 23.749 del Congreso de la Nación. Su programa de educación a distancia a través de internet denominado Universidad Virtual de Quilmes (UVQ) inició sus clases en 1999. La UVQ implicó una innovación en el funcionamiento de los actores y estructuras existentes,

1 Nos referimos a la versión on line del historial académico del estudiante donde consta: año de ingreso, materias a las que se inscribió, aquellas cursadas que regularizó, las inscripciones a finales, los aprobados y reprobados en cada caso.

2 Se trata de un primer acercamiento para lo que se realizó un recorte de 10 estudiantes por carrera cuyas inscripciones datan de los años 2000 al 2003 y hasta abril de 2012 no se habían graduado.

ya que su forma de organización y distribución de tareas se diferenciaron de la modalidad presencial. El Programa se constituyó en una experiencia inédita en nuestro país por su incorporación del uso intensivo de las TIC. La primera carrera ofrecida fue la Licenciatura en Educación como ciclo de complementación de grado en la idea de dar respuesta a las demandas de actualización y acreditación de saberes que, en esos momentos, enfrentaban docentes de distintos niveles del sistema educativo. El programa de Enseñanza Virtual creció rápidamente tanto en lo referente a la matrícula como a su propuesta y a dos años de su iniciación contó con cinco carreras de grado (siempre en el formato de ciclos de complementación curricular) y una de pregrado³

ASPECTOS PERSONALES Y TIEMPO DISPONIBLE

Según los datos cuantitativos obtenidos de la muestra seleccionada para nuestro proyecto de investigación sabemos que:

El promedio de edad de los estudiantes de la UVQ es de 34 años, el rango de edad se extiende entre 19 y 61 años. Del total de los casos que componen la muestra, el mayor porcentaje acumulado de estudiantes se encuentra en el rango de los 24 a 33 años. En cuanto a la variable sexo, el 68 por ciento de la muestra corresponde a mujeres. En tanto que en relación al estado civil predominan los estudiantes que tienen pareja ya que, sumados los casados, que constituyen el 40 por ciento y unidos, alcanzan el 54 por ciento del total. Los estudiantes solteros son el 40 por ciento y el resto se distribuye entre divorciados y viudos.

Otro aspecto a considerar es el tiempo que los estudiantes invierten en el cursado de sus carreras, la muestra arrojó que los graduados hasta 2009 rendían en promedio 4 materias por año. Los actuales estudiantes, rinden en promedio 3 finales por año y, al rendir menos materias, nos plantean la necesidad de pensar en la extensión de las carreras en el tiempo.

En relación con los datos anteriores la variable estado laboral arrojó que más del 90% de los estudiantes están ocupados, y de este 90% de ocupados, el 67% trabaja en actividades afines a su carrera. Consideramos que este último dato es central para pensar las trayectorias de los estudiantes de UVQ porque la culminación de sus estudios, incidirá positivamente en su valoración de la carrera si va atada a la consolidación o mejora dentro del espacio laboral.

³ A dos años de su inicio en 1999 además de la licenciatura en educación, en la UVQ se dictaban 5 carreras (siempre de complementación de grado): Licenciaturas en Ciencias Sociales, Hostelería y Turismo, Administración y Comercio internacional, además de una de pre-grado la tecnicatura universitaria en ciencias empresariales. Se incorporaron más tarde Contador Público Nacional y Licenciatura en terapia ocupacional. Actualmente todas las carreras han reformado sus planes de estudios desarrollando la opción de tronco único (lo que implica la posibilidad de ingresar con nivel de educación secundaria o medio a dichas carreras).

Resumiendo, tenemos estudiantes que, por su trabajo y su situación familiar, tardan más en obtener sus titulaciones, pero estas titulaciones influirán positivamente en la consolidación o mejora de sus condiciones laborales. La democratización radica entonces en la posibilidad de acceder a un título que en otras condiciones de cursado sería imposible, justamente, por razones familiares y laborales.

A través del análisis de las trayectorias de estudiantes y graduados pudo identificarse que la percepción de las prácticas tutoriales es valorada positivamente y muy positivamente en la mayoría de los casos, sobre todo en lo que se refiere al acompañamiento, guía y sugerencias respecto de la organización del tiempo, el cursado y la presencia efectiva frente a cualquier inconveniente. Otro tanto sucede con la propia trayectoria aun en los casos que se extienden visiblemente más allá de los tiempos establecidos como ideales para finalizar la carrera. Lo que nos lleva a enfocar las características de las trayectorias y las situaciones personales de los estudiantes que desarrollan estas.

TIEMPO Y TRAYECTORIA EN UVQ

El aprendizaje se ha extendido a lo largo del ciclo vital de las personas y las ofertas de formación virtual amplían las posibilidades de profundizar los aprendizajes al tiempo que permiten combinarlos con diferentes aspectos personales y etapas vitales: profesionales, familiares y sociales, al distribuir el tiempo de estudio de un modo más flexible que la enseñanza presencial. Las ofertas de formación asincrónica amplían las posibilidades educativas “haciendo realidad el enseñar y aprender ‘en cualquier momento, desde cualquier lugar’ adaptándose a las necesidades del alumnado y del profesorado”. Ya no es necesario reservar una franja horaria para el desarrollo de una asignatura, ya que es posible adaptarlo de acuerdo a los requerimientos de los actores, sin embargo esta posibilidad no implica la necesidad de organizar el tiempo virtual del modo más racional posible. (Barberá, Badía, 2005, p.7)

En nuestra propuesta específica de formación, si bien existe flexibilidad en las posibilidades de conexión por desarrollarse de modo asincrónico, tal posibilidad tiene límites impuestos por las actividades desarrolladas con otros como la participación en foros o trabajos colaborativos, los tiempos académicos⁴ y la dinámica de las clases de carácter semanal. Si bien los estudiantes no necesitan estar on line ni acceder a nuestro campus virtual diariamente, si deben hacerlo de modo regular.

¿Qué sucede entonces con aquellos estudiantes cuyas trayectorias se extienden entre dos y tres veces más del tiempo estimado como óptimo por los planes de estudio?

⁴ Nuestra oferta se organiza en 4 periodos distribuidos desde marzo hasta enero del año siguiente.

Nuestros pasos apuntaron a identificar dentro de la muestra de estudiantes aquellos con las trayectorias más extendidas en el tiempo⁵, revisar sus fojas académicas on line y a partir de las mismas realizar entrevistas en profundidad que nos permitan observar como aspectos laborales, familiares, académicos y profesionales se articulan en estas trayectorias.

De la base de datos utilizada para nuestro estudio se seleccionaron dos estudiantes por carrera de trayectorias más extendidas y se observó lo siguiente: gran cantidad de cursadas abandonadas en varios casos más de 30, muchas inscripciones a finales en las que no concurrieron a rendir (también más de 30 por estudiante), así como un alto porcentaje de cursadas vencidas con el consiguiente recursado de aquellas materias obligatorias para la finalización de la carrera.

A simple vista se hizo presente una primera división entre los estudiantes, los que lentamente, aprobando una materia cada 1,5 años alcanzan a graduarse y aquellos que a lo largo de 10 años han regularizado muy pocas cursadas y ha aprobado un mínimo porcentaje de finales. En el primer grupo hay mayor número de cursadas vencidas, o sea materias regularizadas sin llegar a la instancia de rendir final, lo que podría estar señalando dificultades al momento de dedicar tiempo de modo intensivo para preparar el examen⁶ y en el segundo grupo predominan las cursadas abandonadas lo que hace pensar en una distorsión en la percepción del tiempo efectivo para dedicar a las cursadas y las estimaciones que realizan los estudiantes llevándolos a inscripciones indiscriminadas de cursadas que luego no pueden sostener.

Teniendo en cuenta las características que Federico Borges Sáiz (2007) identifica en los estudiantes exitosos:

- Organización eficientemente de su tiempo, compatibilizando su dedicación académica, sus obligaciones laborales y familiares.
- Capacidad de construir su propio conocimiento tanto a partir de sus materiales de estudios como a través de intercambios con sus compañeros y profesores. Y de manejar la incertidumbre que a veces genera el aprendizaje en contextos virtuales.
- Alta motivación y autodisciplina, mantenidas a pesar de las dificultades que se presentan. Actitud proactiva y autónoma durante su cursada. Relacionan lo que aprenden con su experiencia diaria.

⁵ Aquellos que iniciaron sus trayectorias en los inicios de la historia de cada carrera (entre 1999 y 2003) y aún continuaban cursando o se graduaron a partir de mayo de 2012.

⁶ En Argentina la reglamentación que rige los estudios a Distancia establece la obligatoriedad de instancias presenciales de acreditación final de las materias

- Utilización los canales de ayuda que la institución les provee. Comunicación con los tutores y profesores si tienen problemas.

¿Nos preguntamos qué es lo que hace la diferencia en los dos tipos de trayectorias extendidas en el tiempo? ¿Qué habilidades debe desarrollar un estudiante virtual y cuáles de ellas permiten sostener un plan a largo plazo y graduarse?

Hasta el momento se han realizado tres entrevistas, las preguntas aspiraban a identificar los siguientes aspectos:

- Personales o familiares que pudiesen haber interferido con el devenir de la carrera.
- Laborales que limitasen las posibilidades de estudio.
- Académico- administrativos como inscripciones, vencimientos de cursadas o materias, licencias solicitadas.

Relacionados con:

- La valoración de la formación recibida, de la universidad, de la propia trayectoria. Impacto en su vida cotidiana.
- Estrategias personales para superar las dificultades encontradas a lo largo de sus trayectorias. Organización y gestión del tiempo laboral, familiar de estudio.
- Posibilidades de conectar los conocimientos adquiridos con el propio trabajo.
- Valoración del rol desempeñado por tutores y docentes de materia a lo largo de las trayectorias. Medios utilizados para comunicarse con ellos.

Se trata de tres personas mayores de 50⁷ años, que en uno de los casos terminaron la carrera en el último semestre del 2012, o están en las últimas materias de la carrera. Los estudiantes viven su trayectoria como un gran logro. Se trata de estudiantes cuyos trabajos se relacionan directamente con las carreras elegidas, lo que les permite aplicar los conocimientos adquiridos. En dos de los casos problemas de enfermedades de familiares han influido mucho en el retraso de las trayectorias, en el tercero el obstáculo se situó en dos materias específicas. La capacidad de superación de las adversidades parece ser la característica más importante.

“Yo soy de superar las cosas, pese a todas las cosas que me van pasando yo trato de su-

⁷ La edad promedio de la totalidad de los estudiantes del recorte se ubica en 47 años lo que consideramos relevante considerando que la edad promedio de los estudiantes de la muestra en la que se basa el proyecto es de 34.

perarlas y lo que me propongo, quiero llegar” “No bajé los brazos” “me mantuve como en la película del gladiador, siempre con la espada en la mano, nunca me rendí”

Tienen una alta valoración de la formación recibida, y de la oportunidad que significan los estudios virtuales a los que consideran muy positivamente. Definen la obtención del título como un logro enorme, que reafirma su capacidad de superación de las dificultades, logro que los enriquece y modifica su forma de percibir la profesión y la vida, antes y después de pasar por la universidad.

“Y para mí fue un logro inmenso inconmensurable y aparte me gustó la universidad y me gustó este sistema...”

Reconocen la importancia del soporte institucional a través de la figura del tutor, en el acompañamiento, la información, el estímulo para la continuación de los estudios. Las consultas se relacionaron con las materias que convenía cursar, cuando y que rendir, como organizar mejor el tiempo de cursado. También ante el comentario de situaciones familiares o laborales complejas se valoró del tutor, no solo la indicación de acciones administrativas a tomar, sino el contacto personal que aportó “presencia” y “cercanía”. Finalmente estos estudiantes aprovecharon la formación recibida para enriquecer y expandir sus desempeños laborales

“yo aplicó todo enseguida para poder evaluar también lo que voy asimilando, inclusive para los prácticos me ha servido volcar experiencias”

“en el trabajo me fue muy bien, yo estaba como directora, todo lo que fui aprendiendo en la facultad lo fui aplicando en las reuniones cuando estaba como directora con el personal, hicimos varias innovaciones y cambios, fue positivo, aumentó mucho la matrícula en la escuela...”

Obtener el título “Me consolida y me abre nuevas posibilidades. Primero porque puedes hablar de igual a igual con mucha gente. Por ejemplo a mí me toca atender al mercado chileno donde todos los que trabajan en comercio son profesionales, allá es ingeniería comercial. Me ha tocado discutir cosas con los chilenos... y son gente muy profesional, allá un tipo que tiene un título se le da bolilla... gente muy formada y poder discutir con ellos temas, que me dió la universidad. ..”

Respecto de los docentes dos de los estudiantes reconocen su valor académico. Un tercero señala dificultades en algunas materias contables para los que no vienen con una sólida formación al respecto y considera ameritarían algún tipo de instancia presencial debido a la mayor dificultad que presentan.

Si consideramos los aspectos señalados por Borges (2005) como generadores de frustración que se deben a acciones o carencias de los agentes de la formación: el propio estudiante, los docentes y la institución encontramos algunos datos interesantes. En relación con el primero de los temas se trata de estudiantes que han resuelto muy adecuadamente la organización de los tiempos, compatibilizando los personales, profesionales y laborales. Poseen características psicológicas que les han permitido superar la frustración de los fracasos que debieron enfrentar en algunas materias vencidas cuando debieron recurrirlas o rendirlas varias veces por haberlas reprobado. Los tres se han valido de todos los canales institucionales para solicitar ayuda.

Respecto de la acción docente, se trata de tres personas que ejercen ellos mismos la docencia, lo que impregna claramente su mirada. Uno de los casos señala críticas respecto de las formas de desarrollar las clases en una de las materias, sin dejar de reconocer la calidad académica del resto del plantel docente. Se circunscriben fundamentalmente a las clases, calidad de los materiales y su actualización, no hacen referencias a ningún uso específico del entorno virtual para mejorar o potenciar la enseñanza. En consecuencia un dato que será interesante profundizar tendrá que ver con la capacitación específica ofrecida y requerida a los docentes en línea en el ejercicio de su actividad.

Respecto de la institución exhiben conformidad total respecto de la oferta académica, las posibilidades, la flexibilidad, la calidad de la formación, la contención y la ayuda recibida.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Creemos que el estudiante en línea, los problemas que enfrenta para constituirse como tal y las posibilidades de tener éxito en su carrera deben ocupar un lugar central en nuestras preocupaciones, junto con la acción docente y la institucional para que la educación en línea sea verdaderamente una experiencia de democratización del conocimiento y transformación de la sociedad.

Pensamos que la propuesta institucional debe recoger la información que brindan los estudiantes con trayectorias extendidas en el tiempo y ponerlas a disposición de todos los demás. Trabajar a partir de esta información servirá para prevenir la frustración, construir

un andamiaje para aquellos estudiantes que aún no han descubierto las estrategias necesarias para alcanzar el éxito en sus carreras y evitar que la extensión en el tiempo provoque el abandono. También crear espacios de encuentro, reflexión y acompañamiento que permitan reducir los tiempos de graduación en aquellos que poseen las características necesarias para alcanzar el éxito, pero que por alguna cuestión no pueden hacerlo. Es decir acompañar en las cuestiones personales y laborales, reducir al mínimo las cuestiones institucionales que puedan transformarse en obstáculos. Será necesario perfeccionar mecanismos de acompañamiento y detección de aquellos estudiantes que desarrollan sus trayectorias extendidas⁸. Contribuir a la graduación de estudiantes que por razones familiares y laborales no podrían desarrollar estudios universitarios presenciales, estudios cuya culminación sabemos permite consolidar y/ o mejorar la situación laboral, es una forma de democratizar el conocimiento y de influir positivamente en la sociedad. Con la oferta sola no basta, es necesario tomar acciones directas que a partir del reconocimiento de las condiciones específicas de estos estudiantes les permita desarrollar las trayectorias más adaptadas a sus propios tiempos sin que la flexibilidad se transforme en una extensión temporal excesiva o sea percibida como negativa y termine frustrando a los actores.

También se deberá trabajar con los estudiantes del grupo menos eficiente con trayectorias extendidas en el tiempo, ya que si bien no han abandonado sus estudios en 12 años, no han avanzado y la cantidad de cursadas abandonadas, en casos más de 30, parece estar demostrando que continúan con dificultades para identificar el tiempo de cursada disponible y necesario así como la organización que ameritan estos estudios. En tanto que los fracasos en los finales muestran también escasa incorporación de estrategias para desarrollar la formación en línea. Será necesario identificar en qué medida estos estudiantes han desarrollado formas de comunicación y cooperación con otros estudiantes, docentes y tutores. Creemos que en todos los casos el acompañamiento realizado por el tutor será central para el desarrollo de los estudios. De este modo se estaría aportando a la respuesta de demandas de acceso, permanencia y graduación que enfrentan los estudios universitarios del siglo XXI.

⁸ Nos referimos a aquellos estudiantes que poseen cargas laborales intensas, tienen familias a las que dedicar tiempo, y aun así muestran capacidad de mantener su objetivo y llevarlo adelante enfrentando las adversidades. Creemos que si la institución ofrece un acompañamiento que permita el máximo aprovechamiento, organización ajustada de los tiempos y seguimiento a través de su tutor, podrán desarrollar sus carreras en un tiempo extenso pero menor que los descriptos aquí

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2007). "La Tutoría Universitaria en el marco de la Convergencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Barbera, Elena; Badia, Antoni (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior" *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.2 N°2.
- Bautista Perez, Guillermo; Borges Saíz, Federico. Forés i Miravalles, Anna (2008). *Didáctica Universitaria en Entornos Virtuales de enseñanza- aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- Borges, Federico (2005). "La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas" *DIGITHUM* N° 7. <http://www.uoc.edu/digithum/dt/esp/borges.html> Consultado por última vez 05/01/13.
- (2007) "El estudiante de entornos virtuales una primera aproximación" *DIGITUM* N° 9.
- Bustamante, Eliana; Sepulveda, Patricia (2011). "Ser Tutor Virtual" en Actas del III Foro internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. ICDE UNQ.
- Castillo Arredondo, Santiago. Torres González, José Antonio. Polanco González, Luis (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica*. Madrid, Pearson Educación, UNED.
- Collebechi, Maria Eugenia; Santos Souza, Alejandra (2005). "Una aproximación al perfil de los estudiantes de la Licenciatura en Educación del Programa Universidad Virtual de Quilmes" en *La Educación Superior en Entornos Virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. Flores, J. Becerra, M. compiladores 2ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Flores, Jorge. Becerra, Martin. compiladores (2005). *La Educación Superior en Entornos Virtuales: el caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes*. 2ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- García Aretio, Lorenzo (2002). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, Ariel.
- García Aretio, Lorenzo (2007). "Educación a distancia- Educación Virtual: claves de un nuevo paradigma", en *De la educación a distancia a la educación virtual*. García Aretio, L. (Coord.) Barcelona, Ariel.
- García Nieto, Narciso (2008). "La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior, en AAVV. La Tutoría Universitaria en el marco de la Convergencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Universidad de Zaragoza Facultad de Educación. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mena, Marta (2008). "E-inclusión o e-exclusión, esa es la cuestión. Una mirada de la educación a distancia", en: *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales*. Compilado por Sara Perez y Adriana Imperatore. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Mena, Marta (2009). "Algunas preocupaciones teóricas en torno de la educación a distancia: denominaciones, instituciones y regulaciones", en *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico metodológicas*. Compilado por Sara Perez y Adriana Imperatore. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Perez, Elisa. Gobato, Federico (2004). *La Virtualidad como objeto de estudio. Los vaivenes de la investigación sobre nuevos entornos para la educación superior: El caso del Programa UVQ-UNQ*.
- Perez, Sara. Imperatore, Adriana (2007). Ponencia presentada en II Conferencia Internacional de Educación a Distancia. ICDE. Impacto educativo y transformaciones del modelo universitario partir del Programa "Universi-

dad Virtual de Quilmes”. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Toluca, México, octubre de 2007.

Perez, Sara. Imperatore, Adriana. Compiladoras (2008). *Actas del I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la Docencia y la Investigación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Rodríguez Espinar, Sebastián (2008). *Manual de tutoría Universitaria. Recursos para la acción*.

Sepúlveda, Patricia (2009). Reseña del Foro: “Opciones y dilemas de las estrategias de aprendizaje colaborativo”, en: Pérez, Sara y Adriana Imperatore (compiladoras), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2009, 512 pp. ISBN: 978-987-558-181-4.

Sepulveda, Patricia (2011). “Una cuestión de Tiempo, percepciones de estudiantes y docentes al respecto” en Actas del III Foro internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. ICDE UNQ.

Documentos Institucionales sobre la Tutoría en UVQ.

Algunas reflexiones sobre el rol del tutor (2000) documento de trabajo de la unidad de tutorías UVQ.

Caracotche, María Pía (2000). Propuesta de desarrollo de las tutorías en la Universidad Virtual de Quilmes. Documento de Trabajo. UVQ.

Entrevistas realizadas por la autora a:

Ana Bazante, Oscar Conde y Jorge Pepé

EL ÉXITO DE LOS ESTUDIANTES EN LOS CURSOS A DISTANCIA Y PRESENCIALES EN ADMINISTRACIÓN

Joao Augusto Ramos
Luciana Mourao
Fatima Bayma
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Brasil

Palabras clave: administración, éxito, educación a distancia, educación presencial

La educación a distancia se está destacando cada vez más en los últimos años en Brasil, debido su capacidad para expandir la educación universitaria y también por hacer una inclusión social y digital de un colectivo de la población que no podrían realizar su graduación. Los alumnos a distancia son trabajadores, con edad de 35 años, son padres y madres, buscan movilidad económica y social a través de la educación, provienen de la escuela pública, tienen mejor interacción con sus colegas y profesores (tutores), tienen percepción diferenciada de los servicios ofrecido por la universidad y obtuvieron mejores resultados en la evaluación del examen nacional de alumnos del curso.

1. INTRODUCCIÓN

La educación a distancia está siendo cada vez más destacada en los últimos años en Brasil, principalmente por su capacidad de expansión en la educación superior. Entretanto existen dudas acerca de si la educación a distancia es de la misma calidad que la educación presencial. ¿Sería la educación a distancia más propensa a la evasión? ¿Finalizan menos alumnos la carrera en la modalidad a distancia en comparación con la modalidad presencial? ¿Las distintas formas de gestión académica en carreras a distancia y presenciales provocan distintas formas de aprendizaje por parte de los alumnos? Estas son algunas de las preguntas que provocan una curiosidad investigadora para intentar desvelar las diferencias entre las carreras de graduación a distancia y presencial.

Este artículo es el resultado de una investigación cuyo objetivo final fue la identificación de variables que influyen en el éxito de los alumnos de una carrera de Empresariales a distancia, y comparar los resultados de esta modalidad con los de la carrera presencial de Empresariales; ambas carreras impartidas por una institución de enseñanza superior pública, la Universidades Estadual do Maranhão (UEMA), en Brasil.

El enfoque principal sobre los alumnos que concluyeron las dos carreras en el tiempo regular, destaca la originalidad de la investigación que quiso descubrir, no las causas del abandono de los alumnos, temática común y recurrente en varios estudios, sino las razones que llevaron a los alumnos a continuar y finalizar los estudios. Entender cómo las relaciones sociales entre los participantes que estudiaban a distancia y casi no tenían contactos personales con sus compañeros y tutores presenciales (a no ser ocasionalmente con aquellos que pertenecían al mismo centro) y establecer diferencias con los alumnos de la carrera presencial, que convivían diariamente con los compañeros de grupo y profesores, eso puede resultar una contribución para la gestión académica.

2. DESARROLLO

La elección de la carrera de Empresariales se debe a la importancia de esta carrera en el rol de las carreras de graduación en Brasil. Para Andrade (2004), el marco de creación de la carrera de Empresariales en Brasil surge a partir de la fundación del Departamento de Administração Pública (Dasp) en 1938, por mediación de la Fundação Getulio Vargas (FGV), que creó en 1952 la Escola Brasileira de Administração Pública (Ebape) bajo la influencia de las escuelas americanas de negocios, y como resultado de convenios de cooperación técnica y científica con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para el intercambio y para la formación de los docentes.

La carrera de Empresariales representa la mayor cantidad de carreras por área de conocimiento en el país, un total de 2.447 opciones (8,3% de las carreras de graduación) con 833.876 alumnos matriculados (13,1%), siendo 2.122 de estas carreras de formación genérica en Empresariales (86,7%). Estos datos y los de a continuación pertenecen al más reciente Censo de Educação Superior - 2010, elaborado por el Ministério da Educação (MEC) por medio de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), y divulgado en octubre de 2011 (MEC, 2011).

Se puede percibir claramente en el Censo que la mayoría de las carreras son impartidas por la red privada, expresados en número de carreras (89,2%), matrículas (89,0%), ingresos (91,3%) y graduación (93,2%), en detrimento de las carreras mantenidas por la red pública, donde se encuadran las carreras de Empresariales de la Uema. El Censo destaca también las carreras en cuanto a las modalidades presencial y a distancia, con predominio de las carreras presenciales de Empresariales (94,7% de las carreras, 76,4% de las matrículas, 72,4% de los ingresos y 80,2% de los graduados) sobre las carreras de Empresariales a distancia.

Mientras tanto a lo largo de los últimos seis años (2005 a 2010) en que dura el Censo 2010, las carreras presenciales de Empresariales tuvieron un crecimiento inferior (29,2%) a las carreras a distancia de Empresariales, que alcanzarán un crecimiento de 1.078%, lo que parece demostrar una significativa tendencia en el crecimiento de las carreras de esta modalidad. Y finalmente cuando se analizan los alumnos de las dos modalidades de estudio en el país se encuentran resultados interesantes a destacar, como el predominio de las mujeres, en las carreras en instituciones privadas y principalmente la edad de mayor frecuencia en carreras presenciales con alumnos que empiezan con 19 años y concluyen con 23 años (alcanzando hasta los 29 años). Referente a esto, los alumnos de carreras a distancia ingresan la mayoría con 28 años y salen con edades entre 31 a 40 años, indicando claramente una diferencia en cuanto a grupo de edad. Se diferencian también por el tipo de alumno, un alumno joven dedicado casi exclusivamente a los estudios en la modalidad presencial y un alumno adulto y trabajador en la modalidad a distancia.

La educación superior en Brasil, a pesar de iniciativas como el Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), no consigue atender la gran demanda de matrículas de alumnos en educación superior pública y gratuita, abriendo de esa forma espacio para el crecimiento cada vez más significativo de la educación privada en el país (MEC, 2012).

Para un país con las dimensiones de Brasil (8,5 millones de km² de extensión) y una población de más de 190 millones de habitantes) es prácticamente imposible atender a todas las demandas con una educación tradicional para personas de todas las edades, en cada

localidad del territorio brasileño (Ibge, 2012).

De acuerdo con Tafner (2006) a partir de la década de 1960, investigaciones sobre el retorno de inversiones en educación en Brasil son bastante consistentes en comparación con otros países y permite concluir que existe una relación en la cual los mayores niveles de educación son responsables de los mejores salarios. En Brasil se alcanza una de las mayores tasas, donde para cada año estudiado hay un correspondiente crecimiento del salario de 10%, lo que denota claramente que en ese caso existe una ascensión social y económica debido a la educación y que a llevado a millones de jóvenes y adultos a buscar una formación superior.

Pero hay una contestación en nuestra sociedad que coloca frente a frente a las modalidades presencial y a distancia en sus actuaciones. Este es uno de los fines que se espera responder con este estudio, pero parte de la respuesta se puede adelantar en el análisis crítico de Gadotti, justamente como objetivo de esta observación “Hay un falso debate que coloca, de un lado, la buena educación presencial y, de otro, la mala calidad de la educación a distancia. Hay una enorme carga de prejuicio en esta visión maniqueísta” (Gadotti, 2009, p. 8).

Después de exitosas experiencias en la educación a distancia en varios países, en la que esta modalidad es ofrecida en instituciones creadas para este fin, el gobierno brasileño se ha posicionado por adoptar un sistema bimodal para la educación a distancia, justificando y acreditando las universidades como forma de gestionar esa modalidad solamente en instituciones educativas que ya tenían carreras en la modalidad presencial. En 2005 el MEC crea la Universidade Aberta do Brasil (UAB), mientras esa denominación de abierta no es la más adecuada, pues cabe destacar, de hecho, no constituye una nueva institución, sino una articulación en forma de convenio de universidades públicas federales y estatales ya existentes (UAB, 2008).

Para Kant (2002, p. 11-20), la educación esta presente en el contexto de la humanidad pues: “El hombre es la única criatura que precisa ser educada” y “El hombre solo puede ser hombre mediante la educación”.

Moreira (2011) presenta una clasificación para la educación, en que se propone una estructura teórica de aprendizaje limitado en tres grandes áreas: Comportamentalismo (Pavlov, Skinner, Gestalt y Gagné), Cognitivismo (Piaget y Vygotsky) e Humanismo (Rogers y Freire). Por su parte Filatro (2009) destaca una abordaje de las teorías de aprendizaje: Asociativo (Skinner y Gagné), Cognitivista individual (Piaget), Cognitivista social (Vygotsky) y Situada (Love, Wenger, Cole, Engstrom y Wersch). Y Siemens (2005) amplía esa concepción para: Behaviourism (Skinner), Cognitivismo (Piaget), Constructivismo (Vygotsky) y

Connectivismo (Siemens y Downes). Son visiones filosóficas distintas de la educación y de la forma que se percibe el ser humano, en su psique, su mente y su propio ser. Abandonando los postulados de Behaviorismo, se enfatiza el Cognitivismo y el Constructivismo como marcos necesarios tanto en educación presencial como a distancia en carreras superiores de graduación.

En relación al Conectivismo que vislumbra la construcción de conocimiento en red, teniendo como soporte Internet, todavía esta sujeta a aceptación como cuerpo de teoría.

La revisión de la literatura sobre evasión, retención y graduación de alumnos que presentan diversos autores, la mayoría americanos, de los cuales predomina Vicent Tinto, demostrando la evolución de su propio modelo creado en 1975. La mayoría de los modelos teórico-empíricos estudiados son provenientes de la educación superior o de la enseñanza media, incluida la formación tecnológica, pero todos son derivados de la educación presencial, siendo que buena parte de estos tienen como elemento motivador la cuestión de la morosidad financiera de los alumnos en instituciones privadas americanas. De los 19 modelos abordados, 14 fueron los más citados cuando han sido analizados en relación a los componentes y categorías de estudio, según la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y componentes, según los modelos sobre evasión, retención y graduación de alumnos

CATEGORIA	COMPONENTE	ORIGEM
Perfil del graduado	Atributos individuales	Tinto (1975).
	Contexto familiar	Tinto (1975), de Spady (1970) e de Ethington (1990).
	Aspectos contextuales	Jueces/Investigador.
	Escolar id anterior	Tinto (1975), Pascarella (1980) e Nora, Barlow e Crisp (2005).
	Trabajo y practicas	Bean e Metzner (1985), Waidman (1989), Rovai (2003), Braxton, Hirstchy e McClendon (2004) e Nora, Barlow e Crisp (2005), Jueces/Graduados.
Estar en red	Interacción estudiante	Tinto (1975, 1993 e 1997) e Spady (1970).
	Interacción docente	Tinto (1975), Spady (1970), Rovai (2003) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992).
	Uso de las TICs	Jueces/Graduados.
Condiciones para el éxito	Compromiso personal	Tinto (1975) e Cabrera, Castañeda e Nora (1992).
	Compromiso institucional	Tinto (1975), Speedy (1970), Cabrera, Castañeda e Nora (1992) e Tinto e Prusser (2006).
	Integración académica	Tinto (1975) e Breton, Hirstchy e McClendon (2004).

Método

La idea inicial del método tiene como punto de partida la construcción de un modelo de investigación basado en el modelo originario y de amplia repercusión en la literatura creado por Tinto (1975). El modelo original de Tinto (1975) fue adaptado para el presente estudio. Del modelo inicial se mantuvieron los tres primeros componentes: Contexto familiar (10 ítems), Atributos individuales (3 ítems) y Escolaridad anterior (8 ítems). Los Compromisos fueron renombrados como Compromiso personal (3 ítems) y Compromiso

institucional (3 ítems). En relación al Sistema académico, el componente Desarrollo intelectual, que por su complejidad y falta de indicadores específicos no fue contemplado. El Rendimiento en notas, fue evaluado con datos secundarios correspondientes a las nota del Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade) atribuidas a los dos grupos de alumnos, opción que se justifica por poseer mayor transparencia y representatividad que la media de puntuación de las asignaturas en cada carrera, que son normalmente atribuidas por el profesor de cada asignatura, a cada alumno. Esa variabilidad fue remarcada cuando los dos grupos de estudiantes fueron sometidos a las mismas pruebas del Enade, bajo las mismas condiciones de exención por un evaluador externo, el propio Inep (MEC, 2011). La Integración académica esta representada por 14 ítems. El Sistema social se refiere a lo que pasó a denominarse Interacción docente (4 ítems) y la Interacción discente (4 ítems), que en conjunto constituyen el componente de Integración social (Tabla 1).

En el presente trabajo hay tres unidades de análisis, las cuales fueron definidas con base en el referencial teórico, sobre todo en el Modelo de Tinto (1975) y en el análisis de los jueces que juzgaron cuáles serían las dimensiones más relevantes para el estudio de la graduación de alumnos en la carrera superior. Esas tres unidades de análisis son: Perfil de graduado, Estar en red y Condiciones para el éxito (Tabla 1). En todos los casos el análisis fue hecho considerando las diferencias de estas dimensiones en la modalidad a distancia y presencial. La estrategia metodológica para la definición de las unidades de análisis fue la construcción de un listado de ítems relacionados con la graduación en la enseñanza superior, resultante de la revisión bibliográfica que tomo como base principalmente los modelos de graduación y evasión encontrados en la literatura. Para mayor fiabilidad del proceso de evaluación, esa lista de ítems fue sometida a un análisis de jueces que indicarían qué ítems deberían componer y cuáles serían las dimensiones del análisis. Según Pasquali (1999) el análisis de jueces es una técnica que objetivamente prueba la adecuada representación del comportamiento de un atributo latente. Por tanto, la elección de los jueces recae sobre expertos en el área de conocimiento del constructo, los mismos que deberán ser sometidos a juicio personal de esos estudios en los ítems propuestos. En el caso de este estudio fue solicitada la participación de 12 jueces especialistas, los cuales recibieron por e-mail la propuesta de análisis de los constructos titulados de Investigación sobre el éxito en la enseñanza superior, conteniendo las tres Dimensiones y 79 ítems que deberían ser clasificados en esas dimensiones. De los doce jueces, siete respondieron a las solicitudes en el plazo solicitado, siendo un maestro y seis doctores, todos con experiencia en ese tipo de análisis y con expertise en la temática de estudio. Considerando un criterio de 70% de concordancia entre los jueces, fueron mantenidas las tres dimensiones inicialmente propuestas, entre las cuales

fueron distribuidas 60 de los 79 ítems previamente listados. Tales ítems dieron origen a dos cuestionarios y una entrevista utilizados en esta investigación.

El primer instrumento de la investigación fue un cuestionario estructurado, elaborado con 20 preguntas cerradas, con respuestas de elección múltiple. El segundo instrumento fue también un cuestionario, compuesto por 40 preguntas abiertas que evaluaron desde concepciones de aprendizaje (implícitas) y prácticas pedagógicas de gestión académica de la carrera, hasta los aspectos concernientes a los modelos empíricos de los teóricos que discuten de evasión y graduación de alumnos. De las 40 preguntas abiertas, 15 fueron respondidas por los alumnos exclusivamente de forma dicotómica o determinando elecciones y otras 25 contenían respuestas comentadas. El tercer instrumento fue un guion semiestructurado que se direccionaba al profundizar las preguntas de los cuestionarios, específicamente a las dimensiones Estar en red y Condiciones para el éxito. El guion estaba compuesto por cinco preguntas de amplio aspecto que favorecían la interacción con los graduados, ofreciendo estímulos para que el entrevistado pudiese describir sus experiencias, teniendo siempre como plano de fondo la temática de estudio. En el análisis de las entrevistas se adoptó el Análisis del Contenido Categorial (Bardin, 1977), que se caracteriza como procedimiento de fragmentación de textos con el objetivo de identificar regularidades y posibilitar el tratamiento del material textual, buscando identificar la pluralidad temática presente en un conjunto de textos, que al mismo tiempo examina la frecuencia de los temas dentro del mismo conjunto (Nascimento; Menandro, 2006). Así el Análisis de Contenido fue hecho a partir del agrupamiento de elementos de significados más próximos, con formación de categorías (análisis categorial) y subcategorías, en este estudio denominadas de componentes (Tabla 1). Así a partir de la lectura inicial (lectura fluctuante) fueron anotadas impresiones derivadas del contenido de las palabras (pre categorías). Una nueva lectura detallada de las reflexiones llevo a la construcción de módulos de categorías conteniendo el tema general, palabras y frases relacionadas a ese tema, bien como agrupamiento de elementos de las categorías generales considerando las tres unidades de análisis definidas para esta investigación (Perfil del graduado, Estar en red y Condiciones para el éxito) y los once componentes relacionados con la misma.

En el ámbito de este estudio, la autenticidad de los resultados fue hecha a partir de un Análisis de Triangulación de Métodos, donde fueron comparados los resultados obtenidos en diferentes métodos para cada una de las dimensiones y componentes evaluados. Así los análisis de los resultados fueron presentados de tal forma que los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos eran enfrentados en la presentación de las respuestas. Con esta misma lógica esos resultados también eran confrontados con los datos secundarios y con la investigación documental.

Ese análisis permitió identificar que en muchos casos las conclusiones obtenidas eran similares en los diferentes métodos utilizados. Sin embargo, en varios otros componentes se identificó una visible disparidad entre respuestas obtenidas en los cuestionarios de las entrevistas. Se observó que en el primero, los alumnos se expusieron más evaluando y criticando más abiertamente el programa. En las entrevistas las críticas fueron más moderadas. Probablemente esa diferencia ocurre en función de que los cuestionarios no exigen ninguna identificación, mientras las entrevistas eran presenciales. Aún así ha si habiendo aclarado los objetivos de la investigación y su carácter académico y garantizando el sigilo de las informaciones individuales. Es probable que el fenómeno del Deseabilidad Social esté influenciado más por las respuestas de las entrevistas, debido a la naturaleza de esta forma de recolección de datos.

3. RESULTADOS

Con la presentación de los resultados y los debates se ha visto necesario reevaluar el modelo de investigación inicial. A este modelo de investigación inicial han sido añadidos tres nuevos componentes, Trabajo y prácticas en la dimensión Perfil del Graduado, Uso de las TIC en Estar en red, la sustitución del componente de Compromiso Institucional de la dimensión de las Condiciones para el éxito por la Credibilidad Institucional, y de esto ha salido el componente de Integración Académica.

Aunque las dimensiones y sus respectivos componentes permanezcan iguales para las dos modalidades de carrera, el análisis de cada componente no siempre coincide entre los graduados de las dos modalidades investigadas. El modelo final puede ser dividido en dos: uno en la modalidad a distancia y el otro presencial. La distinción entre los dos modelos se da en la dimensión de Estar en red, pues para los graduados que han cursado Empresariales en la modalidad a distancia los tres componentes (Interacción discente, Interacción docente y el Uso de las TIC) se presentan claramente y han sido mantenidos en el modelo final. Entretanto, para los que han cursado con la modalidad presencial se ha destacado solo la Interacción docente.

A continuación se detallan los principales resultados obtenidos en el estudio, con un agrupamiento de análisis realizados a partir de las dimensiones decurrentes del Análisis de Jueces, destacándose los componentes y sus variables más significativas. Este análisis ha considerado tanto el modelo final de la investigación propuesta, cuanto el modelo final de añadir y quitar variables.

3.1. Atributos individuales

Los graduados de las dos modalidades se diferencian por: sexo, color/raza, estado civil y edad. El graduado de la carrera a distancia es predominantemente masculino, que se ha autodeclarado blanco o mulato, mayoritariamente casado, con edades más elevadas (por encima de los 35 años); un perfil de adulto trabajador y típico de carreras a distancia. El graduado de la carrera presencial es predominantemente femenino, se ha autodeclarado blanco o mulato, es soltero, joven (media de edad de 24 años); con un perfil de estudiante y becario.

3.2. Contexto familiar

Hay una diferencia generacional entre los graduados de la carrera a distancia y de la carrera presencial. El graduado de la carrera a distancia pertenece a una familia de procreación (en su gran parte como padres), mientras el graduado presencial pertenece a la familia de origen (en su condición de hijos).

Cuando ha sido analizada la escolaridad de los padres de los graduados, se ha constatado que en los dos casos de la carrera presencial había un mantenimiento por su parte del nivel escolar, mientras los graduados de la modalidad a distancia, por la baja escolaridad de sus padres ha conseguido obtener una movilidad social y económica desde la educación.

3.3. Escolaridad anterior

Gran parte de los graduados de la carrera a distancia tienen la escolaridad anterior cursada en escuelas públicas de formación profesional, mientras la mayor parte de los graduados presenciales han estudiado en colegio privado.

La entrada más tardía en la universidad de los alumnos de la modalidad a distancia y su proveniencia en su mayoría de colegios públicos, probablemente se deba a cuestiones económico-financieras.

Es un hecho que la baja calidad de la enseñanza pública en la educación básica dificulta que los graduados de este sistema obtengan éxito en los procesos selectivos de las universidades públicas. Además, muchas personas tardan en entrar en la enseñanza superior porque necesitan trabajar para garantizar su sustento. Estos resultados señalan, por lo tanto, que la educación a distancia está contribuyendo a la democratización de la entrada en la enseñanza superior de los alumnos provenientes de escuelas públicas.

Relativo a la escolaridad de los padres de los alumnos, se ha verificado que mientras los alumnos de la presencial tienen la educación como forma de mantenimiento de un status socioeconómico de sus padres, los alumnos de la modalidad a distancia están en pleno proceso de ascensión social y económica desde la educación.

Al invertir los resultados de acceso a la enseñanza superior pública y gratuita en Brasil, donde lo normal es que las matrículas sean integradas por los alumnos oriundos de la escuela privada, la educación a distancia está de alguna forma democratizando el acceso a la universidad, interiorizando la enseñanza superior y realizando una inclusión digital “forzosa”. Se entiende por inclusión digital forzosa la premisa de que para hacer la carrera en la modalidad a distancia los alumnos deben tener un ordenador y acceso a Internet, lo que inicialmente no hace parte de la gran mayoría de los alumnos, siendo la situación aún más crítica la identificada en los centros localizados en los pueblos de la provincia.

Corroborando las variables presentadas por el modelo de Tinto (1975), han sido apuntados por los graduados los siguientes motivos para el abandono por su parte, de otras carreras de graduación: inadaptación a la vida académica, imposibilidad de conciliar el trabajo y el estudio, distancia entre el local de trabajo y el local de estudio, estar participando en otra carrera de graduación y el traslado de ciudad.

3.4. Trabajo y prácticas

Mientras el componente trabajo y prácticas no conste en el modelo original de Tinto (1975), el mismo está presente en los otros modelos de la literatura y ha pasado a tener importancia en este estudio porque se ha observado que los alumnos de la modalidad a distancia ya trabajaban y continuaron con su trabajo después que empezaran la carrera, mientras los colegas de la modalidad presencial no tenían experiencia profesional anterior y se estaban adentrando en el mercado de trabajo aún como becarios.

Para los graduados de la modalidad a distancia, con perfil de un estudiante trabajador, el entendimiento de la conciliación entre el trabajo y el estudio son propios del alumno autónomo de la referida modalidad. Comportamiento distinto de la mayoría de los graduados de la carrera presencial que consideraban esta condición (trabajar y estudiar) como una dificultad.

3.5. Uso de las TIC

Este componente no se ha encontrado en ningún de los dos modelos de la literatura que han sido estudiados, pues son modelos más característicos de la educación presencial. Sur-

ge, por lo tanto, como una contribución de este estudio a la educación a distancia.

Otro rasgo destacado de este estudio ha sido la constatación de que todos los alumnos de la modalidad a distancia utilizaban de manera informal el e-mail para intercambiar mensajes sobre temas relacionados con la carrera con sus compañeros y participaban en menor proporción en las redes sociales en Internet. La situación inversa a la encontrada para los alumnos de la modalidad presencial. Esto probablemente ha sido debido a que los alumnos de la modalidad a distancia ya se sentían fuertemente incorporados en las redes sociales dentro del propio Ambiente Virtual de Aprendizaje.

También se ha constatado la plena utilización de las TIC por los alumnos de ambas modalidades según las tres principales formas de uso: educación, social y personal. El uso educacional se ha restringido al uso de las TIC como soporte a las actividades académicas. De forma diferente, el uso social ha sido identificado como el “estar en la red” y el uso personal era direccionado a actividades externas al ambiente académico, en muchas ocasiones relativa a confraternizaciones y relaciones de amistad provenientes de la convivencia en la carrera.

3.6. Interacción docente

Se ha constatado que la interacción docente es distinta para cada modalidad. Los graduados de la modalidad presencial se han restringido a una formalidad normativa con sus profesores, ya los graduados de la modalidad a distancia mantenían una informalidad en las relaciones con sus tutores, llegando a relaciones de amistad. Este componente ha contribuido, también, para la graduación y éxito de estos alumnos.

3.7. Interacción discente

Al contrario de lo que se podría pensar, la mayoría de los graduados de la modalidad a distancia ha participado en grupos de estudio presencial y además alegaban que su participación en estos momentos podría haber sido mayor. Por otro lado, la mayoría de los graduados de la modalidad presencial no conseguía formar grupos de estudio y no ha necesitado de este tipo de participación. Probablemente este hecho sea un comportamiento distintos en los dos grupos: de una necesidad de relacionarse entre los alumnos de educación a distancia (por la propia naturaleza de la modalidad) y de la falta de esta misma necesidad para los graduados de la carrera presencial, una vez que estas necesidades ya han sido suprimidas debido a la convivencia diaria en clase.

Han sido encontradas, en este estudio, dos variables motivacionales para explicar la interacción discente: una de orden instrumental que llevaba a los alumnos a reunirse para

estudiar o para la realización de las tareas y otra afectivo-social de mantenimiento de sus redes de amistad. En algunos casos, la motivación instrumental les ha llevado a la motivación afectivo-social, que se ha mantenido después de finalizada la carrera. Estos elementos motivadores están directamente relacionados con la graduación de los alumnos en la modalidad a distancia en comparación a los de la modalidad presencial, probablemente debido al sistema de matrícula por crédito que no propicia la formación de un grupo único regular a lo largo de la carrera presencial de graduación.

3.8. Integración académica

El graduado de la modalidad a distancia ha notado mejor los logros de la carrera para su cultura general y formación teórico-práctica (quizás por estar ya trabajando), adoptando una actitud durante la carrera de un alumno autónomo e independiente. Mientras el graduado de la carrera presencial todavía considera que la carrera debería exigir más y quizás por ser un estudiante y becario, no tenía conexiones entre la teoría y la práctica.

La disponibilidad de los materiales on-line y el medio físico ha representado un logro para el proceso de aprendizaje, ha sido absorbido por los graduados de la modalidad a distancia y ha sido reclamado por los graduados presenciales, que también han destacado la falta de uso de las TIC.

Los graduados de la modalidad a distancia también han notado mejor la estructura de gestión académica establecida para su acompañamiento en el aprendizaje, mientras que para los graduados del presencial, la estructura académica de apoyo “más molesta que ayuda”.

El control académico centrado en el contenido de las asignaturas y el cumplimiento de los planos de enseñanza es debido a la forma característica de gestionar la educación a distancia y, por lo tanto, es más perceptible por los graduados de modalidad a distancia que por los graduados del presencial. Esto pasa en parte, por la acción de los profesores y, en educación a distancia, también de los tutores.

El propio concepto de modelo de educación a distancia “obliga” al profesor a elaborar los libros-texto, las videoaula, los materiales complementarios, las cuestiones de debate en los foros, además de la propia construcción del conocimiento cooperativo y colaborativo mediado por el ordenador. Mientras en el presencial a la mayoría de los profesores se limitan a indicar bibliografía y separar textos para que sean copiados por los alumnos objetivando la realización de tareas en grupo.

Finalmente, cabe resaltar que en relación a las dificultades encontradas por los graduados en ambas modalidades, las mismas pueden ser categorizadas como: tecnológicas, personales, didácticas y hasta discriminatorias referente a la educación a distancia.

3.9. Compromiso personal

En que lo respeta a la percepción del alumno sobre la permanencia en la carrera, cuatro variables pueden ser destacadas: determinación (compromiso personal inherente al alumno), incentivos externos (provenientes de la familia, amigos y tutores), identificación con la carrera (vocación) y oportunidad en el mercado de trabajo. Cabe destacar una quinta variable encontrada solo para los alumnos de la modalidad a distancia, independiente de la necesidad de tener una carrera superior, motivado por su deseo de progresión social.

3.10. Compromiso institucional

En relación al componente de compromiso institucional, la percepción de los graduados de ambas modalidades ha tenido un enfoque de credibilidad institucional de la *Uema* para con la sociedad.

Los graduados de la modalidad a distancia se identifican más con la universidad que los graduados del presencial, al punto de aconsejar a los amigos y conocidos a apuntarse en la carrera. Mientras los graduados del presencial se han identificado menos con la institución y con la carrera, principalmente en función de los problemas de infraestructura, de la gestión académica y de los problemas operacionales. Quizás tales limitaciones sean más perceptibles para aquellos que conviven presencialmente con la institución que para los alumnos de la modalidad a distancia.

3.11. Desempeño en las notas

Se han comparado los alumnos de la modalidad a distancia con la presencial de la carrera de Empresariales, en todos los centros provinciales donde existe la *Uema* con una carrera presencial, se ha observado un mayor desempeño en las notas del *Enade* en la carrera a distancia. Este resultado refuerza la idea de que la diferencia de desempeño no se debe a la distinción de localidad de la carrera y tampoco al origen de los alumnos pues en todos los casos se ha observado una diferencia positiva favorable a la modalidad a distancia. Es importante destacar que la nota de *Enade* sería un elemento más que fidedigno para la comparación del desempeño, una vez que la misma proviene de un agente evaluativo externo, que aplica el mismo examen para los alumnos de ambas modalidades (MEC, 2011).

4. CONCLUSIONES

Se ha pretendido destacar las contribuciones teóricas para la academia y las contribuciones prácticas para los gestores académicos de las dos modalidades. Como contribución teórica del presente artículo, se ha concluido que las tres visiones filosóficas con enfoques diferentes sobre educación, pueden convivir armónicamente integradas tanto en la modalidad presencial cuanto en la modalidad a distancia. El Cognitivism, el Constructivism y el Conectivismo se interrelacionan, aunque presenten concepciones distintas de aprendizaje, y pueden ser bien aprovechadas en la gestión académica de carreras superiores, principalmente cuando cada vez más se tiene consciencia de la unicidad educacional que puede tener su ámbito, momentos presenciales y momentos a distancia, sin énfasis en ninguno de ellos. Esta es la propuesta vislumbrada por el blended learning como una tendencia para la educación superior maximizando las ventajas del aprendizaje colaborativo con las diversas formas de distribución de contenidos libre por las universidades (Open Course Ware Consortium, 2012).

Mientras no se alcance esta unicidad, se han podido separar las contribuciones para cada modalidad. Pueden ser considerados, por ejemplo, factores como la edad del alumno, pues cada modalidad atiende a públicos objetivo distintos, con características y comportamientos diferentes y ampliamente estudiados en la educación, pero que, algunas veces, aún son objetos de las mismas estrategias de gestión educacional. Otra diferenciación a ser considerada está relacionada con que el alumno pueda tener o no experiencia en el mercado laboral, pues la mayoría de los alumnos que ingresan en la universidad pública provienen de la escuela privada, sin profesionalización, no traen ninguna experiencia profesional en su currículum y por lo tanto tienen más dificultades en relacionar las teorías presentadas en clase con la práctica en el trabajo.

Una vez que estos hechos son conocidos, pasan a ser considerados tanto en los estudios de cómo hacer la gestión académica de las carreras de graduación.

Otro punto a destacar es la institucionalización de la educación a distancia en las universidades que ya practican esta modalidad, pues en la actualidad la educación a distancia en Brasil aún está en su fomento y financiación. La falta de esta institucionalización tiene como consecuencia el uso de normas de la modalidad presencial en carreras de educación a distancia.

La institucionalización de la educación a distancia también pasa por la definición del papel de uno de sus principales actores: el tutor. Hoy, con el fomento de la educación a distancia por la Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2012) en las universidades públicas, el tutor es solo un becario, aún sin reconocimiento de su función docente, pero que ha

sido destacado, en este estudio, por los alumnos de la modalidad a distancia, como uno de los elementos de mayor importancia para su graduación. En este sentido, la definición del papel del tutor puede ser más una contribución para la gestión de la educación a distancia derivada de los resultados de esta investigación.

Se cree también que una estrategia coherente para la institucionalización de la educación a distancia en las universidades debería ser la adopción masiva de las tecnologías de la información y comunicación como soporte a las actividades académicas tanto para los profesores cuanto para los alumnos. Esto probablemente ampliaría la adhesión de los profesores relativo al instrumental practicado en la educación a distancia, contribuyendo a la ruptura de una visión discriminatoria que muchas veces aún existe sobre esta modalidad. Adoptar el uso de los términos educación abierta y/o tecnologías educacionales, en la educación a distancia, sería un buen inicio.

Otra propuesta interesante sería la realización de más momentos presenciales para las modalidades a distancia dirigido a la interacción de los alumnos con el grupo de compañeros y el sentimiento pertenencia a la institución. De la misma forma, los alumnos de la modalidad presencial deberían ser estimulados a utilizar las herramientas tecnológicas del aprendizaje colaborativo para el estudio y el desarrollo de las tareas en grupo. Así, se podría, según los resultados de la investigación, recomendar o incentivar a los profesores de la modalidad presencial a disponer en Internet los contenidos de sus clases y los materiales de apoyo a su asignatura.

En este sentido, el hecho de desarrollar una investigación comparativa de las condiciones de conclusión de la carrera en las dos modalidades ha permitido proponer estos cambios en las estrategias de gestión, con posibles logros tanto en las carreras presenciales cuando en las carreras a distancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, R. O. B. (2004). *Gestão de cursos de Administração: metodologia e diretrizes curriculares*. São Paulo: Prentice Hall.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bean, J. P. & Metzner, B. S. (1985). "A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition". *Review of Educational Research*, 55(4): 485-540.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S. & McClendon, S. A. (2004). "Understanding and reducing college student departure". *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (3). San Francisco: Jossey-Bass.

Cabrera, A. F., Castañeda, M. B. & Nora, A. (1992). "The role of the finances in the persisting process: a structural model". *Research in Higher Education*, 33: 571-593.

Ethington, C. A. (1990). "A psychological model of student persistence". *Research in Higher Education* 31(2): 266-269.

Filatro, A. (2009). "As teorias pedagógicas fundamentais em EAD". In: F. M. Litto, M. B. M. Formiga, *A educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.

Gadotti, M. (2009). "Qualidade na educação: uma nova abordagem". In *Fórum Estadual Extraordinário da Undime*. São Paulo: Undime, p. 8.

IBGE. (2012). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Brasília: Ibge.

Kant, I. (2002). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep.

MEC (2011). *Ministério da Educação*. Censo da educação superior 2010. Brasília: Inep/Deed.

MEC (2012). *Decreto n° 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Brasília: MEC.

Moreira, M. A. (2011). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU.

Nora, A., Barlow, L. & Crisp, G. (2006). "Examining the tangible and psychosocial benefits of financial and with student access, engagement and degree attainment". In W. G. Tierney, K. M. Venegas & M. L. de la Rosa, *Financial aid and access to college: the public policy challenges*. *American Behavioral Scientist*, 49 (12), 1-16.

OCW (2012). Open Course Ware Consortium. <http://www.ocwconsortium.org>.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). "Predicting freshmen persistence and voluntary dropouts decisions from a theoretical model". *Journal of Higher Education* 51(1): 60-75.

Pasquali, L. (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM.

Rovai, A. P. In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet and Higher Education*, 6: 1-16.

Siemens, G. (2005 jun). "Connectivism: a learning theory for the digital age". *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1).

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.

Tafner, P. (2006). Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In P. Tafner, *Brasil: o estado de uma nação, mercado de trabalho, emprego e informalidade*. Brasília: IPEA.

Tinto, V. (1975). "Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research". *Review of Educational Research*, 45, 89-125.

UAB. (2006). *Universidade Aberta do Brasil*. Brasília: MEC/Capes.

Weidman, J. (1989). "Undergraduate socialization: a conceptual approach". In J. Smart. *Higher education: handbook of theory and research*, 5. New York: Agathon.

THE INTERIOR GOVERNANCE IN THE ASIAN OPEN UNIVERSITIES: ISSUES AND STRATEGIES

XIAONAN WANG

SONGHUA WANG

Shanghai Open University Urban Public Security Management College, China

Keywords: open university, Interior governance, model, comparing research

The policies of constructing lifelong Education system are the educational developing strategic choices of many countries in Asia. Chinese government provides the developing strategies on constructing Open University, which show the clear defined goals for the transition and reformation of the Radio and TV University. The University interior governance is the core mission of universities or institutions, but it has many issues in Asia Open Universities. How to construct the interior governance framework is the endless debate in the Asian Open Universities. The Seven Asia open universities adopted the different mode of the interior governance which adapted to the situation of their countries, because of the difference of governance system, culture tradition and ideology. This paper compares the interior governance of the seven Asian Open Universities, and analyses the issues and strategies of the seven Asian Open Universities. Meanwhile, it concludes the mode of Open Universities' governance and the similarities and differences among them. We hope to give the reference on constructing the interior governance of Open University with Chinese feature.

INTRODUCTION

The Chinese strategy goal "To found Open University well" is advanced by the programming of China educational reformation and development of 2010-2020. According to this, China TV University starts to construct the Open University with Chinese feature. It is the demand of China government and China Central Radio and TV University. It is also a necessity selection of TV universities in its educational development.

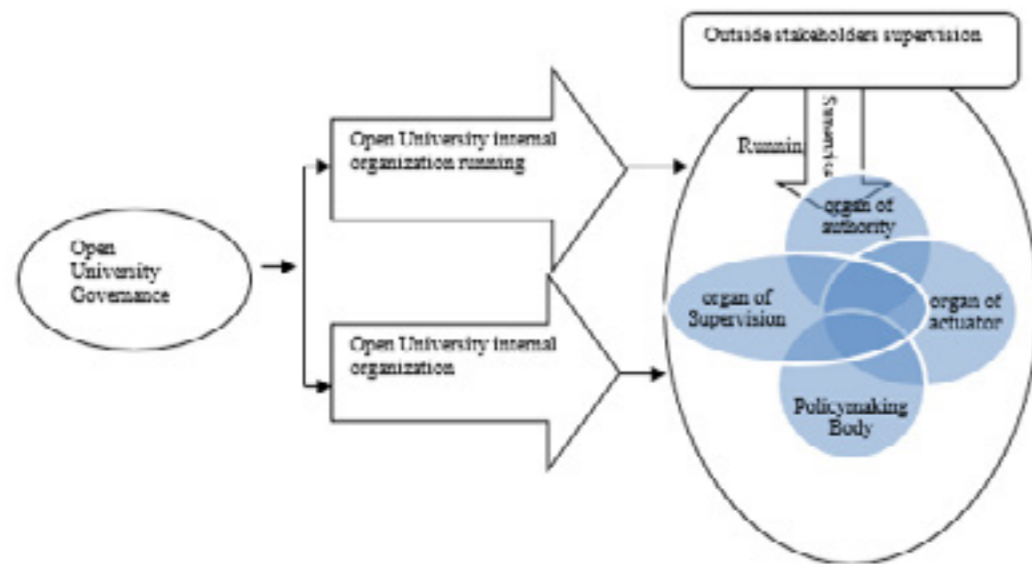
At the same time, it is not hard for us to find that the formation of system is more important and urgent than changing the name of TV universities. The system of China Central Radio and TV University has already developed into super distance educational system through more than 30 years' development. China Central Radio and TV University, together with China's 44 provincial radio and TV universities (the PRTVUs), almost 1,000 municipal radio and TV universities and experimental schools of PRTVUs, nearly 2,000 county level radio and TV universities and over 60,000 tutorial centers, forms a modern open and distance education system with the feature of overall planning, decentralized administration, and multi-level operation. The Scale is the largest in the world, but when we stand on the stage of Asia or the world, we can see the discomfiture fact from another point of view, the open universities of Asia and world have their own independent authority and guarantee of legislation to found universities. The qualification of China TV university is the oldest, however, the degree that can be awarded is the lowest. After making a deep research, it is not hard for us to find that the healthiness on the system, especially the maladjustment of organizing framework, limitation of system is the reason of this fact, how to find new position in the new era and create on organizing framework and system? This paper takes seven Asia open universities as the research objects. The seven open universities share some common features and differences on governance framework, through the comparing and analysis, we hope our work will be enlightened by the related research.

METHODOLOGY

I. The connotation of the interior governance framework of the Asian Open University

Based on some existed literature on the interior governance of Open University, and the special attribute of Open University, we consider the governance of Open University including two aspects: the interior governance and exterior governance. Figure 1 presents the Open University internal governance framework.

Figure 1: Internal Governance Framework of the Open Universities



II. Analysis on the interior governance framework of Asia Open Universities

Many Asia countries are the membership of Commonwealth of Nations, the common history background and culture tradition of them made the concept and mode of U.K. Open University materialized in Asia Open Universities. Because of the different management system and culture tradition, the governance framework of Asia Open Universities has commonness and differences. The research of this paper bases on the interior governance framework of seven Asia open universities: The Open University of Japan (OUJ), Korea National Open University (KNOU), The Open University of Hong Kong (OUHK), Indira Gandhi National Open University (IGNOU), Sukhothai Thammathirat Open University (STOU), Open University Malaysia (OUM), Payame Noor University (PNOU). We can find that the management rank of the seven Asia Open Universities, which is compartmentalized as second-line or third class.

The front line, most of departments set up academic council. The right of department is decentralized which has the character of collectivity management.

The second line, Faculty or called College or School, Faculty was consisted of related departments. Policy-making institution is college council, which is consisted of professors, deans and teachers.

Tertiary, this rank of Open University is complicated, including policy-making institutions: the highest administration officials (president or vice-presidents), council, commit-

tee, board of trustee, academic senate, audit-unit.

Research Finding

The Seven Asia open universities adopted the mode of the interior governance which adapted to the situation of their countries, because of the difference of governance system, culture tradition and ideology. The management framework of these open universities is also different. The Seven Asia open universities have different interior management mode. We can sum-up as the following three ones.

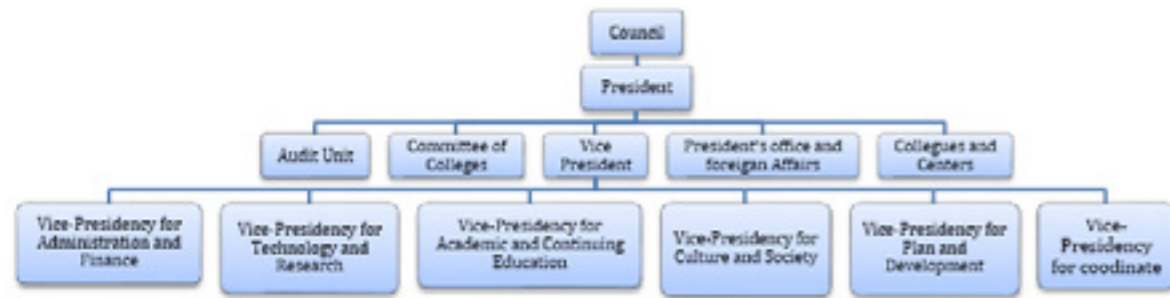
I. The management mode by president under the council

This mode refers to the president governance under the council. The character of the mode is the separation of academic and administrative authority. Each authority takes its responsibility to govern the interior affairs. Council is the tiptop management institution. Its main duty is to constitute the charter, the code, the mission and vision of open universities, authorize every year revenue and report of expending, and assure the effective usage of university resources. As an administrative official, the president carries the purpose of the council into execution. Vice-president is responsible to complete the administrative and academic work under the president. It is a mode of high efficiency interior governance. Payame Noor University, the Open University of Hong Kong, Sukhothai Thammathirat Open University, the open University of Japan these four universities adapted this kind of mode.

The interior governance framework of Payame Noor University

The front-line of Iran Payame Noor University is department. The second-line is college. It has seven colleges. Tertiary is university, which is constituted by council, president, audit unit, committee, the office of president and vice president. The tiptop institution is council, which appoints president. The president can be the minister of the ministry of education or the ministry of science and technology. Figure 2 shows the framework.

Figure 2: the Organizational Structure Payame Noor University



The interior governance framework of Sukhothai Thammathirat Open University

Sukhothai Thammathirat Open University does not setup the front-line department; the second-line is school, according to the type of specialty it designed. It has 12 schools which provide bachelor education of more than 40 specialties. Tertiary is university. Its mode of governance framework is taking the council as the main authority institution. It includes council, academic senate, president, vice president, auditing unit, educational quality assurance center, and assistants to the president. Figure 3 shows the framework.

Figure 3: The Organizational Structure of Sukhothai Thammathirat Open University



The interior governance framework of the Open University of Hong Kong

The Open University of Hong Kong does not setup the front-line department. The second-line is school. It set up 5 colleges. Tertiary is university. It is formed by council, president and vice presidents. The tiptop institution is council, which has many types of sub-councils: consultative committee, educational affairs council, education quality council. Figure 4 shows the framework.

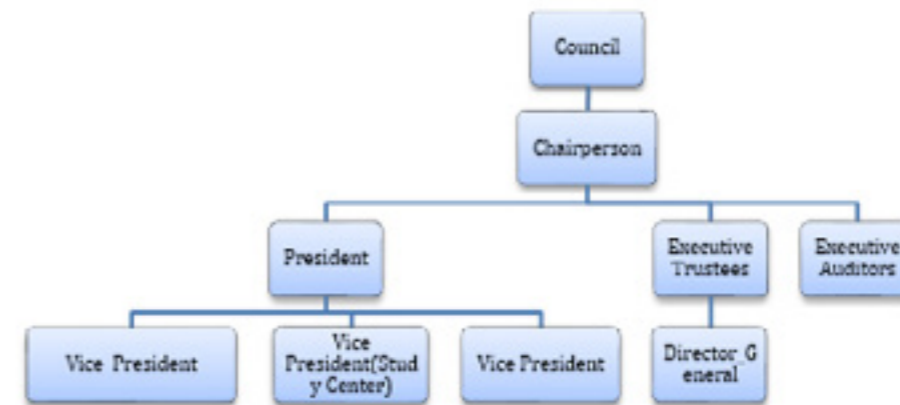
Figure 4: The Organizational Structure of Open University of Hong Kong



The interior governance framework of The Open University of Japan

Policy-making institution of the first line in the Open University of Japan is the department, which is the most basic organizational unit. The second-line is faculty, which is a combination of some departments. Faculty is an independent, self-governed educational and administrative unit. It has designed two faculties: The faculty of graduate student and liberal arts. The Faculty of graduate student sets up one department and 6 specialties, Faculty of liberal art set up one literature department and 5 specialties. Tertiary consisted of council, chairperson, trustee, president, audit, director-General, which materialized the concept of democracy and centralized management. Figure 5 shows the framework.

Figure 5: the Organizational Structure of Open University of Japan



III. The mode of governance by council or board of trustee under the president

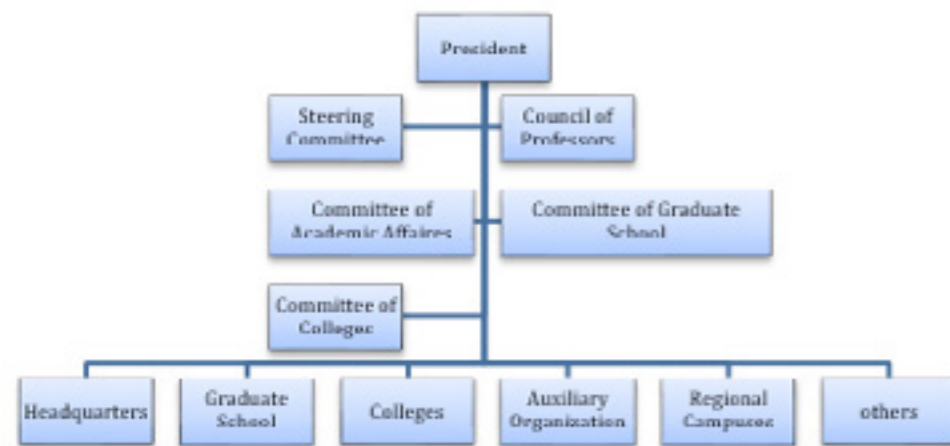
The charter of this mode is the separation of academic and administrative authority. Administrative authority is the dominant power. The front-line of the organizational system is formed by the council under the president. The president presides the work of council, performs the policy-making on university affairs, the president controls the right of tiptop

governance, Professors and the professoriate control basic right, e.g. Korea National Open university, Open University Malaysia adopted this mode. One of the developing trends of interior governance in Open University Malaysia is the commercial management. We can see that the commercial way of management. The general managers introduced to the governance of Open University Malaysia.

The interior governance framework of Korea National Open University

The first-line of Korea National Open University is department. The second-line is college. It has 5 colleges and 39 departments. The tertiary is university. The front-line of its university organization is more complicated. The three main policy-making institutions are constituted by president and council. The council includes steering committee, committee of academic affairs, committee of colleges, and committee of graduate school, presents as the figure 6.

Figure 6: Organizational Structure of Korea National Open University



The interior governance framework of Open University Malaysia

Open University Malaysia does not design the first line (department). It has designed second-line. It has six faculties. Tertiary is university, which was constituted by senate, council, group legal & company secretarial and vice-president under president. Open University Malaysia adopted the mode of company management, which introduced commercial management mode and the concept of marketing into university management, as figure 7 shows.

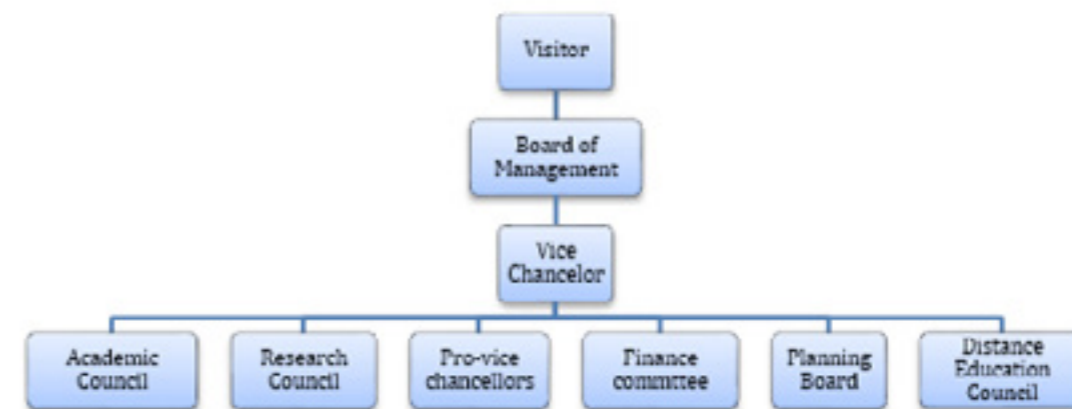
Figure 7: the Organizational Structure of Open University Malaysia



IV. The mode of governance by the President and council under the visitor

The characteristic of this mode is the separation of academic and administrative authority. The main guidance is academic authority. The university sets up many types of council, which showed the self-govern of the university. Because these consultation departments lack of specific Organizational framework, the communication of colleges and unification of the interior governance of university became an important task. Indira Gandhi National Open University does not have the front-line. The second-line is school. They have 11 colleges. Tertiary is university, which is formed by visitor, board of management, vice chancellor, academic council, research council, finance committee, distance education council, planning board, pro-vice chancellors, as the figure 8 shows.

Figure 8: The Organizational Structure of Indira Gandhi National Open University



Discussions. Comparative study on the mode of the interior governance of the Seven Asian Open Universities

I. The commonness of the interior governance of Seven Asian Open Universities

Perfect governance framework is the developing motivation of seven Asia open universities. All of them have perfect interior governance framework, although they have essence differences on the management and development. Analyzing on the mode of the interior governance framework of the Seven Asian Open Universities, we can find the following commonness:

1. On the aspect of authority balance, Seven Asian Open Universities belongs to the duality framework of both academic and administrative authority. The administrative managers are responsible to the administrative affairs. The academic staffs are responsible for the academic affairs.
2. On the aspect of education academic affairs, Seven Asian Open Universities take the colleges and departments as the key point of university academic governance, which is the base of teaching and scientific research. The self-determination power of colleges and departments is important, which has self-determination right on teaching, scientific research and teachers' management.
3. On the aspect of governance of Professor, Seven Asian Open Universities pay attention to governing of Professor. Professors enjoy self-determination authority. They have rights on the university affairs.
4. On the aspect of authority constitution, the authority outside of university has definitive function on the interior governance in Seven Asian Open Universities. The tiptop authority institution such as council, board of university and university committee can consider adopting the talent scout outside university, who are responsible for the policy-making, election of president, appointing the professors and administrative staff.

II. Analysis on the differences of the interior governance of Seven Asian Open Universities

Clark used the word "Pluralistic Mega-University" to describe modern university, which was constituted by many administrative and academic departments. Thus, its work depends on both administrative and academic authority. The Open Universities also have two basic authorities. According to the compartmentalization of type and culture of Open Universi-

ties by Powar, the governance culture of the Open Universities can be compartmentalized four types: company culture, enterprise culture, bureaucracy culture, college culture.

Table 1 tries to compare on the six aspects: Authority balance, running mode of authority, the culture of governance, organizational atmosphere and organizational framework.

Table 1: Comparing on the Asian Open Universities

Title of mode	The mode of governance by president under the council	The mode of governance by council or board of trustee under the president	The mode of governance by the President and council under the visitor
Authority balance	Academic and administrative balance	Led by Administrative Authority Balance Mode	Led by academic authority balance mode
Running mode of authority	Separation of Authority	Authority instructing mode from up to down	Authority instructing mode from down to up
Culture of governance	Enterprise Culture	Bureaucracy culture Company culture	College culture
Organizational atmosphere	Patriarchy and partner fellowship	Patriarchy	Fellowship
Organizational framework	Range of governance is bigger and level of governance is less	Range of governance is less and level of governance is bigger	Range of governance is bigger and level of governance is less

1. The character of the mode of governance by president under the council

The academic and administrative authority separated and penetrated. Each of them take its duty, and formed administration system under president and the academic system leading by academic committee. The problem of this mode is the government appointed official who as an important person to attend the council of university, to realize the aim of government, which influence the action of Open University.

2. The character of the mode of governance by council or board of trustee under the president

The academic and administrative authority penetrated and separated. The administrative authority has the leading function. The authority of professor's colony is limited. The problem of the mode is that the academic authority often has no real function. The activeness and creative of academic staff is controlled.

3. *The character of the mode of governance by the President and council under the visitor*

University board under the visitor, the academic and administrative authority penetrated and separated. The academic authority has the leading function. The professor has an important seat and vote right. They have discussion and policy-making authority on academic and administrative affairs. The problem of this mode is the overrun of academic power, which will result in “liberalism” and “anarchism”, effect administrative efficiency.

CONCLUSION AND SUGGESTION

According to this paper, we can conclude that the interior governance framework of Open University with Chinese feature

The perfect mode in china open University is council governance under the party committee, which is the important content of the interior governance framework of Chinese Open University. According to the above statement, we have the following suggestions.

1. Establishing the responsibility system of president presiding over the China Open University.
2. Establishing the balanced system of academic and administrative authority.
3. Adjusting the relation between the government and university.
4. Encouraging stakeholders to take part in the governance of Open University.
5. Composing the governance culture of Open University with Chinese feature.
6. On comparing the mode of interior governance of seven open universities, we can find that the system of China Central Radio and TV University formed the culture of bureaucracy and the atmosphere of Patriarchy. China Open University need to change the bureaucracy, change the governance culture and organizational atmosphere. We can foresee that constructing the perfect Open University interior governance framework is a long and arduous work for Chinese Open University.

REFERENCES

- [1] Adrianna Kezar. What Is More Important to Effective Governance: Relationship, Trust, and Leadership, or Structures and Formal Process [J]. *New Direction for higher Education*, Wiley Periodical Inc.: Fall 2004(127).
- [2] *Colin Latchem and Insung Jung*. Distance and blended Learning in Asia, (M) London:Routledge Taylor &Francis Group. 2010.P43-61.
- [3] Indira Gandhi National Open University Organization Chart [EB/OL]. <http://www.ignou.ac.in/.2012>.
- [4] John Daniel. From the Triangle to the Pentagon: Open Universities in the 21st Century Asian Association of Open Universities 2004 Conference.
- [5] Korea National Open University Organization Chart [EB/OL]. <http://www.knou.ac.kr/.2012>.
- [6] Li Fuhua. The University governance theory and organization Frame. [M]. Education Technology Press, 2008: 181.
- [7] Li Yawan. Education Practice in the Open University of Japan and Reflection of Open and Distance Education [M].*Journal of Tianjin Radio and television University*, 2011 (3): 3-6.
- [8] Nigavekar, A. S. (1994). “Management information system for university administration: Concept, structure and development’, in *University administration and Management*”, eds K B Power and S K PANDA, PP49-63, AIU, New Delhi.
- [9] Olugbemiro Jegede, Glenn Shive. Open and distance education in the Asia Pacific Region, (M) Hong Kong:Open University of Hong Kong Press. 2001, PP 81-102.
- [10] Paul, Ross H. (1990). *Open Learning and Open Management*, Kogan Page, London.
- [11] Payame Noor University. Organization Chart [EB/OL].<http://www.pnu.ac.ir/.2012>.
- [12] Powar, K. B., Panda, S. K. and Bhalla, V. (2000). *Performance Indicators in Distance Higher Education*, Aravali Books International, New Delhi.
- [13] Santosh Panda. *Planning & Management in Distance Education* [C].2008,70-71.
- [14] Sukhothai Thammathirat Open University. Organization Chart [EB/OL]. <http://www.stou.ac.th/.2012>.
- [15] The Open University of Hong Kong. Organization Chart [EB/OL]. <http://www.ouhk.edu.hk/2012>.
- [16] The Open University of Japan. Organization Chart [EB/OL]. <http://www.ouj.ac.jp/.2012>.
- [17] Open University Malaysia Organization Chart [EB/OL]. <http://www.oum.edu.my/.2012>.

INTERACTIVE DISTANCE E-LEARNING IN AUSTRALIA: AN EDUCATIONAL PATHWAY?

Stephen Crump.

University of Newcastle, Australia

Keywords: interactive, remote, equity, satellite, community

This project was an Australian Research Council Linkage award. The title refers to the teaching and learning experience of students of all ages and teachers involved in IDL in the shift from paper, post and audio to video and internet-based communications. By creating a context in which learners and teachers are inventing educational practices, IDeL was seen to be generating opportunities for system-wide learning about authentic educational uses of high bandwidth internet and video technologies. IDL ushered in a demonstrable improvement in the student experience and in teacher professional competencies. Neither the teaching of digital literacy nor access to additional IDL features such as the internet and interactive programs would have been possible without satellite delivery at this time. IDL allowed the teaching of many more subjects, topics and skills. Students learnt these skills, were assessed and assisted, and absorbed this knowledge in real time. Finally, this development helped address complex access and equity issues for remote communities that were otherwise unresolved.

INTRODUCTION

This paper provides a summary of the findings of the Interactive Distance eLearning (IDL) research project in rural and remote Australia. This project was a joint undertaking between the Australian government, the governments of New South Wales (NSW) and the Northern Territory (NT), and the Information Technology (IT) service provider Optus SingTel, under an Australian Research Council Linkage award from 2006–2009. The title of our project, “Opening Our Eyes”, refers to the teaching and learning experience of students of all ages and teachers involved in IDL in the shift from paper, post and audio to video and internet-based communications. This is a contextually rich research environment, and the IDL system was rich in information for the participants, who are a diverse group of isolated learners. These are communities where interests and experiences, not proximity to each other, are the binding features. Thus we focused on how participants created shared meanings, connected, interacted and communicated more broadly at a distance, often across cultural barriers, time zones and other artificial barriers. The outcome was a whole new suite of educational pathways for young people, teenagers, adult learners, Indigenous Australians and for the teachers themselves through their own professional development and growth.

“Opening Our Eyes” also refers to how our project was concerned with using IDL as a source of fresh insights that could be influential throughout the industry partner organizations. By creating a context in which learners and teachers are inventing new educational practices, IDL was seen to be generating opportunities for system-wide learning about authentic educational uses of high bandwidth internet and video technologies. At the policy level, we saw this as an important opportunity for improving the use of information and communication technology (ICT) in mainstream education in the future. As Crump (1995, p. 212) has argued, “local struggles are an expression of what is occurring, or possible, at regional, state, national and even international levels”.

The overall project aims were to explore any changes to curriculum, student–teacher interactions and broader connections arising from the addition of vision, better sound and interactivity through IT-enabled satellite delivered ‘school of the air’/open education lessons compared to radio lessons, or paper/post distance education. The majority of teachers enthusiastically took up the challenge of rethinking their pedagogy, following the introduction of satellite-delivery, putting the technology into the background as the facilitator rather than the driver of the lesson content, as they gained confidence and skills. This was important as the goal was not replication of radio lessons, but a dramatic and quick transformation of the teaching and learning experience to benefit isolated students at stations or in community/homeland sites.

IDL ushered in a demonstrable improvement in the student experience and in distance education teacher professional competencies.

These outcomes are remarkable given all that could have frustrated an innovation of this magnitude and sophistication. A finding common to both the NT and NSW was the rapid and wide adoption of IDL and the almost immediate impact it had on improving levels of student engagement and participation, IT skills, exposure to a live classroom and broader subject matter, assisted by improved parent/tutor understanding and skills.

Overall, neither the teaching of digital literacy nor access to additional IDL features such as the internet and interactive programs would have been possible without satellite delivery at this time. IDL allowed the teaching of many more subjects, topics and skills than was previously possible by radio and paper/post. More importantly, students are learning these skills, being assessed and assisted, and absorbing this knowledge in real time. This development helped address complex access and equity issues that were otherwise unresolved. For example, IDL also opened up the possibility of rich connections between the school community and beyond, through the world-wide web, that helped strengthen the way many participants identified with their local community, yet also broadened their understanding of global change. The education and training outcomes from the IDL innovation, as outlined in this report, offer genuine hope to the thousands of participants spread across remote areas of NSW and the NT, allowing them to participate in a diverse range of educational pathways more fully, more meaningfully, and more productively at home, work and in society, despite the tangible difficulties and complexities of living in regional or rural Australia.

BACKGROUND

There are many historical similarities between the provision of education in NSW and the NT to isolated schools and students. A world first was the adaptation of the Flying Doctor Service two-way radio to deliver schooling, starting at Alice Springs on 8 June 1951, rapidly followed by Broken Hill and other sites in the NT and NSW. In November 2002, the NT, NSW and Optus signed a major agreement to deliver interactive learning using two-way satellite communications (live one-way vision and clear two-way audio) to link distance education [DE] teachers and students. This was an ambitious project that promised to be another world first involving the development of unique forms of distance education delivery.

For isolated learners and communities, the essence of the change brought about by the

introduction of IDL was the opening up of visual communication channels, vastly improved audio, and fast and reliable –in some cases initial– access to the internet. The problem identified for the NCF grant application was that best practice could not be delivered across the then obsolete and failing radio and telephone infrastructure, which had a limited reach, that many isolated and regional students were unable to access effective education, in particular Indigenous students, and that meant a lack of equity for rural and regional Australians. Another key change is in the clientele of distance education, shifting more to mainstream courses with low student numbers, to travellers, and to students with a physical or mental health issue and/or behavioral problem preventing them from attending their mainstream school.

Some of the sites identified to get the IDL innovation were radio ‘schools of the air’, others were distance/open education centers that employed telephone conferencing. Both radio and phone-based delivery also employed paper/post correspondence and site visits by the teacher to the home (where applicable) and mini-school/residential weeks at the school, in town or at a convenient location. Other sites were vocational education and training (VET) providers to remote and isolated towns and communities. With the introduction of IDL, school of the air (SOTA), distance and open education and VET, adult learners saw their teacher live in the classroom, saw photos of all class members as they spoke, and responded to teacher-guided learning as well as work presented by their classmates. For the first time, students received immediate diagnostic and informal assistance with the work in front of them.

Teachers now enjoyed improved access to online resources triggering a greater range of teaching strategies that exploited the IDL capability to use visual materials and better evaluate students as they were learning. A new set of music, art and science lessons based on visual demonstration were now possible, as well as improved teaching for languages and special education, expanding the depth and breadth of lessons and student activity. The teaching and learning practices that emerged opened up the opportunity for students to interact and collaborate in real time with each other as well as their teacher, and thus control and direct some of their own learning. In short, teachers and students now have more choice not only about where but also about how, what, when and why they are teaching and learning something.

RESEARCH AIMS

The project aim was “through observing IDL lessons we will develop a better understand-

ing of how students, teachers, parents/tutors and others involved use the technology, what they feel about their engagement, and how these experiences influence their perceptions, satisfaction, behaviors, working practices, learning processes and outcomes.” This project was intended to provide usable, research-based evidence by asking whether learning and teaching were changing and, if so, how and why, and what this meant for the future. Three key areas were identified to explore these aims: Curriculum (wider range of lesson activity, content and of sources for Learning); Interactivity (two-way, collaborative learning, sharing work and informal Contexts); Connectivity (literally and with the class, community and the rest of the world). These three areas were decided upon because the introduction of IDL enabled and required a different approach to teaching and learning to contemporary distance education, let alone experiences from mainstream schooling. The collection of data was designed around finding evidence for each of these areas of activity in IDL.

To better understand what was happening in IDL lessons, the project looked at specific practices and practical differences in order to describe the outcomes through reference to ‘activity theory’. This theoretical orientation provided a framework for understanding learning as an activity that is inclusive of the learner and of each learner’s knowledge and experiences. Importantly, for our project, the expansive learning conceptualized in ‘activity theory’ is seen as a driver of organisational change as well as changing individual understanding and practice. This framework also took into account the impact cultural characteristics can have on that learning activity. Data collection included documents, surveys, observations and interviews.

Our adoption of activity theory for the analysis of our data was complemented with reference to the learning theory ‘constructivism’. This places an emphasis on how people build knowledge out of meaningful and relevant learning experiences, either triggered by the teacher and/or by their own situation. This dual theoretical framework was very helpful considering the complex, dynamic and interactive context of the IDL studio and home/school set-up.

PARTICIPANTS

The research population was by necessity restricted to the groups making the change from radio to satellite delivered distance education under the IDL innovation, between 2006 and 2009, or becoming an IDL learner for the first time. The participants were the education and service provider officers, distance education teachers and students (infants/primary, secondary and further education) and parents/tutors participating in the IDL initiative. Our research cohorts were, by definition, small though fully representative of the

Distance Education populations involved in the IDL innovation. The multiple strategies ensured that we reached the majority of each of these populations through at least one data collection process. The NSW data involved 103 studio observations and/or teacher interviews, 108 analyzed, recorded satellite-delivered lessons (permitted by 27 distance education teachers across all NSW sites), 139 survey responses and miscellaneous home visits. NT data included 50 remote observations of live lessons, 40 teachers and 33 home tutor questionnaires, 21 live observed and recorded studio lessons and 56 fieldworks surveys. Chief Investigator Crump additionally conducted 63 policy and institutional history interviews across NSW, the NT, the service provider and other relevant entities and individuals.

The vast majority of participants in this study were enthusiastic, involved, committed, hardy and innovative, whether in the IDL leadership and management level, teaching in the studio, at the other end (homestead or community school) or other role and location. In this context, people come and go, sometimes without bringing to completion what they set out to do. This is part and parcel of living and working in regional Australia. In the three years since the ARC “Opening our Eyes” research project began, and the five years since the pilot study on the NCF grant that started it all off, there are few original staff still active in IDL – yet the pioneering spirit prevails. The roll-out and successful implementation of IDL would never have happened without the energy, focus and determination of all those who contributed, not only to our study. The participants in IDL have been an exemplar of what Wenger calls a ‘community of practice’; that is, where a group of people share a passion for something they know how to do and interact regularly to learn how to do it better.

RESEARCH METHODS

This project used multiple research methods for research data collection that included: semi-structured interview, online surveys, collection of images (still and video) of participants and sites, observations of individuals and groups by the field research team and follow-up interviews, student work samples/teacher lesson samples, document analysis (educational, technical, operational documents and other artifacts of learning) operational, technical and infrastructure analyses. Given the nature of the IDL phenomenon, the core strategy was to: a) observe and map ways in which the initiative is being implemented and developed, b) observe and map the participation in and organization of IDL satellite delivery from both ends of the experience, c) observe and map the agents and players within this context, exploring multiple achievements, concerns, perspectives and expectations that could inform broader usage of the IDL systems, d) observe and map participant and systemic outcomes.

Observations occurred on site as well as through web-streaming, downloading and/or recording lessons to DVD, within the relevant access and archival processes within the NSW and NT systems. In all cases, permission and informed consent was active, within ethics approval by the University of Newcastle [H-245-0606] and Charles Darwin University. Analysis and reporting on observations maintained anonymity and confidentiality. Images in this report are provided with the consent of the participants.

Observation 'measures' included:

- Visual elements and sound.
- Use of available technology, and basis for that usage.
- Curriculum/lesson content (why satellite-delivered) and programming.
- Interactivity and connectivity.
- Engagement and learning outcomes.
- Training and professional development.
- Uniqueness of the pedagogy/performance compared to mainstream classes.
- Experience of distance education/distributed learning.
- Community and identity of teachers and learners.

Our analysis focused on the research aims and how to efficiently and effectively map our data into the project objectives. Accordingly, at the macro level, we drew on methods of policy analysis and evaluation, and on recent ecological and activity based conceptions of complex socio-technical systems, in order to create, test and use models of the IDL innovation. These models were used to support management decision making, including those aspects of IDL management which are concerned with extending aspects of IDL within the broader NSW and NT systems (Crump, 1999; Crump and Ryan, 2001; Edwards et al., 2000; Nardi & O'Day, 1999; Kuutti, 1999; Geels, 2002; Sorenson & Williams, 2002). At the meso-level, we focused on methods for representing and sharing emergent teaching and learning practices – to help capture and disseminate 'lessons learned', but also to shed light on the affordances of such representations with respect to take-up by others (Conole & Dyke, 2004; Kerosuo & Engeström, 2003). At the micro-level, we focused on ways of identifying valued teaching and learning practices and on helping participants in IDL produce shareable representations of their experience (Goodyear & Steeples, 1998; Beetham,

2001). In this way, we hoped to extend the metaphor of 'opening our eyes' from its origins in the shift from radio to video to encompass all of the systemic processes involved in exploiting the lessons learned from IDL.

CURRICULUM / PATHWAY OUTCOMES

Embarking on such a complex research project, we needed to be confident that we were looking for the right things in our three themes, as listed previously. One student wrote in her survey response what we interpreted as a tidy summary of our hypothesized outcomes when she explained that, in satellite-delivered lessons [IDL],

I gain positive practical skills [curriculum], a feeling of being included in the community [connectivity], and instant interaction with others over a long distance [interactivity].

These three outcomes from the introduction of IDL in NSW and the NT are occurring because the technology assists teachers to design activities that grab students' attention. It is important to recognize that, in achieving what this student describes, teachers continued to chase the 'teachable moment' in each lesson. They worked hard to create the feeling that they are in the same room with their students despite being scattered over as much as a million square kilometres as for Alice Springs School of the Air.

The IDL experience is an example of authentic learning, where there is a 'live' feed to the class and it is demonstrably interactive and relational, not only teacher directed or transmitting knowledge down to the students. The result of having vision, being this engaged and interacting in real time was that, as one teacher put it, students became 'addicted' to the lessons. Using different IDL capabilities also helps teachers increase the scope for structuring lessons to develop individual progression and/or meet individual needs, and for doing so immediately and appropriately rather than weeks later through posting back a piece of work when the student will, most likely, have forgotten what it was all about. Parents regularly drew comparisons with mainstream school as a benchmark or point of reference to what was happening with IDL. Some parents/tutors explained how they go to considerable lengths to create a school-like atmosphere at home.

We dedicated a room as the school room because we feel as it has to be an environment that, when you walk into the door, that's what you're doing. We even go to the extent that we've got a couple of school shirts so the kids put on a shirt at 9 o'clock so that's the mind set of 'now we're ready to work'. And it is set up like a normal school (probably more messy

ha!) but there are charts around everything and the computer's there and they've got their own spots.

Another parent commented

... morning tea, making it like a normal school routine with breaks in the day. Parents/supervisors felt strongly that IDL was superior to mainstream school, not simply an artifact of their personal circumstances or geographic isolation. It is better than mainstream school for my child – that one-on-one attention, individual program.

And,

I think it is a far more thorough education the children receive. I guess because in a mainstream school there's all the getting kids into class and all that sort of [time-wasted] thing. I've noticed from looking at my nephews and nieces work – and my sister is a teacher in a mainstream school – the content that we have seems to be far more involved and in-depth and I think that's simply because we've got more hours in a day to concentrate on, we've got that whole six hours to sit down and do our school work (...) and the high quality that I think comes out of it is excellent.

Teachers told us students became so engaged they work hard during satellite classes and did not necessarily wait their turn (as, we were told, they had over radio). They told us how web access during lessons helped keep these students engaged – sometimes students look up additional information while waiting for other students to reply (verbally) to the teacher. According to a different teacher,

It [IDL] has changed the personal expectations (of students about their work) – they see other kids work (and want to do more and do it better). Survey results indicated students' listening and speaking skills were highly developed with IDL, as it offered opportunities to do a lot of the lessons 'hands on'.

Another teacher explained:

IDL is a lot more engaging. The best thing about this kind of teaching, and the document camera, is that it is instant. You can model the task and they can refer to the parts that you are asking them to refer to.

One parent summed up IDL lessons as:

They are very clear and easy to hear. They are quick for the students to log into and complete their lessons. They are able to file transfer and share desktops with ease, and access the

internet without problems and without having to wait for too long for pages to download.

This type of authentic learning and quality teaching is demonstrated when there is a process of development, thinking, planning, acting, reflecting, with the purpose of the learning embedded in all that is done and visible, as well as intellectually and through reflection. Survey results showed that while 45% of students got assistance from 'mum or dad' with their IDL lesson, 41% did it 'by myself' and 86% connected to the lesson themselves. It is possible that, as one education administrator reflected, the outcomes noted above emerging from frequent and skilful student use of IDL possibly re-sequenced educational outcomes with, for example, IDL distance education students more adept at a younger age at using ICT than their peers in a mainstream school. Students getting IDL satellite lessons were provided with a rich and absorbing learning environment that they took advantage of to the hilt.

INTERACTIVITY AND CONNECTIVITY

The other two themes for this project were 'interactivity' and 'connectivity'. These two themes were explored in relation to the evidence that curriculum was being expanded through satellite delivered lessons. As a teacher told us early on, In a [traditional] distance-ed environment it's very difficult to get collaboration and things like that, so [with IDL] we push really hard to get the kids to talk to each other and get help from each other (because) we're about educating the whole family and the community rather than just being focused on the student. One teacher observed:

... distance education can only work successfully if you have good relationships and partnerships – it's a two-way thing!

Students told us they like it when their teacher is:

- showing my work to others and showing photos
- lets us share news
- asks us questions and we get to answer them
- gives us a puzzle or shows us things
- plays games about the lesson
- says it's time to finish!

During satellite lessons students share files and applications, visit web sites and play educational internet games. In descending order, IDL tools used during a lesson were RE-ACT/One Touch features, internet searching, word processing, desktop sharing, scanner, email, PowerPoint, audio-editing, multimedia, digital camera, webcam and graphics tablet. Students also use their school intranet site 'blogs' as well as email and a host of other social tools to communicate with each other between and after satellite lessons, especially in the NT. Parent/tutor perceptions of the best thing about IDL lessons were:

- It helps them better understand the teacher's expectations of their child and the child to better understand their teacher's expectations.
- The children are able to get together and share work and ideas with teachers and students.
- The children get to talk to their teachers and other students.
- They know that they're not the only one working.
- Interaction with teacher and classmates – students learn collaborative skills.
- It makes the children feel part of a class and a real school community.

What motivated their child, according to NT parents/tutors were, in descending order, lessons via satellite, computer and software, face to-face teacher contact, phone call by teacher, contact with other distance education students, internet and world-wide web, email, print-based material, teleconference, voice recordings by teacher and voice recordings by students to their teacher. For NSW, what motivated students according to parents/tutors were, in descending order, lessons via satellite, face-to-face teacher contact, internet and world-wide web, contact with other distance education students, voice recordings by teacher, phone call by teacher, email, print-based material, voice recordings by students to their teacher and teleconference.

Teachers explained that sometimes the novelty of using new technological tools appeals to their students but the empowering factor was the [IDL] technology's ability to enhance interaction with peers, teachers and the topic being studied.

[IDL] enhances our student/teacher relationship. [As teachers] we can meet outcomes and teach content more explicitly by making learning meaningful. The students are active participants in their own learning.

It's great to be in such a challenging work environment!

THE FUTURE?

The IDL program has allowed schooling to be done differently and better for hundreds of individuals and scores of communities that were significantly deprived of access to education and training because of where they live, before satellite delivery was provided. IDL offers real and tangible hope to these people and communities as they gain qualifications and skills only able to be dreamt of beforehand. IDL is also informing the shift to ICT in mainstream classrooms, as a senior education departmental figure explained:

I believe the work that's happened in this project has influenced policy and thinking around how students learn; that students can be collective learners, they do not need to be in the same place to learn (...) [IDL is] influencing thinking about mainstream classrooms. It [IDL] isn't [just] a 'solution' for distance education, it's a way of connecting [any] learners.

One key conclusion from all participants was that teaching practices need to develop alongside technological changes. Teachers were keen to improve skills, not only through hearing about what other DE schools in NSW and the NT are doing with IDL, but also experience using ICT in mainstream schools as a way of assessing how best to plan a satellite-delivered lesson and build effective paper/post work around IDL. There was less interest in a web site of exemplars from other teachers; rather, they wanted a training manual and update alerts, supported by an IDL leader and peer mentoring.

There are concerns about how to provide culturally appropriate and locally relevant approaches, while also using new technologies to ensure integration, consistency and comparability to territory, state and national policy decisions and classroom activity. Interactive distance-learning is a fluid and dynamic environment and these expectations and evolutions are a challenge to all involved in its future. In the short term, parents hope:

(...) one day they have more satellite lessons because it is a really crucial part of their learning. I'd love to see more teachers have more time on satellite.

More bandwidth would be great to reduce delays in transmission of video data.

Teachers also would like to have all students being able to call in at any time (not just two). Developments in the NT already allow eight homestead families online simultaneously, which has addressed many of the concerns raised by home and schools. NSW has merged IDL with video-conferencing to increase scope and capability. However, one parent replied, when asked to 'look into the future' of IDL,

More of a comment than a question: we need to be aware of the time our students are spending in front of a computer, especially in the older year levels. My children have RE-ACT lessons, emails, (online) research, online units and online chat which means a lot of time in front of a computer screen. Perhaps the question is: "How much is too much?"

For the longer term, parents think,

(...) it would be beneficial for all children to have a webcam so that the teacher can see each child rather than just an icon on a screen. Natural face-to-face communication [over satellite]. This would enable the teacher to see when they don't have a student's attention and assess the effectiveness of the lesson instantly.

When students were asked "In my dreams I wish my lessons via satellite could let me..." they responded:

- See other students during the lesson
- When I press 'talk' my classmates and teacher can see me... that would be great!
- Play with my friends
- Teleport to different places
- Jump into the computer and pop out into the [IDL] studio!

Teachers, too, want to be able to see their students, "to read their faces" and for students to be able to see each other. Return-path video (RPV), trialed in the NT, allows students to be seen by the teacher and other students. Teachers involved in the trial have been able to tap into each student's body language and non verbal cues in order to assess engagement in the task and genuine comprehension of what is being done. RPV allows the teacher to view the way the student is going about the tasks and to work through errors in real-time in a way not possible when the teacher is the only one on screen. With RPV, the IDL transmission is synchronous, live and can be highly interactive as it creates a class room dynamic comparable to mainstream schools.

The new national superfast broadband network will use next generation wireless and satellite technologies to deliver 12 megabits per second or more to people living in more remote parts of rural Australia. IDL has provided a strong, tried and tested platform for this development, especially in relation to how people will use it and how it might change the way they live, learn and look out to the rest of Australia and the world.

Acknowledgement I wish to acknowledge the contribution of my colleagues, Kylie Twyford, Brian Devlin, Alan Anderson as the core team that conducted this research.

REFERENCES AND READINGS

- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Anderson, A. (2008). Music Lessons via Satellite, Paper presented to the Australian Computers in Education Conference, Canberra, September.
- Apple, M. (1987). *Is the New Technology Part of the Solution or Part of the Problem?* Canberra: Curriculum Development Centre.
- Australian Bureau of Statistics (2008). Australian Social Trends. www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/mf/4102.0 Accessed 25th September 2008.
- Beetham, H. (2001). How do representations of our practice enable change to happen? *Educational Development*, 2(4).
- Blackler, F. (1993). Knowledge and the theory of organizations: organizations as activity systems and the reframing of management. *Journal of Management Studies*, 30(6), 863-884.
- Brown, J. & Duguid, P. (2000). Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of learning, working and innovation. In E. Lesser, et al (Eds.), *Knowledge and communities* (pp. 99-121). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Conole, G. & Dyke, M. (2004). What are the affordances of information and communication technologies? *Journal of the Association for Learning Technology (ALT-J)*, 12(2), 113-124.
- Crump, S. J. (1995). Towards Action and Power: Post-Enlightenment Pragmatism, *Discourse*, 16(2) pp. 203-217.
- Crump, S. J. (1999). e-ducation: electronic, emotionless and efficient, *Journal of Education Policy*, 14(6), 631-637.
- Crump, S. J. and Boylan, C. (2008). Interactive Distance e-Learning for Isolated Communities: Finishing the Jigsaw, Keynote address to the 25th Annual Conference Silver Anniversary Celebration, Melbourne, August. Proceedings, pp. 8-32.
- Crump, S. J. & Ryan, C. (2001). Managing Educational Change: issues, actions and example, *Change: Transformations in Education*, 4(2), 1-12.
- Crump, S. J. Twyford, K. and Littler, M. (2008). Interactive Distance e-Learning for Isolated Communities: The Policy Footprint, Keynote address to the 25th Annual Conference Silver Anniversary Celebration, Melbourne, August. Proceedings, pp. 42-54.
- Crump, S. J. and Twyford, K. (2010). Opening Their Eyes: E-Learning for Rural and Isolated Communities in Australia, in Schafft, K. (Ed). *Rural Education for the Twenty-First Century: Identity, Place and Community in a Globalizing World*, Penn State Press: Pennsylvania (in press).
- Crump, S. J., Tuovinen, J. and Simons, L. (2005). Widely and Rapidly: A report into interactive distance e-learning in New South Wales and the Northern Territory, Sydney: University of Sydney.
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-learning: a theory based design framework. *International Journal for Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44.
- Devlin, B. and Hutchinson, A. (2009) Interactive Distance Learning in 'real time' for one student with hearing loss: a case study, paper presented to Edwards, M., Cordray, S., & Dorbolo, J. (2000). Unintended Benefits of Distance-Education Technology for Traditional Classroom Teaching. *Teaching Sociology*, 28, 386-91.
- Engeström, Y. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: CUP.
- Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise: seven theses, in H.
- Evans, T., Stacey, E., & Tregenza, K. (2001). Interactive television in schools: an Australian study of the tensions of educational technology and change. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2(1).
- Fahraeus, E. (2004). Distance education students moving towards collaborative learning: a field study of Australian distance education students and systems. *Educational Technology & Society*, 7(2), 129-40.
- Finger, G. and Rotolo, C. (2001). Telephone teaching: towards constructivist teaching for rural and remote students, in AARE 2001 Conference papers, AARE, Melbourne.
- Fisher, S. (2004). Towards an Evaluation Framework for Large Scale Networked Learning Initiatives. In S. Banks et al (Eds.), *Networked Learning 2004*, pp. 238-243. Lancaster, UK: Lancaster University.
- Geels, F. (2002). Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: A multi-level perspective and a case-study. *Research Policy*, 31(8/9), 1257-1274.
- Goodyear, P. (2000) Environments for Lifelong Learning, in J.M. Spector and T. Anderson (Eds.) *Integrated and Holistic Perspectives on Learning in Instruction and Technology*, pp. 1-18, Dordrecht: Kluwer.
- Goodyear, P., & Steeples, C. (1998). Creating shareable representations of practice. *Association for Learning Technology Journal*, 6(3), 16-23.
- Hativa, N., & Goodyear, P. (Eds.). (2002). *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Human Rights and Equal Opportunity Commission (2000). *Bush Talks*, Sydney: HREOC.
- James, R. (2002). Socio-economic background and higher education participation: An analysis of school student's aspirations and expectations. Canberra: Department of Education, Science and Training.
- Kerosuo, H. and Engeström, Y. (2003) Boundary crossing and learning in creation of new work practice. *Journal of Workplace Learning*, 15(7-8), 345-351.
- Kuutti, K. (1999). Activity theory, transformation of work, and information systems design. In Y. Engeström, et al (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 360-376). Cambridge: CUP.
- Lim, C.P. (2002). A theoretical framework for the study of ICT in schools: a proposal, *British Journal of Educational Technology*, 33(4) 411-421.
- Rorty, R. (2000). *Philosophy of Social Hope*, New York: Penguin.
- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4(1), 1-94.
- Sedgers, J., Johnson, J., Smyth, D. and Waite, V. (2005). *Interactive Distance Learning*. http://www.itdl.org/Journal/Oct_05/Oct_05.pdf.
- Shalin, D. (1992). Critical Theory and the pragmatist challenge. *American Journal of Sociology*, 98(2), 237-279.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as Network-Creation, *Learning Circuits*. <http://www.learningcircuits.org/>

cuits.org/2005/nov2005/seimens.htm Accessed on 8th September 2008.

Sorenson, K., & Williams, R. (Eds.). (2002). *Shaping Technology, Guiding Policy: Concepts, Spaces and Tools*. Cheltenham: Edward Elgar.

Stokes, H., Stafford, J. and Holdsworth, R. (1999). *Rural and Remote School Education, A survey for the Human Rights and Equal Opportunity Commission*. Youth Research Centre, University of Melbourne, Melbourne.

Tu, C-H. & Corry, M. (2002). eLearning Communities. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2), 207-218.

Twyford, K., Crump, S., and Anderson, A. (2009). Satellite lessons: VET for isolated communities, *Rural Society*, 19(2), 127-135.

Wenger, E. (2000). Communities of practice: the key to knowledge strategy. In E. Lesser, M. Fontaine & J. Slusher (Eds.), *Knowledge and communities* (pp. 3-20). Boston: Butterworth-Heinemann.

Wyn, J., Semmens, B., Falk, I. and Guenther, J. (2001). *Education for Rural Development in Australia 1945-2001*, Youth Research Centre, University of Melbourne: Melbourne.

Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage

UNA MIRADA AL CAMBIO. LA UNIVERSIDAD COMO ESCENARIO DE INTERACCIÓN HACIA UNA EDUCACIÓN SIN DISTANCIA

Astrid Viviana Rodríguez Sierra.
UNIMINUTO Bogotá, Colombia

Palabras clave: tutoría, orientación educativa, universidad, cambio.

Estamos en tiempos de cambio y cada vez se hace más visible y necesario, dar un viraje a la enseñanza del siglo XXI. Las cualidades del educador deben traducirse en un continuo educativo donde la labor de Tutor y Orientador, intrínsecamente, se encuentre motivada por realizar una didáctica continua de interacción educativa, en la cual el alumno aprenda no sólo conocimientos profesionales sino los de toda la vida.

En las instituciones educativas, la cooperación debe ser en doble vía, y aunque no es fácil cambiar los modelos de enseñanza clásicos, más aún cuando se ha convivido con ellos por mucho tiempo, es una prioridad inevitable dentro de una comunidad que tiene la necesidad de crecer y brindar calidad a sus educandos fortaleciendo carismas individuales que se entrelazan en la colectividad y se difunden en la acción universitaria y futuramente en la profesional, como lo propende la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO¹

En la Universidad no sólo se enseña. En la Universidad se educa, se convive, se comunica, se entrelazan saberes, se genera y se difunde el conocimiento. Desde esa premisa hay que actuar y mejorar las condiciones académicas, educativas y de aprendizaje para formar al profesional del hoy y del mañana.

La Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, desde su concepción por el padre Rafael Garcia Herreros, cjm, quien como hombre visionario, soñó con ofrecer educación al alcance de todos, en especial, aquellos con bajas posibilidades de acceso a la Educación Superior, abre sus puertas en 1992, revelando así, una premonición de su Fundador cuando pronunció las palabras:

“Va a ser una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno, acerca de la ciudad futura... vamos a formar jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por nuevos caminos que ella anhela y necesita ...”.

A partir de ese momento, la educación inclusiva, ha sido el centro que transversaliza las iniciativas educativas de UNIMINUTO donde su mayor interés es propender por la calidad académica en la formación técnica, tecnológica, profesional y postgradual (especialización y maestría), en los escenarios educativos que tiene presencia en la actualidad el Sistema Universitario en el país, a través de sus siete Rectorías y dos Vicerreectorías a nivel nacional².

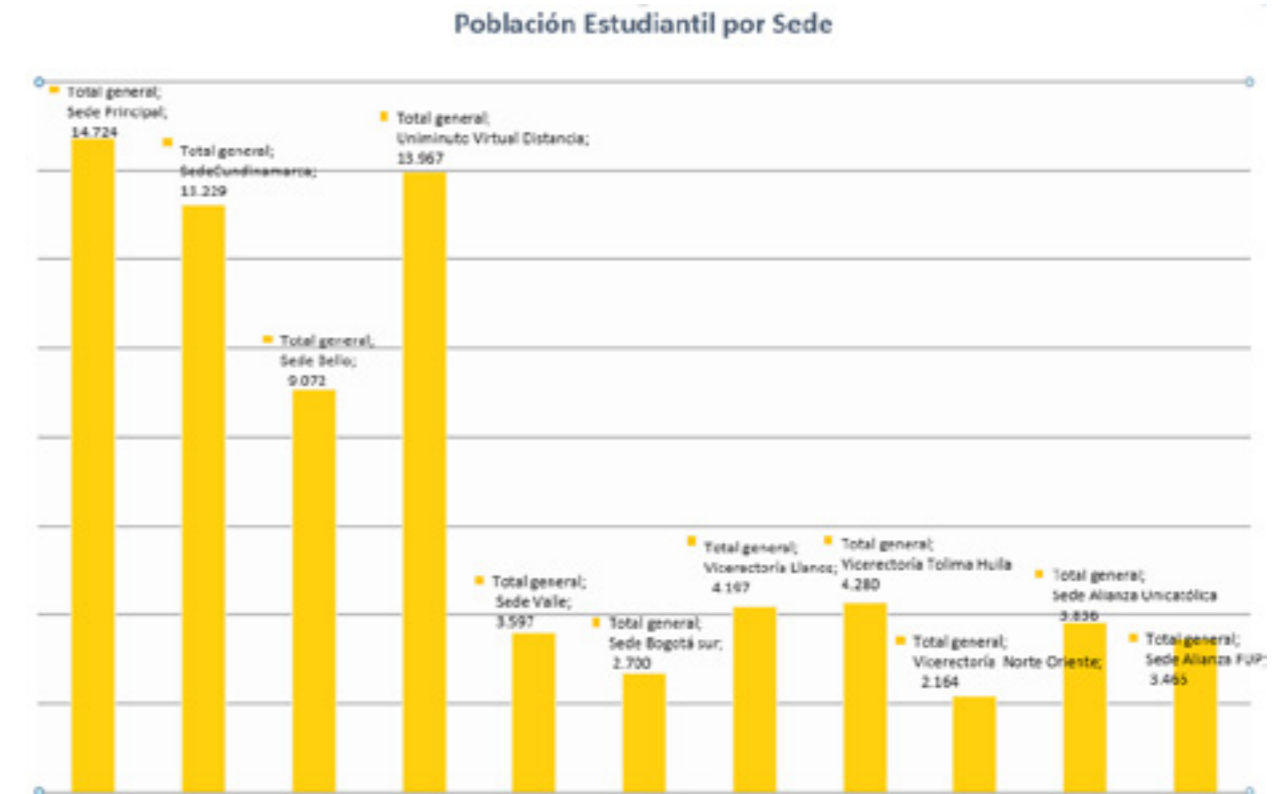
¹ Es una institución universitaria colombiana fundada por la obra “El Minuto de Dios” en memoria de su pensador el padre Rafael García-Herreros, poeta, soñador y sacerdote Eudista de la Congregación de Jesús y María, que visualizó el cambio y mediación del conflictivo de un país, a través de la intervención activa del diálogo, la escucha y la educación

² Rectoría, Sede Principal (Bogotá), Rectoría UNIMINUTO Virtual y a Distancia, Rectoría Cundinamarca, Rectoría Bogotá Sur y nuevas Regionales, Rectoría Seccional Bello, Rectoría, Seccional Bello, Vicerreectoría Regional Llanos, Vicerreectoría Regional Norte-Oriente

Cada rectoría está formada por Sedes, Centros Regionales³ y/o CERES⁴, con presencia en trece Departamentos de los 32 que componen el país (Colombia), más del cincuenta por ciento del territorio colombiano; con un total 50 contextos académicos en modalidad presencial y otros más, en modalidad a distancia y virtual, como se puede apreciar en la figura n° 1.

La presencia a nivel nacional y el gran impacto de UNIMINUTO en el país, ha permitido el acceso a 75.231 estudiantes, como se refleja en la gráfica n° 1, de los cuales, 38.759 son de modalidad a distancia y virtual, a enero de 2013, y se proyecta que durante este mismo año, su población estudiantil total sea de 147.936, ampliando la cobertura nacional a más municipios y departamentos colombianos. Y los 226 estudiantes con los que inició 20 años atrás, se ha multiplicado considerablemente a lo largo y ancho del país, en regiones urbanas y rurales, dentro de un país que tiene más de un millón ochocientos diez y nueve mil estudiantes universitarios, entre el sector público y privado, en formación de pregrado y posgrado, según estadísticas de la Subdirección de Desarrollo Sectorial del Ministerio de Educación Nacional – MEN (26 de noviembre de 2012).

Gráfica 1. Población estudiantil por sede



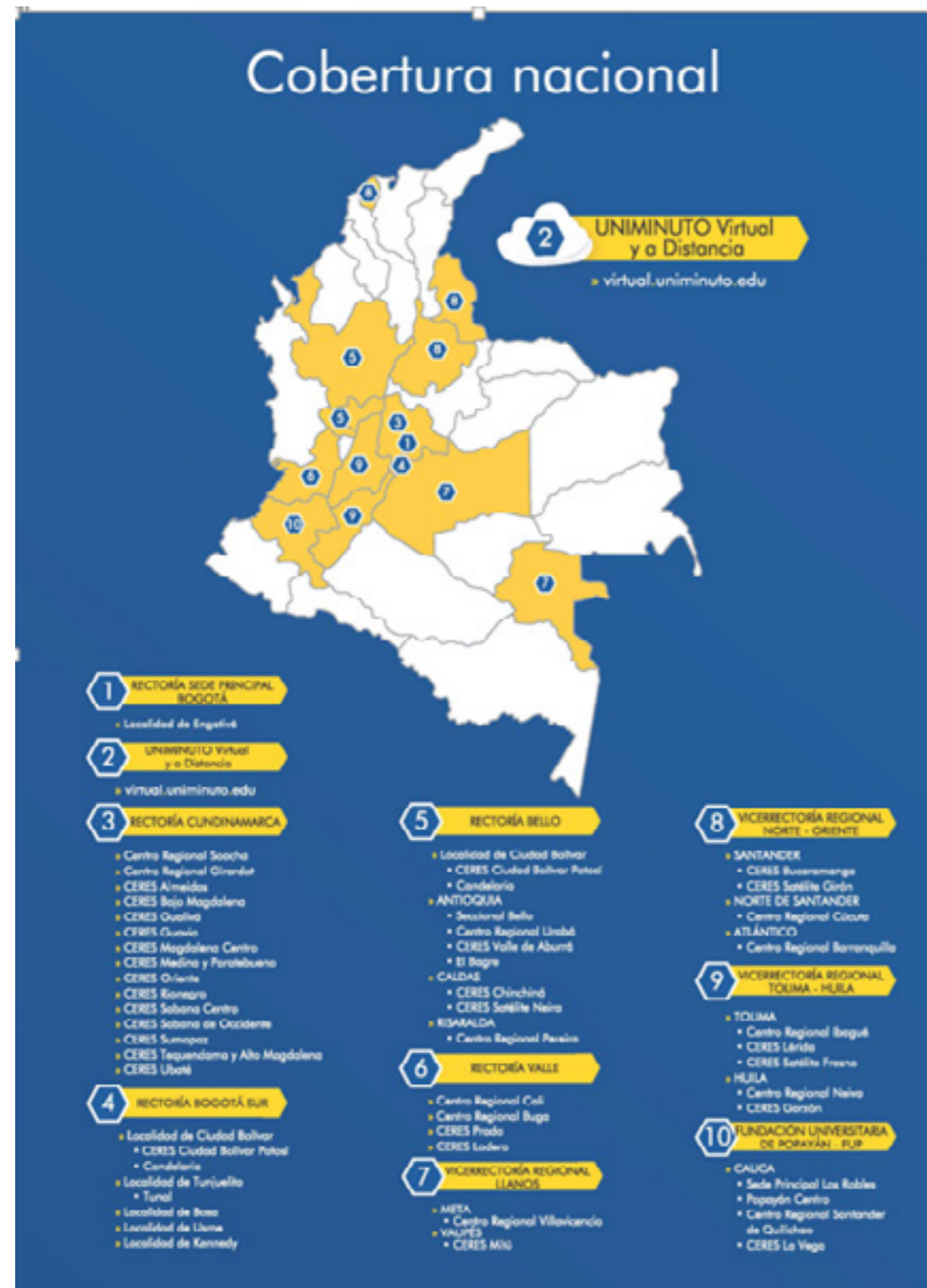
Fuente: BANNER – Población estudiantil, enero 2013

UNIMINUTO – Coord. Inteligencia de Negocios y Estadísticas.

³ Centros de operación propios de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

⁴ Los Centros Regionales de Educación Superior –CERES– son una estrategia que nació en el 2003 del Ministerio de Educación Nacional. Su finalidad es desconcentrar la oferta en Educación Superior, centrada en las ciudades, y ampliar su cobertura a todo el país. Su objetivo de “Generar oportunidades de desarrollo social y económico a las comunidades, a través de la generación de oportunidades de acceso a la Educación Superior” se ha hecho visible a través de alianzas institucionales, donde participan el Gobierno nacional, departamental y local, la sociedad civil, el sector productivo y la academia.

Figura 1. Mapa del Sistema Universitario UNIMINUTO



Fuente: Vicerrectoría General Académica, Sistema UNIMINUTO, 2013.

El constante interés por formar integralmente al estudiante y por la inclusión a la educación de los ciudadanos del país, le ha exigido a UNIMINUTO ser líder en estrategias innovadoras de inclusión social, que den cumplimiento a su labor misional “formación de educación superior de calidad, de fácil acceso, integral y flexible y, en la formación de profesionales altamente competentes y éticamente responsables”, otorgándole el pasado 18 de junio de 2012, en la Cumbre de líderes del G20 en Los Cabos, México, el premio “Desafío G20 en la innovación de negocios incluyentes”, siendo la única institución educativa del mundo, galardonada en esta primera versión, 2012.

Ofertar “educación de calidad” incluyente para mejorar la calidad de vida de las poblaciones donde el acceso a la educación superior es casi nulo debido a limitantes de tiempo, de transporte, y de distancia geográfica, coadyuvaron en la creación de su sede UNIMINUTO Virtual y a Distancia, en adelante, UVD, aprobada, inicialmente, mediante el Acuerdo 065 del 30 de marzo de 2007, expedida por del Consejo de fundadores, como Instituto de Educación Virtual y a Distancia, posteriormente, ratificada como sede, mediante el Acuerdo 182 del 16 de septiembre de 2011, facultándola para orientar, promover y administrar la oferta de programas de pregrado, posgrado, educación continua, formación para el trabajo, extensión y proyección social, en la modalidad a distancia tanto tradicional como virtual.

Este nuevo desafío, asumido por el Sistema Universitario a través UVD con sus 36 programas en la metodología a Distancia y modalidad Virtual (17 técnicos profesionales, 9 tecnológicos, 7 profesionales y 3 posgraduales), ha permitido una mayor cobertura y calidad educativa en todo el país, donde la participación del sector productivo ha jugado un papel preponderante en la creación de los programas técnicos y tecnológicos, según las necesidades del medio, revelándose así, en un mayor acceso educativo a los pobladores rurales y a estudiantes de Educación Media en articulación, donde les garantiza, a estos últimos, la formación técnica al culminar sus estudios de formación obligatoria con el cual pueden acceder al mundo laboral.

La educación basada en el fácil acceso y la flexibilidad permite proyectar la Educación Superior en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO como el punto de partida de la concientización del trabajo colaborativo que exige aplicar estrategias innovadoras y creativas para “conocer lo desconocido” y formar con integridad y conciencia, donde la inclusión social es el referente para la atención estudiantil de los estratos socio-económico 0, 1, 2 y 3 según la caracterización de nuestros estudiantes cuya edad promedio oscila entre los 19 y 40 años.

La inclusión social es un asunto de todos, como lo es la educación, donde la convivencia va más allá de compartir un espacio físico y/o virtual con el otro; es la posibilidad de

participar en acciones conjuntas en beneficio colectivo. Requiere de la conciencia y el compromiso de todos los integrantes de una comunidad para dar cumplimiento al objetivo de educar con calidad, como lo expone Rodríguez Sierra, A.V. (2012, p. 35), y así abarcar una población estudiantil como la que se registra UNIMINTUO en Metodología a Distancia, a nivel nacional, 38.759, como se evidencia en la tabla siguiente:

Rectoría	Presencial	Distancia / Virtual	Total general
Sede Principal	14.719	5	14.724
Sede Cundinamarca	6.403	6.826	13.229
Sede Bello	3.682	5.390	9.072
Uniminuto Virtual Distancia	-	13.967	13.967
Sede Valle	1.099	2.498	3.597
Sede Bogotá sur	1.606	1.094	2.700
Vicerrectoría Llanos	1.029	3.168	4.197
Vicerrectoría Tolima Huila	342	3.938	4.280
Vicerrectoría Norte Oriente	291	1.873	2.164
Sede Alianza Unicatólica	3.836		3.836
Sede Alianza FUP	3.465		3.465
Total	36.472	38.759	75.231

Fuente: BANNER – Población estudiantil, enero 2013

UNIMINUTO – Coord. Inteligencia de Negocios y Estadísticas.

Desde esta perspectiva y más aún, en la metodología “A distancia”, en el marco de la enseñanza superior, actualmente, la Orientación es la médula el tejido educativo, no sólo de quienes gestionan la institución universitaria sino, también, de los que contratan sus servicios. Debe concebirse como una actividad sistemática, organizada, intencional, correctamente articulada y programada. En palabras de Cano González (2008, p. 196), se debe entender “como un asunto de centro y, por tanto, como una actividad inherente a la función docente, presente transversalmente en el currículo y en la formación integral del estudiante”, es por ello, que UVD, se ha preocupado porque la interacción no sea solo a través de las plataformas virtuales, sino como un verdadero proceso de acompañamiento al estudiante, por intermedio de tutorías que garanticen su formación integral.

Reconociendo las experiencias y líneas escritas desde el s.XX, encontramos que la Orientación es una constante y una variable en la educación. Su constancia se proyecta en el apoyo permanente a la formación del estudiante contemplando la diversidad individual y personal para adecuar de manera efectiva las respuestas que demandan, y hacer más eficiente

la colaboración a través de la orientación oportuna, lo que para UNIMINUTO, se traduce en su praxis como un modelo transversal y convergente, como a continuación se presenta.

UNIMINUTO: UN MODELO TRANSVERSAL Y CONVERGENTE

Pasados veinte años de vida y de recopilación de experiencias de UNIMINUTO al “ofrecer una educación de calidad al servicio de todos” donde la diversidad se convierte en el referente de la igualdad, la educación que en su interior se oferta, no sólo se basa en el fácil acceso y flexibilidad, sino que se convierte en el punto de partida para la concientización del ejercicio praxeológico, donde el trabajo colaborativo proporciona, el diseño e implementación de estrategias innovadoras y creativas, como un asunto de todos.

UNIMINUTO ha optado por un modelo educativo centrado en la formación integral, entendida como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Este modelo se ordena en torno a la formación de una persona capaz de integrar, conjuntamente, el saber (teoría) con el actuar (praxis) a fin de poder integrarse con y en la sociedad a través de un proyecto de vida y de trabajo. Dicho modelo se contempla, y a la vez se desarrolla, en todos los currículos mediante tres campos de formación:

a. Desarrollo Humano. Busca el equilibrio entre la formación académica y el proyecto personal de vida de los estudiantes, mediante un proceso que pretende el desarrollo de todas las potencialidades de la persona, permitiéndoles adquirir las competencias adecuadas a su opción personal y profesional, y la sensibilidad para el trabajo con y para los demás.

b. Responsabilidad Social. Se expresa a través de una sensibilidad constante y crítica frente a la problemáticas de las comunidades y del país, y en unas competencias para la promoción del desarrollo humano y social.

c. Competencias Profesionales. Se obtienen a lo largo de un proceso cognitivo e investigativo, que vinculan la teoría y la práctica. Pretende la transformación de las personas generando una actitud permanente de “aprender a aprender” y el hábito reflexivo, crítico e investigativo.

Figura 2. Modelo Educativo de UNIMINUTO



Fuente: Cuaderno institucional No.1, Modelo Educativo UNIMINUTO. PyD, 2008.

Siguiendo el Modelo Praxeológico de la Universidad, como no podría ser de otra manera, la Sede de UNIMINUTO Virtual y a Distancia, implementa desde el 2007 este accionar, en sus inicios como un Instituto de Educación Virtual y a Distancia (IEVD) adscrito a la Vicerrectoría General Académica de UNIMINUTO y posteriormente como Rectoría desde el 2011, este modelo donde el centro de la educación es el estudiante, haciendo uso de los medios (la tecnología), la comunicación y el talento humano (personas) como se refleja en la figura siguiente.

Figura 3. Modelo UVD



Fuente: UNIMINUTO Virtual y a Distancia, 2010.

La Educación a Distancia (EaD) con las características propias que determinan la forma de cómo se comunica el conocimiento para que no exista una separación espacio-temporal, entre docentes-discentes, y entre estos, con el uso de tecnologías, se convierten en el papel principal de transmisión de conocimiento para que el estudiante adquiera las competencias no solo en el saber, sino en el hacer y el ser.

A partir de allí y la comunicación asertiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado con los recursos tecnológicos y las plataformas virtuales, donde los saberes se comparten, se hace necesario diseñar y desarrollar, cuidadosamente, guías de aprendizaje y objetos virtuales de aprendizaje, OVA, con diseños instruccionales que reflejen los contenidos curriculares que remplazan el cara a cara, de la educación tradicional, para que los estudiantes generen aprendizajes significativos para toda la vida.

La enseñanza, en este caso, a distancia y virtual, requiere, adicionalmente, de guías de estudios, y materiales de apoyo, que estén soportadas en antiguas y nuevas tecnologías, con el fin de certificar un verdadero aprendizaje que se evidencie en el ejercicio diario de la profesión de cada estudiante y futuro profesional, lo cual, a su vez, se evidencia en el bajo índice de deserción (5%) , sobre la deserción general del 14% en el Sistema Universitario y

UVD donde el modelo educativo centrado en la formación integral, la persona es capaz de integrar, conjuntamente, el saber (teoría) con el actuar (praxis) a fin de poder integrarse con y en la sociedad a través de un proyecto de vida y de trabajo.

El éxito de la educación “a distancia y/o virtual”, es romper los muros de la distancia, las fronteras no deben existir, solo existen los medios y las personas, y es a través de ellos, con los cuales cada interlocutor, comparte para no ser solamente transmisores sino maestros. El maestro es el genuino orientador, y el currículum, el intermediario de la labor educativa. Esta dinámica se hace visible en la acción y se concreta con la participación activa y el trabajo colaborativo entre el Centro, el estudiante y el profesor. En UNIMINUTO el objetivo es enseñar a pensar, a convivir y ser persona, garantizando así, el aprendizaje a través de una educación sin distancia e inclusiva que le permita al estudiante de hoy, acceder al mundo laboral asertivamente en el mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M. & Rodríguez Espinar, S. (2001). “Nuevas estructuras, roles y funciones de la orientación”. En A. Pantoja, T.J. Campoy y A. Cañas (Coord.). *Nuevas perspectivas de la orientación educativa* (pp.43-83). Jaén: Cámara Oficial de Comercio e Industria.
- Cano González, R. (2008). “Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la Tutoría Universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior”. En Rufino CANO GONZÁLEZ (Coord.) (2008). *La Tutoría Universitaria en el marco de la convergencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 185-206.
- Cano González, R. y Paula Pedro, A. (2008). “Programa Orienta: Plan de Acción Tutorial Universitaria para estudiantes de primer curso”. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 11, 161-179.
- González Bernal, E. (2005). *La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones*. En Rhela Vol. 7, pp. 239- 256.
- Michavila, F., y García J. (eds.) (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Rectoría General UNIMINUTO (2002). *Modelo Educativo UNIMINUTO*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rectoría General UNIMINUTO (2007). *Creación del Instituto de Educación Virtual a Distancia*. Acuerdo No. 0652 (30 de marzo de 2007). Consejo de Fundadores. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rectoría General UNIMINUTO (2008). *Reglamento Orgánico de UNIMINUTO*. Acuerdo No. 090 (Diciembre 15 de 2008). Consejo de Fundadores. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rectoría General UNIMINUTO (2011). *Creación de UNIMINUTO Virtual y a Distancia*. Acuerdo No. 182 (16 de septiembre de 2011). Consejo de Fundadores. Bogotá: UNIMINUTO.
- Rodríguez Sierra, A.V. (2012). *Análisis contextual de la Acción Tutorial en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO (Bogotá, Colombia), para la elaboración de un Modelo Organizativo y de Intervención*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Vicerrectoría General Académica UNIMINUTO (2009). *Memorias de actividades 2005-2009*. (pp.15-48). Bogotá: UNIMINUTO.

THE ROLE OF RELIGION IN FOSTERING SOCIAL JUSTICE THROUGH DISTANCE EDUCATION IN NIGERIA

Miracle Ajah.

National Open University of Nigeria

Keywords: religion, social justice, distance education, Nigeria

In Nigeria today, the most expensive educational institutions, from primary to tertiary, belong to religious groups. When examined against the background of the 19th century missionary enterprise, it is obvious that while the missionary institutions were giving to the masses, the institutions today are taking from them, exploiting the affluent and restricting the penury. This paper aims at showing how the religious institutions in Nigeria can participate in social justice through the gains of open and distance learning (ODL). In this light, the paper discusses: Clarification of concepts (religion, social justice and Distance education); the contributions of religion to social justice in the 19th century; restrictions and exclusions in religious institutions today; dynamics and benefits of open and distance learning; and legal framework for ODL in Nigeria. So, the paper concludes that religious groups in Nigeria today can surpass the contributions of the 19th century missionary enterprise through the adoption of ODL, in making quality education accessible to the restricted and excluded masses, who are their adherents.

INTRODUCTION

One of the guiding principles for establishing the National Open University of Nigeria (NOUN) is the understanding that access to education is the right of every citizen and not a privilege for a selected few. Thus, the Federal Government of Nigeria established NOUN as a veritable avenue for providing accessible, cost-effective, and qualitative education to every Nigerian citizen (Ambe-Uva 49). According to Peter Okebukola (2013:2), “NOUN was to serve as the lead agency for capacity building using open and distance learning and for bridging human resource and skill gaps in disciplines where the conventional universities lacked strength.” The growing enrolments in the distance learning programmes of NOUN in the few years of operation, coupled with the large number of graduands at the second convocation ceremony of the Institution in January 2013, where over 7000 (seven thousand) graduands received certificates, diplomas and degrees from over 30 (thirty) programmes, are clear indicators of the great potential of NOUN in offering more opportunities for qualitative university education, to the teeming masses of Nigerians, if well resourced, coordinated and properly regulated (NOUN 2013; Okebukola 2013). There is no gainsaying of the fact that open and distance education coupled with other regular modes of education can contribute to economic development, community health and social welfare.

The relationship between social justice and education is obvious. In this light, the General Assembly of the United Nations proclaimed February 20 annually as “World Day of Social Justice” in 2007, which started in 2009 recognizing the need to promote efforts to tackle issues such as poverty, exclusion and unemployment (UN 2007). UNESCO reports that the World Day of Social Justice is an opportunity to highlight the role of Education for Sustainable Development in building a world based on principles of justice, equity, participation and transparency. So education for sustainable development means learning to establish social justice in the world. Social justice is based on equal rights for all peoples and the ideal that benefits from economic and social progress are for all people without discrimination. Education for sustainable development is one way to achieve these objectives; it is the catalyst for a new responsible citizenship. It offers the possibility of reducing poverty, increasing access to employment that provides a living wage, preventing conflict between social groups, and building tolerance, acceptance and peace (UNESCO 2012). In order to achieve these, different governments made a commitment to create a framework of action for social justice at different levels of domain pledging to promote the equitable distribution of income and greater access to resources through equity and equality and opportunity for all.

The key player in providing resources, coordination and regulations for education in

pursuit of social justice is the Government. But Government alone cannot fund and coordinate education. Religious bodies and private sectors have important roles to play to make education accessible and affordable to all. So, this paper addresses the topic: “The Role of Religion in Fostering Social Justice through Distance Education in Nigeria.”

In Nigeria today, the most expensive educational institutions, from primary to tertiary, belong to religious groups. When examined against the background of the 19th century missionary enterprise, in the establishment of mission schools, it is obvious that while the missionary institutions were giving to the masses, the institutions today are taking from them, exploiting the affluent and restricting the penury. The National Universities Commission’s (NUC) statistics show, as at January 2013, that Nigeria has (128) Universities, including 40 federal universities, 38 state universities, and 50 private universities (NUC 2013). Most of these private universities are owned by religious bodies. Each year over a million candidates apply for admission into tertiary institutions. Less than 50 percent are admitted, coupled with the fact that among the few that are admitted, some could not enrol because of cost related issues. A number of media posts highlight the expensive nature of private universities, including those owned by religious organizations, namely: they charge exorbitant fees; not affordable to the poor; too elitist; even members who donated toward their establishments cannot afford to send their children there; does not show much concern for the poor masses as the mission schools of yesteryears did; etc (Christianity Today 2012; The Guardian Nigeria 2013). On the other hand, the operators of these religious institutions counter that quality education is not cheap anywhere in the world; that Fees charged by mission schools are moderate compared to the quality they offer; most mission schools are better equipped than public schools, and students outperform their public counterparts on tests; mission schools also offer flexible payments and scholarships to orphans, which conveys their Christian values; and that former mission schools were able to offer free education because some people were paying for it from abroad (Christianity Today 2012).

In the light of the above, this paper would like to address the following questions:

- Is it possible to provide easily accessible, cost-effective and qualitative education in Nigeria?
- What are the dynamics and benefits of open and distance education in enhancing social justice in Nigeria?
- How can religious bodies in Nigeria participate in social justice through open and distance learning?

The purpose of this paper is to show how the religious institutions in Nigeria can participate in social justice through the gains of open and distance learning (ODL). It argues that religious groups in Nigeria today can surpass the contributions of the 19th century missionary enterprise through the adoption of ODL, in making quality education accessible to the restricted and excluded masses, who are their adherents. Drawing lessons from historical methodologies and content analysis of relevant materials, this paper discusses: the contributions of religion to social justice, before and now; dynamics, benefits and policies of open and distance learning in Nigeria; and making recommendations on how religious institutions could foster social justice through open and distance education.

Social justice is a broad term that covers every aspect of life like education, economy, politics, development, ecology and security. Social justice in this paper focuses on principles of fairness, equity, participation and transparency for every citizen in accessing literacy and employment for improved living. Distance education is a label for panoply of systems which include open and distance education, e-learning, flexible learning, distributed learning and a host of other brands of non-conventional education (Okebukola 21). Here, religion represents religious bodies, groups, institutions and organizations, whose philosophies and programmes are shaped by the tenets of their faith in a supernatural being. Nigeria is a multi-religious and multi-racial country where most citizens claim to be associated with Christianity, Islam or traditional religions. Apart from the mission oriented schools in the colonial era which were funded by foreign agencies, most religious institutions in Nigeria today are funded internally by either Christians or Muslims.

Contributions of Religion to Social Justice in Nigeria, Before and Now

This section evaluates the three types of educational traditions in Nigeria prior to 19th Century up to 1970; Government takeover and return of mission schools from 1970, and the emergence of Private Universities funded by religious groups as they relate to the delivery of social justice in Nigeria.

Three Educational Traditions in Nigeria

Nigeria has experienced three types of educational traditions namely, indigenous, Islamic and Western. Prior to the advent of colonialism, and the 19th Century missionary enterprise, there existed a type of education which was not orchestrated by any outside agency. That was indigenous education, the earliest type of education, which was offered in the pre-literate era, within the community, by community members who possessed specialised skills or abilities in various fields of human endeavour. Here, boys were mentored by their fathers, or other masters in learning various vocations and etiquette like farming, trading,

craftwork, fishing, cattle rearing, wine tapping, traditional medicine and black-smithing, etc. While girls were expected to stay back at home to learn domestic and other chores such as cooking, sweeping, weeding the farmlands, hair weaving, decorations of the body, dye production; and the like from their mothers (Mkpa 2013). As it were, this type of education, which was traditional in nature (from ATR) was accessible to everyone, and the case of unemployment was absent, unless if the person in question was lazy and did not follow the societal tradition of the time.

The second type of educational tradition, Islamic learning had been established in Nigeria before the arrival of the Western type of education in the 19th Century (Fafunwa 1974:53). In the early 14th Century, Islam was brought into Hausa land by traders and scholars who came from Wangarawa to Kano in the reign of Ali Yaji (1349 - 1385). Before long, most of what later became the Northern Nigeria was Islamised. Islamic education brought along with it Arabic learning, since Arabic is the language of the Quran and was therefore perceived as having great spiritual value. Arabic and Islam were taught simultaneously in primary schools. As a result of the political and social influence which Islam and Quranic learning conferred on those who possessed it, many rulers employed Islamic scholars as administrators (Mkpa 2013). The efforts of Uthman Dan Fodio helped to revive, spread and consolidate Islamic studies and extend access to education also to women. Islamic studies also penetrated the Western parts of Nigeria following this time. Support for Islamic education came from some Northern Nigerian leaders, especially Abdullahi Bayero (Emir of Kano), who, on his return from Mecca in 1934, introduced new ideas by building a Law School for training teachers of Islamic subjects and Arabic as well as English and Arithmetic (Mkpa 2013). Islamic education was more or less informal in nature under the tutelage of mallams or ulama, scholars who specialized in religious learning and teaching. By 1914, it was estimated that about 25,000 Quranic schools were already in existence all over Northern Nigeria.

Western-style education was the third educational tradition that came to Nigeria championed by the Christian missionaries in the mid-nineteenth century. The development of this western type of education in Nigeria preceded the political unity of the nation in 1914 and subsequent independence in 1960. Wesleyan Methodist missionaries arrived in 1842, establishing a mission and a school, and in 1878, established first boys' school at Lagos and a girls' school by 1895. The Church Missionary Society (CMS) established schools at Abeokuta, Badagry, Lagos and Ibadan from 1846-1949. The Holy Ghost Fathers (The Catholic Mission) open schools at Onitsha on the east of the Niger and convent schools at Abeokuta in 1886-1892. The United Free Church of Scotland (CSM – Presbyterian) founded the famous Hope Waddell Training Institute at Calabar in 1895 in the south east.

They also had an extensive educational system that covered most of the middle and lower Cross River valley in the 1900s. The Presbyterians were consistent in believing that “concerns about equality of opportunity and about the rights of individuals, not least the rights of the child, are fully consistent with the ideals that are at the heart of Christianity” (Taylor 1996: 236). In 1904 the Sudan United Mission (SUM) operated along Benue River in the north, the longest tributary of the Niger. They focussed on evangelism, using education and medicine as handmaids of the gospel. The different Christian missions used school as an organ of religious instruction, character formation, skill acquisition and initiation into the three basic elements of reading, writing and arithmetic. Among other crucial roles of the missionary enterprise were the establishment of mission hospitals and leprosy settlements; agriculture and farm settlements and providing worthwhile training and jobs for Africans in Nigeria. The missionary team included white missionaries, a medical man, an ordained educationalist and a horticulturalist (African Missions).

Takeover of Mission Schools and Emergence of Private Universities

After the Nigerian Civil War in 1970, the federal government took over and nationalised all schools that were originally owned by the missions in an attempt to defuse tribalism. Recall, since 19th century, mission schools have been there as the purveyor of Western education that was offered free in most cases. Many of today's Nigerian leaders benefitted from the free education offered by the missionaries. Most people argue that the sudden takeover of the schools by the government brought about the collapse of education in schools that were hitherto reputed for high standards; morality and character building also collapsed (The Guardian Nigeria 2013). Given the central importance of formal education, it soon became “the largest social programme of all governments of the federation,” absorbing as much as 40 percent of the budgets of some state governments. Thus, by 1984-85 more than 13 million pupils attended almost 35,000 public primary schools. Universal primary education became official policy for the federation in the 1970s. The goal has not been reached despite pressure throughout the 1980s to do so (OnlineNigeria).

This period witnessed both an explosion in population of people scrambling for education, with its attendant paucity of infrastructure. Economic hardship among teaching staff produced increased engagement in non academic moonlighting activities. Added to these difficulties were such factors as the lack of books and materials, no incentive for research and writing, the use of outdated notes and materials, and the deficiency of replacement laboratory equipment. Other problems included incessant strike actions by teachers and mass exodus of lecturers to greener pastures abroad. By 1990 the crisis in education was such that it was predicted that by the end of the decade, there would be insufficient personnel to run essential services of the country (OnlineNigeria). The failure of government

to adequately fund education and improve the condition of the schools created burden. So there was a mounting pressure by interest groups on the States to return the schools to their owners. Apparently, the state governments, which appeared over-burdened, found the demand for handover of schools a ready escape route from the statutory responsibility of catering for the schools. Thus, by handing over hundreds of schools to their owners, they have lesser burden to carry on the education front. They thought this would be a solution but it created new problems.

Establishment of private universities received legal backing in 1999. By 31 December 2010, there were 41 private universities mostly owned by religious organizations, both Christian and Moslem. One of them was owned by an ethnic organization, while five belonged to private individuals (Okafor 2011:389). The high fees charged by private universities actually made it a private institution for the rich only, thereby excluding the poor and the less privileged; pointing to funding problems as the reason for that.

So this paper is constrained to ask if it is possible to provide easily accessible, cost-effective and qualitative education in Nigeria. Let us consider the dynamics and benefits of Open and distance learning as a veritable tool in addressing social justice issues in relation to education.

Dynamics, Benefits and Policy for Open and Distance Learning in Nigeria

This section discusses the operations of ODL; outlines the benefits of ODL; and evaluates the policies for ODL for an educational revolution in Nigeria.

Open learning and distance education refer to approaches to learning that focus on freeing learners from constraints of time and place while offering flexible learning opportunities (COL 2000, Okebukola 2012). Attempting a distinction between open learning and distance education, Alaezi (2005) defined open learning as educational patterns, approaches and strategies that permit people to learn with no barriers in respect of time, space, sex, age, and previous educational background – no entry qualification, no age limit, no biases against any gender, race, tribe, state of origin, quota system etc. So, Open learning is shown as a new stage along the path of socio-educational revolution. While distance education is seen as the type of education that reaches a broader students' audience and which better addresses students' needs, save money, and more importantly uses the principles of modern learning pedagogy (Ajadi 2009). UNESCO (2002) defined open and distance learning as an approach that focuses on opening access to education and training provision, freeing learners from the constraints of time and place, offering flexible learning opportunities to individuals and/or group of learners. UNISA (2008) presents Open distance learning as

a multi-dimensional concept aimed at bridging the time, geographical, economic, social, educational and communication distance between student and institution, student and academics, student and courseware and student and peers. Open distance learning focuses on removing barriers to access learning, flexibility of learning provision, student-centredness, supporting students and constructing learning programmes with the expectation that students can succeed.

An overview of different definitions above on Open and Distance learning present the following:

- Open access
- Lifelong learning
- Flexible teaching and learning
- Professional development
- Affordable
- Beyond geographical limitation
- Technologically driven
- Equity and equality

Some of the benefits of Open and Distance learning are summarized below:

Open Access. It offers educational opportunities to individuals who were hitherto excluded from education because of entry requirements, funding, race, gender, location and age. It places the ball on the court of the learner, left with the only option to learn and grow. The restrictions posed by entrance examination in pursuit of higher education are avoided here, and the student has the freedom of pursuing a preferred course or programme.

Economic Growth. Employers of labour gain because it offers their workers opportunities of upgrading their knowledge and skill in different areas of assignments thereby increasing productivity and income. Workers gain too because ODL offers them lifelong learning and possible promotion at workplace. Above all, the government will gain because when more people are educated, they are empowered economically, and poverty level is reduced.

No geographical limitation. Learners are not constrained to appear in a particular location since they can learn from where they are. Teachers too have freedom to disseminate instructional materials through the help of modern technology.

Affordable. Since the learning is not necessarily on-campus, students do not grapple with the cost of accommodation, transportation and other logistics. Tuition or registration fees are highly subsidized by Government; example: the NOUN experience.

Employment. Declining quality of education, training and skill acquisition is an impediment to the employability of the labour force in Nigeria. According to Okebukola (2013:39) “open education has huge capabilities to deliver entrepreneurial education at formal and non-formal settings for boosting employment.”

Technology driven. ODL thrives with technology in breaking boundaries and reaching the distance learners. Hence, in National Open University of Nigeria, the ongoing developments in information and communication technology (ICT) has created library without walls giving access to thousands of learners across the nation and beyond (Igwe 2008).

The National Universities Commission (NUC) is the statutory quality assurance agency in the Nigerian university system, to streamline the practice of distance learning by stipulating a code of good practice in line with global delivery of ODL. The agency opened a department of Open and Distance Education on 26th July 2011 to tackle the perennial challenge of inadequate access in the Nigerian University system through the promotion and entronement of best practices in the delivery of quality education using the instrument of the ODL mode. In order to achieve this, NUC issued specific guidelines or policies for the operation of ODL programs in Nigeria summarized in five headings: entry requirements; nature of ODL; delivery; general guidelines and accreditation (NUC 2011).

Entry Requirements. According to this provision, “all entrants into degree programmes offered by ODL must meet the minimum national requirements for university registration.” This implies that ODL delivery system in Nigeria is still limited in access.

Nature of ODL. Study materials were expected to be interactive enough, supplemented with CDROM: DVD: or USB sticks; e-books, simulations, assessment, etc.

Delivery of ODL. This policy placed much responsibility on the part of ODL providers, ranging from provision of conducive study centres for proper coordination, access to ICT, assessment method, effective feedbacks, and collaboration between providers.

General Guidelines. ODL providers were expected to follow the guidelines necessary for best practice in ODL, covering the following aspects: Philosophy, objectives, admissions, curriculum, pedagogy, staffing, academic learner support, administration, and efficiency, etc.

Accreditation. Performance indicators concentrating on specific approved programmes as yardstick for evaluation were tabulated. To earn Full accreditation status, a programme must score at least 70% in each of the core areas provided.

How Religious Institutions Can Participate in Social Justice through ODL

To ensure and protect the equal rights of all learners gaining access to education, we must appreciate the fact that government alone cannot fund and coordinate education. The law establishing private universities in Nigeria is a clear indication that government needs help. Similarly, the adoption of Public Private Partnership (PPP) by the federal government is another indicator (Ward & Ariguzo, 2006).

Any religious institution operating in Nigeria should recognize the rich and diverse religious heritage of the country and should adopt a co-operative model that accepts the rich heritage and the possibility of creative interaction between schools and faith, protecting the youth from religious discrimination or coercion. Learning about religion in these schools should be different from the religious instruction and religious nurture provided by the home, family, and religious community. Religious institutions should explore ways of avoiding or curbing religious fanaticism or extremism. They should aim at creating an integrated and informed community that affirms unity in diversity.

19th century mission schools stood for social integration, provision of literacy, medical care and agriculture to the average person in the society with little or no contribution from the beneficiaries. But today’s private universities owned by religious bodies are reputed for their high fees. The reasons are obvious. They do not receive subsidies from either state or federal governments; do not benefit from the Educational Trust Fund (ETF) to which Nigerian companies contribute 2% of their profits; and do not have well-established alumni, who historically make substantial donations to private universities. They rely on the private capital of the proprietor and student fees (Okafor 2011:392). In the process, only the affluent can afford to attend, and the poor are excluded. Adoption of ODL by religious institutions could bridge the gap between social integration and the exclusive tendencies of traditional face to face educational delivery. The idea of using education as a money minting machine or for profiteering cannot help mass production of human resources and national development.

Most Nigerians claim to belong to one of the two largest religions in Nigeria: Christianity or Islam. If the private institutions owned by these religions are really committed to the welfare of their teeming population or adherents, they should consider the ODL option of literacy and empowerment; the present traditional face to face method of education delivery is highly restrictive and discriminatory.

Religious institutions can understudy or collaborate with Government institutions that have embraced and implemented ODL like National Open University of Nigeria. Among other things to learn would include: Organization and Management of ODL; Operational Structures/Issues in ODL; Course Planning and Development; Course Delivery and Learner Support; Quality, Research, and Evaluation; etc (COL & ADB 1999).

CONCLUSION

This study has shown that the provision of easily accessible, cost-effective and qualitative education in Nigeria is possible through the adoption of Open and distance learning programme. In this way social integration and justice would be promoted. Tertiary institutions owned by religious groups in Nigeria occupy a very large percentage of all the tertiary institutions in the country. Their adoption of ODL would facilitate a mass production of human resources and national development. The paper suggested some of the ways they could adopt ODL including understudy and collaboration with government institutions that have embraced and implemented ODL, like National Open University of Nigeria. Taking a cue from a historical analysis of the contributions of mission schools in the 19th century, this paper concludes that religious groups in Nigeria today can surpass the contributions of the 19th century missionary enterprise through the adoption of ODL, in making quality education accessible to the restricted and excluded masses, who are their adherents.

REFERENCES

- African Missions (2010). "African Missions, Education and the Road to Independence: The SUM in Nigeria, the Camerouns, Chad, Sudan and Other African Territories," http://www.ampltd.co.uk/collections_az/sum-1/description.aspx – accessed: 25/1/13.
- Ajadi, Timothy O. (2009). "Organization and Management of Open and Distance Education in Nigeria: A Case of National Open University of Nigeria (Noun)", *European Journal of Scientific Research*, Vol.38, No.4, 577-582.
- Alaezi. O. A (2005). *National Open University plan: Enhancing higher education in Nigeria through open and distance learning (ODL) delivery system*, Lagos: NOUN.
- Ambe-Uva, Terhemba N. (2012). "The right to education for internally displaced persons in Nigeria through Open and Distance Learning", in *WAJOFEL* vol.1, no.2, 48-55.
- Christianity Today (2012), "Fury Over Mission School Fees", <http://www.christianitytoday.com/ct/2012/june/nigeria-fury-over-fees.html> - Accessed: 25/1/13.
- COL & ADB (1999). "An Overview of Open and Distance Learning. The Trainer's Kit, Commonwealth of Learning and Asian Development Bank.
- COL (2000). "An Introduction to Open and Distance Learning", <http://www.col.org/ODLIntro/introODL.htm> - accessed 28/1/13 – Accessed: 28/1/13.
- Fafunwa, A. B. (1974). *History of Nigerian Education*, London: George Alien & Unwin Ltd.
- Harnischfeger, Johannes (2006). "Islamisation and Ethnic Conversion in Nigeria", *Anthropos*, Bd. 101, H. 1, pp. 37-53.
- Igwe, Ukoha O. (2008). "Libraries without Walls and Open and Distance Learning in Africa: The Nigerian Experience", <http://www.noun.edu.ng/> - Accessed: 26/1/13.
- Kalu, O. U (1980). *The History of Christianity in West Africa*, London: Longman.
- Mkpa, M. A. (2013). "Overview of Educational Development: Pre-Colonial to Present Day", <http://www.Onlinenigeria.com/education/> - Accessed: 27/1/13.
- Nigeria Online (2013). "Education in Nigeria: A Historical Perspective", <http://www.Onlinenigeria.com/education/> - Accessed: 27/1/13.
- NOUN (2013). *List of Graduands, 2nd Convocation Brochure*, Lagos: NOUN.
- NUC (2011), "Guidelines for Open and Distance Learning in Nigerian Universities", <http://www.nuc.edu.ng/> - Accessed: 28/1/13.
- NUC (2013). "List of Nigerian Universities and Years Founded." <http://www.nuc.edu.ng/pages/universities.asp> - Accessed: 24/1/13.
- Okafor, Nduka (2011). "One and a Half Centuries of the Aspiration Towards, and the Development of, Private Universities in Nigeria, 1868 – 2010: A Historical Account", *European Journal of Educational Studies* 3(2), 375-398.

Okebukola, Peter A. (2013). Open Education and the March to 20:2020; Can Nigeria Make it? NOUN 2nd Convocation Lecture, Lagos: NOUN.

Taylor, William H. (1996): Mission to Educate: A History of the Educational Work of the Scottish Presbyterian Mission in East Nigeria, 1846-196, Leiden: E. J. Brill.

The Guardian Nigeria (15 January 2013). "Mission Schools Before and Now." http://www.nguardiannews.com/index.php?option=com_content&view=article&id=110468:onyekakeyah-mission-schools-before-and-now&catid=38:columnists&Itemid=615 – Accessed: 25/1/13.

UN (2007). "World Day of Social Justice 20 February", <http://www.un.org/en/events/socialjusticeday/> - Accessed: 24/1/13.

UNESCO (2012). "World Day of Social Justice" http://www.unesco.org/new/en/.../wold_day_of_social_justice/ - Accessed: 23/1/13.

UNISA (2008), "Open Distance Learning Policy, University of South Africa", http://cm.unisa.ac.za/contents/departments/tuition_policies/docs/OpenDistancelearning_Council3Oct08.pdf - Accessed: 26/1/13.

Ward, Rupert R. A. and Ariguzo, Godwin (2006), "History of Public-Private Partnerships in Nigerian Universities", <http://ssrn.com/abstract=1494113> – Accessed: 25/1/13.

DETERMINANTES INMEDIATOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS NUEVOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA DEL ECUADOR: CASO UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

Luis Fabián Mora.
Gioconda del Cisne Riofrío Calderón
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

INTRODUCCIÓN

El estudio Determinantes Inmediatos del Rendimiento Académico en los Nuevos Estudiantes constituye un trabajo de singular importancia de manera especial para la Modalidad Abierta y a Distancia en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), tomando en cuenta que las características de esta población estudiantil son diversas, pues se trata de un grupo heterogéneo, quienes a diferencia del alumnado de la modalidad presencial, pertenecen a diferentes regiones (zonas) del territorio nacional e inclusive del exterior. Además este alumnado en su mayoría cumple responsabilidades de orden laboral, así como son padres y madres de familia, es decir, se constituyen en el sustento del hogar. Otra diferencia significativa es la edad de la población, la cual va desde los 17 años en adelante, aunque conviene aclarar que según estudios realizados y que se apegan con la realidad de UTPL, la población estudiantil cada vez rejuvenece, es decir el alumnado es cada vez más joven.

Cabe destacar que sobre el Rendimiento Académico existe una nutrida aportación de estudiosos que abordan este tema en la Educación Superior y es que precisamente un estudio similar fue realizado en el año 2011 en la UTPL, en donde se analizaba los resultados del periodo Octubre 2009-Febrero 2010. Hoy exponemos el presente aporte con una ampliación de resultados para conocer en primer lugar si las determinantes detectadas en ese momento han variado y luego para establecer una comparación de datos del periodo referido con el nuevo periodo a investigar Abril-Agosto 2012.

La aportación e importancia de este trabajo radica en que es necesario medir los resultados académicos del alumnado, por cuanto al tratarse de una Modalidad cuya estadística a nivel mundial sobre abandono es elevado, en calidad de institución debemos concentrarnos en propiciar, fomentar y desarrollar las mejores estrategias de cara a apoyar al alumno a raíz del conocimiento de aquellos factores que son positivos y contribuyen a mejorar su rendimiento; de tal manera que toda institución debe investigar y fomentar este tipo de estudios a fin de que se puedan tomar decisiones en base a los resultados.

Bajo esa mirada es preciso detenerse a analizar además de otras posibles determinantes, el aporte, la importancia y los resultados que arroja el componente académico de Metodología de Estudio, que en la UTPL se imparte a todos los alumnos nuevos del Sistema a Distancia y que tiene como objetivos además de socializar e involucrarles en la metodología a los alumnos, formarles en técnicas, estrategias y métodos para lograr un estudio eficaz.

Las variables que se analizaron para el presente estudio respecto del rendimiento académico en el alumnado son: edad, sexo, número de materias en las que se matricula el alumnado, resultados del componente académico Metodología de estudio, tipo de ingresos y finalmente la región geográfica.

Se espera que con los datos obtenidos y las conclusiones a las que se llega, se puedan tomar decisiones en beneficio de un alumnado que cada vez es mayor en este sistema educativo, toda vez que como institución a distancia debemos de cumplir con el principio básico de esta modalidad; propiciar la igual de oportunidades a través de una formación superior de calidad.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En el proceso de enseñanza – aprendizaje, una de las dimensiones más importantes está constituida por el rendimiento académico (Edel Navarro, 2003), el mismo que tiene múltiples componentes, por lo que se lo considera como un fenómeno multifactorial determinado por elementos cognoscitivos, motivacionales, socio-ambientales, y pedagógicos o metodológicos (Rubio Gómez, Nuevas Orientaciones y Metodología para la Educación a Distancia, 2009). Este amplio interés ha hecho que el rendimiento académico sea, probablemente, uno de los factores más analizados y de cierta forma una medida de un sistema educativo efectivo y eficaz (Cascón, 2000).

La tendencia para medir el rendimiento académico, es hacerlo desde un punto de vista práctico, que vincule el éxito o el fracaso con resultados inmediatos, es decir, con las calificaciones de los alumnos en un determinado tiempo (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007). El rendimiento académico enfocado desde la evaluación o resultados inmediatos, nos proporciona algunos índices de fiabilidad y es una forma de aproximación al verdadero rendimiento académico (Edel Navarro, 2003), estos indicadores son fundamentales porque proporcionan, a las universidades, organizaciones de control universitario, docentes y estudiantes, una visión del sistema educativo. Por ejemplo (Salvador & García-Valcárcel, 1989) señalan que es necesario tener datos en el momento de tomar decisiones en política y planificación educativa universitaria y una de esas medidas es el rendimiento académico.

El rendimiento inmediato es de nuestro especial interés, porque servirá de modelo teórico para la investigación, por ello realizamos la siguiente precisión: El rendimiento inmediato se divide en rendimiento en sentido estricto y el rendimiento en sentido amplio. El primer tipo se mide con los resultados de los exámenes o calificaciones de las pruebas y el segundo medido a través del éxito o fracaso de los estudios (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007). Con esta precisión se va concretando nuestra concepción del rendimiento académico en los nuevos estudiantes de un sistema de educación a distancia.

En el caso de la educación a distancia el rendimiento académico de los nuevos estudiantes, medido desde los resultados inmediatos, se debe tomar con las primeras calificaciones

y eliminando todos aquellos que abandonan sin comenzar¹. Esta consideración se la realiza debido a que el abandono en esta modalidad es considerable y está vinculada a factores propios de la organización, circunstancias sociofamiliares de los alumnos, y factores psicopedagógicos (García Aretio, 2001).

Una vez que hemos presentado el entorno general del rendimiento académico, es necesario ir precisando sus determinantes o conocer la influencia de ciertas variables en los resultados y en el éxito o el fracaso académico. La mayoría de los estudios presentan correlaciones entre un cierto número de variables y las tasas de promoción, repetición y abandono (Salvador & García-Valcárcel, 1989), estas variables serán utilizadas para determinar empíricamente los componentes del rendimiento académico inmediato en los nuevos estudiantes matriculados en el sistema de educación a distancia.

DETERMINANTES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Buscar un comportamiento regular en los alumnos es una labor difícil, porque las personas podemos tener un comportamiento impredecible, por ejemplo (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007) consideran que los factores o determinantes del rendimiento académico que influyen directamente en los alumnos son difíciles de establecer y que las investigaciones utilizan modelos eclécticos de interacción que incluyen algunos determinantes del rendimiento académico. Por ello consideramos que los factores estratégicos de la investigación definirán los determinantes que debe incluir la misma.

A continuación se presenta una clasificación de algunas variables que han sido recogidas de los trabajos realizados por autores como: Tejedor Tejedor & García-Valcárcel (2007), Salvador & García-Valcárcel (1989), Rubio Gómez, Nuevas Orientaciones y Metodología para la Educación a Distancia (2009).

Los determinantes o variables, presentados en el cuadro siguiente, son una recopilación de las investigaciones citadas, pero se sigue la clasificación general realizada por (Tejedor Tejedor & García-Valcárcel, 2007).

¹ El abandono sin comenzar es aquel que se produce cuando el estudiante no realiza ninguna actividad académica, es decir no existe registro evaluador alguno a pesar de haberse matriculado (García Aretio, 2001).

TIPO DE VARIABLE	VARIABLES
Identificación o personales	Género y edad.
Psicológicas	Actitudes y aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, estrategias de aprendizaje, y hábitos de estudio y trabajo.
Académicas	Tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia una carrera, rendimiento previo, etc.
Pedagógicas	Definición de competencias, número de créditos matriculados, metodología de enseñanza, estrategias de evaluación, etc.
Sociofamiliares	Estudio de los padres, profesión, nivel de ingresos, origen geográfico, etc.

El propósito no es analizar todas las variables de la clasificación anterior, pero si utilizar todas las que se puedan cuantificar o presentar a través de una variable que se aproxime al verdadero comportamiento de la misma. Asimismo, esta clasificación obedece al objetivo, perfil del estudiante y metodología que se aplicará para determinar el rendimiento académico de los nuevos estudiantes matriculados en un sistema de estudios a distancia.

TIPO DE VARIABLE	VARIABLES
Identificación o personales	Género. Edad.
Psicológicas, académicas, y pedagógicas	Número de créditos matriculados. Nota de Metodología de Estudio.
Sociofamiliares	Nivel de ingresos o forma de pago de la matrícula. Origen geográfico.

Las variables relacionadas con los medios y recursos para la enseñanza a distancia, la institución las garantiza, ya que la posibilidad de acceso a los materiales (impresos, audiovisuales y multimedia), evaluaciones (distancia y presenciales), procesos y servicios administrativos, son los mismos para todos los estudiantes; por ello no se utiliza una variable que los represente sino que lo consideramos como una constante.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN (METODOLOGÍA)²

La información proviene de la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador, de los

² Para efectos prácticos al periodo Octubre 2009 – Febrero 2010 lo consideramos como 2010-2 y a Abril – Agosto del 2012 como el periodo 2012-1

nuevos estudiantes matriculados en las cohortes Octubre 2009 – Febrero 2010 (2010-2) y Abril – Agosto del 2012 (2012-1), los parámetros de aprobación o reprobación se tomaron de la normativa de la organización, que considera que un estudiante ha aprobado un bimestre cuando tiene una nota igual o mayor a catorce puntos de un total de veinte (Rubio Gómez, Guía General de Educación a Distancia, 2009). Es necesario precisar que la población considerada es aquella que tiene matrícula en Metodología de Estudio, materia de formación básica diseñada para motivar, vincular y enseñar a estudiar.

La característica de nuestro estudio es descriptivo y fundamentalmente cuantitativo, revisaremos las características de la población, considerando a todos aquellos individuos que tienen información académica registrada, no incluimos a aquellos que abandonaron sin comenzar.

Las fuentes de información son tres, primero el registro de matrícula que se recoge cuando se está formalizando el ingreso, segundo la forma de pago/registro de becas y tercero las notas en el periodo correspondiente.

El tratamiento estadístico inicial, implica realizar un agrupamiento de la información para determinar frecuencias y comportamientos generales de las variables, este tratamiento se realizará para los dos periodos de forma independiente de tal forma que podamos apreciar el cambio en el tiempo de los dos grupos de estudiantes, la comparación de las dos cohortes nos permitirá comparar la estabilidad de los cambios en las variables.

La población estudiada está compuesta por todos los nuevos estudiantes matriculados en el sistema de educación a distancia y que tienen matrícula en Metodología de Estudio, en total se tiene una población de 5.911 estudiantes en el periodo octubre 2009 –febrero 2010 y 6.339 estudiantes en el periodo abril–agosto del 2012, todos ellos cumplen las condiciones especificadas.

Finalmente es importante precisar que, para el determinante ingresos tomamos dos elementos que permiten aproximarse a la verdadera situación de cada uno de los individuos, se revisó la forma que pagaron su matrícula (contado o crédito) y si fueron beneficiarios de algún tipo de beca. Los estudiantes que pagaron con crédito o recibieron algún tipo de beca se consideran como ingresos bajos, los restantes se clasificaron como estudiantes de ingresos medios o altos.

CARACTERÍSTICA DE LOS ESTUDIANTES. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ANALIZADA

Partiendo de la teoría presentada brevemente en los puntos anteriores, tomamos al rendimiento académico con la media aritmética de las notas obtenidas por cada estudiante y se consideró que tienen buen rendimiento, todo estudiante cuyo promedio de notas es mayor o igual a catorce³ puntos. La distribución de notas, de los dos períodos académicos se presenta a continuación.

Gráfico N° 1: Distribución de frecuencia de la nota promedio de los estudiantes.



Elaboración: Los autores

En el caso del 2010-2, la mayor concentración del promedio de notas está en torno a los quince puntos, es decir la moda es 15 puntos, con una media aritmética de 13,43 puntos y un error estándar de 3,35 puntos. La proporción de estudiantes con rendimiento promedio mayor o igual a 14 puntos es de 58%, en contra del 42% de estudiantes cuyo rendimiento no cumple el estándar establecido. Para el 2012-1, la situación ha cambiado ya que el promedio baja a 12,13 puntos y un error estándar de 4,03, es decir 1,3 puntos menos que el periodo de comparación, la moda se mantiene en 15 puntos pero los datos están más dispersos.

En las gráficas se evidencia lo descrito en el párrafo anterior, las causas de este comportamiento pueden ser diversas, aunque las cuestiones de fondo superan el alcance del presente, en lo que resta del documento desglosaremos las variables para que nos permitan ensayar algún tipo de justificación a este comportamiento.

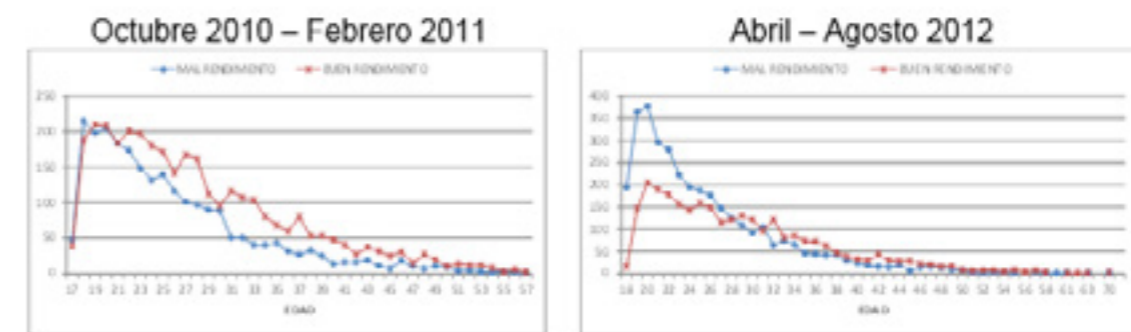
³ Para ser promovido en una asignatura, el estudiante debe obtener al menos 14 puntos de 20 posibles, en cada bimestre, sumadas evaluaciones presenciales y a distancia. En caso de no obtener el puntaje requerido se recurrirá a la evaluación supletoria (Rubio Gómez, Guía General de Educación a Distancia, 2009).

COMPARACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO CON SUS DETERMINANTES

Inicialmente buscaremos establecer el comportamiento del rendimiento académico con los determinantes que forman parte del perfil del estudiante, esto con el fin de precisar el tipo de relación que deben tener, el objetivo central de esta sección es a partir de los gráficos comparativos realizar una breve descripción de los resultados.

Comparación de la edad con el rendimiento académico.

Gráfico N° 2: Edad vs rendimiento académico.

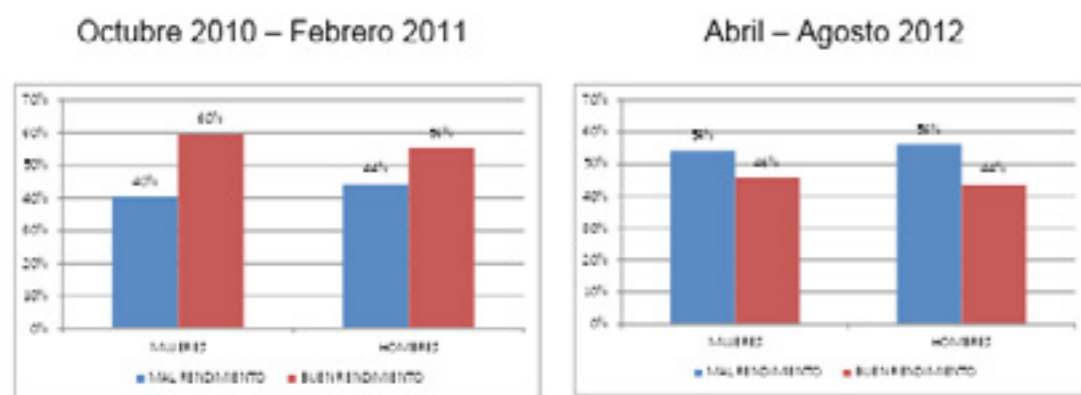


Elaboración: Los autores

La distribución del alumnado muestra que en los estudiantes de menor edad la curva de mal rendimiento está por arriba de la de buen rendimiento, este comportamiento va cambiando a medida que aumenta la edad, en el caso del periodo 2010-2 a partir de los veinte años, punto en el que las curvas coinciden, en el periodo 2012-1 se ratifica que la población más joven tienen menor rendimiento pero el rango de edad en la que se equilibran las curvas es entre los 26 y 28 años. Posteriormente, el mal rendimiento está por debajo de la de buen rendimiento formando una brecha que va aumentando según como avanzan en edad, hasta llegar a un límite superior en donde la diferencia, nuevamente, empieza a disminuir. En los alumnos de más edad el rendimiento decae progresivamente según como avanza la misma.

Comparación del sexo con el rendimiento académico.

Gráfico N° 3: Sexo vs rendimiento académico

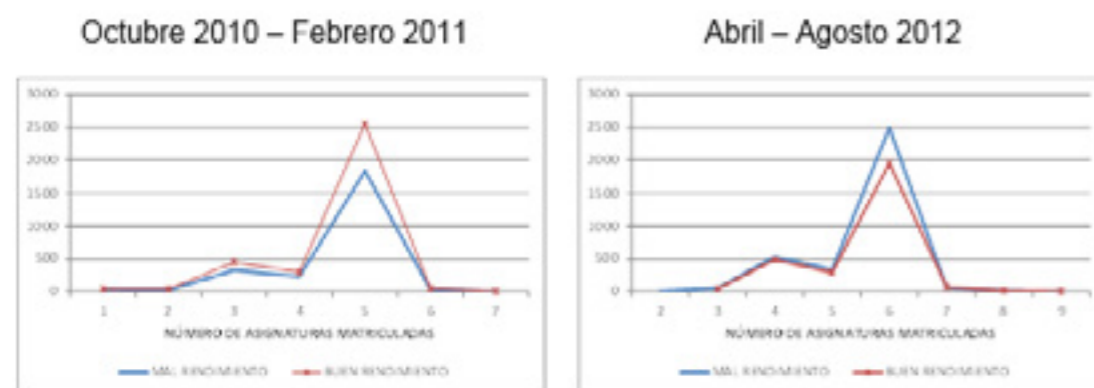


Elaboración: Los autores

La situación general del rendimiento académico ha cambiado, pero se mantiene el hecho de que el sexo femenino tiene mejor cifras que el masculino. En el periodo 2010-2, el 60% de las mujeres tiene buen rendimiento académico y en el caso de los hombres 56%, para el periodo 2012-1 el 46% de las mujeres están con buen rendimiento académico y los hombres el 44%.

Comparación del número de asignaturas con el rendimiento académico.

Gráfico N° 4: Número de asignaturas vs rendimiento académico



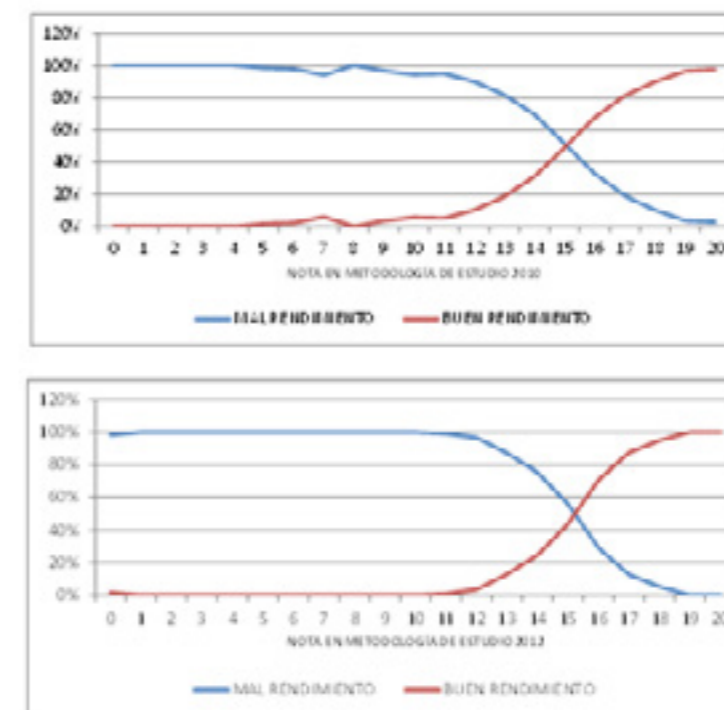
Elaboración: Los autores

Esta variable presenta un cambio significativo y que afecta directamente al rendimiento académico, el hecho de que los estudiantes se matriculen en más componentes académicos afecta negativamente, ya que esto implica un mayor tiempo de dedicación a las actividades académicas y por el perfil propio de los estudiantes a distancia conocemos que una de las

mayores limitantes es el tiempo para combinar las múltiples actividades.

Comparación de las notas de Metodología de Estudio con el rendimiento académico.

Gráfico N° 5: Notas de Metodología de Estudio vs rendimiento académico

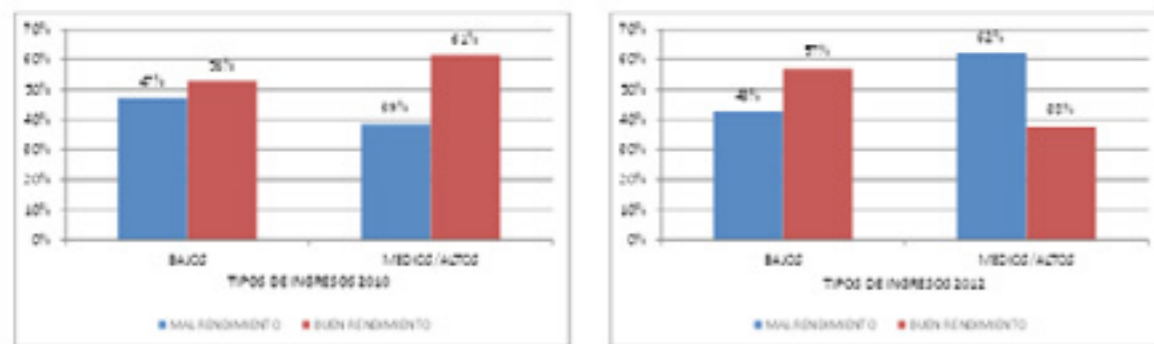


Elaboración: Los autores

La influencia de la nota de Metodología de Estudio en el rendimiento es directa. Los gráficos anteriores (N° 5), muestra el comportamiento de las curvas del rendimiento comparadas con la nota de Metodología de Estudio, es evidente que a medida que aumenta la nota de Metodología de Estudio el rendimiento también aumenta, el comportamiento contrario presenta la curva de mal rendimiento. El poder de explicación de esta variable es constante en los dos periodos analizados ya que el comportamiento de las curvas es similar.

Comparación del ingreso con el rendimiento académico.

Gráfico N° 6: Ingreso vs rendimiento académico

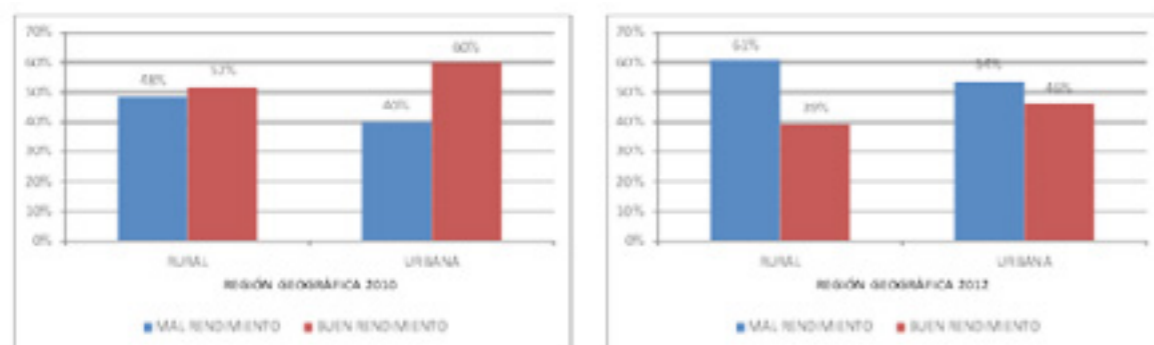


Elaboración: Los autores

La situación del rendimiento académico para los estudiantes que se clasifican como ingresos bajos no tiene cambio significativo, el buen rendimiento académico es superior. En el caso de los clasificados como ingresos medios/altos sí se observa una importante variación ya que el buen rendimiento académico decae significativamente. En poblaciones diferentes la variable no es estable, esto también se debe al hecho de que no tenemos la información que mida adecuadamente los ingresos.

Comparación de la región geográfica en la que habita el estudiante con el rendimiento académico.

Gráfico N° 7: Región geográfica vs rendimiento académico



Elaboración: Los autores

La región, urbano o rural, en la que habitan los estudiantes comparada con la rendimiento académico no revela un comportamiento definido, en el 2010-2 el buen rendimiento era significativamente mayor en el sector urbano, pero la situación cambia para el 2012-1 y en

las dos regiones el mal rendimiento académico es marcado. No se confirma que el sector tenga una influencia positiva o negativa ya que la evidencia no es estable en el tiempo.

CONCLUSIÓN

Es evidente que Metodología de Estudio es el factor más importante y que está cumpliendo con el objetivo de ser una materia de formación básica diseñada para motivar, vincular y enseñar a estudiar; el éxito en esta asignatura influye en el resultado general del estudiante. Asimismo, el rendimiento en Metodología de Estudio determina que el estudiante pueda avanzar de acuerdo a la filosofía, principios y valores que sustentan el sistema de educación a distancia.

Factores inmediatos como la edad, el sexo, la región geográfica, los ingresos, el número de créditos, fueron analizados y los resultados son cambiantes en el tiempo, por ello es recomendable someter la información a técnicas que puedan definir los verdaderos efectos sobre el rendimiento académico.

Es preocupante que el rendimiento académico esté en niveles elevados, esto pese a todos los esfuerzos que se han realizado para que el sistema de tutorías, el material didáctico y otros recursos sean siempre los mejores y estén disponibles, quizá esto nos lance nuevamente al debate de los factores anteriores y que son exógenos a la Universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cascón, I. V. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. 11.
- Edel Navarro, R. (2003). "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15.
- García Aretio, L. (2001). *La educación a distancia: De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Norton, E. C., Wang, H., & Ai, C. (2004). "Computing interaction effects and standard error in logit and probit models". *The Stata Journal*, Number 2, 154 - 167.
- Pindyck, R. S., Rubinfeld, D. (1998). *Econometría Modelos y Pronósticos*. México: Mc Graw-Hill.
- Romero Fernández, L. M., Rubio Gómez, M. J. (2007). *Sistema de Créditos Académicos UTPL-ECTS: Hacia el Espacio Común de Educación Superior ALCUE*. Loja, Ecuador: Editorial UTPL.
- Rubio Gómez, M. J. (2009). *Guía General de Educación a Distancia*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Rubio Gómez, M. J. (2009). *Nuevas Orientaciones y Metodología para la Educación a Distancia*. Loja, Ecuador: Editorial de la Universidad Técnica Particular de Loja.
- Salvador, L., & García-Valcárcel, A. (1989). *El Rendimiento Académico en la Universidad de Cantabria: Abandono y Retraso en los estudios*. Madrid, España: Centro de Publicaciones-Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sánchez Cañizares, S. M., Fuentes García, F. J., Artacho Ruiz, C. (2007). "La perspectiva de género en el análisis de la satisfacción laboral: una aplicación empírica mediante modelos logit y probit". *Cuadernos de Gestión*, 7 (2), 55-67.
- Tejedor Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. (2007). "Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuesta de mejora en el marco del EEES". *Revista de Educación* 342, 31.
- Wooldridge, J. (2007). *Introducción a la econometría. Un enfoque moderno*. España: Thomson.

KNOWLEDGE AND SKILL ACQUISITION FROM A DISTANCE: MEETING THE CHANGING DEMANDS OF DISADVANTAGED

Kapil Dev.
University of Kota, India

Today we are passing through the Post – Information Era, where it is expected from us to perform more and better in less time. We should also develop an ability to learn what we need for future as compared to what we know today. The emerging knowledge economy is based on the following four pillars that demands changed individual and institutional competencies, which includes ICT Skills along with analytical skills, group learning and a team based environment:

- Capability to create, disseminate and use of knowledge
- Educated and skilled human resource capable to create and use knowledge
- A network of innovative research oriented organizations, learning centers, universities that can tap the growing stock of knowledge available world over and link up it to local needs
- An effective information mechanism that can facilitate information flow, dissemination and processing to common man.

Stimulating such skills need an education system which is flexible and can foster innovativeness as well as critical abilities. ODL is now accepted as an indispensable part of mainstream of educational system in both the rich and poor nations, in spite of the fact that the world still suffers from intolerable inequalities not only at the international levels but also within nations.

The proposed paper will include two dimensions that:

With the advent of online learning how ODL can provide a variety of educational and skill enhancing opportunities to a diverse community of individuals and institutions?

When traditional educational structures inequality of opportunity, the low quality of education and its frequently observed irrelevance coupled with scarcity of resources how ODL may be seen as an approach having potentials of worth for the disadvantaged?

In India there has been a rapid expansion of campus centric higher education system in terms of number of institutions, student enrolments, growth rate etc. in the previous three decades and the same is visible in open and distance education (ODE). The system has undergone a unique transformation from an elitist to an egalitarian one. Therefore, all sections of the society have benefitted as a result of added access. However, the disparities between the disadvantaged and non disadvantaged groups have widened. Ours is a country with “eco-politico-socio” diversities, which also exist on the cultural, religious and geographical basis. The diversities resulted into psychological division among the people

due to inequality of opportunities. Thus the line between the privileged and less privileged becomes more visible throwing a few social classes out of mainstream. In spite of the efforts of government for equitable and planned development of the country, the evils of poverty, illiteracy and disparities have never been overcome. In the kinds of inequality exist the most unfortunate and pernicious is in educational opportunities. This inequality ultimately proves detrimental in the overall growth and development of the country. Therefore, there is a need to provide special attention and opportunities to the traditional disadvantaged population in a democratic society like ours. No government can afford to ignore social justice and economic development for underprivileged sections of the society for a long time. Within this backdrop our constitution provides a provision for 'equality of opportunities'.

Kothari Commission on education observed and stated, "One of the important social objective of education is to equalize opportunities enabling the backward and underprivileged classes and individuals to use education as a lever for the improvement of their conditions. Every society that values social justice and is anxious to improve the lot of talent must ensure equality of opportunity to all sections of society".

Likewise, the National Policy of Education (1986 updated 1992), states that, "the new policy will lay special emphasis on the removal of disparities and to equalize educational opportunity by attending to the specific needs of those who have been denied equality so far (Para 1 NPE 1992)".

The objectives specified in the NPE are considered as benchmarks to constitute a democratic society and for the first time "equality" was given priority over other issues. The given statement seeks to remove inequalities based on gender, race religion, region, economic status or caste together with an improvement of quality of education.

This paper attempts to explain the need of Open and Distance Learning (ODL) for the specific disadvantaged population so as to meet their changing demand for knowledge and skill acquisition. There are no controversies amongst the ODE experts on the belief, that easy access to education is crucial, almost central, to the open and distance education system.

THE UNDERPRIVILEGED GROUPS

A sizeable number of India's population constitute the "underprivileged" mass socially, economically, as well as culturally and has been not provided the development of human asset. Social thinkers in India identify following categories of our population as deprived groups:

- Scheduled castes, scheduled tribes and other backward communities
- Women in remote and rural areas
- People living in hilly areas, deserts or isolated places
- Tribal
- Physically challenged
- Underprivileged people on the basis of religion
- The rural deprived: Landless farm laborers, small and marginal farmers, rural artisans, fisherman shepherds, monks, mendicants and vagrants.

The urban have notes: beggars, casual and unorganized laborers, child labor, rickshaw pullers, slum dwellers, prostitutes, house assistance workers, roadside vendors etc.

The above groups have been disadvantaged in their own stead; their educational backwardness has ever been a matter of great challenge for the planners and human resource development policy makers. The problem of disadvantaged is also a result of discriminatory distribution of power and economic resources. The ODL has a major role to play in taking modern education and skills to the door steps of such deprived groups. It is having potential to take care of demand and supply equation in higher education. According to a study the formal system is having a capacity to meet only 7 per cent of the need of the educational aspirants in 18-23 age groups (Kishore 1999). In addition the scope of expansion of campus centric higher education system is limited primarily due to need for heavy investment (Ansari 1994). Hence, it is required to focus the efforts and resources towards the ODL to educate the deprived groups so as to provide them opportunity to learn and develop.

Illiteracy has been the hindering force of India's growth. It is estimated that 60 to 70 per cent of our rural population has not attended any formal schooling. Moreover, amongst those who attended schools, dropout percentage is significant at various stages. The outcome of this is a plentiful availability of unqualified and unskilled workforce with the result that the opportunity cost of labor is almost nil. The situation is worse at the higher education level. Following are the reasons of inability of conventional mode of education to meet the demand for education:

- Demand for education is increasing in a multifold fashion as compared to increase in investment. Private funding in higher education is negligible in rural areas and solely inspired by profit motive.
- The conventional system is full of rigidities pertaining to age, attendance, syllabi, timings, evaluation, course of study etc. resulting into alienation of learners from the system.
- Education is still considered as essential to enable livelihood, therefore, treated to be non-essential for women in some communities and areas.
- The belief that education prevents to earn and therefore child labor (in spite of prohibitory laws) continues for boys and girls and in both rural as well as in urban areas.

IRRELEVANCE OF ODE PROGRAMS

Some of the ODE course curricula are irrelevant to the real life needs of the underprivileged population. For example it is estimated that almost 85 per cent of IGNOU enrolments is from urban dwellers out of which 80 percent are males and almost 70 percent are registered for management and computer related programs which are not relevant to unorganized workforce rural / farmer's life. A large number of education seekers are denied access because of the irrelevance of the programs. Probably we have a psyche which takes care of the needs of urban and privileged sections while designing course curricula in ODL, so as to increase enrolments at once. This denies democratic norms to reach the unreached. Perhaps, the planners may have an intention to generate enough earning by charging good amount of money for those programs intended to meet the need of rich, urban and self employed classes. Although the Distance Education Council (DEC) aims to extend education to the disadvantaged groups of our country, the real progress seems to be a patch work in meeting the goal. The country requires technical and skilled manpower, particularly to elevate the status of under privileged sections in view of the opening up of economy. Development of appropriate skills can thus be an important intervention to increase the productivity of the existing workforce as well as future aspirants.

A growing need is being noticed for an education system that is flexible and can encourage creativity as well as critical thinking. Today organization and individual are both learning organisms and therefore the planners have to be proactive in imbibing new knowledge and skills to meet the emerging needs. ODL is fast becoming an accepted and indispensable part of the mainstream of education system both in developed and developing countries.

The ODL has different meaning and potentials to different stakeholders. It opens new horizons for the learners by way of increased access and flexibility. This also combines work and education and ensuring a more learner – centered approach, new ways of interaction and finally achieving higher quality standards.

OPEN AND DISTANCE LEARNING: TO ENSURE ACCESS AND EQUITY

In higher education, estimates reveals that inequality in opportunities will keep exist, keeping in view the projected population growth (UNESCO, 2000). In addition, low quality, irrelevance and non-availability of required resources are other major threats. Within this backdrop, one should not expect from conventional educational system to cater for the need for knowledge and skill acquisition. To meet the changing demand for education and training ODL in general and for disadvantaged in particular may be considered as an approach having certain capabilities which are worthwhile and mentioned here under:

- Pedagogically strong and adaptable in dissemination of knowledge
- Add on and also substitute to campus focused educational system
- Flexibility, freedom and easy Access
- Varied modes of acquiring knowledge and skills
- Capability to overcome geographical, individual constraints, and inability to build infrastructure
- Complete range of programs and courses
- Can be pursued while working on a job
- Economic and cost-effective alternative
- Wide choice and learner-centered
- Joint investment of money and cost by seeker and provider to accomplish common goals
- Assists in communication and work related skills resulting into increased productivity
- Increasing and consolidating the overall potential

- Providing opportunity to keep updated, refresh, relearn and enrich the existing knowledge
- Eliminating inequalities pertaining to different age groups
- Reach to all geographical locations irrespective of difficult approach
- Potential to deliver knowledge and skills to large number of aspirants
- Tailor made programs or courses for key target groups
- Speedy and efficient Access
- Capacity to provide education in emerging and interdisciplinary areas
- Empowerment by providing multiple competencies through life long education
- Opportunity to learn during work and family life
- Inculcating best practices prevailed anywhere in the world
- Adding quality dimension in existing educational offerings.

A PARADIGM SHIFT

New initiatives are taking place in Indian educational system in India after 90's when our union government has allowed access to internet and 15 IPs. At present more than 100 institutions are offering ODL, which reveals that we have availed the opportunity existing in the environment and are ranked as the second country in the world where information technology revolution has taken place. In 11th five year plan, the Indian government decided to spend 6 percent of GDP on education with a plan to increase enrolment in higher education from existing 9 to 10 per cent to 15 per cent by 2012. To accomplish the goal, the government planned 1,500 new universities / institutions of higher learning (XI plan approach paper). Likewise, acknowledging the role of ODL government has plans to increase existing figure of 2.5-3 million students who study through distance mode (i.e. 20% enrolment in higher education) to 7 million students (i.e. 30% enrolment in higher education) by 2015. The policymakers also planned to further the reach of education to the remotest areas of the country. The government decided to accomplish following objectives through the use of ICT in the next five years:

Utilizing appropriate and cost effective ways of providing knowledge

- Offering learning opportunities to seekers from remote and rural area
- Ensuring reach of best teachers to all learner's location
- Providing access to education any time and at any place
- Improving existing student support services and providing self learning modules
- Using mass media for mass education
- Providing alternative and supplementary learning tools by using multi media
- Community focused approach – to overcome disparities
- Providing fun filled learning experience through – Do It Yourself (DIY) activities
- Establishing virtual learner communities from all age groups, nationalities, cultural & socio – economic backgrounds
- Providing quality of education through benchmarking
- Sharing best practices with other providers anywhere and enabling its reach to the disadvantaged learners

EDUSAT: A SIGNIFICANT CONTRIBUTION FOR K - REACH

The Indian government made it possible to empower learners through launch of educational satellite. The EDUSAT enables knowledge to reach at the most remote area of the country. Being a joint project of ISRO, MHRD and various state governments, it is catering to government, publicly funded institutions and private establishments. It had planned to reach in remote and inaccessible places and tried to cover almost all the states. It covers all segments of education with a priority to empower teachers in emerging area like Biotechnology, Nanotechnology, VLSI, MIMS etc. Education Satellite also enabled reach of quality teachers to the remotest places. The system had objectives to meet the challenge of number and quality through providing effective teachers training, supplementing the curriculum based teaching, increased community participation and monitoring and providing access to most effective faculty in higher and vocational education. It has triggered off several new steps in ODL like establishment of CIET, CEC, EMRC and IGNOU – SITE, Training and Development Communication Channel, Gramsat, Pilot Project, Jhabua Development Commutation Project etc. Education Satellite provides Video In-

teractive Teaching facility which is considered as major support to institutions of higher learning. Therefore, it is a commitment in taking education at every door step of the nation and provides access to emerging technologies.

VARIETY OF SEGMENTS

It is considered that underprivileged learners belong to heterogeneous categories. Their variability is based on economic status, social class, geographical area, gender, culture, religion, caste and the most predominant is their orthodox mind set. This heterogeneity needs varied progressive knowledge imparting programs which can cater to their specific needs. The campus centric mode of education does not have capability to address the individual needs. On the other hand, ODL system is fully commensurable to deal with the pressures being faced by the variety of disadvantaged groups. Looking into the peculiar features like freedom, flexibility, multimedia approach, learning support and individualized study the ODL mechanism is considered as best fitted for providing education to all. Moreover, when clientele will be larger, the system will prove to be cost effective and cheaper.

CONCLUSIONS

On the basis of above background the following steps should be undertaken to extend the ODL system to reach the disadvantaged segments:

- To understand access-barriers and inequities, an in-depth study covering all groups should be undertaken in regard to the needs and profile of the target groups. This will enable to design suitable programs, delivery mechanism and use of appropriate media.
- Need to identify new devices to ensure access instead of focusing only upon the learners' autonomy.
- Identification of most appropriate course – curricula for the different disadvantaged groups.
- Need to uncover the efficacy of the existing delivery and evaluation systems and to identify required changes to increase efficacy.
- Need to provide fee concession in courses / programs for the disadvantaged segment run by distance education wing of conventional universities.

- More involvement of NGOs and local institutions to ensure delivery of programs being developed in local or regional languages.
- Availability of earmarked resources to develop courses for underprivileged groups.
- Formulation of education policy to cater disadvantaged groups through ODL system.
- More programs for capacity building and imbibing multi-skill amongst disadvantaged groups at nominal fee.
- Use of mobile vans and publicity material to inform the benefits and building awareness about various programs / courses available through ODL.
- Involvement of social reformers, better informed people, teachers to propagate and persuade people about the utility of courses of various durations.
- The success stories of learners from underprivileged groups should be widely disseminated through visuals so as to induce and involve people of similar background.

REFERENCES

- Ansari, M.M. (1994) Economics of Distance Education in India. In G. Dhanrajan, et al (eds.) *Economics of Distance Education Recent Experiences*. Hong Kong: OLI Press.
- Bist, D.S. (2008). Towards Universalization of Secondary Education through NIOS, *Indian Journal of Open Learning*. 17 (1), 81-94.
- Dikshit, H.P. (2005). *Education for all: Academic Programs, 2004-05*, New Delhi, IGNOU.
- Jain Jabir (1999), "Excellence and creativity in *Higher Education*". In *Higher Education: Retrospect and Prospect*, Edited by M.L. Sosodia et. al. University Book House (P) Ltd. Jaipur 1999.
- Kishore, A. (1999). Learning Profile in IGNOU: The issue of Equity and strategies for reaching the Disadvantaged. *Indian Journal of Open Learning*. 8 (3).
- NPE 1986 updated 1992, MHRD Publication No. 1723, MHRD, Department of Education, New Delhi
- Report of the Education Commission* MHRD, Govt. of India, New Delhi 1964-66.
- Simonson, M., Smaldino, S., Al bright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: foundations of distance education* (2nd Ed.) New York: Pearson.
- UNESCO, Present Trends in open and Distance Learning. "www.unesco.org"
- UNESCO (2000). *Final Report, World Education Forum* (Dakar, Senegal). Paris: UNESCO.
- UNESCO (2002). *Building Knowledge Societies*, 164 EX/INF.6, 25 April, Paris: UNESCO.

METODOLOGÍA DE ADAPTACIÓN DE MATERIALES Y DISEÑO DE CURSOS ORIENTADOS AL APRENDIZAJE A DISTANCIA CONTINUO Y EN ABIERTO

Luisa María Romero-Moreno.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Keywords: cursos COMA, aprendizaje colaborativo, eLearning, tecnología móvil

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO DEL TRABAJO

Las instituciones universitarias de una manera generalizada han comenzado a introducir los campus virtuales como instrumentos de apoyo a la docencia y a la investigación. A través de páginas web en un principio y posteriormente usando plataformas eLearning o Learning Management System (LMS), se han presentado a los alumnos material docente en formato digital y pruebas de evaluación que han permitido puedan seguirse los presupuestos del Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES). En el caso de la UNED las plataformas WebCT (software propietario) en un principio y aLF (dotLRN software libre adaptado a las necesidades propias) en la actualidad han jugado un importante papel en el paso de la virtualización de la institución.

Sin embargo todo este escenario se está viendo transformado por la aparición de los cursos COMA, Cursos Online Masivos y en Abierto (en inglés Mooc, Massive Open Online Course), de estos cursos y su metodología trata el presente trabajo.

Pero la tecnología se está convirtiendo en depende que contextos en un bien en sí misma, nada más alejado de mi análisis, entiendo que ésta nunca es posible separarla de su entorno, y es ligada a él como puede convertirse en un auténtico factor de progreso. De hecho las tecnologías de la información y la comunicación no han aportado a día de hoy ninguna solución a los problemas claves que la sociedad tiene planteados, como pueden ser entre otros el mantenimiento de pobreza extrema en una mayoría del territorio del planeta, presencia de guerras de diversos tipos, violación de derechos humanos fundamentales (afecta a más del 80% de la población mundial) e impunidad ante crueldades diversas.

Dicho esto, son indiscutibles también los aportes estimulantes y beneficiosos de la tecnología. La comunidad académica deberá realizar, en algún momento, una reflexión sobre lo que está representando para el desarrollo, para las metodologías del trabajo científico y administrativo y para la vida cotidiana. Puede parecer que ciertas capas de la sociedad ven la aportación de la tecnología como la aparición de un conjunto de herramientas, cada vez más baratas y nuevas (en algunos casos más sofisticadas) y que simplifican su trabajo o hacen más rico el ocio.

En el marco del trabajo que vengo desarrollando, me interesa profundizar en los cambios que pueden estarse produciendo en el ámbito de la enseñanza y de los que podrían producirse aplicando unas determinadas metodologías de trabajo. En particular me interesa cómo puede aumentarse la colaboración entre los estudiantes que abordan unos determinados aprendizajes en un entorno virtual [Rom, 2008].

También las instituciones universitarias tienen la obligación de contribuir al progreso de la sociedad en su totalidad y dentro del contexto en el que actualmente nos movemos, nadie duda ya que la formación continua es claramente el motor que impulsa en la dirección de dicho progreso. De su mano llegará la innovación y la igualdad de oportunidades que permitirá a toda persona dispuesta a formarse dinámicamente el poder optar a un desarrollo profesional y personal sin cotas. Por otra parte la brecha digital sabemos puede solucionarse con la adecuada formación.

LOS SISTEMAS VIRTUALES DE FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Si bien es cierto que la enseñanza asistida por ordenador tiene su prehistoria en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo (primitivos programas de software educativo, llamados Computer Aided Instruction, CAI) no es hasta la plena expansión de Internet cuando podemos hablar de términos como el de eLearning o el de Campus Virtuales (Rom, 2008).

La universidad española y la de muchos otros países europeos lleva años inmersa en un proceso general de modernización que pretende culminar en los presupuestos de Bolonia y adaptarse al Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES). Uno de los rasgos claros de modernización en las universidades ha sido la casi general implantación de los llamados Campus Virtuales. También se ha tratado de aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramienta de acercamiento del mundo académico a la sociedad.

En este contexto, y desde al menos 15 años, han venido apareciendo ciertas herramientas llamadas Learning Management Systems (LMS) o plataformas de eLearning que son herramientas software instaladas en un servidor y cuyo objetivo es el de facilitar la enseñanza online. Ejemplos muy conocidos de estas plataformas son WebCT, que ha sido comprada por Blackboard y Moodle, la primera es software propietario y la segunda libre. Pero existen también notables ejemplos como Sakai (avalada por las universidades más prestigiosas del mundo) y dotLRN, ambas software libre y con gran potencial de futuro.

Las plataformas constituyen a día de hoy el entorno tecnológico del eLearning y son capaces (a diferencia de la tradicional página Web ligada a una asignatura) de definir cursos, integrar espacios y escenarios de enseñanza- aprendizaje, integrar materiales didácticos, definir comunidades de aprendizaje que van más allá del alcance de un curso, aportar herramientas de comunicación y colaboración y ayudar en la gestión educativa de los centros y organismos.

En el contexto de la enseñanza virtual se pueden dar dos situaciones dependiendo no de las herramientas sino del contacto de los estudiantes con el equipo docente pudiéndose hablar de enseñanza a distancia (eLearning) y de enseñanza semipresencial (bLearning). En ambas debe contarse con una plataforma, materiales didácticos digitales que sirvan de apoyo a las enseñanzas, herramientas de evaluación y un equipo de tutores que mediante el uso de herramientas asíncronas y síncronas puedan guiar a los estudiantes en sus aprendizajes.

LA FORMACIÓN ONLINE EN LA EMPRESA

Aunque los responsables políticos y de planificación enfocan actualmente el aprendizaje tratando de adaptarlo a las necesidades de la sociedad todavía este enfoque refleja un modelo de la era industrial, donde la formación continua se considera simplemente más de lo mismo de lo acontecido en las aulas tradicionales.

A fecha de mayo de 2012 en España, y ante una acuciante necesidad de formación de las empresas ante la aprobación de la reforma laboral, sólo el 30% utiliza la formación online. Son las empresas del sector de las TICs las que más solicitan este tipo de enseñanza, llegando en algunas áreas a alcanzar el 68 % de la formación (Especialización en Redes Sociales para promoción de empresas, Recursos 2.0 para innovación de la rama agroalimentarias, software de diseño, estadística aplicada a empresas sectoriales etc.). La formación que imparte la banca llega a un 12% en la modalidad online y las empresas del sector químico y farmacéutico a un 11%. En la figura 1.1 puede verse una distribución del uso de e-comercio por comunidades.

Ligado a este análisis de la empresa española y centrándonos en el caso de las PYMEs, es de destacar que ellas aportan más del 80% de la oferta de empleo, sin embargo su grado de innovación, según fuentes de la CEOE y el ministerio de industria, debe continuar avanzando. Esta deseada innovación irá ligada a la formación continua que se produzca en el seno de estas empresas, por ello serán fundamentales las TICs como elementos dinamizadores de dicha formación. Para consolidarla es muy adecuado el eLearning o en su caso bLearning, por los aspectos de abaratamiento de costes y por disponibilidad horaria de trabajadores y empresarios. Como dato insertamos el gráfico reseñado que nos da una idea de la presencia del comercio electrónico de las empresas en su distribución por comunidades autónomas.



Figura 1 Distribución de e-commerce por comunidades autónomas españolas

Las TICs en el ámbito empresarial son poderosas herramientas en general y desde luego lo son aplicadas a la formación. Se observa de una manera patente en el marco de las redes sociales y en el de la comunicación entre diferentes empresas del mismo sector o de otro diferente la importancia que estas herramientas proyectan sobre la pequeña y mediana empresa.

En el marco de las PYMEs, al igual que en las grandes empresas, se tiende a una flexibilidad en la formación profesional que no se ajuste a ningún horario ni a métodos tradicionales. Por otro lado, las PYMEs intentan ahorrar en la formación de sus empleados, por ello las herramientas de software libre son económicamente muy convenientes, aunque todavía sea unas grandes desconocidas en el marco profesional.

Planteamos algunos criterios para aplicar esta metodología en el contexto que nos ocupa:

- Fomentar la disciplina de la formación continua en las PYMEs como motor de progreso de éstas
- Presentar la metodología a los directivos de las PYMEs a través del desarrollo y el apoyo de redes sectoriales, regionales y de aprendizaje en particular

- Prestar especial atención a la organización general de la empresa, incidiendo en la introducción de nuevas formas de organización del trabajo y de las nuevas tecnologías en el trabajo de éstas
- Dar soporte a las redes empresariales de cooperación y colaboración como nuevo paradigma de desarrollo
- Desarrollar en la formación un enfoque diferenciado, reconociendo las diversas necesidades de los distintos sectores y regiones
- Identificar los desencadenantes de cambios (que actúan como catalizadores) e incluirlos en la formación. Éstos varían con el tiempo según el sector y la región. Una vez identificados, se necesitan estructuras que emprendan acciones inmediatas a corto plazo para aprovechar las oportunidades, y estas características deben actualizarse continuamente en los cursos y actividades de formación
- Contar con apoyo político. Son muchas las acciones que pueden emprender las instituciones políticas locales, nacionales y europeas para favorecer e impulsar el uso de las TICs en el aprendizaje. Sería beneficioso un cambio en las políticas de financiación actuales de cara a promover y apoyar más proyectos pequeños basados en aspectos dinamizadores para las pequeñas y medianas empresas

Pero son las grandes empresas las que están adoptando más rápidamente el eLearning como modalidad de formación. El éxito de este tipo de enseñanza aprendizaje está provocado por la rapidez de transferencia del mensaje, facilidad de acceso a la formación de los participantes y menor coste con un seguimiento exhaustivo del aprendizaje de cada individuo. Estos sistemas provocan además un acercamiento entre los participantes de una misma empresa en varias sedes diferentes, incluso entre países, siendo estas plataformas también un método de comunicación viable entre los participantes de la formación.

Los sistemas eLearning han podido desarrollarse en las Grandes Empresas debido también al gran arco económico que manejan para formación, se pueden plantear grandes inversiones a medio-largo plazo de la explotación de un sistema eLearning adaptado a cada empresa. Actualmente un 50% de la formación en las Grandes Empresas utilizan la modalidad online. Frecuentemente, estas empresas ya tienen su propio sistema de formación online implantado varios años atrás, y en su intento de ser autosuficientes suele desarrollar sus propias plataformas y disponer de un equipo de mantenimiento y desarrollo de éstas.

LA INTELIGENCIA COLECTIVA COMO MOTOR DE LA INNOVACIÓN

Tradicionalmente las empresas han desarrollado la innovación a través de proyectos de investigación que se han desarrollado con conocimientos y herramientas dentro del contexto de la propia empresa. Comienzan a aparecer ahora redes, fundamentalmente de empresas tecnológicas, que van incorporándose a distintos proyectos inicialmente o por fases. Después los productos obtenidos se lanzan al mercado por las empresas implicadas o por otras que se incorporan en ese momento a dichas redes. Un ejemplo paradigmático de incorporación de la llamada inteligencia colectiva al modelo de su negocio ha sido Google.

El modelo de formación online con las herramientas colaborativas que acompañan a las plataformas puede, bien organizado y administrado, llevar a favorecer este tipo de iniciativas.

APRENDIZAJE COLABORATIVO SOPORTADO POR ORDENADOR

El aprendizaje colaborativo maneja métodos que persiguen promover la enseñanza-aprendizaje a través de esfuerzos de colaboración entre estudiantes trabajando en una tarea determinada. Puestos a definir la colaboración en un contexto educativo, podemos decir que es la construcción del conocimiento con la implicación activa de los participantes. El CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) trata de rescatar las situaciones de colaboración que tradicionalmente se dan en las aulas. Es decir, los estudiantes interactúan y sobre todo comparten ideas. El problema que se plantea es que esto no es tan sencillo en una enseñanza online, pues en un aula se cuenta con la presencia de un profesor que maneja convenientemente la colaboración y propone claros objetivos de aprendizaje. En el nuevo contexto hay que plantear un marco que realmente favorezca dicha colaboración y propiciar el uso de las herramientas educativas e informáticas convenientes.

CSCL desarrolla un entorno colaborativo que maneja “elementos de aprendizaje”. El sistema que desarrolla dicho entorno debe actuar de una manera pasiva, es decir, no debe intentar ejercer un control activo sobre las interacciones colaborativas. Dependiendo del tipo de tareas colaborativas que vayan a tener lugar, CSCL podría dirigirse hacia aprendizaje de conceptos, resolución de problemas o diseños. Hay que considerar, que en el primer caso se manejan los objetivos como una entidad única y en los otros dos se trabaja con cada objetivo dividiéndolo en módulos. Además, en la resolución de problemas el número de soluciones es finito, lo cual computacionalmente es más sencillo de representar que cuando hay que diseñar.

En los sistemas tradicionales de enseñanza asistida, la interacción es uno-a-uno, el sistema interactúa con un alumno y se intenta personalizar sus propias necesidades. En un sistema uno-a-n de aprendizaje colaborativo, se interactúa con un grupo, impartiendo los temas objeto de estudio usando unas estrategias de colaboración. Pero en este último tipo de sistemas, hay que tener muy en cuenta que no se trata de una combinación de n uno-a-uno estrategias de aprendizaje (Figura 2).

Durante los años setenta y ochenta del pasado siglo, dentro del contexto de CSCL el énfasis se puso en el análisis de cómo se desarrollaba el aprendizaje individual en el grupo. El conocimiento se veía más como un producto de procesos de información individuales, donde el entorno de las interacciones sociales fue visto como un componente más de las actividades individuales y no como un foco de atención en sí mismo. Esta perspectiva impregnó tanto las teorías de aprendizaje y conocimiento como a los primitivos sistemas tutoriales inteligentes. No obstante, desde comienzo de los años noventa, empezaron a incorporarse al análisis de las interacciones sociales que se daban entre los componentes de un grupo de aprendizaje, teorías de conocimiento que concebían al propio grupo como el elemento de análisis fundamental.

En las investigaciones empíricas que se realizaron, la literatura recoge, que el objetivo inicial era estudiar si y bajo qué circunstancias, el aprendizaje colaborativo era más eficiente que el individual. Se establecieron algunas variables que fueron definidas como independientes:

- tamaño del grupo
- naturaleza de las tareas de aprendizaje
- materiales de apoyo empleados
- composición del grupo entre otras

Sin embargo, estas variables interactuaban con alguna otra, y al final de los experimentos se hacía casi imposible establecer nexos causales entre las condiciones y los efectos de la colaboración. Posteriormente estos estudios empíricos han comenzado a poner más énfasis en analizar el papel que las variables juegan en la interacción que en establecer más parámetros. Pero este cambio requiere nuevas herramientas que sean capaces de analizar y modelar las interacciones. Desde nuestro punto de vista, podrían aplicarse técnicas de aprendizaje automático al análisis de las variables anteriores, y así extraer conclusiones de su influencia en el aprendizaje del grupo.

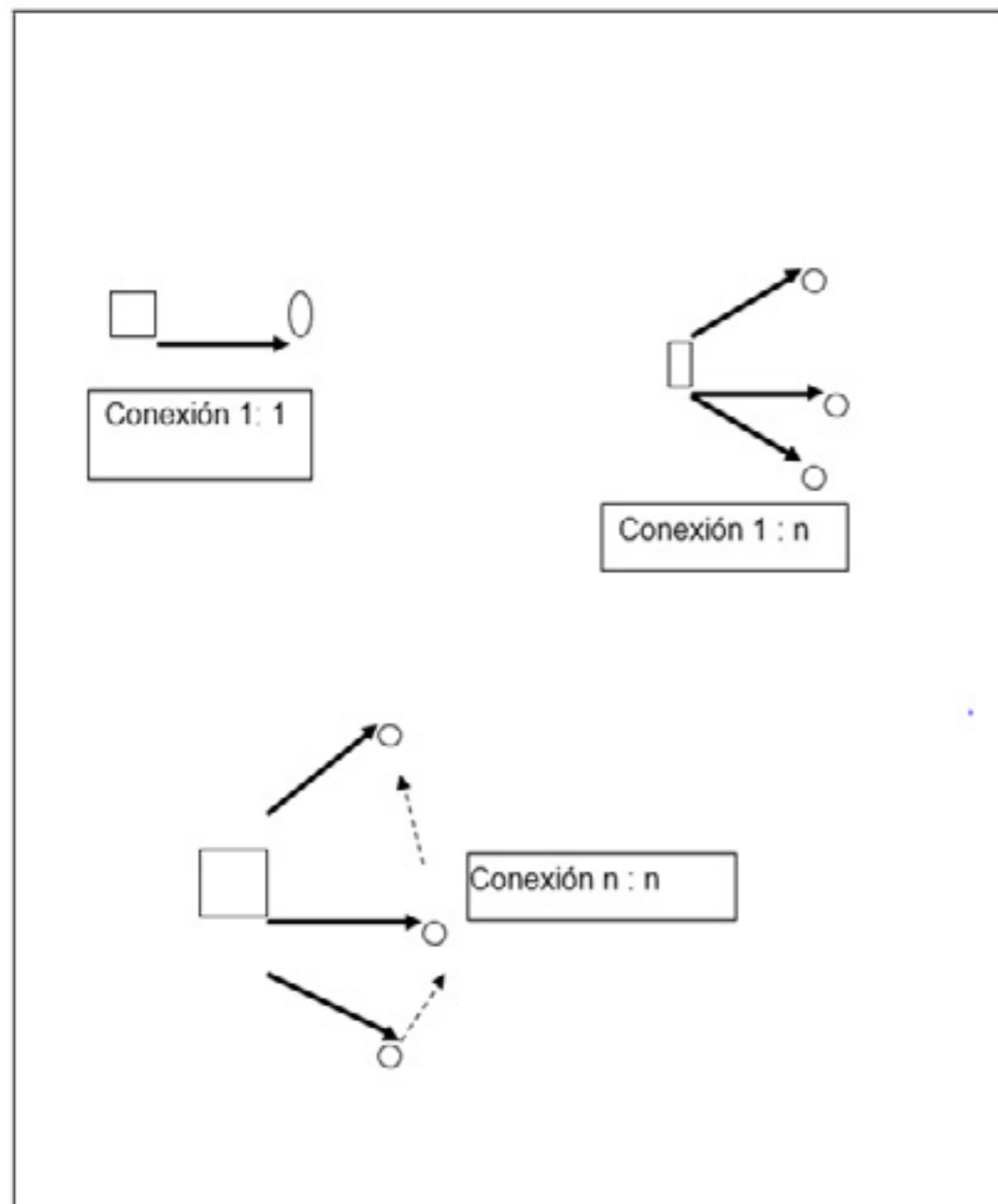


Figura 2: Sistema 1 a n de Aprendizaje Colaborativo

Según que la unidad de estudio sea el grupo o el individuo, se puede entender un sistema de aprendizaje colaborativo, como la comprensión entre dos sistemas de conocimiento independientes que intercambian mensajes, o como un sistema de conocimiento único con propiedades especiales. Pero los primeros estudios sobre estos sistemas ya alertaron de la posible paradoja que se escondía en el hecho de que se usaban nuevas tecnologías para automatizar métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales. Además se hablaba de la falta de coordinación entre aquellos que desarrollaban las herramientas tecnológicas, y los profesores que marcaban objetivos y desarrollaban los currícula.

Desde nuestra perspectiva, es necesaria la realización de un profundo análisis de los modelos educativos y tecnológicos que aparecen en todas estas aplicaciones. Dicho análisis debe partir de un estudio riguroso de los logros obtenidos y de las limitaciones encontradas. Quizás lo más a destacar de los sistemas CSCL sea el aportar la posibilidad de rentabilizar esfuerzos en el aprendizaje, es decir, aprovechar los esfuerzos y caminos recorridos de ciertos alumnos en beneficio de las dificultades que encuentran otros. Nuestra intuición nos indica que en la actualidad el problema nuclear no es tecnológico, aunque haya que contribuir con herramientas más sofisticadas, por el contrario, pensamos, que es primordial enriquecer el proceso con cuidadosas metodologías, con el desarrollo de heurísticas contrastadas, con la sistematización de formatos requisitos y filtros que permitan sistemas capaces de aprovechar las enormes ventajas que brinda la Red.

El enfoque metodológico del aprendizaje en el que se basan los sistemas CSCL son tres teorías de aprendizaje: la teoría socio-constructivista, la socio-cultural y la del conocimiento compartido. El alcance de este trabajo no permite una descripción de ellas que pueden encontrarse en [Rom, 2008].

UN FENÓMENO QUE PUEDE INFLUIR NOTABLEMENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LOS COMA

Hemos hablado de la formación online en la Universidad y en las empresas. Sin embargo hay ahora un fenómeno que introduce novedades en este escenario: los cursos COMA de los que hemos hablado en la introducción.

Aunque existen claros antecedentes de esta iniciativa el punto real de arranque lo dan dos profesores de Stanford al crear la plataforma Coursera (plataforma para cursos gratuitos y en abierto). La plataforma Coursera en tan sólo diez meses contó con 1,7 millones de personas apuntadas. Como anécdota a los organizadores les gusta contar que la plataforma tardó en llegar al millón de usuarios registrados antes que Facebook. España es el noveno país del mundo con presencia en Coursera, por detrás de Alemania y Rusia. Entre la iniciativa de unirse a estos cursos están organismos como: MIT OpenCourseWare, China Open Resources for Education y OpenCourseWare in Japan.

La consagración oficial llegó cuando Harvard y el Massachusetts Institute of Technology (MIT) se unieron con su propia plataforma EdX. Las ideas sobre las que se basa todo esto tienen que ver:

- Establecer un vínculo entre empresas y estudiantes con buenos resultados.

- Detectar aquellos estudiantes dinámicos que están en continua formación.
- Fomentar el perfil innovador en estudiantes que se atreven con estas metodologías.
- Favorecer la colaboración y la capacidad de trabajo en grupo que este tipo de formación puede fomentar.
- Dar cobertura al aprendizaje continuo en la economía del conocimiento.

España se ha unido a esta iniciativa a través de Uned Abierta que tiene por delante el reto de los hablantes hispanos con un potencial de 500 millones de posibles alumnos a quienes gestionar. La plataforma española es UnX, el proyecto es en colaboración con el MIT y es la primera que asume los cursos en castellano en el mundo. En la actualidad (febrero 2013) se están impartiendo 18 cursos entre los cuales citamos algunos que pueden servir de ejemplo: “Grandes obras del arte español del Renacimiento y el Barroco en su contexto internacional”, “La felicidad, la economía y la práctica empresarial”, “Lógica y usos y Química Analítica Básica”, “Curso práctico de Comercio Electrónico: descubriendo la venta online”.

Un problema que se plantea en esta línea es el de los certificados pues en cursos de cientos de miles de alumnos de los cuales vienen superándolos más de un 10%, esto puede convertirse en algo difícil de gestionar. En Uned Abierta empiezan a plantearse cobrar una cantidad simbólica (10 0 15 €) por expedir estos certificados.

METODOLOGÍA PROPUESTA PARA DISEÑAR Y APLICAR ESTOS CURSOS Y SUS MATERIALES ASOCIADOS

Dentro del paradigma anterior las instituciones académicas de más prestigio, así como las más comprometidas con el desarrollo social han empezado a impulsar una metodología de trabajo que incluye los cursos ODL(Open Distance Learning) y recursos OER (Open Educational Resource). El presente trabajo trata de presentar una metodología para hacer más exitosa, útil y aprovechable el trabajo en ellos y el diseño de cursos y materiales.

Las variables a tener en cuenta en el desarrollo de esa metodología serán las que siguen y a ellas aplicaremos un conjunto de restricciones asociadas que han de tenerse en cuenta en los diseños:

1. Aspectos que diferencian el aprendizaje de adultos
 - o R11 Demanda de aprendizaje que les sea eminentemente útil en el corto o

medio plazo.

- o R12 Necesidad de poder aplicar sus conocimientos adquiridos, que en muchos casos pueden ser múltiples
 - o R13 Necesidad de plantear metas cortas.
2. Cómo han de diferir los materiales del tipo OER de los orientados a la edad escolar
 - o R21 Deben los materiales ser divididos en unidades didácticas ligadas a correspondientes unidades de tiempo (una semana o más)
 - o R22 Deben estructurarse rigurosamente.
 - o R23 Abundar en videos didácticos.
 - o R24 Abarcar todas las necesidades del aprendizaje ante la ausencia de profesor en clase
 3. Factores que desde el propio curso favorecerán el nivel de compromiso y autodisciplina que se requiere para participar en una experiencia educativa de esta índole
 - o R31 El diseño de los foros será teniendo muy en cuenta el cronograma.
 - o R32 Las unidades didácticas se diseñaran haciendo que los alumnos activen sus conocimientos anteriores.
 4. Conexiones con empresas para prácticas en ellas o para ofertas de empleo de los participantes
 - o R41 Se mantendrán conexiones fluidas con empresas que valoren muy expresamente el carácter innovador que estos cursos proporcionan.
 - o R42 Las empresas deberán mantener un contacto fluido con los diseñadores de los cursos para ofertar prácticas.
 5. Definición de indicadores para medir el nivel de participación en los foros, para acceder a los estudiantes más colaborativos y participativos
 - o R51 Con los ficheros logs del sistema se establecerán técnicas del Análisis de Redes Sociales para medir la colaboración.
 - o R52 Se igualmente establecerán técnicas estadísticas para detectar a estu-

diantes que puedan servir de guías en la colaboración.

6. Sistemas idóneos de evaluación
 - o R61 Pruebas de autoevaluación.
 - o R62 Pero también pruebas alternativas.
7. Cronogramas y herramientas de gestión del tiempo
 - o R71 Los cursos han de diseñarse con estas herramientas, sobre todo el calendario y los avisos con una buena gestión.
8. Definición de precondiciones, si proceden
 - o R81 Si procede ha de definirse correctamente los conocimientos previos imprescindibles.
9. Definición de postcondiciones
 - o R91 Definición clara de los objetivos a alcanzar una vez realizado el curso.

CONCLUSIONES

En alguna ocasión se ha tratado en la literatura la similitud entre una red social y una plataforma eLearning. Desde luego para tratar de obtener todo el potencial didáctico de éstas se puede establecer este paralelismo y después de un minucioso análisis aplicar a los cursos virtuales algunos de los indicadores del Análisis de Redes Sociales. Dentro de la disciplina del eLearning han aparecido en los últimos tiempos algunos trabajos significativos [Dil, 2003]. La propia autora de esta monografía lo tiene como línea de trabajo e investigación. De cualquier manera entendemos que ambos campos no son isomorfos, el primero tiene que ver con la imprescindible dimensión social de cualquier ser humano y corresponde a los sociólogos fundamentalmente analizarlo y el segundo es un campo multidisciplinar en el que confluyen informáticos y profesores en general.

En cuanto a las conclusiones que puedan sacarse de todo esto, en primer lugar decir que no compartimos en modo alguno lo aparecido en algunos medios de comunicación de masas en dónde se ha dicho que los COMA van a suponer, dentro de un cierto número de años, la desaparición de una cantidad ingente de Universidades. Desde luego la figura del docente universitario tendrá que cambiar y no sólo en unos cuantos matices, pero dicho

cambio no va a ser únicamente producido por los COMA, más bien éstos son consecuencia del cambio de paradigma que se está produciendo inexorablemente en la sociedad. Por otro lado es bien sabido que el papel docente presencial de las instituciones universitarias aún siendo el primordial no es el único, se encuentra íntimamente ligado a dos funciones importantísimas: la elaboración de material didáctico y a la investigación.

Por ello, el papel fundamental que la institución universitaria ha de cumplir será en primer lugar analizar convenientemente el fenómeno, detectar puntos débiles (si los hay), aportar soluciones y colaborar con rigor y honestidad intelectual.

REFERENCIAS

Dillenbourg, Pierre (2003), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford.

Romero-Moreno, Luisa María (2008), *Sistemas Virtuales de Formación Colaborativos: Una Metodología de Análisis de sus Herramientas*, Sevilla

IMPACTO DEL CURSO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE LA UNED: 30 AÑOS DE COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Ángeles Sánchez -Elvira Paniagua

Yolanda Agudo Arroyo

Francis García Cedeño

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: educación a distancia, Iberoamérica, formación del profesorado, cooperación al desarrollo

La UNED imparte desde hace 30 años, bajo la dirección del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), el Curso Iberoamericano de Educación a Distancia (CIED), en el marco de la cooperación al desarrollo. El curso, que presenta actualmente un formato blended-learning, está dirigido a profesionales de la formación universitaria y responsables de ministerios de los países iberoamericanos interesados en poner en marcha o mejorar la modalidad a distancia en sus instituciones. Casi 700 participantes de 21 países han tomado parte en el curso a lo largo de estos años.

En la celebración del 30 aniversario, el IUED está llevando a cabo una investigación destinada a conocer el impacto del CIED en la trayectoria profesional de los egresados del curso, el desarrollo de sus instituciones en el campo de la educación a distancia, como consecuencia de su participación en el mismo, y el impulso en sus países al desarrollo de esta modalidad educativa. El estudio se está realizando mediante una encuesta en línea.

Esta comunicación tiene como principal objetivo presentar el CIED y los principales resultados de la investigación realizada con los egresados del curso en sus 30 años de historia.

INTRODUCCIÓN

La UNED, como institución universitaria que tiene entre sus principales objetivos promover la inclusión y justicia sociales a través de la educación superior a distancia, imparte desde hace 30 años, bajo la dirección del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), el Curso Iberoamericano de Educación a Distancia (CIED). En el marco de la cooperación al desarrollo, el CIED ha pretendido apoyar, asimismo, el logro de este objetivo en los países iberoamericanos a lo largo de estas tres décadas de importantes avances metodológicos y tecnológicos en esta modalidad educativa, en el mundo entero. En América Latina y el Caribe, el crecimiento de esta modalidad, frente a la formación universitaria tradicional, ha experimentado un incremento del 30% interanual (Lupion y Rama, 2010), si bien las estadísticas muestran que aún debería extenderse más:

“La región se encuentra atrasada y rezagada en cumplir con los fines y las metas de ofrecer educación para todos y reducir la exclusión e inequidad sociales; y ahora afronta la necesidad de garantizar la calidad y la actualización permanente de los conocimientos, capacidades y valores” (Miklos, 2012).

En ese sentido, consideramos que el CIED viene siendo un motor para el desarrollo de esta modalidad en la región, desde mucho antes que la educación a distancia tuviera un reconocimiento como el actual, especialmente desde la incorporación de las TIC.

El CIED inició su andadura bajo una modalidad presencial. A lo largo de sus primeras 21 ediciones, los participantes, becados por instituciones como la AECID o la OEA, disfrutaban de una estadía de dos meses en la Sede Académica de la UNED en Madrid. A partir de la edición vigésimo segunda, el curso, gracias a los avances tecnológicos y especialmente a la incorporación de Internet y sus posibilidades al modelo educativo propio de la educación a distancia, pasó a desarrollarse bajo la modalidad de blended-learning, con una duración de 6 meses, de los cuales, tan sólo cinco semanas tienen un carácter presencial. De esta forma, el CIED ha evolucionado en paralelo al reconocimiento progresivo, en general, del importante papel de la educación a distancia como vía para alcanzar objetivos tan fundamentales como la educación para todos o el aprendizaje a lo largo de la vida, en la nueva sociedad del conocimiento (UNESCO, 2003), así como al reconocimiento específico de esta modalidad por parte de las instancias políticas de los países iberoamericanos (García Aretio, Ruíz Corbella, Quintanal Díaz, García Blanco y García Pérez, 2009).

El CIED está dirigido a profesionales de la formación universitaria y responsables de ministerios de los países iberoamericanos interesados en la puesta en marcha o la mejora de la modalidad a distancia, en sus instituciones y/o países. Desde sus inicios, en 1983, casi 700 participantes de 30 países han tomado parte en el curso a lo largo de estas tres décadas.

Con motivo de la celebración del 30 aniversario del CIED, el IUED está llevando a cabo una investigación destinada a conocer su impacto, tanto en la trayectoria profesional de los egresados del curso como en el desarrollo de sus instituciones en el campo de la educación a distancia. El estudio se está realizando en dos fases, la primera mediante una encuesta en línea dirigida a los egresados, cuya cumplimentación se está realizando durante estos últimos meses, y la segunda que tendrá lugar mediante entrevistas personales a través de webconferencia a lo largo del primer semestre de 2013.

En esta comunicación se presenta el CIED y los principales resultados de la primera fase de la investigación realizada con los egresados del curso en sus 30 años de historia.

ESTRUCTURA ACTUAL DEL CIED Y RELEVANCIA DE LA ELABORACIÓN DE PROYECTOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PROPIOS

Los principales objetivos del CIED están directamente vinculados a los logros a alcanzar por los participantes, de carácter fundamentalmente práctico:

- Conocer y valorar adecuadamente los fundamentos teóricos, métodos didácticos y de evaluación, específicos de la Educación a Distancia (EaD) actual.
- Profundizar sobre el modelo educativo de la UNED.
- Adquirir competencias para el desarrollo de los principales elementos metodológicos de un modelo a distancia (materiales, tutoría, virtualización, etc).
- Diseñar un proyecto de Educación a Distancia para aplicarlo en el país de origen.
- Aprender a desenvolverse en comunidades de aprendizaje colaborativo en línea.

El curso, en la actualidad, presenta una estructura modular (9 módulos) y se imparte en modalidad semipresencial con una duración total de seis meses. El grueso del curso se desarrolla a través de comunidad en línea, en la plataforma educativa aLF de la UNED, a excepción de cinco semanas presenciales hacia la mitad del curso. Durante la fase presencial, los participantes trabajan en talleres prácticos sobre los principales elementos metodológicos de la educación a distancia (material impreso y multimedia, uso de la virtualización, tutoría y evaluación institucional). El curso culmina con la presentación de los proyectos finales de los participantes a través de webconferencia.

Es justamente la elaboración de un proyecto institucional propio, el logro fundamental del curso. Si bien los participantes seleccionados deben de aportar inicialmente un esbozo

del que desean llevar a cabo en sus instituciones, el CIED proporciona, a través de un módulo específico relativo a la elaboración y gestión de proyectos, las bases para el desarrollo de proyectos de educación a distancia sólidos y viables. En ese sentido, todos son diseñados partiendo de un problema educativo real, al que se quiere hacer frente a través de la educación a distancia.

El módulo de Elaboración y Gestión de Proyectos capacita, por tanto, a los participantes para diseñar y elaborar intervenciones adaptadas a las particularidades de cada contexto educativo. Los contenidos básicos del módulo incluyen “La formalización del proyecto”, “El proyecto a través del Enfoque del Marco Lógico” y “Errores básicos y evaluación en el Enfoque del Marco Lógico”. Por tanto, a lo largo del curso los participantes van desarrollando sus propios proyectos mediante la metodología del Enfoque del Marco Lógico, desde el estudio de los elementos formales básicos del proyecto hasta la formalización definitiva del mismo, y su evaluación; pasando por la contextualización y formulación del problema, así como por el análisis de objetivos y matriz de planificación. Los participantes son tutorizados en todo el proceso de forma virtual, a través de la plataforma, y de forma presencial durante los talleres. El proyecto, como producto final del curso, es finalmente evaluado por el equipo docente del curso a través de su presentación escrita y defensa oral mediante webconferencia.

Los proyectos constituyen, por tanto, la pieza clave para el cambio y el avance y progreso reales de la educación a distancia en las instituciones y países intervinientes, alejándose el CIED, así, de meros planteamientos teóricos. El estudio del grado de ejecución de los proyectos a lo largo de los años, y su impacto, es uno de los objetivos fundamentales de la investigación que se está llevando a cabo en el IUED.

RESULTADOS DE LA ENCUESTA REALIZADA CON LOS EGRESADOS DEL CIED

A lo largo de 29 ediciones, el CIED ha contado con un total de 681 participantes de más de 21 países, fundamentalmente del continente americano (n=653). El 64.17% han sido mujeres frente al 35,83% de varones. La figura 1 muestra la distribución por países y sexo, pudiéndose observar la mayor representación de Perú, Argentina, México, Colombia y Brasil. Podemos afirmar que las principales instituciones de educación a distancia de América Latina y el Caribe han enviado, en alguna edición del curso, a representantes de su institución, así como instituciones presenciales de reconocido prestigio que deseaban incorporar, en alguna medida, esta modalidad a su oferta académica.

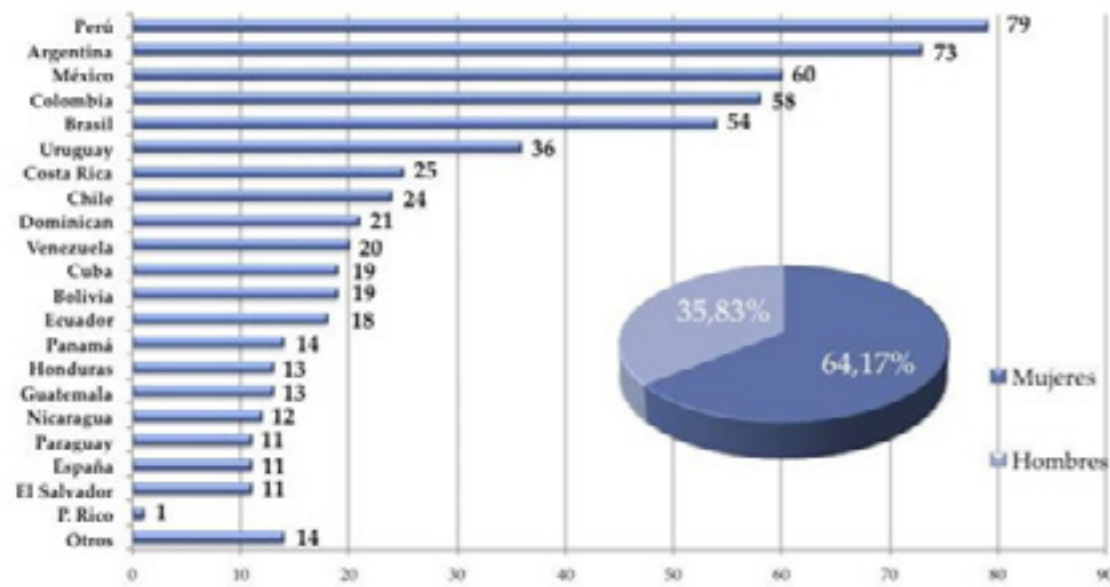


Figura 1. Participantes totales del CIED por país y sexo

En cuanto al estudio objeto de esta comunicación, la Encuesta de egresados del CIED, iniciada en 2012 y aún en fase de recogida de datos (dada la dificultad de localización actual de muchos de los egresados), representa el punto de partida. La encuesta, de carácter semiestructurado, se cumplimenta en línea y recoge información acerca de cuatro áreas de interés: 1) datos de identificación personal; 2) datos relativos a la institución (oferta académica, modalidad educativa, número de estudiantes, etc); 3) datos relativos al proyecto realizado durante el curso (número de edición, objetivos, nivel de desarrollo y aplicación posteriores); y 4) impacto institucional y personal del CIED. El enlace para acceder a la encuesta fue enviado por correo electrónico a los egresados del curso cuyo e-mail estuviera localizado. Hasta el momento se han obtenido 43 casos válidos (42 vía encuesta en línea y una por correo electrónico); es decir, un 6,31% del total de egresados del CIED.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA, DE CARÁCTER CUANTITATIVO

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo, de carácter descriptivo, de la muestra, referido al perfil de los encuestados. La figura 2 muestra la distribución de la muestra por sexo y edad, encontrándose nuevamente una mayor representación de mujeres (69,80%) y dos rangos de edad con mayor participación, 35-50 años (41,50%) y 51-63 (39%).

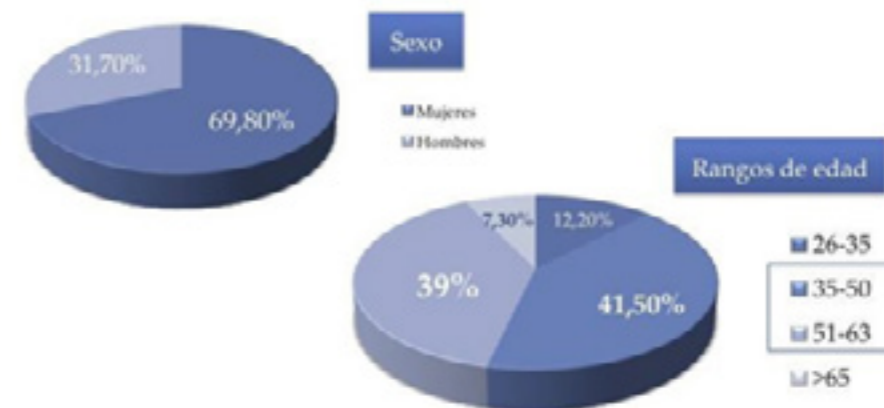


Figura 2. Distribución de sexo y edad de los egresados que han dado respuesta a la encuesta

En cuanto a los países de pertenencia de los egresados que han contestado a la encuesta, 17 son los países latinoamericanos representados, con el siguiente número de respuestas recibidas por país: Perú, seis; Argentina, cinco; Colombia y El Salvador, cuatro; Brasil, Costa Rica y Ecuador, tres; Cuba, Guatemala, México, Panamá y Uruguay, dos; Honduras, Nicaragua, Paraguay, República Dominicana y Chile con un egresado cada uno.

En lo relativo al tipo de institución a la que están vinculados los egresados, la figura 3 muestra la distribución, pudiendo observarse que el 74,35% de las respuestas se corresponden con instituciones de educación superior (dos encuestados no informaron sobre su vinculación institucional). Los datos muestran el impacto positivo del CIED en cuanto a su alcance institucional; es decir, si bien la mayoría de los participantes del curso pertenecen a instituciones de educación superior, principalmente universidades, también se cuenta con egresados de organismos gubernamentales, centros educativos no universitarios y entidades del sector privado interesadas en la educación a distancia o semipresencial, que buscaban tener personal cualificado y formado en esta modalidad.

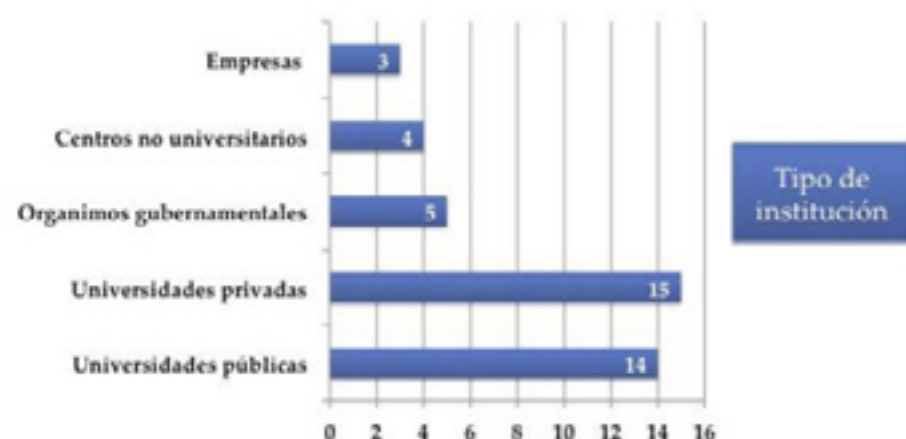


Figura 3. Tipo de institución de los egresados que han dado respuesta a la encuesta

Finalmente, como se muestra en la Figura 4, los datos recogidos son bastante representativos, dado que pertenecen a egresados de un total de 21 ediciones de las 29 realizadas. Los resultados obtenidos nos permiten evidenciar, por tanto, lo que ha sido la historia y evolución del Curso Iberoamericano de Educación a Distancia.

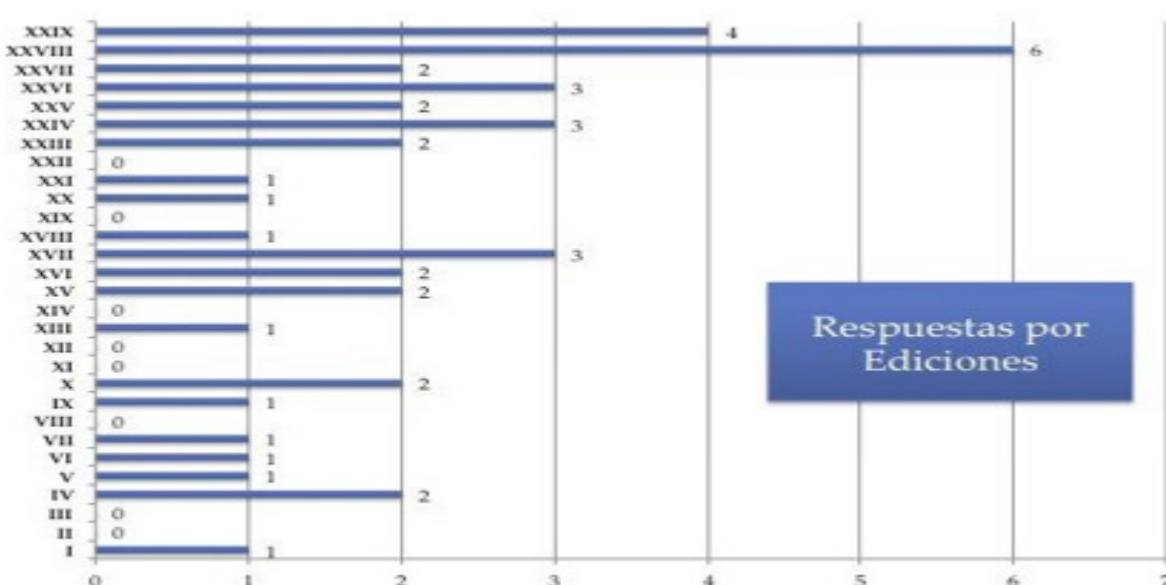


Figura 4. Número de encuestas recibidas por Edición del CIED

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS RESPUESTAS A LA ENCUESTA DE EGRESADOS DEL CIED

Posteriormente, a fin de llevar a cabo un estudio en profundidad, de carácter cualitativo, las

43 encuestas fueron analizadas mediante el uso del software Atlas.ti. Para ello, se llevó a cabo un análisis exploratorio del contenido de las encuestas, y se procedió posteriormente a elaborar una primera lista de códigos que ayudaron a clasificar los fragmentos significativos de las encuestas. A continuación se realizó una codificación tentativa de algunas encuestas, al tiempo que se tomó nota de aspectos emergentes del discurso de los encuestados que no hubieran quedado recogidos adecuadamente en los códigos -así como de aquellos códigos que, en la práctica, parecieran redundantes o demasiado amplios. Tras haberlos sometido a esta prueba, se re-elaboraron los códigos previos, obteniéndose una lista definitiva de 28 códigos. Se volvió a iniciar la codificación de todos los textos, poniendo por escrito todas las reflexiones que, por el propio proceso simultáneo de codificación y análisis, se iban planteando. De este modo se fue construyendo el corpus interpretativo.

A continuación, se presentan los resultados preliminares del análisis de estas encuestas. Para ello se han seleccionado cinco bloques temáticos, en los que se hará una síntesis de las principales valoraciones y opiniones de los egresados del CIED.

TEMÁTICAS DE LOS PROYECTOS PRESENTADOS EN EL CIED

En la encuesta se preguntaba a los egresados cuál era la temática de los proyectos que presentaron cuando cursaron el CIED. Sintetizando sus respuestas, podemos destacar los siguientes:

- Diseño, implementación y evaluación de cursos basados en el modelo de educación a distancia o semipresencial, con distintos niveles (una asignatura, un grado o postgrado completos, u otros cursos profesionales o de capacitación en general).
- Capacitación de docentes para elaborar su propio material didáctico apto para la EaD (textos básicos y/o guías de estudio), incluyendo la elaboración de nuevos materiales multimedia.
- Estructuración de los diseños curriculares y ambientes virtuales de los planes de estudio de la institución (incluyendo los correspondientes certificados de aprobación por las autoridades responsables).
- Implantación de plataformas educativas o entornos virtuales de aprendizaje (EVA) que brinden soporte para la formación a distancia en sus instituciones.
- Diseño de sistemas de evaluación del aprendizaje de los cursos de educación a distancia.

- Diseño de programas para el acceso y permanencia de alumnos con discapacidad en los cursos de grado y postgrado, con apoyo de recursos tecnológicos apropiados.

Estos proyectos se han llevado a cabo, tanto en diferentes niveles de educación superior (diplomados, grados, postgrado, formación para docentes y tutores o cursos de educación permanente), como a nivel de la educación primaria y secundaria, en la formación empresarial o en la actualización profesional. Podemos señalar, además, tres casos muy particulares, por su especial interés:

- Un proyecto colombiano, pionero en la formación a distancia de los funcionarios que ingresan a la Procuraduría General de la Nación, y que se ha consolidado mediante convenios con universidades de ese país.
- Un proyecto en el que se desarrollan talleres sobre el uso de herramientas del aula virtual para el aprendizaje a distancia, dirigido a Jueces de Paz salvadoreños, capacitándolos como tutores virtuales de más funcionarios judiciales (formación de formadores).
- Un proyecto argentino sobre redes, seguridad y desarrollo de aplicaciones para e-EDUCACIÓN, e-SALUD, e-GOBIERNO y e- INCLUSIÓN.

CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO PRESENTADO EN EL CIED: LOGROS Y DIFICULTADES

De las respuestas de los encuestados se desprende que la mayoría cumplió -o está cumpliendo- con los objetivos de sus proyectos, lo que implica que el propósito principal del CIED se ha cumplido. Otro aspecto a mencionar es que muchos egresados señalan que, una vez cumplidos los objetivos, éstos permitieron el desarrollo de proyectos adicionales en la metodología de educación a distancia, los cuales se siguen llevando a cabo en la actualidad. No obstante, hay que señalar que, en algunos casos, los proyectos presentados al CIED tuvieron que replantearse una vez que regresaron a sus instituciones, bien al enfrentarse con la realidad institucional, bien porque cambiaron las condiciones de su ejecución. Las dificultades a las que han hecho referencia los encuestados para la puesta en marcha de sus proyectos, las podemos resumir en los siguientes puntos:

- En algunos países, la legislación no incluye la modalidad de educación a distancia como una posibilidad para desarrollar estudios superiores.
- En el pasado, en algunos países existía un desequilibrio salarial entre los docentes

que desempeñaban su docencia en modalidades semipresenciales y los docentes en la modalidad presencial tradicional. Una consecuencia es que hubo que aprobar una normativa que subsanara esta situación y permitiera convocar en las modalidades a distancia a docentes experimentados, con trayectoria académica, que hasta el momento habían sido reemplazados por profesionales jóvenes y sin experiencia.

- Cambio de autoridades y/o de políticas a nivel del sistema educativo.
- Tramitaciones y burocracia, que alargan los plazos para autorizar y/o ejecutar los proyectos, y que en ocasiones dependen de organismos externos a la propia institución.
- Problemas presupuestarios, en cuyo caso se ralentizaba la ejecución de los proyectos, hasta lograr nuevas fuentes de financiación.
- Dificultades informáticas, ya sea por las políticas en esa materia que normaban la institución, o por la capacidad o alcance de los activos tecnológicos o redes y sistemas de conexión.

No obstante, la dificultad más señalada por diversos encuestados, es la referida a la “confianza” en el propio modelo de educación a distancia. Efectivamente, muchos de los cursantes del CIED han tenido que lidiar, durante estos años, con los modelos educativos latinoamericanos y una cultura organizacional donde se ha venido dando prevalencia a la presencialidad como la única forma de atención educativa, o al menos la más válida. Por eso han tenido que llevar a cabo, adicionalmente, acciones de sensibilización en esta temática a las autoridades de sus instituciones, o a sus propios compañeros académicos.

SOSTENIBILIDAD DE LOS PROYECTOS PRESENTADOS AL CIED

Un aspecto a valorar es si los proyectos presentados al CIED son sostenibles en el tiempo, en sus instituciones. Por lo que señalan los encuestados, en la mayoría de los casos en que los proyectos se han llevado a cabo de manera exitosa, los cursos, carreras o postgrados desarrollados, no sólo han sido acreditados por las autoridades competentes, sino que se siguen ofreciendo en la actualidad. En otras ocasiones, además, se ha ampliado la oferta original, ya sea a nuevos ámbitos o a otros beneficiarios. Asimismo, los materiales didácticos y multimedia elaborados siguen siendo usados por los docentes en sus clases de grado y postgrado, con sus debidas actualizaciones; y las plataformas tecnológicas creadas para los cursos virtuales se han seguido desarrollando y expandiendo.

La participación en el CIED de varios miembros de una misma institución, en varias

ediciones, ha sido un factor fundamental para esta consolidación y sostenibilidad de los proyectos¹. Además, la mayoría de los encuestados señala que el haber cursado el CIED les animó a continuar estudios de especialización y/o doctorado en áreas relacionadas con la educación a distancia. Esta formación cualificada, ha redundado en la consolidación del modelo de educación a distancia en sus propias instituciones.

Muchos de los proyectos cuentan hoy día con el apoyo consolidado de otras instancias, como los respectivos Ministerios de Educación o de organismos internacionales, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Panamericana de la Salud (OPS); estos apoyos se expresan en políticas, financiación, cursos o instancias de difusión de resultados. Incluso, algunos de los proyectos se han integrado como antecedentes de los programas nacionales de fortalecimiento del sistema educativo abierto. Otra vía para garantizar los proyectos por parte de los cursantes del CIED ha sido la firma de convenios institucionales con la UNED, tanto marcos como específicos, en los que se fomenta la cooperación internacional, la asesoría organizativa y la implementación de cursos conjuntos. Esta cooperación también ha incluido la participación de docentes españoles, específicamente de la UNED, en diversos cursos a lo largo de estos años, en dichas instituciones. También se han creado instancias regionales de cooperación multilateral en el ámbito de la educación a distancia, en la que han participado como fundadores o directores, egresados del CIED. Ejemplo de ello es una de las participantes de la primera edición del curso, quien posteriormente fuera co-fundadora del [Consorcio-Red de Educación a Distancia \(CREAD\)](#).

IMPACTO DEL CIED EN LAS INSTITUCIONES DE ORIGEN

De acuerdo con lo que nos han señalado los encuestados, el CIED ha sido la base para la implementación de la modalidad de educación a distancia o semipresencial en muchas de las instituciones a las que pertenecían; y en algunos casos, las primeras experiencias en esta modalidad en sus propios países, lo que los convirtió en pioneros.

En mayor medida, el CIED ha servido para fortalecer y consolidar la modalidad de educación a distancia o blended-learning en instituciones que ya la venían desarrollando. Los conocimientos y la experiencia adquiridos en el CIED les proporcionaron pautas para potenciar el funcionamiento de los recursos, estrategias y procedimientos utilizados en este tipo de modalidad educativa. En algunos casos, se ha potenciado la creación de departa-

¹ Especialmente: Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), Universidade de Brasília, Universidad de La Habana, Universidad Abierta y a Distancia de Panamá (UNADP), Escuela Politécnica del Ejército del Ecuador (ESPE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), UNED Costa Rica, Universidad Nacional Abierta y Universidad Central de Venezuela, Universidad Alas Peruanas, y en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

mentos dentro de la institución, con competencias en las áreas de innovación educativa y/o tecnológica, para apoyar procesos de virtualización de materiales didácticos y creación o mejora de los cursos virtuales. En la mayoría de los casos señalados por los encuestados, el CIED ha reforzado la necesidad de la formación de los docentes y tutores, ha favorecido la elaboración de materiales didácticos y multimedia de calidad, y ha fortalecido el uso de sus plataformas virtuales, como apoyo tanto a la docencia como en la capacitación de los docentes en general; así como la implementación de cursos por radio, llegando a muchos más estudiantes en zonas con poco acceso a las TICs o que carecen de formación en ellas.

Aunado a esto, los encuestados han señalado que sus instituciones valoran positivamente la formación obtenida en el curso, reflejada no sólo en fomentar la participación de otros miembros en el curso, sino también en la difusión y divulgación de los resultados de los proyectos en diversos eventos académicos, nacionales o internacionales, en los que participan. Incluso, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), se han institucionalizado las jornadas de innovación educativa, habiéndose llevado a cabo ya dos, referidas a temáticas vinculadas al desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje, rol y capacitación docente, y mediación pedagógica con TICs. Además, varios encuestados afirman haber constituido grupos de investigación con posterioridad a la realización de sus cursos CIED. Estos grupos de investigación han sido, incluso, registrados en sus respectivos Ministerios de Educación para la investigación y creación de conocimiento sobre la modalidad de educación a distancia.

Finalmente, hay un aspecto muy mencionado por los encuestados y muy valorado por todos, referido al impacto social que la educación a distancia o semipresencial lleva consigo: una oferta académica con mayor acceso a los estudiantes, ya que muchos de ellos provienen o residen en sitios muy alejados de las zonas urbanas, lo que les dificulta poder asistir todos los días a clases. La EaD abre las posibilidades para que estas limitaciones geográficas se minimicen.

IMPACTO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL Y PERSONAL DE LOS CURSANTES

De acuerdo con lo señalado por los encuestados, tanto en sus instituciones como en sus entornos más generales es muy valorado el profesional que ha seguido el curso CIED. No sólo ha repercutido en la mejora de sus ingresos y han podido ser formadores de otros docentes y tutores, dentro y fuera de sus instituciones, sino también muy especialmente en su promoción interna, llegando a ocupar en muchos casos cargos directivos dentro de sus ins-

tituciones, o labores de consultoría para organismos gubernamentales o no gubernamentales, nacionales o internacionales. Además, muchos de los encuestados afirman que el CIED les ha ayudado a mejorar sus conocimientos y competencias profesionales y también les ha servido como trampolín para investigar y publicar, no sólo los propios materiales didácticos de sus asignaturas, sino también libros y artículos científicos, relacionados con la educación a distancia y el aprendizaje en redes. Muchos de estos libros, además de la edición impresa, se encuentran digitalizados y son de acceso gratuitos. A nivel personal, es prácticamente unánime lo señalado por los encuestados en cuanto al enriquecimiento que el CIED les ha brindado por la oportunidad de conocer profesionales de otras áreas y países, lo que les ha permitido conocer nuevos contextos, experiencias y seguir compartiendo ideas y proyectos institucionales.

CONCLUSIONES

Con las evidencias obtenidas hasta el momento, el estudio muestra el impacto positivo del CIED sobre la trayectoria profesional de los participantes, observándose además que el curso ha representado la base para la implementación de la modalidad de educación a distancia o semipresencial en muchas de las instituciones. En algunos casos, las primeras experiencias en esta modalidad en los países participantes, lo que los convirtió en pioneros; y, en mayor medida, una inestimable ayuda para el fortalecimiento y la consolidación de la modalidad de educación a distancia o semipresencial en instituciones que ya la venían desarrollando.

Frente a las dificultades evidenciadas por los expertos acerca de la lentitud de los gobiernos Latinoamericanos y del Caribe, salvo excepciones, en tomar medidas para la regulación de la EaD, debido a que: “Ha predominado en ellos una actitud de desinterés, distracción y morosidad para incluir a la modalidad en el conjunto de disposiciones, reglamentaciones y planes educativos nacionales” (Rama, Mena y Facundo, 2008, pág. 29), los resultados del CIED muestran que, en algunos casos, el paso de los participantes por el curso ha apoyado la toma de conciencia de estos aspectos, tanto institucionalmente como a nivel político, en general.

En cualquier caso, Rama et al, op.cit, también concuerdan en que “sin embargo, se constata tanto un proceso de creación de normas de funcionamiento de la EaD que está permitiendo el desarrollo posterior de guías y procedimientos para el desarrollo de la evaluación y acreditación por parte de las agencias de aseguramiento de la calidad, como también el desarrollo de componentes específicos de evaluación y acreditación para las instituciones de educación a distancia” (pág.29). Es decir, comienzan a correr buenos tiempos para el

impulso a una EaD de calidad en la región y el CIED puede seguir contribuyendo en esta dirección.

Por otro lado, recientemente, Monge y Donado (2012) han señalado que la UNED está en estos momentos especialmente comprometida con el impulso pionero a la movilidad virtual de los estudiantes, pero también de forma más específica a su utilización en otros ámbitos de acción donde la movilidad presencial tiene costes más elevados. Así, “la frontera que todas las universidades a distancia debemos derribar no es otra que la movilidad virtual. Ésa es, sin duda, la fórmula más eficaz no sólo para nuestros alumnos o metodología, sino, también y sobre todo, para desarrollar procedimientos, proyectos de cooperación y redes que sirvan de un modo equilibrado a todos los participantes, estudiantes o instituciones (pág.127). En este sentido, el CIED ha sido pionero como experiencia de movilidad virtual para la formación docente, combinada con acciones presenciales. Asimismo, ha mostrado ser una base potente para el establecimiento de redes personales y profesionales importantes a lo largo de los años, intensificándose en la actualidad gracias a las tecnologías. Así, desde la celebración del XXV aniversario del curso, se abrió la Comunidad en línea de egresados del CIED, a fin de facilitar la conexión y comunicación permanentes entre los participantes.

Para finalizar, señalar que, en definitiva, el CIED, incluido en la actualidad como programa de cooperación en el marco del proyecto Iberovirtual, adscrito en 2010 a las Cumbres de Jefes de Estado y Ministros Iberoamericanos, y cuyo objetivo es reforzar y potenciar la educación inclusiva mediante el fortalecimiento de la EaD en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, no solo viene cumpliendo con este objetivo desde hace 30 años, sino que espera seguir cumpliéndolo en las tres líneas estratégicas que la UNED prevé en estos momentos en su Plan de Cooperación al Desarrollo: “Fortalecimiento institucional de Universidades para el desarrollo de enseñanza a distancia y semipresencial, especialmente en el ámbito Latinoamericano y áreas específicas de África” “Transferencia del conocimiento mediante formación a distancia de personas y grupos en situaciones de difícil acceso a la educación superior”, y finalmente, “capacitación en formación e investigación sobre enseñanza a distancia (Monge y Donado, 2012, pág.128), acciones en las que también, el CIED, ha sido pionero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

García Aretio, Lorenzo, Ruiz Corbella, Marta, Quintanal Díaz, José, García Blanco, Myriam y García Pérez, María (2009): "Concepción y tendencias de la Educación a Distancia en América Latina". Documentos de trabajo nº 2. Centro de Altos Estudios Universitarios. OEI. Madrid. Consultado 10/03/2013 <http://www.oei.es/DOCUMENTO2caeu.pdf>

Lupion, Patricia y Rama, Claudio (2010): "Algunas de las características dominantes de la educación a distancia en América Latina y el Caribe", en: Lupion, Patricia y Rama, Claudio (Coords): *La Educación a Distancia en América Latina y el Caribe. Realidades y Tendencias*, Editora Unisul, (9-16). Consultado: 10/03/2013 http://sitio.flacso.edu.uy/wp-content/uploads/2009/12/Libro_EduDist2009.pdf

Monge, Fernando y Donado, Araceli (2012): "Fronteras en movilidad internacional entre alumnos y/o docentes de programas a distancia y virtuales". en Morocho, Mary y Rama, Claudio (Eds): *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. UTPL, Virtual Educa. Consultado: 11/03/2013 [http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_\(fronteras\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_(fronteras).pdf)

Rama, Claudio, Mena, Marta y Facundo, Ángel H. (2008) "La diversidad de la construcción de los marcos normativos de la Educación Superior a Distancia (EaD) en América Latina", en Mena, Marta, Rama, Claudio y Facundo, Ángel (comp.): *El Marco Regulatorio de la Educación Superior*. Ediciones Hispanoamericanas, LTDA, UNAD, Bogotá. Consultado: 11/03/2013 http://www.lalibreriadela.com/lu/pageflip2/marco_regulatorio_unad/

Miklos, Tomás (2012). "Prospectiva de la educación virtual; el caso de América Latina", en: Morocho, Mary y Rama, Claudio (Eds): *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. UTPL, Virtual Educa. Consultado: 11/03/2013 [http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_\(fronteras\).pdf](http://www.virtualeduca.org/documentos/observatorio/oevalc_2012_(fronteras).pdf)

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision*. Conceptual paper. UNESCO: París.

Agradecimientos: Agradecemos a todos los egresados del CIED que están colaborando, con su participación en la encuesta, al desarrollo de esta investigación sobre el impacto del curso.

LA EDUCACION A DISTANCIA EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS; UN COMPROMISO SOCIAL DE LA UAPA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Magdalena Cruz Venzan.

Universidad Abierta Para Adultos (UAPA), República Dominicana

Las personas privadas de libertad, normalmente, son marginados en el disfrute del derecho a la educación.

Aunque se sostiene que la educación es un derecho de todos, lo cierto es que no todos los dominicanos tienen las mismas oportunidades en lo que a esto respecta. Si para la población común se dificulta, más aun para aquellos individuos que están privados de su libertad y que también tienen derecho a formarse y alcanzar una profesión que les permita, tanto en los centros de corrección penitenciarios como cuando salgan de ellos, reivindicarse y convertirse en individuos útiles para la sociedad.

Al respecto el ex-Procurador General de la República Jiménez Peña planteó la necesidad de asumir el concepto de justicia restaurativa, que permita formar al interno para que cuando cumpla su pena vuelva a servir a la sociedad y a resarcir el posible daño causado a las víctimas.

Las afirmaciones del ex-procurador evidencian que, aunque se carece de políticas definidas para la implementación de la educación formal a nivel superior en los Centros Penitenciarios, las normativas legales del Régimen Penitenciario y las instancias que dirigen el sistema, sustentan la intencionalidad de educar a todos los internos, sin distinción alguna. Ejemplos de estos intentos son los centros de corrección penitenciarios que se han habilitados para ofrecer educación informal en algunos recintos presidiarios.

La creciente demanda de formación por parte de los internos y el hecho de que no existe en el país una propuesta de formación a nivel superior, motivó que la UAPA, como primera universidad a distancia del país, extendiera su oferta formativa a quienes están privados de libertad mediante programas flexibles y de alta calidad.

La idea de ofrecer educación Superior a los internos de los centros penitenciarios del país surge a partir de la experiencia de la autora, en el proyecto final de intervención del curso Iberoamericano de Educación a Distancia, ofrecido por el Instituto Universitario de Educación a Distancia, IUED/UNED, España, el cual se orienta al desarrollo e implementación de proyectos de educación a distancia en el ámbito profesional de cada uno de los participantes. La experiencia de la UNED con este modelo inspira su aplicación en el contexto de la República Dominicana.

Esta iniciativa está en correspondencia con los principios filosóficos de la UAPA, basado en su concepción de que la educación superior debe de estar al alcance de todos, sin importar raza, etnia y condición social y se sustenta en mejorar la calidad de vida de los dominicanos y dominicanas para facilitar su incorporación al proceso de desarrollo nacional,

a través de la educación a distancia.

El proyecto fue sometido ante la Procuraduría General de la República y después de 4 años de valoración, se le autorizó a la UAPA iniciar de manera formal con un primer grupo en un Centro de Rehabilitación para el 2009 como proyecto piloto, contando en la actualidad con 5 centros que se han sumado a esta iniciativa. La carrera con mayor número de matrícula es Derecho para un 80%, a ésta le sigue Administración de Empresas con un 12%, Psicología con un 5% y otras 3%.

Para el desarrollo del programa, tanto la Procuraduría General de la República como la (UAPA), definieron los compromisos tendentes a crear las condiciones necesarias para la implementación de este modelo, el cumplimiento de las horas de dedicación al estudio de los internos, así como del uso de Internet.

Los criterios de aprobación para entrar al programa definido por la comisión evaluadora del Centro Penitenciario y por la UAPA; además de ser bachiller son: tener buena conducta en el centro, ser condenado a más de 5 años y el compromiso de sus familiares con el apoyo moral y económico. Para el desarrollo del programa la UAPA dispone de un portal educativo que funciona en una plataforma Web propia, a la cual tienen acceso los alumnos, y cuenta con un minucioso monitorio de la Procuraduría General.

Cada asignatura cuenta con un sistema de medios que facilitan y estimulan el aprendizaje de los participantes, en el que los libros básicos, la guía de estudio y los materiales multimedios juegan el papel fundamental. El aprendizaje se basa en carga de trabajo asignada al participante, a través de lecturas, actividades de aprendizaje, trabajo colaborativo, evaluación formativa, análisis de casos, prácticas, entre otros.

En cuanto al perfil socioeconómico de los internos participantes, cabe destacar que un 60% es de clase media - baja, 28% media y 22% alta. El 65% proviene de la zona urbana y el 35% rural. En cuanto al género el 91% es masculino y el 9% femenino.

De acuerdo a la opinión emitida por algunos participantes de los Centros penitenciarios de esta iniciativa: "Cuando me dijeron la noticia de que la UAPA ofrecería carreras universitarias a los internos, fue una de las mejores noticias que he recibido en estos 3 años que llevo de reclusión, es una nueva oportunidad que le da la vida a uno, es como volver a nacer".

El programa se enmarca dentro del compromiso social de la Universidad y reafirma que la educación es un derecho de todos, al tiempo que contribuye con la exclusión y devuelve la esperanza a los dominicanos que han delinquido. Este programa que se implementa en los centros penitenciarios, convierte al país, en el tercer país de América Latina que implementa

la iniciativa. Tanto las autoridades universitarias de la UAPA como de la Procuraduría General de la República esperan un gran crecimiento de esta oferta de formación.

El compromiso de educar a los internos de los centros presidiarios de la República Dominicana se enmarca en el concepto de justicia social y desarrollo humano y pretende lograr que los internos, tengan la oportunidad de alcanzar sus máximas capacidades psicofísico-afectivas y cognitivas para que se puedan insertar en su contexto social de manera productiva.

LINKS DE INTERÉS

<http://uapateinforma.blogspot.com/2011/07/procuraduria-y-uapa-formalizan-convenio.html>
<http://www.youtube.com/watch?v=jF94kiKPQCo&feature=share>

NEW TECHNOLOGIES FOR DISTANCE TEACHING UNIVERSITY: A STRATEGY FOR DEVELOPMENT

Maria Amata Garito.

Telematic University UNINETTUNO, Italia

Keywords: e-learning, distance education, globalisation, development

Only if we implement powerful policies aimed at democratising the access to knowledge, will we be able to lay the foundations on which to make skilled men and women act and to jointly create the values of solidarity and respect of differences, thanks to which the world will more easily share those universal values that, in principle, are accepted by everybody: justice and peace.

The convergence of telecommunications and computer science, the realisation of computer-based networks and the integration of languages, by overcoming space and time constraints, gave rise to the globalisation process and to the development of the knowledge society. We are facing a true revolution that is based on the multiplication of knowledge and its corresponding applications, but also on the knowledge codification, memorisation and knowledge transfer. Thanks to the Internet, in theory, all people can become the beneficiaries, but also the distributors of knowledge, both on individual and on a collective basis and the swiftness with which technology evolves, the Internet and satellite diffusion will soon enable even the poorest countries of the world to access the Web.

The true commitment of the richer countries toward the poorer ones should be to support them by promoting their economic development and, at the same time, by making the true immaterial capital of society develop: i.e. knowledge and competences. Since many years the International Telematic University UNINETTUNO has been working on several academic cooperation projects aimed at realising new educational models. By working together, the interconnected intelligences of teachers and students of the northern and southern shores of the world develop a network of skills and knowledge, not by imposing one cultural models to others, but by using intercultural and inter-linguistic interaction and cooperation.

BACKGROUND

The convergence of telecommunications and computer science, the realisation of computer-based networks and the integration of languages, by overcoming space and time constraints, gave rise to the globalisation process and to the development of the knowledge society. We are facing a true revolution that is based on the multiplication of knowledge and its corresponding applications, but also on the knowledge codification, memorisation and knowledge transfer. Thanks to the Internet, in theory, all people can become the beneficiaries, but also the distributors of knowledge, both on individual and on a collective basis. Technological progress enable us to dialogue with the screen, to transfer our needs and wishes to it.

In the Internet, millions of people speak to one another according to multicultural perspectives, they spread their needs, wishes as well as products linked to their own creativity, they buy products, receive information, follow training courses, socialise with groups of different cultures etc. New ways for expressing feelings, love and friendship arise.

The Internet connects in an interactive way, in synchronic and diachronic way, users of different countries of the world and it brings about significant changes as it regards the dematerialisation of the worlds of production and knowledge: a de-materialisation resulting from the shift from a universe of practical experience to a universe of symbolic abstractions. For the first time in world history, in a concrete way and without letting the wings of imagination fly, mind and body break free from constraints joined in space and time.

We live in an interconnected, globalised world that has a deep impact on our way of being, but also on our political, economic world, on our balances, our certainties that are no longer linked to only one country, one nation. Lately we have witnessed the first revolutions of the world that had as their main diffusion tools: the Internet, television, mobile phones. Social networks such as Facebook and Twitter, together with satellite television networks such as Al-Jazeera, new media enabling to share and produce contents, are the arenas of freedom where the young people of the Arab World, recently expressed their dissent. The power of these tools was unsuspected and, in a short time, they involved millions of people who, all together, succeeded in destroying political systems that, up to that time, never showed their weaknesses before. These are the new arenas of globalised society. This is unprecedented.

Societies are moving along two parallel paths: the one of the old political models that keep on developing national laws and the one of interconnected man who interacts, often alone, with other foreign contexts without possessing the appropriate tools enabling him to become aware of this situation. In my opinion, today public powers should be conscious

of the importance of creating contents to be posted in the Internet. The development of hardware was highly welcome and, at present, we can use technologies that easily connect us with the entire world: PCs, mobile phones, smartphones and tablets such as iPads. However, we cannot say that the same financial support is provided for the production of Internet educational and training contents which can offer the cultural tools to move in the world without boundaries, to create a new system of shared values according to which the respect for differences is at the basis of any form of human interaction. This new social background arises several questions on the political and cultural choices that governments, businesses, educational and training systems and every single user has to make.

NEW TECHNOLOGIES TO TEACH AND LEARN

The challenge that educational institutions are called to face are linked to the fact that, up to the present, classrooms or lecture halls are no longer the only places where one can follow study courses; on the contrary, anybody from anywhere, if he has the required technological equipment and the appropriate materials can build his own environment to carry on his own educational and self-learning process. New technologies allow a direct connection between the university and the user, by means of a simple PC, a tablet or a smartphone: lessons, multimedia products, databases, self-assessment systems, exams organisation and other training materials can be quickly forwarded and this promotes collaborative learning processes inside dynamic virtual environments. In the “virtual” classrooms, it is possible to reproduce teaching-learning activities as it happens in actual classrooms, but it is also possible to significantly increase the amount of information and start up multiple interactions in real time among individuals belonging to different cultural levels, having different traditions and experience and coming from educational environments of different countries of the world.

Physical distances are cancelled and the communication global system allows to delocalise the delivery and use of a globalised knowledge. In this context the idea itself of education and training is changing and this requires targeted public policies. Cognitive society creates new educational needs as well as the tools and solutions to meet them.

CHANGES IN SCHOOL AND HIGHER EDUCATION TRAINING PROCESSES

The amount of information available outside the “school and university structures” makes the learning of knowledge and competence happen, to a large extent, also outside traditional educational and training structures. Anybody can learn from those who feed the

information networks. The process, enhanced by telecommunication technologies, tends to build a pedagogical society inside the knowledge society and to develop a new market: the market of educational contents.

Facing the challenge of the processes of economy and of market internationalisation, of the continuous process of codification, storage and transfer of knowledge and functions to automatic and computer-based structures, which enlarge and multiply the opportunity of acquiring information and knowledge and establish interactions and exchanges, the traditional educational systems show their limits worldwide.

In order to educate and train citizens, together a new model of social ethics, it is necessary to establish new systems, new public policies and also new organisational models for universities at local, national and international levels. These can integrate presence with distance; if this is not achieved, I believe that we risk a progressive decay of traditional educational structures. We will witness an uncontrolled process that will lead us towards a more and more de-schooled society; it will be up to the agencies separated from the educational institutions and software designers to create for tomorrow’s citizens the new competences that society requires. But, the 21st Century citizens should not only acquire specific skills, but also critical and creative skills; higher education should supply the tools that make them able to solve complex problems and create models and development systems suited to each individual regional setting, but they also should be related to the international ones; therefore, it is necessary to integrate knowledge to meet international, national and local needs in curricula that transfer new values and new attitudes towards labour and production. They should develop the learning of languages and cultures of different countries, to teach the respect of the cultural differences existing among the peoples, but they should also know the new technologies and their languages.

The 21st Century man should be able to merge professional skills and competences in order to be able to experience complexity; he should be able to “learn how to learn” by using the new cognitive technologies in an intelligent way and developing the ability to select, to master, to assimilate information in a quick and effective way.

Therefore the problem is no longer whether education reproduces social inequalities or not, but rather today’s question, common to all universities worldwide, is how to adjust to this system and create, in the framework of globalised economy, systems that could develop integrated teaching and learning processes, since they use different languages to communicate knowledge. These should also be open processes, since they should have no

spatio-temporal limits. Educational and training policies should guide this process and this should happen by starting a stable dialogue among different environments, since the entire world is involved in great changes that are still in progress.

DISTANCE EDUCATION: A STRATEGY FOR DEVELOPMENT

In this new setting the distance university can help traditional universities to develop new shared networks of knowledge capable to overcome geographical frontiers and poverty.

The swiftness with which technology evolves, the Internet and satellite diffusion will soon enable even the poorest countries of the world to access the Web. In 2016, according to estimates provided by Cisco Systems, there will be 10 billions mobile equipments connected to the Internet for a world population of 7.3 billions of people, based on UN estimates. This means that, on average, each inhabitant of the world will have more than one equipment to connect to the Web. Building schools and universities to take education and training to the poorest countries of the world is important, but not essential. In the present historical era, what is really important is to create quality contents that could contribute to improve the life of each single person. In this background it will be ever more crucial to create new international alliances to build shared networks of knowledge among the various universities of the world and to support the convergence among institutions. Shared knowledge networks should not be homogeneous or uniform. One should not group with others to clone or even to “mc-donaldize” the education and training systems, but to guarantee a new balance between unity and diversity: the unity of the values and tradition that memory leaves us and the diversity of cultures and languages. Nowadays distance university is the tool to make this objective a solid fact.

In principle, everybody recognises that knowledge, know-how and everybody’s skills are the sources of all richness. In principle, everybody believes that the development of a country, its reforming and change processes can be put into practice only if there are people capable of realising and managing these reforms, to participate in the change in a constructive way. Otherwise, these facts are reduced to mere abstract rules. Education is also a tool by which a new model of truly globalised society can be realised and by which a new model of aid from the rich countries to the poor countries of the world could be developed. Without involving and therefore educating the people who live in different economic, social, political and cultural settings, it will not be possible to foster true forms of development. Everybody has a right to quality education and training, fully respecting his own cultural identity. Cultural rights are an integral part of fundamental human rights and education is deeply related to the dignity of the person. The situation is that education and

training, according to the declarations made by the UN and by UNESCO and according to the Constitutions of several Countries, are considered among the fundamental rights of man, but unfortunately we have to notice that the “communication”, “knowledge” society has not yet found the tools to make these rights respected.

If we analyse the current illiteracy rates in the world and in the Arab Countries in particular, but also in Africa and Latin America, we cannot help but notice that even in the information and communication era this problem has not been solved at all. All over the world, even nowadays, according to UNESCO data supplied in 2009, we have to point out that there are up to 774 millions of illiterate people, one adult out of five.

Today, to start up cooperation relations among academic institutions of different countries of the world and to jointly develop Internet-based training contents is of highly important from a strategic, cultural, political and economic perspective.

These considerations are at root of my personal commitment and of that of the group of the people who worked with me in these years, in view of realising, through the International Telematic University UNINETTUNO, a Euro-Mediterranean Area for Education and Research, starting from the cooperation among distance universities, traditional universities and educational institutions of various European and Mediterranean Countries, with the aim of producing educational contents to be posted on the virtual spaces of the Internet and jointly realising systems and structures for new models of distance university and quality e-learning.

THE INTERNATIONAL TELEMATIC UNIVERSITY UNINETTUNO AND ITS ROLE IN THE MEDITERRANEAN AREA

The International Telematic University UNINETTUNO was established further to the success of the Med Net’U – Mediterranean Network of Universities project, which boasts the participation of 31 partners belonging to 11 Mediterranean countries (Algeria, Egypt, France, Jordan, Greece, Italy, Lebanon, Morocco, Syria, Tunisia and Turkey). All partners worked together and created a true technological network based on receiving and transmitting digital satellite technologies. Today, all partners can produce, broadcast and receive educational contents, via Internet, via satellite and on satellite television.

The development of Med Net’U from a project into the birth of the International Telematic University UNINETTUNO was supported by the Governments of the partner countries and was made effective by the conclusion of academic agreements with some

Arab countries. We jointly succeeded in developing the International Telematic University UNINETTUNO and make it rapidly become one great university in which prestigious lecturers of important European and Mediterranean Universities deliver their courses in several languages in various faculties including engineering, philosophy, conservation of cultural heritage, law, economics, psychology and communication sciences. Thanks to the cooperation of the professors of different universities did we succeed in creating in the Internet (www.uninettunouniversity.net), the first portal of the world where teaching and learning are carried out in 6 languages: Italian, French English, Arabic, Greek and Polish and very soon even in Russian. Students, with no more space and time limits, can attend the university; from anywhere in the world it is possible to study in the language of one's choice on television and in the Internet. In the Didactic Cyberspace it is possible to access the different learning environments: get digitised videolections linked in a multimedia and hypertextual way to books, texts, selected bibliographical references, lists of websites and virtual laboratories. In the virtual classroom the professors and tutors of each subject interact with the students and support their learning processes. Through forums and chats intelligences get interconnected and knowledge is exchanged.

At present, the International Telematic University UNINETTUNO, thanks to its psycho-pedagogic model and to its computer-based learning environment, can make educational context of various countries of the world and of the Mediterranean Region, cooperate and create shared knowledge networks that enable to enrich the curricula with new contents. Thanks to the mutual knowledge of their cultural, religious and political specificities, belonging to the history and cultures of the different Countries, it is possible to interconnect intelligences and create, through the Internet, new knowledge. Today we work together and operate within a Euro-Mediterranean Common Area to launch a process of harmonisation of the Euro-Mediterranean educational and training systems by sharing psycho-pedagogic models and human and technological resources. Our working group is aware of the fact that this cooperation enables to create a new model of distance university within which one can move without boundaries and where, thanks to the new technologies, beside the physical moving of professors and students, the mobility of ideas is easier and easier.

The International Telematic University UNINETTUNO is carrying out many projects aimed at helping governments and people to foster development in their own countries starting from the skills of the people. Below you can find some significant examples such as:

The EDICT Project aimed at the distance training of young Iraqi entrepreneurs that

allowed to realise 3 Technological Poles in the towns of Erbil , Baghdad and Thi-Qar, that are connected to the UNINETTUNO site in Rome via satellite.

The UNINETTUNO/EGYPT Project in cooperation with the Egyptian Government: thanks to some agreements between UNINETTUNO and some Egyptian traditional universities in whose campuses some UNINETTUNO Technological Poles were set up, the Egyptian students have the opportunity of attending the International Telematic University UNINETTUNO through the Internet; they can also spend a training period in Italian companies and get a university title acknowledged in Italy, in Europe and in Egypt.

The project "I Learn Arabic. The Treasure of the Letters" aimed at teaching how to read and write to the illiterate adults of Morocco, by using the language of television, is part of a big programme, involving political and institutional policy-makers of the Kingdom of Morocco and King Mohamed V, that is meant to eradicate illiteracy by 2015, given that, still nowadays, nearly 40% of the population is illiterate.

While I was engaged in working in Morocco on the distance university project, I happened to understand more precisely the actual needs of the Moroccan society and, undoubtedly, I realised that it was essential to find a solution for their big problem caused by illiteracy. I spent some years of study and research in order to identify a method that, thanks to the television, could bring the Arabs to literacy by diffusing basic language courses to everybody's home and I created the new pedagogic model that, for the first time in the world, enables to teach the Arab language, on television, on a lay way. The method is organised in a way that puts words into the context of the objects of the daily life of the Moroccan population. Today, every morning, this course is broadcast on the Moroccan national television network and, given that more the 90% of the Moroccan people has a television set, almost all people can follow it. The Moroccan Government analysed its first results which were very encouraging. So doing we really succeed in realising fruitful alliances among different countries, jointly creating educational contents to be posted in the Internet and provide younger generations with tools they need to face the challenges of the labour world, but, above all, to be able to dialogue and interact with the different cultures of the world.

CONCLUSIONS

The true commitment of the richer countries toward the poorer ones should be to support them by promoting their economic development and, at the same time, by making the true immaterial capital of society develop: i.e. knowledge and competences. These are the true

strategic policies on which we could jointly realise a development based on solidarity and new alliances.

Developing knowledge helps consider cultural, religious and political differences as a resource for mankind and not as tools for conflicts and wars. In my opinion, the respect for differences is not possible if educational and training systems are still based on study courses that are exclusively related to the contents of the culture of a single country. In our educational institutions, history, philosophy, law, religion, art, literature are often taught by delivering contents which are too stuck to the local context and which do not provide the appropriate tools to enable people to live inside a globalised society.

The experience made with the International Telematic University UNINETTUNO in the Mediterranean Area confirms that it is possible to share study programmes and to create new educational models connected to the changes that the global world has produced together with the universities of countries having different political and cultural backgrounds. By working together, the interconnected intelligences of teachers and students of the northern and southern shores of the world, the International Telematic University UNINETTUNO operates thanks to the new systems of social networks created by 2.0, (Wiki, Facebook, etc.) and by the new models of interaction creates new educational contents and knowledge. They develop a network of skills and knowledge, not by imposing one cultural models to others, but by using intercultural and inter-linguistic interaction and cooperation.

Television and the Internet can bring knowledge and expertise to the homes of every citizen of the world with no limits of space and time; everybody can attend courses to acquire literacy, to attain new skills, but also to consolidate a system of shared values. If one wishes to build and transfer knowledge, borders are uncertain, frontiers are places of continuity and not of conflicts. In fact, it can easily produce knowledge networks among the best universities in the world to achieve a distance university in which the educational institutions of the North and South of the World can develop contents to be posted in the Internet.

Today, knowledge networks can generate new wealth, they can offer the teachings of scientists and of the best intellectuals of the world to everybody in an open and democratic way. Distance university allows interaction between teachers and students from different universities and actually gives a prompt answer to demands for internationalisation of the training and educational systems to build the competences required by the new global labour markets.

When the Internet-based courses contents and the modes of delivery are carried out by university teachers at international level, control upon contents' quality is performed by the academic world and users are guaranteed as "consumers of education" since courses suppliers are easily identifiable. If it is right, as I believe, that the quality brand will determine the competitive challenge on education global market, a distance university based on a network of the best universities of different countries, will certainly win the challenge and will be the absolute protagonist of the new knowledge markets.

Today distance university can meet the requirements of the new knowledge market: show its quality label; guarantee the user; help in transforming the university into an open system, fit for keeping up to date and integrating all knowledge available in the Web and for realising knowledge interchange at global level.

Democratising the access to knowledge helps reducing ignorance, feeding the minds of all men and women, and to allow everybody to start from the same starting point and thus eradicating the slavery of ignorance.

Only if we implement powerful policies aimed at democratising the access to knowledge, will we be able to lay the foundations on which to make skilled men and women act and to jointly create the values of solidarity and respect of differences, thanks to which the world will more easily share those universal values that, in principle, are accepted by everybody: justice and peace.

REFERENCES

- Cleary, M., Flynn, R., & Thomasson, S. (2006). *Employability Skills: From Framework to Practice-An Introductory Guide for Trainers and Assessors*. Adobe Digital Edition version
- Dutta, S., & Bilbao-Osorio, B. (editors) (2012). Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast Update, 2011–2016. Cisco.
- Garito, M. A. (2000). Globalizzazione e Innovazione: le nuove Opportunità di Istruzione e Formazione. Viaggio tra i Perché della Disoccupazione in Italia (pp. 177-196), Giuffrè Editore – Milano.
- Garito, M. A., Anceschi, G., & Botta, M. (2006). *L'ambiente dell'apprendimento - Web design e processi cognitivi*. McGraw-Hill.
- Garito, M.A. (2008). "Universities in Dialogue in a World without Distance". in Guske I. & Swaffield, B. C., *Education Landscapes in the 21st Century: Cross-cultural Challenges and Multi-disciplinary Perspectives* (pp. 355 – 368). Cambridge Scholars Publishing.
- VV.AA. (2012). The Global Information Technology Report 2012 - Living in a Hyperconnected World. World Economic Forum and INSEAD.

APORTACION DE LAS FOLKSONOMIAS A LAS BÚSQUEDAS DE RECURSOS DIGITALES EN ABIERTO

José Luis Delgado Leal

Ana García-Serrano

Covadonga Rodrigo San Juan

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: metadatos sociales, folksonomías, recursos digitales en abierto, perfil de aplicación.

El objetivo principal es presentar la mejora en la recuperación de recursos digitales en abierto que se consigue con la incorporación de folksonomías a los perfiles de aplicación clásicos presentes en los repositorios de objetos digitales. La incorporación se realiza enriqueciendo los perfiles de aplicación con características sociales, lo que además permite mejorar los resultados de la búsqueda personalizada. Además se establece una función característica que permite evaluar los recursos existentes a partir de valoraciones realizadas por un conjunto de usuarios de los mismos. Esta función característica se basa tanto en los roles de los diferentes etiquetadores como en las categorías posibles de los recursos.

1. INTRODUCCIÓN

Es muy común y frecuente que las diferentes organizaciones (empresas, universidades, etc.) dispongan de repositorios de objetos digitales que permiten almacenar recursos de muy diferente índole y con objetivos muy diversos. Una de las aplicaciones principales es el desarrollo de materiales educativos específicos con fines variados (cursos de enseñanza reglada de diferentes niveles, programas de formación profesional, seminarios diversos, etc.). Así, la creación de uno de estos cursos muchas veces se puede realizar mediante la adición de (a) un conjunto de objetos educativos previamente creados, cuyo nivel objetivo educativo corresponda con el que se desea para el curso en su conjunto, y (b) la creación de otros múltiples elementos que no existan en el repositorio pero cuyo desarrollo sea necesario para las actividades que se están creando.

En este punto, entroncado con los conceptos de esquemas de metadatos y perfiles de aplicación, aparecen otros conceptos como el de federación de repositorios y el de “harvesting” (recolección) que permiten realizar búsquedas en un conjunto de repositorios “asociados” entre sí (en el primero de los casos), o en profundidad a lo largo de la web (en el segundo de ellos). Con ello lo que se va a perseguir es la búsqueda de aquellos objetos que no están en nuestro repositorio, pero cuya posible existencia queremos comprobar (con el consiguiente ahorro de coste en el desarrollo de los mismos desde cero). Como consecuencia de estos dos conceptos se obtiene, por un lado, una mayor reutilización de los recursos existentes, y por otro, una mejora en la interacción “humana” con los objetos digitales, puesto que se consigue que los recursos sean accesibles a un mayor número de potenciales usuarios.

Relacionado con lo anterior y con el desarrollo de la Web 2.0 aparece un concepto importante como es el de la folksonomía. Empleando una definición bastante simple que proporciona Wikipedia, se podría decir que, en general, cuando se menciona el término Web 2.0, se hace referencia a una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red. La combinación de sistemas de redes sociales como Facebook, Twitter, FOAF o XFN, con el desarrollo de etiquetas o tags (que en su uso social derivan en folksonomías), así como el plasmado de todas estas tendencias a través de blogs y wikis, confieren a la Web 2.0 un aire semántico sin serlo realmente. No ha de confundirse, por tanto, con el otro concepto ampliamente extendido que es el de la Web Semántica (también denominada en la bibliografía como Web 3.0), donde se requiere el uso de estándares de metadatos y de ontologías, en lugar de folksonomías, en su forma más elaborada. Puesto que actualmente el uso de ontologías como mecanismo para estructurar la información es costoso, la importancia del concepto de las folksonomías aparece reforzado.

Frente a una ontología, cuyo término hace referencia a la formulación de un exhaustivo y riguroso esquema conceptual dentro de uno o varios dominios dados y con la finalidad de facilitar la comunicación y el intercambio de información entre diferentes sistemas y entidades, la folksonomía propone una indexación (aunque también podría verse como una clasificación) social: se produce una clasificación colaborativa basada en el uso de etiquetas simples dentro de un espacio de nombres plano (sin jerarquías ni relaciones de parentesco predeterminadas). Si bien se comentaba con anterioridad que el uso de ontologías es deseable, pero muy costoso y a veces inalcanzable en determinados dominios dentro de la Web actual, sí que el uso de las folksonomías está muy extendido en entornos de software social, siendo buenos exponentes de este hecho sitios como delicious (enlaces favoritos), Flickr (fotos), Tagzania (lugares), fof (lugares) o 43 Things (deseos).

Como se comentaba, la folksonomía favorece la interacción social de varios usuarios sobre un determinado recurso. De este modo, puede verse a la folksonomía como un triángulo cuyos tres lados los constituyen las personas que etiquetan un recurso, el recurso en sí etiquetado y el nombre de la etiqueta que se adhiere a ese contenido [6]. Al hilo de esto, resulta interesante la reflexión que se muestra en [9]: “Una folksonomía representa simultáneamente lo mejor y lo peor en la organización de la información. Su naturaleza incontrolada es esencialmente caótica, sufre de problemas de imprecisión y de ambigüedad que los sistemas formales (o una ontología) pueden, desde luego, mejorar. En cambio, los sistemas de etiquetado libre, que han inducido a los usuarios a organizar la información a su manera, los implican activamente en el sistema organizativo. En general, el que la creación de metadatos explícitos para determinados recursos se transforme de una actividad especializada y aislada en una actividad comunicativa, compartida por los usuarios, es un hecho importante que debe ser considerado para el futuro”.

2. CLASIFICACIÓN DE RECURSOS DIGITALES

Los repositorios de recursos digitales proporcionan un contenedor de elementos de diversa índole, los cuáles se organizan internamente en base a un perfil de aplicación previamente definido y establecido. Así, LOM y Dublin Core son ejemplos de esquemas de metadatos estándares cuyo uso está muy extendido y sirven de base para el desarrollo de otros esquemas más específicos.

La organización de los recursos facilita, entre otras cosas, la búsqueda de un determinado elemento siguiendo un patrón de búsqueda que generalmente está relacionado con el valor que toman determinados metadatos del perfil de aplicación. No es habitual que los repositorios dispongan de la posibilidad de hacer búsquedas sobre el contenido concreto

del recurso (y además aún no está bien conseguido en formatos diferentes al texto, como por ejemplo es muy difícil identificar el contenido de un determinado recurso de tipo imagen), por lo que el etiquetado correcto del recurso es de vital importancia. Se supone que el etiquetado va a proporcionar, de alguna manera, la información textual sobre el contenido que no se puede obtener automáticamente del mismo.

La mayoría de los esquemas de metadatos reservan uno o varios de ellos para poder clasificar los recursos dentro de una jerarquización previamente establecida. Así, en Dublin Core disponemos del metadato Subject que permite describir la temática asociada al recurso en cuestión. En LOM este metadato no está tan claramente definido, aunque su utilidad puede quedar recogida por los metadatos Keywords, de la categoría Classification, o por el equivalente en la categoría General. También sería posible incluir esta información en el metadato Coverage (común a ambos esquemas), si bien el fin original del mismo no es el que se le está queriendo mostrar aquí.

Una circunstancia muy importante a tener en cuenta en lo que al uso de metadatos se refiere es el hecho del control de términos asociado a cada uno de ellos. Se podría decir que el uso de unos términos concretos o controlados es, en muchos casos, un requerimiento imprescindible. Así, las principales ventajas de implementar este control radican en la posibilidad de usar clasificaciones taxonómicas y ontologías que permitan una organización eficiente de los diferentes recursos, puesto que el uso de vocabularios controlados, listas de términos acotadas y conocidas a priori u otro tipo de esquemas de clasificación estándares, mejoran radialmente la interoperabilidad entre sistemas.

En cualquier caso, esta posibilidad facilitada por la existencia de un determinado vocabulario controlado, que se aplica al metadato o metadatos en cuestión, refleja la posición del recurso etiquetado dentro de una estructura clasificatoria. Debe ser un campo normalizado sobre la base de una clasificación ya existente, que a su vez puede ser más o menos extensa en anchura (número de categorías inicialmente existentes) como en profundidad (niveles de subcategorización que son aplicables). Así, ejemplos de vocabularios que se pueden emplear en estos metadatos podrían ser los derivados de sistemas clasificatorios ampliamente empleados en Biblioteconomía, como puede ser la Clasificación Decimal Dewey (DDC) o la Clasificación Decimal Universal (CDU), que proponen una forma de distribuir todo el conocimiento en categorías. Otro ejemplo podría ser el LRE MEC-CCAA, que propone una taxonomía para clasificar los recursos digitales y que se emplea para establecer la categoría Classification en el perfil de aplicación LOM-es.

Es evidente que la implementación de estas restricciones es un tema no trivial: la misma idea puede ser representada conceptualmente de forma diversa entre diferentes participantes

de diversos sistemas (diferencias idiomáticas, estructuración social variada, incidencia en aspectos diferentes del recurso, etc.). Es por ello que la no implantación de una clasificación taxonómica y/o una ontología puede resultar de extrema complicación: el hecho de no usar una clasificación estricta provoca la difícil aplicabilidad de estos sistemas hasta el momento.

Sin embargo, una relajación de las condiciones estrictas puede provocar soluciones intermedias no óptimas, pero sí aplicables y, consecuentemente, empleables. Es en este punto donde juegan un papel importante las folksonomías, que va a consistir en la creación de un sistema de categorización no jerárquico compartido por una comunidad o red social. El proceso tiene su punto de partida en la creación de una etiqueta por parte de una persona y que se convierte en una categoría de uso común y colectivo para otras muchas personas. Así, se van colocando etiquetas simples en un espacio de nombres sin jerarquías ni relaciones de parentesco. Se trata, pues de taxonomías populares que van configurando nexos entre los usuarios y redes sociales para almacenar información. Al realizar una folksonomía, varios usuarios colaboran en la descripción de un espacio informativo para establecer una lista de palabras clave, o un vocabulario no controlado. La diferencia (clave) entre una taxonomía y una folksonomía se basa en que ésta última se realiza socialmente mediante compartición de etiquetas, no ordenadas en una taxonomía.

Una folksonomía puede pertenecer a una de estas dos clases (Van der Wal, Thomas, 2005):

Folksonomía amplia (broad folksonomy): el creador no influye en las etiquetas que se asocian a su contenido, sino que son los propios usuarios quienes lo hacen. Con ello se consigue una mayor “aceptación” del recurso y sobre todo las etiquetas están adaptadas a las características y percepción propias del usuario, empleando, por ejemplo, su propio idioma y sus propias palabras. Un ejemplo es Delicious.

Folksonomía estrecha (narrow folksonomy): en este caso, sólo el creador del recurso o un número reducido de personas generan las etiquetas aplicables a los recursos. Generalmente, esta folksonomía se asocia al objeto, provocando que sea difícil su aplicabilidad. Además, no se genera vocabulario nuevo asociado u otras descripciones emergentes por diferentes usuarios ya que la interacción social tiene mucha menor influencia que en el caso anterior. Un ejemplo de folksonomía estrecha es Flickr, donde la utilización de los tags la lleva a cabo el propietario.

En cualquiera de los casos, el uso de vocabularios no controlados, no estandarizados o prefijados provoca un conjunto de limitaciones y debilidades en lo que al uso y aplicación posterior de las folksonomías se refiere. Así, el empleo en un sistema compartido cualquiera

de un vocabulario no controlado genera ambigüedad debido al uso de diferentes términos aplicándose a diferentes recursos de diferentes maneras. Por ejemplo, un recurso que se etiqueta con la palabra “filtro” podría referirse a términos tan distanciados como un filtro de agua, el filtrado que se realiza en redes bayesianas u otros términos más divergentes. Ciertamente todos están relacionados con el concepto “filtro”, pero en cada uno de los recursos el significado que lo relaciona con “filtro” es diferente. Relacionado con esto (o como un corolario del mismo, como problemas derivados de la falta de control terminológico) surgen las sinonimias (múltiples etiquetas del mismo concepto), la homonimia (misma etiqueta con diferente significado) y la polisemia (misma etiqueta con múltiples significados relacionados), lo que provoca la disminución de la eficiencia de las búsquedas de contenido indexado. La limitación de estos efectos se consigue evitando una elección libre de las etiquetas (empleando un vocabulario no controlado propuesto socialmente).

3. ENRIQUECIMIENTO SOCIAL DE LOS ESQUEMAS DE METADATOS

Hasta ahora, se han tratado siempre los metadatos desde el punto de vista de información contenida en el propio recurso en cuestión. Así, se hace hincapié en la sintaxis e incluso (excepcionalmente) en la semántica del objeto en cuestión, pero siempre sin llegar a analizar la utilidad del mismo, su bondad o su calidad en función de una serie de criterios. Por lo tanto, no se ha tenido en cuenta la “socialización” del objeto en cuestión, es decir, la información relativa al objeto que puede ser recopilada mediante la interacción del mismo con una determinada masa social. Las folksonomías entroncan directamente con este hecho, permitiendo contemplar la percepción que se puede tener de un determinado elemento mediante su inclusión en una determinada folksonomía, favoreciendo la posibilidad de provocar los efectos negativos indicados anteriormente, pero habilitando el enriquecimiento de la descripción del mismo (y su posterior clasificación, búsqueda, etc.) con los diferentes puntos de vistas de los diferentes sujetos que interacciona con él.

Así, si se está etiquetando un objeto educativo cuya naturaleza es audiovisual y su temática es la medicina, el etiquetado y la folksonomía en la que se encuadre el recurso por parte de un médico, un informático o un profesor será manifiestamente diferente. De este modo, el médico incidirá muy probablemente en el contenido del vídeo en cuestión, focalizando en el interés científico del documental y valorando la utilidad mayor o menor que tiene para su área de conocimiento, pudiendo crear etiquetas relacionadas con el campo de la medicina. Por otro lado, el informático mostrará un mayor interés por aspectos relativos a la “tecnología” del vídeo, su calidad desde un punto de vista de la codificación del audio y vídeo y su aportación novedosa o no al espectro multimedia. El profesor claramente

buscará su utilidad como elemento pedagógico y evaluará su disposición a ser integrado dentro de un escenario educativo.

Así, la posibilidad de que los usuarios de los diferentes recursos puedan etiquetar los mismos según su perfil proporciona un valor añadido importante, porque va a proporcionar un refinado en la clasificación inicial de los recursos. Los recursos ahora van a contar no sólo con el etiquetado inicial que realizó el creador del objeto, sino con múltiples etiquetados de otros usuarios que, si bien no han contribuido a la realización del objeto en sí, sí que tienen un conocimiento más o menos profundo del recurso por ser usuarios del mismo. La clasificación no va a atender sólo al criterio que en su momento se fijó cuando se creó el objeto, sino que junto a esa clasificación vamos a contar con un conjunto de tags que lo van a enriquecer y que van a permitir su catalogación dentro de una o varias folksonomías, lo que va a permitir mejorar la visibilidad del recurso en lo que a búsquedas se refiere.

Como se ha comentado, lo expuesto hasta ahora proporciona, de manera teórica, un valor añadido a los diferentes perfiles de aplicación que se puedan emplear para crear un repositorio de objetos digitales: se habilita un mecanismo de mejora de la clasificación de los recursos mediante el empleo de folksonomías, si bien hay que considerar que las prestaciones que se obtienen con este hecho no son comparables a las ventajas de realizar clasificaciones taxonómicas, pero sí que permite una clasificación “flexible” que mejora notablemente la organización del repositorio y sobre todo la recuperación de más recursos que pueden ser de interés al usuario del repositorio.

Es evidente que el empleo de las folksonomías conlleva el uso de un esquema de metadatos como primer punto de partida. Para ello, emplear un esquema de metadatos estándar (LOM, Dublin Core o equivalente) se torna imprescindible, enriqueciéndolo con un conjunto de metadatos con una función social claramente marcada, lo que permitirá definir un perfil de aplicación “estándar socializado”.

Respecto al esquema de metadatos empleado como base, los dos principales esquemas considerados son LOM y Dublin Core, el primero de ellos por estar más enfocado a ambientes educativos mientras que el segundo por ser un esquema de metadatos de propósito general, no especializado en ningún área de conocimiento o de funcionamiento concreta. Una diferencia crucial entre ambos es el número de metadatos que componen el esquema de metadatos: 9 categorías o grupos de metadatos y 47 elementos en el caso de LOM y 3 categorías o grupos de metadatos y 15 elementos en el caso de Dublin Core. Hay que tener en cuenta que muchos de estos metadatos (información) deben ser cumplimentados por los usuarios que generan o producen el objeto en cuestión, luego parte del éxito del etiquetado está intrínsecamente relacionado con este proceso. La necesidad de cum-

plimentar un gran número de ellos puede provocar desde un rechazo a un mal etiquetado del objeto, al menos hasta que se alcance mayor conocimiento por parte de los creadores de recursos de la necesidad y utilidad posterior del etiquetado.

Con estas consideraciones y teniendo en cuenta el trabajo que hay que realizar con posterioridad, se ha seleccionado Dublin Core como el esquema de metadatos base para el perfil de aplicación. De este modo, se toma como base Dublin Core y se añaden metadatos sociales, agrupándolos en un grupo adicional a los tres que originalmente forman Dublin Core, de la siguiente manera:

- Sobre el contenido de los recursos:
 - o Title. Título. El nombre dado al recurso.
 - o Subject. Materias y palabras clave. El tema del contenido del recurso.
 - o Description. Descripción del contenido del recurso. Puede incluir un resumen, una tabla de contenidos, etc.
 - o Source. Fuente. Referencia al recurso del que deriva el documento actual. Podría asimilarse al padre, para realizar una jerarquía de elementos.
 - o Language. Lengua. El idioma del contenido del recurso.
 - o Coverage. Cobertura. Ámbito del contenido del recurso. Puede tratarse de una especificación geográfica, temporal o legal. Debe ser un campo normalizado en base a una clasificación ya existente.
- Sobre la propiedad intelectual del recurso:
 - o Creator. Autor. Responsable de la creación del contenido. Puede ser una entidad, una persona o un servicio. En verdad, podría agruparse aquí los valores de Publisher y Contributor, puesto que probablemente las sucesivas revisiones no aporte información significativa ni relevante.
 - o Rights. Derechos. Información sobre los derechos de la propiedad intelectual del recurso, como por ejemplo el copyright. Tabulado de las diferentes licencias existentes.
- Sobre la instancia del recurso:
 - o Date. Fecha. Fecha asociada a la creación o modificación del recurso. Se suele

seguir la notación AAAA-MM-DD.

- o Type. El tipo o categoría del contenido. Palabras clave de un vocabulario que describen la naturaleza del recurso. Debería establecerse o bien un conjunto válido de elementos posibles (vídeo, audio, ...).
- o Format. Formato. Descripción física del recurso, como su tamaño, duración, dimensiones, etc. si son aplicables. Se suelen usar tipos MIME.
- o Identifier. Identificación. Referencia unívoca para el contenido del recurso. Por ejemplo una URL o un ISBN. Debe establecerse una manera de identificar los recursos en función del tipo, función, entidad y utilidad de manera única y normalizada.
- Sobre la socialización (social metadata) del recurso (repetido tantas veces como evaluaciones o anotaciones haya):
 - o Contributor. Persona que hace los comentarios y/o contribuciones. Se parte de la base de que cada contributor puede pertenecer a más de un área de conocimiento y/o especialización, así como disponer de uno o más roles enlazados con estas áreas de conocimiento.
 - o Environment. Entorno en el que se desenvuelve quien contribuye en relación con el objeto en cuestión, su creador, el uso y su área.
 - o Role. Perfil de quién contribuye a la evaluación. Este campo tendría relación con el anterior de Environment, y permite graduar cómo de importante es la contribución dentro del entorno especificado: perfiles o niveles dentro de un área determinada.
 - o Keywords. Palabras claves que referencian la evaluación realizada. No tiene por qué coincidir con el campo Subject indicado anteriormente en la descripción del perfil de aplicación.
 - o Evaluation. Tabulación o cuantificación que indica la “bondad” del recurso en cuestión. Si es de tipo textual, debería establecerse un mecanismo de ponderación numérica para dicha evaluación.
 - o Link: Enlace a un recurso que complementa la evaluación. Este campo permite el poder interrelacionar diferentes recursos entre sí, de manera que se establezca una maraña de recursos en los que elementos de características

similares pueden estar enlazados entre sí con vistas a facilitar tanto la difusión de los mismos como la evaluación grupal de ellos, por ejemplo.

El grupo de metadatos de socialización no es un bloque de relación 1 a 1 con el recurso en cuestión: para un determinado recurso, lo que se espera es la existencia de n evaluaciones o anotaciones sociales basadas en la existencia de múltiples entornos de evaluación y múltiples perfiles para cada entorno. Es evidente que a mayor número de evaluaciones, mayor es la facilidad para poder conseguir cuantificaciones de la bondad de los recursos, y consecuentemente, más rápida y eficiente será la búsqueda de los recursos. Por otro lado, la existencia de múltiples áreas y perfiles permite hacer búsquedas de los mismos en función de dichos parámetros, lo que permite el acceso y uso de los recursos según las preferencias de los usuarios.

4. NATURALEZA DEL ETIQUETADOR E IMPLICACIONES EN EL ETIQUETADO

Toda vez que disponemos de un conjunto de recursos almacenados en un determinado repositorio y etiquetados de manera adecuada empleando un perfil de aplicación socializado como el mostrado en el apartado anterior, se hace necesario el poder llevar a cabo una determinada selección de objetos o recursos basada en ciertos requerimientos específicos. En el caso que nos ocupa, la búsqueda no sólo se realizará considerando los metadatos “clásicamente” empleados, como puedan ser el título del recurso, la descripción o el autor. Ahora se pretende hacer una recuperación de elementos empleando la información social proporcionada por los usuarios que han etiquetado los recursos, y que han permitido, por un lado, añadir información sobre la naturaleza del objeto mediante el empleo de folksonomías, y por otro, una valoración cuantitativa de la bondad del recurso, según criterios propios empleados por el etiquetador.

Sobra decir que uno de los principales problemas que hay que abordar es el de cuantificar todos estos aspectos. Evidentemente, es deseable obtener una función característica general que permita cuantificar de manera precisa la bondad o calidad de un recurso dependiendo del usuario que lo va a utilizar o visionar. Ello requiere, por un lado, el establecimiento de diferentes categorías o grupos que reflejen la naturaleza de todos y cada uno de los potenciales observadores y etiquetadores del objeto en cuestión. Pero por otro lado, este conjunto de categorías requiere asimismo fijar unos determinados pesos que reflejen la relación de similitud entre todas las categorías existentes (el etiquetador pertenecerá a una de ellas, como quedará reflejado en el campo Environment del perfil socializado expuesto a la hora de realizar la evaluación del recurso en cuestión) y la categoría en la que queda

encuadrada el objeto. Aquí, a la hora de cuantificar esta afinidad, es donde las folksonomías juegan un papel importante, como herramienta clasificatoria complementaria de la temática del objeto.

Derivado de lo anterior, se antoja necesario la definición de un determinado coeficiente, que denominaremos CCAT, que relacionará las diferentes categorías dos a dos, de modo que la afinidad o proximidad entre ambas se traduce en un valor del coeficiente próximo a 1, mientras que categorías con poca afinidad o relación aparecen representados por un valor próximo a 0. Si consideramos las categorías como un todo (cada una de ellas de modo independiente), podría establecerse que la definición de las mismas se hace en base a los términos que la componen. En este caso que nos atañe, se podría establecer que una categoría viene definida por todos los términos (etiquetas) que lo componen. Así, categorías que comparten términos comunes, serán consideradas como afines (y a mayor número de ellos, mayor valor del coeficiente en cuestión).

Las folksonomías proporcionan un refinado en la definición de las categorías en el sentido de que permitirán añadir más términos a la descripción de las mismas, por lo que estos coeficientes pueden experimentar variaciones conforme las categorías experimentan su refinado.

Pero hay más. Para un objeto basado en el desarrollo de software, por ejemplo, no es lo mismo la opinión de un informático novel, que acaba de finalizar sus estudios, que la opinión de un informático sénior especialista en temas de ingeniería del software. Por tanto aparece un concepto nuevo, el de rol, relacionado directamente con el de la categoría, y así, existiendo una ponderación inicial que liga las categorías entre sí, dicha ponderación sufre una revisión o recalificación, dada una determinada categoría, en función del rol del propio etiquetador en cuestión. Es evidente que a mayor número de categorías, y mayor número de roles por categoría, el refinado que se obtiene en la ponderación es mejor. Pero no es también menos cierto que el incremento de categorías y roles provoca un aumento en la complejidad del manejo de la función característica.

Respecto a los roles, hay dos planteamientos iniciales a considerar:

Para una categoría dada, el número y tipología de roles es independiente del resto de categorías. Así, se puede tener que para la categoría “Informática” los roles son “Programador Junior” y “Programador Senior”, mientras que para la categoría “Medicina” estos roles podrían ser “Estudiante”, “Médico Residente”, “Médico Especialista”.

Se establecen roles genéricos aplicables a las diferentes categorías, de modo que los roles

indican el grado de conocimiento en la categoría en cuestión. Así, se podrían tener roles del tipo “Sin conocimientos”, “Con conocimientos básicos”, “Con conocimientos avanzados”, “Experto en la materia”, que serían aplicables a todas la categorías.

La primera de las alternativas requiere de un conocimiento en profundidad de las diferentes categorías con vistas a poder definir los roles correspondientes si bien aporta como ventaja el ser la solución que mejor se adapta a la realidad de cada categoría. La segunda, por el contrario, simplifica el tratamiento de los roles, al homogeneizar el procesos para todas las categorías, si bien la denominación de los roles no representa necesariamente la realidad de la misma.

Como ocurría en el caso de las categorías, en el caso del rol se requiere también la definición un determinado coeficiente, que denominaremos CROL, que refleja una mayor o menor influencia de la evaluación realizada por el etiquetador en función de su mayor o menor profundidad de conocimiento de la materia. Aquí, un mayor peso implicaría que los etiquetadores pertenecientes a un rol determinado emplean términos muy específicos y restringidos correspondientes a las categorías, mientras que por el contrario, aquellos que emplean términos más genéricos y comúnmente asociados a las categorías denotarán un dominio menor de la materia en cuestión, por lo que el peso será menor.

Con independencia de la alternativa que se plantee en lo que a la definición y número de roles por cada categoría se refiere, los valores de los diferentes pesos sufrirán variaciones, como ocurría en el caso de las categorías, por el refinado que proporcionan las folksonomías en la definición de las categorías al añadir más términos a la descripción de las mismas.

5. FUNCIÓN CARACTERÍSTICA BASADA EN EVALUACIONES PARA LA RECUPERACIÓN DE OBJETOS

Como se ha comentado con anterioridad, la existencia de diferentes evaluaciones para un mismo recurso digital proporciona una información valiosa a ser considerada a la hora de filtrar los objetos que se recuperan al realizar una determinada búsqueda, forzando la necesidad de realizar una cuantificación y ponderación de los mismos. De este modo, se considerarán las siguientes pautas.

Los objetos están incluidos, inicialmente, en una determinada categoría (Environment) por parte de su creador.

- Las restantes categorías (distintas de la originalmente asignada al recurso) estarán relacionadas con la categoría inicialmente asignada al recurso empleando un coefi-

ciente de relación $CCAT(i)$. Este coeficiente será un valor real entre 0 y 1 que indica cómo de afines o relacionadas están las dos categorías. De este modo, evaluaciones de categorías afines tendrán un mayor peso que evaluaciones de categorías dispares.

- Los roles estarán todos graduados y tabulados, siendo interesante establecer una normalización de los mismos, no necesariamente única y general para todas las categorías. Los roles tendrán un coeficiente de relación $CROL(i)$, cuyo valor oscilará entre 0 y 0,5.
- Por último, el metadato Evaluation se normalizará a un valor comprendido entre 0 y 5, para así poder influir en la calificación del elemento en cuestión.

Inicialmente, se puede considerar la siguiente fórmula de evaluación:

$$E(i) = Evaluation(i) \cdot \frac{C_{CAT}(i) + C_{ROL}(i)}{1.5}$$

Fig. 1. Evaluación parcial de los recursos digitales

siendo $E(i)$ cada una de las evaluaciones del recurso en cuestión. Como se puede derivar de la fórmula, las evaluaciones parciales de los elementos están acotadas entre 0 y 5.

Así, la ponderación o estimación de bondad total del recurso es una media aritmética de las diferentes evaluaciones, hecho que ya se recoge a través de la fórmula anterior una ponderación de los criterios. Por tanto, la función Evaluación Total vendría representada por la función:

$$E_{TOT} = \frac{\sum_{i=1}^n E(i)}{n}$$

Fig. 2. Evaluación total de los recursos digitales

Esta función característica presenta algunas propiedades interesantes:

1. La existencia de múltiples valoraciones de un determinado objeto se traduce en dos posibles hechos: la calidad del mismo o la idoneidad del objeto dentro de una categoría:
 - o Si se dispone de un número considerable de valoraciones dentro de la misma

categoría en la que se ha clasificado el objeto, se puede obtener una idea de la bondad del recurso de manera que a mayor valor del parámetro ETOT mejor es dicho recurso.

- o Si se disponen de múltiples valoraciones en múltiples grupos de categorías, se puede refinar la categoría actual del objeto. Así, valores en media mayores en una determinada categoría frente a otras permite plantear un cambio en la categoría inicialmente asignada al objeto en cuestión.
2. Se pueden hacer análisis por grupos categóricos, de manera que se puede estudiar la interdisciplinariedad de los recursos.
 3. Igualmente, estos estudios se pueden realizar a nivel de roles (aunque su utilidad queda un tanto limitada al análisis de roles dentro de una categoría).

6. COMENTARIOS FINALES

En este trabajo se ha tratado de mostrar la utilidad del uso de metadatos sociales para mejorar la recuperación de recursos digitales, mediante el refinado de la clasificación de los recursos gracias al empleo de folksonomías y el enriquecimiento de las categorías que se emplean por un lado, y por otro, mediante el establecimiento de una función característica que permite evaluar los recursos existentes a partir de valoraciones realizadas por un conjunto de usuarios de los mismos. Esta función característica se basa en los perfiles de los diferentes etiquetadores de los recursos, y pondera tanto el área (categoría) en la que se encuadran como el nivel de conocimiento (rol) que poseen en dicha materia.

Queda pendiente, una vez se disponga de un corpus etiquetado lo suficientemente representativo, un análisis completo y profundo de la adecuación o no de la función característica que se ha elegido.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido parcialmente financiado por los proyectos TIN2009-14317-C03-03 y MA2VICMR (S2009/TIC-1542).

REFERENCIAS

- Canabal Barreiro, J. M.; Sarasa Cabezuelo, A. (2007) "Agrega – Plataforma de Objetos Digitales Educativos". IV Simposio Multidisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Desarrollo de Contenidos. Bilbao. <http://spdece07.ehu.es/actas/Canabal.pdf>
- Deegan, Marilyn; Tanner, Simon (2002). *Digital Futures: Strategies for the Information Age*. Library Association Publishing.
- Delgado, J. L.; Sastre, T.; Rodrigo, C.; Sama, V. (2009) "Diseño de un Perfil de Aplicación para Repositorio Multimedia Accesible". AMADIS'09. IV Congreso de Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad. Pamplona.
- Delgado, J. L.; C. Rodrigo (2010) "Perfiles de aplicación multimedia basado en estándares: un caso concreto para la UNED" *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*. Vol. 14, Nº. 47 (1-25) ISSN 1137-3601.
- Duval, E.; Hodgins, W.; Sutton, S.; Weibel, S. (2002) "Metadata Principles and Practicalities". D-Lib Magazine, Volumen 8, Número 4 (Abril de 2002). <http://www.dlib.org/dlib/april02/weibel/04weibel.html>
- González Fernández, Víctor R. (2008). "Web 2.0 en Educación". Curso On-Line. http://platea.pntic.mec.es/vgonzale/web20_0809/conten/temas/Tema_4.2.htm
- Heymann, P.; Garcia-Molina, H. (2006). *Collaborative Creation of Communal Hierarchical Taxonomies in Social Tagging Systems*. Technical Report. Stanford.
- Lamarca Lapuente, María José (2011). "Indización y Clasificación de Textos". <http://www.hipertexto.info/documentos/indizacion.htm>
- Mathes, Adam (2004). "Folksonomies – Cooperative Classification and Communication Through Shared Metadata". Graduate School of Library and Information Science. <http://www.adammathes.com/academic/computer-mediated-communication/folksonomies.html>
- Neven, F.; Duval, E. (2002). "Reusable learning objects: a survey of LOM-based repositories". Proceedings of the tenth ACM international Conference on Multimedia, 1-6, December, 2002, Juan les Pins, France (291-294).
- Paolillo, John C.; Penumathy, S. (2007). "The Social Structure of Tagging Internet Video on del.icio.us," 40th Annual Hawaii International Conference on System Sciences.
- Pascual, M.; Minguillón, J. (2005). "Opera-Learning: Integración de estándares de distribución de contenidos multimedia y learning objects". *RED. Revista de Educación a Distancia*, número monográfico. <http://www.um.es/ead/red/M5>
- Prause, C.; Ternier, S.; de Jong, T.; Apelt, S.; Scholten, M.; Wolpers, M.; Eisenhauer, M.; Vandeputte, B.; Specht, M.; Duval, E. (2007). *Unifying Learning Object Repositories in MACE*, in David Massart; Jean-Noel Colin & Frans Van Assche, Ed.
- Stefaner, M.; Vecchia, E. D.; Condotta, M.; Wolpers, M.; Specht, M.; Apelt, S.; Duval, E. (2007). "MACE - Enriching Architectural Learning Objects for Experience Multiplication", in Erik Duval; Ralf Klamma & Martin Wolpers, Ed., 'EC-TEL', Springer, (322-336)
- Van der Wal, Thomas (2005). "Explaining and showing broad and narrow folksonomies". <http://www.vanderwal.net/random/entrysel.php?blog=1635>

CACyT, COMUNIDAD ACADEMICA DE CIENCIA Y TECNOLOGIA: FORMACIÓN DE SUJETOS EN LACIBERCULTURA

Nelson Otálora Porras.

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Palabras clave: comunidad académica/educación/ciencia y tecnología/cibercultura

Se presenta las ideas del proyecto Comunidad Académica de Ciencia y Tecnología – CACyT –, desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia. Su objetivo es formular, aplicar y evaluar una propuesta caracterizada por cinco rasgos: “Su naturaleza educativa”, “su estructura bajo la lógica de comunidad académica”, “su orientación hacia la formación de sujetos”, “la ciencia y la tecnología como su perspectiva” y “su condición central representada en los principios esenciales de la cibercultura”.

El marco teórico de este proyecto se desarrolla desde dos categorías universales: “la educación” y “la ciencia y la tecnología”. Derivado de lo anterior, se desprende un conjunto de discusiones que versan sobre lo siguiente: “La educación, desde la perspectiva de la formación”, “La educación en ciencia y tecnología”, “Pensamiento, conocimiento y valores sobre la ciencia y la tecnología”, “Comunidades académicas y formación de sujetos”, “Ciencia y tecnología, sujetos y sociedad”, “Ambientes para la formación,” y “Cibercultura y educación”.

Las conclusiones se presentan a la manera de síntesis, referidas a la discusión antes señalada.

1. IDEAS: ORIGEN, DEFINICIÓN Y PROPÓSITO

La propuesta “CACyT –Comunidad Académica de Ciencia y Tecnología–”, surge como “ideas”, “proyecto” y “experiencia”¹, en el marco de los procesos de formación de profesores, que la Universidad Pedagógica Nacional² ubicada en la ciudad de Bogotá – Colombia, desarrolla desde hace 58 años. En particular, se formula desde el Departamento de Tecnología que hace parte orgánica de la Facultad de Ciencia y Tecnología de esta institución. Cabe aclarar, para contextualizar la propuesta CACyT, que en ésta Facultad de Ciencia y Tecnología, se ofrecen programas de Licenciatura, especialización, maestría y doctorado en áreas de conocimiento diversas que hacen parte del universo complejo de la ciencia y la tecnología. Se procura con esto, atender y resolver preguntas y problemas educativos, asociados a la educación en ciencias y tecnología. En general, la tradición educativa de la Universidad, la Facultad y el Departamento, se ha dado bajo la modalidad presencial, salvo algunas excepciones en los últimos tiempos.

En estas condiciones de contexto, se formulan recientemente las primeras “ideas” de CACyT. Su significado general, –que en la actualidad se mantiene–, corresponde a la de “escenario” en la que sujetos de disímil naturaleza, se constituyen y relacionan bajo la forma de “comunidad académica” para reflexionar en torno de la ciencia y la tecnología en sus más amplios y universales significados y expresiones. En razón a las condiciones históricas actuales, la idea de darle forma a este escenario bajo las condiciones y características de la “cibercultura”, fue un planteamiento que poco a poco, se fue clarificando, precisando y posicionando.

A través de CACyT, se ha pretendido aportar al cambio y transformación de las formas tradicionales de la “educación en ciencia y tecnología”, que no obstante ser reconocida como esencial para el desarrollo individual, social y cultural, (de manera preponderante en las últimas décadas), aún subsisten concepciones y procesos educativos en nuestras instituciones que son igualmente objeto de crítica y revisión³.

1 Se alude a la propuesta CACyT en estos términos (ideas, proyecto y experiencia) en el sentido de que se ha constituido y ha evolucionado, en virtud a determinados momentos de desarrollo y de formalización. Así, los planteamientos aquí expuestos se ubican en la actualidad, en un momento de “proyecto” que se está estructurando bajo la modalidad de trabajo de grado. En este trabajo de grado, participan dos estudiantes de la licenciatura en diseño tecnológico, bajo la dirección del autor de esta ponencia

2 La Universidad Pedagógica Nacional es una institución de educación superior, que desde su fundación en el año 1955, ha orientado su trabajo hacia la formación de profesores para las distintas áreas del conocimiento y para los distintos niveles de la educación. En este sentido, se le reconoce a nivel nacional en Colombia e igualmente fuera del país, en virtud a su recorrido, aportes e importancia, en términos de ser la institución más sobresaliente en lo que se refiere a procesos de educación y desarrollo profesional de docentes. Se puede ampliar esta información en, <http://www.pedagogica.edu.co/>.

3 Algunos de los rasgos más característicos de dicha tradición, son los siguientes: “Privilegio de la autoridad de los profesores sobre las posibilidades y necesidades de conocimiento y pensamiento de los estudiantes”, “definición exclusiva de la relación entre profesores y estudiantes como interacciones entre saberes e ignorancias”, “primacía de esquemas de formación reproductivos de datos e información, sobre opciones formativas asociadas a la reflexión autónoma y a la construcción del

Tomando en cuenta lo anterior, CACyT se ha pensado en virtud a un propósito esencial: Construir un “escenario de formación de sujetos en ciencia y tecnología”, formalizado a la manera de “foro” y en términos de “experiencia” y mediado por los siguientes principios: “Generación de mayoría de edad”, “construcción de perspectivas culturales”, “desarrollo de capacidades de pensamiento y de conocimiento”, “elaboración de ethos valorativos o axiológicos” y “enriquecimiento de la vida y mundo emocional de los sujetos”.

2. EL PROYECTO CACyT

En cuanto “proyecto”, CACyT se ha organizado en razón a un conjunto de planteamientos y de elaboraciones derivadas de las “ideas” inicialmente formuladas. En su conjunto, estos planteamientos que se representan en el mapa conceptual 1, corresponden a: “Naturaleza”, “orientación”, “estructura”, “perspectiva” y “condición”. Este mapa igualmente expresa los “fundamentos” y / o “marco teórico”, que se esbozan más adelante.

2.1 Naturaleza

En principio, CACyT se define y ubica en su “naturaleza”, en el ámbito de la “educación”.

Al afirmar la “naturaleza educativa” del proyecto, significa situar a CACyT en el terreno de la “formación” que, se comprende, en virtud a dos formulaciones consideradas esenciales: En primer lugar, La idea de “foro” que postula Jerome Bruner en su obra “Realidad Mental y Mundos Posibles”. (Bruner. 1995). En segundo lugar, la idea de “experiencia”, desarrollada por John Dewey en sus numerosas publicaciones, en especial sus libros, “democracia y educación” y “experiencia y educación”. (Dewey. 2004). Se entiende entonces a CACyT, a la manera de “foro” y en términos de “experiencia”. En lo fundamental, esto significa pensar este escenario como un lugar (proceso, tiempo, acciones y situaciones) de expresión, reflexión, debate, indagación y respuestas acerca de la ciencia y la tecnología, esto es, “lugar para la negociación y renegociación del significado”, además, para la “construcción de mundos posibles”, en palabras de Bruner. Igualmente, “implica que este escenario derive en construcciones o elaboraciones de los sujetos, aportando sentidos, significados, valoraciones, conocimientos y pensamientos para los sujetos”, como lo afirma Dewey.

MAPA CONCEPTUAL 1. CACyT: PROYECTO

conocimiento”, “énfasis en propósitos y contenidos de carácter procedimental, excluyéndose de la formación, la investigación, la formulación de preguntas y la generación de respuestas creativas” y “focalización de la educación en necesidades funcionales de los sujetos y de las sociedades, inhibiéndose con ello, el desarrollo de una educación ciencia y tecnología, de carácter universal, contextual, humanista y cultural”



2.2. Orientación

En razón a lo afirmado, la “orientación” de CACyT corresponde a lo que se conoce como “formación de sujetos”.

En suma, “foro” y “experiencia” se manifiestan para el proyecto en una serie de atributos característicos definibles en los siguientes enunciados: “La autonomía, rasgo de las actuaciones e interacciones humanas”, “la cultura, objeto y condición de la formación”, “pensamiento y conocimiento, capacidades centrales que definen las actuaciones e interacciones”, “ethos valorativos, asuntos distintivos de “ser sujeto” y “la vida emocional, necesidad para la transformación humana”. En otro lenguaje, diríamos que CACyT se distingue porque en sí mismo **aborda** y se constituye en razón a este conjunto de atributos que son correspondientes en su orden, con los principios planteados en el inicio de estas reflexiones.

2.3. Estructura

Ahora bien, la “naturaleza” y “orientación” de CACyT, han permitido definir su “estructura”, esto, bajo la lógica y significado de “comunidad académica”.

En sentido **estricto**, la idea de “comunidad académica” expresa un conjunto complejo de “actuaciones e interacciones humanas” que, al interior de CACyT, tendrán lugar originadas en decisiones e intereses inherentes de las personas y los grupos. Decisiones e intereses dados en relación con el conocimiento y sus diversas manifestaciones o -si se permite-, sus

distintas representaciones. Aquí cabe aclarar lo siguiente, CACyT estructurada como “comunidad”, es “distintiva” en tanto posibilita y alimenta las diversidades o diferencias entre los sujetos, a la vez, desde la visión de Thomas S Kuhn, tiene un “carácter paradigmático”, es decir, se trata de una trama humana de relaciones que permite compartir similitudes y equivalencias. “Distintiva” para exaltar lo que se es como “sujeto individual” y, “paradigmática” para constituir y “animar” la construcción del “sujeto social”. Lo uno y lo otro, en referencia a visiones y significados sobre el “mundo”, la “realidad” y el “conocimiento”, por ende de la “cultura”.

2.4. Perspectiva

En este ejercicio de pensar y constituir el proyecto, la “ciencia y tecnología”, tiene su lugar en términos de “perspectiva”.

Así concebida, “ciencia y tecnología” es para el proyecto CACyT, en su esencia y definición central, “expresión y representación de la cultura”⁴. Desde este punto de vista, “ciencia y tecnología” en el marco del proyecto, se destaca por tres connotaciones básicas: La primera, “ciencia y tecnología”, se entiende a la manera de “contenido”, en cuanto se formaliza organiza y asume a la manera de “objetos de conocimiento”⁵. Esta connotación se asume y se decide en virtud a una de las tradiciones de mayor arraigo en la historia de la educación, como es la de “dotar de conocimiento” a la escuela con el ánimo de ser “enseñado” y “aprendido”. La segunda, “ciencia y tecnología”, representa “sentido y significado”, esto es, “construcciones o elaboraciones” por parte de los sujetos, puede afirmarse, pensamientos, conocimientos y valoraciones que determinan e influyen las actuaciones e interacciones al interior del proyecto. La tercera connotación y de manera equivalente a lo anterior, “ciencia y tecnología”, se presenta y expresa en CACyT, “sistemas de valores” que igualmente modelan a los sujetos en sí mismos y en relación con los demás⁶.

2.5. Condición

⁴ Aquí se asume la idea de cultura bajo el significado de “elaboraciones humanas”, mediadas por las opciones de actuación propias de los sujetos, las sociedades y las organizaciones. Su complejidad está determinada entre otros factores por la historia humana, por situaciones diversas dadas en tiempo y espacio particulares

⁵ Se asume la noción de “objeto de conocimiento”, con el ánimo de situar la discusión en el marco de explicaciones y posturas teóricas válidas y aceptadas históricamente en relación con la educación. No obstante, para este proyecto, la “ciencia y la tecnología”, se sitúa más allá de la relación “sujeto” – “objeto”, es decir, “sujeto que conoce” – “objeto que se conoce”. Estas premisas se derivan de los principios del positivismo lógico que dió lugar a ciertas “aspiraciones de objetividad”, con el tiempo discutidas y refutadas ampliamente.

⁶ Las dos últimas connotaciones, “sentido y significado” y “sistemas de valores”, se formulan tomando como fundamento, las teorías contemporáneas que desde la filosofía, la educación y la epistemología, por ejemplo, defienden y demuestran la capacidad humana para generar o elaborar cultura. Existen dos tendencias de investigación centrales que lo plantean, el “constructivismo humano” y el “racionalismo”.

Finalmente y con el propósito de consolidar éste apartado, se presenta “la cibercultura” a la manera de “condición” esencial de CACyT.

Asumir el fenómeno de la “Cibercultura” como “condición” de CACyT, significa concebir las actuales circunstancias de actuación humana, mediadas en alto grado, por “dispositivos de información y comunicación”, ésto en el sentido de un realidad cultural emergente que no se ha de limitar a lo estrictamente tecnológico, (algunos estudiosos señalan que “en lo técnico y tecnológico, no es viable identificar el ser y sentido de la Cibercultura”). Así, se reconoce que las tecnologías que aportan datos, información y posibilitan la comunicación y la interacción (denominadas TIC) se han dispuesto y consolidado en razón estrecha con las necesidades, aspiraciones y deseos de los sujetos, al punto que ya se reconocen cambios substanciales en esquemas de comportamiento, formas de pensamiento, conocimiento y expresión, e igualmente en estrategias y maneras propias de la vida económica y política de los grupos y sociedades. No sólo asistimos a un momento de la historia en que los sujetos se transforman en asuntos básicos, sino que se trata de un hecho en que los sistemas de valores y normas reguladores que fueron “sine qua non”, consideradas inamovibles gracias a su amplia aceptación, hoy por hoy se ponen en duda y se subvierten. A pesar de los esfuerzos de estudio e investigación, los efectos y previsiones futuras acerca del impacto de la cibercultura en la condición humana y en la sociedad no han sido estimados suficientemente.

3. FUNDAMENTOS: MARCO TEÓRICO

El proyecto se ha fundamentado y ha implicado el estudio, la reflexión e investigación, en torno del siguiente conjunto de planteamientos: En principio, la “educación” y la “ciencia y la tecnología”, como categorías universales. Derivado de lo anterior, han sido definidas y organizadas un conjunto de discusiones relativas a: “Educación, desde la perspectiva de la formación”, “La educación en ciencia y tecnología”, “Pensamiento, conocimiento y valores sobre la ciencia y la tecnología”, “Comunidades académicas y formación de sujetos”, “Ciencia y tecnología, sujetos y sociedad”, “Ambientes para la formación,” y “Cibercultura y educación”.

En razón a los límites de espacio en este documento, las reflexiones adelantadas, se presentan de manera sucinta y resumida.

3.1 LA EDUCACIÓN

El pensamiento y el conocimiento sobre la “educación”, han transitado por diversas vías, complementarias en unos casos, contradictorias en otras. El estado actual de la reflexión al respecto, en el marco del proyecto, es el siguiente.

Como se afirma de manera reiterativa, los procesos educativos son parte constitutiva de la historia humana, individual y colectivamente considerada⁷. La educación se constituye en un fenómeno que en sí mismo, determina o afecta la naturaleza humana, sea cual sea el ámbito o experiencia educativa de la cual hagamos parte. Es este contexto de reflexión sobre la educación, emergen dos conceptos, “educabilidad” y “educatividad⁸ que, en términos globales permiten explicar y entender dos ejercicios intelectuales que tienen lugar “sine qua non”, en cualquier hecho educativo: El “aprendizaje” y la “enseñanza”⁹.

Así, entre la “educabilidad” (que representa a los fenómenos de aprendizaje), y la “educatividad” (que a su vez representa a los fenómenos de enseñanza), se entretienen relaciones o interjuegos diversos y complejos, en virtud de los cuales tiene lugar la educación a la manera de “formación humana”, o dicho en términos más contemporáneos: “Educación como formación de sujetos”. Es la noción de “formación”, a juicio del autor, la idea de mayor valor, que en rigor define la esencia de los actos educativos¹⁰. Esto en razón a los planteamientos y significados relativos a “foro” y “experiencia” ya comentados.

Como puede ser indagado, la “formación de sujetos” ha sido un aspiración en la historia de la educación, claro, con substanciales diferencias e intencionalidades. A mi parecer, en esta tradición de “formación de sujetos” se hallan en juego un amplio conjunto de supuestos, de los cuales cuatro son centrales:

Primero, se educa en razón a que la naturaleza humana incorpora por concepción y

7 Esta es, una idea general y preliminar, como historia de los sujetos e historia de las sociedades o grupos humanos.

8 Al respecto vale la pena recordar que por “educabilidad” se ha entendido “el conjunto de disposiciones humanas” que permiten a cualquier persona, ser afectado o transformado. Ahora bien, por “educatividad”, se entiende la capacidad igualmente humana, para afectar o transformar a otros

9 En un trabajo previo, he planteado que el aprendizaje y la enseñanza corresponden a dos maneras del trabajo escolar, cuya naturaleza es de orden estrictamente cognitivo siendo sus expresiones, los estilos y formas de actuación, la interacción entre estudiantes y profesores y los rasgos de comportamiento humano en general. En: “Actividades tecnológicas escolares: Una propuesta didáctica para la educación en tecnología”, informe final del programa de formación permanente de docentes, “diseño de actividades tecnológicas escolares a partir de escenarios ciudadanos”, desarrollado entre los años 2006 y 2007 en la ciudad de Bogotá por parte de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

10 Ya en la historia del pensamiento educativo, una buena parte de nuestros más ilustres educadores, se han manifestado en esta perspectiva. Permítanme recordar a dos de ellos. Nos plantea Immanuel Kant en su escrito titulado “Sobre Pedagogía” ideas como las siguientes: “El hombre es la única criatura que ha de ser educada”. “Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser”. “Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. El arte de la educación o pedagogía, necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana ... Un principio del arte de la educación, ... es que no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; ...”. Ahora los ideas de Jerome Bruner expuestas en su obra “Realidad Mental y Mundos Posibles”: “Según este enfoque, una cultura es tanto un foro, para negociar y renegociar el significado y explicar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción. Es más, no existe cultura alguna que no mantenga instituciones especializadas o momentos específicos en los que se intensifique esta característica que le hace similar a un foro”. “De la concepción de la cultura como “elaboración de la cultura” que he propuesto se sigue que la iniciación a ella mediante la educación, si ha de preparar a los jóvenes a vivir la vida, debe participar en este espíritu de foro, de negociación, de recreación de significado”.

desarrollo, rasgos, componentes y dimensiones que son modificables en el tiempo. Esto significa que ante las condiciones adecuadas, tal naturaleza cambia, se desarrolla y evoluciona, hasta determinados límites y potencialidades¹¹

Segundo, la realidad y naturaleza humana (presente e inmediata) anida en su estructura, aspectos y asuntos que merecen ser modificados. Esto en pos de perspectivas de mejoramiento y perfectibilidad, individual y social, material e inmaterial, interna y externa.

Tercero, los cambios y transformaciones se postulan en virtud a las aspiraciones de unos y otros, en el sentido de “ir más allá”, es decir, alcanzar lo “posible”, lo “deseable” y lo “necesario”. Esto tiene que ver con perspectivas, intereses, motivaciones y compromisos colectivos e individuales construidos y decididos a partir de complejos procesos de definición y de toma de decisión. Como resulta obvio, en muchos casos lo individual es compatible con lo colectivo, en muchas otras no necesariamente lo son.

Y cuarto, es posible contar con los medios y mediaciones posibilitadores de tales cambios. Aún con límites, esta postura descansa en la opción creativa de generar e inventar nuevas y mejores capacidades generadoras de los cambios y transformaciones deseadas o requeridas.

Ya para finalizar sobre el tema. Al pensamiento sobre la educación a la manera de “eventos de formación” íntimamente asociados a cambios y transformaciones en la naturaleza humana, le corresponden un conjunto de implicaciones que, para la época actual, bien pueden ser definidas en responsabilidades profesionales de los maestros y en tareas y compromisos de las instituciones educativas, las comunidades y por ende de las sociedades.

“La generación de una perspectiva de mayoría de edad”¹². Que sugiere y demanda entender la educación como un hecho racional e inteligente que deriva en actuaciones intelectuales y prácticas fundadas o razonadas como lo planteara en su momento el propio Kant.

“La construcción de perspectivas culturales”. Bajo el significado asignado por Bruner¹³, se trata de postular a los sujetos como resultado y componente de la cultura. Esto le asigna a la naturaleza humana dos opciones en la educación: De una parte y como resultado de las

11 Este planteamiento alude de manera directa a ideas desarrolladas por L. Vigostky y J. Piaget inicialmente, y más recientemente por J. Bruner.

12 Se hace referencia aquí, a la idea que el gran pensador Immanuel Kant desarrolló en su conocido escrito “Respuesta a la pregunta, ¿qué es la ilustración?”, escrito en el año de 1783.

13 De manera general y complementaria a la referencia 4 de este documento, el significado de cultura aquí asumido, se apoya en una concepción de Jerome Bruner según la cual, la vida y los actos mentales de las personas son posibles de comprenderse en tanto sean “situados” en el interior de un conjunto de tramas y relaciones entre conocimientos, costumbres, saberes y comportamientos, con un alto contenido simbólico que se comparte por un amplio número de sujetos integrantes de un grupo o una sociedad

mediaciones y esfuerzos educativos los sujetos tienen capacidad para aceptar (por convicción o por coacción) las expresiones y contenidos culturales. De otra parte, igualmente son potencialmente, sujetos capaces de transformar y construir cultura.

“Desarrollo de capacidades de pensamiento y de conocimiento”. Con lo cual se define un compromiso formativo relacionado con la vida intelectual de las personas. Recordemos que inteligencia y pensamiento, corresponde al ámbito de nuestros rasgos y disposiciones, que nos hace humanos en términos estrictos. Constituye un efecto importante de lo anterior. Son entonces visiones y miradas sobre nuestras realidades que la educación puede efectivamente enriquecer y potenciar en distintos momentos y bajo diferentes estilos y medios o estrategias.

La “elaboración de ethos valorativos o axiológicos”. Corresponde a la necesidad humana de elaborar con valor y sentido tanto individual como social, criterios de comportamiento en dirección hacia la vida interna y también colectiva. Se habla aquí de criterios como ideas orientadoras de la acción (propia) y de la interacción (con otros) fundados en razonamientos de naturaleza ética.

“El enriquecimiento de la vida y mundo emocional de los sujetos”. Es un asunto educativo sustancial que históricamente ha sido descuidado por educadores y por instituciones educadoras. Se ubica esta pretensión en el ámbito humano que permite la generación de valoraciones sobre las personas, las situaciones, los objetos y la vida misma, a lo que cotidianamente se le llama sentimientos y/o emociones

Por supuesto de la integración de estas implicaciones enunciadas son derivables un conjunto de aspectos y situaciones educativas o formativas que por espacio, no pueden ser comentadas, pero que necesariamente hacen parte de las dinámicas particulares y específicas de la educación en la actualidad¹⁴.

3.2 La Ciencia y la Tecnología

La idea fundamental sobre la “ciencia y la tecnología” que aquí se considera vale la pena resaltar y que se ha venido constituyendo parcialmente, a partir de estudios y reflexiones particulares, es aquella que concibe a la “ciencia” e igualmente a la “tecnología”, a la manera

¹⁴ Se alude por ejemplo al requerimiento de desarrollo de capacidades y competencias para la vida y el trabajo; discusión que hoy por hoy determinan la reflexión y discusión sobre la educación.

de “elaboraciones intelectuales” constituidas en su esencia y expresiones como “asuntos de carácter cultural” que en la actualidad son, entre otros, “factores de cambio y transformación en la condición, estructura y formas de la vida humana”.

En este punto se coincide por parte de un grupo amplio de investigadores, en contraposición a los tradicionales significados de la “ciencia” y de la “tecnología”, definidas bajo ciertos significados que se ha evidenciado son “reduccionistas”, “instrumentalistas” y “funcionalistas”¹⁵.

Veámos las ideas de ciencia y tecnología por separado.

En primera instancia, la idea de ciencia. Un autor que a nuestro juicio, aporta elementos substancialmente nuevos en la época reciente sobre la idea de ciencia, es Gastón Bachelard. Para este pensador de la ciencia, ésta es una “construcción del pensamiento humano” que, expresada en “sistemas de conocimiento”, deviene, evoluciona y se transforma en razón a procesos de “problematización”, “planteamiento de preguntas” y “generación de respuestas”

¹⁵ Cabe destacar que un buen número de las experiencias en Colombia sobre la formación en ciencia y tecnología, han tomado como punto de partida, aún en la actualidad, nociones y significados sobre la “ciencia” y la “tecnología”, como los siguientes:

Concepciones de ciencia y tecnología, “centradas exclusivamente en sus manifestaciones externas”. Esto corresponde a la asociación que se hace de la ciencia y la tecnología, en función de las personas, los productos, y/o los comportamientos (que pueden catalogarse como científicos y tecnológicos) siendo derivaciones, expresiones o representaciones de ellas. Desde esta perspectiva, la ciencia y la tecnología son las personas que se ocupan de ellas, (Los(as) científicos(as) en el caso de la ciencia y los(as) inventores(as) en el caso de la tecnología). También se puede señalar en este grupo, las concepciones de ciencia y tecnología que reduce sus significados a los productos usualmente tangibles, científicos y/o tecnológicos, es decir, “artefactos”, “inventos”, “objetos”, “máquinas”, “sistemas”, “servicios”. Además, puede señalarse en esta tendencia la concepción de ciencia y tecnología, manifiesta exclusivamente en las acciones humanas (conductas o comportamientos) necesarias e imprescindibles para el uso, manejo e interacción con los productos científicos y tecnológicos; con esto se hace alusión principalmente a la idea de ciencia y tecnología definida en el terreno de las “habilidades”, “capacidades” y “competencias”.

Una segunda tendencia corresponde a los planteamientos sobre ciencia y tecnología “orientados hacia la lógica y funcionamiento de la economía de mercado”. De esta manera la ciencia y la tecnología (relacionado con lo anterior) se expresa en comportamientos humanos, “lugares de trabajo” y “formas de contrato”, que se formalizan en razón a las “dinámicas laborales” y a la “lógica, sentido y valor de las profesiones”. Bajo esta perspectiva de comprensión, la línea estructural que debe aportar y osibilitar en las personas el desarrollo de tales comportamientos, es el sistema educativo en sus distintas modalidades y niveles, lo cual conlleva a pensar la educación bajo la premisa de “formación para el trabajo”, es decir, esquemas de formación temprana en clara correspondencia con las opciones y situaciones laborales de los contextos.

Finalmente se destaca la tendencia definida como “comprensiones de la ciencia y la tecnología orientadas bajo los principios del positivismo clásico”. Se enmarca esta tendencia en un enfoque de pensamiento y conocimiento de corte “empírico – analítico” que defiende la aspiración del “objetivismo” en oposición al “subjetivismo” lo cual se tramita o se gestiona según este punto de vista, de manera exclusivamente “experimental”. Llama la atención de esta tendencia sobre la ciencia y la tecnología, las nociones estáticas de “verdad” (científica y/o tecnológica), “teoría”, “pensamiento” y “conocimiento”, (atributos esencialmente propios de la ciencia) y “práctica”, “habilidad” y “competencia” (cualidades esenciales de la tecnología). Fundamentalmente de esta tendencia se atribuye el origen de la idea de ciencia como “conjunto de conocimientos” (válidos y universales) y de tecnología como “conjunto de capacidades conducentes a la aplicación del conocimiento científico”.

con “alcances y valor explicativo sobre la realidad material e inmaterial”. Para Bachelard, el motor principal de este proceso corresponde a lo que denominó “obstáculos epistemológicos” que postuló en su obra “la formación del espíritu científico. Con este sentido, “los obstáculos epistemológicos” se constituyen en versiones explicativas de la realidad, inacabadas y erróneas que asumidas bajo disposiciones humanas pertinentes (propias del espíritu científico), moviliza el conocimiento y el pensamiento científico. En síntesis, la ciencia se construye sobre la base de procesos de “rectificaciones” o “revisiones” centrados en “obstáculos epistemológicos” que generan y posibilitan el desarrollo de la ciencia, históricamente considerada. (Bachelard. 1985).

En coherencia con esta postura, se cuenta con los planteamientos de otro autor destacado: Se hace referencia a Thomas Kuhn quien introduce en su discusión sobre la ciencia, las nociones de “ciencia normal”, “ciencia revolucionaria” y “paradigma”. Según Kuhn, en su obra “La Estructura de las Revoluciones Científicas”, la ciencia en tanto “modelos o versiones explicativas sobre el mundo”, se desarrolla bajo la dinámica de los “paradigmas” objeto de trabajo teórico y metodológico por parte de los miembros de las “comunidades científicas”, que son quienes los aceptan o simplemente los rechazan. “Los paradigmas” desde el significado planteado por Kuhn, son “formas y modelos de explicación, interpretación y comprensión, que definen los eventos de investigación, formación, divulgación de resultados y productos de la ciencia”. Para Kuhn, se produce “ciencia normal”, en la medida en que los investigadores planteen nuevo conocimiento en el marco de “paradigmas aceptados” y validados. Por su parte, se produce “ciencia revolucionaria” cuando se investiga y se plantea conocimiento en el marco de “paradigmas nuevos” que se contrapongan a los previamente establecidos. El necesario juego de contradicción entre los “paradigmas establecidos” y los “paradigmas novedosos” determina para Thomas Kuhn, los procesos de “revolución científica”. (Kuhn. 1971).

Según lo expuesto, la ciencia constituye maneras y disposiciones humanas diversas para entender las realidades igualmente distintas que nos preocupan e interesan. Así, la ciencia puede concebirse a la manera de “modelos explicativos”, que los sujetos construimos y empleamos para establecer relaciones de “entendimiento” y “comprensión” sobre las realidades, situaciones o fenómenos que organizados y delimitados en campos de conocimiento, dan lugar a “versiones” y “expresiones” científicas. Como ya se insinuó en la parte inicial de este capítulo, la ciencia es construible en razón a potencialidades intelectuales de los sujetos, lo cual le otorga una connotación cultural relevante. Esto es, “la ciencia como producto de naturaleza cultural”, e igualmente, “la ciencia y la cultura como hechos y situaciones históricamente interdependientes”.

Pasemos a las reflexiones sobre la tecnología.

Una reflexión que ha aportado significativamente a lo que se ha denominado en un trabajo previo, un “giro comprensivo” sobre la tecnología, se ubica en la postura desarrollada por Tomás Buch en su obra “sistemas tecnológicos”. Para este pensador, “lo tecnológico” se comprende a la manera de una trama compleja de relaciones entre “conocimientos”, “acciones” y “objetos”, que se dan en virtud a las capacidades humanas de razonamiento y de comportamiento¹⁶. (Buch. 1994).

Esta naturaleza cultural de la tecnología se sustenta en tanto representa o expresa “actuaciones intelectuales de lo sujetos” direccionados hacia “situaciones de la realidad”. Es esta dinámica intelectual la que da lugar a “conocimientos”, “interpretaciones” y “sentidos”, que toma el nombre de “conocimiento tecnológico”. Por supuesto, aclaremos algo, la tecnología se asocia a los instrumentos y a los objetos, pero éstos son tan sólo una de sus expresiones o representaciones derivadas del conocimiento construido.

Apoyado en lo anterior, se plantea aquí el siguiente significado: La tecnología corresponde ante todo a un complejo “sistemas de relaciones” que integra “objetos” y “acciones” que se orientan y se dan en la realidad según intencionalidades o según la dirección teleológica que los seres humanos les definan. Es en virtud a tales intencionalidades humanas que la tecnología necesariamente genera cambios que pueden ser a nivel individual, también a nivel social, y claro también impacta en los ámbitos organizacionales y culturales. Estos cambios generan el mundo artificial que representa a la tecnología. Pensada así, la tecnología representa una “manera de ser” que implica conocimientos, valores, procedimientos, procesos y medios que se integran en decisiones, en actos humanos deliberados orientados y enmarcados hacia el abordaje y/o superación de situaciones expresados en necesidades y problemas propios e inherentes a contextos que tienen una ubicación espacial y geográfica específica¹⁷.

¹⁶ Algunos planteamientos de Buch sobre la tecnología son los siguientes: “La teoría que desarrollaremos... se refiere a un tipo determinado de sistemas que predominan entre objetos y acciones tecnológicas en el sentido más estricto. Son sistemas teleológicos artificiales, es decir, que tienen una finalidad que cumplir, para lo cual fueron diseñados por los seres humanos”, y “... un objeto tecnológico no sólo no puede ser separado de sus finalidades, sino que, por más automático que sea, siempre tiene un operador o programador humano, de modo que, en rigor, todo sistema tecnológico siempre está integrado al menos por dos componentes disímiles cuyo comportamiento no es aditivo: El objeto material, la herramienta, y el ser humano que se sirve de ella; o el objeto tecnológico en toda su generalidad, que incluye al usuario

¹⁷ Una aclaración necesaria que considero complementa y contextualiza lo dicho: Lo anterior implica la noción de diseño que como acto inteligente integra “pensamientos”, “formas”, “metodologías”, “actividades” y “decisiones”, que a la vez, permite configurar esa artificialidad de la que se hizo referencia. Así, el diseño se caracteriza entonces, como un evento fundamental y estructurante de la tecnología, posibilitadora de los actos de invención o creación de los objetos tecnológicos, que luego se constituyen y entretienen a la manera de sistemas tecnológicos

CONCLUSIONES: SÍNTESIS DE LAS DISCUSIONES

Como ya se planteó anteriormente, la reflexión sobre las categorías, ha generado un conjunto de discusiones relacionadas con: “La educación, desde la perspectiva de la formación”, “La educación en ciencia y tecnología”, “Pensamiento, conocimiento y valores sobre la ciencia y la tecnología”, “Comunidades académicas y formación de sujetos”, “Ciencia y tecnología, sujetos y sociedad”, “ambientes para la formación,” y “cibercultura y educación”.

Lo anterior, se ha formalizado en un conjunto de “planteamientos o tesis”, constituidos en preceptos básicos para el desarrollo y consolidación de la “comunidad académica” CACyT.

Dado el espacio dispuesto, se presenta una síntesis del “estado de la discusión”, en cada uno de los casos.

La Educación, En La Perspectiva De La Formación”. Definido el proyecto CACyT a la manera de “hecho educativo”, se resalta su carácter de “foro” y “experiencia”, bajo los significados explicitados. En cuanto “foro” y “experiencia”, CACyT se constituye en un evento de “formación de sujetos” que establecen “relaciones” e “interacciones”, o dicho de manera más general, “actuaciones” en relación con la “ciencia y la tecnología”, cuyo efecto inmediato ha de evidenciarse en el cambio y transformación de los propios sujetos. En sentido estricto, uno de los efectos que se espera alcanzar mediante CACyT, se ubica en la “naturaleza de los sujetos”, esto es, “nuevos conocimientos”, “formas de razonamiento distintas a las tradicionalmente generadas”, “posturas valorativas renovadas sobre ciencia y tecnología”, en resumen “nuevas formas de ser y de actuar en el mundo, en alusión a la ciencia y a la tecnología”, esto entre otros aspectos.

La Educación, en Ciencia y Tecnología. Educar en ciencia y tecnología”, se entiende en la actualidad, es una necesidad fundamental e irremplazable para el desarrollo de todas las personas. Esto se deriva de la toma de conciencia acerca de la necesidad de formar a los sujetos en torno del universo y complejidad de la ciencia y la tecnología. Se trata de una apuesta cultural en el sentido de entender la formación en ciencia y tecnología más allá de propósitos estrictamente instrumentalistas y funcionalistas. En esta dirección se ubica el proyecto CACyT, concibiendo lo uno y lo otro, “educación en ciencias y educación en tecnología”, como procesos de “formación de sujetos”, en procura de superar las tradiciones educativas y en procura de enriquecer las dinámicas, los tiempos y espacios formales de la institución escolar. Por ende, “educar en ciencia y tecnología”, desde CACyT, representa una trama de “experiencias” que permiten el desarrollo de disposiciones humanas, necesarias y posibles en el momento histórico actual.

Pensamiento, Conocimiento y Valores Sobre La Ciencia y La Tecnología. La construcción y generación de “pensamiento”, “conocimiento” y “valores” sobre la “ciencia y la tecnología”, puede explicarse teóricamente en razón a disposiciones y potencialidades humanas, esencialmente de orden cognitivo. Igualmente puede afirmarse según las investigaciones al respecto, que se trata de “estrategias o maneras” altamente especializadas para “entender”, “comprender”, “transformar” y “abordar” las realidades disímiles, complejas y cambiantes que las personas vivimos en cualquier tiempo y lugar. En virtud a esta concepción, el proyecto CACyT, se dispone (técnica, pedagógica y culturalmente hablando) en aras de promover en los sujetos las capacidades necesarias para que los sujetos puedan en sentido estricto construir o elaborar las expresiones y representaciones propias de la ciencia y la tecnología. Es decir, sujetos capaces de construir “pensamientos”, “conocimientos” y “valores” propios, en razón o en dirección a la “ciencia y la tecnología”

Comunidades Académicas y Formación de Sujetos. La discusión al respecto ha permitido en el marco del proyecto, clarificar la noción de “comunidad académica” a la manera de “escenario” o “ambiente”, que en razón a su forma, organización y uso, puede inhibir o potenciar el “desarrollo humano”. Según como se defina, la “comunidad académica” puede ser factor esencial en la formación de los sujetos. En concreto y en esta dirección, como ya se ha enfatizado antes, la idea de “foro” es fundamental para que CACyT organizada en torno de la “ciencia y la tecnología”, sea factor decisivo en la “formación de los sujetos”. Es decir, escenario para la pregunta, el razonamiento, la discusión, la argumentación y la elaboración creativa, siendo la “mayoría de edad”, uno de los efectos centrales.

Ciencia y Tecnología, Sujetos y Sociedad. Son evidentes las relaciones entre “ciencia y tecnología” y “sujetos y sociedad”, no obstante las prácticas educativas típicas y generalizadas de la “educación en ciencias y en tecnología”, no necesariamente son congruentes con los estudios e investigaciones que demuestran y abogan por el establecimiento significativo de dichas relaciones. Es válido sostener, que este tipo de relaciones como las que aquí se postulan, radican fundamentalmente (según se explicó) en la naturaleza esencialmente cultural de la “ciencia” y la “tecnología”. De una parte tenemos entonces, a la “ciencia” y a la “tecnología”, como expresiones culturales históricamente sobresalientes y de otra, “sujetos” y “sociedades” con capacidades individuales y colectivas para elaborar cultura. Tal como ya se ha insinuado antes, esta propuesta, se constituye en un lugar de sujetos (individual y colectivamente considerados), que interactúan para abordar la ciencia y la tecnología. Este significado, se propone bajo tres preceptos: “Sujetos constructores de cultura”, “sujetos que piensan, conocen y valoran tales manifestaciones culturales” y “sujetos capaces de abordar y de ser congruentes con la naturaleza de dichas relaciones entre ciencia y tecnología”.

Ambientes Para La Formación. Los ambientes se consideran como sistemas de “condiciones”, “situaciones”, “personas” y “objetos (materiales e inmateriales)” que posibilitan acciones e interacciones humanas, tanto físicas como intelectuales, tanto individuales como colectivas. Ubicados en el ámbito educativo, los ambientes (que se rotulan de manera diferenciada e indiscriminada), se orientan en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En razón a lo afirmado, los ambientes pueden favorecer o pueden impedir los eventos formativos previstos. En congruencia con este planteamiento, la comunidad CACyT, es un “ambiente o escenario” congruente con el sentido y con los propósitos de lo que implica formar sujetos, en este caso alrededor de la “ciencia y la tecnología”.

Cibercultura y Educación. La discusión y el conocimiento elaborado al respecto, se ubica fundamentalmente en la dimensión cultural de la tecnología (de la información y la comunicación), que en este tiempo histórico, está impactando la naturaleza humana, tanto en sus rasgos individuales característicos, como aquellos de carácter social y colectivo. Así desde CACyT, se estructura una triada de atributos propios de la cibercultura: “Interactividad”, “hipertextualidad” y “conectividad” que en sentido estricto determinarán las actuaciones humanas previstas en la comunidad, con fines formativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard. Gastón. *La Formación del Espíritu Científico* (1985). Bogotá. Editorial Planeta.
- Buch. T. (1994). *Sistemas Tecnológicos*. Bogotá. Aique Grupo Editor S.A.
- Bruner J. (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Bruner. J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial S. A.
- Bruner J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor Dis., S. A.
- Dewey J. (2004). *Experiencia y educación*. (Sin datos de ciudad). Biblioteca Nueva.
- Drucker. P. (1996). *Drucker Su visión sobre: La administración, la organización basada en la información, la economía y la sociedad*. Bogotá. Editorial Norma S.A.
- Hernández. J. Otálora. N., Quintana. A. (2006). *Lineamientos Para el Fortalecimiento de Programas de Formación de Docentes en el Tema de Gestión e Innovación Tecnológica*. (Informe de investigación). Bogotá. En: Agenda regional de ciencia, tecnología e innovación para Bogotá y Cundinamarca.
- Kant. Inmanuel. (1783). Respuesta a la pregunta, ¿qué es la ilustración? (Recuperado en: http://espora.org/furia/dossier_autonomia/). Pdf.
- Kant. Inmanuel. (2000). Sobre la pedagogía. (Recuperado en: http://www.multiculturas.com/delfim/filos_educ/textos/Kant_Pedagogia) pdf.
- Kuhn. Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Misión Ciencia, *Educación y Desarrollo*. (1994). Colombia Al Filo De la Oportunidad. (Informe Conjunto). Bogotá. (Sin datos de edición).
- Otálora. Nelson., Quintana. A., Holguín. O. (2008). *Actividades tecnológicas escolares: Una propuesta didáctica para la educación en tecnología*. (En publicación).
- Otálora. N. (2009). “La educación en tecnología: objeto de conocimiento y de pensamiento. Propuesta de programa de investigación y de formación”. (Ponencia). Medellín. Colombia. En: *II Congreso internacional y VII Seminario nacional de investigación en educación pedagogía y formación docente*.
- Otálora, N. (2007). “La educación y la tecnología: Escenario de Investigación”. (Ponencia). Tunja. Colombia. En: *Memorias del primer encuentro nacional de experiencias curriculares y de aula en educación en tecnología e informática*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Otálora. N. (2005). *Tecnología, diseño y aprendizaje: Elementos de propuesta en el contexto de la educación en tecnología*. (Ponencia). Tenerife – España. *Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la tecnología*. Universidad de La Laguna.
- Otálora. N., Quintana. A., Hernández. J. (2006). *Lineamientos Para el Fortalecimiento de Programas de Formación de Docentes en el Tema de Gestión e Innovación Tecnológica*. (Informe de investigación). Bogotá. En: *Agenda regional de ciencia, tecnología e innovación para Bogotá y Cundinamarca*.
- Pérez. U. (1994). *Estudio proyectivo del trabajo de investigación en el Departamento de tecnología*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Quintanilla, Miguel Angel. (1978). Semántica y filosofía de la ciencia. En: *El Basilisco*. Número 4. Septiembre – octubre de 1978. (Recuperado en: <http://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas10403>.) pdf.

LOS CURSOS ONLINE MASIVOS EN ABIERTO COMO PROYECTO DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL

Marta Solórzano-García.
UNED. Madrid, España.

Julio Navío.
UNED. Madrid, España.

J. L. Ruiz de Munain.
Change Fusion Europe, España.

Palabras clave: emprendimiento social, innovación social, Cursos Online Masivos en Abierto (COMA).

En este trabajo analizamos la capacidad de los Cursos Online Masivos en Abierto (COMA) como herramienta de emprendimiento social. El objetivo de este proyecto es la creación de una comunidad virtual de aprendizaje, intercambio de ideas e intereses y búsqueda de talento sobre emprendimiento e innovación social en España y Latinoamérica. Como medio para lograrlo planteamos desarrollar una serie de COMA sobre emprendimiento e innovación social. La serie se estructura sobre el primer coma "Emprendimiento e Innovación Social" que se lanza en la UNED en enero de 2013. Sobre ese pilar se desarrollan cuatro COMA sectoriales: emprendimiento social de base tecnológica, emprendimiento social en el área de la salud, emprendimiento social en el área de la educación, emprendimiento social en el área de colectivos en riesgo de exclusión social. Los resultados permiten concluir que la serie de COMA son una buena herramienta para desarrollar el objetivo planteado. Clave de acceso VU23UC4G2

VALOR PEDAGOGICO DE LOS COMAS

La utilización de los COMA como herramientas de aprendizaje proporciona un entorno que fomenta la diversidad y la interacción con estudiantes de diversas procedencias, proporcionando un entorno de aprendizaje más rico y variado. Así, el primer COMA fue impartido por David Wiley en la Universidad del Estado de Utah en 2007 y fue un curso de postgrado en educación abierta que se abrió a la participación de cualquier persona en todo el mundo. Cerca de 50 personas de ocho países participaron. En 2008 George Siemens de la Universidad Athabasca y Stephen Downes del Consejo Nacional de Investigación de Canadá propusieron otro curso en línea masivo en abierto llamado "Connectivism and Connective Knowledge". En este curso participaron 25 estudiantes matriculados en la Universidad de Manitoba y 2.300 personas en todo el mundo que asistieron de forma gratuita. En el otoño de 2011 más de 160.000 personas se inscribieron para el curso de la Universidad de Stanford en Inteligencia Artificial. A principios de 2012 dos compañías educativas privadas (Coursera y Udacity) se pusieron en marcha. El impacto en el ámbito educativo es evidente, como lo es la variedad de enfoques y tipología del alumnado.

Las características propias de los COMA despiertan sin duda un amplio interés en el ámbito pedagógico: son abiertos, sin coste, proponen ámbitos de trabajo compartido entre todos los estudiantes que lo cursan y es participativo, al impartirse en un entorno que fomenta el debate y las aportaciones individuales (blogs, foros, etc.).

El tema del valor pedagógico en los COMA es un asunto todavía en debate. Bates (2012) consideran que no se trata de una nueva pedagogía sino métodos de enseñanza basados en pedagogía conductista, basándose principalmente en la transmisión de información. Es cierto que estos cursos masivos "parece" que inventaron la formación en línea cuando muchas de las técnicas que utilizan se vienen utilizando ya desde hace más de cuarenta años. El debate se entremezcla e incardina con el propio del e-learning, donde dos grandes tradiciones han sido habituales: una que se enfoca hacia la conectividad de los actores implicados y la otra en el uso que se hace de los recursos (Weller, 2007). Estas dos corrientes tienen un énfasis diferente: la primera hacia la comunicación y la interacción entre las personas en el centro de aprendizaje, y la segunda se centra en el compromiso con los recursos. Por supuesto, estas distinciones han estado siempre presentes incluso en el aprendizaje tradicional en el aula, siempre ha habido un triángulo entre educadores, educandos y contenido del curso. Así, el Conectivismo ofrece una teoría del aprendizaje para la era digital que se suele entender como contraste entre conductista tradicional, cognitivista, y los enfoques constructivistas.

Mackness, Mak, y Williams (2010) en un estudio en base al análisis de 90 respuestas en el curso "Connectivism and Connective Knowledge" encuentran que la autonomía, la

diversidad, la apertura y la conectividad / interactividad son de hecho características de un COMA, pero que presentan paradojas que son difíciles de resolver en un curso en línea. Cuanto más autónomo, diverso y abierto es el curso, y cuanto más conectados los estudiantes, mayor parece la potencial limitación de su aprendizaje por la falta de estructura, apoyo y moderación que normalmente se asocian con un curso en línea, y más parecen tratar de participar en grupos tradicionales en contraposición a una red abierta. Estas respuestas parecen limitar la posibilidad de tener las experiencias positivas de la autonomía, la diversidad, la apertura y la conexión / interactividad que normalmente se esperan de una red digital.

Más allá de estas apreciaciones, nosotros percibimos una importante evolución y un rápido camino que está siendo recorrido: Se amplía la diversidad y los formatos, se incorpora nuevos planteamientos y diversidad de enfoques en lo que es una muy saludable experimentación. Algunos autores consideran novedoso su aproximación de conjunto (“pool”) en el uso de los recursos educacionales en abierto que dota de mayores posibilidades al confeccionar cursos y a los propios estudiantes. Es sin duda superior respecto al material que puede confeccionar un instructor individual. En ello parece estribar la diferencia, no todos los contenidos tradicionales son susceptibles de ser trasladados a un COMA sino que el entorno y la plataforma juegan un papel en la efectividad pedagógica del material utilizado.

En este sentido cabe distinguir entre cursos que siguen los planteamientos iniciales y se denominan cCOMA (cMOOC) y otros representados por los cursos Coursera, referidos como xCOMA (xMOOC). George Siemens explica la diferencia entre los dos: “el modelo cCOMA destaca la creación, la creatividad, la autonomía y el aprendizaje de las redes sociales. El modelo Coursera hace hincapié en un aprendizaje más tradicional y un enfoque a través de presentaciones de video y pruebas cortas. Dicho de otra manera, cCOMAs parece centrarse en creación de conocimiento y su generación mientras xCOMAs se centran en la duplicación del conocimiento “ (Siemens, 2012). En esta línea Knox et al. (2012) consideran a la plataforma Coursera como conservadora desde el punto de vista de la formación y pedagogía online pero admiten que participa de un método pedagógico emergente que está todavía “infra-teorizado”.

Atendiendo a Kop (2011), para el aprendizaje en red para tener éxito, el estudiante necesita tener la capacidad de dirigir su propio aprendizaje y tener un nivel de “alfabetización” crítico en la interacción con la web, y participar en las actividades de aprendizaje. Los estudiantes tienen que sentirse competentes en el uso de las diferentes herramientas con el fin de participar en la interacción significativa. Se necesita tiempo para que el alumno se sienta competente y cómodo para aprender de manera autónoma, y la colaboración, la creatividad y una actitud flexible, son requisitos previos para el aprendizaje activo en un entorno cam-

biante y complejo de aprendizaje sin la disposición de un exceso de orientación organizada por los facilitadores.

El reto parece, por tanto, fomentar esa autonomía, actitud y madurez por parte del alumno y la apropiada gestión en el plano de los contenidos. Se amplía el espectro de posibilidades en el ámbito pedagógico pero queda, a nuestro parecer, mucho camino por recorrer para conseguir trasladar a los alumnos las actitudes y competencias necesarias para ser exitosos y en lo que a medida de su impacto, evaluación y seguimiento se refiere.

LOS COMA COMO HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO HUMANO

Dentro de las propuestas de reforma de las estrategias de promoción del desarrollo, nos encontramos el enfoque de desarrollo humano planteado desde el PNUD.

En palabras de Gore (2000, p. 795.) “el enfoque de desarrollo humano sostiene que las prácticas de promoción del desarrollo deben mejorar la naturaleza de las vidas de las personas”

Este enfoque basado en las personas, que explícitamente se define como un paradigma alternativo (Haq, 1995), implica una ruptura profunda: el centro del desarrollo deja de ser el crecimiento económico para pasar a ser el “proceso de aumentar las habilidades y las opciones de los individuos de manera que puedan ser capaces de satisfacer sus propias necesidades” (Singer, 1998, p. 567).

El enfoque del PNUD fue elaborado a través de los Informes sobre el Desarrollo Humano, los cuales se basan en la propuesta de Amartya Sen, quien ha planteado una nueva forma de entender el desarrollo, concebido como un aumento de las libertades de los individuos para que la decisión acerca de cuál es la vida que consideran valiosa vivir sea suya. La característica principal del desarrollo como libertad propuesto por Sen es que el aumento de libertad se concibe como un fin y no como medio.

Amartya Sen fundó las bases conceptuales de un enfoque alternativo y amplio del desarrollo humano, definido como el proceso de ampliación de las opciones de las personas y mejora de las capacidades humanas (la diversidad de cosas que las personas pueden hacer o ser en la vida) y las libertades, para que las personas puedan vivir una vida larga y saludable, tener acceso a la educación y a un nivel de vida digno, y participar en la vida de su comunidad y en las decisiones que afecten sus vidas.

Ello implica que los procesos de desarrollo se orienten hacia la provisión de oportunidades, y no simplemente para la satisfacción de necesidades básicas. Según Sen, el desarrollo se convierte en proceso y función de bienestar, entendiendo este último como la capacidad de una persona para escoger el modo de vida que valore.

Esta concepción del desarrollo se dispone sobre dos conceptos esenciales: la agencia y el debate. La primera implica concebir a los individuos como agentes del desarrollo. Es decir, ellos mismos deberán participar en el proceso de desarrollo. A través del debate, por otro lado, los individuos decidirán cuáles son las prioridades y los valores sociales primordiales, orientando las políticas de desarrollo.

El objetivo central del desarrollo humano, asentado en el primer capítulo del Informe, es: "(...) crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. (...) el objetivo primordial del desarrollo consiste en beneficiar a la gente" (PNUD, 1990, p. 31)

"El término desarrollo humano hace referencia tanto al proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos como el nivel de bienestar que han alcanzado." (PNUD, 1990, p. 34)

Así, el desarrollo humano pone a las personas en el centro del desarrollo: el ser humano es visto como el fin, no como un medio. En esta misma línea el enfoque considera vital la participación de los seres humanos en el proceso de desarrollo y busca, principalmente, aumentar su espectro de posibles opciones.

Debido a distintas circunstancias una persona puede estar limitada en los términos en los que piensa acerca de sus opciones, en la consideración de cuál será la utilidad que se derivará de las mismas. Esto lleva muchas veces a que sean las preferencias las que se adaptan a las situaciones y no las que determinan las acciones. No es que las personas analfabetas valoran el analfabetismo y después deciden no aprender a leer, sino que el camino es el inverso: aquellos que no pueden leer adaptan sus preferencias y no le otorgan un valor a la educación.

Las libertades se convierten en elemento fundamental de desarrollo, ya que sin ellas no hay alternativas, y sin alternativas no se puede escoger. El desarrollo debe generar oportunidades para las personas, que les permitan desarrollar capacidades para alcanzar objetivos.

Partiendo de las bases de los paradigmas del desarrollo humano, proponemos una serie de COMAs sobre emprendimiento e innovación social para aumentar las opciones y reducir las restricciones a las libertades. Los COMA pueden romper barreras para el desarrollo

humano de las siguientes maneras en las que no era posible anteriormente:

- Rompiendo barreras al conocimiento. Permiten el acceso a la educación de manera gratuita y universal.
- Rompiendo barreras a la participación. Permite que todos los individuos participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El proceso es democrático y las enseñanzas y los aprendizajes son fruto de todos los miembros de la comunidad.
- Rompiendo barreras para oportunidades económicas. Permite el intercambio de opiniones, conocimientos, capacidades, el tener acceso a información sobre trabajos, convocatorias, encuentros, que amplíen las opciones de los participantes en el curso.

EMPRENDIMIENTO SOCIAL PARA EL DESARROLLO HUMANO

Durante los últimos años, el emprendimiento social ha sido objeto de una atención especial por parte de académicos, autoridades, profesionales y el público en general. Su importancia radica en su capacidad para abordar y dar respuesta a los problemas sociales en los momentos, circunstancias y lugares en los que el Sector Público, los mercados, y las organizaciones no gubernamentales no pueden hacerlo.

En la crisis económica actual, las presiones financieras están aumentando la intensidad de los problemas sociales existentes, fundamentalmente la pobreza y el desempleo. En estas circunstancias, es necesario ayudar a aquellos que tienen más dificultades para adaptarse a las nuevas condiciones, así como promover un desarrollo económico y social sostenible en el que pueda participar toda la sociedad.

El emprendimiento social se ofrece como una solución a esta situación, ya que proporciona soluciones innovadoras a problemas sociales no resueltos, colocando la creación de valor social en el corazón de su misión para mejorar las vidas y el bienestar de los individuos y las comunidades.

Podemos definir el emprendimiento social como el proceso empresarial cuyo objetivo es crear enfoques innovadores que den solución a problemas sociales (proporcionar/ofrecer soluciones innovadoras a problemas sociales).

La diferencia entre un emprendedor social y uno convencional es que el primero crea su negocio para producir un impacto social. El enfrentarse a los problemas o retos sociales es su objetivo y la totalidad del proyecto empresarial se construye sobre este objetivo. Para

los emprendedores sociales el impacto social no es sólo una consecuencia de su actividad empresarial, sino su objetivo principal. El cambio social, y no explotar una oportunidad del mercado para incrementar su riqueza particular, es el objetivo explícito de los emprendedores sociales y su misión empresarial.

Por lo tanto, podemos decir que los emprendedores sociales crean valor pero su motivación no es la apropiación de ese valor, una diferencia fundamental frente a los emprendedores convencionales es que el foco de los primeros se sitúa en la creación frente a la apropiación de valor.

UNA SERIE DE COMAs EN EMPRENDIMIENTO SOCIAL PARA CREAR UN ECOSISTEMA DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL

El grupo de profesores y expertos que hemos creado este proyecto creemos firmemente en el emprendimiento social como herramienta que puede ayudar a enfrentar los problemas sociales, medioambientales y económicos a los que nos enfrentamos hoy en día, tanto en España como en el mundo.

Así, hemos concebido una serie de COMAs en emprendimiento social como un proyecto de emprendimiento social para el desarrollo humano. Con el fin de hacer llegar nuestros conocimientos, nuestro interés y entusiasmo a la mayor cantidad de gente posible. Una comunidad de aprendizaje, de intercambio de ideas y lugar de encuentro entre los distintos grupos de interés que pertenecen al ámbito del emprendimiento social e innovación social en España y Latinoamérica.

La serie se estructura sobre el primer COMA “Emprendimiento e Innovación Social” que se lanza en enero de 2013. Sobre ese pilar se desarrollan cuatro COMA sectoriales:

- Emprendimiento social de base tecnológica
- Emprendimiento social en el área de la salud
- Emprendimiento social en el área de la educación
- Emprendimiento social en el área de colectivos en riesgo de exclusión social

Para lograr el objetivo, el proyecto se basa en los siguientes pilares:

1. *Contenidos de aprendizaje.*

- a. Videos del equipo docente, integrado por profesores de la Uned y expertos en la materia, que contendrán los contenidos teóricos.
- b. Videos de empresarios sociales en los que, de acuerdo con una estructura establecida, expondrán su experiencia.
- c. Materiales propios
- d. Enlaces con contenidos disponibles en internet.
- e. Colaboraciones de personas con interés para la comunidad vía “streaming”

2. *Las herramientas de comunicación de la plataforma.*

Las contemplamos como el verdadero sustento del proyecto, sobre estas vamos a edificar un espacio de comunicación entre los oferentes de ideas de proyectos de emprendimiento e innovación social y los demandantes de dichas ideas. Se trata de generar un motor de búsqueda de recursos para las personas que buscan apoyo para sus ideas sobre emprendimiento social y a la vez, un motor de búsqueda de talento para los inversores en este sector.

3. *Competición entre las ideas de emprendimiento social de cada alumno.*

Los alumnos se distribuirán en grupos de 15 y cada uno de ellos deberá grabar un discurso breve (elevator pitch) para tratar de convencer a sus compañeros, que actuarán como potenciales inversores, de que financien su proyecto de emprendimiento social. Los que, de acuerdo con las votaciones del resto del grupo, resulten ganadores pasarán a la siguiente ronda, en la que votarán todos los alumnos, aquel que resulte ganador obtendrá la posibilidad de presentar su proyecto ante un comité de expertos formados por inversores y empresarios sociales.

4. *Sinergias entre los distintos COMA de la serie:*

- a. Sector telecomunicaciones y educación.
- b. Sector telecomunicaciones y salud.
- c. Sector educación y salud.
- d. Sector educación y riesgo de exclusión social.

CONCLUSIONES

Es propio del emprendimiento, y en particular del emprendimiento social crear un ecosistema a su alrededor que lo potencie e impulse. Son muchas las necesidades sociales que paliar en los tiempos actuales. A su vez, son muchos los agentes implicados (personas, organismos, fundaciones, instituciones, etc.) que llevan a cabo tareas para dar solución a los problemas sociales o mitigar las situaciones de diferencia y exclusión. Disponer de un entorno o comunidad global que favorezca el intercambio de información y herramientas para su desarrollo puede contribuir a agilizar el avance de nuevos proyectos o implantar los existentes en distintas zonas remotas.

Además, hay un elemento esencial que ha potenciado el carácter innovador y a desarrollar el ecosistema del emprendimiento social, y es la tecnología. En concreto, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) han abierto nuevas oportunidades al emprendimiento social que impacta directamente en todos sus ámbitos. Este hecho hace que resulten más sencillo y eficiente abordar ámbitos que sin las TIC necesitarían de mayores esfuerzos y requerimientos. Por un lado la tecnología puede ser el núcleo del negocio de algunas iniciativas de emprendimiento social. Por otro lado la tecnología puede actuar de facilitador del propio emprendimiento social. Así, las TIC pueden actuar como catalizadores en el fundraising, facilitando la construcción de una comunidad global y reduciendo los costes de seguimiento.

La tecnología resulta clave para generar el necesario ecosistema de emprendimiento ágil y económico, pero también hay que considerar las posibilidades que proporcionan en el ámbito educativo. Desde la década de 1980, un nuevo componente es tenido en cuenta en este ámbito: el contexto en el cual las personas aprenden ha tenido más énfasis en las teorías de aprendizaje (Kop, 2011): inicialmente a través de la aparición del aprendizaje experiencial y las comunidades de práctica, y más aún, desde el surgimiento y la proliferación de tecnologías de la información y la comunicación y su invasión cada vez mayor en la vida cotidiana, los límites entre entornos en los que las personas aprenden y en el que utilizan la tecnología para otras actividades se han difuminado.

En gran medida, el uso de los blogs y foros específicos parecen estar correlacionados con los estilos individuales de aprendizaje y las capacidades de comunicación, y pueden complementarse: el uso de blogs suele asociar con la capacidad de crear un espacio personal para el aprendizaje individual, la reflexión tranquila y desarrollar relaciones personales con los bloggers. El uso de los foros se tiene a asociar con una rápida interacción a ritmo veloz y las relaciones basadas en el intercambio de ideas (Mak, Williams y Mackness, 2010).

Además, desde el punto de vista del aprendizaje Ravenscroft (2011) considera que tenemos que preguntarnos si los medios sociales en red son, en esencia, un nuevo paisaje para el diálogo, considerando el propio diálogo como el principal medio para desarrollar y explotar las conexiones para el aprendizaje. Una palanca clave en esta discusión es el requisito más importante para una mayor criticidad en Internet en relación con nuestra evaluación y desarrollo de conexiones con personas y recursos. La web abierta, participativa y social realmente requiere un mayor énfasis en el desarrollo cognitivo de orden superior y las competencias sociales que se realizan principalmente a través del diálogo y el discurso.

El papel de un ecosistema tanto desde el punto de vista de emprendimiento como desde el plano formativo parece por tanto muy relevante.

Por otro lado las necesidades del emprendimiento social se difunden por los diferentes sectores y áreas de actividad.

Por todo ello, y como contribución no solo al ecosistema de emprendimiento sino también como constitución del entorno formativo hemos considerado conveniente la creación de un ecosistema de COMAs que reflejen la influencia y utilidad de la tecnología en el emprendimiento social y su aplicación a los diferentes sectores, incorporando a la oferta educativa MOOCs sobre: Emprendimiento social de base tecnológica, emprendimiento social en el área de la salud, emprendimiento social en el área de la educación y emprendimiento social en el área de colectivos en riesgo de exclusión social.

BIBLIOGRAFIA

Bates, T. (2012): "What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?", America Learning & Media, 17. www.americalearningmedia.com.

Bates, A.W. y Sangra, A. (2011): *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*, Wiley, San Francisco.

Daniels, J (2012): Making Sense of Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. <http://sirjohn.ca/word-press/wpcontent/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf>

Gore, Ch. (2000): "The rise and fall of the Washington Consensus as a paradigm for developing countries", *World Development*, Vol. 28, No. 5, pp. 789-804.

Haq, M.ul (1995): *Reflections on human development*, Oxford University Press, New York.

Knox, J., Bayne, S., Macleod, H., Ross, J. & Sinclair, C. (2012): MOOC Pedagogy: the challenges of developing for Coursera.

<http://newsletter.alt.ac.uk/2012/08/mooc-pedagogy-the-challenges-of-developing-for-coursera/>

Kop, R.(2011): "The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3), 19-38.

Mackness, J., Mak, S. y Williams, R. (2010): "The ideals and reality of participating in a MOOC", Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010, University of Lancaster, Lancaster, 266-275.

Mak, S., Williams, R y Mackness, J. (2010): "Blogsand forums as communication and learning tools in a MOOC", Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010, University of Lancaster, Lancaster, 275-285.

Pisutova, K. (2012): "Open Education", ICETA 2012: 10th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and applications, November 8-9, 2012, Stara Lesna, Slovakia. http://www.iceta.sk/proceedings/Iceta2012_Pisutova.pdf

PNUD (1990): *Desarrollo humano. Informe 1990*, Tercer Mundo Editores, Bogotá, Colombia. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/>

Ravenscroft, A. (2011): "Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3), 139-160.

Siemens, G. (2012): "MOOCs are really a platform", eLearnSpace. <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-aplatform/>

Singer, H.W.(1998): "¿Es aún relevante la economía del desarrollo?" en Louis, E. y Nuñez del Arco, J. *El Desarrollo Económico y Social en los Umbrales del Siglo XXI*, BID, Washington

Weller, M. (2007): *Virtual learning environments: Using, choosing, and developing your VLE*, Abingdon, Routledge.

EDUCACION A DISTANCIA E INCLUSION SOCIAL: EXPERIENCIAS DE LA UNED EN PERÚ Y EL SALVADOR

Inmaculada Pra Martos

Damián de la Fuente Sánchez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.

Palabras clave: educación a distancia, inclusión social, cooperación al desarrollo.

La enseñanza a distancia se ha convertido en una potente herramienta para conseguir la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Desde el año 2010, la UNED está trabajando para impulsar la cooperación al desarrollo como área relevante dentro del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación. Uno de los principales resultados de este proceso ha sido la definición de las líneas estratégicas que deben guiar dicha actividad. Entre ellas aparece el fortalecimiento institucional de universidades que aspiran a desarrollar modelos de enseñanza a distancia y semipresencial como principal eje temático y Latinoamérica como una de sus prioridades geográficas.

El objetivo de este artículo es presentar dos proyectos de cooperación que han sido coordinados desde la UNED y que muestran las posibilidades que ofrece la educación a distancia para lograr la inclusión social. El primero de ellos es un proyecto de desarrollo de capacidades institucionales en la Universidad de El Salvador para implantar una metodología propia de educación a distancia y semipresencial. El segundo es un proyecto de colaboración con el FONDEP de Perú, que persigue potenciar las capacidades del profesorado de instituciones educativas en zonas socioeconómicamente deprimidas.

1. COOPERACIÓN AL DESARROLLO EN LA UNED

La metodología a distancia y semipresencial que utiliza la UNED puede convertirse en una herramienta muy potente para lograr la inclusión social, al garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior a colectivos y personas más allá de su condición económica, física, personal, de género, su situación familiar, geográfica, u otras.

Este es el motivo por el que la UNED ha centrado su estrategia de cooperación en temas relacionados con la educación a distancia, tal y como recoge el Plan Director 2010-2013 de la universidad.

De acuerdo con lo anterior, los objetivos o líneas estratégicas en materia de cooperación al desarrollo en la UNED han quedado concretados en tres apartados:

El primero, es el fortalecimiento institucional de universidades que aspiran a desarrollar modelos de enseñanza a distancia y semipresencial.

El segundo objetivo se refiere a la transferencia de conocimiento mediante la formación a distancia de colectivos en situaciones de difícil acceso a la enseñanza superior presencial.

El tercero y último objetivo hace referencia a la capacitación en formación e investigación sobre enseñanza a distancia siguiendo la metodología de la UNED.

En este artículo exponemos dos proyectos que forman parte del plan estratégico del Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la UNED, que ilustran con claridad los objetivos que dicho plan persigue. El primero de ellos es un proyecto de desarrollo de capacidades institucionales en la Universidad de El Salvador para desarrollar una metodología propia de educación a distancia y semipresencial. El segundo es un proyecto de colaboración con el FONDEP de Perú, que tiene como finalidad potenciar las capacidades del profesorado de instituciones educativas en zonas socioeconómicamente deprimidas.

2. IMPLANTACIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL SALVADOR

La Universidad de El Salvador (UES) y la UNED firmaron un convenio marco, actualmente en vigor, con el objetivo de regular la colaboración entre ambas universidades en diversos ámbitos entre los que figuraba la cooperación al desarrollo.

La Universidad de El Salvador es la única institución de educación superior de carácter público que existe en el país. Con una población estudiantil de casi 60.000 alumnos ofrece

formación en todas las ramas de conocimiento a través de sus facultades y campus diseminados por todo el país. Precisamente, uno de los principales retos que afronta actualmente esta universidad tiene que ver con la limitación de su capacidad a la hora de atender la demanda de nuevos ingresos y que hace que cada año muchos de sus potenciales alumnos no puedan acceder a sus facultades.

El proyecto de implantación de un modelo flexible y propio de educación universitaria a distancia en la Universidad de El Salvador es una de las principales acciones del Plan Director de la UNED para el período 2010-2013, por lo que ha sido fuertemente respaldado a nivel institucional. Para facilitar la participación de la comunidad universitaria en el proyecto, se incluyó en la I Convocatoria de Voluntariado para Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la UNED.

Además el proyecto ha contado con el apoyo y participación del Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED), centro universitario dependiente del Vicerrectorado de Coordinación, Calidad e Innovación que tiene como objetivo principal la mejora de la calidad de la enseñanza a distancia y el perfeccionamiento de su propia metodología.

La intervención en la Universidad de El Salvador se realizó en dos fases: la primera fue la acción preparatoria o de diagnóstico de las necesidades de la UES y la segunda el desarrollo de un curso de especialización en metodología de la enseñanza a distancia.

2.1. Acción preparatoria

En el contexto del convenio suscrito entre la UNED y la UES, se presentó en el año 2010 un proyecto de acción preparatoria a la convocatoria de Proyectos de Cooperación Internacional (PCI) de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)¹. El objetivo principal de esa acción era analizar la viabilidad de implantar un modelo de educación universitaria a distancia en la Universidad de El Salvador que permitiera hacer frente a la demanda de educación superior que no se podía atender con el modelo tradicional presencial. Como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- a. Estudio del marco legal que regula la educación superior a distancia en El Salvador.
- b. Comparación de las experiencias prácticas en educación superior a distancia en El Salvador y en otros países de la región centroamericana.

- c. Identificación, a través de un taller de marco lógico, de las necesidades específicas de la universidad contraparte para poder implantar con éxito un modelo de educación universitaria a distancia.

Para el logro de estos objetivos se realizaron las siguientes acciones:

- a. Se recabó toda la información disponible sobre la normativa que regula la educación universitaria, tanto presencial como a distancia, en El Salvador. A partir de esa información se elaboraron una serie de recomendaciones para su posible incorporación a las nuevas normas.
- d. Se formuló una encuesta, que se distribuyó entre distintas universidades centroamericanas, para conocer su realidad a través de tres categorías de análisis: académica, tecnológica y administrativa.
- e. El taller de marco lógico tuvo lugar en la Universidad de El Salvador, durante una visita que el equipo español realizó los días 24 y 25 de marzo de 2011.

A nuestro juicio, la acción más importante fue la realización del taller de marco lógico, pues a través del mismo se pudieron constatar las necesidades reales que la UES tenía para implantar paulatinamente un modelo de educación universitaria a distancia de calidad.

Para el desarrollo de los objetivos planteados en el taller, se trabajó con la metodología del marco lógico. En la primera jornada se logró construir el árbol de problemas y el árbol de objetivos, con una participación muy activa por parte de los asistentes.

En el taller de marco lógico se puso de manifiesto que el principal problema era la falta de formación del profesorado en metodología de educación a distancia y semipresencial. Por este motivo, se decidió que el objetivo más inmediato del proyecto debía ser mejorar la formación de docentes en este ámbito.

En la segunda jornada se continuó con la metodología del marco lógico para realizar el análisis de actores y alternativas. En el primer caso, se observó que los beneficiarios de este proyecto serían los estudiantes, profesores, empleadores, padres y madres y discapacitados, y estarían potencialmente en contra de este proyecto las universidades privadas, realizando el análisis de actores y de alternativas. Respecto al análisis de alternativas se resumen las conclusiones en cuadro 1:

¹ La aprobación del proyecto fue publicada en el BOE nº 22 de 26 de enero de 2011.

	<i>Desarrolladas competencias para el desarrollo de EaD</i>	<i>Fortalecidas capacidades organizativas institucionales para la EaD</i>	<i>Adecuada infraestructura</i>	<i>Disposición al cambio</i>
<i>Costes</i>	Medio	Bajo	Alto	Bajo
<i>Probabilidad de alcanzar el Objetivo</i>	Alto	Medio	Medio	Alto
<i>Adecuación a las prioridades de los agentes participantes</i>	Alto	Medio/Bajo	Medio/Bajo	Medio
<i>Viabilidad</i>	Alto	Alto	Medio	Medio
<i>Impacto de la intervención en la reducción de la exclusión social</i>	Alto	Alto	Alto	Medio
<i>Impacto de la intervención en la reducción de diferencias de genero</i>	Alto	Alto	Alto	Medio

Cuadro 1: Análisis de Alternativas

2.2. Curso de Especialización en metodología de la educación superior a distancia

Una vez realizado el taller de marco lógico e identificadas las limitaciones y necesidades, el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la UNED propuso la realización de un curso semipresencial de especialización en metodología de educación a distancia, dirigido principalmente a dar a conocer sus características principales y, sobre todo, a desarrollar las habilidades necesarias en los profesores participantes para elaborar textos didácticos de calidad adaptados a esta modalidad educativa.

Esta acción, realizada en abril de 2012, tuvo lugar en uno de los centros docentes de la Universidad de El Salvador que habían mostrado mayor interés por la metodología a distancia: la Facultad de Medicina. De esta forma el curso tenía asegurada, a priori, su aceptación y podría servir como elemento de réplica y divulgación entre otros docentes de la propia Facultad y de otras Facultades de la UES.

Los objetivos que perseguía el curso eran de diversa índole:

- a. Que los alumnos participantes (docentes de la Facultad de Medicina de la UES) conocieran las características específicas más relevantes de la enseñanza a distancia.
- f. Que los participantes supieran cómo se desarrollan las funciones docentes más importantes en este tipo de modalidad educativa.
- g. Que al final del curso los docentes fueran capaces de preparar textos y guías didácticas adaptadas a las necesidades de los estudiantes que siguen la metodología a distancia, pero que son también materiales de calidad para el alumno presencial.

Para el cumplimiento de estos objetivos se desarrolló un curso semipresencial distribuido en un tramo presencial de 20 horas de duración celebrado entre el 23 y el 26 de abril de 2012 y un tramo a distancia de 12 horas de duración celebrado durante el mes de mayo de 2012. El curso se estructuró a partir de los cinco módulos siguientes:

- Características generales de la educación a distancia.
- El papel del docente en la enseñanza a distancia.
- Elaboración de materiales didácticos adaptados a la enseñanza a distancia.
- Diseño de un curso virtual.
- Evaluación en la enseñanza a distancia.

2.3. Impacto y evaluación del proyecto

En la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Mar del Plata (Argentina) durante el mes de diciembre del año 2010 se aprobó como proyecto adscrito la creación de IberVirtual con el objetivo central de reforzar y potenciar la educación inclusiva en Iberoamérica mediante el fortalecimiento de la Educación a Distancia. Para España, como país firmante de ese acuerdo, el apoyo y la financiación de acciones destinadas a cumplir esa meta debían constituir un objetivo central de sus políticas educativas.

En este contexto hay que entender la acción preparatoria que ha desarrollado la UNED con la UES, como primer paso para la implantación futura de un modelo sostenible de educación superior a distancia que facilite el acceso a una enseñanza superior de calidad de un amplio sector de la población salvadoreña que hoy en día queda excluida.

Entendemos, por tanto, que el impacto de la ejecución de esta acción no puede ser más positivo puesto que pone de manifiesto su compromiso con el cumplimiento de muchos de los objetivos en materia de educación planteados en la cumbre de Mar del Plata. Así lo corrobora que el hecho de que este proyecto haya sido premiado en el I Concurso de Buenas Prácticas IberVirtual², en septiembre 2012.

En particular, el desarrollo del taller de formación sobre materiales didácticos permitió crear un grupo de trabajo entre algunos de los alumnos del curso que sirviera como aglutinador de líneas de trabajo a desarrollar en la formación de los cuadros de la Facultad de Medicina. Asimismo, se les proporcionó los medios necesarios y la formación adecuada para que ellos mismos fueran capaces de replicar lo más básico del curso entre compañeros que en el futuro pudieran estar interesados en adoptar las metodologías propias de la educación a distancia. De hecho, de los alumnos inscritos en este primer curso 36 de ellos asumieron el papel de tutores para la réplica del curso que se hizo durante el verano de 2012 y al que acudieron 31 nuevos docentes de la Facultad de Medicina.

Incluimos en este apartado la valoración que hicieron los alumnos participantes en el curso semipresencial, aunque también se registraron opiniones durante el desarrollo del taller de marco lógico.

Al final del curso se entregó a los participantes un cuestionario de valoración en el que se solicitaba su opinión sobre diferentes aspectos relacionados con el diseño, estructura, desarrollo y evaluación del curso³. La media ponderada de las calificaciones obtenidas se muestra en el cuadro 2.

<i>DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL CURSO</i>		<i>Calificación ponderada</i>
1	El diseño y la estructura del curso han respondido a mis necesidades formativas	4,47
2	He dispuesto de información clara y precisa sobre objetivos, contenidos y metodología	4,62
3	El contenido del curso me ha resultado útil	4,86
4	La organización del curso ha sido correcta	4,71
<i>DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL CURSO</i>		
5	El curso se ha llevado a cabo según la planificación prevista	4,77
6	Los temas han sido bien tratados y se han ajustado a la situación que viven los participantes	4,57
7	Las tareas propuestas en el curso han sido coherentes con los objetivos propuestos	4,81
8	Las experiencias y opiniones de otros colegas han resultado especialmente interesantes	4,71
9	Globalmente, este curso me ha ayudado a mejorar aspectos concretos de mi docencia	4,81
<i>EVALUACIÓN</i>		
10	El curso ha satisfecho mis expectativas	4,70
11	Mi implicación con el curso no ha quedado muy reducida como consecuencia de otras obligaciones derivadas de mi trabajo en la universidad	2,81
12	Mi nivel de implicación en este curso se ha visto reforzada por la calidad de los contenidos y métodos de enseñanza	4,71
13	Como consecuencia de la realización de este curso, me inclino más a participar en una iniciativa de innovación para elaborar material didáctico adaptado a la metodología a distancia	4,81
14	Recomendaré la repetición de este curso por su utilidad para mejorar las actividades docentes	4,76

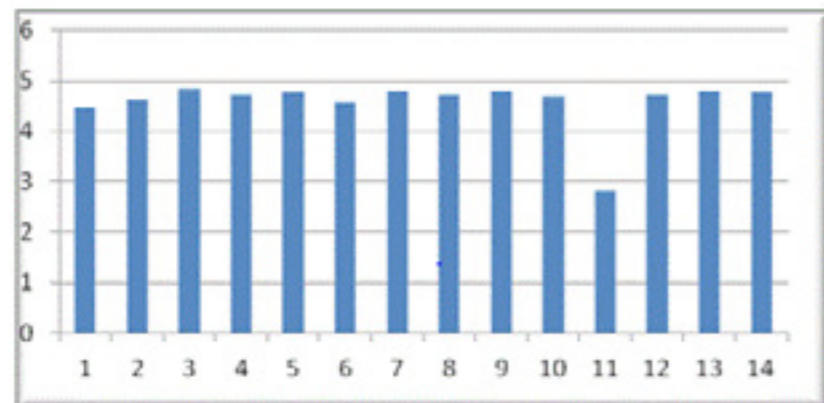
Cuadro 2: Valoración del curso

En el gráfico 1 se observa como en todos los ítems la calificación ponderada ha estado entre cuatro y cinco puntos, destacando las preguntas nº 3 (el contenido el curso ha resultado útil), 7 (las tareas propuestas han sido coherentes con los objetivos a alcanzar), 9 (el curso ha servido a la mejora de aspectos concretos de la docencia) y 13 (la realización del curso ha servido como estímulo para la elaboración de materiales didácticos de calidad).

² IberVirtual es un proyecto de la AIESAD (Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia), adscrito a la Cumbre Iberoamericana, cuyo principal objetivo es potenciar la educación inclusiva mediante el fortalecimiento de la educación a distancia en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

³ La escala utilizada fue la de Likert, con valores que van del 1 al 5, donde el 1 indica "nada de acuerdo", el 2 "poco de acuerdo", el 3 "acuerdo medio", el 4 "bastante de acuerdo" y el 5 "totalmente de acuerdo".

Gráfico 1: Valoración del curso



También destaca la puntuación obtenida en el ítem nº 11 (la implicación en el curso no se ha visto reducida como consecuencia de otras obligaciones docentes), por lo que parece razonable que para futuras convocatorias sea preciso adaptar el calendario a etapas del curso académico con menor carga docente.

2.4. Conclusiones y resultados

En cuanto a la acción preparatoria se pueden extraer las siguientes conclusiones y/o resultados:

- a. Se sugirieron una serie de recomendaciones para incorporar al borrador del reglamento de la educación superior a distancia.
- b. Se elaboró un documento sobre las experiencias prácticas de este tipo de educación superior tanto en El Salvador como en otros países de la región centroamericana (Panamá, Honduras y México) que incorpora 114 indicadores.
- c. A partir de la impartición del taller de marco lógico, se detectó, como primera necesidad, el desarrollo de competencias entre el profesorado para el desarrollo de la educación superior a distancia en esta institución.
- d. De acuerdo con la conclusión anterior se decidió, por ambos equipos, presentar una solicitud a la AECID, en la convocatoria PCI 2011, que permitiera la financiación de un proyecto más amplio que sirva para implementar la educación superior a distancia en la Universidad de El Salvador.

A partir del desarrollo del curso semipresencial sobre la metodología de la educación a distancia podemos apuntar las siguientes conclusiones:

- a. La educación a distancia es una buena alternativa para proporcionar acceso a la educación a colectivos que no pueden, por diversos motivos, acceder a la educación presencial.
- b. Los protocolos metodológicos de los textos didácticos para una educación a distancia pueden aplicarse, con carácter general, a la enseñanza presencial.
- c. Es conveniente discutir y repasar conceptos comunes entre la educación a distancia y la educación presencial.
- d. Es fundamental que la institución involucrada apoye las innovaciones docentes.

3. FORMACIÓN DE DOCENTES EN PERÚ

En este proyecto la UNED ha colaborado con el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) en formación de docentes. Veremos primero el papel que desempeña esta institución en el ámbito educativo en Perú y a continuación explicaremos en qué ha consistido la colaboración UNED-FONDEP.

3.1 La misión del FONDEP

El FONDEP es una institución de ámbito nacional, adscrita al Ministerio de Educación de Perú. Fue creada en el año 2003 con el objetivo de mejorar la calidad de la educación peruana.

Su acción se inscribe dentro de un consenso de ámbito nacional que pretende transformar la educación pública en Perú. El consenso, considerado prioritario, quedó plasmado en varios documentos, entre ellos el proyecto Educativo Nacional y la Ley General de Educación⁴. Trata de dar respuesta a cinco desafíos básicos en materia educativa:

- Asegurar la calidad en educación y el desarrollo de las capacidades de las personas.
- Garantizar la equidad educativa, mediante la igualdad de oportunidades y el logro de objetivos de integración y cohesión social.
- Revalorizar la profesión docente, como componente clave de la transformación educativa.
- Transformar la gestión en un contexto de descentralización educativa. Esto supone

⁴ La Ley General de Educación 28044 (aprobada el 28 de julio de 2003) dispone la creación del FONDEP en su Octava Disposición Complementaria y Transitoria. Su organización y funcionamiento en la Ley 28332.

que la actividad del FONDEP se enmarca también en el ámbito de los Proyectos Educativos Regionales y Locales.

- Construir una sociedad educadora, viendo la educación como una actividad permanente.

Con anterioridad a la creación del FONDEP, se había constatado que en Perú existía un número considerable de docentes y escuelas que estaban trabajando en red para mejorar la calidad de la educación pública. Se trababa, por lo tanto, de crear una institución que potenciara estas experiencias, facilitara su financiación y promoviera proyectos similares en diversas zonas del país.

En este contexto, la misión del FONDEP quedó concretada en fortalecer la autonomía, capacidad de gestión y calidad de la escuela, prestando apoyo a través de proyectos de inversión, innovación y desarrollo educativo. La apuesta del FONDEP es que sean las propias instituciones educativas quienes propongan y ejecuten los proyectos, iniciando por esta vía el camino de la calidad y de la innovación, y constituyéndose de esta manera en el motor del cambio del sistema educativo.

Los fondos con los que opera el FONDEP son tanto de origen público como privado, y proceden de los presupuestos públicos, donaciones del sector privado y de la cooperación internacional, del canje de deuda, etc. Además, para llevar a cabo su actividad, el FONDEP establece alianzas con diversos actores: empresas privadas, autoridades del sector educativo, gobiernos regionales y locales, instituciones de la cooperación internacional, ONGs, etc.

El Consejo de Administración del FONDEP, máximo órgano de decisión, es el encargado de administrar el Fondo. Está compuesto por seis representantes de las instancias implicadas:

- Ministerio de Educación (que ostenta el cargo de Presidente)
- Ministerio de Economía y Finanzas
- Gobiernos Regionales
- Gobiernos Locales
- Consejo Nacional de Educación
- Colegio de Profesores

Como hemos comentado, los proyectos que financia el FONDEP se centran en la institución educativa como unidad básica sobre la que hay que actuar y tratan de incidir en tres aspectos de la misma: aspectos institucionales, condiciones materiales y desarrollo de capacidades pedagógicas y de gestión. En el cuadro 3 se resumen las actividades que inciden en el desarrollo pedagógico y de gestión, por ser las más relevantes a efectos de nuestra exposición.

Cuadro 3: Aspectos pedagógicos y de gestión

DESARROLLO A NIVEL PEDAGÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar capacidades de diseño y gestión de proyectos en los profesionales de la educación • Involucrar a los profesionales a través de incentivos dentro de los proyectos • Manejar de estrategias innovadoras en diversas temáticas • Elaborar diagnósticos educativos en los docentes • Difundir prácticas innovadoras a través de las innovaferias
DESARROLLO A NIVEL DE GESTIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Promover la participación democrática de la comunidad a través de los Comités de Gestión del Proyecto • Desarrollar la capacidad de gestionar recursos • Conseguir transparencia en el uso de los recursos a través de la rendición de cuentas • Contribuir a la articulación entre las distintas instancias involucradas (institución educativa, Gobierno Regional y Local, FONDEP, Ministerio de Educación, etc.) • Contribución al logro de los objetivos del Proyecto Educativo Regional, Local y Nacional.

El propio FONDEP señala, como principales objetivos por la parte académica, elevar el nivel de desempeño de los docentes y el nivel de rendimiento de los estudiantes y por la parte de gestión conseguir autonomía en la gestión institucional y financiera.

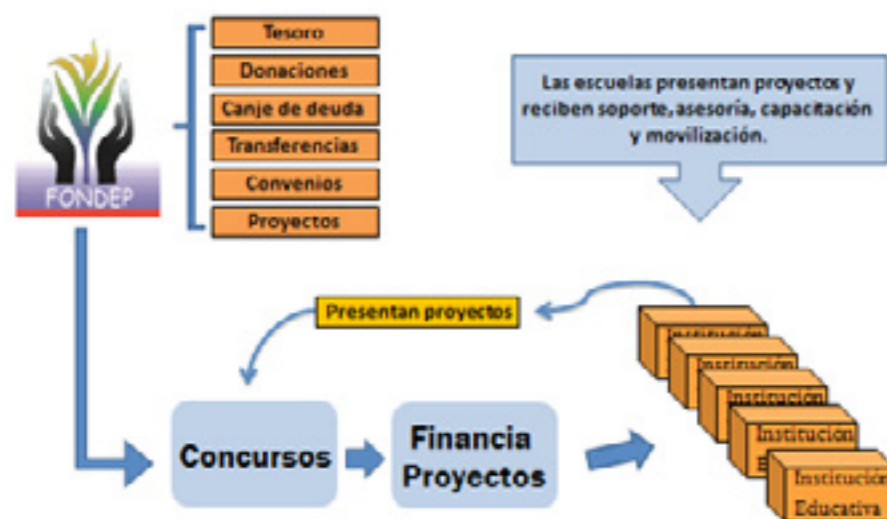
Una característica, a nuestro juicio relevante, de los proyectos de innovación pedagógica del FONDEP es la participación activa en su elaboración de todos los actores implicados: directivos y docentes de la institución, estudiantes, padres y madres y otras autoridades educativas. Estos actores hacen aportaciones en las distintas fases de preparación del proyecto:

identificación de problemas, fijación de beneficiarios y objetivos, identificación de actividades y cronograma, preparación del presupuesto, autoevaluación, sostenibilidad y rendición de cuentas.

El FONDEP hace la selección de los proyectos de mejora e innovación que van a ser financiados mediante concursos, que se lanzan por zonas geográficas. Las instituciones educativas de la zona pueden presentar sus proyectos, de forma individual o colectiva, siguiendo las bases de cada concurso y reciben asesoramiento permanente del FONDEP tanto en la elaboración como en la implementación de sus proyectos. El proceso se muestra en el gráfico 2.

Los proyectos han de impulsar proyectos de innovación que traten de conseguir los objetivos marcados por el consenso nacional, y, en particular, la Ley de Educación anteriormente mencionada. El destino de los recursos debe estar relacionado con la innovación pedagógica, la investigación, la adquisición de materiales educativos, la capacitación y actualización docente y la organización de redes y centros de servicios y recursos educativos, entre otros. Se presta una especial atención al desarrollo profesional de los docentes, considerados protagonistas y líderes del cambio en cada institución educativa. Además, las experiencias derivadas de la ejecución de proyectos con financiación del FONDEP, deberán ser difundidas por las instituciones educativas, con el fin de intercambiar sus experiencias.

Gráfico 2: Funcionamiento del FONDEP.



Fuente: FONDEP

3.2. Colaboración UNED-FONDEP

La colaboración UNED-FONDEP comenzó en 2010 y se concretó en la firma de un Convenio marco de colaboración, en marzo de 2011, en el ámbito de formación, investigación y asesoramiento. Los objetivos perseguidos por el Convenio son fortalecer y mejorar la educación peruana, así como fortalecer institucionalmente a las ambas entidades.

En esa misma fecha, se firmó por ambas partes un Convenio específico que tenía por como objetivo mejorar la formación de los docentes de Educación Inicial (niños de 3,4 y 5 años de edad) de instituciones educativas de los distritos de Carabaylo y Puente de Piedra, en Lima. Estos distritos están catalogados como pobre y muy pobre, respectivamente, dentro de los estudios sobre nivel de pobreza de la ciudad de Lima.

El compromiso que adquiría el FONDEP en dicho Convenio específico consistía en convocar un concurso de proyectos de innovación educativa bajo el título “Jugando Aprendo”, al que se podrían presentar instituciones educativas de los distritos mencionados.

El compromiso de la UNED se concretaba en proporcionar becas integrales (matrícula y material) para que cuarenta docentes seleccionados de entre las instituciones educativas ganadoras del concurso pudieran hacer cursos de Formación del Profesorado de la UNED. Entre los compromisos económicos asumidos por la UNED también figuraba sufragar los gastos derivados de la impartición de un seminario a los docentes becados el funcionamiento y la metodología de estudio en la UNED⁵.

En cuanto al objetivo del Concurso “Jugando Aprendo”, se resumen en que las instituciones educativas desarrollen capacidades y valores en los niños y niñas de educación inicial con prioridad en comunicación y matemáticas mediante la formulación y ejecución de proyectos de innovación. Los proyectos debían sustentarse en el uso creativo e innovador de materiales educativos, estrategias metodológicas, gestión de relaciones armoniosas entre docentes y estudiantes, uso de espacios y tiempo, etcétera.

Las instituciones educativas ganadoras se beneficiaban de:

Asesoramiento para la ejecución de sus proyectos de innovación.

Kits de materiales en cada uno de los años de ejecución de sus proyectos.

Pasantías (visitas a otras escuelas innovadoras).

⁵ Dicho seminario fue impartido por una docente de la Facultad de Psicología, seleccionada como voluntaria para esta actividad en la I Convocatoria de Voluntariado para Proyectos de Cooperación al Desarrollo (febrero 2011). También realizó tareas de difusión a través de la radio fundamentalmente.

Becas de estudio en la UNED para los docentes de las instituciones ganadoras.

El proyecto se inició en marzo de 2011, con fecha prevista de finalización en diciembre de 2014 (tres años y diez meses), si bien la participación de la UNED se limitaba al periodo comprendido entre marzo de 2011 y junio de 2012. El cuadro 4 muestra el cronograma de actividades de las dos instituciones.

Cuadro 4: Cronograma de actividades

<i>ACTIVIDADES FONDEP</i>	<i>ACTIVIDADES UNED</i>
Lanzamiento del Concurso (marzo 2011)	Gestión de matrícula y envío de materiales (sep.-nov. 2011)
Evaluación de proyectos y selección de los ganadores (junio-agosto 2011)	Impartición de los cursos (diciembre 2011-mayo 2012)
Adjudicación de becas (septiembre 2011)	Evaluación (mayo 2012)
Ejecución de los proyectos de innovación pedagógica en las IE (agosto 2011-dic. 2014)	Entrega de diplomas (junio 2012)

Al mismo tiempo que se ejecutan los proyectos, el FONDEP organiza innovaferias, en las que las instituciones educativas comparten experiencias sobre sus proyectos.

Al concurso “Jugando Aprendo” se presentaron 49 proyectos, de los cuales resultaron premiados 25. De entre los docentes de las instituciones premiadas, 40 recibieron una beca para realizar un curso del Programa de Formación del Profesorado en la UNED, impartidos por docentes de la Facultad de Educación de esta universidad.

El FONDEP seleccionó cinco cursos de entre los que se impartían en el mencionado programa en la convocatoria 2011/12. Todos los cursos seleccionados trataban una temática que encajaba con los objetivos del proyecto. Los docentes ganadores del Concurso podían elegir el curso que más le interesara para mejorar sus competencias profesionales:

“Construcción de Juguetes con Movimiento para Infantil y Primaria”

“Cuéntame. El Cuento y la Narración en la Educación Infantil y Primaria”

“Proyecto de Educación Infantil a través del Juego”

“Técnicas, Estrategias y Recursos de Animación Lectora en el Aula”

“Jugar y Aprender”

3.3. Evaluación y conclusiones

Todos los docentes superaron satisfactoriamente el curso y en la actualidad el FONDEP está preparando un informe de evaluación sobre la colaboración con la UNED.

Queremos resaltar los puntos fuertes de este proyecto conjunto, especialmente en lo que respecta a su implementación en la UNED:

El proyecto ha requerido un gran esfuerzo de sincronización de actividades. Este punto constituía uno de las mayores complejidades del proyecto, puesto que tanto el FONDEP como la UNED debían ajustarse a calendarios rígidos de actuación.

Por parte de la UNED, han colaborado dos órganos de dirección y sus departamentos adscritos: por un lado el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación, que ha puesto en marcha y coordinado el proyecto, y por otro el Vicerrectorado de Formación Permanente, que ha gestionado los cursos de formación del profesorado. Además se ha contado con el apoyo activo de los docentes de la Facultad de Educación que impartían los cursos.

Se posibilitó la participación de la comunidad universitaria de la UNED mediante la incorporación del proyecto a la I Convocatoria de Voluntariado para Proyectos de Cooperación al Desarrollo UNED (febrero 2011). Ello hizo posible la participación de una docente como voluntaria en una de las actividades del mismo (impartición de un curso sobre funcionamiento y metodología de la UNED).

Por último, el proyecto ha contado con el apoyo de la coordinadora del centro de la UNED en Lima, que ha servido como nexo de unión UNED-FONDEP y ha orientado de forma continuada a los docentes becados.

A modo de conclusión diremos que, tras este primer proyecto de colaboración, se intuyen nuevas vías de colaboración UNED-FONDEP. Creemos que la metodología de enseñanza a distancia y semipresencial, propia de la UNED, puede ser un instrumento muy potente si se combina con los proyectos que desarrolla el FONDEP para la mejora de la calidad de las instituciones educativas en Perú.

Además de colaborar en la formación de docentes con cursos de la propia UNED, creemos que el FONDEP se puede beneficiar de asesoramiento en el diseño e implantación de cursos de formación propios dirigidos a los miembros de las instituciones educativas, sobre temas diversos, como puede ser el diseño e implementación de proyectos de innovación educativa utilizando herramientas propias de la enseñanza a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, T., Pra, I., Monge, F., Díaz, M^a D. y Malik, B. (2010). Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación en el Plan Director de la UNED (2010-2014). Madrid, UNED. Documento inédito.

Aguado, T., Malik, B., Monge, F., Pra, I. y Díaz, M^a D. (2010): "UNED Internacional. Movilidad de estudiantes y cooperación universitaria al desarrollo", en CREAD, *Educación a distancia: actores y experiencias*, México, CREAD, (35-53).

Consejo Nacional de Educación (2006): Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. <http://www.fondep.gob.pe>. Consultado 10/01/2013.

De la Fuente, D., Pra, I. (2012): "Implementación de un proyecto de educación universitaria a distancia en la universidad de El Salvador" en AIESAD, *Buenas Prácticas en Educación a Distancia. Experiencias significativas en Iberoamérica*, Loja, (21-46).

Declaración de Mar de Plata (2010): <http://www.oei.es/declaraciondemardelplata.php> Consultado 8/01/2013

FONDEP (2011): Guía de Formulación de Proyectos de Innovación Pedagógica, Lima. <http://www.fondep.gob.pe>. Consultado 10/01/2013.

LOS ESTUDIOS A DISTANCIA DE DETECTIVE PRIVADO PARA MEJORAR LAS CONDICIONES LABORALES.

M^º Dolores Serrano Tárraga.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: estudios oficiales, igualdad, ejercicio profesional, capacitación laboral.

Los estudios oficiales son aquellos que habilitan para el ejercicio de una profesión.. Para ejercer la profesión de detective privado es necesario la realización de unos estudios oficiales, estructurados en tres años, con una carga lectiva de 1.800 horas, tras la superación de las materias de los tres cursos se obtiene el diploma que habilita para el ejercicio de la profesión.

La UNED oferta estos estudios dentro de los cursos de formación permanente, enseñanzas no regladas, con la metodología a distancia, utilizando las nuevas tecnologías que permiten la relación profesor alumno de manera continuada y fluida sin estar en el mismo espacio físico, en una aula presencial, lo que ha permitido que muchas personas puedan tener acceso a este curso y mejorar su formación y sus condiciones laborales. La UNED ha hecho posible que personas residentes en toda la geografía española puedan acceder a estos estudios. La profesión de detective privado tiene unas posibilidades de trabajo enormes, con diversas salidas profesionales. La adquisición de conocimientos y la obtención del diploma, que coloca a estos alumnos en igualdad de condiciones que los alumnos que han podido realizar estos estudios en la enseñanza tradicional presencial.

1. INTRODUCCIÓN

En las sociedades democratizadas la educación contribuye en gran medida a la justicia social, procurando que todos los ciudadanos pueden realizar los estudios necesarios para mejorar en su profesión, lo que redundaría en una mejor formación y satisfacción personal así como también mejoras laborales, sociales y económicas. Una de las aspiraciones de muchas personas que trabajan en seguridad privada es poder realizar estudios más realizando otro trabajo. cial proque las aspiraciones de realizar un trabajo mejor, por el mero hecho de no poder o no tener acc completos sobre la materia, los estudios de detective privado, que les permitan mejorar sus condiciones laborales. Pero lo cierto es que no todas las personas que lo desean pueden realizar estos estudios de forma presencial, lo que ocasiona una desigualdad, producida por no tener acceso todas las personas que quieren realiza los estudios de detective a la enseñanza presencial. La enseñanza a distancia se muestra como el medio idóneo y adecuado para terminar con esta desigualdad e injusticia.

La justicia va dirigida a la igualdad, debe garantizar que todos tengan los mismos derechos y dentro de estos derechos se encuentra el derecho a la educación, dirigida a una formación específica que habilita para el ejercicio de una profesión.

La educación contribuye a que las sociedades sean más justas, que el nivel sociocultural aumente, que los ciudadanos estén más satisfechos y reine la paz social.

Una educación justa, que contribuye de forma eficaz a la justicia social, es aquella que conociendo las desigualdades existentes en la población para acceder a los estudios presenciales de detective, sea capaz de ofrecer esas enseñanzas en la modalidad de la enseñanza a distancia para que todas aquellas personas que quieran realizar estos estudios y no puedan hacerlo de forma presencial, se les ofrezca la posibilidad de realizarlos a distancia, se eliminan las desigualdades sociales y se ofrecen oportunidades a sectores de la población que se encuentran en una situación de desventaja frente a otros.

Una forma de exclusión social es las personas con escasa formación y pocos conocimientos. Cada vez más los menos formados serán excluidos del mercado laboral.

La educación, la formación es una herramienta para luchar contra la exclusión social, entre cuyas aspiraciones está la de conseguir Una forma de exclusión social es las personas con escasa formación y pocos conocimientos. Cada vez más los menos formados serán excluidos del mercado laboral.

La educación, la formación es un elemento o herramienta para luchar contra la exclusión social y entre cuyas aspiraciones está la de conseguir o alcanzar una sociedad más justa.

2. JUSTICIA SOCIAL Y ESTADO DEL BIENESTAR.

En el denominado Estado del Bienestar, el Estado tiene como finalidad evitar que existan desigualdades e injusticias entre sus miembros, por lo que debe proporcionar a aquellas personas o grupos sociales que se encuentren desfavorecidos, los medios necesarios para que alcancen el mismo nivel de vida que el resto de ciudadanos. El Estado debe procurar los medios para el bienestar general de la población, lo que se hacía a través de los programas de política social.

El declive del Estado del Bienestar, originado, en parte, por la crisis económica mundial, ha motivado un cambio en las políticas sociales, debido a la falta de fondos de los Estados para atender a los grupos sociales más desfavorecidos.

El Estado del Bienestar presta atención a la desaparición de las diferencias en la Educación de las personas. En este ámbito ha tenido un papel importante la educación a distancia, que ha permitido eliminar las diferencias educativas entre las personas que tenían acceso a una educación presencial, tradicional, y las que no tenían acceso a la misma, porque sus obligaciones familiares, laborales, o bien por el lugar de residencia, u otras razones, no podían asistir a las clases presenciales, pudieran completar su formación y obtener los títulos que les habilitaran para el ejercicio de una profesión, con el mismo nivel de formación que las personas que tenían acceso a la enseñanza presencial. La educación a distancia ha sido un medio de realización de la justicia social en el Estado del Bienestar.

La realización de la justicia social procura una mayor cohesión social, porque consigue que no sean muy acusadas las diferencias sociales. Esto redundará en beneficios para todos, para la sociedad y para los propios individuos.

3. ESTUDIOS DE DETECTIVE PRIVADO

La sociedad moderna se ha vuelto más compleja. En las últimas décadas se han producido importantes cambios en la sociedad a nivel mundial, debido a múltiples factores, cambios que se suceden de forma muy rápida. Entre los factores que han propiciado estos cambios se encuentra la globalización, los grandes avances en las comunicaciones y telecomunicaciones, el acceso a internet. En la sociedad postmoderna, los cambios sociales se producen de forma rápida, el futuro es incierto y aparecen muchos más riesgos, muchos de los cuales no son controlables por el hombre, lo que conlleva el aumento de la inseguridad. En la sociedad actual la inseguridad constituye un gran problema para los ciudadanos, que demandan al Estado más seguridad. El Estado, la sociedad, ante estas demandas constantes de seguridad por parte de los ciudadanos, cuenta con los miembros de los distintos cuerpos que se

encargan de la seguridad pública y también con los miembros de la seguridad privada. El Estado debe formar de forma adecuada al personal de seguridad, porque ello repercutirá en el mejor ejercicio de su profesión, con más competencia, con personal mejor formado, lo que contribuirá a la paz social y a la seguridad ciudadana.

Los estudios de detective privado están dirigidos a formar a estos profesionales de la seguridad privada, para atender las demandas sociales de mayor seguridad. El aumento de la demanda de realización de estos estudios responde a las características de la sociedad actual, donde ha aumentado la percepción de inseguridad. El desarrollo y expansión de la seguridad privada, como parte integrante de la seguridad pública y subordinada a ella, pretende mejorar la vida de todos los ciudadanos, ayudando a que la sociedad sea más segura y los ciudadanos puedan desarrollar su vida en plena libertad, sin temor a posibles riesgos, contribuyen a la disminución de la sensación de inseguridad. La labor de los detectives privados va encaminada a lograr una sociedad más segura, colaborando con la seguridad pública.

Para poder ejercer la profesión de detective privado es necesario la realización de unos estudios de tres años de duración, que tienen la consideración de estudios oficiales, que habilitan para el ejercicio de una profesión. Sin la obtención de este título no se puede ejercer la profesión. La realización de estos estudios constituye una aspiración de muchos ciudadanos para mejorar sus condiciones laborales, lo que contribuye a la inclusión social.

Los estudios de detective privado a distancia ofrecen una igualdad de oportunidades laborales a aquellas personas que no pueden realizarlos de forma presencial. Se eliminan las diferencias sociales entre los individuos en el acceso a los estudios y al ejercicio de una profesión.

Los estudios de formación permanente, entre los que se incluyen los estudios de detective, se recogen dentro del Libro blanco de la Comunidad Europea como cursos necesarios para la formación de trabajadores, para que sean más competitivos y estén mejor formados en el ámbito laboral. Estos estudios posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos en materia de seguridad privada, que permite desempeñar dentro del ámbito de la seguridad privada, una profesión con una cualificación y categoría superior a la de vigilante de seguridad

Es importante para la sociedad la formación adecuada de sus miembros y debe abogar por ofrecer a todos los ciudadanos, con independencia de su situación social concreta, la posibilidad de acceder a la realización de estudios superiores a los que posee, estudios que le habiliten para el ejercicio de una profesión, y para ello tiene que poner a disposición de

los ciudadanos los medios para que todos los que lo deseen puedan realizar estos estudios, de tal forma que si no todos pueden realizarlos en la enseñanza presencial, el Estado debe ofrecer otro tipo de enseñanza que sea compatible con sus otras obligaciones, y esta alternativa la ofrece la enseñanza a distancia. Esto permitirá a los ciudadanos un desarrollo más pleno de sus capacidades y de sus intereses, les permitirá acceder mejor preparados al mercado laboral, se les presentarán nuevas oportunidades, podrán conseguir un mejor trabajo, lo que le permitirá colaborar activamente en la consecución de la justicia social.

Los estudios en detective privado tienen como consecuencia una mejora laboral en el ámbito de la seguridad privada. La educación promueve el ascenso laboral, favorece la inclusión social, colabora a la consecución de la justicia social y al bienestar individual y social. Mejores condiciones sociales y laborales de las personas que tienen estudios que las que no los tienen y mejor integración socio-laboral, eliminando la exclusión social, lo que contribuye a la justicia social

4. EDUCACIÓN A DISTANCIA

Todos los ciudadanos tienen derecho a la educación, según se recoge en la Constitución, pero no todos están en igualdad de condiciones de acceder a ella. Se producen desigualdades en la posibilidad de realizar determinados estudios. De tal forma que está garantizada la realización de los estudios básicos obligatorios en condiciones de igualdad o en igualdad para todos los ciudadanos menores de 16 años. Sin embargo, una vez realizados estos estudios obligatorios, en el acceso a los estudios oficiales y universitarios se producen desigualdades que tienen su origen en diferentes motivos, por razones laborales, familiares, geográficas, económicas, sociales... Estas desigualdades se deben eliminar con medidas correctivas. La educación a distancias ofrece la posibilidad de reducir estas desigualdades, consiguiendo que todos tengan acceso a la realización de unos estudios a los que no pueden acceder en la forma reglada común u ordinaria, la enseñanza presencial.

La igualdad en la enseñanza no se consigue porque no todos tienen acceso a la enseñanza presencial, por lo tanto hay que tener en cuenta en educación las desigualdades existentes o los problemas que tienen determinados sectores de la población para acceder a la enseñanza presencial, por esta razón para evitar la exclusión y discriminación, hay que ofertar estos estudios en la modalidad de enseñanza a distancia.

Los trabajadores están en situación de desventaja respecto a las personas que no trabajan para acceder a la enseñanza presencial. También aquellas personas que viven lejos de los lugares donde se imparten los estudios de detective privado, por ejemplo, en zonas rurales,

y no tienen medios ni materiales ni económicos para desplazarse al lugar donde se imparten los estudios. Estos grupos sociales están en una situación de desventaja respecto a los otros grupos que pueden acceder a la enseñanza presencial de detective privado. Para estos grupos desfavorecidos y que no tienen acceso a los estudios presenciales de detective, se ofrecen estos estudios a distancia. Con la enseñanza a distancia se realiza la justicia social porque ofrece a estos grupos desfavorecidos o con menos condiciones la posibilidad de realizar los estudios. Se encuentran en una situación de desventaja, y la enseñanza a distancia les posibilita que accedan a los estudios, contribuye a la igualdad de los ciudadanos que se encuentran en esta situación.

La educación a distancia quiere conseguir acabar con las desigualdades existentes en la sociedad por el acceso a la educación. La educación a distancia contribuye a la justicia social al ofrecer los estudios de detective a personas que no podían realizarlos en condiciones de igualdad a la mayoría de ciudadanos.

Los avances en las telecomunicaciones también han afectado a la educación. Si la educación a distancias había sido pionera en la comunicación con los alumnos y la relación alumno-profesor, con formas alternativas a la relación del alumno en el aula, utilizando los medios de comunicación a su alcance en el cada momento, el correo postal, el teléfono, adaptando las formas de comunicación e interacción entre alumno-profesor a la aparición de las nuevas formas de comunicación telemática que se iban implantando en la sociedad. Los medios tradicionales se ampliaron con la video conferencia, y más tarde con la utilización del ordenador, la incorporación de internet a la enseñanza, con el correo electrónico, las plataformas virtuales, el chat, webcam y las aulas AVIP, que permiten una relación fluida y constante entre profesores y alumnos y la interrelación entre ellos aunque se encuentren separados geográfica y físicamente por kilómetros de distancia. Estos nuevos medios de comunicación favorecen el trasvase de conocimiento constante así como un rápido sistema de información y actualización de contenidos. Estos medios de comunicación permiten la relación e interacción entre profesores y alumnos y entre los alumnos entre sí aunque no estén en el mismo espacio físico, en el aula tradicional.

La enseñanza a distancia permite que el alumno aproveche el tiempo libre de que dispone para estudiar. No es un tiempo rígido como ocurre en las clases presenciales, sujetas a horarios preestablecidos rígidos. En la enseñanza a distancia la plataforma con la información para estudiar los contenidos, las clases del profesor y las pruebas de evaluación, están a disposición de los alumnos las veinticuatro horas del día, de forma que el alumno puede acceder a los contenidos en cualquier momento, cuando disponga de tiempo libre, le ofre-

ce la oportunidad de realizar unos estudios, que si no fueran ofrecidos por la enseñanza a distancia, no podría realizar en la enseñanza presencial, lo que supondría una desigualdad.

Las nuevas tecnologías han favorecido el desarrollo y el crecimiento de la educación a distancia, que comenzó impartiendo títulos universitarios y se ha extendido a la formación permanente en ámbitos que requieren para el ejercicio de una profesión la posesión de un título oficial que garantiza que los alumnos que lo poseen han realizado unos estudios que les habilita para el ejercicio de una profesión de forma competente y con todas las garantías de una buena formación. Esto redundará en la consecución de la justicia social.

Los nuevos instrumentos tecnológicos o las nuevas tecnologías utilizadas en la enseñanza a distancia proporcionan una mejor calidad de la enseñanza así como permiten avanzar más rápido en la adquisición de conocimientos y pueden llegar a un mayor número de personas, lo que significa un gran avance para conseguir la justicia social y la mejora de la sociedad.

La educación a distancia tiene que utilizarse en los diversos diferentes ámbitos del aprendizaje, de la formación y no limitarse a la formación universitaria, a las enseñanzas regladas, a la obtención de títulos universitarios. La enseñanza a distancia debe extender sus enseñanzas a la formación para el ejercicio profesional, teniendo en cuenta la demanda de profesionales que realiza la sociedad actual. En este aspecto, la implantación de la titulación oficial de detective privado responde a la necesidad social y a la demanda social de profesionales cualificados y bien formados en seguridad privada.

La enseñanza a distancia debe estar orientada, para formar a alumnos competentes, que encuentren trabajo en mejores condiciones del que realizan y lo desarrollen con la competencia adecuada, lo que contribuye a la igualdad y a la justicia social. Una mejor formación de los ciudadanos mejorará las relaciones sociales y contribuirá de forma importante a lograr la estabilidad y paz social, dirigida a conseguir una sociedad segura, donde los ciudadanos no sientan temor ni miedo. Se logrará una sociedad más justa y agradable, que favorece la integración social, elimina la exclusión social y fomenta la cohesión social.

Con la enseñanza a distancia se reducen las desigualdades existentes entre los ciudadanos que puedan asistir a las clases presenciales y aquellas que no pueden hacerlo. De esta forma, todos tienen las mismas oportunidades de encontrar el trabajo para el que habilita el título obtenido, sin diferencias porque hayan sido realizados los estudios de forma presencial o a distancia. Elimina las desigualdades. La realización de estos estudios a distancia les permite luchar por conseguir un éxito profesional que de otra forma no podrían conseguir o no podrían aspirar a luchar por él, a la vez que les procura un mayor reconocimiento social.

La justicia social significa inclusión de las personas que no pueden acceder a la enseñanza presencial en el sistema educativo de formación que habilita para el ejercicio de una profesión, para la que se exige la obtención del Diploma o el título oficial, que le habilita para el ejercicio de la misma.

La enseñanza a distancia como forma educativa de inclusión social que favorece la igualdad, coopera a la consecución de la justicia social. La educación a distancia permite realizar estudios a los menos favorecidos, que tienen que trabajar y no pueden asistir a la enseñanza presencial. Sin este tipo de enseñanza no podrán salir de su situación laboral los menos favorecidos.

5. CONCLUSIONES

Una sociedad más justa es aquella que ofrece posibilidades de formarse a todos los ciudadanos, teniendo en cuenta las diferencias que existen entre ellos para acceder a la formación para la obtención de un título que habilite para el ejercicio de una profesión, por esta razón, si no todos los ciudadanos pueden realizar los estudios en la enseñanza tradicional presencial, el Estado debe ofrecer otro tipo de enseñanza que le permita compatibilizar el aprendizaje, los estudios y realizar un trabajo o cumplir con sus obligaciones laborales o de otra índole. Esta oferta de enseñanza a distancia favorece la inclusión social, evita la exclusión social y conduce a la justicia social.

No puede mantenerse que las desigualdades en el acceso a la enseñanza presencial supongan un límite a las mejoras profesionales y a las aspiraciones de realizar un trabajo mejor, por el mero hecho de no poder o no tener acceso a la enseñanza presencial porque se está realizando otro trabajo. Estas desigualdades se eliminan con la enseñanza a distancia, que ofrece estos estudios que le permite a los alumnos que no pueden asistir a la enseñanza presencial formarse en la materia, obtener el título y conseguir una mejora profesional.

Todos los ciudadanos deben tener acceso a los estudios de detective privado y todos tienen derecho a una enseñanza de detective privado de calidad, como lo hace la enseñanza a distancia.

La educación de calidad para los profesionales de la seguridad redundará en beneficio de la sociedad, porque creará una sociedad más justa, más equilibrada y con menos inseguridad, con ciudadanos que confíen plenamente en los miembros de la seguridad privada.

Si no existiera la posibilidad de realizar los estudios de detective privado a distancia se estaría limitando el ascenso y la mejora profesional a las personas que no pueden realizar los

estudios de forma presencial, lo que implicaría una discriminación. Por otra parte también acentuaría la posición de desigualdad en la que se encuentran estas personas. A estas personas menos favorecidas o con menos recursos, porque tienen que trabajar y que no pueden permitirse abandonar su trabajo para realizar los estudios de detectives se les estaría limitando en sus aspiraciones, lo que no contribuye a realizar la justicia social. Por ser personas menos favorecidas social y económicamente, se les estaría obligando a permanecer en la misma situación, limitando sus aspiraciones de mejora laborales futuras. No podrían mejorar sus condiciones laborales. Y estas personas, en muchos casos, ya aportan su experiencia laboral en el ámbito de la seguridad privada, lo que es un elemento a tener en cuenta porque con su bagaje y conocimientos en la materia pueden mejorar el desarrollo y ejercicio de su profesión, lo que llevara consigo mayores logros y éxito en la realización de su trabajo que tendrá como resultado una mayor seguridad. Si no se les da la oportunidad de realizar los estudios a distancia se está impidiendo la realización de la justicia social porque se condena a estas personas a que permanezcan siempre en el mismo puesto de trabajo y no puedan progresar laboralmente ni en el ámbito de su educación. Una mayor educación lleva a una mejor armonía social, a una mayor paz social.

El Estado debe ofrecer a todos los ciudadanos la posibilidad de formarse mejor y más adecuadamente para el ejercicio de una profesión y además debe ofrecerle los medios para capacitarlo para ejercer una profesión y mejorar laboralmente a aquellos que lo deseen, por este motivo, la enseñanza a distancia es el medio idóneo para conseguir la formación adecuada y la capacitación para el ejercicio de una profesión y poder obtener mejoras laborales para aquellas personas que no pueden acudir a la formación ordinaria presencial. Con esto se contribuye a la justicia social.

Los estudios a distancia de detective privado promueven la justicia y la igualdad social. La educación a distancia tiene en cuenta a los sujetos que se encuentran en desventaja social para la realización de los estudios de detective privado y les da una oportunidad de salvar esa desventaja y desigualdad.

El Estado debe aspirar a la excelencia en la formación de los profesionales de seguridad privada, para que puedan desarrollar correctamente sus funciones, para conseguir los objetivos propuestos con la formación.

La excelencia de la educación a distancia en la formación de los profesionales de la seguridad privada por los medios utilizados, todos los nuevos avances tecnológicos: correo electrónico, plataforma virtual, grabación de clases o sesiones presenciales, interacción y comunicación profesores y alumnos, evaluación continua y evaluación final presencial, prácticas.

Si los estudios de detective privado han contribuido a alcanzar la justicia social, han ayudado a conseguir el título a las personas que se encontraban en una situación de desventaja.

Formando de forma correcta a los detectives privados contribuiremos a la justicia social, porque conseguiremos una sociedad más segura y con mejores condiciones de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Barragué Calvo, B. “Desigualdad económica y bienestar: tres modelos de justicia social”, *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 2011, nº 23.

Beck, U.: *Presente y Futuro del Estado del bienestar: El Debate Europeo* (Mino y Davila, 2005).

Murillo Torrecilla, F.J. y Hernández Castilla, R. “Hacia un concepto de justicia social”, en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2011), Volumen 9, Número 4.

Pesquero Franco, E. “Sociedad de la información y educación. Propuestas educativas de la Unión Europea para el nuevo modelo de sociedad”, en *Revista Complutense de educación*, vol. 12, nº1, 2001 (págs. 319-340).

Rawls, John (1995). *Teoría de la justicia*. México, Fondo de Cultura Económica.

FORMACIÓN DE DOCENTES ONLINE EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: RECURSOS DE COLABORACIÓN PARA LA INTERACCIÓN DIALÓGICA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Elmara Pereira de Souza.
Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil

Maria Luz Cacheiro
M^a Concepción Domínguez
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ESPAÑA

Palabras clave: educación a distancia, entorno virtual de aprendizaje, formación de docentes online, recursos de colaboración, interacción dialógica.

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) en la formación de docentes en Educación a Distancia (EaD). Se parte de las funcionalidades que ponen las plataformas a disposición de los recursos de comunicación (foro, chat, webconferencia, herramientas de la web 2.0.) y de las posibilidades que la interacción dialógica (Bajtín, 1895–1975) basada en la presencia del otro en el proceso de construcción colectiva. La formación de docentes online en entornos virtuales de aprendizaje puede beneficiarse de esta perspectiva promoviendo, a través de los recursos de comunicación, diálogos no lineales y reflexión sobre la propia práctica, utilizando el lenguaje como instrumento esencial para la interacción entre las voces de los participantes. El entorno virtual de aprendizaje se convierte en el espacio en el que los profesores construyen diálogos de interés para el proceso formativo en la educación a distancia.

1. INTRODUCCIÓN

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se enmarcan en el contexto de la cibecultura como espacios que posibilitan la participación, colaboración y cooperación de los diferentes usuarios con un objetivo común. La interacción entre las personas, a través de los EVA, puede favorecer una relación colaborativa y colectiva. Colaborar significa trabajar juntos, tener objetivos compartidos y una interacción explícita para crear algo nuevo o diferente.

Para que la comunicación colaborativa en red tenga lugar y la formación de profesores sea efectiva, es necesario un ambiente virtual de aprendizaje que favorezca aspectos clave como la interacción dialógica, la autoría, la creación y la autonomía. La educación a distancia y la utilización de los ambientes virtuales de aprendizaje pueden suponer una nueva forma de relacionarse con el conocimiento, en especial, a través de la interacción dialógica que tiene un gran potencial en el proceso enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de los cursos online.

Para una mejor comprensión de las posibilidades de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la formación de docentes en la Educación a Distancia, se hace necesaria una delimitación de los conceptos subyacentes.

Como presupuestos teóricos se parte de Mikhail Bakhtin (2000) que se centra en la interacción dialógica, y de Lev Vygotsky (1993, 1998) para comprender el aprendizaje a partir de la interactividad en los AVA. Por su parte Lévy (2009) y Deleuze (1988, 1996, 1998) reflexionan sobre las potencialidades de lo virtual para la formación, así como Adorno y Horkheimer (1998) para diferenciar los AVA de los medios de masa.

Entre los cuestionamientos a los que intentan responder estos autores están: ¿Qué es lo virtual?, ¿Es real lo virtual?, ¿Cómo puede potenciarse la interacción virtual entre las personas para generar conocimiento?, ¿Qué es un AVA?, ¿Hay una infrutilización de estos ambientes desde la perspectiva de los medios de masa? Estas cuestiones nos impulsan a intentar comprender lo virtual como medio para fomentar la formación de profesores utilizando las funcionalidades de los AVA.

2. ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE (EVA)

El término virtual se utiliza para designar aquellos ambientes informacionales, la producción digital, el ciberespacio o internet. Sin embargo el concepto virtual es más amplio y va más allá de las tecnologías digitales.

Siguiendo a Lévy (2009, p. 74), lo virtual puede definirse y enriquecerse desde distintos ámbitos (común, filosófico, informático, etc.) (Tabla 1.)

Tabla 1. *Diferentes sentidos de lo virtual (Adpatado de Lévy, 2008)*

<i>Sentido de lo virtual</i>	<i>Definición</i>
Común	Falso, ilusorio, irreal, imaginario, posible.
Filosófico	Existe en potencia sin estar presente.
Informático	Universo de posibles cálculos a partir de un modelo digital y de inputs del usuario.
Tecnológico	Interacción sensorial y motora con un modelo computacional.

Se observa que la palabra virtual depende del área de conocimiento desde la que se analiza. La producción de la subjetividad posibilita el proceso de lo virtual a lo real que se produce colectivamente. Lo virtual no sustituye a lo real sino que lo potencia multiplicando sus posibilidades (Deleuze, 1988; Deleuze, 1996; Lemos, 2008).

Aquí se trata el concepto de virtual más allá de la técnica para centrarse en la comunicación, el constructivismo y los debates propiciados por estos espacios, y de las posibilidades para la formación de los profesores en Educación a Distancia.

El Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA) se define como sistemas informáticos en la red que integran varios medios, lenguajes y recursos, para presentar informaciones, promover interacciones en cualquier momento (Almeida, 2003; Pereira, 2007). Estos ambientes virtuales ofrecen posibilidades para construir y compartir conocimientos, recursos y actividades (Santos, 2003; Vavassori y Raabe, 2003).

Ya Valentini y Soares (2005, p. 19) afirmaba que el Entorno Virtual de Aprendizaje es un espacio social de interacciones “cognitivo-sociales sobre o entorno a un objeto de conocimiento: un lugar en la web en el que las personas interactúan mediadas por el lenguaje hipermedia, cuyos flujos de comunicación están facilitados por el interfaz gráfico.”

Puede definirse el EVA como un dispositivo de producción de subjetividades que combinan lo visible, lo invisible, silencio, fuerzas, actitudes, relaciones y líneas que conectan a las personas que forman parte de él.

Algunos ejemplos de Entornos Virtuales de Aprendizaje son: Teleduc, desarrollado por la Universidade de Campinas (UNICAMP) de Brasil, AulaNet da PUC-RJ de Brasil; e-Proinfo, desarrollado por el Ministerio de Educación de Brasil; aLF desarrollado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España; así como MOODLE, que se ha convertido un uno de los más utilizados del mundo.

La plataforma de formación virtual, MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) se basa en una pedagogía constructorista y ha sido desarrollado bajo la filosofía del código libre que potencia la creatividad y la interactividad.

La plataforma aLF de la UNED cuenta con las distintas funcionalidades de información y colaboración para facilitar los objetivos de aprendizaje; incluyendo la herramienta webconferencia con pizarra online para la comunicación síncrona y asíncrona entre los participantes de los cursos virtuales.

Los espacios virtuales ofrecen a los participantes (docentes y estudiantes) gestionar recursos de información y colaboración para el aprendizaje (Cacheiro, 2011), así como el crear recursos específicos que facilita la web 2.0 como los blogs o la creación de sitios web (Cacheiro y Domínguez, 2011), a través de los cuales se pasa del rol de usuario al de creador que posibilita la red.

Para contribuir al buen uso de estos espacios se requiere una dinamización de lo mismo a través de la interacción dialógica entre los distintos protagonistas.

3. LA INTERACCIÓN DIALÓGICA EN LOS EVA

Las plataformas de aprendizaje ayudan a gestionar el proceso educativo y en el desarrollo de los cursos a distancia del profesorado. En esta línea se encuentra Bakhtin (2000) que considera que el ser propio del hombre es comunicar y desarrolla su investigación en torno al “dialogismo” o inter-relación verbal. Participar en un diálogo significa prestar atención, preguntar, responder, etc. La interacción verbal se encuentra en el centro de las relaciones sociales. Siguiendo a Bakhtin (1979, p. 182): “toda parte verbal de nuestro comportamiento (sea lenguaje exterior o interior), no puede, en ningún caso, ser atribuida a un sujeto y forma aislada, sino extremadamente social.

Para este autor, el monologismo está presente en la cultura ideológica de los tiempos modernos. El dialogismo se opone al monologismo y se refiere a los diálogos que existen entre los diferentes discursos de una comunidad, cultura, sociedad. Estos diferentes diálogos pueden mostrarse en las interacciones en el EVA.

El concepto de dialogismo de Bakhtin está íntimamente relacionado con el de alteridad, como conciencia de la existencia del otro; siendo imposible una formación humana sin considerar al otro como parte del mismo espacio. Este diálogo se caracteriza por un intercambio o discusión de ideas, armonía, pero también tensión y conflicto, un encuentro de voces distintas en un universo complejo semiótico de interacciones (Bakhtin, 1979; Faraco, 2001).

Bakhtin (2000) no se limita a dar valor a la voz, sino a los distintos medios de comunicación de masa e interfaces interactivos digitales. En este sentido se evidencia las posibilidades de interacción dialógica en los EVA para la construcción colaborativa en red, para la formación de profesores, como forma de comunicación.

A pesar de la potencialidad de los EVA, como espacio interactivo, se constata una fuerte vinculación a la influencia de la Escuela de Frankfurt en relación a los medios de comunicación de masas y la industria cultural en la sociedad moderna (Adorno y Horkheimer, 1998).

Los medios interactivos, difieren de los medios de masa al no pretender la homogeneización, sino la individualización y personalización.

Siguiendo a Vygotsky (1993), el verdadero desarrollo del pensamiento va de lo social a lo individual; aprendizaje y desarrollo están interrelacionados partiendo de los conocimientos previos, potenciando la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entre el nivel de desarrollo real y el potencial.

El estudio de los EVA para la formación de docentes en educación a distancia es importante analizar las interacciones dialógicas entre pares tanto para el aprendizaje como para otros intereses personales y profesionales. El EVA como espacio dialógico puede potenciar la ZDP a través del diálogo para construir conocimientos durante su formación. Compartiendo con los otros.

La formación de los docentes desde esta perspectiva supone considerar a la persona como un sujeto que construye los saberes históricamente, a partir de la pertenencia a grupos/espacios socioculturales, de aprendizajes tanto formales como experienciales. Los EVA representan un espacio dialógico favorable a la construcción y difusión del conocimiento y aprendizajes para la formación de docentes en educación a distancia.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

A modo de conclusión se considera lo virtual como un dispositivo real para la formación de los docentes en Educación a Distancia a través de la utilización de los Entornos Virtuales de Aprendizaje para favorecer la interacción dialógica en un espacio que posibilite el diálogo, la autoría, la creación y la formación.

Consideramos la interacción dialógica y colaborativa en red, apoyada por un EVA, como una propuesta que puede favorecer la activación de la Zona de Desarrollo Próximo, la construcción del conocimiento en el proceso de formación docente.

La utilización de los EVA en EAD se puede constituir en un ambiente colaborativo y significativo, utilizando la interacción dialógica para la construcción y difusión de conocimientos.

REFERENCIAS

- Adorno, T. "Indústria cultural". In: COHN, G. *Comunicación e Industria Cultural*. Son Paulo: T.A. Queiroz, 1987.
- Adorno, T; Horkheimer, M. *A Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1985.
- Alliez, E. *Deleuze Filosofia Virtual*. Son Paulo: Ed. 34, 1996.
- Almeida, M. E. B. "Educação a distancia na Internet: abordagens e contribuições ambientes digitais de aprendizagem". *Educación e pesquisa*, Son Paulo, v. 29, n.2 jul-dez 2003.
- Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. Son Paulo: Hucitec, 1979.
- Bakhtin, M. *Estética da Creação Verbal*. 4. ed. Son Paulo: Martins Fontes, 2000.
- Cacheiro, M.L. "Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje". *Pixel-Bit, Revista de Medios y Comunicación*, n. 39, jul 2011, pp. 69-81, <http://intra.sav.us.es:8080/pixelbit/images/stories/p39/06.pdf>
- Cacheiro, M.L. y Domínguez, M.C. "Diseño de páginas web educativas". In: MEDINA, A., HERRÁN, A. y SÁNCHEZ, C. (Coords.), *La formación pedagógica y práctica del profesorado* (181-216). Madrid: Ramón Areces, 2011.
- Deleuze, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- Deleuze, G. O atual e o virtual. In: ALLIENZ, E. *Deleuze filosofia virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- Deleuze G.; PARNET, C. *Diálogos*. Son Paulo: Escuta, 1998.
- Lemos, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- Lévy, P. *O que é o virtual*. Son Paulo: Ed. 34, 2009.
- Lopes, E. S. "A realidade do virtual". *Psicologia em Revista*. V.11 n.17, Belo Horizonte jun. 2005. ISSN 1677-1168.
- Faraco, C. A. "Dialogismo como chave de uma antropologia filosófica". In: FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora UFPR, 2001.
- Pereira, A. *Ambientes Virtuales de Aprendizaje: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda, 2007.
- Santos, I. W. "Capturas e rupturas desenhando encontros na diferença". In: Ferreira, L. W. *Educación e Mídia: o visível, o ilusório, a imagem*. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.
- Souza, E. P.; Sena, C. P.P. "Concepções epistemológicas na formação de professores-formadores em ambiente virtual e no proceso ensino-aprendizaje baseado em problema para deficientes visuais". In: Galeffi, G.; Modesto, M. A.; Souza, C. R. *Epistemologia, Construcción e Difuson do Conocimiento*. Eduned, Salvador, 2011.
- Valentini, C. B; Soares. E. M. do S. (Orgs). *Aprendizaje em ambientes virtuales: compartilhando ideias e construindo cenários*. Caxias do Sul, RS: EducS, 2005.
- Vavassori, F. B.; Raabe, A. L. A. "Organização de atividades de aprendizagem utilizando ambientes virtuales: um estudo de caso. In: SILVA, Marco (org) *Educación online: teorías, prácticas, legislação, formación corporativa*. Son Paulo: Loyola, 2003, p. 311 – 325.
- Vygotsky, L. S. *A Formación Social da Mente*. Son Paulo, Martins Fontes, 1998.

Vygotsky, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Son Paulo, Martins Fontes, 1993.

MOBILIZING EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE & INNOVATION. SYMBIOSIS CENTER FOR DISTANCE LEARNING: A CASE STUDY

A. MUJUMDAR.

Center For Distance Learning, India

That education provides the foundation for development of individuals and nations is now an accepted theory. Thus education has a tremendous emphasis while planning the growth of nations. Governments all across the world & especially in developing countries are debating upon such important issues in education as access & equity, reach and inclusive growth.

One of the most important factors in the education field today, other than good teachers, is Technology & Communication. Through the use of new technology, access to good educational programs and good teachers, has been significantly enhanced. Larger audiences can now conveniently access content from almost anywhere, at anytime.

Distance education & Open Learning systems have come to play a significant role in developing countries. ODL systems offer infinite opportunities to learners of all age groups and socio-economic backgrounds while providing ultimate flexibility and convenience in delivery of education.

Nevertheless, opportunities that are available to learners in cities because of easy access to technology are far overwhelming as compared to those available for rural learners. It should be the objective of education providers to use technology to provide learning opportunities to students from all sectors and especially from remote / rural areas.

Symbiosis Center For Distance Learning (SCDL) is a private ODL institute in India offering programs through distance education. The institute has been a pioneer in developing many ICT solutions and facilities to improve the accessibility, delivery and reach of education to more than 200,000 distant learners from all corners of India and 42 different countries. The ICT implementations at Symbiosis have resulted in higher student-satisfaction ratio and in lowering the drop-out rate amongst distant learners enrolled with the institute. On demand examinations, e-learning, student portals are some examples of innovative ICT solutions implemented at SCDL

INTRODUCTION

That education provides the foundation for development of individuals and nations is now an accepted theory. Thus education has a tremendous emphasis while planning the growth of nations. Governments all across the world and especially in developing countries are combating important issues such as equitable access to education, reach of education to remote corners, ensuring inclusive growth by using education as a growth driver. The Indian Government's 12th Five Year Plan for the country has a significant emphasis on both education and ICT. It places highest importance on education as a centered instrument of achieving rapid inclusive growth. Education and skill development are at the core of our government's Plan. The Indian Government's 12th Five Year Plan for the country has a significant emphasis on ICT for education.

DISTANCE EDUCATION, WHAT IT IS AND WHY

In general, distance education can be defined as the system of teaching by someone who is removed in space and time from the learner. Use of different types of media besides the print is an essential part of distance education. Student support services through electronic networking have been adopted by many institutions.

Fair and equitable access to education has been the main objective of the education system in most of the civilized countries. However, in large countries like India whose geographical conditions are such that small human habitations are dispersed far away from each other, equity in access to education has posed serious problems in extending the conventional systems of education. It is not only the physical infrastructural facilities but also the human resource in the form of teachers, which have posed a serious constraint. The potential of distance education to promote universal access to education has been realized now and governments across the globe are looking at it more seriously. The system is also capable of providing a second chance of education to those who are eager for it. It is also capable of providing orientation and refresher courses to those already gainfully employed and also those who wish to acquire knowledge in fields other than their own. It has been found that students who often do not perform well in conventional examination systems demonstrate high success levels in the use of IT and IT-enabled learning. Educational institutions and business houses form the largest user base of computers. In a country such as India, where the teacher is a scarce resource, distance education coupled with innovative ICT solutions can create a model of education delivery and learning where the need for a teacher is reduced, if not eliminated. Online learning via WBT's, CBT's, hand held devices and laptops in local languages are classic examples of this type of a model if appropriately woven into the learning and education system. Thus, the appropriate use of distance educa-

tion coupled with efficient systems and technology can indeed bring about major changes in the delivery, content and reach of education.

IMPORTANCE OF ICT IN EDUCATION

The education that developing nations desperately need is one which equalizes the opportunities for the poor and the disadvantaged, acts as a system of mass education and which generates employment opportunities thus raising the livelihoods of millions of people. New technologies can help distribute education from the world's best sources to all the people irrespective of age, sex, creed, religion, socio-economic status, etc. who are in need of education, thus crossing all geographical and social barriers. New technologies, namely satellite communication, fiber optic cable, computers, internet, wireless and the web have dramatically enhanced educational capabilities. Technology has allowed faster delivery and continuous updating of content in order to enhance quality, reach and application. It is already seen that through the use of new technology and communication, access to good educational programs has been significantly enhanced and larger audiences can now conveniently access content from almost anywhere, at anytime. Fortunately, the world at large has seen tremendous developments in the field of science and technology, and education technology has not remained far behind. The emergence of the information technology in the field of education has brought about a revolution. This revolution has in a way removed the barriers of classroom based learning.

The governments of most developing countries are today fighting to provide this equitable access to ICT for all segments of society. It would be apparent that unless the less developed countries are able to create an appropriate technological infrastructure to support the kind of learning needed in the 21st Century, they would be left far behind. Economic development will depend to a large extent on creating and optimally using the technological infrastructure. Countries which would harness the power of ICT for education and training purposes have the potential to become the economic powers of the present century.

CASE STUDY - SYMBIOSIS CENTER FOR DISTANCE LEARNING, INDIA

Symbiosis Center For Distance Learning (SCDL) is a private single mode, ODL institute in Pune, India and is known as a quality distance education provider. Symbiosis Center For Distance Learning has been offering blended learning programs since 1994. Our programs are extremely popular as they meet the market needs and provide employment and career advancement opportunities to thousands of youth from all states of India and over 42 di-

fferent countries. Our curriculum is constantly upgraded and quality is our prime focus. At the Symbiosis Center For Distance Learning, we realized the importance of ICT in education long back. Since 2004 we have focused significantly on implementing technology solutions which will increase access to education, improve quality, provide fast response to student queries and provide better student support services. We are the only educational institute in India to have a "paper-less" office and a dedicated student call center. Each student call including grievances is tracked for call history and carefully monitored for quality of response by trained professionals. We also house a "communication center" which answers student queries sent via email and guarantee a response of one business day. Technology has been used in its simplest form yet used appropriately and effectively. Rather than spending on costly software, we have focused on implementing cost-effective, simple yet efficient systems which have benefited our students tremendously. Our students can access all the learning facilities such as e-learning, faculty chat sessions, exam booking, academic performance monitoring, virtual classrooms, online faculty chat sessions etc through our sophisticated web portal and thus feel a part of a large virtual campus created by appropriate use of ICT. Our institute has thus gained significant reputation and popularity not only for offering high quality education, but also for bringing out innovative student support services with appropriate and effective use of modern technology. This has in fact been one of reasons for our exponential growth from a mere 8000 students in 2001 to an overwhelming 200,000 student strength in 2008.

ICT has been used innovatively and effectively at SCDL to fulfill the following objectives:

- Provide accurate and real-time information to distant learners about their academic progress.
- Provide information regarding administrative queries via web site to reduce calls to SCDL for routine queries.
- Student Information System to track all aspects of delivery and academics – provide fast response to students – a backbone to all departments.
- Well established call center – for accurate reply to students with dedicated student telephone lines handled by trained call operators.
- E-learning / online learning facility to enhance understanding of key concepts of the subject matter.

- Pre-recorded lectures from expert faculty members to provide facility for self-paced, self-styled learning, anywhere & at anytime.
- On-line assignments and On-Demand examinations to provide students ability to attempt an exam at their choice of date, time & location throughout the year.
- Sophisticated web portal with personalized student interface.
- Virtual Classrooms – more than 12 lectures are conducted each day where the lectures are delivered online by an expert faculty. Virtual classrooms are conducted for all courses and repeated frequently. Archived lectures are also available for viewing at a later date. Enrollment for virtual classes is free, on a first-in-first-out basis and limited to 25 students per class instance.
- Online Faculty Chat – An expert faculty conducts two online chat sessions per week per course to interact with students, answer their academic queries and provide mentoring. This facility is used by students as a follow-up to the virtual classes as well as in the form of an additional support facility.
- Online Student Support Facility – Students can request for any registered service through this facility which is available online.

The ICT implementations at Symbiosis have resulted in higher student- satisfaction ratio and in lowering the drop-out rate amongst distant learners.

VI. CONCLUSION

By way of conclusion, I can only say that those of us actively involved in providing distance education to a large number of learners are greatly helped in our mission by the advent of new technology in the field of education per se, and distance education in particular. The new technological devices like the computer, internet and the web have greatly enhanced our reach to the disadvantaged sections of our community. I am optimistic that in the coming 5- 10 years, technology will penetrate down to the smaller villages and hamlets of our great country, empowering all our people to benefit from the country's economic growth and enabling us to achieve higher literacy rates while providing distance education opportunities to all sections of our society irrespective of class, creed, race or gender. Let us all set forth with this optimism.

THE DESIGN OF ACCESSIBLE MOBILE AND ONTOLOGY-BASED APPLICATIONS FOR UBIQUITOUS FOREIGN LANGUAGE LEARNING

María Jordano de la Torre
Antonio Pareja Lora
Timothy Read
Covadonga Rodrigo San Juan
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Keywords: educational institutions, mobile communication, ontology, usability, formal specification, handicapped aids, mobile computing, e-accessibility, usability requirements, user abilities, user needs, ubiquitous learning

This paper presents the research carried out on the analysis of the adaptations that should be included in mobile devices so that they can be applied to ubiquitous language learning. These adaptations have been determined within the SO-CALL-ME project, following the 'Design For All'¹ and 'User-Centered Design'² principles. This work focuses on the usability and accessibility improvements required for impaired people to use this type of device. It also presents an ontology that is being developed to specify and formalize the problems and difficulties that people find when using such mobile devices to learn languages, as well as the different adaptations needed to solve them. This ontology will help improve the design of applications for mobile devices, as well as their usability and accessibility.

¹ <http://www.designforall.org/es/index.php>

² <http://www.w3.org/WAI/redesign/ucd>; see also <http://www.usability.gov/basics/ucd/index.html> and <http://www.user-centereddesign.com/>.

1. INTRODUCTION

Many learning activities take place on mobile devices these days, devices that were not originally designed for educational purposes. Due to this fact, mobile learning is still dependent on inherent human factors when using this sort of ubiquitous technologies.

This problem could be solved if both humans and machines could exchange data more efficiently, that is, if the understanding (i.e. the knowledge) of the context was shared and based on an ontological framework. An ontology is a formal (and explicit) specification of a shared conceptualization (Gruber, 1993; Borst, 1997; Studer et al., 1998; Gómez-Pérez et al., 2004). In such a shared knowledge model, the ontology is used to model the semantics of the concepts of the domain in question (learning activities and/or eLearning, in this case) and their corresponding interrelations.

Even given such a framework, software solutions for current hardware on mobile devices are some way from being suitable for certain target groups, like people with complex communication needs or even some disabled users. In order to gain an understanding of the challenges for usability and accessibility in future Information and Communication Technologies (henceforth, ICT), this paper presents work on developing requirements for the incorporation of such usability that can be obtained from a dedicated ontology.

An analysis of the critical factors necessary for building a specification of requirements for a learning service is given, while outlines for new paradigm of so-called CALL requirements are presented. The requirements of academic delivery are taken into account as well as the needs of students participating in distance education; discipline-specific perspectives and accessibility issues are also addressed, concerning user abilities and needs, the service domain, and associated intermediary users.

2. INFORMAL MOBILE ASSISTED LANGUAGE LEARNING (MALL)

Although laptops and desktops will probably remain as the preferred Web clients for some time to come, access to Web services is no longer limited to such computers. Indeed, mobile phones and other devices (like some TVs and game consoles) can also be used as Web clients, and their use for this purpose is becoming ever more prevalent (Gartner, 2012). This is also the case for eLearning. Certainly, teachers and students will go on accessing their virtual courses on learning platforms using the Web browser for their main tasks (Avgeriou, 2003). Furthermore, eLearning environments will continue to evolve towards

a combined computer- and mobile-based scenario. This new scenario will most likely lead to the emergence of a new kind of learning applications, which will take advantage of the unique conditions of mobility and the ubiquity of mobile Internet access.

The first experiences with mobile assisted language learning (henceforth, MALL) had very simple behavioral and later task-based projects that made use of the so-called Short Message Service (henceforth, SMS), as a way to submit student's responses (Cavus & Ibrahim, 2009; Lu, 2008; Martínez-Torres, Toral, Barrero, & Gallardo, 2007; Olayemi Soneye, 2011). Thanks to the establishment of broadband and the decrease of mobile Internet prices, podcasting began to emerge as the ubiquitous way to practice listening and speaking skills (Edirisingha, Rizzi, Nie, & Rothwell, 2007; Hart & Landon, 2007; Rosell-Aguilar, 2007). Currently, so called apps have revolutionized informal language learning by packing in very simple applications little capsules of content that can be installed in mobile devices for free or at a low cost (Carrier, 2012; Kukulska-Hulme, 2010)

However, the problem still remains that the successful development of mobile learning is highly dependent on human-mobile interaction and their digital skills in the use of the new mobile and wireless technologies. The majority of learning activities undertaken by using such devices continues to take place using some hardware that was not designed for its specific use with educational applications and, hence, usability issues often arise.

3. USABILITY ISSUES

Currently, the most widely used definitions of usability are based on the International Organization for Standardization (henceforth, ISO). In particular, they are based on the definitions given in the ISO 9241-11 (ISO, 1998) and ISO/IEC 9126-1 (ISO/IEC, 2001) standards. Usability is defined in ISO 9241-11 as "the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use". This definition of usability also indicates that it cannot be characterized by means of Boolean attributes, which can only take YES or NO as values. Instead, it should be assessed by means of percentages and/or weights (for example) and also in terms of the context of use. In turn, the context of use is described, in the same standard, in terms of users, tasks, equipment, and environment.

In this sense, the term usability derives from the term user friendly, defined as "an expression used to describe computer systems which are designed to be simple to use by untrained users, by means of self-explanatory or self-evident interaction between user and computer" (Chandoret al., 1985). Gradually, the term user friendly came to be criticized

as having "acquired a host of undesirably vague and subjective connotations" (Bevan et al., 1991).

Subsequently, ISO/IEC 9126-1 classified usability as one of the components representing internal and external software quality, defining it as "the capability of the software product to be understood, learned, used and attractive to the user, when used under specified conditions". In this case, usability is referred to in terms of five attributes, namely, understandability, learnability, operability, attractiveness, and usability compliance. Understandability is defined in this standard as the "capability of the software product to enable the user to understand whether the software is suitable and how it can be used for particular tasks and conditions of use"; learnability as the "capability of the software product to enable the user to learn its application"; operability as the "capability of the software product to enable the user to operate and control it"; attractiveness as the "capability of the software product to be attractive to the user"; and usability compliance as the "capability of the software product to adhere to standards, conventions, style guides or regulations relating to usability."

As can be seen, the literature often tends to define usability in overly brief and ambiguous terms, trying to describe its application rather informally, and without direct reference to the hardware of the device. Furthermore, there is a tendency to overlook the characteristics of the context in which a product is to be used. This usually entails jeopardizing the usability of a product in its operational environment. In addition, usability tends to be evaluated in an ad hoc manner, which makes it very difficult for experts to come to an agreement on the actual usability of the gadget or the device being evaluated.

Another problem with the literature is that it is almost exclusively limited to software systems. Therefore, a more comprehensive and precise definition of usability and of its basic attributes and indicators is required to set the goals, establish the requirements, communicate the concepts, and automate some of the activities associated to usability and its evaluation.

More specifically, mobile device usability in education is a vast topic to consider, and it is not possible to characterize it from a range of user experiences that comprises many different technologies, contexts of use, study modes and learning objectives. In fact, a lot of factors determine the level of usability achieved by any computer system, as it is important to understand the psychological, ergonomic, organizational and social factors that determine how people operate/interact with the devices.

On the other hand, the user interfaces of mobile devices are often relatively simple, with the peculiarity that each manufacturer's user interface has its own appearance and functional nature. Devices are constantly being substituted with new functions, even before users can get to know them well. Many mobile phones have a product life cycle of only 12 months or less. For some users, the learning curve is so steep that they replace the devices even without having ever learnt how to better exploit the available functionalities (Gilbert et al., 2005).

Furthermore, hardware usability limitations that have long been overcome in desktop systems are back in mobile devices, such as the need to regularly charge the battery, running out of memory, or unreliability. The very nature of mobile interaction is frequently interrupted or fragmented as well, may be highly context-dependent, and often takes place in physical environments that may be far from ideal (Kukulska-Hulme, 2005).

Consequently, it is absolutely essential to take into account the context of use in the methodology, given that the usability of a product is not an inherent property. On the contrary, it depends on the context of use, that is to say, on a set of different usability attributes, whose relevance and/or relative importance, is determined by different types of users, tasks, environments, etc. Gilbert et al. (2005) propose a dynamic perspective of users' out-of-the-box (initial use) experience, embracing differences over time in both the 'external' and 'internal' contexts among users (such as user location, demographics, or lifestyle characteristics).

User-Centered Design (henceforth, UCD) and paying attention to contexts of use can improve mobile learning usability. As Pehkonen and Turunen (2003) argued, in the case of mobile learning, UCD means not only planning learning goals and actions, but also specifying different contexts of use and the requirements of different 'actors', which might include teachers, students, and even parents. Malliou and Miliarakis (2005), and Evans and Taylor (2005), have also advocated user-centered and scenario-based design.

Finally, when designing mobile applications and producing mobile content, besides considering the context of use, it is important to take into account that the learner should be able to receive personalized information that is valuable to him/her in the given context (O'Malley et al., 2003).

3.1 MOBILE TECHNOLOGIES IN EDUCATION AND THEIR USABILITY

The diversity of reasons for using mobile technologies in education makes it difficult to make any generalizations about the requirements needed for the Web services that may be

necessary. Nevertheless, there are attempts to characterize these requirements, including the ones dealing with interface design and usability. Nielsen (2001) remarked that there are additional considerations; for example, the need to keep content fresh in learners' minds, so that they do not forget things whilst trying to accommodate new concepts.

In relation to the discipline of language learning, Kukulska-Hulme and Shield (2004) explored this concept, raising the question of whether there are aspects of pedagogical usability that are discipline-specific. For instance, in websites that support language learning, usability might depend on whether the site uses the first or target language, and on its ability to support multimodal and intercultural communication. The ways in which language experts conceptualize user interfaces may also be specific to the culture and sub-cultures of their discipline. These are aspects hard to quantify and measure empirically but not less important.

But user centered design and user-centered evaluation have traditionally been driven by the concept of 'task', especially in the case of mobile learners in distance education (cf. Rekkedal, 2002) where the student needs to be able to perform tasks such as studying course materials, taking notes, writing assignments, accessing forum/chats/videos, sending and receiving e-mails, communicating with a tutor, etc.

The process of learning, however, is not always easily broken down into tasks (e.g., geologists, archaeologists, journalists, technicians, and police) and something like 'studying course materials' is no more than a label that conceals great complexity in how the materials might be studied.

Kukulska-Hulme (2005) explored the reasons underpinning the use of mobile technology in education and identified three main motivations: (i) improving access; (ii) explore the potential for changes in teaching and learning; and (iii) the alignment with wider institutional or business aims. Where the emphasis is on changing teaching and learning, practitioners and researchers who are interested in collaborative learning, students' appreciation of their own learning process, consolidation of learning, and ways of helping learners to understand a subject differently than they would have done without the use of mobile devices.

Conventional approaches to usability tend to be limited to metrics pertaining to the time taken to complete a task, effort required, throughput, flexibility, and the user's attitude. Some authors such as Syvänen & Nokelainen (2005) have attempted to go beyond this by combining technical usability criteria (such as accessibility, consistency or reliability) with pedagogical usability components such as learner control, learner activity, motivation and feedback. Kukulska-Hulme and Shield (Kukulska-Hulme & Shield, 2004) have also

argued that usability needs to be understood differently when it is being evaluated in the context of teaching and learning, and that the concept of pedagogical usability can be helpful as a means of focusing on the close relationship between usability and pedagogical design.

4. A USABILITY ONTOLOGY FOR MOBILE (LANGUAGE) LEARNING

One of the ideas of Tim Berners-Lee, father of the Semantic Web, was to create an environment where people and machines could seamlessly communicate and understand each other (Berners-Lee, et al., 2001). Yet, today the World Wide Web can be merely considered as a distributed repository of dumb text and image, which could evolve to a real Semantic Web where every item has a meaning that is well-defined, i.e., based upon an ontological backbone.

As commented in the Introduction, an ontology is a formal (and explicit) specification of a shared conceptualization (Gruber, 1993; Borst, 1997; Studer et al., 1998; Gómez-Pérez et al., 2004). Thus, as a specification and/or a conceptualization, it must describe at least the main concepts, classes or terms of the domain in question and the relations holding among them. It should also include the properties of these concepts and the particular individuals that are relevant in that domain. Being formal implies that it must be machine-readable, i.e., it should be easily processed by means of computers and other computing devices, such as mobile phones. Finally, being shared guarantees that (1) the ontology can be reused for many purposes and environments; and also (2) the user and the computer share the same vocabulary to refer to the same functions and the same items, that is, that they can communicate more effectively.

It can therefore be argued, that improving the way in which people and machines (mobiles devices, in this case) communicate, and their degree of mutual understanding, could imply an improvement in usability. One way to facilitate such intercommunication would be via ontologies. Several experiments have already shown their usefulness to solve computer and/or software integration and interoperation problems³. Hence, the combination

³ http://www.itcon.org/data/works/att/2010_14.content.02376.pdf;

<http://interop-esa05.unige.ch/INTEROP/Proceedings/Interop-ESAScientific/PerPaper/I05-1%20400.pdf>;

<http://mtg.upf.edu/files/publications/Troncy-Mareso-2007.pdf>;

<http://alexandria.tue.nl/repository/books/642889.pdf>;

<http://bulletin-mif.unde.ro/docs/20092/10GMoise2.pdf>.

of different technologies together with relevant software may provide a better degree of usability with our mobile learning application, if an ontology was present to help them interoperate. For this reason, the knowledge of the mobile (language) learning domain has been encoded into an ontology in this project. The ontology that formalizes the main concepts relating the usability of mobile devices and learning, as well as the possible disabilities and barriers that their combination can involve, is shown in Figure 1.

The left-hand side of this figure presents the main concepts (classes) of the domain included in the ontology, and the right-hand side presents some of its relevant individuals.

The ontology has been developed in OWL, using both Protégé⁴ and the NeOn Tool-kit⁵. The main statistics about its number of classes (concepts), individuals, relations, etc. is shown in Table 1.

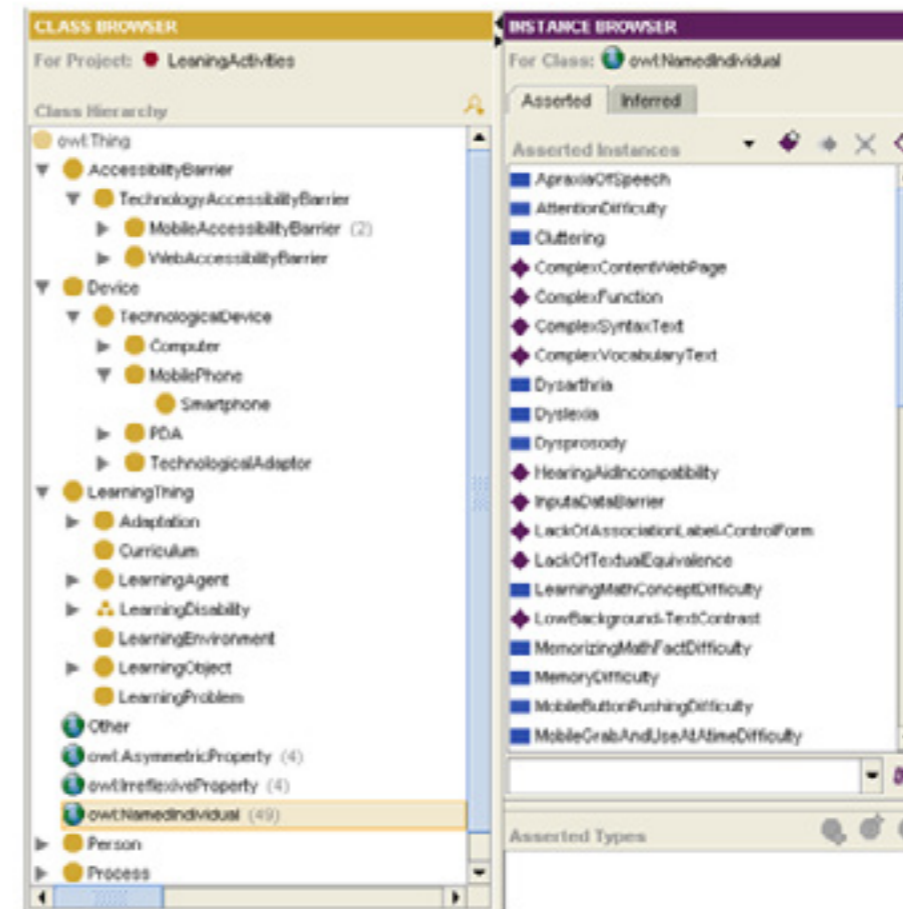


Figure 1: The SO-CALL-ME Learning Ontology – A screen capture (taken from Protégé)

⁴ <http://protege.stanford.edu/>.

⁵ http://neon-toolkit.org/wiki/Main_Page.

4.1. ENABLING USER ADAPTABLE INTERFACES

Given an approach that improves usability by making the user interface or content adaptable to (or by) the user, Jäppinen et al. (2005) have written about the pros and cons of adaptability in the context of mobile learning. In essence, they conclude that a system that could model the user and automatically regulate and organize its functioning would be very appealing; however, at the same time, this property can make the system less controllable and predictable for the user, which would be a cause of confusion.

Just-in-time learning and support for managing learning are also key interests. There is awareness that the new technologies may have a role in reducing cultural and communication barriers, and that they are altering attitudes and patterns of study.

For these reasons, we decided to apply in this work a detailed ontology that contains exhaustive descriptions of usability attributes, and a comprehensive taxonomy that describes context of use and its attributes by means of precise definitions.

Future work here will explore the way in which this ontology can be used to improve the usability of the apps developed in this project, by mapping the user profile to the types of learning activities available on a given device. Depending upon the restrictions needed by a given user, and the degree of accessibility and usability that is required, an app can present a task in one way or another.

Table 1: The SO-CALL-ME Learning Ontology – Statistics (taken from the NeOn Toolkit)

	local	incl. imports
Classes	121	121
Object Properties	4	4
Data Properties	0	0
Annotation Properties	3	3
Datatypes	2	2
Individuals	49	49
Axioms	436	436
Logical Axioms	200	200
Subclass Axioms	132	132
Imported Ontologies	0	0

5. CONCLUSIONS

Usability issues are often reported in cases where portable devices have been used. In this paper it has been argued that (1) the future of mobile learning development is in scenario-based design, which should also take into account the evolution of users over time and the unpredictability of how devices might be used; and (2) that usability issues should be tracked over a longer period of time, from initial use through to a state of relative experience with the technology.

An ontology has also been presented, that is part of a more ambitious task, which aims at the construction of a methodology that explicitly describes the usability aspects associated to a complete CALL mobile eLearning service. The (necessary built-in) taxonomies for both context-of-use and usability can then be adapted to different devices, by assigning weights in a way that reflect the relative importance of each attribute for each particular case.

ACKNOWLEDGEMENTS

The present research has been partially funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation, Grant FFI2011-29829: Entorno de aprendizaje móvil y social de lenguas cognitivamente aumentado y basado en una ontología (SO-CALL-ME)⁶.

⁶ A Cognitively-Augmented and Ontology-Based Environment for Mobile and Social Language Learning (SO-CALL-ME). Funding from the Spanish Ministry of Education (ref. no. FFI2011-29829).

REFERENCES

- Abran, A., Khelifi, A., Suryan, W., & Seffah, A. (2003). "Usability meanings and interpretations in ISO standards". *Software Quality Journal*, 11(4), 325-338.
- Alonso-Ríos, D., Vázquez-García, A., Mosqueira-Rey, E., & Moret-Bonillo, V. (2010). "Usability: A critical analysis and a taxonomy". *International Journal of Human-Computer Interaction*, 26(1), 53-74.
- Avgeriou, P., Papasalouros, A., Retalis, S., & Skordalakis, M. (2003). "Towards a pattern language for learning management systems". *Educational Technology & Society*, 6(2), 11-24.
- Belani, H. (2012). "Towards a usability requirements taxonomy for mobile AAC services". *First International Workshop on Usability and Accessibility Focused Requirements Engineering (UsARE)*, 36-39.
- Berners-Lee, T., Hendler, J. and Lassila, O. (2001), *The Semantic Web. Scientific American*, 284(5), 35-43.
- Bevan, N., Kirakowski, J., & Maissel, J. (1991). What is usability? *Proceedings of the 4th International Conference on HCI*, 651-655.
- Bevan, N. & Macleod, M. (1994). "Usability measurement in context". *Behaviour & Information Technology*, 13(1-2), 132-145.
- Carrier, M. (2012). Webwatch: "Looks at handheld and mobile apps". *Modern English Teacher*, 21(1), 46-47.
- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). "M-learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words". *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78-91.
- Chandor, A., Graham, J., & Williamson, R. (1985). *The Penguin Dictionary of Computers* (3rd ed.). London: Penguin.
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M., & Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Online Submission*, 8(3). Retrieved from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED498818&lang=es&site=ehost-live>.
- Gartner Report for Technical Professionals: Enterprise Mobility and Its Impact on IT (April 2012) Retrieved from: http://www.gartner.com/DisplayDocument?id=1985016&ref=g_noreg
- Gómez-Pérez, A., Fernández-López, M., & Corcho, O. (2004). *Ontological Engineering: With Examples from the Areas of Knowledge Management, E-Commerce and the Semantic Web*. London: Springer-Verlag.
- Gruber, T. R. (1993). "A Translation Approach to Portable Ontology Specifications". *Knowledge Acquisition (Special Issue: Current issues in knowledge modeling)*. Vol. 5(2): 199-220.
- Hammami, S., Qassem, S., & Al Muhaideb, S. (2012). "Adaptive e- Learning using the Semantic Web: A Comparative Survey". *International Journal of Information and Communication Technology Research*, Volume 2, No. 4, April 2012. ISSN 2223-4985.
- Hart, L., & Landon, A. (2007). Two peas and an iPod. *Library Journal*, 132(11), 33.
- Henze, N., Dolog, P. and Nejd, W. (2004), "Reasoning and Ontologies for Personalized E-Learning in the Semantic Web". *Educational Technology & Society*, 7(4), 82 - 97.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2004). "Usability and Pedagogical Design: Are language learning websites special? Paper presented at ED-MEDIA 2004 World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications. June 22-26. Lugano, Switzerland. Retrieved February 14, 2007 from: <http://www.aace.org/DL/index.cfm?fuseaction=ViewPaper&id=16072>
- Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (Eds.). (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers* (1st ed.). London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Kukulska-Hulme, A. (2007). "Mobile usability in educational contexts: What have we learnt?" *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(2).
- Kukulska-Hulme, A. (2010). "Mobile learning as a catalyst for change. Open Learning": *The Journal of Open and Distance Learning*, 25(3), 181-185. doi: 10.1080/02680513.2010.511945
- Lu, M. (2008). "Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone". *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 515-252.
- Mangione, G. R., Miranda, S., Paolozzi, S., Pierre, A., Ritovato, P. and Salerno, S. (2009), "Ontology-based System for Enterprise 2.0". Ninth International Conference on *Intelligent Systems Design and Applications*. DOI: <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/ISDA.2009.11>
- Martínez-Torres, M. R., Toral, S. L., Barrero, F., & Gallardo, S. (2007). "Improving learning performance in laboratory instruction by means of SMS messaging". *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 409-422.
- Mosqueira-Rey, E., Alonso-Ríos, D., & Moret-Bonillo, V. (2009). "Usability taxonomy and context-of-use taxonomy for usability analysis". *IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics*, 2009. SMC 2009. 812-817.
- Olayemi Soneye, T. (2011). "Respelling in short messaging systems (SMS): Patterns and implications for oral English proficiency in Nigeria". ES: *Revista de Filología Inglesa*, (32), 317-330.
- Rosell-Aguilar, F. (2007). "Top of the pods in search of a podcasting 'podagogy' for language learning". *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471-497.
- Studer, R., Benjamins, R. & Fensel, D. (1998) 'Knowledge Engineering: Principles and Methods'. *Data and Knowledge Engineering (DKE)*, Vol. 25, 1-2, 16.

DISTANCE EDUCATION AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Zahra Arabi.
Payame Nor University, Iran

Keywords: distance education, sustainable development, knowledge society, human resources

Education plays an integral role in the overall development process. Education of any nation prepares people to preserve their cultural values and brings human beings from darkness to light. Education system improved standard of living and quality of resources and it is key to sustainable development, Peace stability, an indispensable means in the societies and economies of the twenty first century. There is no gainsaying the fact that without improving the quality of education, there is no hope for a real sustainable development. To achieving a sustainable development, open and distance education plays a sustainable role. In fact growth of human society is at the base of sustainable development because the aim of education is development and improvement the quality of life. Distance education is a source of improving knowledge and provides opportunities to large number of people to continue in higher degrees to gain more success in their career and living style. Distance education is one of the most important ways for people with lack of financial resources and full fills the educational needs of geographically isolated people.

The purpose of this study is to indicate contribution and effects of distance education on development and sustainable development. The research findings indicate that distance education have a positive role on sustainable development and plays an integral role in the overall development process.

INTRODUCTION

Education is the agent of change and paves the path towards progress and prosperity. Education of any nation prepares people to preserve their ideology and culture values. Education brings human beings from darkness to light. Education helps to reduce mortality rate by health awareness and increases survival rate and improved standards of living and quality of resources.

Education is a fundamental human right. It is a key to sustainable development and peace and stability within and among countries, and thus an indispensable means for effective participation in the societies and economies of the twenty-first century, which are affected by rapid globalization.

There are several reasons of the emergence and success of distance education. to educate the maximum people in a cost effective phenomenon is one the reasons. This system provides education and its allied facilities at their door step so that those who cannot attend the conventional institution could get education through this system. It is more than ever clear that open and distance education will be an important element of future education and training systems (Moore and Taite, 2002, p.10).

Distance education is beneficial for those who cannot leave their homes due to some reasons. This approach facilitate them at their homes. Any formal approach to learning in which a majority of instruction occurs while educator and learner are at a distance from one another is called distance education (Varduin and Thomas, 1991).

Instruction is a matter that it remains because it makes culture.

If children teach more correct and better, they are successful parents in their children's training in future because the aim of instruction and education is development and improvement of life.

The concept of education for sustainable development goes far beyond environmental education problem. In fact, it is an all absorbing term encompassing different aspects of human development, and therefore covers education for poverty alleviation, human rights, gender equality, cultural diversity, international understanding, peace and many more. Wholesome growth of human society is at the base of sustainable development.

Provide the needed knowledge of the learner simultaneously while studying, work and at home and makes it possible for him/her to sustain skill, learning process via his/her economical living by permanent training. In addition this kind of education can decrease the costs of training and skill, learning to a great extent. distance education has not only

an important role in spreading education in distance areas and among a great majority of those who deprived from training, but also an important role in reconstructing old educational system, causing skill. Learning systems while work and immediate response to new demands of education and functional use of modern technologies.

Open and distance education has caused substantial changes in the economical, political, social, cultural and educational systems. This kind of education is dependent on sustainable changes in organizational structures, curriculum, learning process, production systems and especially organizing researches, teaching and administrative staff.

Sustainable development is deeply rooted in education and researches. Theoretically, we can imagine that open and distance education is a good way that leads countries to sustainable education rapidly and vastly.

If we want to achieve sustainable development and want to practice our slogans, we should put our priorities toward changing and transforming educational system according with open and distance education.

OPEN AND DISTANCE EDUCATION

Comparing the educational system of developed and under developed countries, we can easily understand that the gap between developed and underdeveloped countries is only due to their educational system. In decreasing this gap and achieving a sustainable development, open and distance education plays a sustainable role, because this kind of educational system (Jahanara A 2009).

Distance education can be one of the best models for expanding of learning. In addition it can be a good way to public use from learning and not only is suitable for people with lack of financial resources but it also creates possibility of studying for workers and different professions while maintain their career and living style. Distance education is one of the most important ways for interested people to continue in higher degrees to gain more success in their career and life, In additional absorbs the employers to enhance their management skills and their employee skills.

The term distance education has different forms not constantly controlled by the teachers in the classrooms including different forms of learning and teaching in all levels, but the students benefit by the programs prepared by the educational guides and the staff of the educational institutions' (Rezaei, 2001).

Farahani also says that the students himself is responsible for the learning and teaching processes and there has no direct communication between the learner and the teacher. He considers it as an indirect education method based on the geographical and emotional separation of learner from the teacher. He also considers it based on the technology and introduces it something between teachers full and partial support of the learning process, (-Farahani,1380).

Thrope and Grugen (1987) believe that distance education is the side-product of open education (Panalvar,1994). From Pierre's point of view (1956), distance education is an indirect method based on geographical and emotional separation of student from the teacher. Their educational communication depends on the technological rules and teaching lies between the teachers full and partial support of the learning process. Physical and temporal separation of the student from the teacher (Praton 1998), written or other types of technological communication and the learner's control over learning are particular to this system (Keegan 1986). (Kakoei H 2009).

Distance education is compatible for learners to improve their life. For example educated people warning and educating other people can prevent from some dangerous and other troublesome problems, so in this society the people are more healthy and there are hope and stimulus and happiness and joy to live in the society when the society be healthy.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Life on earth always dependent on nature. From the very inception of a living phenomenon, nature has sustained life, including human life. Sustainable development, in general, refers to the process of socio-economic development through a judicious utilization of nature's resources, keeping in view the needs of future generation.

The term sustainable development emerged in the 1960s as a forceful thought when people became aware of the detrimental effects of industrialisation on environment. It became the most important socio-economic concept of the 1990s. Today it is the most important catchword of international development conferences and programs. It is also being highly politicized. In fact the concept of sustainable development is the product of the fears in the minds of the developed world about depleting natural resources, and subsequent slowing, or even closing down of the production system and economic activities. Sustainable development has revolutionary impact on designing development programs and projects all over the world (Shashikant K 2009).

Sustainable development is a process or state that can be maintained indefinitely. Natural resources must be used in such a way that there is no over-exploitation and resultant ecological debts or imbalance. It aims to maintain the total natural capital stock at or above the current level. Sustainable use means use of an organism, Ecosystem or other renewable resources at a rate within its capacity for renewal. Rate of usage should not exceed regeneration rate. Rate of pollution emission should not exceed assimilative capacities of the environment.

Improving the quality of human life while living within the carrying capacity of supporting eco-systems.

Economic growth that provides fairness and opportunity for all people, not just the privileged few, without further destroying the world's finite natural resources and carrying capacity.

Education is the accepted means of human resource development, and, therefore plays an integral role in the overall development process. Basic philosophy underlies.

Relying on the development of education system in developing countries is to provide adequate opportunities to every child, male or female, to contribute to the social and economic growth of the country. Education system provides for the preparation and training of skilled human resources to manage the economy, to facilitate generation and advancement of knowledge and to perform a consciousness-raising function with respect to the social, culture, political, economic and physical environment.

ROLE OF DISTANCE EDUCATION IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT

A characteristic of distance education is that it is planned learning, that normally occurs in a different place from teaching information generation and therefore offers a higher degree of flexibility. Also the distance education system of learning by its very nature is much more open than the conventional learning processes. It is therefore more relevant for meeting the requirements of learners on a demand driven and participatory basis. It is such features of the distance education systems—flexibility, adaptability and openness—which make distance education an excellent option for educators for sustainable development. Distance education has great potential of reaching out to some of the 'not-reached' groups and sectors such as; out of school as well as non-school going children (Shashikant K 2009).

The process of sustainable development of countries is dependent on qualitative and quantitative proportion of educated people in all of the fields, because of this and with

regard to the extent and variety of human resources, developing open and distance education is of great importance without doubt not developing open and distance education we face serious challenges in knowledge and sustainable development. One of the important substructures in sustainable development is developing human resources. The necessity of balanced and rapid development of all substructures in developed countries can lead us to give special attention to human substructures. It is impossible to achieve a developed country without focusing and dealing with the training of professional human being in all the fields that society needs in the process of production, classification and information transfer. So it is important to give a special attention to the development of human resource in determining the of attention in preparing programs and development methods and it makes possible for him to foster his abilities and talents in knowledge society. Nowadays every one agrees that to achieve this goal our educational system from kindergarten to higher education should be undergone considerable changes and reforms for development and expanding open and distance education.

Open and distance education is the substructure of sustainable development since we need a permanent and updated learning for every plan and program. Global training is one of the features of sustainable development and it includes: global training and specialized training. Global training can increase the level of global awareness and specialized training can lead to the increase of technical knowledge and spread of technological capabilities. So we can consider the obstacles for advancement and development of global training via open and distance learning as an obstacle in the process of development from different aspects.

The findings of the researches show that nowadays the competition among countries is dependent on the competition in their educational systems. According to this fact the richest countries are those that have the better educational system and benefit from the necessities of information era. In this regard, educational system and higher education should provide the countries for developing open and distance learning so as to observe the economical, cultural, and scientific advancement and progression.

In order to succeed, education for sustainable development must reach the masses. This teachers, working not just in the classroom but through open schooling systems. Second, changes and water resources management. Third, it follows from these two imperatives that we must use learning technologies and teaching media at scale. Technology-mediated information technology kiosks in villages allow farmers to become lifelong learners, increasing their prosperity and lessening their environmental impact.

Culture and distance education have systematic relationship ; rather culture as a platform of creation has a central role in distance education change and development and in

second stage, distance education as a cultural tool has an effective and remarkable role in cultural interchange, interaction, agreement, amendment and development in each country.

By this tool, information is produced, processed and spread and all activities such as cultural will change society. So not only information is making society but also it is principal of each decision making in distance education. But it should not be neglected that this tool based on supporting culture change the society direction. As a result, if the dominant culture in virtual environment be agreement and concord to culture of target society, information also can be put in service of culture development for each society and it can be followed by destroying culture.

Rapid and incontrollable development of digital space have pursued software and computer products, complex network of information and media with high coverage capacity, profound and wide spread cultural traces that role and amount of their effectiveness on whole society such as cultural arena cannot be underestimated. Management of this huge and complex network requires planning, policy making and correct, considered and exact control by ministry of communicating an information technology. Undoubtedly doing these spread, delicate and wide duties and functions without cooperation and supporting of research, specialist and scientific organizations will not be achieved any targets (Jamal Khani 2009).

CONCLUSION

Education is the accepted means of human resource development and, therefore, plays an integral role in the overall development to provide adequate opportunities to every one to contribute to the social and economic growth of the country.

Education imparts new knowledge and performs a conscious-raising function against the existing wants and deprivations, and generates a sense for development which will lead to the lasting human welfare, i.e. Sustainable human development.

The close and reciprocal relationship between knowledge-based development and learning from the one hand and the use of learning to enable people on the other hand indicates the key and important role of open and distance education in the process of development in all the fields and aspects of society.

To achieve sustainable development, all learning processes and standardizing of learning should be preceded from suitable ways. The best method in this aspect is using the capabilities of open and distance education.

The promotion of the qualitative and quantitative level of activities and functions in the fields of users, applications and substructures is considered necessary for the realization of developed and knowledge-based society. Undoubtedly, the results and experiences from such standardization and application to achieve sustainable development by the use of distance education are more economical and practical. Every attempt in the process of sustainable development should be accompanied by a careful programming in respect with developing open and distance education. Open and distance education is the basic substructure for sustainable development in society. Introduction and advancement of this substructure is recognized as the most important priorities in this regard.

REFERENCES

- Bayat Mehrdad, (2002). The future of the technology and science in Iran and an the world, Sharif scientific periodical particular to information technology, 18th year, new spring period.
- col (2013) Tutoring in open and distance learning: A Handbook for tutors. Vancouver: The commonwealth of learning.
- Lois Penalvor (1994). "Distance education a strategy for development" (Azad Khani Fathali) translator, newsletter, PNU publication, No. 24.
- Farahani Abolfazl (2001). The rol of the self-study in physical education learning, the articles of the second conference of open and distance education, Tehran, PNU.
- Ghajargar Morteza, (1994). The relationship between the male and female guidance school students motivation and progress of Tehran's 7th district, MA thesis, Tehran, Allameh university.
- Jahanara, A. (2009). The role of open and distance learning in the development of human resources (with emphasis on sustainable development. The 23th annual conference of Asian.
- Jamal khani J. (2009). Cultural and E-learning interaction .The 23th annual conference of Asian.
- Kakoei, H., (2009). Evaluating motivation and education progress acceptances to method faragir with acceptances to method generally experiment at PNU. The 23th annual conference of Asian.
- Mrzaei Ardavan, (1999). The comparision between the faragir and conventional students educational progress of PNU, research project, Tehran, PNU.
- Moor, M. and Tait, A. (eds) (2002). *Open and distance learning: Trends, Policy and Strategy Considerations* Paris: UNESCO.
- Rezaei Mohamad-hashem, (2001). Independent learning in distance education system, The articles of the second conference of open and distance education, spring 1380, PNU.
- Seyf, A. A. (2008). Evaluation and measurement in educational sciences. Tehran, PNU.
- Shashikant, K.G. (2009) Sustainable rural development through ODL in India. The 23th annual conference of Asian.
- Stella, A., and Gnanam, A. (2004). *Quallity assurance in distance education: The challenges to be addressed*. Higher of education.
- Siddegowda, Y.S. (2009). Role of education in generating employment opportunities for women in Esfahan (Iran). The 23th annual conference of Asian.
- White, c (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

EVALUACION DEL PORTAL OPENSICOUT COMO INSTRUMENTO PARA FOMENTAR LA ADAPTACION MULTICULTURAL DE RECURSOS EDUCATIVOS EN ABIERTO (OER)

Covadonga Rodrigo San Juan

Julio González Arias

Rodrigo Martín García

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: recursos educativos en abierto, adaptación multicultural, aprendizaje informal.

El presente trabajo refiere la experiencia desarrollada en la UNED en el contexto del proyecto europeo OpenScout para fomentar la re-utilización y adaptación multicultural de recursos educativos en abierto (OER – Open Educational Resources) junto al estudio y desarrollo de competencias profesionales en el ámbito de la Economía y la Dirección de Empresas.

En el artículo se muestran las conclusiones obtenidas tras realizar varias experiencias piloto con un total de 70 estudiantes pertenecientes a varios planes de estudio oficiales en la UNED. Partiendo de los contenidos almacenados en el repositorio federado OpenScout se programaron actividades de búsqueda, selección y obtención de recursos para su re-elaboración, re-utilización y adaptación a un contexto de uso particular. Todo ello, de manera integrada con las redes sociales de mayor implantación, para el análisis de las sinergias derivadas de su uso coordinado dentro de un entorno creativo, colaborativo y de ámbito internacional y multilingüe.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día existen ya las condiciones de trabajo adecuadas para aglutinar conocimiento, tecnología y los incentivos necesarios de forma que se puedan consolidar múltiples hilos de actividad favoreciendo el aprendizaje participativo y colaborativo. En este sentido, los trabajos de Atenas-Rivera y otros (2012) muestran que los repositorios de OER (Open Educational Resources) son un gran instrumento para facilitar el acceso al conocimiento en general, creando oportunidades para que las instituciones académicas puedan compartir materiales y eliminando las barreras económicas y de licencias, impulsando la participación activa en el movimiento de democratización de la educación.

Asimismo existen numerosos trabajos académicos con un elevado componente empírico, particularmente en un contexto nacional, como son los de Rodrigues Rosangela y otros (2011) en Brasil, Sapire y Reed (2011) en Sudáfrica, Adanu y otros (2012) en Ghana, Gakindi (2010) en Kenia. Desde una perspectiva sectorial destacan los trabajos de Hemingway y otros (2011) en relación con la salud pública, Dichev y Dicheva (2011), en informática y Wang (2011) en ciencias medioambientales.

En la universidad española, son todavía escasos los pasos que se han dado en este ámbito, más allá de la creación de cursos Open CourseWare (OCW) o los muy recientes COMA (MOOCs – Massive Open Online Courses) y sin embargo según Pirkkalainen y otros (2010) significan ya un punto de partida muy prometedor para iniciar colaboraciones internacionales de educación. A este respecto, quizás algunas escuelas de ingeniería o informática puedan ser la excepción, pero más como decisión personal de los docentes que como apuesta institucional. En la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), existen algunos trabajos, entre los que destaca el de Read y otros (2011), quienes subrayan, por un lado, la importancia de los OER, ya que proporcionan un marco conceptual y jurídico en el que se generan contenidos libremente como apoyo a la atención virtual de los estudiantes; por otro, destacan la utilidad de las herramientas de comunicación y de creación de contenidos para la generación de nuevos OER, generándose así mejoras del proceso educativo en su conjunto.

El trabajo que aquí se presenta constituye una iniciativa para la popularización de los recursos en abierto, tanto para el profesorado como para los estudiantes, en un entorno colaborativo que favorece la generalización del trabajo en comunidad y la difusión y compartición de elementos a través de redes sociales asignando los propios usuarios atributos específicos sobre las competencias profesionales asociadas a los recursos. Este objetivo se ha enmarcado en el proyecto OpenScout¹ involucrando a 18 universidades e institutos de

¹ <http://openscout.net/> y <http://learn.openscout.net/>. Investigación financiada por la Comisión Europea (programa eContentplus, proyecto OpenScout, beca ECP 2008 EDU 428016).

investigación de 14 países que ha creado un portal web que provee una plataforma con utilidades específicas para búsquedas, etiquetado semántico, etiquetado sobre competencias y re-publicación de contenidos en abierto con posibilidades de adaptación multicultural y difusión social. Su carácter original de plataforma federada de repositorios de OERs, pretende desarrollar la función que Parodi y otros (2010) denominan “conector”, es decir, un medio de apoyo para el acceso de los usuarios a los contenidos, que combina servicios fuente heterogéneos para producir nuevos servicios orientados a la mejora de entornos formales y no formales.

Así, OpenScout integra cerca de una treintena de repositorios con contenidos sujetos a licencias Creative Commons e incorpora documentos en múltiples soportes (documentos, presentaciones, hojas de cálculo, audio y video, entre otros) y en múltiples idiomas (inglés, alemán, francés, español, italiano, lituano, finlandés,...), estructurados siguiendo las indicaciones definidas por Okada y otros (2012) como beneficios y desafíos a los que co-educadores y co-alumnos se enfrentan al producir contenidos reutilizables para el aprendizaje de manera colaborativa a través de redes sociales virtuales. Según Holtkamp y otros (2011) los servicios prestados por OpenScout son:

- Búsqueda y recuperación de material procedente de un gran conjunto federado de repositorios educativos abiertos con la integración de estos servicios de búsqueda en sistemas externos.
- Navegación por los contenidos en base a las competencias y a la resolución de problemas conectados con dichas competencias.
- Aglutinación de grupos de interés y formación de comunidades de aprendizaje informal.
- Colaboración, incluyendo la reutilización y la reorientación de los contenidos para atender a las necesidades existentes e incorporación de información adicional como competencias profesionales asociadas.
- Revisión y recuperación de contenidos para una rápida adaptación a un contexto multicultural y multilingüe.

El resto del trabajo se estructura como sigue: en primer lugar, en el apartado 2 se describe el papel de la UNED en el proyecto y el marco de trabajo para sus actividades, así como las actividades desarrolladas. El apartado 3 hace una revisión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Para terminar, el apartado 4 muestra las principales conclusiones de todo el trabajo anterior.

APORTACIÓN DE LA UNED EN EL PROYECTO OPENSCOUT

La participación de la UNED (socio español del proyecto) en el proyecto se enmarca dentro de las tareas de formación de comunidades e integración de grupos de usuario y de aplicación de escenarios de adaptación, etiquetación y re-utilización a gran escala y su posterior evaluación, si bien la atención de este artículo se centra en este último objetivo de escenarios. Y se ha realizado con un doble objetivo: por un lado transmitir la utilidad de la utilización de los recursos en abierto y por otro impulsar la participación de manera colaborativa en la generación y adaptación de contenidos existentes, haciendo uso también de las redes sociales. El análisis detallado de estos procesos permite explotar el potencial de las aportaciones individuales y de las colaboraciones y redes de trabajo, y la generalización del uso y la re-utilización de los recursos en abierto. Todo ello proporciona unas ventajas que Terrase y otros (2012) estructuran en dos bloques: 1) institucionales: compartición y difusión del conocimiento, mayor visibilidad y reconocimiento internacional, y mayor transparencia del proceso de producción de contenidos; y 2) para los usuarios potenciales (estudiantes o profesionales): permite el acceso flexible a una gran variedad de materiales gratuitos o de bajo coste, disponibilidad inmediata y total adaptabilidad a las necesidades.

El proyecto OpenScout ha programado escenarios a gran escala con diversos colectivos: docentes, estudiantes, bibliotecarios y profesionales, tanto procedentes de pequeñas y medianas empresas, como de grandes empresas y organizaciones. La aportación de la UNED se ha enfocado a estudiantes y ha sido realizada en base a una muestra de varios cursos y distintos planes de estudio (Licenciatura, Diplomatura y Grado).

En la parte operativa del proyecto, se han diseñado tres marcos de escenarios a gran escala que, a su vez, determinan tres escenarios de uso con dinámicas de trabajo diferenciadas (tabla 1):

Tabla 1. Descripción de los escenarios de uso OpenScout

Escenario de uso. Caracterización	Escenario 1 Acercamiento a la plataforma	Escenario 2 Adaptación y reutilización de recursos educativos	Escenario 3 Internacionalización
Objetivo	Aprender cómo adaptar y reutilizar los recursos educativos de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. Contribuir a la Biblioteca de herramientas por medio de ejemplos, información, recomendaciones, etc.	Aprender a realizar un trabajo de colaboración con objetivos y plazos explícitos. Aplicar las competencias adquiridas anteriormente. Propuesta y utilización de herramientas y aplicaciones adicionales a las ofertadas por la plataforma, para trabajo autónomo y en grupo. Coordinación en el trabajo con terceros. Colaboración con otros grupos. Desarrollo y entrega de trabajos a medida.	Todos los correspondientes al Escenario 2 y, además: Adaptar los materiales a las diferencias de idioma, la cultura y de otro tipo derivados de la globalización y la internacionalización
Actividades	Aprendizaje: búsqueda, calificación, etiquetado, compartición, redes sociales	Trabajo colaborativo para el desarrollo de una cultura de uso de recursos en abierto y para la generación de nuevos recursos.	Todas las correspondientes al Escenario 2, en un entorno internacional.
Competencias que desarrolla	Gestión del trabajo autónoma y autorregulada. Desarrollar el uso de herramientas y aplicaciones informáticas. Competencias en la búsqueda, identificación e interpretación de fuentes de información relevante.	Capacidad para trabajar en equipo: liderazgo, capacidad para coordinar con el trabajo de otros. Fomentar la búsqueda y el uso de aplicaciones informáticas para resolver los problemas y necesidades. Comunicación y redacción. Habilidades relacionadas con el uso de aplicaciones informáticas utilizadas en la gestión empresarial. Desarrollo de habilidades para realizar estudios adicionales en el campo de la administración y la gestión empresarial con un alto grado de autonomía.	Todas las correspondientes al Escenario 2 y, además: Desarrollar la capacidad para adaptar contenidos al idioma, cultura y necesidades propias.

Para las actividades programadas en cada uno de los escenarios, se ha contado con estudiantes voluntarios. Todos ellos han realizado el escenario 1 y, posteriormente, fueron repartidos en grupos para participar en los escenarios 2 y 3, realizando un trabajo sobre los recursos de forma colaborativa.

La participación en los pilotos ha sido canalizada a través de las plataformas docentes virtuales habituales en la Universidad: WebCT/aLF (dotLRN) y por medio del contacto directo de los docentes implicados en el proyecto. La constante comunicación se ha desarrollado a través de estas plataformas (foros, noticias, etc), el uso de correo electrónico y la

red social Facebook. Una vez finalizado el conjunto de actividades propuesto por el equipo docente del proyecto, se habilitó una encuesta virtual a los participantes, con la finalidad de obtener datos relativos a su perfil e impulsar el feedback sobre el trabajo realizado, atender a las propuestas y sugerencias de los participantes y avanzar en el proceso de mejora continua del proyecto.

RESULTADOS DE LAS PRUEBAS PILOTO DE INTEGRACIÓN DE GRUPOS DE USUARIOS Y DE LA APLICACIÓN DE ESCENARIOS

El portal OpenScout ofrece una infraestructura integrada que genera múltiples sugerencias y campos de trabajo. Los servicios web proveen acceso federado a los repositorios de recursos, a la búsqueda y enriquecimiento de contenidos y a la manipulación directa de los metadatos asociados. Por todo ello, la aportación de los participantes ha sido especialmente útil en el ámbito de la detección de errores, la prospección de nuevos enfoques, aplicaciones y selección de las herramientas que pueden resultar de mayor interés para el trabajo colaborativo con este tipo de OERs.

El trabajo de campo incorporó una encuesta a los participantes, con el objetivo de recabar la percepción global de los usuarios sobre la plataforma OpenScout (portal web, herramientas de adaptación de contenidos, plataforma de comunidades virtuales y servicios de conexión con redes sociales). Asimismo, se solicitó la valoración de su usabilidad y aspectos de navegación con el objetivo de extraer conclusiones para la definición, puesta en marcha y funcionamiento de un portal dedicado de recursos en abierto.

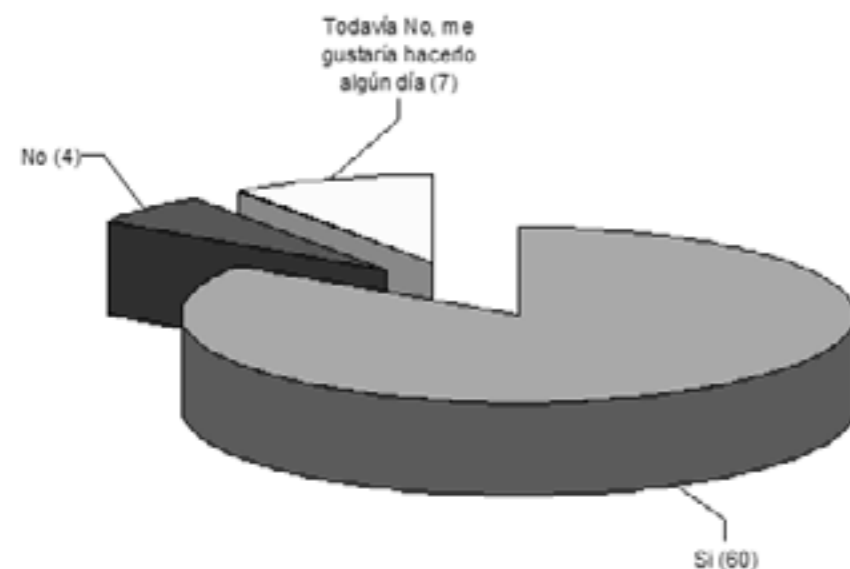
Valoración global y resultados obtenidos por la utilización de OpenScout

El nivel de satisfacción de los participantes es favorable. De hecho, el 87,5% de los usuarios manifiesta que el portal OpenScout es un espacio de trabajo atractivo, el 68% opina que es fácil de usar y el 88,9% manifiestan una opinión positiva del mismo, tal y como se recoge en la Tabla 2. Como resultado, destacar que el 86% de los usuarios considera que es perfectamente capaz de manejar el portal para responder a sus necesidades de información y, en su caso, de creación de nuevos contenidos. La intención de uso y difusión de la plataforma muestra el nivel de satisfacción y constituye la base para la futura incorporación de nuevos usuarios en los múltiples escenarios de uso.

Tabla 2. Valoración general sobre la plataforma OpenScout

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
OpenScout es un portal atractivo	2	7	52	11
A veces sentía que necesitaba más información para poder utilizar correctamente OpenScout	0	13	35	24
He encontrado OpenScout intuitivo de usar	4	22	37	8
La cantidad de información que se muestra en la pantalla es adecuada	3	19	42	8
OpenScout es fácil de usar	3	20	40	9
Mi impresión general de OpenScout es positiva	2	6	36	28

Figura 1. ¿Sabe interactuar en OpenScout?



Pese a haber obtenido un importante nivel de satisfacción por parte de los usuarios, se han buscado líneas de mejora en todos los aspectos de usabilidad de la plataforma. Las contribuciones en esta línea se han obtenido de las preguntas abiertas del cuestionario y de la dinámica de trabajo a lo largo del periodo de prueba.

En primer lugar, la problemática del idioma. A lo largo de las actividades diseñadas para comprobar la usabilidad del portal, se ha puesto de manifiesto cierta barrera idiomática. Así, de todos aquellos participantes que fueron asignados al escenario 2 (de adaptación y reutilización de recursos educativos), el 80% realizó la totalidad de las actividades

y cumplimentó la encuesta final. Por el contrario, de todos los participantes asignados al escenario 3 (de adaptación de contenidos al idioma, cultura y necesidades propias), únicamente el 36,7% finalizó todo el trabajo. Este punto se ha explicitado, además, por parte de un número relevante de usuarios en este contexto nacional y cultural: es muy recurrente la percepción de la utilización de lenguas distintas a la materna como una barrera a superar. Sus aportaciones han sido de gran utilidad para perfeccionar y completar la traducción del portal y la inexistencia de documentos en español sobre temáticas concretas se ha convertido en el requerimiento más habitual.

Un segundo grupo de sugerencias es el referido a cuestiones técnicas, debido fundamentalmente a la variedad de navegadores y programas para visualizar los recursos. Además, se ha puesto de manifiesto la creciente exigencia de los usuarios con el buen funcionamiento y la velocidad del portal.

En lo relativo a la apariencia del portal (look&feel), se han obtenido múltiples recomendaciones de los participantes. La apariencia novedosa, la maniobrabilidad entre páginas y las posibilidades de edición de perfiles de usuario son algunos de los aspectos más solicitados y que, por tanto, deben ser cuidados con más atención, aunque cabe destacar que en este apartado las opiniones son muy diversas.

Por el momento, dado el escaso desarrollo de las plataformas de recursos en abierto, la principal alternativa para la obtención de documentación son los buscadores genéricos (Google, Bing, Ask Search, etc.). Si bien, se empieza a detectar un cambio de tendencia en los procesos de búsqueda entre aquellos que ya han utilizado OpenScout, tal y como se recoge en la Tabla 3. Cada vez son más aquellos que empiezan a considerar de forma real la búsqueda en plataformas en abierto, como una alternativa más.

Tabla 3. Intención de uso futuro de la plataforma OpenScout

	Diario	Semanal	Mensual	Ocasional	Nunca
Búsqueda de contenidos educativos sobre administración en Internet	6	23	16	23	3
Búsqueda de contenidos educativos gratuitos sobre administración en Internet	9	26	18	17	1
Uso de Openscout para la búsqueda de contenidos educativos gratuitos sobre administración en Internet	3	19	23	24	2

Sin embargo, el objetivo de OpenScout y, por extensión, de las plataformas OER, no debe ser desplazar a los buscadores tradicionales como alternativa de obtención de recursos genéricos, sino ofrecer una alternativa eficaz y complementaria para incentivar la adaptación multicultural de contenidos y mejorar las búsquedas a través del enriquecimiento de la semántica asociada a los recursos (anotación mediante metadatos), tanto en el ámbito educativo como en el profesional.

Trabajo colaborativo en OpenScout

El conjunto de actividades diseñado se estructuró en torno a un doble eje: el escenario 1 se planteó como toma de contacto con las herramientas y orientado hacia el aprendizaje autorregulado; los escenarios 2 y 3 se plantearon para impulsar la coordinación, colaboración, fomento de la comunicación y liderazgo. El resultado de todas estas actividades llevó a distintos niveles de cumplimiento de los objetivos propuestos.

Las actividades del escenario 1 (búsquedas, actividades orientadas hacia el aprendizaje autorregulado, el etiquetado realizado por usuarios individuales, etc.) tuvieron resultados tempranos y muy satisfactorios en todos los sentidos. los usuarios plantearon una utilización muy práctica, orientada a los objetivos más cercanos: obtención de conocimientos (selección pormenorizada de recursos afines) y uso de las herramientas de adaptación y competencias, el conocimiento en materia empresarial y la búsqueda de información para la preparación de exámenes.

El trabajo colaborativo entre los usuarios mostró tener una importancia inferior entre los participantes (escenarios 2 y 3) y la re-edición de materiales para uso de terceros resultó ser el aspecto menos valorado, quizás debido a la definición de la muestra (cerca del 60% de los mismos se encontraba en el intervalo 25-39 años y una parte relevante de ellos compatibiliza obligaciones profesionales, familiares, etc. con sus actuales estudios, siendo su participación en el piloto un complemento a todas ellas (ver tabla 4).

Tabla 4. Usos del portal OpenScout

	Número de contestaciones	Porcentaje
Obtención de conocimientos, herramientas y competencias	61	86%
Aumento del conocimiento empresarial	57	80%
Encontrar información para la preparación de exámenes	56	79%
Trabajar en red con otras personas con intereses comunes	46	65%
Interés general	40	56%
Colaborar con otras personas para adaptar recursos	30	42%
Re-editar materiales para ayudar a otras personas	21	30%
Para investigar	19	27%
Mejorar la reputación personal al publicar o contribuir en los debates	16	23%
Solucionar problemas económicos	10	14%
Otras	6	8%

Integración de OpenScout en redes sociales

La experiencia busca conocer la importancia percibida por los usuarios en relación al uso de las redes sociales, como instrumento para la interacción en la generación y publicación de nuevos OER y el fomento de la compartición y re-utilización. Se buscan indicios, por tanto, en la línea de lo defendido por Kalz y otros (2010), de que “las habilidades y conocimientos de los directivos y propietarios de Pymes son, en gran parte, adquiridos a través de sus relaciones sociales dentro y fuera de sus organizaciones [...] proveedores, clientes, gerentes de bancos, la educación universitaria, la afiliación profesional, los padres y mentores”. Los resultados se han mostrado muy favorables, aunque su utilización ha sido limitada. Los usuarios manifiestan estar interesados en conservar la confidencialidad de los datos y éste puede haber sido uno de los motivos para compatibilizar redes sociales con otras formas de comunicación.

Las más habituales han sido los grupos cerrados de usuarios creados dentro de la plataforma educativa virtual de referencia, las comunidades generales y comunidades propias en el portal OpenScout y, de forma mayoritaria, la utilización del correo electrónico. En cualquier caso, la intención de uso permite anticipar un prometedor futuro, ya que son muchos los usuarios que aprueban el aspecto y comprenden cómo funciona el trabajo en grupo dentro de las comunidades, así como que les resulta sencillo hacer comentarios relacionados y plantear preguntas sobre recursos recomendados por otros usuarios.

Una vez solventados los problemas de seguridad, una mayoría recomendaría la comunidad OpenScout a nuevos usuarios y colaborarían con otras personas dentro de ella para desarrollar los recursos, considerando que es una buena plataforma para ayudar conseguir las metas de aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

El futuro de las plataformas de recursos en abierto pasa por la capacidad de estimular su uso y crear hábitos de trabajo colaborativo. Está en la esencia de Internet incentivar la contribución de los individuos y por eso es tan importante contar con un soporte accesible, fácil de usar, clasificar y evaluar, que impulse el acceso y la edición y reedición de contenidos, de manera individual y colaborativa, para mejorar el conocimiento general.

En España, en la que estas iniciativas se encuentran aún en un estado muy inicial, es especialmente importante dar a conocer estos instrumentos e impulsar su utilización. Las recomendaciones de los usuarios señalan las claves de trabajo y proporcionan un feedback importante.

En este sentido, el proyecto OpenScout, iniciado en septiembre de 2009, tiene como objetivo proporcionar una plataforma al servicio de todo tipo de usuarios, para compartir recursos en abierto, siendo pionero y contando con la responsabilidad de estimular un uso correcto y continuado de este tipo de portales. La valoración general de OpenScout apunta a que es un portal intuitivo y atractivo. Esta impresión se pone de manifiesto, además, en la intención de uso. En este sentido, para los usuarios con mayor frecuencia de uso (semanal), la búsqueda de contenidos en OpenScout supera a las búsquedas generalistas. Los resultados de la encuesta realizada así lo avalan y son muy favorables.

La contribución de los usuarios al proyecto OpenScout es múltiple: participan en la creación de nuevos recursos en abierto, colaboran en la adaptación, incluso idiomática, cultural o simplemente al contexto de uso, actúan como prescriptores del servicio y ayudan a identificar las pautas para el buen funcionamiento de la plataforma y el ajuste del servicio a sus necesidades. Así, han demostrado, en primer lugar, que es clave contar con una amplia base de recursos; la apariencia del portal, el uso intuitivo y su funcionalidad y flexibilidad ocupan el segundo puesto por relevancia en las recomendaciones; se valora muy positivamente la prescripción y el incentivo de uso de herramientas para el aprendizaje.

Por el momento, el uso de las redes sociales se encuentra en un estadio inicial en su vinculación al proceso educativo. Existen, por el momento, ciertas reservas a los problemas

de confidencialidad y esto es lo que justifica que una parte importante de usuarios prefiera utilizar medios alternativos o comunidades cerradas. Será interesante trabajar en esta línea en el futuro, para conocer la evolución, una vez generalizado el uso de estos instrumentos, ya que hay una importante intención de uso y los usuarios consideran que la integración en grupos y comunidades de usuarios contribuirá a conseguir las metas de aprendizaje en el futuro.

En otra línea de consideraciones, OpenScout ha contribuido a proporcionar ideas para el enriquecimiento de los procesos de aprendizaje informal. En concreto, se ha puesto de manifiesto la utilidad de la introducción paulatina de contenidos en otras lenguas al proceso docente, para acercar al alumno a la búsqueda y adaptación multicultural de recursos internacionales y mejorar así su futuro profesional y la adaptación a un entorno global de aprendizaje.

En definitiva, existe una nueva alternativa para utilizar y generar recursos educativos, que se suma a todas las existentes (páginas web, blogs y soportes tradicionales), de manera rápida y eficiente. La posibilidad de recurrir a recursos con licencia abierta es un estímulo para la generación y la utilización de los mismos y, en la actualidad, será clave la interconectividad, tanto entre usuarios, como entre soportes. Ésta constituye una importante línea de investigación en relación con los OER en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adanu, R., Adu-Sarkodie, Y. y Opare-Sem, O. (2012): "Electronic learning and open educational resources in the health sciences in Ghana". *Ghana Medical Journal*. Volumen 44 (4), 159-62.

Atenas-Rivera, J., Rojas-Sateler, F. y Perez-Montoro, M. (2012): "Open educational resources repositories as academic information tools". *Profesional de la información*. Volumen 21 (2), 190-193 DOI: 10.3145/epi. 2012. mar.10.

Dichev, C. y Dicheva, D. (2011): "Open Educational Resources in Computer Science Teaching", Conference: 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education (SIGCSE 2012), Raleigh, Carolina del Norte, Estados Unidos de Norteamérica, 29 de febrero-3 de marzo 2012, en SIGCSE 12: Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education, 619-624.

Gakindi, M. W. (2010): "Using Qualitative Case Study Methodology to Assess Information Access Needs and Open Educational Resources (OER) Awareness among Faculty and Students of MOI University", Nairobi Campus-Kenya, en: 2nd Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, Chania, Grecia, 25-28 Mayo 2010. *New Trends in Qualitative and Quantitative Methods in libraries*, 181-191.

Holtkamp, P., Pawlowski, J., Pirkkalainen, H. y Schwertel, U. (2011): *Openscout Annual Intermediate Public Report (01.09.2010 – 31.08.2011)*. Disponible en: <http://www.openscout.net> [consulta 2012, 09 de Julio].

Kalz, M., Specht, M., Nadolski, R., Bastiaens, Y., Leirs, N. y Pawlowski, J (2010): "OpenScout: Competence based management education with community-improved open educational resources". In Halley, S. (editor), *Proceedings of the 17th EDINEB Conference. Crossing Borders in Education and work-based learning*, 9-11 junio 2010, 137-146. Londres, Reino Unido: FEBA ERD Press.

Okada, A., Mikroyannidis, A., Meister, I. y Little, S. (2012): "Colearning' - Collaborative networks for creating, sharing and reusing OER through social media", en *Cambridge 2012: Innovation and Impact - Openly Collaborating to Enhance Education*, Conference Proceedings. Cambridge, UK: Support Centre for Open Resources in Education.

Pirkkalainen, H., Thalmann, S.,Pawlowski, J.,Bick, M.,Holtkamp, P. yHa, K. H. (2010):"Internationalization Processes for Open Educational Resources", en Tyrväinen, P., Jansen, S. y Cusumano, M. A. (editors) *Workshop on Competencies for the Globalization of Information Systems in Knowledge-Intensive Settings*, 1st International Conference on Software Business, ICSOB 2010, Jyväskylä, Finlandia, 21-23 Junio 2010, 57-64.

Read, T.,Ros, S., Pastor, R.,Hernandez, R. y Rodrigo, C. (2011): "The Generation and Exploitation of Open Educational Resources in Virtual Attendance in UNED". *Advances in New Technologies, Interactive Interfaces, and Communicability: First International Conference*. Vol.6616, 132-141.

Rodrigues Rosangela, S., Taga, V. y Falcao Vieira E. M. (2011): "Open educational resources for Brazilian system of open university: preliminary studies", *Perspectivas em Ciencia da Informacao*. Volumen 16(3), 181-207.

Sapire I. y Reed, T. (2011): "Collaborative design and use of open educational resources: a case study of a mathematics teacher education project in South Africa", *Distance Education*. Volumen 32 (2), 195-211. DOI: 10.1080/01587919.2011.584847.

Terrasse, C., Marinova, B., Greller, W., Bitter-Rijpkema, M. y Schwertel, U. (2012): "Opening up! How to take full advantage of Open Educational Resources (OER) for Management Education", en Rienties, B., Daly, P., Re-

eb-Gruber, S. *Proceedings of the 19th EDINEB Conference The Role of Business Education in a Chaotic World*. Haarlem, Netherlands: FEBA ERD Press. 2012.

Wang, Q. (2011): "Application of Practice of Teaching Reform of Open Educational Resources in Environmental Science Specialty". Conference: *International Conference on Economic, Education and Management*. Macao, China, 05 de marzo 2011, en *2011 International Conference on Economic, Education and Management (ICEEM2011)*, Volumen II, 83-85.

"TALKIN BOUT A REVOLUTION"¹: DEALING WITH THE REALITY AND ROLE OF THE ENVIRONMENT

MS MAKHANYA.

University of South Africa (Unisa), South Africa

I INTRODUCTION

Social justice has emerged as a key societal transformation pillar, inherent in the assertion of education as a common good evidenced in the Universal Declaration of Human Rights (1946), as well as global initiatives such as Education for All (1990) and the Millennium Development Goals (2000) amongst others. Furman and Gruenewald (2004) & Brooks (2008) offer three shared meanings of social justice that are observable in contemporary literature, namely, a critical-humanist perspective, a focus on educational achievement and economic well-being, and the narratives and values of the Western Enlightenment. In this context, education leadership has a social and moral obligation to foster social justice through their strategic leadership and management of higher education institutions (Evans, 2007:250).

Distance Education (DE), or Open and Distance Learning (ODL) and more recently Open Distance E-learning (ODEL) have evolved and emerged as the most viable means of breaching elitist barriers to higher education by broadening access and participation; chiefly because of their perceived ability to leverage technologies in delivering quality programmes to large numbers of students in widely dispersed geographical locations, and because aligned economies of scale imply less expensive operations. In the words of Sir John Daniel:

Open education broke open the iron triangle of access, cost and quality that had constrained education throughout history and had created the insidious assumption, still prevalent today, that in education you cannot have quality without exclusivity

In this view ODL is seen as a tool for social justice.

However, the current transformation in higher education is so profound in its scope, application, pace and implications that many higher education practitioners do not appreciate its impact, nor are they clear as to how to leverage its implied potential within policy environments that lag behind transformation imperatives. As educators we are looking to a future for which there is no consistent historical basis and no future anchor point. Our only certainty, quite ironically, is an unpredictable and opaque global future that is inherently hostile to long term-stability and predictability, particularly in regard to higher education. Peter Leyden asserts:

“We are living through an extraordinary moment in human history. Historians will look back on our times, the 40-year span between 1980 and 2020, and classify it among the handful of historical moments when humans reorganized their entire civilization around a new tool, a new idea. These decades mark the transition from the Industrial Age, an era or-

¹ Tracy Chapman. Talkin Bout A Revolution. 1998.

Don't you know, were talkin' about a revolution that sounds (like a whisper)
Don't you know, were talkin' about a revolution that sounds (like a whisper)
While they're, standing in the welfare lines
Crying at the doorsteps of those Armies of Salvation
Wasting time, in the unemployment lines
Sitting around, waiting for a promotion

ganized around the motor, to the Digital Age, an era defined by the microprocessor -- the brains within today's personal computer. The mid-1990s, perhaps even 1995, may come to be viewed as the defining moment when society recognized the enormity of the changes taking place and began to reorient itself.⁴²

In this environment and given the current global socio-economic malaise, it is feasible that social justice might be receiving less attention than it should be or that its interpretation and application are assuming different dimensions.

II. SOCIAL JUSTICE: WHOSE FRAME OF REFERENCE?

There continues to be lively debate around social justice and education (Bogotch, Beachum, Blount, Brooks & English, 2008; Marshall & Oliva, 2006; Shoho, Merchang & Lugg, 2005), but the dominant discourse tends to be Eurocentric in understanding, experience and articulation, and while it is exciting and important, all too often the discourse is about harnessing the potential of first world ICT innovations to resolve the perceived education delivery shortfalls and shortcomings of developing, and not developed, nations. Equally, the dominant voices in the discourse are "western" and while they are undoubtedly well-intentioned, there is a growing appreciation of the fact that while the innovative solutions put forward are credible in theory, especially in regard to distance education, they emanate from a lived experience that is antithetical to realities-on-the-ground, rendering many unfeasible in practice.

Similarly, despite a burgeoning body of "free" courses and courseware on the internet, their repurposing and utilization on any significant scale for the purposes of formal online education, is in fact but one very expensive component of a transformational "bouquet" which needs to be taken into consideration in the design and implementation of a 21st Century ODeL business model.

There is also a rather uncomfortable, as yet largely unarticulated realization that some of the emerging innovations are being driven more by self-promotion, idealism or altruism, than by a deeply meaningful engagement with their pedagogical value and application. The profit motivation also remains ever present, thinly disguised for example, by "hook" courses that invite initial free enrolment, with the intention of charging for subsequent enrolments -- even where there no formal qualification will be conferred. "Soft" courses or certificates whose content has little or no relevance to higher education for degree purposes and whose quality remains serious cause for concern, abound, and as yet, in Africa and South Africa

² Peter Leyden, "The Historic Moment," in "On the Edge of the Digital Age," Minneapolis-St. Paul Star Tribune, 1995

in particular, there is little evidence that students, their parents and their prospective employers, would be accepting of "badges" or other similar emblems that acknowledge course completion. Shoho (2006) asserts:

Social justice issues are often marginalized within educational leadership degree and certification programs, as such an orientation is considered "soft" in comparison to more traditional topics such as organizational theory, principal ship, school law, and finance.

Unfortunately the well-meaning fervor and promotion of all things "e" at times obscures or ignores the realities of lived experience in developing or third world contexts. The potential and promise of ICTs is too often compromised by the pitfalls and realities on the ground, which differ very significantly from one developing nation to another. The situation is painfully ironic. We have the world at our fingertips, yet the most obvious facilitators of social justice -- ICTs -- are sometimes an impediment to the very development that they seek to promote. Their purported potential is not being realized in line with expectations. Currently ICTs continue to privilege the advantaged (the "haves"), thus subverting the aims of social justice. In fact, their application and successful implementation have seen limited and widely dispersed measurable success in developing or third world contexts, suggesting very clearly that the status cannot continue.

What is needed, I would submit, is the courage to be innovative and think "outside-of-the-box" if necessary, in devising the most appropriate strategy, as well as business and leadership models, for the institution, bearing in mind its context and its core mandate. The current higher education environment does not allow for business-as-usual in the broader sense, especially when it comes to ODL.

III. THE UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA: INNOVATIVE LEADERSHIP AND MANAGEMENT TOWARDS SOCIAL JUSTICE

Higher education in South Africa faces enormous challenges in line with those being faced by the country as a whole. South Africa's education system is ranked 140th out of 144, yet we spend more than 5% of GDP on it (a higher proportion than many other emerging markets). The class of 2012 produced 364 392 pupils eligible to study for degrees, diplomas, and certificates. Despite this, the majority of pupils leaving high school will not go on to study further at university. In addition, evidence from a selection of nine universities suggests that the number of applications for first-year study outnumbers the number of vacancies by 6 to 1, with a total of 76 284 places for 428 581 applicants (The overflow is

generally expected to be accommodated by Unisa). Data from the Department of Higher Education and Training shows that of the 236 226 students who enrolled for a 3-year degree in 2009, only 32 655 went on to complete their degree in 2011. Put differently, only 14% of students were able to complete their degree on time³. It is estimated that in 2007 there were 2.8 million people between the ages of 18 and 24 who were not employed, not in some form of education or training, and not severely disabled, and that number has increased steadily in line with global recession trends, since 2008⁴.

The impact of this environment on Unisa is significant, presenting challenges and realities that include for example, chronic over enrolment despite agreed enrolment ratios, hugely disparate student profile in terms of age, socio economic status and employment status; mobile phone and computer ownership and literacy; exposure and access to the internet; internet literacy; readiness for higher education; and limited, monopolistic national broadband coverage (approximately 20%).

THE UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA: INNOVATIVE LEADERSHIP AND MANAGEMENT TOWARDS SOCIAL JUSTICE (2)

Unisa is also the largest University in South Africa and the African Continent and one of the world's mega universities. Unisa is a Comprehensive university, offering both academic and vocational qualifications from certificate through to doctoral levels. Serving just under 400 000 students (including occasional students), Unisa enrolls more than one-third of all higher education students in South Africa and contributes the largest number of the country's graduates (26 073 in 2010 and a total of 95 000 graduates since 2006). Unisa offers a wide range of qualifications and the PQM is being managed down aggressively to ensure more feasible options and to facility more streamlined and efficient systems. Unisa's success or lack thereof, therefore impacts on the socio-economic development of the country to a significant degree, making performance excellence in the form of growing throughput rates and quality graduates an urgent imperative.

In South Africa, ODL currently functions within the same policy environment as the country's face-to-face, or residential, institutions, but this is changing. A new National Development Plan and a Green Paper for Post School Education and Training (2012) signals a thorough review of Higher Education in South Africa, with renewed targets for expansion and growth of the higher and further education and training sectors, and a draft

³ Fast Facts. South African Institute of Race Relations. Time to Take the Shine off the School Story. No 02/2013 / February 2013. Find us on-line @ <http://www.sairr.org.za>

⁴ Green Paper for Post School Education and Training. Department of Higher Education and Training. South Africa 2012.

Policy Framework for the Provision of Distance Education in South Africa (2012) has, after many years, indicated some future directions for the sector. Revised HE reporting requirements place an emphasis on integrated reporting and sound and transparent Corporate Governance in line with the King III, and a raft of national policies around intellectual property and copyright, the protection of personal information and new financial reporting standards, speak to additional changes which have major implications for the manner in which we operate as ODL institutions. What this means is that multiple stakeholders need to be satisfied within an increasingly steered environment, and even as we introduce ICTs to facilitate online delivery, this has to be done cognizant of policy constraints around the protection and storage of our students' personal information, as well the use of, or making available of, research as OERs. Above all we need to ensure that the quality of our offerings can still be assured in an increasingly disparate environment.

THE UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA: INNOVATIVE LEADERSHIP AND MANAGEMENT TOWARDS SOCIAL JUSTICE (3)

Unisa has elected to embrace a multi-pronged approach, which we believe will mitigate the majority of the problems.

Firstly, we believe that the University must function as an integral part of the entire education system in the country, and not as a stand-alone "ivory tower." Unisa should work in an integrated manner with the rest of the system in addressing the country's challenges outlined above. I can tell you for example, that we now train more than 50% of the country's teachers, and our focus in that training is on basic education, which currently suffers the most critical teacher capacities. Furthermore, we have adopted a stakeholder approach in terms of which all stakeholders, including business, are being drawn into the HE fold in a relationship building process that aims to benefit both the university and the stakeholder via collaborate engagement and the mutual leveraging of resources and capacities.

Secondly, we believe that the University of today needs new and innovative forms of leadership and management that promote a culture and ethos of servant-hood and teamwork and that eschew the more traditional hierarchical power dynamics. At Unisa we practice Servant Leadership, which is best expressed as follows:

The servant-leader is servant first... It begins with the natural feeling that one wants to serve, to serve first. Then conscious choice brings one to aspire to lead. That person is sharply different from one who is leader first ... The leader-first and the servant-first are two extreme types. The difference manifests itself in the care taken by the servant-first to make

sure that other people's highest priority needs are being served. The best test, and difficult to administer, is: Do those served grow as persons? Do they, while being served, become healthier, wiser, freer, more autonomous, more likely themselves to become servants? And, what is the effect on the least privileged in society? Will they benefit or will they be further deprived⁵

This is very clearly in line with the institutions commitment to social justice.

The context, in which Servant Leadership is practiced, is our 11 Cs plus one, namely, Communication, Conversation, Conservation, Community, Connection, Care, Collegiality, Commitment, Co-operation, Creativity, Consultation, and Courage. Our 11 C's plus 1 form an integral part of our institutional Charter on Transformation, which is a broadly consulted institutional construct.

Thirdly, while we have taken a decision to move increasingly online, this will be done in a carefully planned and incremental manner that takes our students with us. Our social mandate ensures that no-one can or will be excluded by virtue of their socio-economic status or access to the internet and we have already implemented a number of really innovative projects to overcome barriers in these areas. They are expensive and time consuming, but in the process we are laying a strong foundation for an innovative business model that deeply rooted in social justice, predicated on the realities on the ground and shaped by what is possible and doable, to achieve our core mandate without compromising on quality. It is an approach which appears to find a healthy resonance with our students.

Fourthly, we have embarked on a systematic process of changing minds and mindsets through communication and the capacitation of staff to cope with their changing environment. Two of the most encouraging aspects of this exercise thus far, have been the enthusiasm with which staff have taken up the challenges wrought by ICTs and our business model, and the innovation that has come to the fore in the development and delivery on online courses. In fact, our academics are outpacing our ability to integrate the necessary technologies. This is exciting and affirming at a time when academics are faced with enormous professional challenges (including marginalization) and I believe it speaks to the professionalism inherent in the academe.

Most importantly we are preparing our students for an unpredictable future and a vastly transformed world in which IT proficiency and capacity will be fundamental to their lives and their success. We are busy profiling them with the intention of allocating support and resources where needed most. The speed at which this can take place will vary, but agility

⁵ The concept of *servant leadership* was coined by Robert K. Greenleaf in *The Servant as Leader*, first published in 1970)

is of the essence. Support will be provided through a tutoring and mentoring process until a viable level of self-sufficiency has been reached. Innovative didactics including communities of practice and heutagogics suggest that our students are not only enjoying the new forms of learning, but are realizing educational goals in a most satisfactory manner. This seems to be in line with more recent research that seems to indicate that learning is more effective in communities of practice. We note that students are applying their own sanctions where for example, plagiarism or laziness becomes evident. It is a fascinating learning curve for both students and the university.

Finally, none of this can happen without sound financial management in line with cutting edge corporate governance. Unisa is expending vast sums of money on its ICT systems and on the capacities required to implement and operationalize the new business model. Failure is not an option and so one needs to strike a very fine balance between being sufficiently agile to accommodate emerging trends and navigate the policy environment, while ensuring that there is no wasteful and fruitless expenditure on piecemeal technology that will be rendered redundant before value has been realized. This demands the ethical stewardship of institutional resources and capacity, and an ethical attitude and environment are being driven quite aggressively, as part of sound corporate governance and institutional sustainability strategic goal, from my office, with most gratifying results.

IV CONCLUSION

The current global and national higher education environments are placing severe pressure on ODL institutions to deliver quality education to increasing numbers of students. In these circumstances it is tempting to look to untested "miracle cures" for our educational challenges. Unfortunately, more often than not these defeat, rather than further the ends of social justice. It is only through the thoughtful and pragmatic consideration of one's own education environment and the weighing up of the best options - from leadership and management to the best fit business model - that one will be able to select and capitalize on the most appropriate solutions that will not only ensure a quality educational experience, but also, contextualized social justice.

REFERENCES

- Bogotch, I., Beachum, F. Blount, J., Brooks, J. S. & English, F. W. (2008). *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice*. Netherlands: Sense.
- Brooks, J. S. (2008). Freedom and justice: Conceptual and empirical possibilities for the study and practice of educational leadership. In I. Bogotch, F. Beachum, J. Blount, J. S. Brooks, & F. W. I. Bogotch, F. Beachum, J. Blount, J. S. Brooks, & F. W. English, *Radicalizing educational leadership: Toward a theory of social justice* (pp.61-78). Netherlands: Sense.
- Evans, A. E. (2007). Horton, Highlander, and leadership education: Lessons for preparing educational leaders for social justice, *Journal of School Leadership*, 17, 250-275.
- Furman, G. C. & Gruenewald, D. A. (2004). Expanding the landscape of social justice: A critical ecological analysis. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 47-76.
- Marshall, C. & Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*, Boston, MA: Pearson Education.
- Shoho, A. R., Merchant, B. M. & Lugg, C. A. (2005). Social justice: Seeking a common language. In F. W. English (Ed.), *The Sage handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*, pp. 47-67. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shoho, A.R. (2006). Dare professors of educational administration build a new social order: Social justice within an American perspective. *Journal of Educational Administration*, 44(3).

3. CHANGES IN HIGHER EDUCATION & SUCCESSFUL
EXPERIENCES / 3. CAMBIOS EN EDUCACIÓN
SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO

RETOS DE LOS DOCENTES EN UN MUNDO GLOBALIZADO. EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA: UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

M.C. GONZÁLEZ-RABANAL.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: excelencia académica, MOOC, universidad on-line.

Se trata de analizar los retos a los que se enfrenta la enseñanza superior en un contexto caracterizado por la crisis económica, la globalización de las relaciones, la especialización de los aprendizajes y su rápida obsolescencia que, con el fin de conseguir el empleo óptimo de los recursos tecnológicos y del tiempo, debe aspirar a llegar al mayor número posible de personas, con independencia de dónde se encuentren, pero sin perder rigor y calidad.

Por eso, es necesario conciliar más y mejor educación, más y mejores conocimientos con más eficiencia para lograr la excelencia, mejor empleo del tiempo y mayor grado de coordinación con los requerimientos del mundo empresarial, de modo que la empleabilidad esté garantizada.

Ello exige también la adaptación del rol de los docentes a este nuevo contexto y su familiarización con el empleo de las nuevas tecnologías para poder dar respuesta a las necesidades que se derivan del mercado de trabajo global para el que se demandan profesionales con destrezas y habilidades relacionales que la Universidad no ha sido capaz de suministrar hasta ahora.

INTRODUCCIÓN

A la hora de planificar y concebir la docencia en el ámbito de la educación superior, es necesario tener en cuenta que la misma se enfrenta no sólo a los retos tradicionales de preparar a los alumnos para que se enfrenten con éxito al ejercicio de su profesión, es decir, para que encuentren un trabajo acorde con su nivel de cualificación, sino que, como consecuencia del contexto económico de crisis en el que nos encontramos y de ciertos acontecimientos (globalización, innovación, internacionalización), es preciso contemplar el horizonte formativo de una manera mucho más compleja.

Esto nos lleva a reflexionar sobre cuáles deben ser las tendencias educativas¹ del siglo XXI y a qué exigencias debe dar respuesta la Universidad para generar egresados capaces de incorporarse de forma efectiva al mundo del trabajo, además de formar ciudadanos disciplinados, sin descuidar las demandas subjetivas que hacen referencia a las nuevas relaciones que impone la sociedad del conocimiento y a competencias estandarizadas que demanda la economía global².

UNIVERSIDAD Y CRISIS ECONÓMICA

Es cierto que la formación responsable de todo buen profesional no finaliza nunca, sino que es un proceso de permanente reciclaje y actualización de conocimientos, pero la Universidad es la última etapa del proceso de formación institucional de quienes no han optado por cursar los ciclos de formación profesional, sino que se han decantado por realizar una licenciatura o un grado, y se erige en el puente natural de tránsito de la fase formativa hacia la fase productiva en la vida de las personas.

Como sabemos, la más reciente reforma del diseño de los estudios universitarios que ha tenido lugar como consecuencia de los compromisos de Bolonia ha articulado los mismos en grados (con una duración de 3 ó 4 años, según los países y titulaciones³) y postgrados (de 1 ó 2 años de duración). Se pretende que el grado confiera al alumno una formación básica para integrarse en el mundo laboral y que sólo en casos excepcionales –como sucede en el caso de los másteres habilitantes para el ejercicio de la profesión– el postgrado sea necesario para ello.

1. Las tendencias educativas han sido definidas por PIRELA (2006) como conjunto de ideas y postulados que orientan la tarea pedagógica en una dirección particular y se refieren a una forma específica de entender la educación y el currículo como elementos mediadores entre la teoría educativa y la práctica escolar. PIRELA, J. (2006): Las tendencias educativas del s. XXI y el currículo de las escuelas de bibliotecología, archivología y ciencias de la información de México y Venezuela. México: UNAM (<http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol21-43/IBI002104304.pdf>) (consultado el 3-2 2013).

2. AAVV. (2009): Modelos y tendencias educativas del s. XXI. Producto integrador: <http://www.slideshare.net/sistemizacion/unidadtres> (consultado el 3 de febrero de 2013).

3. En España, el modelo básico es de 4 años para los grados y 1 ó 2 para los postgrados.

Además, los enormes cambios producidos en el mundo han llevado a plantearse una revisión en profundidad de las titulaciones, justificada también por el imperativo de capacitar (dotando de aptitud, pero también entrenando en actitudes) a los alumnos universitarios para encontrar sin dificultad un puesto de trabajo digno en el mundo laboral.

Sin embargo, la revisión de los sistemas educativos para su adaptación al EEES ha coincidido en el tiempo con un momento económico de especial dificultad: la derivada de la fortísima crisis económica que asola a los países desarrollados y que ha comportado la necesidad de adoptar reformas profundas en su mercado laboral y en su tejido productivo.

Es evidente que, en este contexto, los CV han de modificarse e integrar conocimientos que anteriormente resultaban impensables. Sigue siendo importante saber conocimientos, pero también lo es –y cada vez más– estar adiestrado en comportamientos relacionales que permitan liderar equipos ya no sólo interdisciplinarios, sino interculturales en los que el dominio de otras lenguas se erige en un requisito imprescindible y el respeto por la interculturalidad y el manejo de las habilidades de liderazgo se dan por supuestos.

Por consiguiente, es importante saber, pero también lo es aprovechar y optimizar el potencial de conocimientos y habilidades del resto de miembros del grupo para “ponerlos en valor” porque hemos pasado de una concepción individual del trabajo a un planteamiento generalizado de trabajo en red, no sólo de comunicaciones, sino de contextos, de personas, de grupos... para llegar a la idea de red de redes⁴. Redes que se pueden tejer, ampliar, modificar prácticamente en tiempo real y “a demanda”, es decir, según las necesidades del momento o de la tarea que sea necesario llevar a cabo y que, dado el extraordinario desarrollo de la tecnología, ni siquiera requieren el contacto personal o la ubicación cercana de sus miembros.

Es precisamente este momento recesivo generalizado de las economías el que dificulta la capacidad de integración en el mundo laboral para los recién egresados de la Universidad y, por ello, es una responsabilidad añadida para ésta el prevenirles y prepararles para que el tránsito sea lo menos traumático posible y la adaptación lo menos costosa.

La Universidad no debe, no puede, estar de espaldas tampoco a los numerosos requerimientos de formación que exige el mundo laboral. La demanda de nuevas profesiones, de nuevos CV debe ser suficientemente anticipada por ella para evitar que el período de

4. De los seis escenarios educativos posibles para el futuro (de desintegración, de repliegue privado, de mercado, de sistema piramidal, comunitarista o reticular) sólo este último puede garantizar, en un mundo con interdependencias crecientes, al mismo tiempo la calidad educativa, la pertinencia y la cohesión social a nivel nacional (C. BRASLAVSKY y G. COSSE: “Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación”, Congreso Calidad, Equidad y Educación: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar> (consultado: 3-2-2013).

búsqueda de empleo sea largo y para propiciar la mejor adaptación posible del capital humano a las necesidades del mercado. Su anticipación debe ser lo más exacta posible y su respuesta la más ágil. De otro modo, el desfase formativo no hará sino incrementar las listas de paro juvenil, desmotivar a la población (especialmente a los más jóvenes) y deteriorar el nivel de capital humano, incentivando la salida al exterior de los mejor preparados y de los más jóvenes, dando lugar a la fuga de cerebros. Es, pues, responsabilidad de la Universidad impedir que esto ocurra.

Es también el contexto económico de crisis y los avances en las comunicaciones los que posibilitan la movilidad del factor humano. Ya no se educa para un mercado local, ni siquiera nacional, sino que hay que hacerlo para una aldea global. Como señala A. Gutiérrez Sanz⁵ “la educación debe ayudarnos a vivir juntos en la aldea planetaria y esta convivencia debe formar parte de una cultura de la paz. En el horizonte se vislumbra una educación a través de la cual el individuo, a la vez que ciudadano de su propio país, debiera sentirse ciudadano del mundo”.

ESPECIALIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, OBSOLESCENCIA DE LOS MISMOS Y EDUCACIÓN PERMANENTE

Los grandes avances del conocimiento han favorecido la especialización de los aprendizajes a la que se une la rápida obsolescencia de los mismos. Esto, desde el punto de vista curricular requiere una rápida adaptación del contenido de los programas, así como la necesidad de contemplar la ampliación de la formación más allá de las aulas universitarias, a través de la educación permanente.

Pero, al mismo tiempo, el dinamismo de los conocimientos, las nuevas técnicas y las nuevas condiciones laborales hacen cada vez más necesario actualizar lo que en su día se aprendió, y dan lugar a que los títulos expedidos por la Universidad dejen de ser salvoconductos para toda la vida y estén sometidos a una fecha de caducidad⁶. Por ello, la educación permanente es una necesidad y el reciclaje un imperativo a los que la Universidad debe dar la conveniente cobertura.

CONOCIMIENTO, APRENDIZAJE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

5. Retos de la educación del s. XXI: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/08/retos-de-la-educacion-del-siglo-XXI> (fecha de consulta 3/2/2013).

6. Á. MARTÍNEZ SANZ: Datos de la educación del s. XXI: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/08> (fecha de consulta 3-2-2013).

En un mundo tan dinámico, global y cambiante, el desarrollo técnico afecta de forma indeluctable a los medios y a los procedimientos didácticos.

Es evidente que, como señalaba O. Cardenal⁷, cada conquista técnica del hombre es un enriquecimiento y una amenaza para su libertad. Por ello, resulta de extraordinaria importancia dotar a nuestros alumnos de las herramientas que les permitan aprovechar las oportunidades que los nuevos conocimientos y las cada vez más desarrolladas tecnologías les brindan, minimizando los potenciales riesgos desestabilizadores que pueden llevar asociados.

Con ello queremos hacer referencia a la necesidad de que en el diseño curricular se tenga en cuenta el papel tan importante de las tecnologías a la hora de hacer llegar los conocimientos de forma universal y en tiempo real a cuantas más personas mejor, de modo que su uso haga realidad el acceso generalizado a la educación, más allá de las fronteras espaciales y geográficas impuestas por un edificio o un enclave concreto de un centro universitario.

Es verdad que si bien los avances tecnológicos han supuesto una auténtica revolución en el interior de las aulas universitarias, ya que las formas de comunicación interpersonal han cambiado radicalmente, no se debe olvidar que en este nuevo contexto de robotización de la vida, la Universidad debe favorecer también la “cálida comunicación humana”⁸. Por ello, sin dejar de reconocer que, a través de los ordenadores, los alumnos disponen de una enorme operatividad para difundir la cultura y el conocimiento, el papel del docente debe seguir siendo una pieza importante en la sociedad del futuro.

Es un hecho que en los últimos tiempos se ha ampliado el acceso al conocimiento impartido por centros de excelencia a través de plataformas web que amplían su oferta educativa y facilitan, de este modo, el acceso a una formación de alto nivel. El caso más conocido y con más eco ha sido el del MIT open course ware que nace en 1999 como aplicación de del uso de internet para cumplir con el objetivo deontológico de avanzar en el conocimiento y educar a estudiantes. Esta iniciativa se consolida con la puesta en marcha de la plataforma MIT OCW en 2002 y el lanzamiento de 50 cursos. En la actualidad, se ofertan 2150 cursos a través de esta herramienta, sólo en este Centro. El éxito alcanzado y su gran acogida han impulsado la puesta en marcha de iniciativas parecidas en otras muchas Universidades.

Por otro lado, el interés que despiertan las nuevas tecnologías en el mundo educativo y su potencial como vehículo para transmitir el conocimiento han llevado a compañías como Apple a avanzar en el desarrollo de sus productos. Tal es el caso de la aplicación iTunes, una plataforma en la que docentes de todo el mundo suben sus clases, audios y todo tipo de

7. O. CARDENAL (1982): *Memorias para un educador*, Madrid: Nancea, p. 200.

8. Á. MARTÍNEZ SANZ: Op. Cit.

sesiones de contenido educativo con el fin de que cualquiera pueda acceder al conocimiento más avanzado con un sólo movimiento de click.

En este contexto de utilización de nuevos soportes, la reforma de las titulaciones para su adaptación al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha despertado el interés de ciertos docentes por realizar labores metodológicas de mejora que, si bien ahora mismo tienen un carácter voluntario, en un muy breve espacio de tiempo serán obligatorias para el profesorado responsable de la docencia en los nuevos grados y postgrados.

La necesidad de acometer este tipo de tareas requiere de la introducción de cambios complejos en la docencia universitaria que van más allá del ajuste meramente metodológico de profesores y alumnos. Consideramos que es más adecuado acometer con tranquilidad y de forma paulatina estas modificaciones, ya que implican cambios sustanciales que exigen nueva formación para el profesorado, mentalización para unos estudiantes no familiarizados con el significado e implicaciones del nuevo espacio europeo y el “testado” de instrumentos docentes que validen –mediante la aplicación y rodaje de experiencias previas– su adecuación a la materia y a las competencias de la titulación correspondiente.

Todo lo anterior comporta un esfuerzo añadido para los docentes que no sólo deben estar al día en el estado del conocimiento de su disciplina, sino que –además– deben disponer de un nivel de destrezas en el uso y empleo de las nuevas tecnologías que les permita conectar con su alumnado, siguiendo los nuevos canales de comunicación de uso generalizado por las generaciones más jóvenes e, incluso, dirigir y liderar los nuevos espacios del conocimiento con el fin de universalizar el acceso al mismo, optimizar el empleo de recursos y medios (incluido el tiempo de estudio) y lograr el mejor rendimiento de las capacidades de los alumnos en una búsqueda incesante por la excelencia y la captación del talento.

La educación universitaria se enfrenta a dos retos importantes: el tecnológico, en el que se inscriben las necesidades de capacitación y adiestramiento de los docentes como usuarios de las potencialidades de los nuevos recursos, del cual se deriva el imperativo de concebir los conocimientos de forma que puedan implementarse y difundirse a través de las nuevas tecnologías y no sólo mediante la clase presencial o la lección magistral⁹, y el moral, representado por la defensa de la privacidad, la identidad y la libertad del individuo¹⁰.

9. Esto comporta un potencial añadido en el caso de la enseñanza no presencial como hemos tenido ocasión de señalar en un reciente trabajo titulado: “El reto de la accesibilidad en la docencia universitaria mediante el uso de Web 2.0: el caso de la asignatura de Economía”, I Jornadas Internacionales de *Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*, Madrid: UNED, 19-21 de septiembre de 2012.

10. J. de Dios GONZÁLEZ: “Retos educativos para el ciudadano del s. XXI”: <http://www.euskonews.com/0116zbnk/ga-ia11606es.html>

CONCLUSIONES

En definitiva, la educación superior del futuro debe estar orientada a¹¹:

- Dar una respuesta integradora a la diversidad sociocultural.
- Poner énfasis en los conocimientos de carácter interdisciplinar.
- Desarrollar la denominada pedagogía del ocio y del tiempo libre con el propósito de enseñar a crear y no sólo a consumir el ocio pasivo¹².
- Educar para la vida y no sólo para el trabajo, de forma que la educación, además de suministrar conocimientos a los estudiantes, les permita adquirir actitudes y aptitudes para la adopción de comportamientos que les faciliten su inserción de manera comprometida y efectiva en la sociedad en la que viven¹³. La educación debe incorporar el uso de la tecnología como elemento necesario para reforzar los valores de la humanidad lo cual supone que los alumnos deben estar capacitados para enfrentarse a una sociedad compleja, siendo necesario prepararlos para tener éxito en la misma.
- Educar basándose en competencias, es decir, preparar al alumno para que sea capaz de desarrollar sus potencialidades y esté en condiciones óptimas para usar el conocimiento de forma autónoma en situaciones impredecibles, diferentes incluso de las aprendidas en las aulas.

Algunos autores como Y. Argudín¹⁴ ponen de relieve que enseñar o adiestrar al alumno desde el punto de vista de las competencias significa que éste sea capaz de hacer frente a un escenario imprevisible y salir exitoso de la experiencia. Para ello se requiere un Plan que posibilite identificar lo que se quiere lograr en razón del crecimiento personal, así como buscar la relación con la ética profesional y el proyecto de vida, para lo cual es necesario estipular de forma clara y con anticipación los resultados esperados y la inversión de esfuerzos para alcanzar los objetivos propuestos. De esta forma, la educación universitaria se flexibiliza¹⁵, se acerca al mundo real y transforma al docente en un agente colaborador y participante en un proyecto colectivo y no en un mero reproductor de conocimiento.

Así, por ejemplo, el uso del aprendizaje basado en problemas es una herramienta idónea para adiestrar a los alumnos en este tipo de competencias y habilidades en la medida en que permite que, durante su desarrollo, se determine el problema, se conozcan sus causas, se

11. Modelos y tendencias educativas contemporáneas: <http://www.slidershare.net/sistematizacion/unidadtres> (fecha de consulta: 3-2-2013).

12. PUIG y TRILLA (1996): *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laerkes.

13. UNESCO (2000).

14. Y. ARGUDÍN (2005): *Educación basada en competencias*. México: Trillas.

15. M. RUIZ (2009): *Modelos y tendencias educativas contemporáneas*. Programa analítico. Salielo: UNAE.

pueda redefinir para proponer soluciones viables y se valoren y seleccionen las más idóneas.

Finalmente, la educación superior debe ser capaz de diseñar un CV flexible, capaz de adecuar los contenidos educativos a las aptitudes e intereses de los estudiantes pero que, al tiempo, incorpore los cambios implícitos de la sociedad del conocimiento. Esta flexibilidad curricular se justifica en el escenario de una sociedad¹⁶ global, centrada en el intercambio, en donde la ciencia y la tecnología están al servicio de la economía y en la que el mercado laboral y la formación profesional son cambiantes.

El reto de la Universidad es formar en temas básicos que permitan a los egresados adaptarse a las necesidades diversas del mundo del trabajo y continuar con su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

16. NIETO, L. (2002): La flexibilidad curricular en la educación superior. En XXXII Reunión Nacional de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola. 15 de mayo de 2009. <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurr.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- AA.VV. (2009). “Modelos y tendencias educativas del s. XXI”. Producto integrador: <http://www.slideshare.net/sistematizacion/unidadtres> (consultado el 3 de febrero de 2013).
- Braslavsky, C. y COSSE, G. “Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación”, Congreso *Calidad, Equidad y Educación*: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar> (consultado el 3-2-2013).
- Cardenal, O. (1982). *Memorias para un educador*, Madrid: Nancea.
- González-Rabanal, M.C. y G. RABANAL, N. (2012). “El reto de la accesibilidad en la docencia universitaria mediante el uso de Web 2.0: el caso de la asignatura de Economía”, I Jornadas Internacionales de *Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*, Madrid: UNED, 19-21 de septiembre de 2012.
- González, J. de Dios. “Retos educativos para el ciudadano del s. XXI”: <http://www.euskonews.com/0116zbk/gaia11606es.html>
- Gutiérrez Sanz, A. “Retos de la educación del s. XXI”: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/08/retos-de-la-educación-del-siglo-XXI> (consultado el 3/2/2013).
- Martínez Sanz, Á. “Datos de la educación del s. XXI”: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2011/08> (fecha de consulta 3-2-2013).
- Nieto, L. (2002): “La flexibilidad curricular en la educación superior”. En XXXII *Reunión Nacional de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola*. 15 de mayo de 2009. <http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-PN-0210-FlexCurrr.pdf>
- Pirela, J. (2006): “Las tendencias educativas del s, XXI y el currículo de las escuelas de bibliotecología, archivología y ciencias de la información de México y Venezuela”. México: UNAM. (<http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol21-43/IBI002104304.pdf>) (consultado el 3-2 2013).
- Ruiz, M. (2009): “Modelos y tendencias educativas contemporáneas. Programa analítico”. *Saltielo*: UNAE.

WHOSE QUALITY IS IT? THE CASE OF ONLINE AND DISTANCE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

P. DOTTIN.

The University of the West Indies, Barbados

Keywords: online education, critical success factors, quality in online education

This paper will evaluate the critical success factors which affect the retention of online students of the University of the West Indies Open Campus.

Current international trends indicate that there has been a marked increase in the number of learners pursuing tertiary education programmes through distance education modalities (Adams, 2007; O' Lawrence, 2007). Similarly, Daniel, Kanwar and Uvalic-Trumbic (2009) have indicated that there has been a significant increase in the number of institutions offering programmes by ODL in the Commonwealth.

The Institute of Higher Education Report in 2000 when discussing benchmarks for success on internet based distance education programmes included the following quote from its preamble "How can a teaching/learning process that deviates so markedly from what has been practiced for hundreds of years embody quality education?" This is interesting since, when higher education was seen as being only for the elite, as opposed to mass education, quality was defined as a "small group of elite students living together and learning under the guidance of a resident scholar" (Shelton, undated, p. 1). With the advent of distance online education, there is another shift in the definition of quality to include consideration of instructional design and technology (Meyer, 2002).

INTRODUCTION

This paper uses the initial findings from my PhD research to evaluate the critical success factors which affect student retention in the online BSc Management Studies programme at The University of the West Indies Open Campus. The UWI is a four campus institution with three physical campuses and the Open Campus which offers traditional and online distance education. In the study, I analyse the factors identified by former BSc Management Studies students of the Campus over the period 2008 to 2011. The study seeks to understand what factors affect student success in online learning in the Caribbean.

Although online education is a relatively new concept in educational terms, there has been much research into its contributions to students' learning, comparison between it and traditional face-to-face learning and the types of technologies which better enhance its effectiveness in the teaching and learning environment. In addition, there has been much research and debate relating to the efficacy of online instruction (Lezberg, 1998; Okula, 1999; Bowman, 2003; Worly & Dyrid, 2003; Fortune, Shifflett, & Sibley, 2006 Terry, 2007). Theories suggest that there are two significant factors which determine whether a student is successful or not in higher education: (1) individual characteristics; and (2) the level of interaction experienced by the student in the learning environment (Baker & Siryk, 1984).

There are many factors that may be used to determine quality in an institution. These include student retention, student course success and time taken between enrolment and graduation. In this study, quality is defined as student persistence. This study is investigating the factors that contribute to students dropping out of online BSc Management Studies programme with the Open Campus. To achieve this, there is a literature review in which I explore some of the literature to ascertain what the literature purports. This is followed by a description of the methodology of the study, the initial findings and initial conclusions.

RATIONALE FOR STUDY

The transition from 'child' to 'adult' learner is critical to learner success in a distance learning environment. Distance learning environments are known to require students to be self-directed, self-motivated and not overly reliant on the tutor. This is significant as traditionally primary and secondary education in the Caribbean have been known for their didactic approach to teaching and learning, that is, teacher-centred as opposed to the learner-centred focus of distance online learning. A preliminary review of the literature in the Caribbean indicates that only a few studies have considered the student's ability or inability to transition into an 'adult' learner as a challenge for distance learning (Yusuf-Khalil, 2006)

but none has considered whether there was a link between the ability to transition or lack thereof and the students' past learning experiences. Therefore, this study should make a worthy contribution to the empirical evidence regarding the relationship between learners' past experiences of learning and their ability to and/or readiness for more independent types of teaching and learning processes.

RESEARCH DESIGN AND SAMPLE

The research design for this study is intended to identify the factors which influence students' success in online education at the University of the West Indies Open Campus. Over the four years 2008-2011, 730 students dropped out of the BSc Management Studies after one year. The age range of the students was between 20 and 60. The respondents voluntarily entered the study through their completion of the survey instrument. The survey used confident sampling and targeted the entire drop out cohorts. The accepted confidence interval for educational analysis is 5 per cent. The division amongst the years is shown as Table 1 below.

Table 1 Student Enrolment, Attrition Target Audience, Response Rates and Confidence Levels

Detail	Year 1	Year 2	Year 3	Year 4
	2008-09	2009-20	2010-11	2011-12
Enrolment numbers	2491	3054	2778	2966
Target Number	223	132	134	241
Response	80	91	87	157
Confidence level (%)	8.8	5.7	6.2	4.6

Field (2005) states that when the confidence level is large that "... the sample mean could be very different from the true mean, indicating that it is a bad representation of the population" (p. 20). Although, the confidence levels for this study are not all 95 per cent, that is, cannot be statistically shown to be representative of the views of the various cohorts, the Centre for Higher Education Quality (CHEQ), Monash University in Australia suggests that surveys with low response rates should not be discarded as they still provided useful information (Nair et al, 2001). Therefore, the findings are been seen as indicative of the perceptions of the cohort.

EDUCATION IN THE CARIBBEAN

Although, this study is seeking to understand the pedagogical issues associated with distance online learning in tertiary institutions in the Caribbean, it is important to set the study within the context of education in the Caribbean generally as the pedagogical issues may have roots in primary and secondary education practices. Further, the Caribbean pre-tertiary institutions are the major feeders of students into regional tertiary education institutions. Hence, it is vital to understand the learning skill development of Caribbean students who enter tertiary distance education programmes.

Some authors suggest that traditionally, the face-to-face learning environment has been associated with instruction where the teacher is the expert, the locus of knowledge and the assessor of student learning (Posner, 2004). The form of learning is teacher-centred and places the teacher as the sole authority and whose responsibility is to disseminate information and assess student understanding and acquisition of the knowledge imparted (Dabbagh & BannanRitland, 2005). Traditional face-to-face teaching and learning has all the actors, teacher and learners, being in the same place at the same time. Dabbagh & BannanRitland (2005) suggest that the learners in the traditional face-to-face learning environs are usually "... passive recipients of information... [with] the learning context is [being] structured according to the instructor's viewpoint of the content..." (Dabbagh & BannanRitland, 2005, p. 5) and that the teaching methods most commonly practiced tended to be direct instruction (Dabbagh & BannanRitland, 2005; Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2006). This form of instruction is usually well defined and reliant upon stable information resources, such as textbooks and journal articles.

In 2005 a World Bank report stated that education in many Caribbean countries was reliant on traditional, didactic teaching. Traditional, didactic teaching is associated with little social interaction in the classroom, lack of opportunity to receive or give formative feedback, and no peer learning processes (Black and Williams, 1998 and Shunk, 1990). Peer interaction is viewed by didactic practitioners as hindering rather than promoting learning amongst learners. In the didactic classroom, the teacher usually focuses on individual students and students are rarely given opportunities to discuss or to construct new knowledge. This restriction and/or denying of the importance of learner participation in their own learning and interaction amongst learners has meant that the teaching and learning processes in the Caribbean restrict the learners' ability to take control/responsibility for his/her learning. This construct of learning is known as the objectivist view of knowledge and makes the assumption that knowledge is imparted from teacher to learner by means of instruction, lecturer and practice (Gulati, 2004). It is a teacher-centred approach to learning as opposed to student-centred. The objectivists contend that learning is "... a large accu-

mulation of facts” (Kelly, 1970, p. 2) and disregards individual views, contexts, experiences whilst holding true to the notion that the acquisition of knowledge/learning is something that happens to students and not something in which they actively participate (Gulati, 2004).

The World Bank report (2005) found a strong correlation between attrition and under-achievement rates and lack of focus on the development of learning skills as practiced in some Caribbean islands. Similarly, studies conducted in the United Kingdom (UK) and the Caribbean also found a strong correlation between traditional, didactic teaching and student underachievement (Kutnick et al., 2002; Kutnick et al., 2005a; UNESCO, 2001; Miller, 2001; World Bank, 1999; and Kutnick et al., 1998).

EVOLUTION OF OPEN AND DISTANCE LEARNING

Over the past hundred years or so, distance learning has evolved significantly, from mail correspondence schools, radio communications, television courses, satellite technology and now to the use of the world wide web/online education. Just as significant, is that the growth of online education at institutions of higher education has continued at an astounding rate (Martyn, 2003).

Bocchi, Eastman & Swift (2004) suggest that five out of six online learners work full time and may find it difficult to attend classes at a physical location. Further research indicates that in the Fall of 2006 in the United States of America (USA), approximately 3 million students enrolled on four year degree programmes took at least one distance online course (Allen & Seaman, 2007). Much of the research shows that distance online education can be an effective method for teaching and learning (Bates, 1995, Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2006). The challenge arises when trying to summarize the findings. Much of the research tends to be “largely anecdotal... [and/or] reporting results of a specific project mak[ing] it difficult to generalize” (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2006, p. 81). Regardless of these shortcomings of distance education, Simonson, Smaldino, Albright, and Zvacek (2006) discuss conclusions that are supported by the literature and research.

- Distance education is just as effective as traditional education in regard to learning outcomes.
- Distance education learners generally have a more favorable attitude toward distance education than do traditional learners, and distance learners feel they learn as well as if they were in a regular classroom.

- Successful distance education learners tend traditionally to be abstract learners who are intrinsically motivated and possess internal locus of control.
- Although interaction seems intuitively important to the learning experience, interaction should not be added without real purpose.
- Focusing on building collaboration and group interaction may be more important than focusing on individual participation.
- Each form of distance education technology has its own advantages and disadvantages in contributing to the overall quality of the learning experience (p. 81).

Simonson et al (2006) articulated a definition of distance education as “institution based, formal education where the learning group is separated, and where interactive telecommunications systems are used to connect learners, resources, and instructors” (p. 7). This definition acknowledges the varied meanings of the term. Distance education is practiced in different ways by using model combinations of time and place. There are four resulting approaches to educational practice: “same time, same place education (STSP); different time, same place (DTSP); same time, different place (STDP); and different time, different place (DTDP)” (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2006, p.10). Distance education tends to be modelled by either of the two remaining categories same time/different place (STDP) or different time/different place (DTDP) (Simonson, Smaldino, Albright, & Zvacek, 2006). The Open Campus uses the STDP approach to its distance online education provision.

Hanson et al. (1997) note that “the original target groups of distance education efforts were adults with occupational, social and family commitments,” and the focus was on “individuality of learning and flexibility in both time and place of study” (p. 4). Bates (2000) suggests that the profile of tertiary education students has changed significantly over the years to being “interested in [qualifications from] small modules and short programs ... and in learning that can be done at home and fitted around work, family, and social obligations” (Bates, 2000, p. 5). Research is suggesting that learners in this information concentrated environment prefer doing to knowing, trial-and-error to logic, typing to handwriting, multitasking to single focus operations, constant access to information and feedback loops and it is noted that they appear to have ‘zero tolerance for delays’ (Daniel, Kanwar, and Uvalic-Trumbic, 2009).

As the distance online education provisions increased, one estimate is that as “many as half the students in online courses are from the traditional 18 to 25 year-old student cohort

who normally take campus-based courses” (Roach, 2002, p. 24). This trend is not as evident in the Open Campus. Albeit, for the academic year 2010-2011, there were 1,169 students between the ages 17-25 enrolled in online programmes at the Open Campus. This figure represents 18.9 per cent of total enrollment. Table 2 below shows enrolment by age group in the Open Campus for the academic year 2010-2011.

Table 2. Enrolment by Age Range in Online Programmes, 2010-2011

Age Range	Number
17-25	1169
26-34	2512
35-44	1738
45 and over	762
Grand Total	6181

STUDENT PERSISTENCE

Student persistence or retention in higher education has been investigated extensively over the past seventy years (Berge & Huang, 2004) and with the advent of online learning there has been increased research. Retention has more than one definition. It is sometimes defined as “the number of learners or students who progress from one part of an educational program to the next” (Martinez, 2003, p. 3). Others define it as programme completion, that is keeping students on a programme until they complete and graduate (Kerka, 1995). Still others feel that retention relates to when learners can retain and apply information learnt.

Student persistence is a key component of student success. Student retention is referred to as a ‘supply-side’ concept (Yorke, 2004) and is an important statistic that institutions should be aware of as it has implications for returns on investment particularly by external stakeholders, such as governments, in the educational institution. The supply side concept is a macroeconomic term which states that a country’s economic growth and stability comes mainly from effective and efficient allocation of its resources. When this concept is applied to tertiary education and retention, it is suggesting that institutions should make

efficient use of its resources to retain students, as student retention is viewed as being most cost effective than the recruitment of new students. As noted in the introduction, attrition rates for undergraduate online programmes are between 10-20 per cent higher than for face-to-face programmes (Carr, 2000).

Student success may be classified as the successful completion of a programme of study which may lead the student to the achievement of objectives and/or self-actualisation. Interestingly, for institutions which are not reliant on government funding, there appears to be “... less rationale for making retention a performance indicator against which ... [the] institution is measured” (Yorke, 2004, p. 19). In distance online education, this is often the case as self-funding students may opt to take courses as and when they can afford to do so. Dobson, Sharma and Hayden (1996) suggest that when students pay little attention to the minimum completion period for a programme or engage in the programme as and when they wish, an appropriate index of success would be one that is based on ‘success per unit/course’. They argue that such an approach is reflective of a student centred approach to learning and is a better indicator of success than are traditional retention data which include completion statistics per programme. In this study, I used the success on courses as an indicator in distance online education.

Research findings which compare retention between online and traditional programmes are inconclusive. Roach (2002) proposes that this inconclusiveness may be because of “the newness of online education, but individual schools and organizations are reporting that their online programs [programmes] have as high or higher rates of retention as their traditional classroom offerings” (Roach, 2002, p. 23). In a survey of four-year institutions which offer distance education programmes, Brigham (2003) report that 66% of the institutions offering distance education programmes had a 80% or better completion rate; and 87% had 70% or better completion. Diaz (2002) and Bolam and Dodgson, (2003); Allred (2003) agree that “many online students who drop a class may do so because it is the ‘right thing’ to do. In other words, because of the requirements of school, work, and/or family life in general, students can benefit more from a class if they take it when they have enough time to apply themselves to the class work... they may be making a mature, well-informed decision” (p. 23).

The instructional methodology which is usually used in the distance online environment is constructivism/learner-centred in nature and is “recursive and non-linear, engaging, self-directed, and meaningful from the learner’s perspective” (McCombs, 2000, p. 1) whereas traditionally learners mostly experienced didactic, lecture style instruction at universities (Eckert, 2003). This pedagogical shift may have implications for learners who were

only schooled in the didactic approach to learning as they may not be able to succeed in this computer-mediated environment with its emphasis on learners being responsible for their own learning (Rumble, 2001; Miller, 2001). This is suggesting that distance online education has evolved "...from an essentially modernist (bureaucratic or Fordist) form of education into a post-modernist phenomenon with a focus on the student as consumer, on flexibility and global reach" (Rumble, 2001, p. 31).

In 1999 and 2003 there were two large quantitative studies conducted in the United Kingdom (UK) by Yorke and Davies and Elias, respectively which sought to obtain a better understanding as to why students left programmes. The Yorke study targeted 2,151 full-time and sandwich students who left programmes between 1994 and 1996. This study had a response rate of 32 per cent. The study also targeted 328 part-time students.

This study included students of all ages. There was some difficulty in determining the response rate for the part-time students. Davies and Elias's study had 1,510 responses, a response rate of 10 per cent, of persons who had dropped out of programmes between the periods 1996-97 and 1998-99. The summary of the major findings of these two studies is shown as table 3 below.

Table 3. Summary of Key Findings for Two UK Based Retention Studies

Yorke (1999)	Davies and Elias (2003)
Academic difficulties	Academic difficulties
Financial problems	Financial problems
Poor quality of the student experience	Personal problems
Unhappiness with the social environment	Wrong choice of course
Wrong choice of field of study	Wrong choice of institution
Dissatisfaction with institutional provision	

Interestingly Davis and Elias did not require students to comment on the quality of their student experiences – hence its absence from the above table. As both Yorke and Davis and Elias studies included students of all ages, they were able to determine from their individual research that older students were less likely than their younger counterparts to make the wrong choice of programme. Additionally in Yorke's study, the part-time students emphasised the effect that work pressures, demands of family, programme workload, financial

difficulties and programme organisational problems had on their ability to continue in their chosen programme of study. The part-time students in Yorke's study were mainly 25 years and older. The UWI attrition rates for the academic years 2008/09 and 2009/10 are shown at Table 4.

Table 4. Attrition Rates Across the UWI Academic Years 2008/2009 and 2009/2010

Campus	New Admissions 2008/09	Non-returning students 2009/10	Attrition Rates %
Mona	3331	299	9.0
Cave Hill	1992	199	10.0
St. Augustine	3267	446	13.7
Open Campus	1321	376	28.5

The University Office of Planning and Development conducted a first year retention study in 2010 to determine the causes for attrition. This study targeted 514 of the 944 non-returning students of the three physical campuses of the University from the academic year 2008/09. The instrument was not administered to persons who were required to withdraw from the University or those who transferred to another University Campus. The response rate for the study was 35 per cent representing 183 responses. This represented a 5.8 per cent confidence interval at the 95 per cent confidence error level. The accepted confidence interval for educational analysis is 5 per cent. Field (2005) suggests that when the confidence interval is large "... the sample mean could be very different from the true mean, indicating that it is a bad representation of the population" (p. 20). Although the Open Campus was not included in the study, its retention data were calculated for comparison in this paper. Student key reasons for leaving the University are shown in table 5

Table 5. Summary of Key Findings for Student Withdrawal from The University of the West Indies

- Conflict between demands of job and University
- Health related problem (family or personal)
- I couldn't get into the course/programme I wanted

- Decided to attend a different university, college or other learning institution
- I have changed my career plans
- I had family or personal problems
- I am migrating/I have migrated

Source: Office of Planning and Development (2010)

Interestingly, finance was not identified as a key factor by respondents. This is understandable for students from Barbados and Trinidad and Tobago as these countries provide free university education.

Although, holistic campus analysis of attrition is useful, it is also important to evaluate the programme specific reasons that influence student persistence or lack thereof. When the intercampus attrition rates for Management Studies were compared across the campuses for the periods 2008, 2009, and 2010 it was found that the Open Campus had a significantly higher attrition rate than the physical campuses, which is in keeping with the literature. These findings are shown as Table 6 next.

Table 6. Attrition Rates in Management Studies, Cross Campus Comparison

Campus	2007-2008 Attrition %	2008-2009 Attrition %	2009-2010 Attrition %
Cave Hill	16.1 (n=23)	16.4 (n=23)	4.0 (n=2)
Mona	4.2 (n=7)	4.8 (n=7)	9.9 (n=13)
St. Augustine	0 (n=0)	0 (n=0)	0 (n=0)
Open Campus	30.5 (n=300)	28.0 (n=237)	34.3 (n=200)

Against this background, the Open Campus non-returning BSc Management Studies students were surveyed with a view to ascertain their specific reasons for leaving the Campus. A summary of the key findings are discussed next.

OPEN CAMPUS BSC MANAGEMENT STUDIES SURVEY FINDINGS

The first question required respondents to identify their learning preference. It was seeking to ascertain whether learning preference was significant to success in online learning.

LEARNING PREFERENCE

The findings show that the majority of respondents considered themselves to be visual learners, a learning preference which is thought to be consistent with the requirements for online learning and as such should be indicative of persons persisting with that type of study. Interestingly, the majority of respondents who left the Campus choose the option visual or no preference as illustrated in Table 7.

Table 7. Learning Preferences

Detail	Year 1 2008-09	Year 2 2009-10	Year 3 2010-11	Year 4 2011-12
I prefer using pictures etc. (visual)	40	41	40	56
I prefer using sound, music (auditory)	04	14	0	48
I prefer using my senses (kinaesthetic)	09	05	20	14
No preference	27	31	27	69

EXPERIENCE WITH COMPUTERS

As previously noted, the literature suggests that persons who are more familiar with computers may be more likely to succeed in an online learning environment. The results showed that the majority of the respondents for the study had over 6 years computer experience. Table 8 provides the full details.

Table 8. Computer Experience of Respondents 2008 – 2012

Detail	Year 1 2008-09	Year 2 2009-10	Year 3 2010-11	Year 4 2011-12
Very little (2 yrs or less)	16.7	35.0	9.0	18.0
Some (3-5 yrs)	33.3	25.0	45.5	39.2
A lot (6 or more)	50.0	40.0	45.5	42.8

SOURCE OF FUNDING

Source of funding is usually identified as a major factor that affects both traditional and online students from continuing with higher education. Interestingly, the study found that in the years 2009/10 and 2010/11 the majority of the respondents who left were recipients of free tuition. Holistically, however, the majority of drop outs were self-financed. This is noteworthy as it contradicts the norm. Table 9 provides full details.

Table 9. Sources of Funding

Detail	Year 1 2008-09	Year 2 2009-10	Year 3 2010-11	Year 4 2011-12
Personal loan	11.0	16.0	9.1	14.3
Scholarship	0.0	0.0	0.0	3.6
Government sponsored/free tuition	16.6	52.6	54.6	32.1
Self-financed	72.2	42.1	27.3	57.0
Parents and/or relatives	11.1	5.3	8.0	7.0

A brief analysis of the qualitative questions showed three major reasons identified by students for leaving the campus, namely personal illness, illness of a spouse or child, and lack of face-to-face tuition. Therefore, these may explain why students that were funded opted to leave the Campus.

FINANCIAL FACTORS

Similar to the earlier question, this question showed that over the four year period the majority of the respondents were either unable to pay their tuition fees or encountered unexpected expenses which one may assume made them unable to pay their fees. For full details see Table 10.

Table 10. Financial Factors

Detail	Year 1 2008-09	Year 2 2009-10	Year 3 2010-11	Year 4 2011-12
Unable to pay tuition fees	22.2	27.8	9.1	30.7
Loss of financial aid	11.1	5.6	0.0	29.6
Encountered unexpected expenses	31.6	38.9	9.1	37.0
Financial aid received was inadequate	11.1	11.8	0.0	11.5

Respondents were asked to indicate whether the factors were ‘not a reason’ ‘minor reason’ or ‘major reason’ – only ‘major reason’ are shown

TEACHING AND LEARNING

Aside from finance, factors affecting teaching and learning have been identified as key as it relates to student success and continuance at a particular institution and in higher education. Table 11 shows two major reasons identified by the majority of former students for leaving online learning: (1) difficulty learning without being in a physical classroom; and (2) the need for more face-to-face tuition. These findings appear to be suggesting that students would be more satisfied and perhaps be more persistent if a blended approach was taken to the teaching and learning process.

Table 11. Teaching and Learning Factors

Detail	Year 1 2008-09	Year 2 2009-10	Year 3 2010-11	Year 4 2011-12
The courses were difficult	5.9	11.1	0.0	7.1
Course were not relevant to my major	10.5	5.3	9.1	7.4
The e-tutors were not supportive	16.7	11.1	9.1	14.8
The course coordinators were not supportive	11.1	16.7	0.0	14.3
Disappointed with quality of instruction	26.3	11.1	18.2	18.5
Disappointed with quality of online course material	31.6	11.1	27.3	0.7
The quantitative course were online	16.7	27.8	10.0	18.5
The need for more face-to-face tuition	44.4	40.0	45.5	50.0
I found it difficult to learn without being in a physical classroom	33.3	27.8	45.5	44.4

Respondents were asked to indicate whether the factors were ‘not a reason’ ‘minor reason’ or ‘major reason’ – only ‘major reason’ are shown

Personal Factors

As students do not learn in a vacuum, personal factors influence their success in the online learning environment. The major personal factor that contributed towards their decision to leave the Campus related to their inability to manage the demands of work and study. Table 12 provides full details on the personal factors which contributed to students’ decision to leave the Campus.

Table 12. Personal Factors

Detail	Year 1 2008-09	Year 2 2009-20	Year 3 2010-11	Year 4 2011-12
Health related problems	0.0	22.2	9.1	18.5
Marital situation changed	0.0	6.3	9.1	3.9
Emotional and/or mental difficulties	8.6	17.7	0.0	25.0
Time management problems	11.1	36.8	27.3	48.4
Family responsibilities	28.3	35.0	18.2	48.4
Difficulty balancing work and study	38.8	42.1	45.5	42.9

Respondents were asked to indicate whether the factors were ‘not a reason’ ‘minor reason’ or ‘major reason’ – only ‘major reason’ are shown

DISCUSSION

Distance online learning has been associated with many disadvantages, namely student isolation, student disconnectedness with other students and the tutors, limited interaction between student and student and student and tutor, and technological issues. It is suggested that these disadvantages may result in passive learners who are de-motivated and less likely to succeed (Willging & Johnson, 2004). Similarly, Allen and Seaman (2006) purported that distance online learning has the potential to distance students from academic and social integration due to the absence of an overall on-campus experience. At the same time, Schrum and Hong (2002) identified specific factors that once present, improved retention rates. They also identified necessary factors for ensuring high retention rates among online students and were able to cite retention rates of over 80% for their online programmes.

The study indicates that the attrition for the Open Campus was in keeping with the literature that found between 10-20 per cent increase for online on face-to-face classes. Based on majority responses, it has also found that students appear to prefer more face-to-face tuition particularly for quantitative courses. It suggests also that past computer experience is not a determinant of persistence in online education. Two important factors which seem to influence persistence were students’ ability to finance their courses of study and to balance the demands of work and study. However, based on majority responses, the majority of “dropouts” are visual and kinaesthetic learners; experienced computer users; government or self sponsored; persons who found it difficult to meet unexpected expenses and who prefer a classroom base and face to face interaction.

REFERENCES

- Allen, E. & Seaman, J. (2007). *Online Nation. Five Years of Growth in Online Learning*. New York: The Sloan Consortium.
- Allred, E. (2003, June). *Is quitting good?* Unpublished manuscript, Brigham Young University.
- Anderson, T. (2001, November/December) The hidden curriculum in distance education: An updated view. *Change*. 33(6): 28-35.
- Bates, T. (2000). “Distance education in dual mode higher education institutions: Challenges and changes”. Online: <http://bates.cstudies.ubc.ca/papers/challengesandchanges.html>
- Bates, T. (2003) “Higher education and elearning: Integration or change? Presentation”, University of British Columbia. Online: <http://bates.cstudies.ubc.ca/>
- Berge, Z. & Huang, Y. (2004). A Model for Sustainable Student Retention: A Holistic Perspective on the Student Dropout Problem with Special Attention to e-Learning”. *DEOSNEWS*, Volume 13 (5) [viewed 30/10/2005] http://www.ed.psu.edu/acsd/deos/deosnews/deosnews13_5.pdf
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). “Assessment and Classroom Learning”. *Assessment in Education* 5(1) pp. 7-71.
- Bocchi, J., Eastman, J., & Swift, C. (2004). “Retaining the online learner: profile of students in an online MBA program and implications for teaching them”. *Journal of Education for Business*, 79(4), 245-253. Retrieved from Academic Search Premier database.
- Bolam, H., & Dodgson, R. (2003). “Retaining and supporting mature students in higher education”. *Journal of Adult and Continuing Education*. 8(2): 179-194.
- Bowman, J. P. (2003). “It’s not easy being green: Evaluating student performance in online business communication courses”. *Business Communication Quarterly*, 66(1), 73-78.
- Carr, S. (2000, July 7). “Many professors are optimistic on distance learning, survey finds”. *The Chronicle of Higher Education*.
- Dabbagh, N. & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, Inc.
- Daniel, J., Kanwar, A., and Uvalic-Trumbic, S. (2009). “Breaking Higher Education’s IronTriangle: Access, Cost, and Quality. Change” *The Magazine of Higher Education*. <http://www.changemag.org/Archives/Back%20Issues/March-April%202009/full-iron-triangle.html> [last accessed on 31 January, 2012]
- Davies R. and Elias P. (2003). “Dropping Out: A Study of Early Leavers from Higher Education”. *Research Report* 386, Department for Education and Skills.
- Diaz, D. P. (2002, May/June). “Online Drop Rates Revisited”. *The Technology Source*. Retrieved June, 2003: <http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id=981>
- Dobson, I., Sharma, R. and Haydon, A. (1996). *Evaluation of the Relative Performance of Commencing Undergraduate Students in Australian Universities*, Australian Credit Transfer Agency, Adelaide.
- Eckert, E. (2003). Review-New Directions for adult and continuing education: contemporary viewpoints on teaching adults effectively. *Adult Basic Education*. 13(1): 62-64. Emerging technologies and ground-floor

investment opportunities. *Special Report: Forecasts for the Next 25 Years*. (2003). The World Future Society: Bethesda, Maryland.

Fields, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS*, 2nd Edn, Sage, London.

Fortune, M. F., Shifflett, B., & Sibley, R. (2006). "A comparison of online (high tech) and traditional (high touch) learning in business communication courses in Silicon Valley". *Journal of Education for Business*, 81(4), 210-214.

Gulati, S. (2004, April). "Constructivism and emerging online learning pedagogy: A discussion for formal to acknowledge and promote the informal". Paper presented at the *Annual Conference of the Universities Association of Continuing Education*, University of Glamorgan.

Hanson, D., Maushak, N., Schlosser, C., Anderson, M., Sorensen, C., & Simonson, M. (1997). *Distance education: Review of the literature* (2nd ed.). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

Kelly, G. (1970) A Brief Introduction to Personal Construct Theory. Chapter 1 pp.1-29. In. Bannister, D. (1970) (ed.). *Perspectives in Personal Construct Theory*. London. Academic Press.

Kerka S. (1995). The learning organization: myths and realities, Eric Clearinghouse, <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=archiveandID=A028>

Kutnick, P., Blatchford, P. & Baines, E. (2005). "Grouping of Pupils in Secondary School Classrooms: possible links between pedagogy and learning". *Social Psychology of Education*, 1-26.

Kutnick, P. & Manson, I. (1998). *Social Life in the Classroom: Towards a Relational Concept of Social Skills for Use in the Classroom*. In A. Campbell & S. Muncer (eds.) *The Social Child, Hove: The Psychology Press*.

Martyn, M. (2003). The Hybrid Online Model: Good Practice. *EDUCAUSE Quarterly* (1).

Martinez, M. (2003). "High Attrition Rates in e-Learning: Challenges, Predictors and Solutions". *The eLearning Developers Journal*, July, [viewed 7/11/2005] <http://www.elearningguild.com/pdf/2/071403MGT-L.pdf>

McCombs, B. L. (2000b, July). "Learner-centered psychological principles: A framework for technology evaluation". Paper presented at the U.S. Department of Education's Regional Conference *Evaluating Technology in Education*, Atlanta.

Miller, G. E. (2001). "General education and distance education: Two channels in the new mainstream". *The Journal of General Education*. 50(4): 314-322.

Nair, C. S. and Fisher, D. L. (2001). "Learning environments and student attitudes to science at the senior secondary and tertiary levels". *Issues in Educational Research*, 11(2): 12-31.

Lezberg, A. (1998). "Quality control in distance education: The role of regional accreditation". *American Journal of Distance Education*, 12(2), 26-35.

Okula, S. (1999). "Going the distance: A new avenue for learning". *Business Education Forum*, 53(3), 7-10.

Posner, R. (2004). *Public intellectuals: a study of decline*. Cambridge: Harvard.

Roach, R. (2002, October 24). "Staying connected: Getting retention right is high priority for online degree programs". *Black Issues in Higher Education*.

Rumble, G. (2001) "Re-inventing distance education, 1971-2001". *International Journal of Lifelong Education*. 20(1/2): 31-43.

Schunk, D. H. (1990). "Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning". *Educational Psychologist*, 25, 71-86.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). "Teaching and learning at a distance". Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Terry, N. (2007). "Assessing the difference in learning outcomes for campus, online, and hybrid instruction modes for MBA courses". *Journal of Education for Business*, 82(4), 220-225.

Worley, R. B., & Dyrud, M. (2003). "Grading and assessment of student writing". *Business Communication Quarterly*, 66(1), 79-96.

Yorke, M. (1999). *A study on student dropout and how to avoid it by getting it right first time*, Report for Universities and Colleges Admissions Service (UCAS), UK.

Yorke, M. (2004) "Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning". *Open Learning*, Voil 19, (1) 19-32.

Yusuf-Khalil, Y. (2006). "Engendering Development Needs: 'Doing' Gender Through Distance Learning In The English-Speaking Caribbean". Paper presented at *The Fourth Pan Commonwealth Forum on Open Learning*.

Choosing a New Learning Management System: The Crucial Role of Strategic Considerations in Shaping the Evaluation Process and Institutional Change Management

GREGORY von LEHMEN.
University of Maryland University College, USA

Keywords: LMS, distance education, change management.

The evaluation of a new learning management system should not focus immediately on the technical and fiscal aspects of the evaluation. The design of an effective process must start by identifying the key strategic drivers informing the institution's approach to distance education. It is only by starting with these strategic considerations that the institution will optimize its choice of a new system and also navigate the often contentious waters of change management.

INTRODUCTION

For most universities, the Learning Management System (LMS) is the core, front-facing technology platform for teaching and learning in online academic programs. It is the familiar, branded classroom for online faculty and students. There is of course much about a university that shapes the experience of its faculty and students. This includes interactions with the university outside the classroom as well as within. But the LMS is crucial choice for a university in meeting a variety of strategic goals related to student success and growth.

There are six commercial or open source platforms that best known within North American postsecondary education. These are Blackboard, Pearson Learning Studio, Desire2Learn, Instructure, Sakai, and Moodle Rooms. Some of these are used outside of North America as well. They vary in how long they have been available, in the different technology roadmaps and levels of investment in their development, and certainly in their cost. From the user standpoint, the differences in design and functionality reflect varying levels of success in incorporating leading ideas about how teaching and learning should occur, in the ease of accommodating accessibility needs, and in the features that produce administrative efficiencies in support of teaching and learning. Selecting an LMS properly requires attention to these differences.

However, when a university is moving from one LMS to another, there is another dimension to the process of selection. Those who touch the LMS in one way or another within the university will have views about whether a change is necessary, or if they are open to change, will have formed opinions about which LMS the university should select. These stakeholders include faculty, academic administrators, course developers and to a lesser extent students. Selecting an LMS, if it is to be successful within the university setting, is not simply a procurement, it is a change management process.

This paper discusses the successful approach that the University of Maryland University College (UMUC) took in making a change from its proprietary system to a commercially- available platform. It does not necessarily stake out a claim to the discovery of one or more principles of best practices. Rather, as a case study, it illustrates the application of best practices in a nontraditional context. The paper concludes with a statement of the practices that were most important to the success of the project.

THE NEED FOR CHANGE

The formal process that UMUC pursued to procure a new platform extended from May 2011 through September of 2012, with the period of most intense activity between April

and September 2012. The recognition of the need for change and the preparation for this process, however, started much earlier. How these occurred was influenced by university's characteristics.

UMUC is the largest public university in the United States by unduplicated headcount (97,000 students) and the largest public provider of online degree programs. The great majority of its undergraduate and graduate students are part-time working adults. The large majority of its courses are taught by adjunct faculty. While it is financially supported by state, a large proportion of its budget is sustained by tuition revenues, requiring the university to be sensitive to workforce needs and to be entrepreneurial. The centrality of online education to UMUC, the consequent professional interest of its faculty and administrators in online adult education, and the university's need to be competitive in the higher education field have in recent years combined to sustain a critical perspective on all of the university's systems, including its LMS.

UMUC's long-standing LMS was proprietary and created near the turn of the 21st century when there was not a robust LMS market. It made sense at the time to create its own platform. Over the last 12 years, the university's proprietary LMS reliably served its faculty and students, supporting more than a million enrollments over those years. However, within the last three years the shortcomings of the platform were more acutely felt as growing liabilities for the university. This was as measured against the focus on student success, changing ideas about effective curricular design and learning, and the importance of predictive analytics and evidence-based interventions. It became a case where the technology in place had become an impediment to the aspirations of the university to produce a better learning experience and a better academic outcome for its students. This was despite the best efforts of a small internal development team to evolve its LMS platform.

A GOOD BEGINNING IS HALF THE WORK

Software development is not a core function of most universities or one that they can resource as deeply as firms which focus on it as a business. The maturing of the LMS market, as well as open source products, offers a much wider range of options than existed 13 years ago. A first step in making a move away from one platform to another is to obtain an independent, expert view of the various LMS firms and their solutions, their product development roadmaps, their level of actual investment in innovation, and the trajectory of their products in the market place. Respected industry consultants are well worth their cost for so fundamental a change.

Of course, it is one thing to understand these details about the LMS alternatives offered by the market and the open source community. It is another matter to evaluate the alternatives. At best, this requires the formulation of explicit criteria that match the needs and strategic goals of the university. These criteria often emerge in some measure as part of the internal conversation within the institution among faculty, academic administrators, course developers and the IT and business functions of the university. The criteria will vary according to the size of the university, the purpose of the online platform (whether to support face-to-face instruction, supplement offerings for resident student populations, or serve students at a distance, for example), and the growth plans of the institution for its online program. Like any strategic planning exercise, a good option once again is to engage a respected industry consultant to help the institutional community attain clarity about what is most important to it in the choice of a new platform. It is also useful to consult the published reports of other universities that have taken the step to move from one platform to another and are willing to share their experience with the broader academic community.

For UMUC, these criteria fell into three categories as is likely the case in some measure for any institution making or having made such a change.

Category I: Threshold Requirements. To begin with, UMUC decided that there were certain threshold requirements that any candidate platform had to meet. These criteria were viewed as neutral or non-ideological in the sense that they did not focus on the user-related features of the platforms where academic arguments and preferences weigh in but instead focused on the absolutely necessary legal, business and technical requirements of the platform. The criteria that UMUC identified in this category and subsequently operationalized included the:

- Level of confidence in the sustainability of the LMS firm as an enterprise.
- Reliability of the platform under conditions of large enrollments.
- Capacity of the platform to easily scale with growth.
- Ease with which the platform could be integrated with other systems at the university such as the Student Information System (SIS).
- Maturity of the mobile solution.
- Compatibility with auxiliary tools such as readers.
- System security safeguards.

- Capability for disaster recovery.
- Compatibility of the platform with various industry standards such as SCORM, Course cartridge and QTI.

Category II: Substantive Academic Criteria. To determine the final selection of a platform from among the eligible systems, there is a need for a second set of criteria that does this. These are the criteria that reflect in large measure the teaching and learning model of the university that can often be a matter of disagreement among faculty members and academic administrators. The criteria can also include other elements that the institution considers related to or supporting the model. In formulating these criteria, UMUC benefited from the fact that both its undergraduate and graduate schools had previously engaged in a reflection on their learning model and had both formally adopted a set of principles to guide their approach to teaching and learning.

Because the first set of criteria are simply sine qua non, defining only the field of eligible candidates to be considered, the second set of criteria were labeled as the true “strategic drivers” that would allow the university to identify the best fit among the possibilities and to help ensure a fully informed final selection. The following is a statement of those drivers or key academically-related desiderata which the university also had to operationalize. Specifically, UMUC wanted a platform that would:

- Provide the best online student experience available by facilitating student engagement, enabling social learning and collaboration and by other means.
- Facilitate outcomes-based learning.
- Increase faculty engagement by simplifying administrative tasks and providing tools to monitor student activity and participation, for example.
- Contribute to learner analytics by enabling the collection of granular teaching and learning data.
- Leverage market developments to reduce costs and to create rich, interactive content.
- Facilitate future systems development through adoption of best of breed software products.

Category III: Financial Considerations. The foregoing categories constitute a type of hierarchy or system of filters. Any platform(s) that would emerge from these filters would not only meet the essential threshold requirements of the university but would also score well on the substantive criteria reflecting the university’s approach to teaching and learning.

However, as is always the case in an institutional setting where there are budget constraints, the best option on the substantive merits has to be weighed against its cost. The final selection is ultimately about the overall best value to the institution. However, if the evaluations are done well, the institution is in position to understand the trade-offs between the top platform and others that have emerged from the evaluation process and to make an intelligent choice. The optimal outcome, of course, occurs when the best platform on the merits is also the best on price.

HOW THE EVALUATION PROCESS UNFOLDED

As a public institution, UMUC must follow certain procurement protocols that are required by its state government. In general, these aim to ensure a competitive and documented process that can be externally reviewed if necessary. There is more than one way this particular procurement could have been conducted. As a chronological process, the university’s procurement proceeded in four steps.

First, the university joined other institutions within the state as a consortium to procure a master list of LMS vendors who met basic requirements that the entire consortium could agree to. Among these institutions were other state universities, community colleges, private vocational schools and the public K-12 system. This approach required wide latitude in the requirements that vendors had to meet, some of which were less stringent than UMUC’s. The aim of the consortium in part was to drive lower prices as a result of its combined buying power. The result of this approach was a “master contract” of six eligible LMS vendors, including most of the major North American platforms. Under the master contract, the agreed-to prices are maximums allowing individual institutions to negotiate lower prices if they are able.

Second, to select its LMS from this master list of vendors, the university contacted all six vendors and invited any of them with an interest in responding to show in their proposals that they met the minimum Category I threshold criteria discussed above. The university limited vendor proposals to 15-20 pages. By limiting proposals to addressing Category I criteria and to a shorter length, the university avoided spending enormous amounts of evaluation time and resources on much longer proposals that may come from vendors that did not meet these threshold criteria. The university received proposals from all six vendors, and as a result of its evaluation of them, invited a smaller number of vendors to submit full proposals, providing more details in reference to Category I criteria and fully addressing the Category II criteria. As a separate submission, these “finalists” were also asked to provide pricing proposals.

Third, the university conducted an exhaustive evaluation of the proposals of these finalists against both Category I and Category II criteria. This involved a careful review of their written submissions, on-campus demonstrations of the platforms by the vendors and extensive evaluation of the platforms involving key university teams following the demonstrations.

Finally, one of the vendor finalists clearly emerged as providing the best overall value to the institution. This process was officially concluded with negotiations of an individual institutional contract between UMUC and the vendor.

CHANGE MANAGEMENT STRATEGY

Universities are complex institutions with faculty, students, administrators and staff as internal stakeholders who culturally attach great importance to the values of collegiality, collaboration and participation. At UMUC this complexity is increased by the fact that its faculty, students and staff are globally distributed. It has large academic programs in Europe and Asia as well as in the US which are offered in online, hybrid and traditional face-to-face formats. The university's instructional staff includes not only many full-time faculty but a widespread adjunct faculty of almost 4,000 members with professional experience as well as advanced academic training. As major stakeholders, faculty, students and staff are represented in elected groups that together constitute the governance structure of the university and actively serve to advise the administration on matters of concern to them.

These characteristics of the university, particularly the cultural expectations, meant that the legitimacy of the final selection of the LMS depended not simply on the care and precision exercised in the formulation of the various selection criteria and the demonstrable conformity of the evidence supporting the selection with the criteria. It depended in equal measure on the way the process of evaluation and the selection itself was constructed. Specifically, the process had to create 'buy-in' from the beginning, and this could only occur by ensuring that the community itself had a large and very obvious role. For buy-in to occur, this in fact would have to be true not only of the evaluation and selection processes but would have to include a vetting of the very evaluation and selection criteria themselves. Consistent with the university culture, administrators leading the process publicly promised that the evaluation and selection of the process would be inclusive, transparent and would have integrity, the latter meaning that decisions taken during the course of the initiative would follow from the criteria that were established and agreed to at the beginning.

The university administration 'kicked off' the evaluation and selection process in Sep-

tember and October 2011 with the community in a series of meetings with academic administrators, faculty groups and technicians in the US and faculty groups in Europe and Asia. These were followed by a world-wide broadcast announcement to the community in October. As the evaluation process began to gain real traction, there was a meeting in January 2012 for academic administrators who played a key role in the process, with subsequent broadcast email updates to the community as a whole in March, May and finally October 2012, when the selected LMS was announced. Interestingly, once the evaluation process was underway, general meetings became unnecessary since the wide involvement of various segments of the community in the very process itself kept those who were interested informed. Nonetheless, a webpage was established on the university intranet to allow members of the community to follow updates and other information concerning the LMS evaluation and selection effort.

The success of participatory processes depends on a majority consensus of the need for change, at least among the most vested and active members of the community. This was the case at UMUC among most full-time faculty and among adjunct faculty taking in interest in the process. Success is also facilitated by a limited number of alternatives to choose from, which was the case during this process, with six platforms initially under review and a smaller number subsequently. Of course, clear criteria that a majority of the invested and active members of the community accept as legitimate is likewise crucial. This vetting was accomplished by allowing the elected faculty advisory council and the student advisory council to review and suggest changes in the criteria. Finally, absolutely essential is a structure to manage and channel participation constructively and adequate technical staff resources to help properly stage the evaluation.

The management structure adopted for the evaluation and selection process included a Steering Committee, chaired by the designated Executive Sponsor of the initiative and a large Project Team led by a professional project manager who served as the link between the Steering Committee and the Project Team, reporting on the project to the Steering Committee and carrying decisions of the Steering Committee. Given the important roles of these groups, and the commitment to inclusiveness, they were designed to represent all major stakeholders.

Steering Committee

Function: The Steering Committee made broad decisions about the timeline for the evaluation and selection process, the evaluation of risks to the project, how participation will be organized, the content and timing of communications, among other decisions.

Chair: Executive-level Sponsor (Provost)

Members: Chair of the University Advisory Council (representing faculty, students and staff), Dean of the Undergraduate School, Dean of the Graduate School, Chief Information Officer, Chief Financial Officer, Senior Vice President for Partnerships & Alliances, & Senior Vice President for Overseas Programs.

LMS Program Manager (PM)

Function: The Program Manager supervised a small team of project managers who were responsible for key work streams that were part of the project. The Program Manager also led the Project Team, advising the Steering Committee of the progress of the project and bringing to the Steering Committee questions that the Project Team could not answer. In this case, the Program Manager supervised two project managers, one concerned with the evaluation of the LMS alternatives and the other with communication.

The Project Team

Function: The Project Team was responsible for all detailed project plans and technical support of the project.

Chair: Program Manager.

Members: Chair of the Faculty Advisory Council, Chair of the Student Advisory Council, Faculty Administrators, IT technicians, Course Development Specialists, Marketing & Communications Staff, Accessibility Staff & representatives of UMUC programs overseas.

As it was designed and unfolded, the evaluation process of the ‘short-listed’ platforms was structured to provide for user evaluation and technical evaluation. User evaluation included:

Evaluation by “faculty at large”. A broadcast invitation was issued twice over a period of weeks to the many thousands of UMUC full-time and adjunct faculty worldwide to participate in the evaluation of the ‘short-listed’ platforms. Regardless of how many faculty responded, the Steering Committee felt that the invitation itself was important because of the inclusiveness that it signaled. To ensure the comparability of evaluation across faculty, the Project Team, working with the vendors, constructed scripted ‘use cases’, or exercises within the platforms, that participating faculty members had to perform and evaluate by selecting from a defined set of evaluation ratings. The use cases were geared to emphasize the Category II criteria outlined above. Given the potentially large number of faculty who might have wanted to participate, the capacity to stage such an evaluation also became a factor in the discussions with the short-listed vendors. All faculty participating were re-

quired to go through a training and orientation course on each of the platforms evaluated to ensure a common baseline understanding of the alternative platforms. These sessions were conducted at the parent campus in Maryland but were broadcast live via WebEx to participating faculty around the world and also recorded for those faculty who could not join in real time.

Faculty Focus Group. Since it was not known how representative the ‘at large’ faculty group would be, the Steering Committee decided that a group of hand-picked faculty representing a range of users—from average to high end proficiency—should be formed to evaluate the platforms. These faculty likewise participated in the training. They were asked to perform a larger set of use cases, including those performed by the ‘at large’ faculty but extending beyond those cases. It was decided to have a smaller set of use cases for ‘at large’ faculty to reduce the needed time commitment and to encourage wider participation.

Student Focus Group. This was a representative group of students, selected to mirror UMUC’s general student population, who were trained with the faculty and also asked to perform scripted use cases that had been constructed for them and were not the same as the faculty use cases. Again, these cases reflected Category II criteria. An ‘at large’ option was not considered for students because the group was simply too large to risk an invitation where, depending on the response, some respondents might have to be turned away.

The technical evaluation was conducted by three groups: LMS administrators (a mix of faculty administrators, course developers and other who might be “back-end” users of the platforms), IT technicians and engineers, and the Project Team itself. The user evaluations were conducted over a period of two weeks once they began, with reminders about the time remaining. The technical evaluation groups worked much longer with the vendors to ensure an understanding of the many underlying aspects of the platforms.

COMING FULL CIRCLE: BRINGING THE PROCESS TO A DECISION

It must be remembered that from a legal standpoint, i.e. from the standpoint of the regulations UMUC had to observe as a public university, the evaluation and selection of the LMS platform was a formal procurement. This meant that the evaluation process as described above had to meet certain requirements, such as a pledge of the many participants to confidentiality. It also meant that the review of all of the evaluation data resulting from the process had to be folded back within the formal procurement procedures. There ultimately were two large categories of data: first, the substantive evaluation data which included the information contained in the lengthy written vendor proposals and all of the user evalua-

tion data (Category I and II Criteria), and second, the separately-provided pricing information by the short-listed vendors.

At the end of the process, the substantive information was evaluated by a “Technical Review Committee. The role of this committee was to provide an overall rank ordering of the short-listed platforms on the substantive merits unaffected by the pricing information which the committee did not know. The review of pricing was accomplished by a separate Financial Review Committee. Their recommendations were made to the procurement officer who then made the contract award. The result was consistent with all of the evaluation data.

CONCLUSION

Evaluating and selecting an LMS in a university setting is a complex undertaking. The following are key points which UMUC’s experience reflected and can likely provide guideposts for other institutions about to take this same step.

-First, evaluating and selecting an LMS is not simply a dry exercise in the application of technical IT and related criteria. To be sure, part of the process does involve exactly that. These criteria are important and will reflect the size of the university, previous SIS and other system decisions that have been made, the size of the university’s online program and its growth goals for online education. Ultimately, however, these only define the field of eligible platforms from a technical and business standpoint and are in effect threshold criteria. The choice among eligible platforms properly refers to the university’s approach to teaching and learning. To help reap the most benefits from a selection, this approach must be consciously articulated by the faculty as a set of principles that can be translated into evaluation criteria and use cases. In the end, because there is always a budget constraint, the objective is the best overall value for the institution and its students. But if trade-offs have to be made, the clarity about all of the criteria, including articulated academic ones, will contribute to an informed judgment.

-Second, University stakeholders culturally have certain expectations that are rooted in the values of collegiality, collaboration and participation. These expectations must be taken into account from the very beginning by making the case for change, by involving stakeholders in vetting the key criteria that should guide evaluation and selection, and by providing as many opportunities as possible to participate in the evaluation of alternative platforms. Periodic communication to the community as a whole providing updates and looking ahead to next steps is also crucial. These expectations create a process criterion that

is crucial to the community’s buy-in or perception of the legitimacy of the outcome.

-Third, to be productive and ultimately for the results to command confidence, these opportunities for participation must be structured and appropriately supported. UMUC used a combination of “at large” participation and focus groups of various types to represent key stakeholder interests. However the participation is structured, to be effective it must have the advantage of different specialists who can design valid use cases and an otherwise sound evaluation methodology. Taking such care, by instilling confidence in the methodology, makes disagreement about the validity and reliability of the results less likely and contributes to a less conflicted process.

-Fourth, for any university of scale, the process of evaluating and selecting an LMS is a major project that really requires a high level of project management skill. An institution may not have a full-fledged Project Management Office (PMO) but employing professional project managers even on a temporary contract basis will greatly minimize lost time and increase the efficiency of the process. Having several professional project managers involved was key to UMUC’s completing its actual evaluation and selection phase in about six months.

There are few projects that are as intense for an institution as changing a major, forward facing system of the university. An institution that knows itself, has clarity about what it needs and why and pays attention to the process and resource requirements for change has laid the ground for a good outcome.

BIBLIOGRAPHY

“Core Management System Replacement Project: Findings and Recommendations”. (2008). University Council for Academic Technologies, Course Management Subcommittee. The University of Notre Dame. <http://www.slideshare.net/Samuel90/university-of-notre-dame-course-management-system-replacement>. Accessed on 26 January 2013.

CMS Workgroup Report (2002). The University of California, Los Angeles. <http://oit.ucla.edu/ccle/docs/CM-SWorkgroupFinalReport.pdf>. Accessed on 26 January 2013.

Green, Kenneth (2010). The Campus Computing Project: The National Survey of Computing and Information Technology. Encino, California. (See also reports for 2011, 2012.) <http://www.campuscomputing.net/>. Accessed on 29 January 2013.

Learning Management Review: Summary of Findings (2009). Duke University. <http://elearning.duke.edu/wp-content/uploads/2010/02/LMS-Review-Report.pdf> Accessed on 26 January 2013.

LMS Review Process (2009). DePaul University. http://teachingcommons.depaul.edu/p_s_c/LMS/review.html. Accessed on 26 January 2013.

Randall, William; Sweetin, Jonathan; Steinbeiser, Diane (2010). Learning Management Feasibility Study. North Carolina Community College System Office. <http://oscmoodlereport.wordpress.com/> Accessed on 26 January 2013.

Sakai Pilot Evaluation (2009). University of North Carolina at Chapel Hill. <http://www.unc.edu/sakaipilot/evaluation/FinalRept-Oct15-09-sm.pdf> Accessed on 26 January 2013.

Stiles, Randall; Jones, Kristine T; Paradkar, Vishvas (2011). *Analytics Rising: IT's Role in Informing Higher Education Decisions*. Educause Center for Applied Research. Boulder, Colorado.

MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION: DESCRIBING SYSTEM AND ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL

ANTONIO ROBERTO COELHO SERRA.
Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

FÁTIMA BAYMA DE OLIVEIRA.
Fundação Getulio Vargas, Brasil

LUCIANA MOURÃO.
Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

Keywords: higher distance education, organizational structure, DE system, administration courses, Enade.

This paper focuses on the various conceptions and theoretical foundations about the approaches on systems of distance education and organizational structure, for design of so called configuration of the management of distance education (DE). It examined the relation between the configurations of managements of distance courses in administration, pilot project of the Open University of Brazil (OUB) and their concepts defined by National Examination Performance of Students (Enade).

The work starts from a description of the organizational structure of the area responsible for distance education in the surveyed universities. Also were analyzed and compared the DE systems of the pilot course of OUB, based on the benchmarks of MEC (Department of Education) for quality for higher distance education. It is a research predominantly qualitative, descriptive, explanatory and multi- case, whose data collection was made from interviews, focus groups, questionnaires and online documents. It became clear the strong and direct relationship between the configurations of managements of the pilot course and their results in the Enade. So, it is recognized that the differences in the results in the Enade by the investigated education institutions, has direct relation with the way their sectors responsible for intermediation of DE are structured.

1. INTRODUCTION

Incorporates the theme of management and its unfolding as the center of discussion for the understanding of the configurations of organizational structures of areas responsible for Distance Education in certain Institutions of Higher Education, members of the Open University of Brazil, at the same time that takes for object, its own course pilot, to identify how inspired are the configurations of their systems for DE in benchmarks of quality for higher distance education of MEC. For this search, adopts in this work, the meaning which assumes the terminology configuration management representation in the conjunction of configurations of organizational variables analyzed here: structure and system.

Such circumstances favor the search for evidence of the implications of these variations in organizational settings, including as regards the relevance of its results, mainly under the gaze of the external evaluations. For this reason, there is also discussion on the performance of the teaching institutions that promote higher education courses at a distance before the National Examination Performance of Students (Enade), one of the pillars of the National System of Evaluation of Higher Education (Sinaes), under the responsibility of the National Institute of Educational Studies and Research (Inep), linked to the Ministry of Education.

With this motivation, we sought to know: What is the influence of the configurations for managements of administration courses to distance (pilot project of the OUB) on the concepts defined by the Enade? It is believed, therefore, that the issue raised can echo within educational scope, changing nuances of economic, political and administrative, to the extent that the institutions of higher education may make better choices in relation to the management model adopted. Once proven the premises on the research problem raised here, the educational institutions can move on to position itself with more property on the configuration of its structure and system of DE.

The operationalisation of this research required the search and description of the different organizational settings, overt in the inter-relations between the various integral components and necessary for the achievement of management of the course pilot of the Open University of Brazil. To this end, it was considered as sectional cut the year of 2009, at which time the analyzed course was subjected to Mec. This research focuses on a unique and broad course pilot started in the year 2006, between public institutions of higher education, which is why no investigation was made for historical series of results in the editions of National Examination Performance of students and also not contemplated courses of private higher education institutions.

2. SYSTEMS OF OPEN AND DISTANCE EDUCATION

The modern mark on the origin of a General Theory of Systems is assigned to Ludwig Von Bertalanffy, that, to propose the interaction between the natural and social sciences, organized a postulate on the idea of “all integrated”, where elements of a set are in a permanent inter-relationship between themselves and with their environment. Such thought broke out at the end of the 60’s, finding great echo in the scientific community, given their dissatisfactions with the prevailing vision of that time, of the mechanism and fragmentation of the sciences^[19].

Although the idea of system has been defined and interpreted in different ways, admits that there is a general consensus on the meaning of the term, as a set of interacting parts and coordinates to reach at least one goal. For^[6], invariably a systemic view approaches the world as a set of systems and subsystems associated in relations of type contain and be contained. According to the author, in this perspective, the basic properties of an organism, whatever it may be, are the result of interactions and relationships between the parts, therefore, would be properties of a whole unit.

To deal with this kind of interdependence^[3], describes certain subsystems as strategic components of a system of DE. The first of them would be the student, basic foundation that constitutes the object of the whole educational action and target of diverse methodologies. The second component would be the teacher, present since the design of the project of the course until the assessment of student learning, has the task of achieving the means to ensure the efficiency and effectiveness of educational action. Then considers the bidirectional communication by any means, such as relevant element in the integration of subjects that make up the subsystems. In this integrated view, admits still the structure, organization and management, evident in its apparatuses of an administrative nature, material and human, as indispensable parts for the full operation of the system. Finally, groups together in dimension other components, all other philosophical aspects, conceptual and relational of a general nature that also contribute to the order of the educational organization.

With this understanding^[3], without losing sight of the unitary perspective of a system, they admit that the separated study of their subsystems, provides a greater understanding of their inter-relations. Definitely there is not a single organizational form for the systems of DE and certainly the propositions of these authors are not representative for all contexts. Despite this, such subsidies create, minimally, the indicative needed to make the counterpoints to reach the expectations of such research. By what is apparent in these authors, in general, the design and composition of these educational systems seem to depend on the particular formulations of objectives in relation to the students and their profile, of the pedagogical project, in addition to technical-operational factors as the resources of mediation of learning and the technologies to make them flow.

The approach established in the organization of higher distance education in Brazil is based on the factors to be prepared in the implementation of these systems of education, regardless of types of establishments of higher education. Thus, the author emphasizes the distance learning (DL), both in the public as well as in the private sphere, the model is very similar to equalize its offer and make the quality of the courses.

Additionally to the proposition of^[21] and considering the emphasis in this work to the management, especially manifested in the function of planning, which, in essence, it is a decision-making process with future effects^[1], underscores the need raised by^[14], when points out that educational systems should be full democratization, in such a way that it is possible full participation in decision-making processes, to which as a result, there will be adhesion and collective involvement with the quality of education.

3. ORGANIZATIONAL STRUCTURE

Although the discussions in the academic world on the theme have suffered some decline after the intense theoretical discussions during the ‘60s and ‘70s, the approach on organizational structure never lost its relevance and always remained on the agenda of researchers^[12]. To address it, in general, we discuss the relations between people, their positions and the organizational units with which they are linked [13]. The importance of the studies on organizational structure is mainly related to the fact that the organizational structure influence groups and processes of organizational behavior, that affect the efficiency, flexibility and interaction with the surrounding environment, as well as separates the parts of the organization among themselves and helps keep them connected^[23].

To search by an understanding of organizational structure, is found in^[13] a broad definition, being conceived of systemic form, such as the relationship between the parties of an organized whole. More specifically [21], define structure as the “form by which the activities of an organization are divided, organized and coordinated”. In the same direction, says that the organizational structure can be understood as “the sum total of the ways by which the work is divided into different tasks and how is the coordination between these tasks”^[15]. In turn,^[7] admit that the organizational structure can be defined as ‘work patterns and hierarchical provisions that serve to monitor or distinguish the parties that make up an organization”.

Faced with these settings, it is noted that the mentioned authors include the structure as a organizational component capable of fully promoting the relationship between the parts of a whole, the sum total of the ways by which the work is divided, organised and

coordinated, generates an interweaving of interdependent individuals and activities in the work environment. Such thoughts will be considered for a possible operationalization of that category of analysis, whose objects would correspond to different organizational configurations assumed between the institutions bidding of distance courses.

It is presupposed in this essay that the best way to analyze an organizational structure is based on its components. The various types of organizational structure are always arising from the different arrangements and combinations between these components^[24]. For this reason, notes that none of its elements is presented in the organization in a dichotomic manner, present or absent, but are checked through gradual levels of presence, prepared in the form of a continuum^[7]. Therefore, it is for the purpose of analysis in this work, the following sub-categories of organizational structure: complexity, coordination/control and centralisation.

The component complexity is identified in the reproduction of organizational differentiation, perceived through the process of division of labor and the number of hierarchical levels. To^[14] and^[7], the complexity is linked to the concept of differentiation, be it horizontal or vertical. In addition to these senses of differentiation,^[13] also admits the spatial dispersion as another dimension of complexity. This way, the more differentiated the organization horizontally and vertically, the more complex it will be.

The coordination and control refers to the instruments, formal or informal, used to ensure that the tasks performed in the organization are properly integrated, implying between many forms of work, the direct or indirect control of results. For^[22] the coordination refers to the “process to integrate goals and activities of work units separated (departments or functional areas) with the objective of effectiveness with the goals of the organization”. Already^[24] claim that the coordination “is a process in which the actions, otherwise disordered, are integrated to produce a desired result”.

The centralization is directly associated with the decision-making process of the organization, therefore, as regards to the concentration and distribution of power between the organizational levels^{[13][14]}. In this sense, the possibility of centralization or decentralization of a structure will depend on the extent the power will be centralized under the possession of few or divided among many. In the same way^[24] understand the centralization as “the concentration of authority and decision in the dome of a company” and the same way^[7], relate to this organizational component as the place of authority for decision-makers in the organization.

4. MODEL OF ANALYSIS

The theoretical foundations here exposed allowed the construction of a model of analysis based on two frames of reference, corresponding to the two categories detailed analytical and from the objectives of this work. In both cases are broken down in three columns, containing in this order, the dimensions of the category studied, their respective components and attributes constitutive.

Constitutive and operational definition of the organizational structure

Constitutive Definition (DC): Relationship between the parties of an organized whole, whose sum total of the ways by which the work is divided, organised and coordinated, generates a network relatively stable of interdependencies between persons and tasks in the organization^{[22][14][24]}.

Operational Definition (DO): The operationalisation of this category of analysis is achieved by the description of the dimensions complexity, centralization and coordination of areas responsible for DE institutional analyzed. Each of them brings with it a set of distinguishing marks and that can be checked in reality through the understanding of its attributes expressed. Fig. 1 shows the configuration of these dimensions.

Figure 1: Operational Definition of the Organizational Structure

DIMENSION	COMPONENTS	ATTRIBUTES	
COMPLEXITY	Division of Labor	Generates horizontal differentiation from the decomposition of complex tasks in parts and among people	
	Hierarchy	Generates vertical differentiation from the stratification of authority in different organizational levels	
	Departmentalization	Concentrates the grouping of work activities that are similar or logically connected	
CENTRALIZATION	Decision Making	Expresses the level of authority and the degree of participation of the members of the organization in the decision-making process	
	Evaluation of results	Indicates the hierarchical competence for definition of parameters and performance measurement	
COORDENATION	CONTROL SYSTEMS	Mutual Adjustment	Favors labor relations through exchange of information via several communication channels
		Direct Supervision	Entrust an individual regarding the control of the activities of a given functional group
		Standardization	Provide references to the work processes, whereas the expected results
		Formalization	Demonstrates the degree to which are standardized and explicit the standards, policies and procedures in the organization

Constitutive definition and operational system for open and distance learning

Constitutive Definition (DC): Complex of units each other related ^[6], whose indicators that form them, include the learning, communication, design and management of courses undertaken without the obligation of the simultaneous presence of teachers and students ^[4] ^[16].

Operational Definition (DO): In this work, is considered system of DE, the set of integrated and interrelated processes, whose management is variably between institutions of higher education. This category will be operationalized from a reference matrix, formed by some of the injunctions selected between the requirements of the Ministry of Education in the document that deals with the benchmarks of quality for higher distance education^[8]. Each injunction brings with it a certain number of components defining their main characteristics and these, in consequence, identified on the basis of attributes, which allow the perception of evidences of the reality portrayed, as shown in Fig. 2.

Figure 2: Operational Definition of the System of Distance Education

DIMENSIONS	COMPONENTS	ATTRIBUTES
DRAWING EDUCATIONAL	Conception	Contextualizes the curriculum and emphasizes the interdisciplinarity between contents from the mode of offering of disciplines and methodologies adopted.
	Didactic Material	Makes the integration between the different didactic mediations, maintaining cohesion between the units worked and creating new knowledge, skills and attitudes.
	Evaluation	Promotes systematic monitoring of the learning processes of students, whereas the design and didactic- pedagogical organization of the course.
RESOURCES	Multidisciplinary Team	Execute from the academic management until the development of the teaching-learning process through the action of different professionals in the area of DE.
	Comunication	Enables the interaction and interactivity through available technologies in spaces accessible to everyone in the course.
	Infrastructure Support	Favors the development of academic practices designed in educational project of the course, through the availability of physical resources.

5. METHOD

In the face the final objective established, which was designed to examine the relationship between the configurations of managements of administration courses to distance (pilot project at OUB) and their concepts defined by the Enade, has as main premise confirmed for the question raised, that the concepts allocated by the Enade in context here examined, were determined by configurations of managements of the course, for the different modes of organization of the area responsible for distance education in each educational institution, and as a result, the various systems of DE adopted by courses.

Taking by reference some of the categories and typologies for classification of scientific studies, proposed by ^{[12][4][25][23]} and in order to achieve the objectives set forth herein, we define this research as a study of qualitative basis, ex-post facto, cross-sectional, descriptive and also explanatory, characterized by the approach of the case study method.

The level of analysis of this research will be organizational ^[9]. For both, so that does not compromise the object of the research, were intentionally considered, among the 22 public institutions of higher education, members of the pilot project of OUB, all those universities with students assessed the condition of freshman students by National Examination Performance of students in the year 2009. From this demarcation came out the character of census research, whose survey based on electronic system for monitoring the processes that regulate the higher education in Brazil (and-mec), points to the following units of analysis and their concepts in the NCG: State University of Maranhão (Concept 4), State University of Paraíba (Concept 3) and the Federal University of Ceará (Concept 2).

Incease in units of observation in this study, as defines [4], subjects occupying positions of direction or coordination, among which, the directors or coordinators responsible for the area of DE in the institution, institutional coordinators of the Open University of Brazil, coordinators of the pilot course of OUB and coordinators of areas linked to DE, personally interviewed at the headquarters of each of the institutions examined. In addition and with the goal to obtaining new perceptions, were also considered as subjects, other teachers, tutors and students of distance course of administration (pilot of OUB), which voluntarily, responded to the online questionnaire sent or also joined, in the specific case of the students at UEMA (eight) and in UEPB (ten), to the focal group performed.

This approach allowed the collection of data and evidences concerning the issues raised, is by obtaining detailed answers or even by the uptake of attitudes and feelings of the subjects, especially in light of their own experiences in thefield of study. Thus, the data collected through the interviews, including focal groups, as well as the documentary part on the reports of INEP/MEC, were all treated and analyzed from the qualitative perspective,

while the data from the questionnaires and documents relating to the coefficients of performance of the students throughout the pilot course, received the quantitative treatment appropriate to the aims of such research.

6. RESULTS AND DISCUSSIONS

We found three different organizational structures responsible for intermediation of distance education in learning institutions investigated. At Uema, the Nucleus in Technologies for Education (Uemanet), in UEPB, the Institutional Coordination of Special Projects (CIPE) and the UFC, the Institute Virtual University. The first two organizations are formally tied the rectories of their universities and in the case of the third, it is an autonomous academic unit. In common, the fact that they all develop a set of activities of administrative mediation, didactics, methodological, technological and operational in favor of distance course of Administration (pilot project at OUB) and the fact that also act together with other distance courses and on-site with similar actions.

With regard to the division of task, the results highlight for this approach, concerning approximations at the same time that indicate significant differences between the organizations surveyed. In general, by virtue of the process of institutionalization of the Open University of Brazil and especially by requisitions expressed by the Resolution CD/FNDE #26/2009, the so-called law of scholarships, all institutions presented a same minimum composition in their groups of work. By the book, the tasks in favor of the course pilot were subdivided into level of coordination between the coordinator at OUB, the course coordinator and the coordinator of tutoring and field teaching, between teachers and tutors-face and distance. Exception to the case of UEPB, that even with the resources to do so, made choice of a model of tutorial care, in which these two papers were accumulated by a single tutor.

Regarding the hierarchical levels identified in the structures studied, all the units of analysis were found with low vertical differentiation. This also refers to cases the Uema and the UFC, which in total of groupings of work come to have available more than 120 people and whose horizontal differentiations suggested high hierarchical ascension. In general, no more than four levels of hierarchical distribution sectors in debriefing the DE in each institution. Thus, there was no indication that the scaling relations of subordination can influence or be able to affect in any way the results at UEMA, UEPB and UFC in the National Examination Performance of students for the pilot course of OUB.

On the processes and skills for decision making within the institutions investigated,

several were the signs of a democratic management and participatory found at UEMA and in the UFC. In general, they have complied with the who recommends^[18], to argue that the subjects involved in the educational process are considered “coparticipantes, collaborators in thinking, doing, in the responsibilities, the assessments, the decisions, lastly in rethink, re-imply not only one course, but the relations, the institution”. In these two organizations were identified systematic strategic planning with strong sharing and participation of representatives of all the segments and organizational levels. Representation also permitted in the case of the Deliberative Council of the Institute Virtual University of UFC, whose constitution is to assume the highest instance of decision on the entity.

On the competence for the evaluation of results, the findings indicate that the same logic in this decision-making process of the institutions, also being determinants in the context of the evaluations. Again, in case the Uema and the UFC, the evaluative procedures permeate and are broken down sectorally within their structures, there is no concentration of this action in any level or person. Finding contrary was identified in the case of UEPB, whose actions are evaluative focusing on function or person with the most power in the sector.

The expedient of mutual adjustment was identified in all units of analysis. The immaturity of the field of Distance Education reflected in the sectors studied, the deficiency of the professionalization, the low formality and the very size of the structures may be among the reasons for this widespread occurrence. Emphasis on the case of Uemanet, which makes the relations and informal exchanges among its associates one of the main ways for the generation of technical skills in their sectors.

The mechanism of direct supervision also was found in all cases, possibly because of the flow of orders and tasks derived types of departmentalization of each organization.

Perhaps for this reason, none of the three organizations has exploited both this resource for coordination and control as UEPB, whose functional structure favored more strongly to the relationship between head and headed.

This evidence confirms a trend of approximation of the Institutional Coordination of Special Projects with the kind of mechanical structure of^[9], marked by the high dependency of employees, low flexibility and direct commands.

With less intensity, were found also evidence in UEPB, of the application of systematized form of standardization of skills, as a resource for training especially for teachers and tutors in service during the pilot course of OUB.

Finally, the standardization of exits, in part stimulated by own departmentalization divisional, was identified by both the UEMA, as in the UFC. However, the specification of the expected results and the value of the completion of the task, were much more pronounced in the context of the Institute Virtual University of UFC, for which it has been the main form of exercise the coordination and control for integration of its various configurations of work into it present ^[15] ^[23].

In the discussions on the design of education and curriculum in the process of teaching and learning, emphasis has been on issues that involve the context and curriculum organization with views to the identification of *interdisciplinarity* between content from mode of offering of disciplines and methodologies adopted.

Idealized in the educational project of the pilot course of OUB with that aim, the thematic seminars integrators were identified with different levels of development in institutions investigated.

In response to these findings and the results obtained in the Enade by each of the universities considered here, it is believed that the systemic component of interdisciplinarity, when developed minimally in the midst of the practices of the course, you can have some influence on the students' performance in external evaluations.

The discussions around the concept of systemic component didactic material covered, punctually three strands. First, to know how much the instructional materials used corresponded to the socio-economic context of the students and met their needs in the course. Second, if these teaching resources were complementary to each other and were properly integrated, and finally, if they have contributed to the acquisition of new skills of the student.

With regard to these approaches, the didactic materials in the three universities presented with few variations. Specifically, it is a combination of resources available in collaborative environment and virtual learning, especially with the exploitation of forums and chats, satisfactorily integrated with the use of a printed text-book, in the case of Uema and UEPB.

As to the strategy of formative learning of students applied through the concept of evaluation, we discussed about the variety of alternatives for verification and recovery of learning, emphasizing the impression of the study subjects on the complexity of the issues evaluative. Some considerations are valid in relation to the influence of this component on the performance of the students from the course pilot in the Enade. Initially, that the

units of analysis, although they have obtained concepts at different levels in the presented examination, had not appropriate for different modes of verification and recovery of learning, given that denotes that there had been little or no influence of these variables on the institutional results obtained.

In regard of the component multidisciplinary team, the processing of the data considered, in general lines, the way they were selected the different professionals that comprised the group technical and teaching at the service of the course. On the tutors, addressed the frequency of activities of mentoring and membership of the students, as well as discussed the sufficiency of quantitative tutors per student. As for the teachers, it was the development of activities of training of tutors and the independence necessary for the management of the content of their disciplines.

Before the pivotal principle of interaction and interactivity, as exalt the benchmarks of quality for the Higher Distance Education of MEC, the communication was the second component of the dimension resources brought to the surface in the descriptions of the systems of DE at UEMA, UEPB and UFC. In general all universities propitiated the more different forms of access and maintained democratic spaces that facilitate internal and external communication of the pilot course of OUB. Strictly speaking, the academic interactions of students were not limited to a single form of communication, being evidenced the massive use of available resources in the virtual environment of the courses as the main center of convergence in all institutional contexts.

The last component addressed in the context of dimension resources deals with the infrastructure of support. Specifically, we sought to confirm if the development of academic practices designed in educational project of the pilot course were favored by physical facilities of their poles to support classroom.

In all the universities treated were evidenced positions relatively convergent between the subjects of the research. In general, in the interviews, was revealed significant differences between poles to support classroom located in the headquarters of the institutions, in relation to the poles also maintained by them or by partners in other localities.

Note that although there is no uniformity in the results, there is a general trend of greater satisfaction among the students, of that between tutors and teachers, the recognition of favorable structural conditions of the poles in terms of physical spaces and various installations.

7. CONCLUSIONS

In this work it is considered that the configurations of managements of DE institutions analyzed were quite influential in these results.

The results of the Enade revealed in general that there is a reasonable distance between the continuous concepts of UEPB in relation the Uema and a strong approximation of that university in relation to the concept of UFC. Once the final concept of a course in examination depends strictly of the average performance of graduating students before the issues of general training and the specific component, it is believed that the Uema has been more susceptible to reduction of its final note, to have had a note a little lower than the UFC in the Specific Component, which is the most weight.

The conclusions in this regard, in the context only of pilot course of OUB in universities surveyed, are listed below as follows:

1. The high horizontal differentiation of the Uema and the UFC, in comparison to the low level of distribution of tasks UEPB contributed in some way for the results obtained by these institutions in National Examination Performance of Students

2. The performances relatively close to the students the Uema and the UFC in the Enade were influenced by the way their technical groups were configured. In both cases, the divisions of labor occurred by similarity of product and standardization of outputs, indicating that the divisional departmentalization adopted kept concern with the standardization of the results as a form of organizational control.

3. The decentralised decision-making procedures and evaluation at the Uema and the UFC have passed directly and positively on the performance of students in the Enade. As a result, it is assumed that the opposite is also true, smaller loads in participative decisions and evaluations, as with UEPB, decreased the chances of obtaining greater concept for their students.

4. The systemic component of interdisciplinarity, when developed at least minimally through the practices of the course, had some influence on the performance of students in the NCG, case the Uema and the UFC.

5. The diversity of alternative instructional, translated in different resources of mediation of learning alone is not sufficient to promote better or worse results in the performance of the students, and the existence of media focused and corresponding appropriately to the socio-economic background and expectations of the types of public student which is in fact decisive.

6. The percentage weights assigned to the types of evaluation showed no signs of influence on the results obtained by institutions in the Enade, proof of this is found in sharing the same values between the UEPB and the UFC, whose performance in the examination in question were not reproduced with the same similarity.

7. The competence of teachers in developing of evaluative issues proved to be much more relevant to the results of the institutions in the Enade, rather than the responsibility for their corrections. In which case the Uema and the UFC were similar among themselves, with the participation of teachers in the design of evaluations of learning in higher volume in relation to UEPB. Investments in multidisciplinary teams and the greatest capillarity in the distribution of tasks within the areas responsible for intermediation of DE in teaching institutions, shows to have Relationship with the students' performance in the Enade, see horizontal differentiation the Uema an UFC in contrast to the case of UEPB.

8. The model of mentoring adopted by the institutions gave strong influence on the results obtained in the Enade, both by way of selection of tutors, as well as the roles he played in terms of attendance for students. Mentoring, when exercised in specialized form has proven to be more effective than when addressed in generalist.

9. The interactions between students appear to be as or more important to their performance in the examination at hand, as their interactions with teachers or even with tutors, as emphasized in the case of UEPB.

10. The supporting classroom poles, not been used in expected way, had no influence on the results of the institutions in the Enade. However, do not ignore its relevance in the context of the Enade, seen this to be one of the aspects evaluated for the award of the CPC and which demonstrably affected the final concepts the Uema and the UFC.

11. The configuration of the management at UEMA and UFC (organizational structure and system of DE) behaved in a very similar way and it was reflected in the results obtained by its students in the Enade, especially if observed the concepts of continuous examination for these institutions.

12. The degree of adequacy of universities surveyed in the benchmarks of quality for the higher distance education were directly proportional to their results in the Enade.

This research, because it is a multiple case study, was restricted to the descriptions of organizational structures and systems of DE configured within the distance course of Administration (project pilot at OUB) at UEMA, UEPB and UFC, as the operational definitions of the categories of analysis used. Therefore, although they are possible similar repro-

ductions in other contexts, the results and conclusions here exposed may not be generalized or extrapolated to other universities members of the said pilot course or any other course at OUB, much less the other segments and educational organizations.

REFERENCES

1. Ackoff, R. L. (1974). *Planejamento Empresarial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
2. Alonso, K. M. (2010). "A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares". *Revista Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, pp. 1319- 1335.
3. Aretio, Garcia L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
4. Babbie, Earl (1998). *The practice of social research*. California: Wadsworth Publishing Company.
5. Belloni, Maria Luiza (2009). *Educação a distância*. 5ª ed. Campinas: Autores Associados.
6. Bertalanffy, Ludwig Von (1975). *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes.
7. Bowditch, James L.; BUONO, Anthony F (2011). *Elementos de comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira, p. 167.
8. Brasil. Ministério da Educação (2009). Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC.
9. Burns, T.; Stalker, G.M. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.
10. Chanlat, Jean-François. (1993). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.
11. Daft, R. (2008). *Organizações: teoria e projetos*. 2. ed. São Paulo: Cengage.
12. Gil, Antônio Carlos (1991). *Como elaborar projeto de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
13. Hall, Richard H. (2004). *Organizações – Estruturas, Processos e Resultados*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
14. Hatch, M. J. (2006). *Organization Theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
15. Lück, Heloisa (1975). *Evolução da Gestão Educacional, a partir de mudança paradigmática*. Disponível em: http://www.uol.com.br/novaescola/index.htm?noticias/jul_02_11/ Acesso em: Bertalanffy, L.V. Teoria Geral dos Sistemas. Petrópolis: Vozes.
16. Mintzberg, Henry (2003). *Criando organizações eficazes*. São Paulo: Atlas, p.10.
17. Moore, M; Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson.
18. Oliveira, Gleyva, M. S. de (2006). *A gestão no sistema de educação a distância*. Cuiabá: NEAD/UFMT, p.4.
19. Rapoport, A. (1976). *Aspectos matemáticos da análise geral dos sistemas*. In: *Teoria dos sistemas*, BERTALANFFY, L. Von. et al.(Org.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
20. Rodrigues, Andrea Leite (2008). Tensões entre econômico e social: uma proposta de análise à luz da teoria da estruturação. *Rev. adm. empres.*, vol.48, n.2, pp. 37-50.
21. RUMBLE, Greville (2003). *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Brasília: UnB, UNESCO.
22. Stoner, J. A. F.; Freeman, R. E. (1999). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall, pp. 230-237.
23. Vergara, Sylvia C. (2008). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 8ª.ed. São Paulo: Atlas.
24. Wagner Iii, J. A.; Hollenbeck, J. R. (2010). *Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva*. São Paulo: Saraiva, p.316.
25. Yin, Robert K. (2007). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª.ed. Porto Alegre: Bookman.

COMO PREPARAR A LOS ESTUDIANTES NUEVOS PARA ESTUDIAR A DISTANCIA: EL E-UNED PRIMEROS PASOS

A. Sánchez-Elvira Paniagua

M.P. González Brignardello

T. Bravo

A. Martín Cuadrado

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: educación a distancia, planes de acogida en línea, estudiantes nuevos.

La UNED desarrolla desde hace varios años un Plan de Acogida institucional, destinado a proporcionar a sus estudiantes nuevos toda la información y ayuda necesarias para integrarse con éxito en la universidad y la prevención del abandono. Una de las acciones más importantes son las Comunidades Virtuales de Acogida de cada Facultad/Escuela, en las que se lleva a cabo el seguimiento de los estudiantes durante su primer año, guiándoles hacia el buen manejo de los recursos de la universidad y el entrenamiento de la autonomía y autorregulación de su aprendizaje (Sánchez-Elvira, González-Brignardello y Santamaría, 2009).

En el marco de este plan, durante el curso 2012-2013 se ha puesto en marcha una nueva acción formativa consistente en un curso ubicado en estas Comunidades denominado e- UNED: Primeros pasos. El curso, que consta de 12 pasos fundamentales a superar, presenta las siguientes características:

- En línea, en un subgrupo de la Comunidad Virtual de Acogida.
- De carácter voluntario.
- Duración máxima de cuatro semanas, al inicio del curso académico.
- Reconocimiento de 1 ECTS (25 horas), en concepto de créditos reconocidos por “otras actividades universitarias”.
- Evaluación automáticos de las actividades realizadas.
- Tutorización para la resolución de dudas y problemas técnicos iniciales.

Esta comunicación presenta el curso, su estructura organizativa y desarrollo, así como los resultados obtenidos en su primera edición.

INTRODUCCIÓN

El abandono de los estudiantes es uno de los principales problemas durante el primer año en la universidad (Corominas, 2001). Señala Corominas que *“inquieta especialmente la problemática personal interna del alumno que abandona, por el sentimiento de fracaso y frustración que se genera. Cada estudiante que abandona es una oportunidad perdida para el propio estudiante”* (pág.127); añadamos que, no sólo para el estudiante, sino también para la propia universidad y la Sociedad, que ven malograda la posibilidad de contar con un ciudadano con una preparación de mayor nivel. En el marco del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, las acciones de acogida e integración de los estudiantes nuevos constituyen uno de los elementos requeridos para el aseguramiento de la calidad del sistema y la propia verificación y acreditación de los títulos. Así, *“aportar los apoyos y ayudas necesarias para la integración de los estudiantes en la etapa universitaria, revisando todos los mecanismos enfocados en ese primer contacto que tiene el nuevo estudiante con la institución”* es clave para un tránsito exitoso de los estudiantes, de los niveles previos a la universidad al nivel universitario (Mijtjaviła y Esteve, 2011, pág.72).

En una universidad a distancia como la UNED caracterizada, no sólo por una modalidad educativa distinta, sino además por la gran heterogeneidad de sus estudiantes en cuanto a edad, situación laboral y formación previa, las dificultades se agudizan y la necesidad de poner en marcha medidas de apoyo son, aún, más necesarias e importantes. Por esta razón, la UNED desarrolla desde hace varios años un Plan de Acogida institucional, destinado a proporcionar a sus estudiantes nuevos toda la información, orientación, ayuda y formación necesarias para integrarse con éxito en la universidad, así como para prevenir el abandono (Santamaría y Sánchez-Elvira, 2009).

Una de las acciones más importantes puestas en marcha desde el 2006 son las Comunidades Virtuales de Acogida de cada Facultad/Escuela, en las que se lleva a cabo el seguimiento de los estudiantes durante su primer año, guiándoles hacia el buen manejo de los recursos de la universidad y el entrenamiento de la autonomía y autorregulación de su aprendizaje (Sánchez-Elvira, González- Brignardello y Santamaría, 2009). Unos 60.000 estudiantes nuevos tienen acceso cada año a estas Comunidades, pudiendo beneficiarse del apoyo proporcionado, tanto por los coordinadores de las Comunidades, como por la figura de los mentores o *“Compañeros de Apoyo en Red (CAR)”* (Román, Sánchez-Elvira, Martín Cuadrado y González Brignardello, 2011), así como entre los propios estudiantes. Estos programas de acogida son desarrollados por el Instituto Universitario de Educación a Distancia (IUED) de la UNED, organismo responsable de la formación docente y la coordinación general del Plan de Acogida institucional.

En el marco de este plan, durante el curso 2012-2013 el IUED ha puesto en marcha una nueva acción formativa consistente en un curso formal ubicado en estas Comunidades, denominado *e-UNED: Primeros pasos*. Este curso, de carácter voluntario, se desarrolla totalmente en línea con una duración de un mes, al inicio del comienzo del curso académico, otorgándose a los estudiantes que lo finalizan un ECTS por las 25 horas de trabajo estimadas del curso.

En esta comunicación se muestra la estructura y desarrollo de este curso, así como los datos de su primera edición, celebrada durante el presente curso académico. Un total de 11 cursos *e-UNED Primeros Pasos* han tenido lugar en paralelo en las 11 Comunidades de Acogida correspondientes a las distintas Facultades y Escuelas de la UNED.

ESTRUCTURA Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL E-UNED PRIMEROS PASOS

El planteamiento y desarrollo del curso se ha realizado de la siguiente manera. Al inicio del curso, los estudiantes reciben en sus Comunidades Virtuales de Acogida la invitación a participar en el *e-UNED Primeros Pasos*. El alta es automática una vez que el estudiante la solicita.

Los principales resultados de aprendizaje estimados para los estudiantes que realicen el *e-UNED primeros pasos* son los que figuran a continuación:

- Conocer los principales elementos metodológicos de la UNED y cómo se estudia en la UNED.
- Ser capaz de manejarse con soltura en los tres entornos virtuales principales: el campus UNED del estudiante, “Mi portal” y los “cursos virtuales” en la plataforma educativa aLF.
- Saber localizar y utilizar los principales recursos que la UNED pone a disposición de los estudiantes para su aprendizaje.
- Iniciar la planificación de los estudios de forma organizada y útil.

El curso consta de 12 pasos fundamentales a superar, señalados en la Tabla 1, cuya realización conduce, no sólo a conocer la metodología propia de la educación a distancia, sino asimismo al manejo de los espacios virtuales donde el estudiante se desenvolverá y participará a lo largo de sus estudios.

Tabla 1: Desglose de los 12 pasos del *e-UNED Primeros Pasos*

Los 12 pasos del e-UNED	
1er paso	Lee las Guías de Estudio de cada uno de tus cursos
2º paso	Aprende a comunicarte a través de los foros
3er paso	Activa y utiliza el correo de la UNED
4º paso	Descubre cuáles son tus espacios virtuales en la UNED y aprende a moverte en ellos
5º paso	Cuéntanos sobre ti
6º paso	Conoce cómo se estudia en la UNED
7º paso	Encuentra la información fundamental y organízala
8º paso	Descubre cómo acceder y hacer uso de recursos fundamentales
9º paso	Ensaya la consulta de tus calificaciones
10º paso	¿A quién acudir si tienes dudas o problemas administrativos o técnicos?
11º paso	Entrénate en la planificación y manejo eficaz de tu tiempo
12º paso	Valora el curso e-UNED: primeros pasos

El curso ofrece a los estudiantes una guía de orientación general donde se presenta la estructura secuenciada de los 12 pasos (ver Figura 1). Cada uno de estos pasos cuenta con las siguientes secciones, disponibles en el planificador del curso virtual:

- **Orientaciones:** ¿qué vas a aprender?, ¿por qué es necesario?, ¿cómo dar este paso?
- **Actividades:** obligatorias y, en algunos casos, complementarias. Cada actividad incluye su descripción, materiales necesarios y procedimiento de evaluación. Los tipos de evaluación de las actividades realizadas son similares a las distintas Pruebas de Evaluación Continua (PEC) que los estudiantes encontrarán en las asignaturas de la UNED.
- **Recuerda:** pequeñas reflexiones finales que no deben olvidarse.

La colaboración entre pares, a través de los foros correspondientes en el curso, es una parte importante en el avance a través de los 12 pasos.

Figura 1: Vista parcial en la plataforma de dos pasos del e-UNED



La **tutorización** corre a cargo de los 62 Coordinadores de Virtualización (CVs) de los Centros Asociados, tutores expertos en formación en TICS en la UNED, dependientes del IUED. Asignados a los cursos de cada una de las Facultades/Escuelas, su tarea fundamental es llevar a cabo un seguimiento y resolución de dudas, así como comprobar que todas las tareas (de evaluación automática) han sido realizadas, requisito para la superación del curso y la obtención del crédito.

El conjunto de tutores del *e-UNED Primeros Pasos* son coordinados, asimismo, por un CV experto que gestiona el seguimiento y supervisión de todos los cursos a través, fundamentalmente, de la *Comunidad en línea de Coordinadores del e-UNED primeros pasos*, en donde todos los tutores están dados de alta para poder establecer una comunicación y seguimiento fluidos y organizados.

PRINCIPALES RESULTADOS DE LA PRIMERA EDICIÓN DEL E-UNED PRIMEROS PASOS, 2012-2013

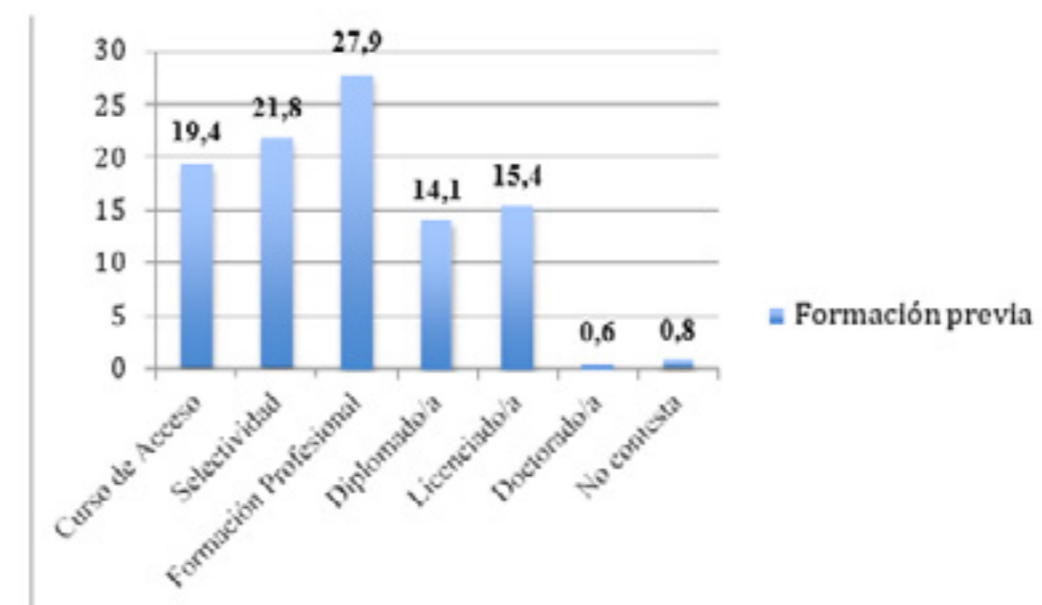
Datos sociodemográficos

Un total de 3845 estudiantes se registró voluntariamente en la primera edición del curso e-UNED Primeros Pasos. Los principales datos sociodemográficos, obtenidos a través de una encuesta inicial, muestran que, de los 1600 que dieron respuesta a estas cuestiones, el 57,29% eran mujeres, el 45,52% hombres y el 0,19% no contestó. La edad media de los

participantes fue de 33,37 años con una desviación típica de 9,28, es decir, en torno a la edad media habitual de los estudiantes de la UNED.

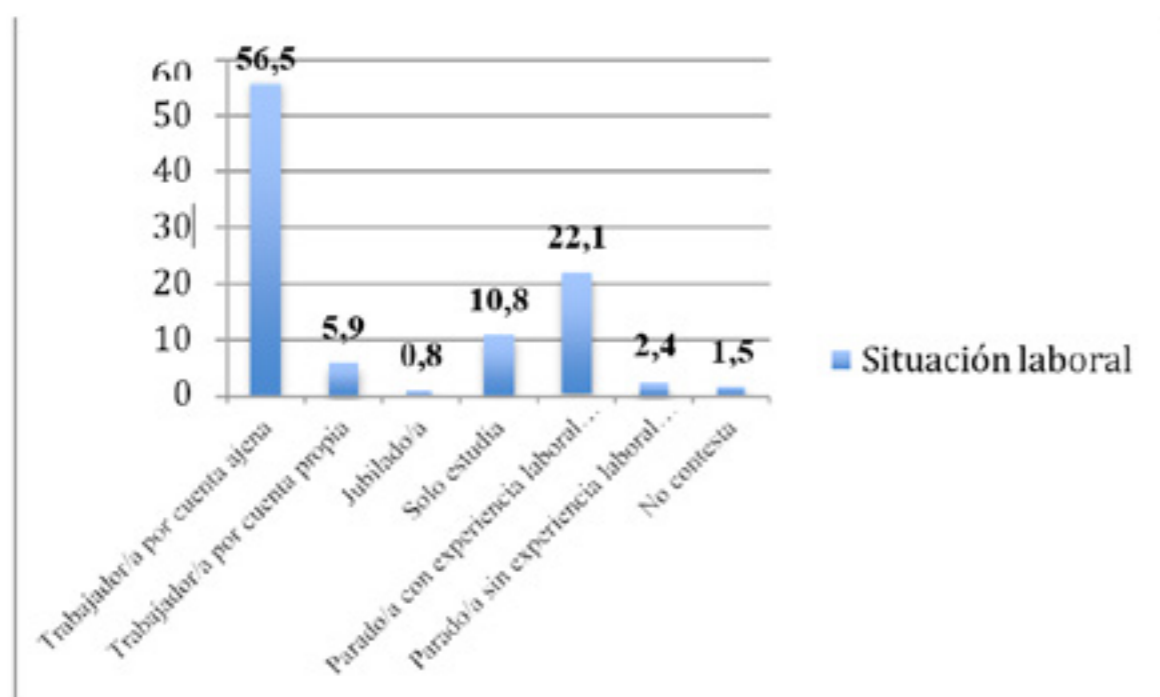
En relación a otras variables sociodemográficas de interés, la Figura 2 muestra la distribución porcentual de los participantes en relación a su formación previa. Formación Profesional, seguido de Selectividad y Acceso para mayores de 25 años fueron los niveles con más participantes, mostrando así la gran heterogeneidad propia de los estudiantes de la UNED, lo que incide sobre las dificultades derivadas de estos desniveles iniciales.

Figura 2: Distribución porcentual de los estudiantes en función de su formación previa



La Figura 3 muestra la distribución porcentual en relación a la situación laboral de los participantes. Estos datos reflejan asimismo las peculiaridades del alumnado de la UNED, en la medida en que el mayor porcentaje de estudiantes trabaja (por cuenta ajena mayoritariamente), si bien es cierto que se observa un incremento en el porcentaje habitual de estudiantes en paro (un total del 4,5%).

Figura 3: Distribución porcentual de los estudiantes en función de su situación laboral



Evolución de los estudiantes en el curso

A pesar del elevado número inicial de estudiantes que se inscribieron de forma voluntaria en el curso, únicamente 1205 lo finalizaron, es decir, un 31,33 % (ver distribución por Facultades en la Tabla 2). No obstante, cabe señalar que hubo un porcentaje alto de estudiantes que se inscribió pero no llegó a realizar ninguna actividad en el curso, quizás porque ya manejaban bien las herramientas de la plataforma (un 51,07%). De ahí que, en la Tabla 2, se considere de forma separada el número de estudiantes que no inició ninguna actividad, del número de estudiantes que sí llegó a iniciar el curso y a realizar algunas actividades si bien no finalizó el curso, cuyo porcentaje fue del 17,60%.

Dado que esta fue la primera experiencia del *e-UNED Primeros Pasos*, y que se inició con cierto retraso, entendemos que muchos estudiantes ya habían explorado las posibilidades de la plataforma. De ahí que consideremos que lo conveniente es que el curso se active nada más ser dados de alta los estudiantes en sus Comunidades de Acogida respectivas, antes del comienzo del curso académico.

Tabla 2: Número total de estudiantes inscritos y trayectoria seguida

Facultad/Escuela Técnica	N Inscritos	N Fin	N No Inicio	N No Fin	% Fin	% No inicio	% No Fin
Ciencias	257	113	117	27	43,96%	45,54%	10,50%
Derecho	704	201	371	132	28,55%	52,70%	18,75%
Económicas	721	238	349	134	33,00%	48,42%	18,58%
Educación	276	74	148	54	26,81%	53,63%	19,56%
Filología	178	69	87	22	38,76%	48,89%	12,35%
Filosofía	124	40	65	19	32,25%	52,43%	15,32%
Geografía-Historia	236	78	121	37	33,05%	51,28%	15,67%
Informática	271	108	107	56	39,85%	39,49%	20,66%
Industriales	119	26	77	16	21,84%	64,71%	13,45%
Políticas	107	22	59	26	20,56%	55,15%	24,29%
Psicología	852	236	463	153	27,69%	54,31%	18,00%
Totales	3845	1205	1964	676	31,33%	51,07%	17,60%

VARIABLES PERSONALES DE INTERÉS RELACIONADAS CON LA FINALIZACIÓN DEL CURSO

En función de las variables sociodemográficas consideradas, no se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes con distintos niveles de formación o situación laboral y el hecho de haber finalizado o no el curso.

A lo largo del *e-UNED Primeros Pasos*, los estudiantes cumplieron, además de las cuestiones de tipo demográfico, algunos cuestionarios de interés relativos a sus motivos principales para realizar el curso, dominio previo de las TIC, niveles de autorregulación y autonomía para estudiar a distancia, así como de procrastinación o *engagement*, todas ellas variables personales relevantes en entornos de aprendizaje. Interesaba conocer, no sólo las características de los participantes, sino también si alguna de estas características diferenciaba a los estudiantes que terminaron el curso, de los que no. A continuación se refieren los datos más relevantes encontrados.

1. Motivos para realizar el *e-UNED Primeros Pasos*

La mayor parte de los estudiantes informó que su principal motivo para haberse inscrito en el *e-UNED primeros pasos* fue aprender a desenvolverse en la UNED (el 70,2% de 1595 que contestaron la encuesta) (Tabla 3). No se encontraron diferencias significativas en los motivos informados por los estudiantes que terminaron el curso y los que no.

Tabla 3. *Motivos para realizar el e-UNED Primeros Pasos*

Motivos principales para cursar el e-UNED	%
Aprender a desenvolverme en la UNED	70,2
Comunicarme con otros compañeros	0,4
Conseguir un crédito	12,4
Contar con un/a tutor/a que resuelva mis dudas iniciales	1,7
Mejorar mis competencias tecnológicas	8,7
Sentirme más acompañado/a inicialmente	6,6

2. Domino inicial del uso de las TIC y finalización del e-UNED Primeros Pasos

Globalmente, los estudiantes que se inscribieron en el curso no informaron tener serias dificultades previas con el uso del ordenador o, especialmente, con la navegación por Internet, ya que el mayor porcentaje de respuestas se encontró en la categoría Totalmente, seguido de Bastante. (Tabla 4).

Tabla 4: *Dominio previo de las TIC.*

Dominio previo de las TIC	Nada	Algo	Bastante	Total m
Me siento capaz de usar las NTIC sin dificultad	0,2	6,3	38,3	55,3
Me siento cómodo/a utilizando el ordenador para actividades que requieren un procesador de textos u hojas de cálculo.	1	12,2	35,4	51,4
Me siento cómodo/a utilizando el ordenador para actividades como manejar el correo electrónico o la navegación por Internet	0,1	1,9	24,6	73,4

El estudio de las posibles diferencias entre las características tecnológicas previas de los estudiantes que terminaron el curso y los que abandonaron, se realizó mediante pruebas de chi cuadrado. Los análisis mostraron que, a pesar del dominio general de las TIC que informaron los participantes, el porcentaje del alumnado con mayores destrezas TIC, en el grupo de los estudiantes que finalizaron el curso, fue superior al del grupo de los que no lo finalizaron, así como inferior el porcentaje de estudiantes con un menor dominio en el primer grupo. Estas diferencias porcentuales arrojaron resultados significativos: “*Me siento capaz de utilizar las nuevas tecnologías sin dificultad*”, Chi cuadrado 13,95, $p < .003$; “*Me siento cómodo/a utilizando el ordenador para actividades que requieren un procesador de textos u hojas de cálculo*”, Chi cuadrado 16,24, $p < .001$; y “*Me siento capaz de utilizar las nuevas tecnologías sin dificultad*”, Chi cuadrado 13,95, $p < .003$ (tabla 5). Asimismo, pudo apreciarse que, ya en

esta encuesta inicial, el número de estudiantes activos que dio respuesta a las preguntas se había reducido a unos 1500, la mayoría de los cuales terminó el curso.

Tabla 5: *Dominio previo de las TIC y finalización del curso en porcentajes*

Dominio previo de las TIC y finalización del curso	NF/F	Nada	Algo	Bastante	Total
Me siento capaz de usar las NTIC sin dificultad	0	0,5	9,2	40,4	49,9
	1	0,1	5,2	37,5	57,2
Me siento cómodo/a utilizando el ordenador para actividades que requieren un procesador de textos u hojas de cálculo.	0	2	15,9	37,3	44,9
	1	0,7	10,9	54,7	55,7
Me siento cómodo/a utilizando el ordenador para actividades como manejar el correo electrónico o la navegación por Internet	0	0	2,9	28,2	68,9
	1	0,1	1,6	25,4	74,9

0= No finalizó; 1= Finalizó

3. Variables personales relevantes para el aprendizaje y finalización del e-UNED Primeros Pasos

En relación a las variables psicológicas relacionadas con el rendimiento académico, se llevaron a cabo contrastes de medias mediante la prueba de t de *student* para muestras independientes (en función del tipo de datos). El análisis de las variables personales evaluadas evidenció que, las únicas diferencias significativas entre los estudiantes que finalizaron el curso y los que no lo culminaron, fueron que los primeros informaron un mayor nivel de *Engagement* y, con menor significación, menos ansiedad y evitación de las dificultades al enfrentarse a los estudios, que los estudiantes que abandonaron el curso (Tabla 6).

Tabla 6. *Diferencias significativas en características psicológicas relacionadas con el aprendizaje entre estudiantes que finalizaron el e-UNED Primeros Pasos y los que no.*

Variables	NF/F	N	Media	DT	t	Sig.
Engagement	1	1111	68,90	11,45	3,16	0,002
	0	210	65,83	13,23		
Ansiedad	1	1031	2,40	0,80	-2,25	0,02
	0	174	2,54	0,85		
Evitación de dificultades	1	1053	1,69	0,54	-2,00	0,05
	0	175	1,80	0,65		

0= No finalizó; 1= Finalizó

Estos datos, aunque tentativos, son interesantes, dado que el *Engagement* de los estudiantes es conceptualizado como “*un estado de plenitud afectivo-motivacional positivo y persistente, que incluye tres aspectos: vigor, dedicación y absorción*” (Salanova, Schaufeli, Martinez y Bresó, 2009, pág.3). El *Engagement* se ha relacionado positivamente con el rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes (Salanova et al, op.cit).

Un análisis correlacional entre el *Engagement* y diversas estrategias de aprendizaje y autorregulación (Sánchez-Elvira, Fernández y Amor, 2006), evaluadas en el *e-UNED Primeros Pasos*, evidenció que los niveles de *Engagement* de los más de 1100 estudiantes que contestaron a estos cuestionarios se relacionaron de forma positiva y significativa ($p < .000$) con la *Persistencia* (.59), la *Organización de la Información* (.39), y mantener unas *pautas fijas de estudio* (.35), al tiempo que presentaron una relación negativa con la *Procrastinación académica* (o tendencia a postergar la realización de actividades y tareas, Bruinsma y Jansen, 2009) (-.55), el *manejo ineficaz del tiempo* (-.48), la *evitación de las dificultades* (-.45) y la *ansiedad* (-.22).

VALORACIÓN CUANTITATIVA DEL CURSO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

La última actividad del curso consistió en la valoración del mismo a través de una encuesta de 15 cuestiones con 4 alternativas de respuesta (Nada, Algo, Bastante Mucho) y una cuestión abierta. Un total de 1357 estudiantes evaluó el curso. Los datos muestran la alta valoración del mismo por parte de los estudiantes; el grado de satisfacción global (bastante y totalmente) superó el 80% en todos los aspectos evaluados, 9 de ellos por encima del 90%. La adecuación de los pasos para iniciar los estudios en la UNED fue la valoración más alta, mientras que el apoyo tutorial recibido la menor, dato que habrá que analizar más profundamente de cara a la próxima edición (Tabla 7)

Tabla 7. Valoración final del e-UNED Primeros Pasos en porcentajes

Valoración del e-UNED Primeros Pasos	Nada	Algo	Bastante	Totalmente	B+T
Creo que se han cumplido mis expectativas acerca del curso	0,15	7,21	56,62	36,03	92,65
El curso me ha resultado interesante y motivador	0,88	11,62	52,5	35	87,5
Los pasos me han parecido adecuados para comenzar a desenvolverme en la UNED	0,29	4,78	44,27	50,66	94,93
Las orientaciones de cada paso han sido claras y precisas	0,59	8,89	45,66	44,85	90,51
Los documentos me han permitido comprender bien los contenidos de cada paso	0,15	6,1	48,68	45,07	93,75
Los materiales multimedia han sido claros	0,22	7,35	44,93	47,5	92,43
Las actividades me han resultado útiles para los objetivos planteados en cada paso	0,37	8,09	51,98	39,56	91,54
El apoyo tutorial ha sido útil	1,62	16,99	48,46	32,94	81,4
El curso me ha enseñado a manejar mi correo de la UNED	3,97	14,12	29,78	52,13	81,91
Gracias al curso conozco y manejo mejor las herramientas de A.L.F	0,81	8,09	41,47	49,63	91,1
He podido organizar bien la información que deberé tener a mano	0,51	7,99	49,3	42,19	91,49
He aprendido a localizar recursos de la UNED importantes	0,37	5,52	42,68	50,44	93,12
He obtenido información útil para conocer cómo debo estudiar	0,88	13,75	52,43	32,94	85,37
Al término del curso me siento más preparado para planificar mis estudios	0,96	14,78	51,1	33,16	84,26
Al término del curso me siento mejor preparado/a para estudiar en la UNED	0,74	12,65	51,54	35,07	86,61

VALORACIÓN CUALITATIVA DEL CURSO

El ítem 16 de la encuesta final de valoración anima al estudiante a señalar de forma abierta qué otras cuestiones quiere indicar sobre su paso por el *e-UNED Primeros Pasos*, tanto positivos como para su mejora. Un análisis preliminar de las aportaciones de los estudiantes permite constatar algunas aportaciones que se repiten de forma frecuente:

- El curso debería programarse al principio de curso.
- El curso debería tener un carácter obligatorio para todos los estudiantes nuevos.
- Sería conveniente difundirlo en los espacios tutoriales de las asignaturas de los cursos, especialmente del Curso de Acceso para mayores de 25 años y primeros cursos. Asimismo, también desde los centros asociados.
- Debería ofrecerse un segundo curso más adaptado a las estrategias por cada tipo de estudio.

- Podría programarse un curso por niveles y permitir distintos ritmos en la realización de las tareas.

El curso supone para los estudiantes:

- El descubrimiento guiado de las herramientas de la plataforma o Recursos que están a disposición del estudiante, así como el entrenamiento en su uso.
- El descubrimiento de la UNED.
- El descubrimiento de la importancia de la planificación y la autorregulación en el estudio.
- Facilita ajustar lo que hay que saber y no perder el tiempo en otras cosas.
- La posibilidad de encontrar a otros compañeros y tutores.

CONCLUSIONES

En el marco de las acciones del Plan de Acogida para estudiantes nuevos, el *e-UNED: Primeros pasos* ha supuesto, en su primera edición, una actividad de gran interés para los estudiantes participantes, mostrando la utilidad de estas propuestas para aquellos que inician su formación universitaria en una modalidad a distancia.

A pesar de la utilidad manifestada por los participantes, el número de estudiantes que se inscribió en el curso y no llegó a realizar ninguna actividad se sitúa en torno al 50%, lo que pudo deberse, por un lado, a que el curso se inició algo más tarde que el propio curso académico, siendo así que la intención es que esté disponible en el momento en que los estudiantes sean dados de alta en sus Comunidades de Acogida, antes de comenzar sus estudios. Esto pudo traducirse en que muchos estudiantes ya conociesen el entorno de la plataforma y encontrasen menos atractivo el curso, a pesar de que este no se ciñe al aprendizaje del manejo de las herramientas virtuales. Otra razón pudo ser el hecho de que se inscribieran simplemente por curiosidad, sin que realmente tuviesen una motivación clara.

Asimismo, de forma exploratoria, se ha podido observar que algunas características personales parecen relacionarse con el éxito final en el *e-UNED Primeros Pasos*; en primer lugar, tener mayores niveles de competencia digital previa, lo que vendría a abundar en la importancia lógica del dominio tecnológico en una modalidad educativa donde el uso de Internet y la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje son aspectos fundamentales. Los cursos 0 destinados a este tipo de competencias pueden ser una medida

previa importante. En ese sentido, la UNED está apostando por nuevas medidas de apoyo en esta dirección, con la puesta en marcha en febrero de 2013 de un curso masivo abierto en línea denominado *Curso IBERVIRTUAL UNED COMA: Competencias Digitales Básicas*, disponible asimismo en la plataforma Miriadax de Universia y en UnX. Este curso, basado en las propuestas del Parlamento Europeo relativas a la consideración de la *Competencia Digital* como una de las 8 competencias clave para la formación permanente en el Siglo XXI (European Parliament, 2006), puede recomendarse a cualquier persona interesada en seguir una formación en línea, y por tanto, a los futuros estudiantes de una universidad a distancia como la UNED.

En segundo lugar, destacar los mayores niveles de *Engagement* informados por los estudiantes que finalizaron el curso, en comparación con los que no llegaron al final. El *Engagement* podría ser, por tanto, incluso en este contexto inicial, una variable clave a promover, dado que ha sido relacionada con un mejor rendimiento académico, al tiempo que con elementos facilitadores del estudio y una disminución de obstáculos percibidos para el mismo (Salanova et al, 2009). Así, en el presente estudio pudo comprobarse que el *Engagement* se relacionaba positivamente con estrategias de aprendizaje efectivas como la persistencia y la organización de la información, y negativamente con formas poco adecuadas de afrontar los estudios, como la procrastinación, el manejo ineficaz del tiempo o la evitación de las dificultades, datos ya encontrados en estudios previos (González Brignardello et al, 2012, Sánchez-Elvira et al, 2012).

En definitiva, consideramos que el *e-UNED Primeros Pasos* permite complementar de forma positiva otras acciones del Plan de Acogida, tanto presenciales como en línea, y de carácter menos formal, como las Comunidades de Acogida, favoreciendo un programa más integral que pueda proporcionar un soporte más efectivo al estudiante en sus primeros momentos en la universidad, ajustándose a sus necesidades, tal y como es propuesto por expertos en este área (ej. Corominas, 2001; Michavila y Esteve, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Bruinsma, M. y Jansen, E.P.W.A. (2009). "When will I succeed in my first-year diploma? Survival analysis in Dutch higher education". *Higher Education Research & Development*, 28, 99-114.
- Corominas, Enric. (2001): "La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad". *Revista de Investigación Educativa*, 19, 1, pp.127-151.
- European Parliament (2006). "The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. Anexo del documento *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*". Official Journal of the European Union, 30 de diciembre de 2006/L394. Consultado 11 de febrero de 2013 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf.
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira, A. y López-González, M. A. (2012). "Red Engancha-TE II: El engagement y la procrastinación académica. Buscando claves para prevenir el abandono". *I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*. UNED, Madrid, 19-21 de septiembre de 2012.
- Michavila Pitarch, Francisco y Esteve, Francesc (2011). "La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza?" *Participación Educativa*, 17, pp. 69-85.
- Román, M., Sánchez-Elvira, M.A., Martín-Cuadrado, A.M., y Brignardello, M. (2011). "El rol de los compañeros de apoyo en red (CAR) en las comunidades virtuales de acogida de la UNED". Actas de las *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior*. UEM. Villaviciosa de Odón. (11-12 de Julio 2011). ISBN: 978-84- 95433-46-6.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Martínez, I. & Bresó, E. (2009). "How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement". *Anxiety, Stress, & Coping*, 26, 1-18.
- Sánchez-Elvira, A., Fernández, E. y Amor, P. (2006). "Self-regulated learning in distance education students: preliminary data". En A. Delle Fave (Ed.) *Dimensions of well-being. Research and Intervention*. Milano: Franco Angeli (pp. 294-314).
- Sánchez-Elvira Paniagua, A., González Brignardello, M. & Santamaría Lancho. M. (2009). "The benefits of the use of Induction Virtual Communities in supporting new students in distance education universities". The 23rd ICDE/EADTU World Conference, *Flexible Education for All: Open - Global - Innovative*. Maastricht, The Netherlands, 7-10 of June, 2009 Consultado 12 de febrero de 2013. http://www.ou.nl/Docs/Campagnes/ICDE2009/Papers/Final_paper_266Sanchez-Elvira.pdf.
- Sánchez-Elvira, A., González-Brignardello, M., López-González, M. A., Lisbona Bañuelos, A. y Palací Descals, F.J. (2012, septiembre). Red Engancha-TE I. "¿Qué sabemos de nuestros estudiantes nuevos para estimular un aprendizaje óptimo?". *I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos*. UNED, Madrid, 19-21 de septiembre de 2012.
- Santamaría Lancho, M. y Sánchez-Elvira Paniagua, A. (2009) "Las claves de la adaptación de la UNED al EEES". En M. Santamaría Lancho y A. Sánchez-Elvira Paniagua. (Coords). *La UNED ante el EEES. Redes de Investigación en Innovación Docente 2006-2007*. Madrid: UNED, pp. 19-54. ISBN 978-84-362-5867-7.

PRÁCTICAS PROFESIONALES VIRTUALES EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Encarnación Villalba Vílchez
Cristina Ruza
Paz Curbera
Lucía Díez de la Riva
M^a Jesús Villalón Martínez
Isabel Santesmases Montalbán
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: empleo, prácticas profesionales, innovación, empresa.

El sistema de prácticas profesionales en formato virtual por parte del COIE de la UNED tiene un objetivo doble: por un lado, acercar la universidad y la empresa en un momento de crisis económica y elevadas cifras de desempleo y, por otro lado, garantizar a nuestros estudiantes la igualdad de oportunidades en el marco de la enseñanza a distancia propia de la UNED.

1. PRESENTACIÓN

Hasta el momento la forma de vincular la formación práctica de los estudiantes con una adecuada orientación profesional viene estando representada por aquellas prácticas profesionales que se realizan presencialmente en una empresa determinada. Sin embargo, en enero de 2012 empieza a abrirse camino una nueva iniciativa en nuestra universidad, el proyecto de Prácticas Profesionales Virtuales en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El COIE a través de sus iniciativas aporta una conexión permanente entre la UNED y el tejido empresarial del país. En este sentido, las prácticas extracurriculares tienen por objeto dotar a los estudiantes de la UNED de competencias profesionales que completan su formación académica.

Bajo esta modalidad, las prácticas extracurriculares se desarrollan a distancia utilizando el soporte virtual que brinda la plataforma educativa online aLF, lo que permitirá que tanto el estudiante, como el tutor de empresa y el tutor del COIE se comuniquen, interactúen (utilizando herramientas como el Foro, Chat y Web Conferencia) y supervisen constantemente el trabajo que se está desarrollando (herramientas de Calendario, Documentos, Tareas y Evaluación) (véase Ejemplo de página principal de un curso virtual de prácticas profesionales en Anexo 1).

2. OBJETIVOS

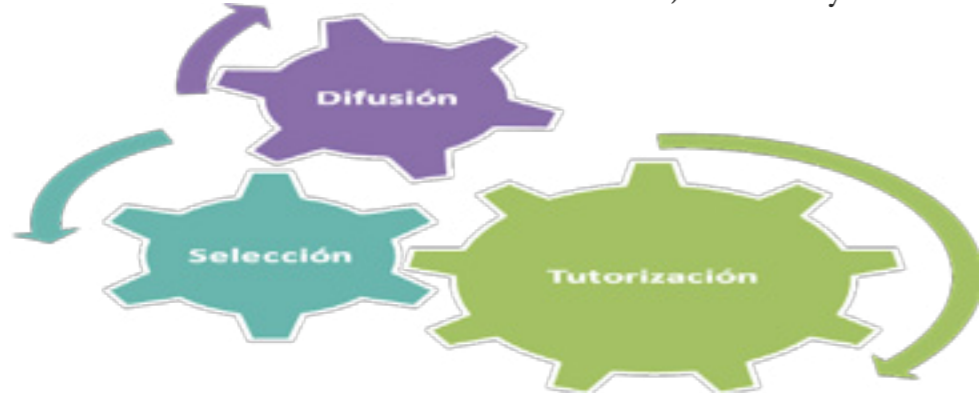
Conseguir un mayor número de oportunidades profesionales a las que puede tener acceso un estudiante mediante esta iniciativa, supone flexibilidad, aspecto que permite que los objetivos sean:

- Eliminar las barreras físicas y los desplazamientos, condicionante de especial relevancia en el caso de los estudiantes con discapacidad.
- Conciliar la vida familiar, personal, académica y profesional sea un hecho real.
- Estudiantes de cualquier localidad geográfica puedan colaborar igualmente con empresas situadas en cualquier lugar, tanto a nivel nacional como internacional.

En consecuencia, el epicentro de esta iniciativa radica en una verdadera apuesta por la igualdad de oportunidades entre nuestros estudiantes.

3. ACCIONES

Este proyecto se viene desarrollando en tres fases paralelas e interconectadas, que bien podrían identificarse con funciones de difusión, selección y tutorización.



3.1. Difusión

Durante ocho semanas el equipo de prácticas virtuales del COIE de la UNED se dirigió a más de 600 empresas (sobre todo PYMEs) y también a Colegios Profesionales, Asociaciones de Empresarios y Organizaciones sin ánimo de lucro. Los contactos se basaron en la consulta de bases de datos de empresas y directorios propios de diferentes páginas web representativas de los nichos de mercado actuales. Al mismo tiempo, se informó sobre este proyecto a todos los estudiantes de la UNED mediante el envío de "mailing" masivo y a través de los Centros Asociados distribuidos por todo el país.

3.2. Selección

Para plantear cada uno de los puestos de prácticas profesionales que se publicarían como ofertas en el tablón de anuncios del COIE (véase Ejemplo en Anexo 2) las tutoras del equipo de prácticas virtuales supervisaban, en base a los criterios formativos de cada titulación demandada, los programas de prácticas que proponía cada tutor de empresa. A su vez, dicho tutor especificaba otras competencias deseables en el estudiante que desarrollaría las prácticas. Durante seis semanas, se llevó a cabo la preselección de candidatos a partir de un conjunto de solicitudes de más de 1.200 estudiantes interesados, dejando la elección del candidato final a la empresa. Así, fueron seleccionados 50 estudiantes en empresas situadas en diversas provincias españolas.

3.3. Tutorización

Desde el COIE, durante 20 semanas hubo interacción con estudiantes y tutores de empresas a través de la plataforma educativa online aLF. Este soporte virtual nos permitió alcanzar

una comunicación realmente fluida, ya que hubo un manejo simultáneo tanto herramientas de Chat como de Foro, correo electrónico o Web Conferencia. Otras herramientas de la plataforma como la de Tareas, Evaluación, Calendario y Documentos, facilitaron que la supervisión del trabajo que realizaba el estudiante, por parte de ambos tutores (de la empresa y del COIE) incorporara el feedback necesario en cada momento. Mediante las funciones de su puesto de prácticas el estudiante fue adquiriendo competencias técnicas y transversales que le han acercado y preparado para su entrada o reinserción al entorno laboral.

4. ORGANIZACIÓN

Este proyecto se ha enmarcado dentro del Plan Director de la UNED 2010-2013, que ha definido como una de sus líneas estratégicas prioritarias el fomento de la empleabilidad de los estudiantes bajo el enfoque de una enseñanza a distancia sin barreras físicas. En la UNED se están poniendo en práctica iniciativas para responder a las nuevas necesidades funcionales del Espacio Europeo de Educación Superior que permitan garantizar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes y fomentar su inserción en el mercado laboral. Este proyecto ha reforzado dicho objetivo, al impulsar un sistema de prácticas profesionales de los estudiantes en un entorno virtual y sin necesidad de desplazamientos físicos.

El marco legal que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales contempla la posibilidad de introducir prácticas externas en los planes de estudio, lo que viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad y a enriquecer la formación de los estudiantes en un entorno acorde con la realidad diaria del ámbito profesional en el que desarrollarán su actividad futura. De acuerdo con el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, el COIE de la UNED será la entidad responsable de la gestión e intermediación en la firma de acuerdos de colaboración con empresas, entidades e instituciones (Convenios de Cooperación Educativa).

El procedimiento de tutorización bilateral (tutor- empresa y tutor-COIE) incluye:

1. La elaboración de un programa de formación que responda a los objetivos generales planteados para este tipo de prácticas extracurriculares, y adaptado a los contenidos específicos de cada titulación.
2. La planificación ex ante de las actividades que el estudiante tiene que desarrollar con el correspondiente cronograma de entregas parciales de las actividades.
3. El seguimiento conjunto de los progresos alcanzados por el estudiante, así como de

la calidad del trabajo desarrollado y las competencias que va adquiriendo a lo largo del período de prácticas.

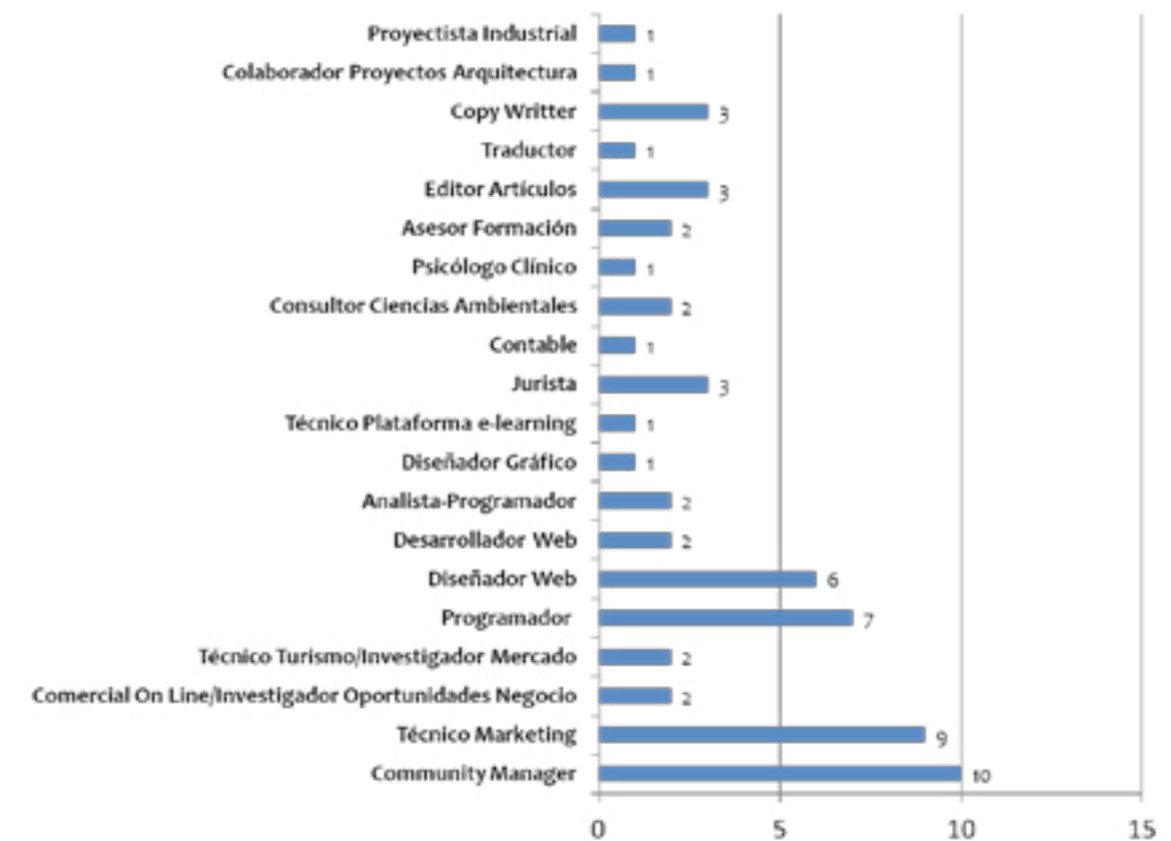
- Evaluación final de los objetivos propuestos inicialmente en el correspondiente programa de prácticas y acreditación por parte de ambos tutores de las funciones profesionales desempeñadas por el estudiante.

5. CONCLUSIONES: RESULTADOS Y PERSPECTIVAS

Inicialmente se establecieron un número limitado de puestos aptos para esta modalidad de prácticas virtuales, estableciendo el tipo de tareas a desempeñar de forma on line. Sin embargo, fue necesario ampliar el rango de titulaciones de los candidatos en función de la propia demanda de las PYME, colectivo en el que se centró fundamentalmente esta primera fase de difusión. La difusión entre este tipo de empresas pretende dar respuesta a la propia estructura del tejido empresarial español, con claro predominio de empresas de pequeño y mediano tamaño, y a las dificultades que están atravesando las mismas en esta situación de recesión económica. Por esta razón se consideró oportuno ofrecerles esta modalidad de prácticas profesionales a distancia, beneficiosa tanto para las PYME, que en muchas ocasiones carecen del espacio físico suficiente, como para los estudiantes, por los motivos señalados en apartados anteriores.

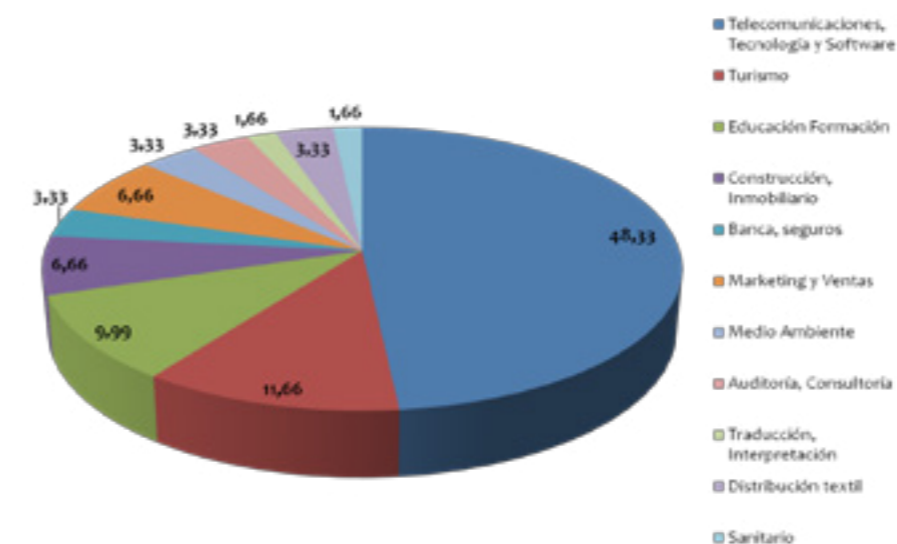
En total se han desarrollado 60 puestos de prácticas profesionales virtuales en PYME (véase gráfico 1). Fueron seleccionados finalmente 62 estudiantes, ya que en 2 de estos 60 puestos de prácticas hubo que sustituir al estudiante seleccionado inicialmente por otro con una titulación afín a los requerimientos del puesto de prácticas.

Gráfico 1. Puestos de prácticas profesionales virtuales desarrollados.



La distribución por sector de actividad económica al que pertenecían las ofertas de prácticas que hemos gestionado se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Distribución de los puestos de prácticas (%) por sector de actividad de la empresa.



Como podemos ver, los sectores que han tenido una mayor representación han sido, por este orden, el de las Telecomunicaciones, Tecnología y Software, Turismo, Educación/Formación, Construcción/Inmobiliario y Marketing y Ventas.

En relación con los puestos desarrollados, las titulaciones de los 62 estudiantes que han realizado prácticas profesionales en modalidad virtual y las Facultades y Escuelas en las que se imparten tales titulaciones se muestran en los gráficos 3 y 4.

Gráfico 3. Titulaciones de los estudiantes que han realizado prácticas virtuales.

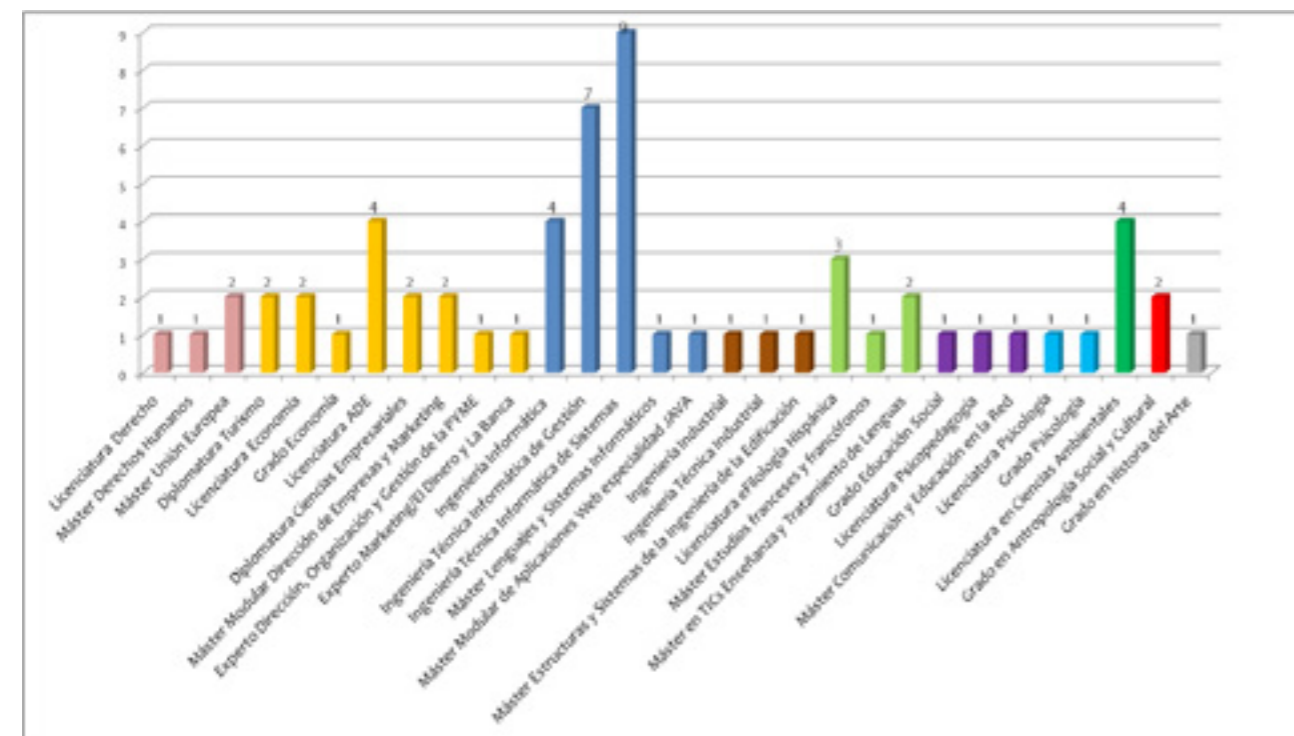
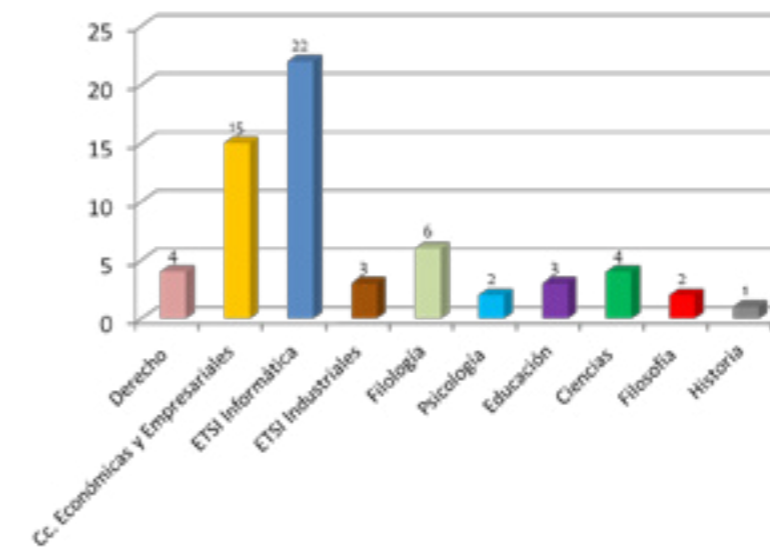


Gráfico 4. Número de estudiantes por Facultad/Escuela.



Como se puede observar, hay una gran variedad de titulaciones cuyas competencias profesionales se pueden desarrollar de forma virtual con una planificación inicial de tareas bien definida y con una clara especificación de la secuencia temporal para la entrega de las mismas. En la consecución de tales objetivos juega un papel fundamental la tutorización por parte del COIE de la universidad, ya que permite el contacto continuo entre todas las partes implicadas, dando soluciones de forma inmediata a cada situación que se pueda plantear y garantizando así un seguimiento adecuado del progreso de cada estudiante. En definitiva, una adecuada tutorización viene a representar el elemento que garantiza la seriedad y calidad de esta modalidad de prácticas profesionales.

Cabe destacar que la experiencia que proporcionan estas prácticas al estudiante implica una proyección en su carrera profesional a medio-largo plazo. En este sentido, se ha observado que el 16,66% de los puestos de prácticas desarrollados han tenido impacto en acciones posteriores, a modo de: una ampliación del período de prácticas a instancia de la empresa de acogida (6,66% de los casos), contratación laboral (5%), colaboración profesional (3,33%) o bien en forma de iniciativas de emprendimiento por parte del estudiante (1,66%). Dicha proyección constituye un importante hito, ya que corrobora la relevancia y eficacia de los periodos de formación práctica con el objetivo final de mejorar la empleabilidad de los estudiantes universitarios (véase gráfico 5).

Gráfico 5. Proyección a medio-largo plazo de los puestos de prácticas desarrollados.



En cuanto a nuestras próximas líneas de actuación queremos destacar que los 7.732 estudiantes con discapacidad matriculados en la UNED representan un colectivo cuya inserción profesional consideramos que es fundamental potenciar mediante esta modalidad de prácticas. A su vez, favoreceríamos la inclusión social y la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad con una formación superior.

Por otro lado, también nos dirigimos a que las grandes empresas, en las que el teletrabajo ya viene siendo una opción habitual, puedan beneficiarse de la colaboración de estudiantes de la UNED, quienes aportan un trabajo de calidad gracias a las competencias de proactividad y constancia que han adquirido a lo largo de su formación universitaria. Tampoco podemos obviar la necesidad de extender nuestra iniciativa a los estudiantes que se encuentran en otros países, puesto que la posibilidad de realizar prácticas a distancia, tanto en territorio nacional como internacional, les permitiría rentabilizar en mayor medida su estancia en el extranjero.

6. RECOMENDACIÓN

La implantación de este sistema de prácticas virtuales en la UNED, como universidad líder en metodología de enseñanza a distancia, implica importantes beneficios tanto para los estudiantes como para las empresas. Para los primeros podemos destacar ventajas como la posibilidad de:

- Desarrollar competencias técnicas y transversales realizando tareas reales en una empresa.

- Lograr una mayor autonomía y planificación de la tarea.
- Compatibilizar la vida académica, profesional, personal y familiar.
- Reducir costes y tiempo de desplazamiento físico al puesto de prácticas.
- Evitar las barreras físicas y eliminar problemas de exclusión académica o de desigualdad de oportunidades.
- Adquirir experiencia profesional que mejora su empleabilidad, con el consiguiente acceso a otras actividades.

Por su parte, las empresas han experimentado también beneficios. Entre ellos podemos destacar:

- El contacto con estudiantes capaces de aportar conocimientos actualizados.
- La oportunidad de formar a un futuro trabajador en condiciones de mayor autonomía y control sobre la tarea.
- Un método de trabajo más flexible que propicia nuevas oportunidades de colaboración entre estudiantes y empresas.
- La reducción de costes de infraestructura-espacio.
- Una comunicación fluida y multimodal entre estudiante y empresa, optimizando recursos tecnológicos.
- Expansión de la red empresarial a nivel nacional e internacional.

Nuestra apuesta por llegar a todos los estudiantes responde al planteamiento de la UNED y al compromiso con sus estudiantes, ya que la UNED quiere ser la universidad de todos "allá donde estés". Este proyecto es un paso más por llegar a los estudiantes que cuentan con mayores dificultades, gracias al aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que nos permiten interactuar con independencia del tiempo, del espacio geográfico y de las barreras físicas tradicionales.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. Bases de datos y marco legal:

1. EQUIFAX (2010). DICODI 50.000. Base de datos de datos de principales sociedades españolas. Madrid: DI-CODI S.A.
2. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Páginas 44037-44048, Disposición 18770, BOE 260 (30 de octubre de 2007).
3. R.D. 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Páginas: 58454-58468, Sección I, Disposición 10542, BOE 161 (3 de julio de 2010).
4. R.D.1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios. Páginas 132391-132399, Sección I, Disposición 19362, BOE 297.

7.2. Libros y publicaciones en revistas:

5. Boiaroy, S. (2009). Teletrabajo para la inclusión laboral de personas con discapacidad. Estados Unidos y Argentina: El Cid Editor.
6. Kowalski, K. B. y Swanson J. A. (2005). Critical success factors in developing teleworking programs. Benchmarking: An International Journal, 12 (3), 236-249.
7. Marhuenda Fluixá, F. et al (2010). Las prácticas en empresa como estrategia de enseñanza e inserción laboral: las empresas de inserción social. Revista de Educación, 351, 39-161.
8. Naranjo, F. (2011). El teletrabajo, una alternativa para mejorar la calidad de vida. Éxito empresarial, 139, 1-3.
9. Pyöriä, P. (2011). Managing telework: risks, fears and rules. Management Research Review, 34 (4), 386-399.
10. Salazar, C. (2007). Teletrabajo y la inclusión laboral de personas con discapacidad. Revista Internacional de Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo, 2, 69-83.
11. Sánchez Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 34, 217-233.

7.3. Documentos electrónicos:

12. Experiencias de referencia en teletrabajo e inclusión de personas con discapacidad. Un estado del arte. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de:
http://www.teledislab.es/descargas/Teletrabajo_y_Discapacidad_Experiencias_Referencia.pdf
13. El libro blanco del teletrabajo en España. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de:
<http://www.teledislab.es/descargas/libroblancoteletrabajoespana.pdf>
14. El teletrabajo en la estrategia organizativa.

Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de:

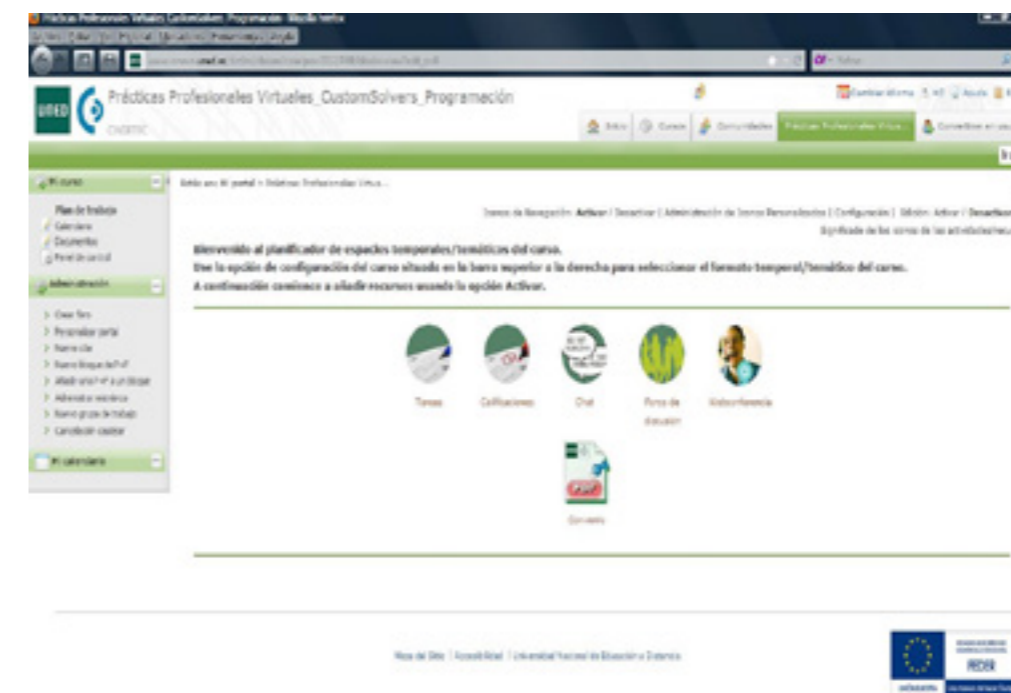
http://www.teledislab.es/descargas/El_teletrabajo_en_la_estrategia_organizativa.pdf

15. Formación a todos los niveles. Prácticas on-line: el primer empleo pero desde casa. Recuperado en marzo de 2012 de: http://www.aprendemas.com/Guias/EspecialCursosOnline/P2_4.asp

16. Necesidades tecnológicas para la implantación y desempeño del teletrabajo. Recuperado el 25 de septiembre de 2012 de: http://www.teledislab.es/descargas/Necesidades_Tecnologicas_Teletrabajo.pdf

8. ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de portada principal de un curso virtual de prácticas profesionales virtuales



Anexo 2. Ejemplo de oferta de prácticas profesionales virtuales publicada en el portal del COIE de la UNED.

<p>NOMBRE Y PRESENTACIÓN DE LA EMPRESA</p> <p>Custom Solvers (Álvaro Carballo García). Pequeña empresa dedicada a la prestación de servicios de consultoría y desarrollo de software a medida, principalmente vía online a clientes de todo el mundo. Concretamente, las principales áreas de actividad son: Desarrollo de software a medida (programas de escritorio y aplicaciones web), usualmente servicios a otras empresas; Modelado numérico (desarrollo de programas y desarrollo teórico); Análisis numérico/Ingeniería mecánica.</p>
<p>PUESTO Y TITULACIÓN QUE ESTÁ CURSANDO EL CANDIDATO</p> <p>Programador. Estudiantes de Grado/Ingeniería (superior y técnica) Informática o Industrial y formación de Postgrado relacionada.</p>
<p>NÚMERO DE PLAZAS OFERTADAS Y PERÍODO DE PRÁCTICAS</p> <p>1 plaza/ 16 de abril de 2012-16 de julio de 2012.</p>
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lograr una rápida adaptación a la empresa, a su clientela y al entorno de trabajo. A lo sumo, dentro de los primeros 15 días. • Convertir los conocimientos teóricos del estudiante en capacidad real para afrontar los más habituales problemas de programación (desarrollo de algoritmos). Se espera que estudiante empiece a participar activamente en los desarrollos llevados a cabo dentro del primer mes. • Mejorar el nivel de inglés comercial/técnico del estudiante e involucrarlo en la actividad comercial en la medida que desee (en principio, esta práctica no implica trato con el cliente).
<p>TAREAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios prácticos que demuestren el nivel de programación del estudiante y contribuyan a mejorarlo/adaptarlo a las necesidades de la empresa. Se pondrá especial énfasis en el desarrollo de algoritmos efectivos y de alta calidad. • La pericia demostrada por el estudiante en los diferentes tipos de ejercicios preliminares será lo que determine el tipo de trabajo principal que llevará a cabo durante el periodo de prácticas. Cabe que haga sub-implementaciones en ciertos proyectos, optimización de algoritmos ya desarrollados, desarrollo/mejora del software propio de la empresa, etc.
<p>OBSERVACIONES</p> <p>Nivel de inglés alto, principalmente escrito (en casos excepcionales podría obviarse este punto). Experiencia práctica en programación. Sólida base en matemáticas y física.</p>

APPROACH ON THE ACCEPTANCE AND UNDERSTANDING OF THE MODALITY OF DISTANCE EDUCATION IN A GROUP OF REGULAR STUDENT IN A PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTION: CASE STUDY AT FACULDADE HELIO ROCHA, SALVADOR (BA) BRAZIL

Clairton Quintela Soares.

Universidad Helio Rocha, Salvador (BA), Brazil

Keywords: distance education, higher education, changes.

The present paper is an approach on the understanding and acceptance of the distance education modality, in a group of students taking regular courses at a private higher education institution. The matter investigated is in relation to the acceptance process, once in the future the institution must adapt to new changes in the form of education in society and, in this manner, it is extremely relevant to investigate up to which point the young students taking regular courses are aware of how a distance course modality develops. The changes require a wide acceptance and understanding, whereby an investigation about this matter would permit awareness on the levels of resistance and also on arguments and motivations revealed. The investigation involved a sample of 50 students selected randomly. A questionnaire was applied to the sample. The conclusions reached are that they still find it difficult to understand and accept the modality, especially due to the lack of knowledge on the functionality of distance courses.

1. INTRODUCTION

Globalization has been proportioning a series of changes in society and the area of education is also going through intense redesign activities. The advent of new technologies for data transmission, increasingly faster information processing has caused a whole revolution in how one acquires information, knowledge and on how we are educated. These transformations frontally affect the school model as we know it since the middle ages and concepts such as space for education, classrooms, teachers, among others, are beginning to be revisited. As in all changes there are processes of resistance and awareness of the reasons that these resistances are based on is an important step towards the development of new forms of education.

One direction that clearly evidences that education is slowly becoming virtual, taking advantage of this favorable context to new Technologies, highly rapid internet, image designs and different text processing techniques and new formats of communication, either via electronic mail, chats, among other modalities well used today in innumerable social networks.

The present study is an approach on how a group of students from a private higher education institution working only with presence-based courses, perceives, becomes aware and accepts this new modality of distance education. We consider the investigation very relevant mainly because we believe that this reflection will supply subsidies for professional working in higher education today, helping the process of thematization of practice. At the same time, despite not having the intention of being an exhaustive study, we believe that this paper will add to existing literature on this matter, mainly when focused on the process of resistance to distance education and permits awareness of this universe of motivation surrounding this matter. The fact itself of beginning a critical discussion on this matter of acceptance and comprehension of the modality already transforms this modality into a consistent and relevant project.

The intention with the present investigation is to raise opinions, motivation, map what is thought in a group of students frequenting regular higher education courses in a private institution. From this sample, described below, it is aspired to know the reasons for refusing to study in a distance education model and at the same time filter the impressions that this group has in relation to this matter and which is a consequence of the level of routinely exposed information. As guidance to the present study we set-off from the hypothesis that the students are not aware of the dynamics adopted in the distance course and that the resistance of many of these is due to the lack of information about the functioning of this modality of education.

At the same time, we set off from the point of view that this modality is increasingly becoming consolidated, once it follows this whole process of changes in society caused by the advent of new technologies. It should be registered that the more the distance education institutions invest in information on how this model works, its ample possibilities, its advantages for education; the level of resistance shall decrease. To simply offer the service imagining that everyone is aware of this model could be an error of judgment, because despite the fact that they could identify with a certain course, due to the wealth of the pedagogical proposal, adhesion may not be formalized due to a veiled resistance to the proposed model.

2. LITERATURE REVIEW

Distance education experiences a moment of accentuated growth and at the same time moves towards a process of consolidation as a modality of education. According to the Portal of Estácio (2013), a private higher education institution which also has distance education:

With the passing of time and the great influence of new technologies, people began a search for differentiated options of education permitting easier access, lower costs, flexible hours and a recognized diploma. The modality that includes all of these advantages is distance education. The number of students joining courses using this new form of taking education to previously less favored groups of society has grown and has conquered large investors and admirers. Distance Education has tools for connecting and distributing information, taking to the student all the content necessary for learning. With the use of a computer connected to the internet it is possible to access the site of the chosen institution and after that open up a new world of education, where there is content, video-classes, chats, forum, e-mails and other tools permitting the process of education.

According to the Brazilian education legislation, “distance education is a form of education which permits self-learning, with the mediation of didactic resources systematically organized, presented in different supports of information, used in an isolated or combined manner, and conveyed by means of various means of communication.” According to Decree 2494, of February 10, 1998, which regulates article 80 of LDB Law 9394/96.

According to Moran (2002, p. 1), distance education “is education/learning where professors and students are not normally physically together, but can be connected, interconnected through technology, mainly telematics, such as the internet. Nevertheless the post, radio, television, video, CD-ROM, telephone, fax and similar technologies may also be used”. Two elements are present in the citation of the author, these being the aspect

of the physical presence of the student and professor in the experience of presence-based education and the possibility of connecting these actors to the virtual experience, using the connection possibilities propitiated by means of new technologies.

Nevertheless, it is observed that there is a lot of lack of awareness in relation to the dynamics adopted by distance education courses. Our intention is to continue centering our literature review on two important fronts, the first being to obtain conceptual items to reaffirm in a clear manner the meaning of distance education and, secondly, an approach on the potentials and weaknesses of the distance education model, raising critical aspects involving this matter. We aspire that this confrontation of ideas proposed hereby shall be relevant for the reader to better understand the motivation of the investigated sample in relation to the theme of distance education.

A large portion of this lack of knowledge and, consequently, process of resistance to this model of education can be explained through a paradigm of already consolidated education, which exists since the middle ages when schools of the western type, as we know them, were organized. As part of these school paradigms, the notion of classrooms and learning space is embedded, which are extremely significant constructs when dealing with the school as a location for the systemization of knowledge. Moran (2002), in his text presents important contributions on the transformations of the concept of course and classes. For this author this is a new form of looking at the space for learning and education.

The concept of course, of class also changes. Today, we still have the understanding of class as in a defined space and time. But time and space are increasingly more flexible. The professor will continue “giving class”, and will improve this process with the possibilities that interactive technologies offer: to receive and answer messages from the student, create lists for discussion and continuously feed the debates and researches with texts, pages from the internet, and even outside specific class hours. There are increasing possibilities of being present in many different times and spaces. Thus, both teachers and students are motivated, understanding “classes” to be research and exchange. In this process, the role of the teacher is being remodeled, becoming more and more like a supervisor, an animator, a facilitator of the students in the instigating adventure of knowledge.

At the same time in which these concepts are being remodeled and enriched, and these places and spaces are being revisited, a new form of thought of teaching-learning is emerging. Ives and Javenpaa apud Veiga (1998), point out to what they call a new Intellectual Infrastructure, which conveys the following characteristics:

Virtual learning communities – decreasing physical interaction among students and professors, eliminate the necessity for displacement, decreasing costs and increasing

convenience and flexibility. Apart from ignoring differences of hours and geographical distances, the students involved in the virtual groups may be grouped in accordance with their aptitudes and interests, at the same time in which they can take advantage of the heterogeneity of cultures and experiences.

What can be observed, based on this author, is that the emphasis of this new model of education is more of guidance than of teaching, with the instructors having the role of facilitators than of specialists, because the courses have fewer structures and are more personalized, where the students themselves are responsible for their education". Cf. Veiga (1998).

Based on this author, some of the elements that can be observed in the distance education model are:

- a. Just-in-time dissemination of knowledge, according to the rhythm of demand.
- b. Globalization of education services, from all continents.
- c. Open competition resulting from the diversity of options.
- d. Emphasis to the visual aspects in relation to the textual aspects.
- e. Integration of learned concepts with learning contexts.

Another issue under discussion is the application of the terms distance teaching and distance education. If anyone, say an institution for example, proposes to develop distance education, this means that this entity is concerned about something further than transmitting information or developing motor and intellectual abilities. The commitment is broader: it is with the development of citizenship ...with equal opportunities for access to the knowledge accumulated by mankind throughout history. For these, education involves teaching... and does not eliminate it, as many believe. Cf. Gonçalves (1995).

With reference to the process of resistance to the model e it is possible to say more fittingly, a critical vision regarding the distance education model. The author below is not against the modality, but raises pertinent issues. For Ghiraldelli Jr (2013), distance education is an excellent idea. Some, like myself, talk about this practice from experience, other, who have never used it, prattle here and there. When one begins to defend distance education for undergraduate studies, in Brazil today, stop and ask yourself, sincerely, would I want my son or daughter to study in distance education or would I prefer a regular, presence-based course?

The author questions whether professionals with solid intellectual formation, such as

university professional or those in positions "demanding more sophisticated intellectual formation" would place their children in distance education experiences. In his vision, there could be some hypocrisy, because these people would never offer their children anything else but to study in a federal or state university or when in a private university, in a recognized institution. The point of view of the author, in some sense, demonstrates that distance education ended up being an option for the least favored levels of society and that the elite still prefer traditional education. Observe the text of the author evidencing this matter:

Our elite caused distance education today to be exactly the same as professional education was. There is a "school for our children" and a "school for the children of others" – this is the true educational policy of our elite. We loved to talk about professional or technical education but, for our children, we desire propaedeutic education – a path to university. Mutatis mutandis, we are applying the same idea to distance education, we talk well about distance education when in public, but inside four walls, it is not for our children. We do not wish Gilberto Dimenstein, the celebrity endorser of PSDB (and maybe even PT, now that the PT has equaled itself to the "social democrat" PSDB), has a fit with us. Nevertheless, once at home, we advise our children to study in a presence-based university, preferably federal.

The text, in a critical manner, exposes the issue of acceptance of distance-education courses and also has elements of discomfort and that there are serious ties to political decisions on education in our country.

3. MATERIALS AND METHODS

3.1. Field of investigation

The *Sociedade Integral de Ensino S/C*, administrator of *Faculdade Hélio Rocha*, is a legal private profit-making entity, with head-office in Salvador, capital of the state of Bahia, at Rua Fernando Menezes de Góes, 570, Pituba, Cep 41820-035, fhr@heliorocha.com.br.

Faculdade Hélio Rocha, a higher-education institution, or a private nature, was established with the purpose of expanding the educational experience of the "Curso e Colégio Integral", a school run by Professor Hélio Rocha, a renowned educator of the society of Bahia. Established in 2001, "Faculdade Hélio Rocha" has been consolidating itself in the market as a higher education institute, forming critical professional citizens to work with competence in the exercise of their professions. In 2011, "Faculdade Hélio Rocha" became a part of the "Sistema Bahia de Ensino" (Bahia Teaching System), with the purpose of attending to the constant transformation to which society is going through and, with this

objective, the ethical commitment and social responsibility are guiding elements for its expansion. [in: <http://heliorocha.com.br/>]

The observation and experimentation work, expounded in the present article, is contextualized in the classes of Business Management and Publicity and Propaganda, in classes of different levels, considering the year 2012.

3.2. Methodology used

The present paper is of a descriptive nature, using a public opinion survey with the purpose of investigating and portraying attitudes and opinion of individuals, permitting society to become aware, with precision, the tendencies and positions of different social segments. The study is of a quantitative nature. For the study a random choice of 50 students was made out of 290 students, as a sample, distributed among the management and publicity and propaganda courses. A closed questionnaire was applied to the sample and the data was systematized, tabulated and analyzed. An interview for verification of the relevant points for the study was performed with the selected group, guaranteeing in this manner the qualitative aspect of the investigation. The exclusion criteria used was of eliminating from the sample any student with prior experience as a student of distance education. Among the objectives of the study is the analysis of the process of resistance to the distance education model. With reference to the ethical procedures, we were careful in conducting the study once we were dealing with an institution that dedicates itself basically to offering courses using the presence-based system.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Initially we consider it relevant to identify the investigated group. There was a total of 50 students, of which 33 of the make gender and 17 of the female gender. The group was distributed as follows:

Table 1. Distribution of the students by age

AGE GROUP	FREQUENCY	PERCENTAGE
18 to 20 years	10	20.0%
21 to 25 years	24	48.0 %
26 to 30 years	09	18.0 %
Above 31 years	07	14.0 %
	50	100%

Source: Direct research.

A significant percentage of young students and well distributed among the age groups is observed.

Table 2. Distribution of the students per course

COURSE	FREQUENCY	PERCENTAGE
Business Management	28	56.0 %
Publicity and Propaganda	22	44.0 %
	50	100%

Source: Direct research.

It can be observed that both courses are equally represented in the sample, although the larger group of Business Management predominates.

Table 3. Distribution of the students: reasons for refusing to study in distance education courses

ASPECT EVIDENCED	FREQ.	%
Lack of discipline for studying alone	08	16.0 %
Consider the physical presence of the professor as essential	15	30.0 %
Interaction with classmates is fundamental	17	34.0 %
The market does not value distance-education diplomas	05	10.0 %
Distance-education modality is still new and has not consolidated	05	10.0 %
	50	100 %

Source: Direct research.

It can be observed that a significant quantity of students investigated values interaction with classmates. Literature has been exploring, in the last decade, this space of interaction which is the classroom. Jardimino (2010, p. 105) states about this relationship: What happens in this meeting? Are there people in the classroom that establish among each other communication, negotiation, exchange and mutual influence processes? What is the reason or motive that leads people to maintain this encounter for periods that are sometimes relatively long? It is probably related to the fact that the learning process of the student, to a great extent, results from the efficient work of the professor". This being an essential aspect in the traditional school model, where it can be concluded that the paradigm of the physical presence of the teacher still has considerable weight when choosing or not a distance

education modality.

Vergara (2007) approaches this matter of relationship in a very consistent manner.

From the perception of this issue, I have the objective, in this article, to argue that the teacher/student relationship also exists in distance education, despite being in a different form and, in the same way as in presence-based education, expands to other people which, in the case of distance education, is made up of academic, production, operation and even commercial teams, when the latter exists. I also have the purpose of identifying what could assist in the relationships in distance education, and what types of relationships are we discussing. Supported by existing literature, in talks with people producing distance education and in my own experience as a professor in distance education courses, I explicit reflections that I submit to the appreciation of the reader.

It should also be observed that the perception of the students is that distance education requires discipline and that there is a certain position in the Market about diplomas issued by Distance Education. In reality, this concern involves lack of information and should be better investigated.

Table 4. Distribution of students: impressions about distance education

EVIDENCED ASPECTS	FREQ.	%
Comments are that it is more demanding than presence-based courses	05	10.0 %
There is less prejudice in relation to this distance-education modality	07	14.0 %
I am not sure how the dynamic of distance education works	21	42.0 %
The courses are a lot cheaper	10	20.0 %
The course is ideal for those who have to travel due to their work or work shifts	07	14.0 %
	50	100 %

The result clearly indicates that the students investigated know very little about the dynamics used in distance-education and we consider that a large portion of the process of resistance to the new model of education is related to this lack of knowledge. Despite being less significant in the percentages verified, it is important to reflect on the impression that distance courses are a lot cheaper when compared to traditional courses. There is also an association that distance courses would be more appropriate for professionals working full time or that constantly travel, situations which make it unfeasible to study in regular courses.

FINAL CONSIDERATIONS

The initial purpose of the present study was to study the levels of resistance and understand the motivation of the students in certain regular private higher education courses in relation to the possibility of distance education. It was observed that the objective, although not in an exhaustive manner, was attained, because the study permitted to raise significant registers which serve, at least, to feed a reflexive process about this set of changes in higher education, mainly with reference to the model of distance education.

At the end of the investigative process it was verified that the presumptions were confirmed and that in many cases the process of resistance occurs due to a lack of information on this new modality of education, which is natural, and advances within the context of the advance of the society itself in relation to new technologies and the globalization process which present demands for redesigning both for people as well as for organizations.

Finally, we recommend that this study be further examined by other authors and that each observation made by the students may be broadened and become the object of new investigative processes. The understanding of this process goes beyond market issues involving education and could be of great assistance in the social adjustment that we aim for in the construction of this new model of education, the basis of which are still being consolidated.

REFERENCES

- Alonso, Katia M. "A educação a distância no Brasil: a busca de identidade". In: Preti, Oreste (org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.
- Behar, Patrícia Alejandra (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Brasil. Decree 2.494, of February 10, 1998. Regulating Art. 80 of LDB (Law 9394/96)
- Ghiraldelli, P. *EAD? Sim, claro. Mas para os filhos dos outros*. In: <http://ghiraldelli.pro.br> Access on 01.19.2013.
- Gonçalves, C.T.F. "Quem tem medo do ensino à distancia". In: *Revista Brasileira de Educação a Distância*, Rio de Janeiro, Year IV, nr.23. 1995.
- Ives, Blake, JarvenpaA, Sirkka L. "Will the Internet revolutionize business education and research?" *Sloan Management Review*, 1996, p 33-41.
- Jardilino, J.R.L. "A interação professor aluno em sala de aula no ensino superior: O curso de Administração de empresas". In: *Revista. Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, no. 29, p. 101 a 119. Jan and Apr 2010.
- Portal Estácio. Distance Courses. At: <http://www.ead.com.br/cursos-a-distancia>. Access 01.19.2013.
- Moran, J.M. "O que é a educação a distancia". At: *Revista do CEAD-Centro de Educação à distância*. Year 1, n.5, Oct/Dec. Rio de Janeiro: Senai, 2002.
- Veiga, R.T et al. "O Ensino à Distância pela Internet: Conceito e Proposta de Avaliação". www.anpad.org.br/diversos/trabalhos, 1998. Access on 01.12.2013.
- Vergara, S.C. "Estreitando relacionamentos na educação a distancia". Cad. *EBAPE.B.R.* vol.5 no.spe Rio de Janeiro Jan. 2007.

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE BIOLOGIA A TRAVES DE UN PROGRAMA DE EDUCACION A DISTANCIA MEDIADO POR TECNOLOGIAS

Adriana Elvira García
Jorge Fernández Surribas
Universidad de Buenos Aires. Argentina

Palabras clave: bimodalidad, entorno virtual, sistema tutorial, recursos multimediales.

Implementación de experiencia educativa a través de una propuesta bimodal de educación a distancia para la enseñanza universitaria de Biología. Este programa, que incluye una plataforma virtual, un sistema tutorial optativo, material impreso obligatorio y exámenes presenciales, contribuye al ingreso en la Universidad.

Este proyecto se genera en el 2006 dentro de un programa de Educación a Distancia, denominado UBAXXI y está destinado a estudiantes de primer año para las carreras de Psicología, Veterinaria, Agronomía y Biología.

La cátedra coordinada por el Prof. Jorge Fernández Surribas¹ ofrece una cursada mediada por tecnologías y el desarrollo de recursos multimediales específicamente diseñados. Las tutorías presenciales se vinculan con el campus virtual el cual consiste en foros de discusión, chats, resolución de autotest, programas de radio y videos producidos por la cátedra, banco de imágenes con microfotografías, animaciones, actividades que apuntan a las diferentes operaciones del pensamiento, prácticas de examen y links de interés.

Este sistema contribuye a que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje e impacten positivamente en la calidad de esta propuesta educativa para el ingreso exitoso a la Universidad.

INTRODUCCIÓN

La implementación de recursos didácticos digitales específicos para la enseñanza de la asignatura de Biología en el Nivel Universitario, se ha intensificado gradualmente desde el año 2006, época en la que el programa de educación a distancia UBA XXI se llevaba a cabo exclusivamente a través del uso material impreso obligatorio. A partir de esa fecha se han generado mecanismos y recursos para la potenciación del uso de las nuevas tecnologías mediante el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje a través de la plataforma Moodle con el propósito de acrecentar estrategias superadoras de las dificultades que los alumnos presentan cuando ingresan a la Universidad, más precisamente en el marco de las Ciencias Biológicas.

El desafío de incrementar la utilización de la virtualidad para lograr un mayor seguimiento del alumno, permitió a la cátedra coordinada por el Prof. Jorge Fernández Surribas¹ evaluar el progreso en el aprendizaje a través de diferentes actividades como las tutorías on line, la participación en los Foros de discusión –donde el docente presenta problemáticas vinculadas directamente al programa y el alumno debe resolver– así como también, en la resolución de las autoevaluaciones, las cuales apoyan al estudiante en su proceso de aprendizaje al señalarle deficiencias y errores. La consulta de diferentes tipos de recursos multimediales, como programas de radio y video, animaciones y el archivo de imágenes producidos por la cátedra, facilita la comprensión de procesos biológicos de alta complejidad fomentando las diferentes operaciones del pensamiento, y proveyendo prácticas de examen y links de interés.

El programa se extiende a través de la implementación de cursos de articulación con la escuela media en los cuales –a partir de contenidos abordados por intermedio del estudio de casos o utilizando artículos de divulgación científica– se intercambian experiencias didácticas con el fin de detectar las dificultades más frecuentes de los alumnos y encontrar con los docentes de otros niveles educativos las estrategias didácticas para el mejoramiento de la enseñanza de esta disciplina.

Asimismo, como complemento del Entorno Virtual, se lleva a cabo un sistema tutorial presencial no obligatorio en donde se dan las pautas para la comprensión de los contenidos académicos y orienta al alumno ante dudas puntuales. Se mediatiza a través de un material audiovisual integrador con imágenes seleccionadas que, a partir de su connotación junto a la música, tratamientos de color, órdenes narrativos y conducción del tutor, constituyen una verdadera motivación para el alumno.

1. El Prof. Jorge Fernández Surribas es titular de la cátedra de Biología de UBAXXI creada en 2006 e integrada por los docentes S. Cavallaro, L. Durán, N. Fernández, A. Ferrari, A. García, M. González, R. Kraviez, P. Otero, I. Romer, P. Siplovich, L. Todaro.

MARCO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

Desde la enseñanza por correspondencia –a través de la cual se impartían conocimientos mediados por correo postal, tales como el aprendizaje de oficios de formación profesional que ofrecía la Telescuela Técnica, institución dependiente del Ministerio de Cultura y Educación en la década del 60– hasta la aparición de un sistema de intercambio electrónico capaz de satisfacer la masividad, el tiempo y el espacio, se han planteado diversos modelos educativos. Entre estos modelos, se encuentran el aprendizaje semipresencial, abierto, no presencial, flexible, combinado, educación permanente y continua², todos con un común denominador: la separación física de docentes y alumnos, la presencia de un tutor que orienta y acompaña durante todo el proceso, la inclusión de multimedios ya sea en soporte impreso, audio, video o digital, el vínculo de quien enseña y quien aprende mediatizado por materiales didácticos y fundamentalmente una propuesta pedagógica con un diseño instruccional que incluya todo lo anteriormente mencionado.

En la década del 80, con la expansión de la matrícula en los sistemas educativos de Nivel Superior, surgió UBAXXI, el primer Programa de Educación a Distancia en brindar nuevas alternativas de estudio. Así, se fue instalando una modalidad que impactó sobre los sistemas educativos tradicionales, cuyo fin era democratizar la educación garantizando el ingreso de los estudiantes, la permanencia de los mismos, reducir la deserción y proporcionar una alternativa de formación académica de calidad como respuesta pedagógica a los requerimientos de las instituciones, asegurando la alta calidad de la enseñanza para una amplia población: la educación a distancia.

Muchas veces descalificada y actualmente revalorizada, desde sus diversas definiciones, esta educación se basa en una filosofía de estudio centrada en el aprendizaje autónomo. Se trata de una forma de educación con una larga historia, desde el instructivo impreso que llegaba con servicio “puerta a puerta” hasta lo que hoy se instaló en la mayoría de los hogares: una “plataforma informática” en la que se incorporan nuevas tecnologías para la interacción educativa.

Pero, ¿cómo se interpretan esas tecnologías en el ámbito de la Educación? ¿Deben estar visibles en el proceso de la enseñanza? ¿Qué sucede con esas tecnologías cuando dejan de ser novedosas y con el paso del tiempo aparecen otras? La tiza y el pizarrón, ¿no simbolizan acaso una tecnología relacionada con los medios de la comunicación y el tratamiento de la información? ¿O sólo son válidas aquellas que derivan del desarrollo tecnológico? Más aún:

2. Resolución Ministerial N° 1717/04, que señala que “Se comprenderá por Educación a Distancia a las propuestas frecuentemente identificadas también como educación o enseñanza semipresencial, no presencial, abierta, educación asistida, flexible, aprendizaje electrónico (e-learning), aprendizaje combinado (b-learning), educación virtual, aprendizaje en red (network learning), aprendizaje o comunicación mediada por computadora (CMC), cibereducación, teleformación y otras que reúnan las características mencionadas precedentemente.”

¿qué se entiende por innovación educativa? ¿Sólo el uso de las TICs, o también aquellas situaciones que promueven verdaderamente nuevas prácticas centradas en el alumno y en la construcción del conocimiento?

De acuerdo con Cecilia Taboada (Taboada, 2010), “La experiencia acumulada a través de las prácticas docentes nos ha enseñado que no es la tecnología en sí, sino el tipo de uso que hacemos de y con ellas y el sentido con que las incluimos, lo que da cuenta del valor de las propuestas de enseñanza: qué resultados de aprendizaje queremos lograr, qué procesos de pensamiento queremos favorecer, qué retos intelectuales para los estudiantes queremos promover.”

En síntesis, la tecnología posibilitó la demostración como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión. Se constituye en la búsqueda más genuina para ayudar a entender. A todo esto se suman los sobresalientes avances en ciencia e investigación, que han generado el interés por diseñar una propuesta educativa de calidad en la enseñanza de la Biología.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI - UNESCO³ fortalece nuestro proyecto: “Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior.

No hay que olvidar, sin embargo, que la nueva tecnología de la información no hace que los docentes dejen de ser indispensables, sino que modifica su papel en relación con el proceso de aprendizaje, y que el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento y comprensión pasa a ser fundamental. Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, velando por la calidad y manteniendo niveles elevados en las prácticas y los resultados de la educación, con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

- constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;

3. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI – UNESCO. Artículo 12: “El potencial y los desafíos de la tecnología”.

- crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales...”

El uso de los recursos didácticos digitales mediados por el uso del campus, además de proporcionar variadas posibilidades comunicativas, configura nuevas propuestas de enseñanza tendientes a mejorar la calidad. La calidad en una modalidad de educación a distancia se puede medir de varias maneras. Al respecto, Cookson (2002) comenta que: “La excelencia puede definirse como el estado de ser bueno o superior de acuerdo con ciertas normas. En el campo de la educación abierta y a distancia los estándares pueden ser establecidos por instituciones, asociaciones o agencias. En la educación superior en general, el concepto de la calidad se refiere a la coherencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la capacidad de respuesta.”

EL PROGRAMA UBA XXI EN BIOLOGÍA

La cátedra está formada por un grupo pluridisciplinar de profesionales biólogos, bioquímicos, profesores en Ciencias Naturales, médicos veterinarios y especialistas del área pedagógica.

El enfoque del programa, con preponderancia del nivel celular y molecular, obedece a la necesidad de aportarles a los alumnos los contenidos básicos que les servirán para afrontar las asignaturas que se dictan en los primeros años de la Universidad.

El objetivo de la propuesta es realizar un conjunto de acciones tendientes a vencer las dificultades en la comprensión de los procesos biológicos y favorecer el estudio de esta disciplina desde una perspectiva diferente a la tradicional.

La duración de la materia es cuatrimestral y su acreditación se basa en dos (2) exámenes presenciales con la posibilidad de promocionar (si la nota promedio supera el 6,50 sobre 10) o bien de rendir un examen final (si la nota promedio está entre 4 y 6,50 sobre 10). El programa UBA XXI en Biología se identifica por la bimodalidad optativa, poniendo énfasis en la interacción con el alumno y en los mecanismos de evaluación que permiten monitorear el progreso y los logros en el aprendizaje.

Los alumnos usan el campus virtual, acceden a los recursos multimediales y pueden asistir a las tutorías presenciales.

¿Para quiénes?

Este proyecto está destinado a alumnos de Primer año de la Universidad, inscriptos en las carreras de Psicología (en mayor proporción), Veterinaria, Agronomía y Ciencias Exactas y Naturales.

La identidad de la población

Biología forma parte del 5% de la matrícula total del programa representada actualmente por 44.752 alumnos.

Se evidencia una mayor presencia femenina que masculina (59% mujeres y 41% varones). Se observa mayor presencia de alumnos mayores de 21 años, con estudios de nivel medio completos, que trabaja más de 25 horas semanales y tienen residencia en la ciudad de Buenos Aires (a pesar del alcance geográfico del programa que abarca a todo el país y algunos países del extranjero).

¿Por qué los alumnos eligen esta propuesta?

El principal motivo es no tener la obligación de asistir semanalmente a clases y otra de las razones es la posibilidad que se les brinda a los alumnos que cursan 4º ó 5º año del nivel medio, para adelantar materias antes de hacer el ingreso como alumno regular de la Universidad.

Comentario final

En la Cátedra de Biología continuamos en permanente exploración acerca de cómo el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje a través de la Moodle 2.0 promueve el desarrollo de habilidades intelectuales para lograr un buen nivel comunicacional así como también avanzamos en la construcción de confiables y auténticas propuestas de evaluación.

Hasta ahora, hemos delineado un sistema de enseñanza bimodal, que nos ha permitido tener información de cómo se producen los procesos de interacción didáctica en un escenario virtual. Se han generado nuevos canales de comunicación entre el docente y el alumno. Los alumnos participan a la par que los profesores-tutores, responden más preguntas y no esperan a pedir autorización para intervenir.

Esta realidad nos permite afirmar que la virtualidad en la enseñanza aporta una visión y una posibilidad de práctica nueva para desarrollar procesos de aprendizaje más innovadores que impacten en el aprendizaje de los estudiantes, que faciliten la comprensión de los contenidos y que puedan enfrentarse y resolver nuevas situaciones.

CONCLUSIONES

Desde el inicio de la materia hasta la actualidad, se produjo un incremento de la matrícula y una consecuente necesidad de investigación continua en la práctica pedagógica y en la búsqueda de nuevas tecnologías en esta modalidad de enseñanza.

Esta nueva propuesta educativa, no necesariamente opuesta a la enseñanza tradicional, permite una permanente interacción y trabajo colaborativo entre el docente y los alumnos y los alumnos entre sí.

Nosotros apoyamos un modelo virtual que no se centre únicamente en la provisión de recursos y contenidos, sino uno donde se perciba la presencia docente y donde éste pueda acompañar al estudiante, orientándolo y apoyándolo en las distintas instancias del proyecto educativo.

Nuestro interés se basa en brindar al alumno un mayor grado de herramientas y un ámbito más abierto para acceder a la construcción del conocimiento en el área de las Ciencias Biológicas.

Evidentemente el seguimiento y orientación de los estudios en cuanto a la adaptación a nuevos ambientes tecnológicos, ya sea por parte de los alumnos como de los docentes, nos permiten aprender día a día de nuestra propia experiencia y, a partir de ello, disminuir el porcentaje de deserción y optimizar los resultados de rendimiento en la Educación Superior.

Este sistema de acceso optativo y bimodal contribuye a que los estudiantes se comprometan con su propio aprendizaje, impactando positivamente en la calidad de esta propuesta educativa para el ingreso exitoso a la Universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbera, E. Y Badia, A. (2005). "El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior" (artículo en línea) en *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento* (RUSC) (Vol. 2, nº 2) UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Chacón, F. "Un modelo de evaluación de los aprendizajes en educación a distancia". [en línea]. Conferencia Magistral de la Primera Reunión Latinoamericana de Educación a Distancia, 1994. [Consultado el 24 de noviembre del 2006] Disponible en web: www.anep.edu.uy/webct/oferta_edu/exp_contenidos/swf/pg/lect/14/Lectura5.doc
- Cookson P.S. "Acceso y equidad en la educación a distancia: investigación, desarrollo y criterios de calidad" [en línea]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2002. v. 4 no.2. (Consulta: 15 de febrero del 2006) Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cookson.html>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Edit. McGraw Hill, 1998, 232 p.
- García Aretio, L. "Historia de la Educación a distancia" [En línea]. (Consulta: 20 de julio de 2007). Disponible en: <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>
- Juárez de Perona, H. (2007). "Normativas para la calidad de la educación en entornos virtuales". Módulo "Evaluación y Calidad". Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. CEA, PROED, UNC. Córdoba.
- Litwin, Edith (1996). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda en: Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós. Argentina.
- Litwin, Edith (2000) (Compiladora). *Educación a distancia, temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Amorrortu, Argentina.
- Marinsalta, M. y Delauro, M. (2010). "El aula virtual como entorno de apoyo dentro en de las clases presenciales". Grupo de Estudio en Informática Educativa. Facultad Regional Bahía Blanca Universidad Tecnológica Nacional. En actas del V Seminario Internacional RUEDA 2010. Tandil, Argentina.
- Mena, Marta (2004). (Compiladora), *La educación a distancia en América Latina*, La Crujía, Argentina.
- Mellano, S. y Floris, C. (2010). "Evaluación de calidad de proyectos de educación superior a distancia: algunas consideraciones críticas". En Actas del V Seminario Internacional RUEDA 2010. Tandil, Argentina.
- Onrubia, J. (2005). "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento" en RED. *Revista de Educación a Distancia*. Publicación en línea. Murcia (España). Año IV. Número monográfico II. 20 de Febrero de 2005. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/M2/>
- Quesada Castillo, R. "Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia" [en línea] núm.16 (30 sept. 2006). En: RED. *Revista de Educación a Distancia*. (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de Elementos necesarios de un modelo de educación... aprendizaje). [Consulta: 22 de octubre del 2006]. Disponible en web: <http://www.um.es/ead/red/M6>
- SABULSKY, G y ROLDAN, P. (2007). "El desarrollo del Aula Virtual. Una experiencia de innovación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba". En Actas del IV Seminario Internacional RUEDA. Córdoba Argentina.

Salinas, J. (Coord.) (2008). Informe final del proyecto EA2007-0121. "Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios: Patrones metodológicos generados por los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos Virtuales". Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, Mayo 2008. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/EA2007-0121-memoria.pdf>

Taboada C. "Las TIC en la educación superior. Su impacto en la educación a distancia. Hacia una nueva conceptualización de la modalidad. Documento de Trabajo interno". UBAXXI 2010.

EVALUACION DEL PRACTICUM VIRTUAL DE PSICOLOGIA CLINICA. SIETE AÑOS DE EXPERIENCIA.

Marcela Paz González-Brignardello.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: prácticum virtual, prácticas profesionales en línea, aprendizaje activo, simulación.

La facultad de psicología de la UNED ha desarrollado un modelo de asignatura de Prácticum (en licenciatura) y, de reciente implantación, de Prácticas externas (en Grado), que se realiza en el último año de la correspondiente titulación y que tiene como objetivo principal acercar al estudiante al campo aplicado de la profesión. Los estudiantes de esta universidad a distancia presentan condiciones familiares, laborales y personales que hacen difícil, generalmente, la asistencia a actividades de tipo presencial. Por ese motivo, dentro de esta asignatura práctica se han desarrollado alternativas que permiten a los estudiantes poder elegir la modalidad que más se ajuste a sus posibilidades reales. De ese modo, se han creado dos modalidades de prácticum: presencial y de investigación. El prácticum presencial se ofrece en tres itinerarios (clínica, educativa y social/organizaciones) y en dos modalidades (virtual y presencial). Ofrecemos aquí el resultado de la experiencia llevada a cabo en el prácticum virtual de psicología clínica en la licenciatura, en los siete años que lleva de implantación. El diseño de este curso pretende representar no sólo interacciones terapéuticas que puedan ser observadas y analizadas, como ejemplos de situaciones contextualizadas, sino que a través del diseño de actividades, pretende simular y provocar en el estudiante el proceso cognitivo que realiza un profesional de la psicología clínica durante diferentes sesiones terapéuticas.

INTRODUCCIÓN

La asignatura general

La experiencia práctica es un componente fundamental del entrenamiento de los psicólogos. El valor del aprendizaje experiencial en el desarrollo de habilidades clínicas ha sido enfatizado desde la década de los 40, por ejemplo por Shakow, hasta la actualidad, que se ve totalmente impulsado y fortalecido dentro del modelo centrado en competencias propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Shakow planteó, tempranamente en 1938, que los propósitos de un entrenamiento práctico eran: a) dar al estudiante facilidad en el uso de las técnicas adquiridas, b) colmar al estudiante con experiencias de los aspectos prácticos de la psicología, c) desarrollar en el estudiante la actitud objetiva que el psicólogo debe tener y d) dar a conocer al estudiante los tipos de pensamiento y las actitudes de colegas en otras disciplinas.

Uno de los desafíos de la educación a distancia en el marco del EEES, es la realización de actividades prácticas en entornos profesionales, dentro de la cual el estudiante desarrolle y demuestre competencias genéricas y específicas de modo aplicado. Se trata de un desafío no sólo por la diversidad y heterogeneidad del alumnado al cual oferta formación, sino también por la complejidad que significa llevar el entorno aplicado a un gran colectivo de estudiantes de una universidad a distancia.

La facultad de Psicología de la UNED oferta, desde el curso 2005-2006, la asignatura prácticum en la licenciatura, de tipo troncal y obligatoria en el quinto curso, en tres modalidades diferentes a elegir: presencial, virtual o a distancia y de investigación. Las dos primeras modalidades son las que dan atención al 97 % del alumnado que se matricula en ella. El objetivo de la asignatura es acercar a los estudiantes al campo aplicado de la psicología en las diferentes especialidades: clínica, educativa y del trabajo y las organizaciones; y en el caso del prácticum de investigación, acercar a los estudiantes a la actividad investigadora que se lleva a cabo en la facultad. El cumplimiento de esta asignatura otorga 10 créditos (licenciatura), lo que equivale a 100 horas de actividad práctica.

El seguimiento realizado sobre las actividades de los estudiantes, es diferente a partir de la modalidad escogida: el prácticum presencial conlleva el seguimiento por parte de un psicólogo en el centro colaborador y por un tutor de la universidad a nivel de centro asociado. En el prácticum virtual la actividad del estudiante es completamente seguida y dirigida por el equipo docente a cargo del curso virtual con la asistencia y apoyo, en el caso del itinerario de clínica, de un tutor de apoyo en red (TAR). La modalidad de investigación es, igualmente, seguida y dirigida desde el equipo docente de la sede central, que ofrece la línea de

investigación de prácticum que el estudiante escoge. Cada año se ofertan aproximadamente 15 líneas de investigación.

El prácticum virtual de psicología clínica

Dentro de la modalidad virtual, se encuentra el prácticum de psicología clínica virtual/ a distancia, que ha dado formación a más del 25% de todo el alumnado matriculado en la asignatura y que es el objeto de esta presentación. Esta modalidad/itinerario se implementa completamente en la plataforma WebCT y se desarrolla del siguiente modo: una estructura modular, y de presentación secuencial cuyos contenidos son:

- a. comportamiento ético y deontológico,
- b. casos clínicos (entrevista, evaluación diagnóstica, intervención) y
- c. habilidades terapéuticas; los cuales se desarrollan a lo largo de 10 semanas, lo que da la posibilidad de atender a dos grupos de alumnos durante cada curso (González-Brignardello, 2007). A lo largo de dicho tiempo, los estudiantes deben desarrollar tareas prototípicas de la actividad clínica, entre otras, escucha y obtención de información clave, elaboración de hipótesis diagnósticas y su justificación, planificación de aplicación de técnicas de intervención, etc. La metodología utilizada es principalmente activa y de trabajo colaborativo, basada en la utilización de las herramientas de la plataforma (comunicación, entrega de tareas, noticias, contenidos interactivos, etc.).



La triada contenidos, metodología y tecnología permite generar un entorno en el cual el estudiante requiere “pensar y actuar” como si se encontrase en el entorno real, enfrentándose a situaciones y problemas cotidianos de la vida profesional. Por otra parte, la participación grupal y el trabajo colaborativo provocan las instancias de discusión de las observaciones y decisiones clínicas de manera que se sustenten en un proceso de argumentación y debate, lo que no sólo desarrollará competencias específicas sino que requerirá poner en marcha diversas competencias genéricas: reflexión crítica, capacidad de negociación, argumentación, resolución de conflictos, sin olvidar de la búsqueda de información y la consulta de fuentes bibliográficas, entre otras.

Una de las dificultades encontradas en esta experiencia es la simulación de la interactividad comunicacional propia de una intervención clínica, dada la fluidez y complejidad procesual que esta implica. Sin embargo, es posible identificar tareas y promover el desarrollo de competencias que pueden implementarse por completo en un ámbito virtual, donde los equívocos se realizan en un “campo seguro”, en un ambiente de prueba y experimentación libre de riesgos (Albritton, 2008), donde la realidad puede observarse una y otra vez, y los intentos pueden ser realizados hasta lograr el rendimiento deseado.

La valoración de esta experiencia, y a la vez su aportación, se basan en, al menos, dos aspectos fundamentales: en primer lugar, una fortaleza basada en la capacidad que tiene la simulación de procesos terapéuticos en una modalidad online, no solo en lo situacional, quizás menos relevante, sino en lo cognitivo y procesual (González-Brignardello, 2011). Esto implica intentar simular paso a paso, los procesos de búsqueda de información relevante, atención al proceso y al contenido, toma de decisiones, monitoreo y reflexión que se producen en una interacción terapéutica. Y, en segundo lugar, la riqueza que aporta el trabajo colaborativo, tanto en el plano de la reflexión, la argumentación como la evaluación entre pares, al desarrollo de competencias generales y específicas.

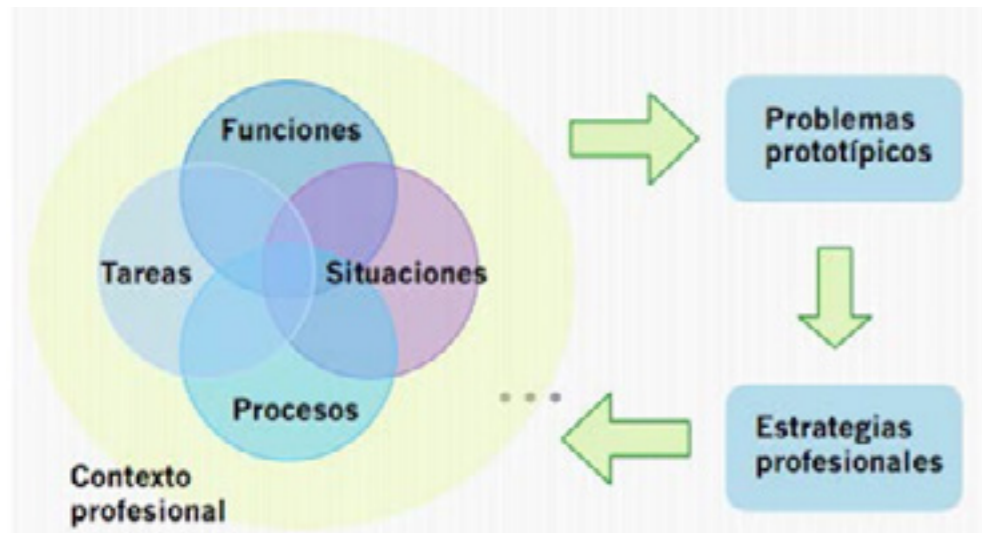
El objetivo que se pretende en esta comunicación es presentar un modelo de Prácticum virtual, a la vez que se analiza la experiencia desde un punto de vista docente/metodológico como desde el punto de vista de la investigación y seguimiento de las metodologías utilizadas. Junto a lo anterior, se presentan los datos de la valoración que realizan los estudiantes del curso y sus componentes.

CONTENIDOS

Los contenidos del curso han sido extraídos de situaciones prototípicas del campo aplicado terapéutico, recogiendo diversidad de tareas, funciones, situaciones y procesos integrados de

manera que el estudiante deba poner en juego una “mente de profesional” capaz de generar estrategias específicas, como por ejemplo, la búsqueda de del campo aplicado información discriminativa ante un diagnóstico diferencial. En la figura 1 podemos ver un esquema de cómo se articulan los diferentes niveles de contenidos aplicados.

Figura 1. Esquema de los contenidos provenientes



Los contenidos de este prácticum se presentan en diferentes formatos, manteniendo la convicción que estos han de estar al servicio del objetivo formativo. Los contenidos se han desarrollado y presentan en archivos multimedia (videos), html navegables, archivos flash interactivos, documentos en .doc y .pdf.

ESTUDIOS SOBRE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

A lo largo de estos años, y conscientes de la necesidad de evaluar e innovar las metodologías utilizadas en el prácticum, hemos realizado una serie de estudios inmersos en las diferentes Redes de Innovación Docente que se han habilitado desde el vicerrectorado de Coordinación, Calidad e Innovación de la UNED. Dicha participación ha permitido evaluar aspectos de interés didáctico y práctico, tal como se sintetiza a continuación.

1. Un aspecto inicial estudiado fue la capacidad que los entornos profesionales simulados, como el presentado en el curso, tienen en el desarrollo de competencias profesionales y específicas (González- Brignardello, García, Méndez, y Moriano, 2009). Se estudiaron para ello niveles de autoeficacia general percibida (Sanjuán, Pérez y Bermúdez, 2000) y la autoeficacia específica percibida (González- Brignardello, García y Moriano, 2006). Esta última, indaga la percepción de competencias específicas del psicólogo clínico según se expresan en el Libro Blanco de Psicología (ANECA). Los

datos permitieron concluir que ambos tipos de autoeficacia aumentaron significativamente a lo largo del curso, sin embargo, la que mostró el mayor aumento fue la específica que, además, había comenzado siendo la menor valorada.

2. También en los primeros años del prácticum, quisimos indagar las expectativas y creencias iniciales que los estudiantes traían sobre el trabajo práctico en línea y las mismas al finalizar el período formativo, medidos a través de expectativas iniciales versus satisfacción final (González-Brignardello, García, Méndez, y Moriano, 2009; González- Brignardello, García y Moriano, 2006). En concreto los datos permitieron concluir la capacidad que este formato tiene para simular entornos profesionales y entregar una experiencia formativa válida orientada al desarrollo de competencias profesionales y transversales. Es notorio que la evaluación de la dificultad del prácticum, una vez cursado, es mayor que las expectativas que tenían en un comienzo. Este dato podría explicarse en términos de una expectativa superficial acerca del tipo de actividades a desarrollar en formato virtual, cosa que se contrapone con la experiencia final.
3. Otro aspecto que hemos analizado es la fiabilidad del proceso de evaluación realizada por diferentes agentes: autoevaluación (propio estudiante), co-evaluación (por pares) y heteroevaluación (por docentes), haciendo uso de rúbricas como elemento clave a la hora de esperar cierto nivel de homogeneidad y focalización a la hora de evaluar (González-Brignardello, Méndez, García y Moriano, 2010). Esta serie de estudios nos permitió comprobar que la co-evaluación y la heteroevaluación no se diferenciaron significativamente entre sí, sin embargo, la autoevaluación mostró diferencias con los otros dos agentes, presentando los niveles de evaluación más altos. Estos resultados nos permitieron confiar en el valor de la co-evaluación y, además, mostró ser un elemento formativo de interés que los estudiantes evaluaron como promotor de la calidad, a la vez que la actividad evaluación entre pares les provocó altos niveles de monitoreo de la ética y de la responsabilidad. Este tipo de metodología (evaluación por diferentes agentes basada en rúbricas) se incorporó inicialmente como una herramienta que permitiese a los estudiantes tener feedback acerca de su ejecución -recordemos que las rúbricas son elementos de evaluación formativa (Stevens, 2005). Sin embargo, nos mostró tener una mayor potencialidad que la de ser un elemento guía de la ejecución y de evaluación del rendimiento, motivando la reflexión y promoviendo el desarrollo de competencias transversales.

Todas estas experiencias buscando respuesta a la utilidad, pertinencia y aplicabilidad de diferentes metodologías se han visto, en general, positivamente respondidas y apoyadas por los datos.

A continuación se presentan los datos de la valoración más global y estandarizada que todos los estudiantes del prácticum virtual realizan al finalizar el curso.

MÉTODO

Participantes

En estos siete años de implantación de la asignatura en la licenciatura, hemos dado formación en el prácticum virtual de psicología clínica a 1312 estudiantes, (65 % de mujeres y 35 % de hombres) de los cuales solo el 1% ha abandonó las actividades durante el curso, entregando el 20% de las actividades o menos, condición que le clasificó como No Presentado. Sin embargo, en los datos que aquí se presentan se incluyen un total de 790 estudiantes, ya que comenzó a instaurarse a partir de la convocatoria

Instrumentos

La valoración de la asignatura, y de esta modalidad en concreto, se realiza a través de un formulario de valoración de la asignatura (Méndez et al, 2007), en formato *online* disponible en la plataforma WebCT. Este cuestionario consta de los siguientes apartados: Asignatura (13 ítems), Profesorado responsable (13 ítems), Material virtualizado (10 ítems), Trabajo colaborativo y comunidad de aprendizaje (15 ítems). Todos ellos se puntúan en una escala Likert de 10 ítems, desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”, pasando por un punto intermedio “Indiferente”).

Procedimiento

El cuestionario de valoración del prácticum se realiza al finalizar las actividades del curso. Las instrucciones se entregan en el curso virtual al finalizar la 10ª semana de participación, donde se aclara que no es evaluable. No tiene límite de tiempo para su realización.

Los datos obtenidos nos permiten describir la valoración que los estudiantes han realizado de este curso a lo largo de los 6 años finalizados y, por tanto, reconocer fortalezas y debilidades en dicho modelo formativo.

RESULTADOS

El número de estudiantes por año ha ido incrementándose notablemente, como puede

verse en la siguiente Figura 1, dando un total de 1312. El estudio de fiabilidad de las diferentes partes del cuestionario dio los siguientes coeficientes *alpha* de Cronbach: Asignatura = 0,88; Profesor = 0,92; Material = 0,85 y Trabajo colaborativo = 0,84. Como puede verse, todos ellos apuntan a un buen grado de fiabilidad del instrumento.

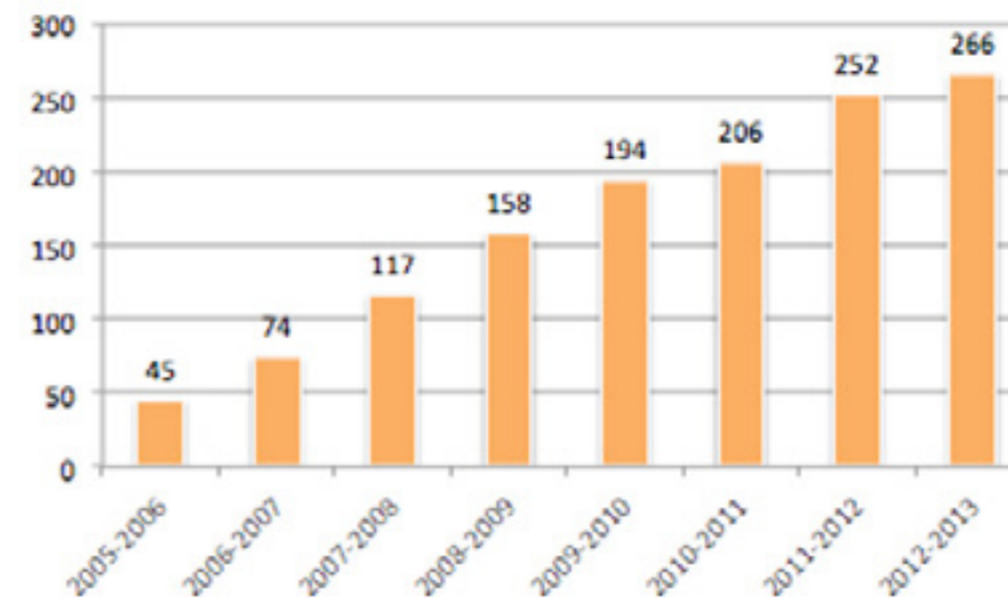


Figura 1. Número de estudiantes por convocatoria

Al analizar los valores descriptivos de las medias de cada una de estos apartados nos muestra, como puede verse en la gráfica 2, que todos ellos están puntuados por encima de la media (5,0), siendo la valoración del trabajo colaborativo la más baja y las más altas la valoración del profesor y del material.

Al analizar el grado de correlación existente en las diferentes medidas, podemos ver, en la tabla 2, que todos ellos están fuertemente correlacionados a un nivel de significación de $p = .01$.

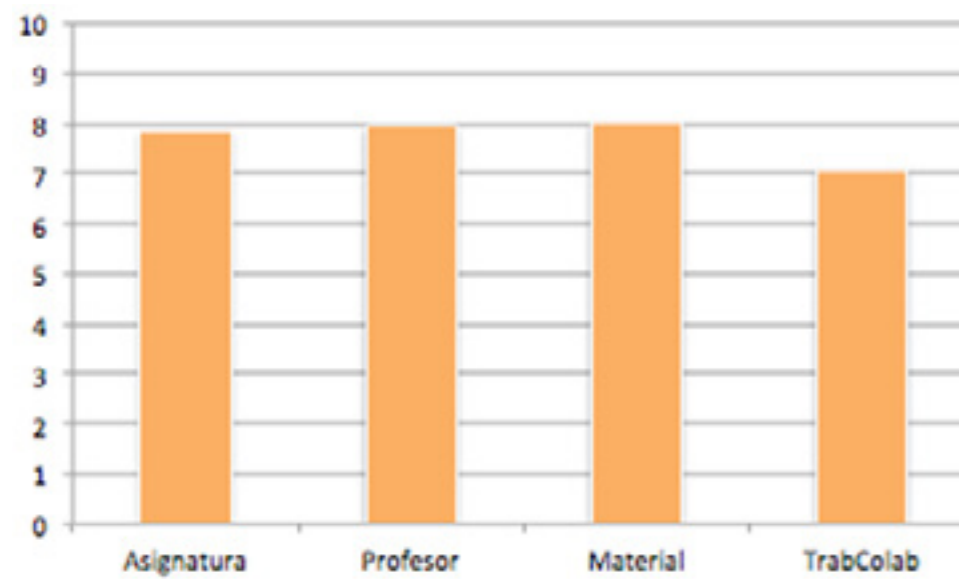


Figura 2. Valoración de los diferentes elementos

	Asignatura	Profesor	Material	TrabColab
Asignatura	1			
Profesor	,611**	1		
Material	,764**	,582**	1	
TrabColab	,521**	,433**	,510**	1

CONCLUSIONES

La facultad de psicología de la UNED ha puesto en marcha una asignatura de Prácticum en la Licenciatura que, dentro de su oferta contiene un Prácticum Virtual de Psicología Clínica. Este curso lleva 7 años de experiencia de aplicación. Está basado en tecnologías (material multimedia, comunicación en línea) y en el trabajo activo y colaborativo entre los estudiantes, mientras se simulan las tareas y actividades prototípicas de un ámbito terapéutico de psicología.

En este curso hemos aplicado metodología de simulación y modelado de procesos, y se estructura en módulos secuenciados: deontología, casos clínicos (entrevista, evaluación y diagnóstico, intervención) y habilidades comunicacionales y terapéuticas.

Esta propuesta, centrada en el aprendizaje práctico virtual, incorpora también estrategias innovadoras relacionadas con la evaluación: como, por ejemplo, la utilización de la

rúbrica como base para la evaluación. Se han implementado también, mecanismos de evaluación entre pares.

Todo ello conforma un modelo innovador y en constante evaluación por parte de los diferentes agentes. Dicha evaluación forma parte del objetivo de esta presentación.

REFERENCIAS

- ANECA. *Libro Blanco. Título de Grado en Psicología*. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf [Fecha de consulta: 18/08/2011].
- Albritton, S. (2008). "A simulation experience in an online learning environment that meets good teaching practice and a low threshold application". Disponible en: <http://cnx.org/content/m17156/1.2/> [Fecha de consulta: 02/08/08].
- González-Brignardello, M.P. (2007). "El prácticum de psicología clínica en un entorno virtual". En A. Cid, M. Muradás, M.A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M.L. Iglesias. (Coord.), *Buenas prácticas en el Prácticum*. Poio, España.
- González-Brignardello, M.; Méndez, L.; García-Nogales, M.A. y Moriano, J.A. (2006). *Cuestionario de Autoeficacia específica-Psicología Clínica* (Sin publicar).
- González, M.P., García, M.A., Méndez, L. y Moriano, J.A. (2009). "Aprendizaje activo en entornos profesionales simulados". En M. Santamaría y A. Sánchez-Elvira (Coord.) *La UNED ante el EEES. Redes de investigación e innovación docente 2006/2007*. Madrid: UNED, pp. 493-506.
- González-Brignardello, M.P., Méndez, L., García, M. A. y Moriano, J. A. (2010, Junio). "La utilización de rúbricas para evaluación en el prácticum virtual de psicología: comparación de diferentes fuentes". Ponencia presentada en el Seminario Internacional *Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia*, Donostia-San Sebastián.
- González-Brignardello, M.P., Kohen, R. y Moriano, J.A. (2008). "Aprendizaje activo en entornos profesionales simulados II (aprendizaje colaborativo). Memoria de Redes". Informe interno. Vicerrectorado de Tecnologías e Innovación, UNED.
- González-Brignardello, M.P. (2011, septiembre). "La simulación situacional y procesual: clave en el desarrollo de competencias profesionales en línea". Trabajo presentado en IX *Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia*.
- AIESAD. UTPL, Loja-Ecuador. Recuperado de <http://memorias.utpl.edu.ec/sites/default/files/documentacion/aiesad2011/utpl-aiesad2011-la-simulacion-situacional.pdf>.
- Libro Blanco. Estudios de grado en Psicología. Informe de la Comisión de Evaluación del Proyecto de Titulación en Psicología [on line]. Disponible en http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_psicologia_def.pdf [consulta 2007, 16 de mayo].
- Méndez, L., Lasa, A., González-Brignardello, M.P., García, M.A., Moriano, J.A., Kohen, R., Silván, M.P. (2007). *Cuestionario de valoración de la asignatura por parte del alumno*. (Sin publicar).
- Sanjuán, P., Pérez, A.M. y Bermúdez, J. (2000). "Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española". *Psicothema* (12), pp. 509-513.
- Shakow, D. (1938) "An internship year for psychologists (with special reference to psychiatric hospitals)". *Journal of Consulting Psychology*, 2, pp.73-76.
- Stevens, D.D. y Levi, A. J. (2005). *Introduction to Rubrics*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

A PEDAGOGIC ASSESSMENT OF MOBILE LEARNING APPLICATIONS

J. Arús Hita
C. Calle Martínez
Universidad Complutense de Madrid, España

P. Rodríguez Arancón
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España

This paper provides an examination of both the qualities and limitations of the most salient MALL (Mobil Assisted Language Learning) applications available at the moment by assessing their features from a pedagogic point of view. Operating systems like Google's open source Android, Apple's iOS, and Microsoft's Windows 7, are getting more sophisticated all the time and now have the potential to dramatically change ESL. These devices support individual and collaborative learning and are used by methodologists, linguistic engineers and technological enterprises to develop technology which assists students to learn anytime and anywhere. As a consequence, a large amount of applications for mobile phones, tablets and i-pod players are being employed in second language learning. These applications are the object of our analysis.

The underlying motivation for our investigation is the fact that, although the multifarious stimuli from a variety of channels (sound, image, interaction, etc.) are certainly appealing to learners, mobile learning applications also require the thoughtful integration of second language pedagogy. The results here presented are the starting point for the development of MALL applications for EFL teaching/learning as part of the work carried out by linguists and IT engineers within the context of the SO-CALL-ME project in Spain.

1. INTRODUCTION

Mobile learning uses mobile devices such as phones, tablets, PDAs to transmit knowledge and educate users on different aspects. Thanks to the technological advances of the last decade, these devices have improved and become part of everyday citizens, who grow up surrounded by them. As technologies continue to develop, so does their tendency to reduce in size: "Other technologies that hold the capacity for language learning include PDAs, multimedia cellular phones, MP3 players, DVD players, and digital dictionaries" (Zhao 2005: 447). Such portable media – referred to in popular and scholarly literature as mobile, wireless, handheld or nomadic – are now social main ingredients. Little by little, mobile learning is taking force in the field of education, which uses increasingly more portable tools as a support in the classrooms. Mobile devices are not only for the benefits of schools; numerous projects that enhance their educational use are being carried out outside the traditional classrooms.

One of the main features of the information society in which we live nowadays is change. Essential to keep up with change is the concept of lifelong learning, which is synonymous with lifelong training throughout the life cycle of a person. It is a key element of the new century, and it leads to the concepts of "educational society" or "knowledge society", by which everything can be an opportunity to learn and develop the capacities of the individual. Lifelong education must provide the means to achieve a better balance between work and learning, as well as for the exercise of a committed citizenry (Delors 1996). Lifelong learning movement expects education to extend to the whole life cycle of the person, whether a student or a teacher.

In current formal education we can observe the great changes that have been conducted over the years. The incorporation of portables, tablets and all kinds of technological devices allow you to advance and modernize this kind of education, which until now was only based on book-based explanations and the figure of the teacher. What began as an element of informal education has become, or is becoming, increasingly essential in the formal sector.

Beyond the everyday situations of social contact, such as family, group of friends, etc., the scope of informal learning potential, nowadays is reinforced by the possibility of access that new technologies offer. Mobile phones, notebooks, tablets, etc., all with Internet connection, contribute to informal learning, so that there are no standards or guidelines that teach how and what to learn. Any information, any knowledge that is available is useful.

Mobile learning took off in the 1980s, when some schools began testing with the first mobile devices. From the '90s some researches were carried out on early graphics tablets, PDAs, and other instruments that could be used in learning. As mobile phones became

popular and started to give good results in the non-formal education, they were gradually included as a pedagogical tool within the school. The first projects were intended for tertiary education, i.e. universities and colleges of higher education. After the good results of those projects, recent projects currently opt for the use of mobile devices in primary and secondary education. Today's children have grown up surrounded by computers and mobile devices; they are completely familiar with their use, which favours their prompt inclusion in the educational system.

The European Commission has been an important institution for the evolution of mobile learning, thanks to its R&D financing. Since 1984, the activities of research and innovation in this field have been grouped under the framework Programmes of Research and Development, the main source of funding.

Besides the framework Programmes of Research and Development, the European Union is launching other initiatives more focused on education and pedagogy than on aspects of scientific and technological innovations.

The main projects of the European Union in mobile learning of the last decade are the following (from ISEA 2009):

- **MOBILearn:** Project co-financed by the European Union and the United States National Science Foundation, and which includes several universities and telecommunications companies from Australia, Europe and America, between 2002 and 2005. Its objective is the design of contents and an architecture that allows integrating mobile devices in educational virtual environments, outstripping traditional classrooms.
- **eMapps:** (Motivating Active Participation of Primary Schoolchildren), from 2005 to 2008, with the support of the European Commission. The project is aimed at school children from 9 to 12 years to create creative communities in which to communicate with other children from different countries through this new platform connected to the network. Another objective was to develop adaptable interactive tools such as games for mobile devices, which will help to include new technologies in education based on learning games, such as problem solving, memory and physical activity exercises. Players from different countries, connected via the Internet, could communicate by the built-in chat. The program supplied schools with the mobile platform with the corresponding tools to perform common games.
- **M-Learning:** United Kingdom, from 2001 to 2004. Community project of mobile learning directed by the missing Learning and Skills Network to improve public

education in the United Kingdom. The project was aimed at helping young people aged between 16 and 24 who suffered school failure and at risk of social exclusion. Subjects committed to participate in learning situations outside the traditional school environment, using mobile technologies, with various creative and teaching activities.

- Traxler (2005) points out that there have also been a rising number of references to mobile learning at generalist academic conferences. Online Educa Berlin, the world's largest e-learning conference, includes mobile learning in its theme on Future Technologies for Learning.

In this light, and as a starting point for the development of MALL (Mobile Assisted Language Learning) applications for EFL teaching/learning undertaken by linguists and IT engineers within the context of the SO-CALL-ME project in Spain, our paper provides an examination of both the qualities and limitations of the most salient MALL applications available at the moment by assessing their features from a pedagogic point of view. Our assessment is pedagogic in the sense that, as will be seen, we do not focus here on the technical specifications of the apps, but rather on the kind of EFL teaching or practising they provide. The paper is structured as follows: section 2 gives an overview of the SO-CALL-ME project; section 3 explains the methodology used in our assessment of apps, whereas section 4 shows the results of such assessment; section 5, in turn, provides a final discussion as a way of wrap-up, as well as some concluding remarks.

2. SO-CALL-ME

SO-CALL-ME¹ stands for Social Ontology-based Cognitively Augmented Language learning Mobile Environment and it is the latest in a series of projects supported by the MEC² that the group ATLAS (Artificial Intelligence Techniques for Linguistic Applications) has been carrying out for a number of years. ATLAS, one of the consolidated research groups at UNED (reference no. 87H31) with members from several Spanish universities, started to work in the field of distance L2 learning with the assistance of Information Technology (IT) in 1997.

There is an evident need for solutions of this type in a distance university such as the UNED with large numbers of students (over 200,000) and especially in difficult subjects to learn without the help of a teacher, as is the case with language learning. The challenge has always been to try to emulate an experienced English teacher with the use of Artificial

¹ SO-CALL-ME (FFI 2011-29829)

² Spanish Ministry of Education and Science

Intelligence; to develop ICALL (Intelligent Computer Assisted Language Learning) tools which directly address the different linguistic and communicative competencies (speaking/writing, production, interaction/reception) with a particular emphasis in social and collaborative learning; and to do all of this with a solid linguistic, pedagogical and technological basis.

The objective of this particular project is twofold: firstly, to design and develop a theoretical framework for a hybrid model of ICALL, social and ubiquitous in character, which would adopt augmented reality techniques and could be used from small easily transportable mobile devices with permanent access to the Internet such as smartphones, tablets (i.e. iPad), or even netbooks and laptops. And, secondly, to design and develop a linguistic ontology of audiovisual learning objects which would support this L2 learning by avoiding the common problem of out-of-context materials in standard didactic texts. The intention is to enhance a very flexible form of learning which is adaptive, interactive, practical, dynamic and deeply rooted in daily socio-cultural situations and contexts. As a starting point ATLAS relies on the previous research carried out in I-AGENT³ (Intelligent Adaptive Generic English Tutor), which will provide teaching materials and activities.

There are over 28,000 educational applications for mobile devices in the market at the moment⁴, therefore the members of the research group considered it essential to assess some of those which are available, their real educational value and the similarity they presented with the objectives of SO-CALL-ME and the materials available from I-AGENT. This would represent the starting point from which to gain knowledge and insights into the features that are effective and suitable for learners using MALL. The increasing technological sophistication of mobile devices can offer support for L2 learning, not only because they are convenient and portable, but also because they are already available across the population and within the university and/or professional communities. Nevertheless, without a sound methodological approach and a solid cognitive scaffolding mechanism many of the available applications are little more than a form of entertainment to fill spare time.

It is very important for this research group to develop applications which help to improve the communicative competences of the students/users in an independent and effective way, directing the efforts to daily occurrences which they will feel are practical and purposeful and putting to good use the full potential that audiovisual material can provide. As Glasser (2000) points out, humans retain 10% of what they read, 20% of what they hear, 30% of what they see and 50% of what they see and hear. Therefore audiovisual materials

³ I-AGENT (FFI 2008-06030)

⁴ <http://www.eduapps.es>

seem to offer the perfect learning scenario as they combine sound, image and creative elements which have naturally made their way into entertainment media and allow learners to interact with systems in increasingly complex ways, although their educational potential is only just beginning to be examined (Squire 2002). As early as 1989, Brinton et al. wrote that content-based L2 instruction should aim at eliminating the artificial separation between language teaching and subject matter which exists in most educational settings (1989: 5). In the past 20 years, technology has advanced into a new era, requiring every academic discipline to re-evaluate its possibilities. SO-CALL-ME aims at fully understanding the convergence of language instruction and digital media in order to eliminate the artificial separation between language instruction and everyday life to allow every type of learner to enjoy learning a foreign language.

3. METHODOLOGY

As said in the introduction, the assessment of apps presented in this paper does not focus on the technical specifications of the apps, but rather on their pedagogic goals, in a most general sense. No in-depth methodological analysis of any particular app is therefore intended at this stage. In order to carry out the assessment of apps, two templates were created, and shared through Google Drive: the first was a table with two columns and an extendible number of rows where each of three evaluators could indicate the app assessed and the URL from which such app is available. The purpose of this list of apps was for each evaluator to know what apps had already been dealt with by the two other evaluators and thus avoid repetitions (see figure 1).

Sistema, herramienta, grupo, proyecto u otro (especificar)	URL
Herramienta Web TwinVox	http://www.twinvox.com/
Herramienta Web Cookit Creator	http://cookit.eibn.org/recopa_creator_beta/
Herramienta Web PhraseMix	http://www.phrasemix.com/
Herramienta Web BrainPop	http://www.brainpop.com/english/
Herramienta Voki (para llevar)	http://voki.com/about_us@voki
Herramienta Web EnglishAttack	http://es.english-attack.com/
Herramienta Web Language City	http://london.languagecity.com/login@UPX0mly0/
Herramienta Web On-line utility	http://www.online-utility.org/english/index.jsp
Learn out loud	http://www.learnoutloud.com/Catalog/Languages

Figure 1. Top rows of the list of evaluated apps and their URLs shared through Google Drive.

The second template consisted in an in-house created rubric with three criteria and a scale from one to five for each of the criteria. The evaluators copied and pasted the rubric as many times as needed, one rubric per app. The purpose of this rubric was to guarantee homogeneity in the assessment process as well as to provide a means for relatively fast assessment which would enable covering a fairly large number of apps in a reasonable amount of time. To that end, the rubric was kept as simple as possible, and, as can be seen in figure 2, very much geared towards our project's specific needs. Thus, the three criteria considered were: 1) the apps cognitive value; 2) similarity of the app with the pedagogic aims of the SO-CALL-ME project; and 3) complementarity with the pedagogic aims of the SO-CALL-ME project. Each rubric was to be accompanied by a brief description of the app and a final evaluative remark.

Rúbrica individual (Sistema, herramienta, grupo, proyecto u otro [especificar y poner nombre]):

	1	2	3	4	5
Valor cognitivo	malo	Bajo o impreciso	preciso pero no muy alto o realista	Claro y realista	Claro y con gran potencial
Similitud con SO-CALL-ME	ninguna	algo	bastante	mucho	Clavadito
Complementariedad con SO-CALL-ME	Ninguna o no clara	Alguna o poco clara	bastante	Mucha y clara	Nos va de perlas

Breve resumen (máximo 5 líneas):

Figure 2 App assessment rubric.

Once the two templates had been created and shared online by the three evaluators, the assessment process proper started.

A total of 67 EFL apps were assessed, combining the scrutiny of the information available on the websites describing each app and, whenever possible, tested on a mobile device –i.e. when they were free to download and once downloaded the apps ran well. As said above, each evaluator assessed different apps, which in principle has the advantage of favouring the assessment of a larger number of apps but also the potential disadvantage of yielding less reliable assessments than if they had been done by more than one evaluator for each app. Given that, as explained above, this was an evaluation geared to the specific needs of the SO-CALL-ME project, we decided at this stage to rely on the individual evaluators' good judgement so as to favour a quantitative approach. In any case, the comparison of the rubrics in the only two cases in which two evaluators accidentally assessed the same app, helps, even if with no statistical relevance, to bring some peace of mind, as their assessments, if not identical, are quite in the same line. Figures 3 and 4 illustrate these two cases. In figure 3 we see that one of the evaluators has assigned values 3/2/3 whereas the other has assigned values 3/1/3; figure 4 shows 3/2/2 vs. 3/1/3.

Rúbrica individual (Sistema, herramienta, grupo, proyecto u otro [especificar y poner nombre]): Johnny Grammar's Quiz Master (British Council)

	1	2	3	4	5
Valor cognitivo	nulo	Bajo o impreciso	preciso pero no muy alto o realista X	Claro y realista	Claro y con gran potencial
Similitud con SO-CALL-ME	ninguna	algo X	bastante	mucha	Clavadito
Complementariedad con SO-CALL-ME	Ninguna o no clara	Alguna o poco clara	bastante X	Mucha y clara	Nos va de perlas

Breve resumen (máximo 5 líneas): Práctica de gramática, vocabulario y spelling con tests al final. Va ualmente parece atractiva aunque parece que tiene poco contenido. De nuevo, puede ser una idea como complemento a lo que hagamos, para practicar lo que se haga. Para Android.

Rúbrica individual (Sistema, herramienta, grupo, proyecto u otro [especificar y poner nombre]): Johnny Grammar's Quizmaster

	1	2	3	4	5
Valor cognitivo	nulo	Bajo o impreciso	preciso pero no muy alto o realista X	Claro y realista	Claro y con gran potencial
Similitud con SO-CALL-ME	Ninguna X	algo	Bastante	mucha	Clavadito
Complementariedad con SO-CALL-ME	Ninguna o no clara	Alguna o X poco clara	Bastante	Mucha y clara	Nos va de perlas

Breve resumen (máximo 5 líneas): Se trata de un concurso sobre 1000 palabras comúnmente mal deletreadas en inglés. Un experto dirige las actividades. Estas son principalmente para practicar vocabulario. No tiene mucho más contenido.

Figure 3 Similar assessment of Johnny Grammar's Quizmaster by two evaluators.

Rúbrica individual (Sistema, herramienta, grupo, proyecto u otro [especificar y poner nombre]): 60 Second Word Challenge (British Council)

	1	2	3	4	5
Valor cognitivo	nulo	Bajo o impreciso	preciso pero no muy alto o realista X	Claro y realista	Claro y con gran potencial
Similitud con SO-CALL-ME	ninguna	algo X	bastante	mucha	Clavadito
Complementariedad con SO-CALL-ME	Ninguna o no clara	Alguna o poco clara X	bastante	Mucha y clara	Nos va de perlas

Breve resumen (máximo 5 líneas): Para iPhone, iPod Touch and iPad. Quiz de vocabulario con niveles y diferentes tópicos. Te da feedback sobre las respuestas incorrectas. Se puede compartir en Facebook.

Rúbrica individual (Sistema, herramienta, grupo, proyecto u otro [especificar y poner nombre]): 60-Second Word Challenge

	1	2	3	4	5
Valor cognitivo	nulo	Bajo o impreciso	Preciso pero no muy alto o realista X	Claro y realista	Claro y con gran potencial
Similitud con SO-CALL-ME	Ninguna X	Algo	bastante	mucha	Clavadito
Complementariedad con SO-CALL-ME	Ninguna o no clara	Alguna o X poco clara		Mucha y clara	Nos va de perlas

Breve resumen (máximo 5 líneas): Juego de vocabulario que tiene 10 temas, 3 niveles de dificultad y 600 preguntas. Trata 10 temas cotidianos, de cine, TV y viajes... Las puntuaciones que se obtienen se pueden compartir en Facebook. Falta contenido, sólo para adquirir vocabulario.

Figure 4 Similar assessment of 60 Second Word Challenge by two evaluators.

4. RESULTS

The first outstanding fact observed during the evaluation process was that a high number of apps presented technical problems at the time of downloading or starting them. Forums on the websites of the different applications often include complaints by disgruntled users who cannot get their apps to work. In fact, more than one third of the apps downloaded by

the evaluators during the assessment process proved not to work properly or not to work at all.

Concerning software, the vast majority of apps assessed were available for Apple devices –iPhone, iPad and, sometimes, iPod Touch – and around one in four were also available for Android, with very few cases in which the app was only available for the latter. Other operating systems such as BlackBerry OS, Bada or Ovi seem to be much less targeted by app developers. A few of them can also be directly run from the Internet on a conventional computer.

Regarding prices, the most expensive apps assessed were those which consisted in mobile versions of traditional dictionaries, textbooks, vocabulary or grammar tests, etc., whose price can be as high as around 30 euros. A second group consists of apps downloadable for a small amount –usually around one euro, and rarely above three euros– such as Cambridge’s English Monstruo, and those apps with an initial free sample pack and the possibility to download further packs for a small amount (again, around one euro, as e.g. the British Council’s LearnEnglish Grammar. This second group is perhaps the largest set together with a third group, i.e. that of apps that can be entirely downloaded for free, such as the wide choice of apps available from the British Council, among others. A final group is that of full-fledged English courses such as Busuu or EF’s EnglishTown, where the price depends on the needs of the user and/or seasonal offers.

As for types of apps, our scrutiny allowed us to establish the following categories: a) Games, very often aimed at children, e.g. the apps available from Cambridge English Online; b) app versions of dictionaries, handbooks and textbooks, e.g. Cambridge’s EFL methods, dictionaries, etc.; c) apps providing vocabulary, grammar and/or pronunciation practice, such as My Word Book, Johnny Grammar’s Quiz Master, 60 Second Word Challenge or Sounds Right; within this group of apps allowing practising different skills we can also include those apps going beyond mere drilling or quizzing. There are apps to practice listening comprehension by means of podcasts and the exploitation thereof, e.g. Listen-to-English and A Cup Of English, and apps allowing conversation practice, e.g. English Feed, even with other users, e.g. The Language Campus; d) as seen above, one type of apps is the adaptation of online courses such as Busuu and EF’s EnglishTown to mobile devices; e) most closely related to the interests and goals of the SO-CALL-ME project are those apps exploiting the use of language in context. Real English speaking context situations are presented in a variety of ways, such as podcasts –e.g. Learn English, Talking Business English– videos –e.g. Learn English Audio & Video, Conversation English– films –e.g. English Attack– and cartoons –e.g. Big City Small World. It is also worth mentioning the existence of apps such as the mobile version of Voxi, where users select the situation

in which they need to use their English and the app tells them the expressions to be used; although the output is rather limited –isolated sentences or words– the idea of offering users what they need in the context in which they find themselves has a great potential.

A last item resulting from the assessment of the apps concerns those features found in certain apps which differentiated them from the rest and provided and added value. For instance, the drag-and-drop facility available in some of them, e.g. Learn English Grammar, the possibility to draw with your finger, as in Premier Skills, connectivity with social networks, as offered by Language City, Learn English, 60 Second Word Challenge and Tongue Mystery English, and, finally, a feature we found particularly appealing from a pedagogical point of view, i.e. the inclusion of an Avatar, as in Cambridge’s Quiz up. As Cohen (2007) states: “Avatars are excellent for online education. They provide the human interaction that is natural in classrooms and in the traditional learning environment”.

5. CONCLUSION

In this paper we have reported on the assessment carried out on a number of MALL applications in the context of EFL so as to gain a global overview of the teaching and/or practising points they cover. As we have seen, our assessment was made by means of a rubric created in-house. This rubric geared the assessing task towards the specific needs of the SO-CALL-ME project, and reflected a quantitative rather than a qualitative approach.

The results obtained from the assessing process were presented in section 4, and they give us an idea of the qualities and limitations of the apps evaluated, as a first step in the development, within the context of our project, of other apps that may fill some existing gaps. Pending a more in-depth assessment of specific apps, the quantitative scrutiny here presented has allowed us to ascertain the limited scope of many of the existing products. This limitation is not in itself something negative, and in fact shows the efforts by methodologists, linguistic engineers and technological enterprises to develop technology which assists students to learn anytime and anywhere. Yet, it is also a fact that they tend to provide a rather fragmented language practice: some vocabulary here, some grammar there, etc. Some of the MALL apps evaluated, however, do provide more contextualized practice, as we have seen. It is precisely these apps that we will look at more in detail as a next step in our research so as to learn from their strengths while at the same time trying to find the way to integrate a sound pedagogy that may result in the creation of apps which, without being a mere mobile version of traditional online courses, will provide quality teaching and practice.

REFERENCES

- Brinton, Donna, Snow, Marguerite Anne and Wesche, Marjorie (1989): *Content-based Second Language Instruction*, Heinle & Heinle, Boston, MA.
- Cohen, Alan (2007): "Avatars and Education", in *Classrooms without Walls*, blog. <http://acohen843.wordpress.com/2007/11/11/avatars-and-education/> (accessed 28 January 2013).
- Delors, Jacques (1996): "La Educación Encierra un Tesoro". *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Santillana-UNESCO, Madrid.
- Glasser, William (2000): *Every Student Can Succeed*. Black Forest Press. Chula Vista, CA.
- ISEA (2009): "Mobile Learning: Análisis Prospectivo de las Posibilidades Asociadas al Mobile Learning". http://www.iseamcc.net/eISEA/Vigilancia_tecnologica/informe_4.pdf (accessed 30 January 2013).
- Squire, Kurt D. (2002): "Rethinking the Role of Games in Education", *International Journal of Computer Game Research*, 2.1. <http://www.gamestudies.org/0102/squire/> (accessed 30 January 2013).
- Traxler, John (2005): "Defining Mobile Learning", in *Proceedings of LADIS International Conference Mobile Learning*, (261-266)
- Zhao, Yong (2005): "The future of research in technology and second language education", in Zhao, Yong editor: *Research in Technology and Second Language Learning: Developments and Directions*, Information Age Publishing, Inc., Greenwich, CT, (445-457).

APPS CITED

- A Cup Of English (<http://acupofenglish.libsyn.com>)
- Big City Small World (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/big-city-small-world>)
- Busuu (<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.busuu.android.enc>)
- Conversation English (<https://itunes.apple.com/ca/app/conversation-english/id296284263?mt=8>)
- English Attack (<http://es.english-attack.com/>)
- English Feed (<http://www.englishfeed.com/?p=134>)
- English Monstruo (<http://www.cambridgemobileapps.com/general/monstruo.html>)
- EnglishTown (http://www.englishtown.com/online/dp/press_11-09-2010.aspx)
- Johnny Grammar's Quizz Master (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/mobile-learning/johnny-grammars-quizmaster>)
- Language City (<http://london.languagecity.com/login#.UIP6lm8yI7I>)
- Learn English (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/elementary-podcasts>)
- Learn English Audio & Video (<https://itunes.apple.com/app/learnenglish-audio-video/id529480955?mt=8>)

- LearnEnglish Grammar (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/learnenglish-grammar>)
- Listen-to-English (<http://www.listen-to-english.com/>)
- My Word Book (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/mywordbook>)
- Premier Skills (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/premier-skills>)
- Quiz up (<http://www.cambridgemobileapps.com/education/quiz-up.html>)
- 60 Second Word Challenge (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/60-second-word-challenge>)
- Sounds Right (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/sounds-right>)
- Talking Business English (<http://www.talkingbusinessenglish.com>)
- The Language Campus (http://www.thelanguagecampus.com/?page_id=937)
- Tongue Mystery English (<http://www.gamespot.com/tongue-mystery-english/>)
- Voxi (<http://voxy.com/about-us#press>)

EXPLORING THE AFFORDANCES OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES ON SECOND LANGUAGES

Elena Martín Monje

Elena Bárcena

Timothy Read

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Keywords: massive online open course, second language learning, social feedback.

This paper presents the experience of launching the first MOOC (Massive Online Open Course) in Spain on Professional English: the set-up of the course, the initial reaction of students to this new educational model, the main methodological and technical challenges faced by the teaching team, and the adjustment processes started by the authors to produce a truly comprehensive and efficient second language course (in two independent MOOC platforms), namely both written and oral student collaboration, the integration of realistic textual and audiovisual learning materials, intercultural capability development, student motivation and support, didactic scaffolding, continuous course assessment, and particularly social feedback.

INTRODUCTION

The emergence of Massive Online Open Courses at UNED (henceforth, MOOCs, although they are known as COMA: *Curso Online Masivo Abierto*) is re-defining the landscape of higher education and blurring the distinction between its formal (official) and non-formal modalities¹. However, above all, *UNED Abierta* (Open UNED; the centre responsible for MOOCs here², closely followed by the Universia-Telefónica partnership) has harnessed a revolutionary educational model, initiated in the US, which offers considerable educational – and social – potential. The way these freely accessible online courses were developed from the beginning to include a large degree of social interaction, has no precedents in the history of Spanish education. For many reasons, which may include the current economic crisis in this country, these courses are being met by an ever increasing number of perplexed and enthusiastic students/users (some courses now have over 20,000 of them!). It is far too early for *UNED Abierta's* *Aprendo*³ (or even *MiriadaX*⁴) to quantitatively demonstrate the long-term impact of their MOOCs. However, there are significant observable elements of these courses that appear to account for their overwhelming popularity with the general society and their initial success. At a practical level, *UNED Abierta* has made a call for “low cost” courses, i.e., with no extra expense for the institution (or the teaching teams) where material generation is concerned, something that is a non-trivial issue these days. At the date of preparation of this article, there are approximately twenty courses in different stages of development and functioning.

THE MOOC MODEL

The Web 2.0 philosophy has transformed the digital environment into a space for online creation and collaboration, changing the way in which learning is undertaken. Since the appearance of the Open Course Ware (OCW) initiative at Massachusetts Institute of Technology (MIT) in 2002, there has been a significant increase in projects related to open educational resources (OER), open educational practices (OEP) and open education in general (Pantò & Comas-Quinn, 2013). This has given teachers a unique opportunity to share, use and reuse materials and tools, and has naturally led to alternative approaches to language instruction, which blur the distinction between formal, non-formal and informal education, and encourage new models of content delivery, tuition, assessment and accreditation.

¹ This work is undertaken in the ongoing SO-CALL-ME research project, thanks to funding from the Spanish Ministry of Education (ref. no. FFI2011-29829).

² In collaboration with CSEV (Centro Superior de Enseñanza Virtual, Virtual Centre for Higher Education).

³ The name of UNED Abierta's MOOC platform.

⁴ The name of the MOOC platform developed by the Universia-Telefónica, CSEV partnership.

Higher education institutions, associated foundations and public and private companies unrelated to the above have recently started offering MOOCs which attempt to attract new social sectors and are exploring novel business models that revolve around paid services and student accreditation. MOOCs were pioneered by George Siemens and Stephen Downes in 2008, with their course on Connectivism and Connective Knowledge (Corner & Siemens, 2010). That course finally had 25 students prepared to pay for an additional test that provided them with a certificate, even though it had been undertaken by over 2,000 learners, who participated in the forums, online lectures, and weekly tutorial sessions. The successful outcome of this course demonstrated the existence of a very large number of students who were curious, if not committed, to learning, and the need to focus on motivating them to prevent drop out (the main and foremost problem in distance learning since its beginning [García Aretio, 1987]) and encourage them to obtain accreditation for their courses.

The Professional English MOOC follows Siemens' connectivist model: "[O]ne that is based on a wide range of aggregated content offered through a variety of channels, and which focuses on learners creating networks and constructing meaning through interaction with others." (Pantò & Comas-Quinn, 2013:12), as well as Vygotsky's constructivist perspective of learning as a social process of building online connections between people. In particular, Connectivism acknowledges the limitations of previous pedagogical theories, such as Behaviourism, Cognitivism and even Constructivism, and explores the effects of technology on our way of living and learning. In Siemens' own words (2005: p. 7):

[T]he integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. (...) Connectivism is driven by the understanding that decisions are based on rapidly altering foundations. New information is continually being acquired. The ability to draw distinctions between important and unimportant information is vital. The ability to recognize when new information alters the landscape based on decisions made yesterday is also critical.

MOOC students view themselves as free and pro-active protagonists of their own learning process with a unique opportunity to engage for a number of weeks in some "hot topic" via a user-friendly learning platform with realistic audio-visual materials integrated with textual ones, and effective communication tools (karma-based forums, chats, etc.) engineered to allow for social collaborative learning, all of which is part of a voluntary educational experience with no pressures or commitments (an aspect which is bound to attract non-standard students, i.e., people who are reticent to conventional formal education, the economically unprivileged, the socially marginalised, etc.).

In the specific context of second language (henceforth, SL) teaching/learning, teacher-student and peer-to-peer communication are both a means and an end in the sense that they provide the opportunity for participants to practice/improve their receptive, productive and interactive capabilities, in a way which cannot be developed in a conventional SL course. Since the teacher-student ratio is extraordinarily unbalanced in these courses (e.g., 1/5,000 in the authors' Professional English course), social (peer-to-peer) feedback becomes a crucial didactic strategy, which has been claimed by experts to be highly beneficial for all parties involved (Dettmer et al., 2009). Also, these courses involve a substantial change in their role in comparison to conventional ones, as can be seen in figure 1.

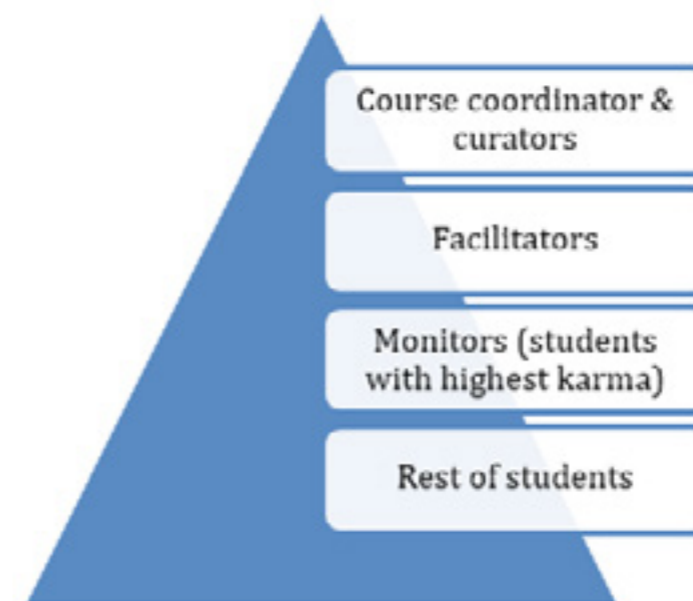


Figure 1. Agent hierarchy within the MOOC model

As can be seen in the figure, the teacher (the course coordinator, using MOOC terminology), rather than being an instructor, becomes a course designer, material developer. The curators initiate and coordinate social learning via the forums (where they have various choices for course improvement, such as content aggregation and remixing, and re-purposing and feeding-forward together with content injection). The facilitators keep the forum alive and answer general methodological questions, even though they may not have specific expertise about the content. Given the great numerical unbalance between the teaching team and the students, peers not only provide the customary motivation and support: they are fundamental feedback providers on both oral and written processes, and this factor can be argued to improve the general success rate of the course exponentially. Students are motivated to give quality feedback, since its positive reception by the group will be rewarded in terms of karma points, which count toward the successful completion of the course.

MOOCs have already been recognized to be rather appealing for SL learning in general

(Stevens, 2012), and UNED's Professional English course has a number of SL precursor courses (see <http://study.com>), which offered free language lessons to online distance students back in the 1990s, and dozens of online communities that have been offering open online SL content for over a decade. However, to the best of the authors' knowledge, online SL courses consistently focus on formal aspects and on written skills, with most of the content related to vocabulary acquisition and grammatical accuracy, reading comprehension and closed written production, with a minority of them offering closed listening comprehension activities. The complexity of natural language processing (parsing, context-dependency, ambiguity, etc.) invariably leaves open production and interaction as the least practiced and explored SL capabilities in CALL (Computer-Assisted Language Learning) (Hughes, 2006).

The challenge of addressing these linguistic aspects has become the core of the design of the Professional English MOOC, not only because of their computational intractability, but because they are acknowledged to be the most necessary and difficult capabilities for SL students to develop (Littlewood, 1984).

PROFESSIONAL ENGLISH: A PIONEER MOOC ON ESP

The Professional English MOOC, the first one in Spain, makes use of the latest technological developments available at UNED (in collaboration with CSEV), which foster open writing and also oral production and interaction both in a synchronous and asynchronous way, all of them fully integrated into Aprendo, the online platform designed by UNED/CSEV for these distance learning courses. The course consists of six modules and runs for approximately three months (12 weeks). It has been designed for students to undertake each module in a fortnight, although all the contents are open from the beginning and each student can choose to work and progress at their own pace. The overall organization of the course does not differ much from previous ESP courses developed by the authors (Stevens & Bárcena, 2002; Bárcena & Varela, 2012), and thus has a scaffolding mechanism (something that is not common in other SL courses) that guides the student through the learning processes related to written work. For example, students with difficulties can resort to extra (simpler) activities for reinforcement, and in the tests, explicit guidance is provided so that when questions are answered incorrectly, the students can return to the point in the corresponding module where the topic is explained and illustrated at length.

Of all the innovative components present in this MOOC, the most salient one is only available in Aprendo, where both oral and open written skills can be worked upon thanks

to the integration of a Web-conferencing tool developed by Intecca⁵. This software is currently being extended to form manageable working subgroups (henceforth, WS) of 20 students (the maximum number estimated in the authors' experience to be suitable for oral communication) from the massive number of students registered in the course. Once a WS is formed, its members are assigned time slots to engage in synchronous oral interaction and discussions on a topic previously proposed by one of the course curators for up to a fortnight⁶. In parallel, every fortnight the students are also invited to engage in synchronous written discussion using the chat tool in the Aprendo platform in order to work on open writing.

One key aspect of both types of collaborative activities, the oral and the written one, is that they aim at working on the students' sociocultural competence (referred to as sociolinguistic competence in the CEFR; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Council of Europe, 2001), which is considered by the CEFR's authors to be as important as the linguistic and the pragmatic competences⁷. Furthermore, the course forum provides students with plenty of opportunities for asynchronous free written interaction to raise queries about course methodology, content or anything that they care to communicate about.

However, it must be noted that for the time being there is only one forum for over 15,000 users, which greatly limits the control of this tool for the teaching team and its didactic value altogether. In MiriadaX, forum participation is similar to that in Aprendo. However, subgroup formation and access to the Web-conference and the chat tools are not possible. Given this limitation, the teaching team has designed a strategy by which its P2P (Peer-to-Peer) tool permits students to present the group with a text or a video clip (about a related sociolinguistic topic proposed by the teaching team), who will provide feedback accordingly. In this course, to overcome the limitations of the platform, the P2P tool is used to get the students to read a proposed sociolinguistic activity and record a short video / write a short text. Once they upload it to the platform, a link to it is automatically sent to four other students who will watch/read it and provide written feedback (see figure 2 for the structure of asynchronous oral production in MiriadaX and synchronous oral production in Aprendo, and figure 3 for the organization of P2P feedback in MiriadaX).

⁵ Innovación Tecnológica en los Centros Asociados, a computing team in the UNED Regional Study Centre in Ponferrada.

⁶ If, however, the conversation dies out before that time, there is a number of additional discussion topics available for the students, which are related to the corresponding module under study.

⁷ This is a rather novel approach in the sense that sociolinguistic competence is consistently reduced to an epiphenomenal role in the majority of SL courses these days.

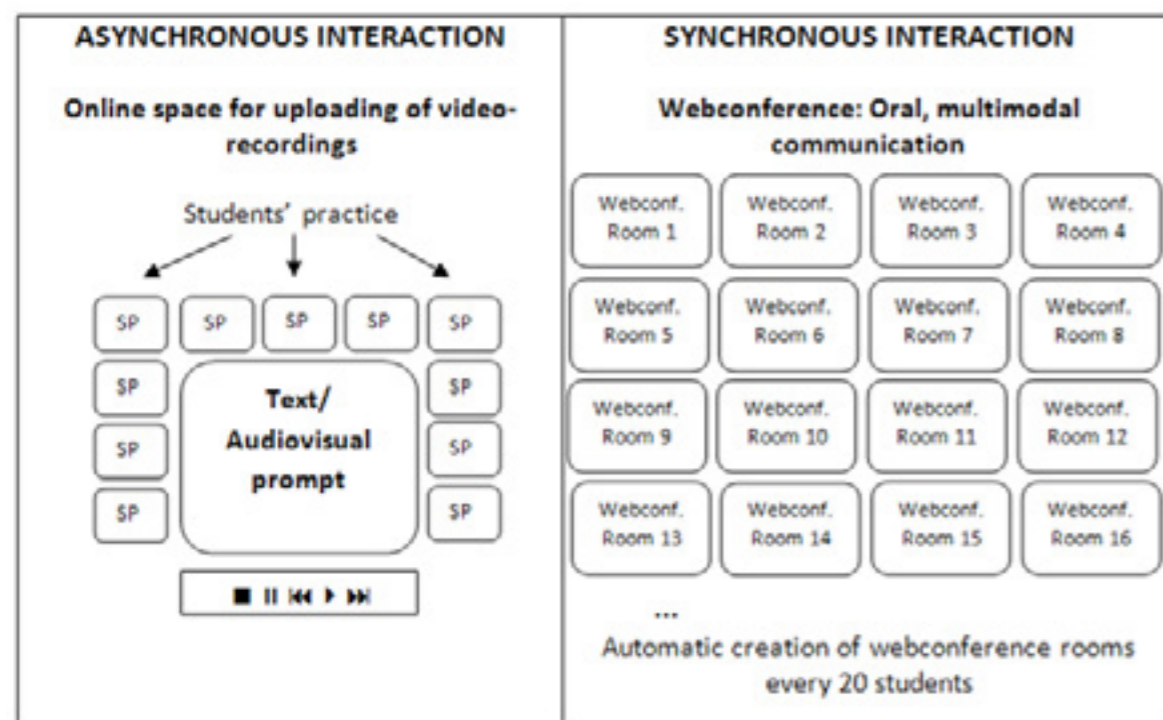


Figure 2. Oral interaction in the Professional English MOOC in the different platforms

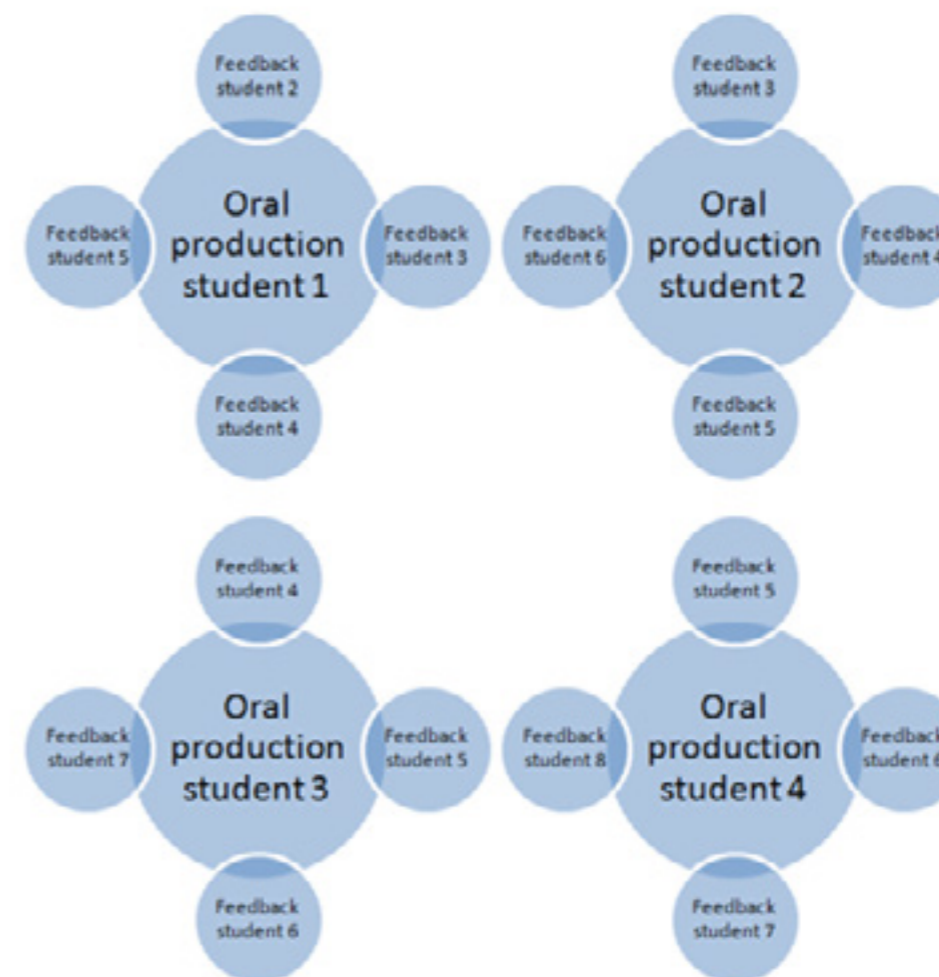


Figure 3. P2P oral activities and feedback in MiriadaX

It should be emphasized that one of the key contributions of the UNED Professional English MOOC is its coverage of the full range of communicative linguistic competences identified by the CEFR (Council of Europe, 2001): the videos, audio recordings and textual activities deal with the most organizational and formal aspects of language (phonology, vocabulary, and grammar) [what the CEFR denominates linguistic competence proper] and also pragmatic competence, as all modules and story materials are fully contextualized in prototypical professional and social communicative situations.

CONCLUSIONS

SL learning may not at first appear to be suitable for MOOCs due to its inherently complex competence-based nature. However, experience in the course presented in this article shows that depending on how courses are structured, and whether the MOOC platform enables

the large number of students to be organized into smaller groups (to facilitate relevant interactive language activities), and proving a suitable synchronous communication tool is available, MOOCs can in fact represent a significant step forward in online SL learning.

REFERENCES

- Bárcena, E. & Varela, R. (2012). *Professional English. Working and socializing internationally today*. Madrid: CERASA.
- Cormier, D. & Siemens, G. (2010). "Through the open door: open courses as research, learning, and engagement". *EDUCAUSE Review*, 45(4), 30-9. Retrieved January 15, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM1042.pdf>
- Council of Europe (2001) *The European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., & Dyck, N. J. (2009). *Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs* (6th ed.). Columbus, OH: Pearson.
- García Aretio, L. (1987) *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Madrid: ICE-UNED.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mizne, C.A. (1997). *Teaching Sociolinguistic Competence in the ESL Classroom*. Ph.D. Thesis. University of Tennessee. Retrieved 1 February 2013.
- Pantò E., Comas-Quinn A. (2013). "The Challenge of Open Education". *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.9, n.1, 11-22.
- Siemens, G. (2005). "Connectivism: A learning theory for the digital age". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10), 3-9. Retrieved December 17 2012, from http://www.itdl.org/journal/jan_05/jan_05.pdf
- Stevens, B. & Bárcena, E. (2002). *English for Tourism*. Madrid: CERASA.
- Stevens, V. (2012). "When a MOOC is not a MOOC?" Retrieved November 13th 2012, from <http://www.advancededucation.blogspot.com>

STUDENTS AND FACULTY AS CONSUMERS OF MOBILE TECHNOLOGIES WITHIN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

M. AlMarwani.

University of Lincoln, United Kingdom. Taibah University, Madinah, Saudi Arabia

Keywords: mobile learning, higher education, UTAUT2

Since the 1980's, e-learning has been driving a pedagogical shift from teacher-centric to student-centric learning, and now, with the huge growth in mobile communication devices, students have taken the lead, as the changing nature of their interface with new ITCs changes their learning practices and forces pedagogical changes. Universities worldwide are trying to cope with all these human and technological advancements, by integrating the latest technologies into their teaching, and addressing the needs of students and instructors, but the ever higher cost of these changes it is always an issue. Therefore, universities should acknowledge the wide spread use and ownership of such technologies by students, which makes it pragmatic and practical to ask students to Bring Your Own Personal Handheld Devices (BYOPHD) for teaching and learning. Adopting the extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT2), this paper presents a research model to analyze the roles of students and faculty, as consumers of mobile technologies within a higher education institution, to create students' and faculty profiles that will direct further investments in educational technologies which allow fast and accessible distribution of efficient and effective learning, to cope with gender and geographical segregated campuses and large student numbers in Saudi Arabia.

INTRODUCTION

Using personally owned mobile technologies is wide-spread on campuses all around the world. Mobile learning is a new educational paradigm, attracting educationalists and educational institutions as well as the participants, i.e., students and faculty. As in the case of introducing any new technology, before implementing mobile learning, commitments from people involved in the environment should be guaranteed by making sure that they accept and are ready for mobile learning. Consequently, the study of user intentions and behaviours toward a new technology has been an active research area for a long time (Davis, 1989; Igarria, et al., 1996; Taylor & Todd, 1995; Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012). Many models and theories have been developed, used and extended to study technology acceptance and its factors. These models include the Theory of Reasoned Action (TRA), the Technology Acceptance Model (TAM), the Motivational Model (MM), the Theory of Planned Behaviour (TPB), a model combining the Technology Acceptance Model and the Theory of Planned Behaviour (C-TAM-TPB), a Model of PC Utilization (MPCU), the Innovation Diffusion Theory (IDT), and Social Cognitive Theory (SCT). Lately, The Unified Theory of acceptance and Use of Technology (UTAUT) was formulated and validated to synthesize the eight preceding models of technology adoption and acceptance (Venkatesh et al., 2003).

UNIFIED THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY (UTAUT)

The UTAUT model is one of most widely used models in the field of information and communication technology acceptance developed by Venkatesh, Morris, Davis, and Davis (2003). The model is considered to be very consistent and widely applicable; in general, the UTAUT model is able to explain 70% of technology acceptance behavior (Venkatesh, et al., 2003). The model consists of four key constructs that are: Performance Expectancy; Effort Expectancy; Social Influence; and Facilitating Conditions (see Table 1 for details). Additionally, Gender, Age, Experience, and Voluntariness of Use are manifested to mediate the impact of these constructs on behavioral intention and usage (Figure 1).

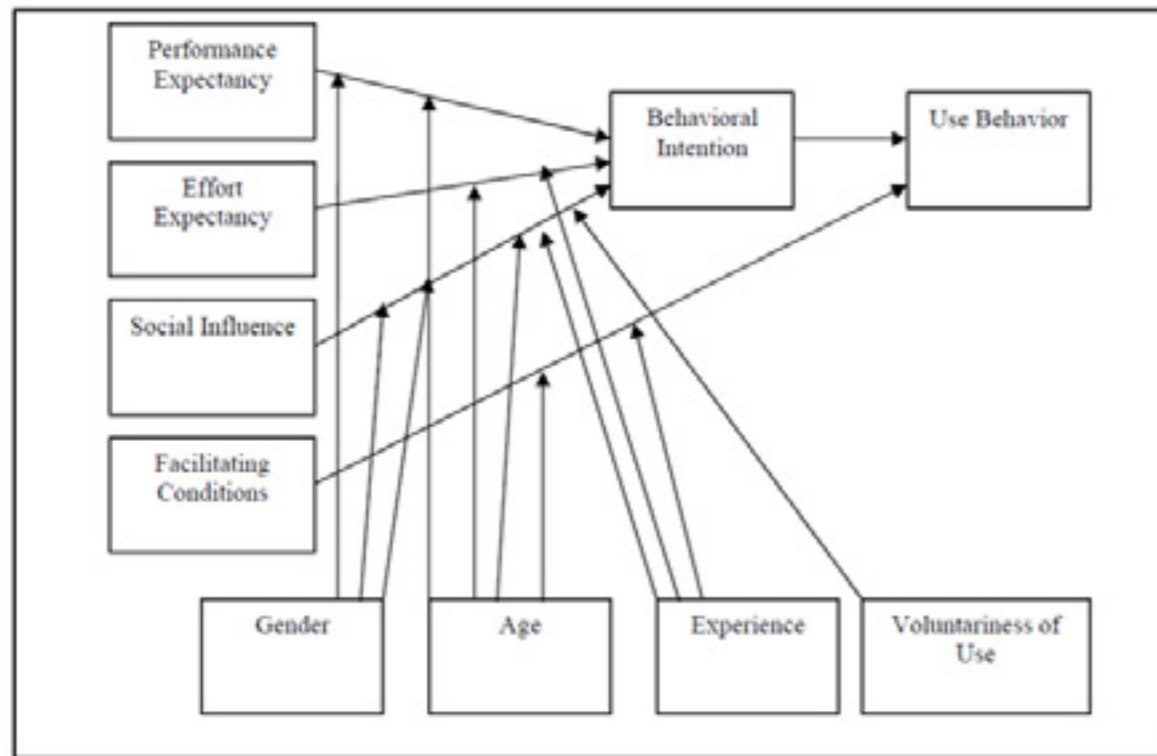


Figure 1: Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)

Data from four organizations over a six-month period with three points of measurement were used to empirically compare the eight preceding models (TRA, TAM, MM, TPB, C-TAM-TPB, MPCU, IDT, SCT). Then the UTAUT was formulated, based upon conceptual and empirical similarities across the eight models, and validated using the same data. Also, UTAUT was confirmed with data from two new organizations. This model was developed within specific organizational settings, but Venkatesh et al. (2012) have subsequently stated that “since its original publication, UTAUT has served as a baseline model and has been applied to the study of a variety of technologies in both organizational and non-organizational settings” (p. 158). This model has also cross-culturally validated, to ensure that it works with all public and private sector organization and institutions, and not only within the context in which where it was originally developed (Oshlyansky et al., 2007).

Venkatesh et al. (2012) assume that, even with a wide range of studies utilizing UTAUT in different contexts by replications, applications, extensions, and integrations, “there is still the need for a systematic investigation and theorizing of the salient factors that would apply to a consumer technology use context” (Venkatesh et al., 2012, p. 158). Hence, the need to extend the UTAUT to a consumer technology use context has emerged.

THE EXTENDED UNIFIED THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY (UTAUT2)

In their extended UTAUT2 model, Venkatesh et al. (2012) added three further key constructs (hedonic motivation, price value, habit) and relationships into the UTAUT (see Table 1 for details) and dropped one of the moderators (voluntariness) in order to tailor the model for a consumer use context, as most consumer behaviours are voluntary, resulting in no variance in the voluntariness construct (see Figure 2).

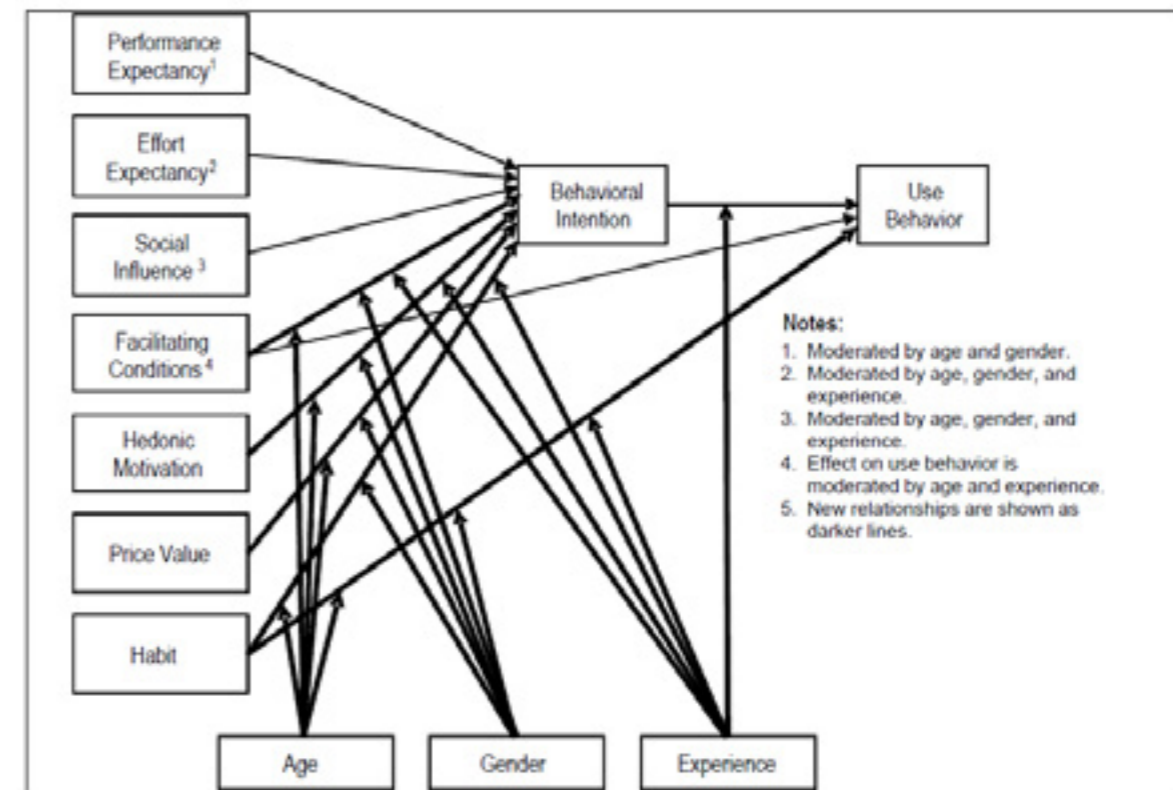


Figure 2: The Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT2)

Conducting their study in Hong Kong, Venkatesh et al. (2012) addressed the context of consumer use of mobile Internet technology. The study contribute to technology acceptance and use research by providing the logical extension (UTAUT2) to the UTAUT, but in a consumer use context, unlike the employee acceptance and use context of the UTAUT.

Table 1: Constructs of UTAUT & UTAUT2 (Venkatesh et al., 2003; Venkatesh et al., 2012)

Construct	UTAUT	UTAUT2
Performance Expectancy	Performance expectancy is the extent to which an individual believes that utilizing the information system will assist him/her to attain benefits in job performance.	Performance expectancy is the degree to which using a technology will provide benefits to consumers in performing certain activities.
Effort Expectancy	Effort expectancy is the extent of ease concerning the use of the information system.	Effort expectancy is the degree of ease associated with consumers' use of technology.
Social Influence	Social influence is defined as the extent to which a person perceives that important others believe he or she should use a new information system.	Social influence is the extent to which consumers perceive that important others.
Facilitating Conditions	Facilitating conditions are defined as the degree to which an individual believes that an organizational and technical infrastructure exists to support use of the system.	Facilitating conditions refer to consumers' perceptions of the resources and support available to perform a behavior.
Hedonic Motivation	_____	Hedonic motivation is defined as the fun or pleasure derived from using a technology.
Price Value	_____	Price value as consumers' cognitive tradeoff between the perceived benefits of the applications and the monetary cost for using them.
Habit	_____	Habit has been defined as the extent to which people tend to perform behaviors automatically because of learning

Use and Acceptance of Mobile Learning in Saudi Arabia

Saudi Arabia is the birthplace of Islam and the home of the two holiest cities, Mecca and Medina. It is self-evident that the flow of adopting new technologies affects and adjusts cultures all around the world, but in the case of Saudi Arabia any new trend in any aspect of life is always being inspected for its compatibility with cultural and religious norms which may cause the acceptance or rejection of such new trends.

Saudi higher education institutions, like similar institutions all around the world, are

under pressure to integrate up to date information and communication technologies to promote the quality of teaching and learning (Mason, 2006), but in the case of developing countries the greater use of new technologies is much more appealing, as it promotes access to education, too. To integrate technologies and develop e-learning would be very expensive and time consuming. Therefore, mobile technologies, which are already available in the hands of students and faculty as consumers of these technologies, can contribute to improve the quality of teaching and learning. Hitherto, these devices and their technologies are used for communications and social activities mainly, while they have the potentials to provide better education.

Following the global evolution of ICTs, the expansion of ICT services is one of the main concerns of the Saudi government, which was reflected in the development policy objectives and measures, particularly during the Seventh and Eighth Development Plans (Ministry of Economy and Planning, 2011). As a consequence of the privatization of mobile services, there has a vast growth of mobile networks providers. The Saudi Telecom Company (STC), which was a government-owned establishment, is not anymore the only provider of mobile services (<http://www.stc.com.sa/wps/wcm/connect/english/stc/aboutSTC/Overview>). Three more providers have joined the market: Mobily in 2004 (<http://www.mobily.com.sa/portalu/wps/portal/about/?lang=en&resetPortlet=true>); Zain in 2007 (<https://www.sa.zain.com/autoforms/portal/site/zainsa>); and finally Go Telecom in 2009 which have not considered as a national service provider yet (<http://www.go.com.sa/atheeb-cms/index.php?page=about-us>). There is a population of 27,136,977 living in Saudi Arabia in 2010, with a median age of 24.9 years (Central Department of Statistics and Information, 2010), but there are 53.706 million mobile lines in use (CIA, 2011). Alharbi (2012) indicates that more than two-thirds of Saudi Arabia's population of young people are considered the main clients of telecommunications companies. This growth of the use of mobile technologies among young people is quite normal in developing nations as Saudi Arabia.

Today, despite the rapid expansion of the number and size of higher education institutions, the capacity of universities and colleges in Saudi Arabia is not able to cope with the rapid growth of students applying for higher education. Every year a large number of students join higher education institutions, for example, in the academic year 2010/2011, 262,032 new students entered higher education. This number is of new undergraduates only, in addition 13,963 more postgraduate students enrolled in higher education in the same year (<http://www.mohe.gov.sa/ar/Ministry/Deputy-Ministry-for-Planning-and-Information-affairs/HESC/Ehsaat/Pages/default.aspx>).

To compete globally, and to reduce its dependency on oil revenues, the Saudi government is focusing on investments in “upgrading citizens’ capabilities and qualifications to cope with domestic and international socio-economic and technological changes” (Ministry of Economy and Planning, 2011, p. 133). In the recently released 2013 national budget, which is another expansionary plan, particular attention was given to technology and e-government projects. The Saudi Electronic University, which is one year old, has received \$3.6 billion. This allocation reflects the movement toward greater use of information and communication technology in higher education.

Hence, investigating the unique context of Saudi Arabia by understanding technology holders who have the power to drive the flow of new technologies, i.e., students and faculty is an important prerequisite of implementing such technologies for teaching and learning. A research model has been developed by adopting UTAUT/UTAUT2 to investigate the factors related to the acceptance of mobile learning and teaching in Saudi higher education.

Use and Acceptance of Mobile Learning: A Research Model

Because of the novelty of mobile learning and teaching, as well as the significant importance of those who have the power to drive such novelty, i.e., students and faculty, the level of penetration, acceptance, and readiness for establishing and adopting such innovation is highly important, and has been addressed in many studies in Europe, America, and East of Asia, but less has been done in Saudi Arabia.

However, the inclusiveness and high illustrative power of UTAUT/UTAUT2, as compared to other models and theories, make it appropriate for a Saudi based study. Moreover, the UTAUT2 model produced a significant enhancement in the variance explained in behavioural intention and technology use (Venkatesh et al., 2012).

Furthermore, Williams et al. (2011) conducted a systematic review of 450 citations of the originating article of the UTAUT model to find out the reason of citation. The review reveals that while the majority of articles cited UTAUT just for supporting an argument or criticizing the theory, those studies which reported the use of UTAUT have just made partial use of it. Also, there were a number of studies using all the constructs of UTAUT model, but without considering the moderating factors, whereas others research studies used external variables and theories with the UTAUT model.

Therefore, a model (Figure 3) was developed out of UTAUT/UTAUT2 to study the context of higher education in Saudi Arabia. The study is going to be conducted within an organization, following the original context of the UTAUT but with an additional eco-

conomic perspective, by-considering students and faculty as consumers of mobile technologies as in the context of the UTAUT2 model.

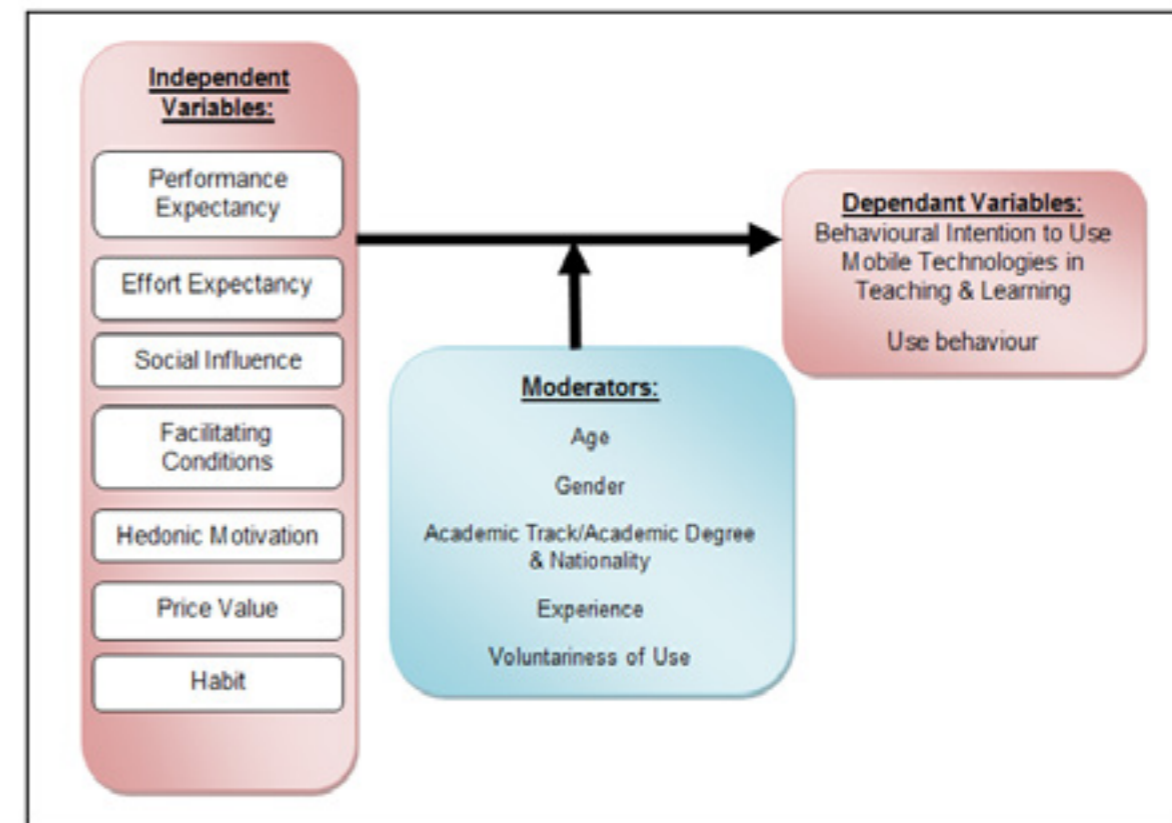


Figure 3: The Research Model for the Context of Saudi Arabia

Venkatesh et al. (2012) argue that “compared to general theories, in more recent years, theories that focus on a specific context and identify relevant predictors and mechanisms are considered to be vital in providing a rich understanding of a focal phenomenon and to meaningfully extend theories” (p. 158).

The research model constructs (see Table 2 for details) are adapted from the Extended Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT2) model with the Voluntariness of Use construct brought back, as it is applicable to the research context. Additionally, the specific characteristics of participants, academic track for students (science, health, and humanities), academic degree and nationality of faculty have been added as moderating variables.

Table 2: Key Constructs of the Research Model

Key Construct (Independent Variable)	Definition	Related Constructs	Related Theory
Performance Expectancy	The degree to which using mobile technologies will provide benefit in teaching & learning. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012)	Perceived Usefulness	TAM
		Job Fit	MPCU
		Relative Advantage	IDT
		Extrinsic Motivation	MM
		Outcome Expectation	SCT
Effort Expectancy	The degree of ease associated with using mobile technologies in teaching & learning. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012)	Perceived Ease of Use	TAM
		Complexity	MPCU
		Ease of Use	IDT
Social Influence	The degree to which students & faculty perceive that important others (i.e. family, friends, society) believe they should or should not use mobile technologies in teaching & learning. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012)	Subjective Norm	TRA
		Social Factors	MPCU
		Image	IDT
Facilitating Conditions	The degree to which students & faculty believe that resources and support are available to use mobile technologies in teaching & learning. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012)	Perceived Behavioral Control	TPB
		Facilitating Conditions	MPCU
		Compatibility	IDT
Hedonic Motivation	The degree to which students & faculty have fun or pleasure derived from using mobile technologies in teaching & learning. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012).	Hedonic Outcomes	MATH
		Intrinsic Motivation	MM
Price Value	The degree to which students & faculty perceived the benefits of using mobile technologies in teaching & learning as of greater value than the monetary cost. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012)	Price	(Dodds & Monroe, 1985; Zeithaml, 1988)
Habit	The degree to which students & faculty tend to use mobile technologies in teaching & learning automatically. Adapted from the UTAUT2 (Venkatesh et al., 2012)	Automaticity Repeated Behavioral Pattern	(Triandis, 1977; Kim and Malhotra 2005; Limayem et al., 2007)

CONCLUSION

The model generated in this paper has been developed as the research framework for an analysis of the readiness of students and faculty to accept new technologies in learning and teaching via the use of cross sectional surveys. This model will determine the relative strength of the factors related to the acceptance of mobile learning and teaching, and will be validated in the specific context of Saudi Arabia. However, the generality of the model

used is such that the research should be of help in understanding the processes whereby such new mobile technologies can be successfully implemented in other developing nations.

REFERENCES

- Alharbi, Badr (2012). "Customer Choice in Mobile Service Providers in Saudi Arabia", *International Journal of Business and Social Science*, 3 (18), (283-285).
- Central Department of Statistics and Information (Saudi Arabia). (2010). Population 2010. <http://www.cdsi.gov.sa/english/> Accessed 10/01/2013
- CIA. (2010). The World FactBook (Saudi Arabia). <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/sa.html#top> Accessed: 25/01/2013
- Davis, Fred D. (1989), "Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology", *MIS Quarterly*, 13(3), (319-340).
- Dodds, W. B., & Monroe, K. B. (1985). "The Effect of Brand and Price Information on Subjective Product Evaluations", *Advances in Consumer Research*, 12(1), (85-90).
- Igbaria, Magid, et al. (1996). "A Motivational Model of Microcomputer Usage", *Journal of Management Information Systems*, 13(1), (127-143).
- Kim, S. S., and Malhotra, N. K. (2005). "A Longitudinal Model of Continued IS Use: An Integrative View of Four Mechanisms Underlying Post-Adoption Phenomena", *Management Science*, 51(5), (741-755).
- Limayem, M., et al. (2007). "How Habit Limits the Predictive Power of Intentions: The Case of IS Continuance," *MIS Quarterly*, 31(4), (705-737).
- Mason, Robin. (2006). "The University: Current Challenges and Opportunities" In D'Antoni, Susan: *The Virtual University: Models & Messages-Lessons from Case Studies*, UNESCO: International Institute for Educational Planning, Paris, (49-69).
- Ministry of Economy and Planning (Saudi Arabia), (2011). "Achievements of the Development Plans: Facts and Figures", Issue 27. www.mep.gov.sa Accessed: 18/01/2013.
- Oshlyansky, Lidia, et al. (2007). "Validating the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) Tool Cross-Culturally". The 21st BCS HCI Group Conference, Lancaster University, UK, British Computer Society.
- Taylor, Shirley & Todd, Peter (1995). "Understanding Information Technology Usage: A Test of Competing Models", *Information Systems Research*, 6(2), (144-176).
- Triandis, H. C. (1977). "Interpersonal Behaviour", Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, CA.
- Venkatesh, Viswanath, et al. (2003). "User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View", *MIS Quarterly*, 27(3), (425-478).

Venkatesh, Viswanath, et al. (2012). "Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology", *MIS Quarterly*, 36(1), (157-178).

Williams, Michael D., et al. (2011). Is UTAUT Really Used or Just Cited for the Sake of It? A Systematic Review of Citations of UTAUT's Originating Article. In ECIS Proceedings. <http://is2.lse.ac.uk/asp/aspcis/20110235.pdf> Accessed: 25/01/2013.

Zeithaml, V. A. (1988). "Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence", *Journal of Marketing*, 52(3), (2-22).

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES FOR COST EFFECTIVE AND PEDAGOGICALLY SOUND OPEN AND DISTANCE EDUCATION

N. Balasubramanian.
Bharathiar University, India

Key Terms: open educational resources, non-formal system of education, 2012 Paris Declaration, socially relevant and structurally flexible ODL System.

The acceptance and development of Open and Distance Education in most part of the globe in the recent past has made a significant impact on Indian System of Education particularly on a special type of Non-formal System of Education viz. Open and Distance Education. It is felt that that there has been a greater demand for various fields of specialization at tertiary level. But due to financial constraints, it is very difficult on the part of the Government to provide the same to the increasing number of aspirants to higher education. Hence, the emergence of Open and Distance Education suites to the demographic and economic conditions of India besides accelerating democratization and modernization. The System of Open and Distance Education in India ensures universalization and democratization of education for the simple reason that it is cost effective and pedagogically sound due to optimum use of media and technology. Socially relevant and structurally flexible Open and Distance Education System could be developed in collaboration with industry, agriculture developmental agencies and social institutions. It is obvious that the success of the ODL System in India depends upon the manner in which it is organized and developed. Hence, it is imperative to make use of the Open Educational Resources in the development of the learning materials for the distance learners. Open Educational Resources are nothing but the e-learning materials supported with multimedia applications viz. animation, graphics, stills, audio and video clips, etc. with an objective of making learning most effective. The materials are available in the net not only at free of cost but with free licence to use them without attracting any copyright issues. Such materials could be used, reused, distributed, redistributed, translated, modified, etc. but without attracting any legal issues. When such materials are available there in the internet, it is up to the ODL Institutions to make use of the resources for their clients. Hope, the 2012 Paris Declaration related to OER would help the institutions to develop cost effective and pedagogically sound instructional materials to the ODL learners.

INTRODUCTION

The acceptance and development of Open and Distance Education in most part of the globe in the recent past has made a significant impact on Indian System of Education particularly on a special type of Non-formal System of Education viz. Open and Distance Education. It is felt that that there has been a greater demand for various fields of specialization at tertiary level. But due to financial constraints, it is very difficult on the part of the Government to provide the same to the increasing number of aspirants to higher education. Hence, the emergence of Open and Distance Education suites to the demographic and economic conditions of India besides accelerating democratization and modernization. The System of Open and Distance Education in India ensures universalization and democratization of education for the simple reason that it is cost effective and pedagogically sound because of optimum use of media and technology. Socially relevant and structurally flexible Open and Distance Education System could be developed in collaboration with industry, agriculture developmental agencies and social institutions. It is obvious that the success of the ODL System in India depends upon the manner in which it is organized and developed. Hence, it is imperative to make use of the Open Educational Resources in the development of the learning materials for the distance learners. Open Educational Resources are nothing but the e-learning materials supported with multimedia applications viz. animation, graphics, stills, audio and video clips, etc. with an objective of making learning most effective. The materials are available in the net not only at free of cost but with free licence to use them without attracting any copyright issues. Such materials could be used, reused, distributed, redistributed, translated, modified, etc. but without attracting any legal issues. Besides discussing the role played by the various international organizations viz. the OER Africa, African Virtual University, Saide and European Network of Science Centres and Museums in the field of Open Educational Resources, the paper brings out the salient points of the 2012 Paris OER Declaration with a view to high light the need for development of cost effective and quality learning materials for the students of ODL system.

OPEN AND DISTANCE LEARNING IN INDIA

The MadhavaMenon report on ODL in India (2010) defines Open Distance Learning as a term that encompasses the 'open' and 'distance'. 'Open' means to the committee as the removal of constraints of face to face conventional method, flexibility for students who need an alternative to the conventional system and scale with equality. The term 'Distance' means to the committee that teacher and student have a space and time division / distance, involving e-learning, open learning, flexible learning, on-line learning, resource based learning, technology – mediated learning, etc.". Hence, it is obviously known that

ODL in India should be “Asynchronous, print based or self paced learning, it pan or better quality than conventional learning and automatically equally accessible”.

The report brings out the fact that the Distance Education in India has evolved from the stage of “print materials oriented correspondence education” to “the stage of self-instructional packages with an integrated multi-media approach, and incorporation of interactive communication technologies, leading towards building of virtual learning”. From the report, it is learnt that there has been amazing growth in terms of numbers since independence, 3.6 million learners in ODL as compared to 13.6 million in tradition higher education Institutions, twice the % of students enrolled in P.G. Programmes in ODL as compared to traditional higher education institutions, etc. It is also learnt that there are about 200 ODL institutions in India with an intake of 2 million students and 13 state open universities with an intake of 1.62 million students apart from IGNOU, the largest one.

Some of the recommendations of the committee include effective utilization of resources made available to ODL community in multiple ‘shifts’ and ‘removal of barriers and institutional (AICTE, DEC and UGC) that exist to-day for more ODLs to spring up, serving many more domains, is going to be critical’. It was also recommended that the DEC would not territorially limit programmes that were totally online. The most interesting recommendations of the committee is on the equivalence of degree between conventional and ODL.

Having written more about the MadhavaMenon Report on ODL in India, ViplavBaxi (2012) recommended that “investing in enabling infrastructure so that digital technology and communications reach every corner of India in affordable ways, investing in cutting edge online techniques and research that will help meet our challenges, investing in creating and aggregating open content and tools, rewarding innovation and community contributions, etc.”.

OPEN COURSEWARE IN INDIAN CONTEXT

The OCW movement began at MIT in USA in 2002 and later spread to some 120 other universities at the international level. They formed the Open Courseware Consortium in 2005 to share ideas and experiences. At present, the consortium is a collaboration of more than 100 higher education institutions and associated organizations from around the world creating a body of open educational content using a shared model with a mission of advancing education and empowering people all through the globe through open courseware. Perhaps, this initiative may enable the open sharing of the materials developed by

experienced faculty members with educators, enrolled students and self-learners around the globe.

Swapan Deoghuria and Satyabrata Roy (2008) were of the opinion “if OCW developed by experts can be implemented with proper translation for all regional languages, it will be certainly beneficial for all including students of the regions with inadequate communication facilities”. While discussing the situations in India so far as OCW is concerned, they stated that the Govt. of India established the Knowledge Commission with an aim of making knowledge freely available. They were convinced that OCW is a movement where digital educational materials of quality would be accessible to everybody wishing to use them at free of cost. It has been informed that under a special HRD Ministry Programme, the seven IITs and the IISc, Bangalore have already prepared open courseware for five streams of engineering and uploaded them online. The materials are in two forms viz. digitally taped classroom lectures and web-based lectures in addition to links to high end research works available under the NPTEL Project.

The Indian Institute of Information Technology, Thiruvananthapuram offered its classroom courses in the open mode while the IIT, Bombay broadcasts its lectures live through EDUSAT. This satellite has multiple regional beams covering different parts of India and hence the students of any engineering college not only have real – time access to IIT, Bombay tutoring but can also interact with resident faculty at Mumbai. The IIT, Bombay and the ISRO have already signed a MoU to transmit the lectures to any of the 1500 engineering colleges across the country.

The Indian Corporate Education Initiatives may include Shiksha India, Cisco Networking Academy, Intel Computer Clubhouse and Hole-in-the wall while the Government / Academic Initiatives in India may include Digital Library of India, National Programme on Technology Enhanced Learning and Sakshat, the one stop free portal for education.

Fred Mulder and Jos Rikers (2008) say that the National Knowledge Commission in India has been given laudable support from the Government in terms of adopting its recommendations and providing appropriate funding as well. They were also of the opinion that “the NKC Agenda places high priority on education as a central instrument for achieving rapid and inclusive growth with specific emphasis on expansion, excellence and equity”.

The NKC states that “distance education can provide access to education for a large number of students, including for learners with special need. With the proliferation of media like television, radio and internet, its reach can significantly increase. NKC recommen-

datations on distance education focus on creating a national ICT infrastructure, developing web – based common open resources, establishing a credit bank and providing a national testing service”.

The final report from the ICDE Task Force on Open Educational Resources quoted from NKC of India something related to OER as follows:

- “Our success in the knowledge economy hinges to a large extent on upgrading the quality of, and enhancing the access to education. One of the most effective ways of achieving this would be to stimulate the development and dissemination of quality open access (OA) materials and open educational resources (OER) through broadband internet connectivity. This would facilitate easy and widespread access to high quality educational resources and drastically improve the teaching paradigm for all our students”.
- “A set of key institutions should be selected and experts representing diverse knowledge areas like agriculture, engineering, medicine, arts, humanities, science, education, etcetera should be asked to develop standards – based content, which can be customized to diverse user needs. This should be made available not only to Indian institutions but also for global use”.
- “The content in the repositories should be multimedia, interactive and available in different regional languages. These projects should cover a wide range of subjects mentioned above. To speed up the creating, adaptation, and utilization of OER, it is necessary to launch a ‘National E-content and Curriculum Initiative”.

OER IN LANGUAGE TEACHING

Balasubramanian (2010) was of the opinion that OERs and other computer mediated language teaching/learning materials widely available in the web could very well be exploited in the teaching and learning of Tamil as the first language to the aspirants in general and particularly to NRIs of Tamil origin settled elsewhere.

MERLOT

The Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (MERLOT) is known as a repository of higher education learning materials with a vision “to be a premiere online community where faculty, staff and students from around the world share

their learning materials and pedagogy”.

SOUTH AFRICAN INSTITUTE FOR DISTANCE EDUCATION (SAIDE)

The Saide has brought out the OER Policy Review and Development Tool Book, a guide for higher education institutions interested in creating and using OER in 2012 with a view to help the personnel involved in OER to review their ‘own institutional policy environment and where necessary institute policy changes that will facilitate collaboration and the development and sharing of OER”.

The policy statement of the Tool Kit related to the use of OER in Open and Distance Learning and e-Learning, including issues related to cross-border provision views as follows:

“There is a natural synergy between the two, since ODL requires ongoing investment in the development of learning resources. Using OER in the development process should help to shorten the time and reduce the costs of development, while encouraging use of the best quality content available. And sharing Distance Education (DE) resources as OER will help further to open access to quality learning opportunities and will make the differentiating characteristics of ODL institutions the nature and quality of the support services they offer. This should help to improve quality in the learning resources shared as OER and in the DE provision alike”.

The statement also views that ‘in both ODL and contact provision, learning resources are conceptualized as digital in nature in the form of digital versions of text – based resources, such as PDFs and more interactive e-learning resources, often combining text, video and audio and providing automated feedback using platforms such as Moodle’. It also views ‘the appropriate mix of technologies to be used is a key curriculum decision that needs to be informed by the target student profile, staff profile, the ubiquity and costs of possible technology options and the nature of the required learning”.

OER AFRICA

The OER Africa is a ground breaking initiative established by the South African Institute for Distance Education (Saide) with a view to support the higher education institutions across African in the development and use of OER to enhance teaching and learning. The OER Africa funded by William and Flora Hewlett Foundation in 2008 focused on teacher education, agriculture, health education, etc.

The mission of the OER Africa includes establishing dynamic networks of African OER practitioners by sensitizing and connecting like-minded educators, to develop share and adapt OER to meet the education needs of African societies. The OER Africa believes in building capacity in African education by providing educators free or low-cost access to tools, content and communities to practice which in turn can support them to develop and / or adapt educational materials and integrate them into high quality courses and programmes. OER Africa nurtures relationship with existing educational networks and institutions and offers them three complementary forms of support viz. Policy Engagement, Development / adaptation of OER for education programmes and courses and support to collaborative networks.

AFRICAN VIRTUAL UNIVERSITY AND OER

One of the strategic objectives of African Virtual University is to increase access to high quality Open Distance and eLearning resources that are relevant to Africa. Hence, the University has developed 219 high quality modules together with 12 universities in 10 African Countries which are being used as degree, diploma and certificate programmes along with its partners. Besides, the resources are released as OER under the Creative Commons Open Licence. The online portal OER @ AVU serves as a platform to publish the materials developed by the University in three languages viz. English, French and Portuguese. These materials are available on the interactive portal: <http://oer.avu.org> and thus contributing to global knowledge. The resources attracted more than 6,00,000 views from 193 countries between Dec. 2010 to Jan 2012. Besides improving the existing resources, the AVU develops new resources in computer science and making the portal more interactive and appealing to users.

‘The overall objective of the AVU Multinational Project II (2012 – 2016) is to continue the capacity of the AVU and a network of 27 institutions to develop, deliver and manage quality ICT integrated programmes in 22 African Countries’. The activities of the project include establishing and upgrading of distance and e-learning infrastructure, promotion and development of OER, research and development with a focus on mobile learning, technical assistance to countries on distance and learning policies and strategies, etc.

OPEN SCIENCE RESOURCES (OSR)

OSR is a three year collaborative project co-funded by the European Commission under the eContentplus programme started in June, 2009 with an objective of creating a shared

repository of scientific digital objects which are at present dispersed in European science museums and science centers for making them widely and coherently available, searchable and usable both for formal and non-formal learning environments. The Science Centers and Museums across Europe provide highquality learning objects for the OSR repository equipped with state of the art searching tools for easy and attractive interface to have access to the repository. The users are guided by attractive educational pathways targeted to different user groups which connect the objects with semantic metadata. The social tagging of the objects provides a bridge between the education and collection staff in the museums enabling re-discovery of activities already performed. It is to note that the project provides for roadmap towards a standardized Science Resources reusability approach.

AFRICAN HEALTH OPEN EDUCATIONAL RESOURCES (OER) NETWORK

This Network was established in 2008 with a view to advance Health Education in Africa by creating and promoting free, openly licensed teaching materials. These materials are created by Africans in order to share knowledge, address curriculum gaps and support health education communities. This Network assists health professionals in finding such materials which are free, electronic and openly licensed besides promoting them worldwide through multiple online and offline methods, facilitating discussion, foster dialogue between health professionals around pedagogy, policy, peer review and openness via onsite consultation, discussion lists, conference calls and newsletters and adopting and creating new materials in addition to providing tools and guides to educators and students to design, license and share the learning materials. The accomplishments of the Network as on February, 2012 may include: 160 peoples trained in material development and open licenses, 115 people from 12 institutions created openly licensed materials, 906 minutes of instruction in a collection of 144 videos, 4,66,000 total views of videos on YouTube, etc. The disciplines represented by the Network include medicine, public and community health, pharmacology, health services administration, informatics and behavioral sciences.

2012 PARIS OER DECLARATION AND ODL

The 2012 Paris OER Declaration calls on governments / competent authorities of UNESCO member states to ‘foster awareness and use of OER, facilitate enabling environments for use of ICT, reinforce the development of strategies and policies on OER, promote and adopt legal frameworks for open licensing, support capacity building for the sustainable development of quality learning materials, foster strategic alliance for OER, encourage the development and adaption of OER in a variety of languages and cultural contexts, etc.’

Thus, the declaration indirectly helps the ODL with a promise of quality learning materials supported with multimedia applications in a variety of subjects / languages and cultural contexts which could be used as source of references by the students of Open and Distance Education System and thus the system becomes cost effective besides being enriched with quality.

CONCLUSION

OER is a relatively new and evolving concept immensely useful to the entire system of Open and Distance Education. A good deal of effective OER are readily available online in almost all major disciplines for easy access to millions of people globally. Intellectual, financial and technical support given to the stakeholders, collaborations within and between Universities in India and abroad for re-engineering and sustaining the system, promoting innovative learning solutions supported with emerging technologies, undertaking research projects covering all the different dimensions of the system, documentation and dissemination of the best practices, etc. would pave the way for realization of all the envisaged objectives of ODL system in India and abroad. In this direction, it is envisaged that exploring and exploiting the OER available across the world in designing and developing the study materials meant for the students of ODL system would ensure offering cost effective and pedagogically sound Open and Distance Education globally.

REFERENCES

- African Health Open Educational Resources (OER) Network: Pamphlet.
- Background Document: 2012 World Open Educational Resources Congress, Paris.
- Balasubramanian, N. (2010). "Open Educational Resources in the Context of Teaching and Learning of Tamil as the First Language" in an International Conference Organized by INFITT along with Tamil Chommozhi Manadu 2010 at Coimbatore, India.
- Fred Mulder and Jos Rikers (2008). "Open Educational Resources and Open, Flexible and Distance Learning". Final Report from ICDE Task Force on Open Educational Resources.
- OER Policy Review and Development Toolkit (2012). Developed by Saide.
- OER Africa: Building African Higher Education Capacity through Openness Published by Saide in 2012.
- Open Educational Resources: An Introduction for Managers and Policymakers. The Higher Education Academic – JISC. Document No. 822, April 2012.
- Open Science Resources Pamphlet.
- Swapan Deoghuria and Satyabrata Roy (2008). *Open Courseware: A unique opportunity for India*, 6th Convention PLANNER – 2008, Nagaland University, Nagaland, Nov 06-07, 2008 p. 115-123.
- ViplavBaxi (2012). Report on Open Distance Learning in India. <http://learnos.wordpress.com>
<http://learnos.wordpress.com/2012> (17.06.2012)

THE INCLUSIVE ROLE OF UNX-THE IBERO- AMERICAN COMMUNITY FOR DIGITAL ENTREPRENEURSHIP

Daniel Torres

David Gago

Marta Cáceres

Raquel Fernández

Centro Superior para la Enseñanza Virtual (CSEV), España

Keywords: entrepreneurship, massive open online course, open education, inclusion.

UnX will implement a new model of open higher education based on the intensive use of technology to foster lifelong learning and professional training involving all stakeholders of the educational ecosystem, from universities to private entities.

UnX, which embraces the underlying models put forward by other educational initiatives currently promoted by world - class universities and institutions, has additionally relevant societal implications that should not be neglected. In fact, UnX may play a role in promoting educational inclusion as it enables the possibility to study from anywhere, it is based on the simultaneous interaction with thousands of mates through the Internet, promotes entrepreneurship especially among less - favoured groups, shares educational materials and allows to gain access to open educational resources created by different universities without visiting a classroom. The focus of UnX on the Ibero - American region also adds a furtheringredient on this social objective.

This paper presents the main foundations of unX, the first Ibero-American Community for Digital Entrepreneurship, aimed at designing massive online open courses to train large groups of people and experiment with avant-garde social tools. unX will implement a new model of open higher education based on the intensive use of technology to foster lifelong learning and professional training involving all stakeholders of the educational ecosystem, from universities to private entities.

UnX, which embraces the foundations underlying other educational initiatives currently promoted by world-class universities and institutions, has additionally relevant societal implications that should not be neglected. In fact, UnX may play a role in promoting educational inclusion as it enables the possibility to study from anywhere, interact with thousands of mates through the Internet, promote entrepreneurship, share educational materials or access open educational resources created by different universities and this without visiting a classroom. The focus on the Ibero- American region also adds a further ingredient to be taken into account.

I. INTRODUCTION

Education is moving towards global openness and accessibility [1] facilitated by new learning environments and tools based on technologies like the Internet in general and social networks in particular that have become key drivers in educational innovation [2]. In this context, the unX Entrepreneurship Community, promoted by the National Distance Learning University (UNED), the Centre for Virtual Education (CSEV), Telefónica, Banco Santander and the Massachusetts Institute of Technology (MIT), intends to provide a rapid and innovative response to the new needs in higher education and certification of skills and knowledge in a more accessible, open and adaptable fashion to meet new professional requirements.

To this end, we have jointly launched the unX Entrepreneurship Community, an initiative of online learning based on a model of virtual open and innovative education in the Ibero-American world, using disruptive methodologies that are highly flexible and adaptable to the new digital environment.

This strategy will allow the unX Entrepreneurship Community, in collaboration with different educational institutions, to design massive online open courses to train large groups of people and experiment with avant-garde digital tools, with the aim of fostering lifelong learning and professional training for the future, with the participation of all the stakeholders of the educational and technological ecosystem. This strategy is aimed at implementing a new model of open higher education based on the intensive use of technology as a tool to facilitate access to educational resources and new and innovative methodologies for a lifelong and ubiquitous learning.

Currently, there are many initiatives in various countries making full use of the window of opportunity provided by the Internet to launch pioneering projects in the field of open education.

Thanks to this, studying from anywhere, interacting with hundreds of mates through the computer, sharing educational materials or accessing open documents created by different universities is now possible and without once setting foot on a classroom. This is the revolutionary educational model that pioneering university institutions are promoting for higher education. In the Anglo-Saxon world, initiatives that advocate for an open and free education without borders, such as Coursera, Udacity and P2PU that currently are providing training to thousands of people, are proliferating.

One of the main defenders of such pioneering and avant-garde initiatives of online higher education to make it more inclusive and universal by means of technology.

CSEV, in line with its aim of promoting virtual education in collaboration with universities, experts, institutions and leading business of the technological world, was the prime mover of the unX Entrepreneurship Community, followed by other important institutions from the academic and business world that joined this initiative subsequently. CSEV, together with UNED, Telefónica and Santander joined forces signing a letter of agreement with MIT to become a benchmark for online open higher education in the Ibero-American world.

The ongoing collaboration between the institutions leads to virtual education being consolidated as an effective instrument in the promotion of new patterns of inclusive development, a key objective of the initiative. In this sense, virtual education is viewed as an instrument for inclusive growth by making higher education more accessible and its content more responsive to the specific realities and needs of the society in which they operate.

II. OBJECTIVES

The general objectives of the unX Entrepreneurship Community are the following:

- **Technological innovation:** Fostering innovation and development of new technological resources applicable to virtual education as a tool to facilitate the access to professional training and higher education for the future.
- **Methodological Innovation:** Study and experimentation with new disruptive pedagogical methodologies and strategies that make it possible to use technology and the Internet (innovative uses of eLearning platforms, P2P learning, social learning, self-learning, massive learning, etc.).
- **Open innovation in educational resources and processes:** Exploring possibilities and piloting innovative initiatives in the use of open repositories of educational content and new open accreditation and certification systems that allow students to learn in a more flexible, modular and agile way in line with the professional requirements of the new digital environment.
- **Fostering online lifelong learning as an educational model with a high potential to respond to the demand for new professional profiles be certified until now but are very interesting for companies looking for professionals adapted to the requirements of the new Digital Economy.**
- **Promoting knowledge-based entrepreneurship:** Promotion of training, interaction

and launching of new entrepreneurship initiatives making the most of the opportunities offered by the digital world.

III. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

The unX Entrepreneurship Community aims to pilot new methodological models to transmit knowledge on online environments where the education community can communicate and access information via the Internet. Therefore, the concept making up the basis for the unX program is the creation of an online Learning and Entrepreneurship Community where any member can learn, contribute and enrich it progressively, adopting different roles in the educational process of open innovation.

In this sense, unX will experiment with:

Massive Open Online Courses (MOOCs): Massive Open Online Courses are a relatively recent breakthrough in the field of education, even though the ideas behind it can be traced rather earlier. The term was coined in 2008 in the context of e-learning by Stephen Downes and George Siemens, when they were defining their course on Connectivism and Connective Knowledge - CCK08 [3]. Despite their short story, MOOCs are conceptualized as the evolution of networked learning and indeed it has become the educational buzzword of 2012 [4], as some of the most prestigious US Universities enthusiastically have embraced and developed the concept. In any case, MOOCs have not yet achieved their envisioned potential, but early experiments are promising. The main words associated to MOOCs are the following:

- **Open:** any person can participate without limitations and all the contents are freely accessible. MOOCs connect, in this sense, with the current mainstream of open education, understood as open technology, open content and open knowledge [5]. MOOCs are developed on a platform on the course coordinator's web portal. Participants in the course write their own posts, tweets and personal blogs, and share them with the others in forums and newsletters.
- **Distributed:** the materials for the course can be hosted on multiple web sites and are indexed and ordered on the course home page.
- **Lifelong learning:** these courses promote the creation of networks of contacts that favour constant learning, even when the course has finished.

Social learning and P2P learning: These learning models are based on knowledge acquired from the community and the individuals participating in the learning process as

“pairs”. Knowledge is gained by exchanging ideas and experiences of the participants, and tutors have a dynamising and accompanying role, rather than be transmitters. Roles are exchanged continuously. The Internet and social networks favour this type of learning and unX will pilot educational experiences of this kind.

Innovative training methods through e-Learning platforms: unX will make it possible to experiment with the most innovative e-learning platforms with the aim of innovating in functionalities that go beyond user management, forums and distribution of content, to substantially enrich the learning experience by aggregating different technologies, in constant evolution, with especial emphasis on the role of social networks.

OERs: unX will also pilot experiences using open educational resources (OERs) platforms. OERs are part of a wider trend towards greater openness sharing that has been gathering momentum for over twenty years. Ten years after they were first used, OERs will now make a major difference to the effectiveness of the use of ICT in education [6]. There are already some models implemented by various organisations based on this type of repositories in learning experiences. In this sense, unX and its different agents will experiment with different models of OERs use and integration to explore all their potentialities.

Challenge/game-based methodology: The contents of the open courses will be presented in the form of challenges, so that students will participate in a practical and entertaining way as a motivation for learning. Badges will acknowledge the achievement or overcoming of these challenges.

New online accreditation and certification systems: Online accreditation and its transference to formal academic certification is another field in which unX wants to innovate. In this sense, unX will develop and experiment with an online badge-based accreditation system and different evolution models towards a formal offline certification.

We will mainly pilot models of open and distributed accreditation for this [7]. Open accreditation means a recognition that is more open and flexible than that of formal education courses. CSEV will agree and define with the different stakeholders from the universities participating in each project the type of accreditation, certification or badge that will be granted to the students.

Far from looking for new standards, badges are intended to experiment with different certification models that have academic validity, to maintain rigour without consuming excessive resources, and to make users be interested in them.

The technology supporting the badge system to be used is based and built up on Mozilla OBI [8]. Technology management of badges on unX Entrepreneurship Community will address functional requirements as previously described. In any case, it will guarantee automation of information, evaluation, issuing and badge endorsement processes, so it becomes

an easy task for Issuers to create and issue high-quality customised badges.

In any case, the metadata specification scheme will be based on OBI Mozilla to assure a widely accepted and standardised pattern that can be easily verified.

As a starting point, the Entrepreneurship Community has three distinct badge categories:

- Skill Badge ? “I have developed a certain skill / competence, applicable to the accreditation of knowledge and concepts acquired by a learner / user in an activity, or training module”.
- Participation Badge ? “I have participated in a certain event / activity; applicable to the accreditation of active participation in activities / forums / training or community events”.
- Achievement Badge ? “I have done or achieved a certain accomplishment, applicable to the accreditation of educational or community milestones such as the successful completion of a module or training program, the creation of popular forums, improving user profile (upgraded to “facilitator”) or the completion of a course”.

A karma system will also be implemented to measure the participation of students in the unX Community. This “karma” or Social Reputation Indicator is the participation performance indicator of every user in the Community [9]. Based on a score system, it will measure the user’s performance, impact and relevance on the Community, and so it will qualify users for accessing additional features. This karma component is dynamic in the sense that the score can be lowered if participation descends along the course.

Achieving certain karma values may lead to the acquisition of a permanent degree of user profile (facilitators), which may be associated to certain privileges for the community and obtaining participation or achievement badges in the community. The thresholds and criteria will be redefined based on the results and conclusions of the pilot courses. The MOOC will be made available gradually as new challenges are prepared.

Additionally to the generation and issuance of badges online, the driving bodies of the training program will be able to articulate an offline certification process that may give translation or physical acknowledge to the badges obtained in their challenges or online courses.

From the description above it follows two different evaluation methods: peer review and self-assessment (articulated by different types of quizzes, one-response exercises or

other self-checking activities). Furthermore, human based evaluation and validation will be available for some exercises and complex practices. This is the mechanism that will show the greatest control, and also the most resource-demanding method. The curators/experts/teachers will also relief the badges.

IV. ON THE CONTENTS: DESCRIPTION OF THE FIRST COURSES IMPLEMENTED

Even though a wide portfolio of MOOCs is planned to be released in short, the starting point has been the elaboration of the following three courses.

The first pilot course of unX will focus on the necessary skills to develop Android mobile applications and entrepreneurship competences in the new digital context.

The motivation behind this project is showing the unX approach to entrepreneurship in a practical way to prove that learning entrepreneurship competences can be easier in the digital world. Open participation technologies and methodologies will be used to facilitate the acquisition of the skills needed in the digital world.

The course will be aimed at developing skills to create applications for Android-based mobile devices and other entrepreneurial basic skills that set the basis to deal with a business strategy in the Digital Economy. The target group for this course is anybody (the unemployed, students, professionals) who has an entrepreneurial idea and wants to materialise it, leveraging the opportunities of the Information Society and, more specifically, those offered by AppInventor.

This first experience ultimately seeks to create an open community based on collaborative knowledge and massive exchange of experiences in entrepreneurship in the app economy, which could become consolidated in time. The fast innovation cycles and the even faster uptake of mobile technologies and services are in the core of the digital market growth. This progress is opening a wide range of job opportunities for developers who want to create new enterprises based on the development new applications.

Through a massive learning experience, the pilot project on AppInventor and Entrepreneurship is structured in modules that are called Challenges. These are the main learning objectives of the course:

- The first objective of the course is to provide an overview of the foundations of application development for mobile devices, including an analysis of current apps

on the market to discover possible improvements, find usable interface designs and different ways of monetization.

- The second objective is to provide training on the use of App Inventor, a visual tool for building Android applications created by the Centre for Mobile Learning at MIT. As this course is eminently practical, app developments that unleash creativity and abilities will be proposed to participants (game-based methodology).
- And lastly, the third objective is to empower participants with knowledge to launch business models and new companies based on their app developments. In other words, the main goal of this course is to empower participants with the skills and expertise required to become entrepreneurs in the field of mobile applications.
- The entrepreneurship component covers the following objectives:
 - To introduce the basic elements of motivation and entrepreneurial spirit based on real experiences from different sectors and spheres of economy.
 - To empower participants in the basic tools needed for the establishment and development of a business project and to address the management of a business organization.
 - To provide the means needed to make business plans real. This includes mentoring/tutoring processes to accompany the entrepreneurial team on their way to launch and make their business plans real.
 - And finally, to provide the students with the necessary skills for negotiation when facing a subcontracting process by a third company.

The second course offered at unX so far is a course on “Transversal Competences for Entrepreneurs”.

There are many reasons why a business may fail in the global market. Some are beyond the control of entrepreneurs, but others are very much related to themselves. In this sense, the course aims to enhance entrepreneurship skills and support initiatives to create new projects. The main objective of this course is to provide a set of knowledge to implement a business idea. There are many questions that need to be answered. Does it make sense to be an entrepreneur? What kind of entrepreneur? Which competences must I have/develop? What is the path that I should follow? Which tools are available?

These second course will deal with this questions aiming at covering all the fundamental

skills which are basic for the design of a holistic entrepreneur strategy.

The third course will be an IberVirtual Initiative: “unX MOOC in Basic Digital Competences within Virtual Education Environments”. As the EU Commission has included digital competence as one of the 8 key lifelong learning competences, which should be developed in every level of education, the main goal of the course is to ensure basic capabilities to manage information online, assess the different sources of information available, collaborate, communicate, create self-designed content and take advantage of technology in order to solve and ease real life challenges.

This course involves partners such as Telefónica Learning Services, Universidad Abierta para Adultos “UAPA” (Dominican Republic), Universidad Nacional a Distancia “UNED” (Spain) and Center for Virtual Education “CSEV”.

V. UNX IN PROGRESS: SOME REFLECTIONS FROM THE EARLY DAYS AND CONCLUSIONS

UnX, the first Ibero-American Community of Digital Entrepreneurship that gives all stakeholders a collaboration and learning environment entirely open is already available with the two first courses described in the preceding section. The course on App Inventor did start on November 15, whereas the course on “Transversal competences of the entrepreneur”, started on November 22. The third course will start on February 17.

Two months after unX started, 7,000 students had joined to unX community, attracted by a learning model based on collaboration, free use of educational resources and innovative technologies where those interested in entrepreneurship can learn in a flexible and share knowledge experiences and opportunities. The platform is still on beta status and additional courses will be joined to the community, so the number of students is expected to grow. In this three courses three different universities are involved, working and collaborating together.

In fact, due to the open nature of the unX Entrepreneurship Community, the door is open for organisations to participate in various ways: sponsoring challenges, providing funding, projects, technological platforms, contents for new MOOCs.

In any case, quite remarkable challenges still lie ahead. unX innovation roadmap is focused on research and development on some key areas:

- Advance learning analytics modules for these massive online learning communities.

- Trustworthy online certification and other blended certification models.
- Innovative self-assessment materials, especially those involving intensive use of mobile technologies.
- Disruptive learning methodologies based on social and collaborative dynamics and karma system.
- Definition and adoption of an ad-hoc licence for MOOC contents.
- Federation of different MOOCs platforms and course repositories.

REFERENCES

- [1] Wiley, D. and C. Green (2012). "Why Openness in Education", in D.G. Oblinger (Ed.): *Game changers, Education and Information Technologies*, EDUCAUSE, pp. 81-89.
- [2] Harasim, L. (2012). *Learning Theory and Online Technologies*, Routledge.
- [3] Siemens, G., & Downes, S. (2008): "Connectivism & connective knowledge", University of Manitoba.
- [4] Daniel, J. (2012). "Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility", Queried on-line at November 14, 2012. URL: <http://blog4222.blogspot.ca/2012/09/making-sense-of-moocs-musings-in-maze.html>
- [5] Fini (2009). "The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools", *International Review of Research in Open and Distance Learning* Vol.10, No , pp 74-99.
- [6] Daniel, J. and S. Uvalic-Trumbic (2012): "Open Educational Resources: The Key to Embedding ICT in Education?" IITE-2012 International Conference, Moscow, 13-14 November 2012.
- [7] Young, J.R. (2012): "Badges' Earned Online Pose Challenge to Traditional College Diplomas", *The Chronicle of higher Education*, Retrievable at: <http://chronicle.com/article/Badges-Earned-Online-Pose/130241/>
- [8] Mozilla Open Badge Infrastructure. Queried on-line at November 12, 2012. URL: <https://wiki.mozilla.org/Badges/Technology>.
- [9] Chen, J., Xu, H. and A.B. Whinston (2011). "Moderate online communities of User-Generated-Content", *Journal of Management Information Systems*, Vol 28, No 2, pp. 237-268.

"OTRA FORMA DE MIRAR": PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL MASTER EURO-LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL SOBRE LA JUSTICIA SOCIAL

Carmen Osuna Nevado

Patricia Mata Benito

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Palabras clave: justicia social, educación intercultural, estudiantes de posgrado.

Se presentan los resultados de un estudio exploratorio que, a través de cuestionarios y entrevistas a los estudiantes del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, impartido en la UNED, analiza sus ideas sobre la justicia social, así como sus percepciones en cuanto a cómo su trayectoria en el Máster les ayuda y orienta, tanto en la comprensión de este concepto, como en la puesta en práctica de herramientas y aprendizajes que les permitan transformar su contexto cercano para favorecer la justicia social. Este análisis nos permite reflexionar sobre algunos de los logros y desafíos del Máster, y formular propuestas de mejora.

1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO JUSTICIA SOCIAL

La educación puede contribuir a la transformación social siempre que se vincule a la realidad social y política, y se convierta en un proceso dinámico. Aprender significa participar activamente en comunidades sociales y tomar parte en los procesos de transmisión, creación y recreación de cultura (Bartolomé, 2002). En este sentido, la educación intercultural se propone como un enfoque educativo que, desde el reconocimiento de la diversidad no sólo como un hecho, sino como una necesidad, apuesta por la posibilidad del diálogo y la comunicación, así como por la valoración del conflicto como fuente de aprendizaje y motor de la transformación social. El enfoque intercultural en educación se basa en planteamientos constructivistas y desafía todo tipo de esencialismos culturales poniendo el acento educativo sobre los procesos de interacción entre individuos o grupos en los que se construyen y reconstruyen permanentemente las identidades y culturas.

Pero esta reflexión educativa debe considerar también que estos procesos de intercambio y construcción cultural se desarrollan en contextos concretos, definidos por relaciones políticas, económicas y sociales determinadas por el ejercicio desigual del poder (Dietz, 2003). De ahí que, desde una perspectiva intercultural, la educación deba hacer explícitas esas relaciones y trabajar en su transformación. Sin embargo, el núcleo de la discusión educativa y social se mantiene mayoritariamente centrado en conceptos como cultura, etnicidad e identidad. Así, el enfoque intercultural en el ámbito educativo continúa asociándose de forma persistente con la atención educativa diferenciada a grupos específicos, definidos en su mayor parte en función de criterios culturalistas: mientras en Europa estos se identifican en el contexto de la inmigración, en América Latina se trata generalmente de grupos étnicos y población indígena (Mata y Ávila, en prensa).

Distintos análisis de necesidades formativas en este ámbito, llevados a cabo en contextos educativos y geográficos diferentes, ponen de manifiesto la vinculación de la diversidad cultural con supuestos déficits (normalmente atribuidos a migrantes o grupos étnicos) o con problemas de organización y convivencia social (Aguado et al., 2006; Mata y Ávila, en prensa). En la educación formal, el profesorado la asocia con la falta de requisitos lingüísticos o académicos, pautas culturales que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje, aumento de conflictividad en los centros o relaciones difíciles con las familias (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008). Socialmente se identifica con aquello que no obedece a la norma común o con lo exótico (Osuna y Mata, 2008).

De ahí que Gorski (2009) señale la necesidad de un enfoque sistémico en la educación intercultural, entendida como justicia social. Se hace preciso avanzar en la definición de lo intercultural como una posición epistemológica, una metodología y una propuesta de inter-

vención socioeducativa con capacidad crítica para desmontar los discursos que construyen y jerarquizan las diferencias, legitimando la desigualdad, la dominación y la explotación, y proponer en su lugar discursos y prácticas de carácter transformador, que combatan la reificación e instrumentalización de las personas e incidan en la solidaridad como base de las relaciones (Mata, 2011).

Vivimos una crisis humana, ecológica y civilizatoria caracterizada, entre otros síntomas, por la creciente polarización social y un significativo aumento de la desigualdad y la exclusión, los movimientos masivos de personas migrantes, el desempleo y la sobreexplotación de los trabajadores, y la destrucción del medio ambiente. En este escenario aumenta la complejidad del discurso de la justicia social, que ha de recoger las reivindicaciones clásicas relativas a la redistribución junto a nuevas reivindicaciones vinculadas al reconocimiento y a la participación, analizando las conexiones e interrelaciones entre todas ellas (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006; Honneth, 2007; Murillo y Hernández, 2011). Se trata de responder a la pregunta sobre cómo distribuir de forma equitativa los bienes y recursos disponibles, tanto materiales como simbólicos, considerando las bases de las relaciones entre las personas y los procedimientos socialmente instituidos para garantizar la participación de todas ellas en la toma de decisiones que afectan a sus vidas.

El estudio que presentamos a continuación toma como referencia esta visión compleja de la justicia social para analizar las ideas de los estudiantes del Master Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural, impartido por la UNED, así como sus percepciones en cuanto a cómo su trayectoria en el Master les ayuda y orienta, tanto en la comprensión de este concepto, como en la puesta en práctica de herramientas y aprendizajes que les permitan transformar su contexto cercano para favorecer la justicia social. Este análisis nos permite reflexionar sobre algunos de los logros y desafíos del Master, y formular propuestas de mejora.

2. LA JUSTICIA SOCIAL COMO TELÓN DE FONDO

El Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural surgió gracias a la implementación del Proyecto INTER-Alfa (II-0534-A) cuya finalidad era, precisamente, diseñar y elaborar una propuesta de formación a nivel de Posgrado que complementara la oferta ya existente a partir de un enfoque intercultural y a través de un proceso participativo. En ese sentido, durante dos años (2007-2009) profesores e investigadores de diversas instituciones en Europa y América Latina trabajamos en red, generando un espacio de cooperación, para avanzar en el diseño de un programa de posgrado que recogiera tantos y

tan diversos puntos de vista. La propuesta de diseñar el Máster partió del convencimiento de la necesidad de desarrollar iniciativas de educación superior orientadas a adquirir conocimientos, destrezas y actitudes que permitieran a los estudiantes desarrollar las habilidades y competencias necesarias para interactuar adecuadamente en una sociedad pluricultural, defendiendo ideales de justicia social y participación democrática (Malik, Lobo, Espinosa y Ávila, en prensa).

El primer paso consistió en la elaboración un Informe Global de Necesidades que permitiera identificar necesidades de formación en el ámbito de la Educación Intercultural en los contextos de las instituciones participantes. Tal y como explican Mata y Ávila (en prensa), este informe se elaboró en torno a tres dimensiones:

- a. Imágenes de la diversidad: qué y cómo se ven las diferencias culturales.
- b. Política y legislación educativa en relación con la diversidad cultural.
- c. Iniciativas de formación existentes en el ámbito de postgrado universitario.

La elección de estas dimensiones se vinculó al interés específico de obtener información que permitiera tomar decisiones sobre cómo diseñar la propuesta conjunta del Posgrado. Nos interesaba obtener una explicación sistémica en cuanto a “cómo eran las cosas” y “cómo debían ser” desde nuestro punto de vista y, por supuesto, desde el enfoque intercultural. Este enfoque enfatiza la idea de evitar visiones simplistas y sesgadas de la diversidad que la asocian a categorías preestablecidas, así como la de asumir que diversidad es complejidad e intersubjetividad (Mata y Ávila, en prensa). Desde el enfoque intercultural, la interacción es el elemento fundamental y en esta lo importante es el Otro, no su cultura. No se puede conocer a los demás sin comunicarse con ellos, sin relacionarse, sin permitirles expresarse como sujeto (Abdallah-Preteille (2001). Así, la educación intercultural implica posicionarse contra la exclusión, la dominación y sus mecanismos de apoyo.

En el análisis de las políticas y legislación educativas de los diversos países, tanto en los informes particulares como el Informe Global de Análisis de Necesidades, los socios detectaron que si bien las políticas nacionales analizadas eran congruentes con los principios y recomendaciones internacionales, reconociendo la diversidad como valor, existían una serie de limitaciones y carencias en las que el futuro Posgrado debería centrarse. Destacamos dos de ellas:

1. El carácter declarativo y retórico de ese reconocimiento, identificando claras tensiones entre el reconocimiento de la diversidad y la defensa de la “unidad nacional”, así como ambigüedades y tensiones con respecto a los vínculos de identidad en relación a dicha unidad nacional.

2. El reconocimiento de la diversidad en grupos específicos: minorías étnicas, inmigrantes, necesidades educativas especiales, pueblos indígenas, etc. En general, la imagen que los socios detectaron en el análisis de la “diversidad” en las políticas y legislación educativa, fue aquella que vinculaba educación intercultural a déficit y/o problema y que conducía a un tratamiento específico o compensatorio.

Teniendo estos y otros datos en cuenta, siguiendo el enfoque intercultural y una vez realizado el Informe Global de Análisis de Necesidades, el equipo del Proyecto INTER-Alfa acordó priorizar los siguientes contenidos/orientaciones de cara a la elaboración del programa de estudios del futuro Posgrado: des-esencialización, des-homogeneización y des-problematización de la diversidad; sensibilización en torno a la diversidad como algo intrínseco en cada individuo asumiendo la complejidad de la misma y la falta de soluciones simples; inclusión en enfoques comparados entre realidades y contextos diversos (tanto a nivel nacional como internacional); perspectiva trans e interdisciplinaria; profundización en temas como el racismo y el relativismo cultural; metodología eminentemente práctica, basada en la interacción del alumno con su propia diversidad y la de otros (Mata y Ávila, en prensa).

De acuerdo a estas orientaciones y tras un intenso trabajo de puesta en común en la que no faltaron los necesarios (des)acuerdos, la estructura final del Posgrado (aprobada por la ANECA) y puesta en práctica desde octubre de 2011, quedó de la siguiente manera: dos itinerarios (de investigación y profesionalizante) y cuatro módulos divididos en un total de 26 asignaturas¹. Destacamos a continuación algunas de las competencias que el profesorado del Máster pretende desarrollar en sus estudiantes:

- Aplicar el razonamiento crítico al abordar los temas y cuestiones planteadas.
- Promover procesos de transformación tendentes a la equidad y la participación social.
- Aplicar los resultados de la investigación en la transformación sistemática de las prácticas.
- Construir redes entre distintas instancias, instituciones o grupos para generar acciones conjuntas a través del diálogo intercultural.
- Promover la colaboración, interacción y cooperación entre los miembros de la comunidad para favorecer procesos de desarrollo comunitario.
- Acompañar e impulsar mecanismos y estrategias de transformación social.

1. La estructura, objetivos y competencias del Máster se pueden consultar en: http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,24271216&_dad=portal&_schema=PORTAL

La justicia social, por tanto, fue uno de los telones de fondo en el diseño y puesta en marcha del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural. La justicia social, como hemos señalado en el anterior epígrafe, entendida no como un concepto de cariz asistencialista, como un reparto de recursos que “atienda” a los más desfavorecidos, sino como un proceso complejo de transformación en el que todas y todos, como individuos, tenemos responsabilidades y poder para provocar cambios de profundo calado que apunten a un cambio de estructuras y a la toma de conciencia de la diversidad como elemento fundamental y presente en todo grupo humano. La justicia social, en fin, no puede ser entendida sin analizar y cuestionar críticamente los procesos de desigualdad social que, basándose en la diferencia, legitiman y reproducen epistemologías dominantes, y ponen barreras a la participación plena de todas las personas y grupos.

3. DE MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS: EL PROCESO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Desde el inicio de la implantación del Master, la reflexión crítica y la evaluación de los procesos y los aprendizajes que se van construyendo forma parte de la estrategia de coordinación de este. En esta línea, nos planteamos hasta qué punto estamos respondiendo a las necesidades formativas analizadas en la fase de diseño, y más específicamente si la experiencia en el Postgrado está contribuyendo a un cambio en la perspectiva de nuestros estudiantes en relación con cuestiones clave en torno a la diversidad y la desigualdad. En este marco, hemos llevado a cabo un estudio exploratorio que analiza, tanto las expectativas y motivaciones de diferentes estudiantes en el momento de matricularse en el Máster, como sus opiniones acerca de lo que este les está aportando en relación a la justicia social, en una etapa avanzada de su trayectoria formativa. Con este fin, abordamos el estudio en dos fases:

- Análisis de cartas de motivación.
- Elaboración y envío de un cuestionario abierto a los estudiantes.

Uno de los requisitos en el proceso de solicitud de plaza en el Máster, es escribir una carta de motivación en el que la persona interesada relate sus intereses para cursar el posgrado. En esta fase, recabamos las cartas de motivación escritas por aquellas personas que finalmente fueron aceptadas en el Máster y que, por lo tanto, eran susceptibles de contestar al pequeño cuestionario de la fase 2 que constaba de dos preguntas:

1. ¿Qué entiendes por justicia social?
2. ¿Crees que el máster aborda esta cuestión? ¿Cómo? ¿Qué aprendizajes o herramientas destacarías?

En total, analizamos un total de 25 cartas de motivación y contestaron al cuestionario 12 personas. En el siguiente epígrafe, mostramos los resultados obtenidos del análisis de dichos documentos.

3. RESULTADOS: DE LO ESTÁTICO A LO PROCESUAL

Uno de los apartados del Informe Global de Necesidades se dedicó a analizar lo que entendían por diversidad/interculturalidad la (probable) futura audiencia del Máster. En este informe se concluyó que:

Hay mucha concordancia a pesar de encontrarnos en contextos y países diferentes. La diversidad tiende a entenderse como riqueza y asociada de manera abstracta a idearios positivos: aportación, diálogo, pluralidad, mezcla, etc. Sin embargo, cuando tiene que personalizarse no se siente como propia: los diversos siempre son los otros. La cultura tiende a verse como algo estático y, por lo tanto, la diversidad cultural se entiende desde la diferencia entre grupos estáticos (asociados a referencias étnicas) que tienen culturas diferentes y monolíticas, negando la diversidad de cada individuo dentro de dichos grupos (Mata y Ávila, en prensa).

Haciendo un análisis de las cartas de motivación de los estudiantes admitidos en el Posgrado, queda en evidencia lo acertado de estas conclusiones:

Mis motivaciones están encaminadas a trabajar para el respeto a la diversidad, de forma general, y para el fomento de una sociedad intercultural, en concreto (...) estas motivaciones están influidas (...) porque mi propia familia ha sido emigrante y gracias a mi experiencia Erasmus (...) pude observar y vivir en una ciudad donde conviven una gran variedad de culturas. (C_10).

Mis inquietudes profesionales (...) conocer y comprender en qué consiste y qué consecuencias está teniendo en la actualidad la denominada “interculturalidad” en nuestra sociedad. Especialmente aquí, en [nombre de ciudad] donde conviven/cohabitan cinco culturas. (C_16).

[Hablando sobre su proceso de formación previo] Es este colegio un gran ejemplo de interculturalidad, había niñas de variadas culturas y religiones: hindúes, mexicanas, musulmanas, chinas, españolas, francesas, italianas, estadounidenses... (C_21).

Aquí experimenté en carne propia un concepto hasta ahora lejano para mí, ser inmigrante (...) Lo que hace a una sociedad realmente plural (...) favoreciendo la inclusión real

(...) de las personas que presentan algún hándicap (...) Espero que la realización de este máster me sirva para ampliar conocimiento abriendo mi campo profesional hacia la enseñanza no formal y hacia el trabajo con otros grupos de personas, ya sea trabajo directo con inmigrantes, en programas para favorecer su inclusión en nuestra sociedad. (C_22).

[Nombre de país] es culturalmente muy diverso: oficialmente se reconocen pueblos originarios (...) de igual manera los pueblos afrodescendientes representan aproximadamente el 10% de la población (...) también aunque de manera más reducida encontramos pueblos gitanos. (C_7).

Así, en la mayoría de las cartas de motivación analizadas se observa un patrón común: el interés en la educación intercultural a partir de su vinculación tanto con la experiencia personal como con la concepción de “cultura” como un ente/sujeto estático o, tal y como diría Abdallah-Pretceille (2001), por su interés en las diferencias culturales intergrupales. La relación entre interculturalidad/diversidad cultural y grupos específicos, también es evidente.

¿Y en cuanto a la justicia social? Las cartas de motivación muestran claramente cómo los interesados conectan la educación intercultural con la justicia social. Así, el estudiante que reconocía gran diversidad cultural en su país (debido a la presencia de pueblos indígenas y gitanos) manifestaba que uno de los beneficios que para él tendría cursar el Máster tenía que ver con:

Contribuir a forjar ópticas alternativas a lógicas emparentadas con la discriminación, la rigidez, el autoritarismo y el racismo, presentes aún en ciertos ámbitos, puestas en vigencia por quienes desconocen que la diversidad (...) es altamente enriquecedora y que la interculturalidad es un escenario abierto al diálogo, a la interlocución entre diferentes que pueden reconocerse, aceptarse y ser vectores de democracia y justicia social y forjadores de paz (C_7).

Otra de las estudiantes señalaba su convencimiento de que la educación es fundamental para conseguir cambios efectivos en el mejoramiento de la sociedad aunque sin dejar de hacer cierto énfasis en categorías estáticas:

Sigo convencida que la educación tiene un papel fundamental en la posibilidad de realizar cambios efectivos en la sociedad y por eso creo que también la formación del profesorado es muy importante para conseguir que seamos capaces de educar personas que, desde sus propias identidades, sepan respetar y convivir pacíficamente con etnias y culturas diversas, sepan instaurar relaciones e intercambio mutuo y sepan cooperar para mejorar la sociedad. (C_13).

Una vinculación más directa entre educación intercultural y justicia social, la encontramos

en el siguiente fragmento:

...necesidad de profundizar en estrategias interculturales e interdisciplinarias que, desde un nuevo paradigma, nos ayuden a construir realidades social y culturalmente más interactivas y plurales (C_1).

Si bien, más adelante, esta misma estudiante enfatiza: “En mi trabajo reciente en [Nombre de país], con profesores indígenas” (C_1) por lo que de nuevo, sutilmente y en medio de un discurso más abierto y dialógico, se relaciona la diversidad y la interculturalidad con grupos específicos.

Hay quién, en su carta, reconoce explícitamente que su motivación a la hora de matricularse en un Máster en Educación Intercultural, responde a su necesidad de adquirir “destrezas y actitudes” que le permitan “interactuar de forma adecuada en una sociedad (...) que se reconoce como pluricultural y que defiende los ideales de justicia social y participación democrática” sociedad que, como él mismo había indicado, se reconoce pluricultural porque “conviven cinco culturas” (C_16).

Otra estudiante, que alude a su condición de inmigrante y a su trabajo con inmigrantes para justificar su interés en el Máster, señala como uno de sus objetivos vitales (y fundamentales a la hora de solicitar plaza en el Máster):

Contribuir con mi labor a la construcción de una sociedad más intercultural, más solidaria, más consciente de las necesidades de todos, más pacífica y socialmente justa (C_4).

A través de estos fragmentos, hemos querido poner en evidencia cómo las personas interesadas en cursar el Máster vinculan, de una u otra manera, interculturalidad y justicia social con una idea estática de “cultura”, una imagen determinada sobre “el Otro”. Si bien hemos encontrado discursos más abiertos, basados en experiencias y bagajes personales y profesionales riquísimos y muy variados, el hecho es que romper esta asociación (ya identificada en el Informe Global de Análisis de Necesidades) se convierte en uno de los retos del Máster a través de sus contenidos y metodologías.

Como señalamos anteriormente, este estudio exploratorio se enmarca en un proceso de autoevaluación y, por eso, elaboramos el cuestionario abierto destinado a estudiantes que ya tuvieran cierto recorrido académico en el Máster. Destacamos a continuación algunas sus respuestas para pasar, por último, a señalar los desafíos que el equipo docente del Máster tiene por delante.

Ante la primera pregunta: ¿Qué entiendes por justicia social?, los estudiantes hicieron hincapié en las siguientes ideas:

- Reparto equitativo e igualitario de bienes sociales para garantizar una vida digna.

- Respeto a los derechos humanos.
- Oportunidades de desarrollo para las clases desfavorecidas.
- Compromiso del Estado en la lucha contra la desigualdad.
- Políticas de discriminación positiva.
- Participación real de la sociedad en las decisiones políticas.

Como resultado positivo, nos gustaría señalar que, salvo en el énfasis hacia las “clases desfavorecidas”, ningún estudiante habló de “cultura” como componente estático ni hizo alusión al origen/religión/identidad étnica de las personas implicadas en la búsqueda (o beneficio) de la justicia social.

En cuanto a la pregunta de si el Máster aborda esta cuestión, cómo y qué herramientas/aprendizajes destacarían hubo opiniones encontradas. Algunos estudiantes, consideraban que todo el planteamiento del Máster aborda la cuestión de la justicia social. Lo argumentaban a partir de los siguientes aprendizajes:

- El enfoque intercultural que hace hincapié en la educación inclusiva y respetuosa con la diversidad.
- La inclusión en el programa de cursos que se centran en temas directamente relacionados con la justicia social, de los que destacan los siguientes: participación, ciudadanía activa, comunidad, racismo, aprendizaje colaborativo, género e igualdad de oportunidades, relativismo cultural como herramienta metodológica, comunicación intercultural, mediación intercultural y temas de ética.

Algunos estudiantes, aportaron información sobre sus principales aprendizajes desde un punto de vista concreto. Así, afirmaron que los aprendizajes del Máster en relación con la justicia social, les habían servido para:

- Conocer y promover prácticas educativas respetuosas con la diversidad.
- Esclarecer criterios para comprender la nueva realidad de una sociedad cada vez más compleja.
- Entender la necesidad de intercambio e interacción constante en la sociedad.
- Generar redes personales y de participación.

4. DISCUSIÓN Y PROPUESTAS: DE UNA MIRADA CRÍTICA A UNA PRAXIS TRANSFORMADORA

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes en sus cuestionarios, se podría concluir que uno de los logros del Máster es, por ahora, conseguir desplazar el interés de “los otros” al “nosotros”, es decir: conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos como parte del proceso y no sólo como meros espectadores o artífices de un cambio “de y/o para otros”. Al mismo tiempo, se observa un cambio significativo hacia una visión más compleja de los procesos sociales, que considera diversos factores y perspectivas, así como las interrelaciones entre ellos. Todo ello justifica el logro que da título a este trabajo: nuestros estudiantes desarrollan progresivamente “otra forma de mirar”, alejada de filtros simplificadores, y más consciente de los matices y complejidades que conforman la realidad social.

Sin embargo, no del todo, el interés en “los más desfavorecidos” marca un claro “destinatario”. Uno de los grandes retos (aunque también uno de los más complicados) es que los estudiantes se consideren parte del proceso desde un punto de vista crítico (como reproductores y legitimadores de sistemas de desigualdad) pero también desde un punto de vista propositivo: como capaces de generar procesos de transformación basados en una visión compleja de la sociedad y en la valoración del conflicto como fuente de aprendizaje y motor de la transformación social. La cuestión es cómo avanzar desde una mirada o enfoque crítico a una praxis transformadora, especialmente en un contexto en el que este tipo de visiones y propuestas no son precisamente mayoritarias.

El fortalecimiento de los vínculos y redes entre los participantes en el Máster, ya sean estudiantes o profesorado, podría contribuir a la construcción de un “nosotros” con capacidad para constituirse en actor social. En este sentido, planteamos como propuesta la creación de algún tipo de plataforma o spin-off orientada al desarrollo efectivo de proyectos y colaboraciones más allá del espacio puramente formativo, en la línea de vincular la investigación y formación académica específica que se desarrolla en el Máster con iniciativas o emprendimientos sociales concretos.

Por otra parte, consideramos necesario profundizar en la inter y transdisciplinariedad en el interior del propio Máster, aumentando los espacios formativos en los que de forma específica se rompan las barreras entre materias, asignaturas y módulos. Aprovechar los espacios presenciales de encuentro organizados por el Máster (Seminarios presenciales con carácter anual) para diseñar talleres en los que participen diversos equipos docentes que aporten perspectivas distintas, o el planteamiento de trabajos y tareas comunes a una o varias asignaturas y módulos serían, desde nuestro punto de vista, propuestas a considerar en este sentido.

REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea
- Aguado, T. (coord.) et al. (2006). *Educación Intercultural: necesidades de formación de profesorado desde la perspectiva europea / Intercultural Education: Teacher training needs from a European perspective*. Madrid: UNED
- Aguado, T.; Gil Jaurena, I. y Mata P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: MEC / CIDE / FETE-UGT / Los Libros de La Catarata.
- Bartolomé Pina, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad.
- Fraser, N. (2008). “La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación”. *Revista de Trabajo*, año 4, nº 6, 83-99.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata / Fundación Paideia Galiza.
- Gorski, P.C. (2009). “Intercultural Education as Social Justice”. *Intercultural Education*, vol. 20, nº 2, 87-90.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- Mata, P. (2011). “Ciudadanía ética, crítica, participativa y transformadora. Propuestas educativas desde el enfoque intercultural”. Tesis Doctoral inédita.
- Malik, B.; Lobo, L.; Espinosa, V. y Ávila, A. (en prensa). *Un Master en Educación Intercultural para Europa y América Latina: necesidades, currículo e implantación*. Madrid: UNED (en proceso).
- Mata, P. y Ávila, A. (en prensa). “Informe global de análisis de necesidades”. En B. Malik, L. Lobo, V. Espinosa y A. Ávila (coords.), *Un Master en Educación Intercultural para Europa y América Latina: necesidades, currículo e implantación*. Madrid: UNED (en proceso).
- Murillo Torrecilla, F.J. y Hernández Castilla, R. (2011). “Hacia un concepto de Justicia Social”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, nº 4, 7-23.
- Osuna, C. y Mata P. (2008). “Imágenes de la diversidad”. Informe de investigación inédito.

“DESARROLLO DE ERASMUS EN LA UNIVERSIDAD DE HEIDELBERG Y EN LA UNED” ESTUDIOS EN CIENCIAS JURÍDICAS, JUSTICIA SOCIAL Y EDUCACIÓN A DISTANCIA. CAMBIOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO

Alicia Arroyo Aparicio
Ana C. Domínguez
Manuel Morán Arias

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: erasmus, desarrollo, UNED.

I. PROGRAMA ERASMUS: LA APUESTA EUROPEA POR EL ÉXITO UNIVERSITARIO

Desde su implantación en el año 1987, el Programa ERASMUS (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*) se ha convertido en el buque insignia de la educación europea permitiendo a sus ciudadanos formarse y trabajar en el extranjero cada año, mediante un programa de movilidad académica dirigida a estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros de la Unión Europea, así como de los tres países (Islandia, Liechtenstein y Noruega) del Espacio Económico Europeo y de Suiza, Croacia y Turquía¹.

El Programa ERASMUS, que está orientado a la enseñanza superior, tiene como objetivo mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión.

Pocos de los programas puestos en marcha por la Unión Europea han tenido tanto éxito como ERASMUS ya que, alrededor del 90% de universidades europeas distribuidas en 31 Estados participantes están fuertemente involucradas en el Programa, y aproximadamente tres millones de personas han participado desde su constitución en alguna modalidad de intercambio de estudios.

La experiencia ha demostrado que un periodo de estancia de estudios en el extranjero enriquece al estudiante no sólo en su vida académica, sino también personal, mediante el aprendizaje y entendimiento de la cultura y las costumbres de un país extranjero creando un verdadero sentido de comunidad entre estudiantes de diversos países². Resulta también beneficioso para los distintos Estados miembros la cooperación inter centros educativos mediante programas intensivos, redes y otros proyectos de carácter multilateral. Erasmus es la apuesta europea por el éxito universitario y el sistema de educación a distancia no ha querido quedarse fuera de los beneficios que suponen para la sociedad los programas de movilidad internacional.

¹ La importancia y los beneficios que el programa Erasmus está suponiendo en los estudiantes de Turquía, país que presenta unas mayores diferencias con el resto de los situados en el continente europeo, ha sido puesta de manifiesto en Aktan, Ebru; Sari, Burcu; Kaymak, Isamil, 2010: “An Inquiry on application process of EU Erasmus Programme & students’ views regarding Erasmus programme of student exchange”, *Exedra: Revista Científica* (Ejemplar dedicado a European perspectives on internationalization: sharing policies and good practice), N^o. Extra 1, págs. 239-268.

² La experiencia positiva que el programa Erasmus supone para el estudiante ha sido constatada a través de numerosos artículos y comentarios recogidos en diversos portales y foros disponibles en Internet. Por destacar algunos de ellos: Pellegrino, Carmela, 2012, “Erasmus, un viaje que te cambia”, *Unirevista.es*, N^o1, págs. 96-105; Savarrese, Roberta, 2012 “¡Erasmus por la vida!”, *Unirevista.es*, N^o1, págs. 106-110 o las direcciones electrónicas <http://www.erasmusblogs.es/vivencias-erasmus/>; <http://revista.eps.ua.es/index.php/noticias/erasmus>.

II. ¿CÓMO NACIÓ EL PROGRAMA ERASMUS?

Mediante la Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS) nació el que hoy en día es el programa más importante de movilidad universitaria en la Unión Europea.

Con ánimo de dar respuesta a una previsión futura que, en el momento de su redacción, ya era casi una realidad inminente y tras considerar que “el desarrollo futuro de la Comunidad depende en gran medida de que ésta sea capaz de disponer de un gran número de graduados que tengan experiencia directa de los estudios y modo de vida de otro Estado miembro”³; “que la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial depende de la aptitud para valorar la totalidad de los recursos intelectuales de las universidades de todos los Estados miembros para que proporcionen una formación del más alto nivel posible en beneficio mutuo de la Comunidad en su conjunto”⁴; y considerando a su vez que “podría explotarse mucho más eficazmente el potencial intelectual de cada una de las universidades de la Comunidad mediante la creación de una red que permitiera aumentar la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios y otras formas de cooperación interuniversitaria en toda la Comunidad”⁵, ERASMUS surge con los siguientes objetivos:

1. Conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad, según la definición de “universidad” del apartado 2 del artículo 1⁶, que cursen estudios integrados en otro Estado miembro, de forma que la Comunidad pueda disponer de personal con una experiencia directa de la vida económica y social de otros Estados miembros, sin dejar de garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de uno y otro sexo que se beneficien de esta movilidad;
2. Promover una amplia e intensa cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros;
3. Movilizar todo el potencial intelectual de las universidades de la Comunidad mediante una mayor movilidad del personal docente, que permita mejorar, de esta forma, la calidad de la enseñanza y de la formación dispensadas por las universidades para garantizar la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial;

³ Considerando N°11 Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS).

⁴ Considerando N° 12

⁵ Considerando N° 13

⁶ En atención al citado artículo, “el término *universidad* se utilizará para abarcar todos los tipos de centros de enseñanza y de formación postsecundaria que ofrezcan, cuando corresponda y dentro del marco de una formación avanzada, cualificaciones o títulos de dicho nivel, cualquiera que sea su denominación respectiva en los Estados miembros”.

4. Reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos;
5. Disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, de esta forma, una base a partir de la cual pueda desarrollarse, a nivel comunitario, una cooperación intensa en materia económica y social”.

Las “acciones”⁷ en las que estaría basado el desarrollo del programa ERASMUS -y que se han mantenido a lo largo de sus 25 años de historia - girarían en torno a cuatro mecanismos de actuación que pueden resumirse en:

- La creación y puesta en funcionamiento de una red universitaria de carácter europeo.
- La implantación de un sistema de becas que hicieran posible la movilidad de estudiantes en el entorno Europeo, favoreciendo de esta manera la justicia social y la remoción de las barreras económicas.
- La fijación de medidas dirigidas a promover la movilidad por medio del reconocimiento de los títulos académicos y los períodos de estudio llevados a cabo por los estudiantes en los países adscritos al programa ERASMUS.
- La creación de una serie de medidas complementarias dirigidas a promover la movilidad de los estudiantes dentro de la Comunidad. Estas medidas se concretan, entre otras, en el fomento de la cooperación entre Universidades para el desarrollo de conferencias y programas de corta duración en los que puedan intervenir profesores y estudiantes de los distintos Estados miembros, la financiación de publicaciones o trabajos de interés general, o el establecimiento de premios.

A lo largo de sus 25 años de historia, el programa ERASMUS ha ido evolucionando sin perder su vocación, adaptándose a las necesidades europeas. De esta manera, en el año 1989⁸ y con intención de garantizar el éxito en su desempeño, se dotó al programa ERASMUS de un importante incremento en su cobertura económica, poniendo además un mayor énfasis en el principio de colaboración interuniversitaria.

Desde ese momento, ERASMUS ha ido incorporando nuevos países a su programa⁹, influyendo de manera notoria en otros proyectos semejantes que han surgido con poste-

⁷ Denominadas de esta manera por la propia Decisión en su anexo.

⁸ Por medio de la Decisión del Consejo, de 14 de diciembre, que modifica la Decisión 87/327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes.

⁹ En el año 1991, diversos países de la Asociación Europea del libre Comercio (EFTA) se incorporaron al programa ERASMUS por medio de la Decisión del Consejo, de 28 de octubre de 1991, referente a la adopción de un acuerdo entre la Comunidad Económica Europea y la República de Austria por el que se establece un acuerdo de cooperación en materia de enseñanza y formación en el marco del programa ERASMUS.

rioridad y que tienen objetivos similares aunque con alcance distinto¹⁰, y englobándose a su vez en programas de mayor envergadura¹¹ siempre con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza europea.

De 2007 a 2012¹², ERASMUS quedó integrado en el Program Lifelong Learning, cuyo principal objetivo era la persecución de la mejora y el aumento de la movilidad de estudiantes y docentes europeos, buscando que en el año 2012 al menos 3 millones de estudiantes hubieran gozado de la posibilidad de mejorar sus estudios mediante la estancia en un país miembro diferente del suyo desde su implantación.

III. ERASMUS EN LA RUPRECHTS-KARLS UNIVERSITÄT DE HEIDELBERG (ALEMANIA)

1. "Semper Apertus" y el Programa Erasmus

"Semper Apertus" es el lema de la universidad "Ruperto Carola" (Ruprechts-Karls-Universität) de Heidelberg (Alemania) y fundada en el 1386. Se trata de la Universidad más antigua de Alemania y cabe afirmar que su lema fue visionario de lo que en la actualidad es la idea que mueve el programa ERASMUS (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios; "Mobilitätsprogramm der Europäischen Union").

Como se dijo al inicio, el programa de Erasmus tiene su origen en 1987 a iniciativas de una asociación estudiantil y más tarde desarrollada y patrocinada por el Comisionado europeo de Educación. Puede afirmarse que este programa ha fortalecido y fomentado la movilidad tanto de estudiantes como docentes en la enseñanza superior europea desde sus inicios y ha tenido un significativo impacto en mejorar la transparencia y el reconocimiento académico de los estudios dentro de los Estados miembros de la Unión Europea, así como de los países del Espacio Económico Europeo (Islandia, Liechtenstein y Noruega), Suiza y Turquía.

¹⁰ Sirvan como ejemplos el programas ALFA, diseñado para América Latina en 1992; el programa TEMPUS, que data de 1990 destinado para los países de la Europa del Este y de la antigua URSS; o el MED-CAMPUS para los países del área mediterránea.

¹¹ Desde 1995 hasta el año 2006, ERASMUS estuvo integrado en el programa SOCRATES.

¹² Actualmente, el futuro del programa Erasmus pasa por la aprobación de la proposición de crear un único programa integrado que coordine de manera conjunta la movilidad de los estudiantes y profesores europeos universitarios y de formación profesional, gestionando las becas de manera conjunta. La propuesta debe ser aprobada por el Consejo de Ministros y el Parlamento Europeo en los próximos meses, pero la continuidad de la beca en el año 2013 ha quedado garantizada.

El fenómeno "Erasmus"¹³ va más allá del intercambio puramente académico sino que es además un vehículo para crear un sentido de comunidad entre estudiantes y sistemas de enseñanza de diferentes países. Su historia y desarrollo han sido sin lugar a dudas una aportación magnífica a la idea de intercambio y cooperación académica dentro de la Unión Europea.

El programa de Erasmus ofrece a los estudiantes universitarios la posibilidad de cursar sus estudios en una universidad europea asociada al programa, sin necesidad de pagar matrícula y una suma de ayuda (alrededor de 100 a 200 Euros al mes) de la Unión Europea, pudiendo ser complementado también con ayudas estatales de cada país o región.

El atractivo del programa reside principalmente en el establecimiento de procedimientos que facilitan la inscripción de los estudiantes en las universidades que podrían denominarse "socias" (Partners; Partneruniversitäten; Partnerhochschulen), así como la implantación de organizaciones ad hoc de apoyo en cuanto a la búsqueda no sólo de información académica, sino también la de alojamiento. Así mismo se complementa con la oferta de cursos de idiomas gratuitos o a un coste inferior al de mercado.

2. Desarrollo específico en la Facultad de Ciencias Jurídicas

Existe un requisito previo indispensable para realizar una estancia de estudios Erasmus como es que las universidades tengan un acuerdo de intercambio entre sí y que ambas sean partes de la Carta de universidades de Erasmus (ERASMUS University Charta, EUC).

La Facultad de Derecho es una de las Facultades que existieron desde la fundación de la Ruperto Carola y en la actualidad tiene acuerdos de intercambio con 45 universidades en 19 países, envía anualmente (outgoing Students; Hediellerger ERASMUS -Studierende) alrededor de 100 estudiantes al exterior y recibe un promedio de 50 estudiantes de ingreso extranjeros (incoming students; ausländische ERASMUS- Studierende) dentro del programa de cooperación Erasmus.

Cabe plantearse si el programa de intercambio propio de Erasmus es beneficioso, en un campo donde cada país tiene su sistema y leyes específicas, sobre todo si se toman en consideración las particularidades del sistema de formación académica de los futuros juristas alemanes, que se diferencia sustancialmente -con algunas excepciones- de los demás países miembros del programa Erasmus.

Puede desde luego afirmarse que el beneficio de este programa para los futuros juristas reside en la posibilidad de conocer y profundizar los conocimientos en sistemas jurídicos

¹³ Nombre en latín del filósofo, teólogo y humanista Erasmo de Rotterdam, 1465-1536.

distintos, lo que redundará en el conocimiento del “Derecho comparado”, así como permite la mejora de las competencias de conocimiento de una lengua y la práctica de las habilidades interculturales, en un mundo en que las relaciones jurídicas toman cada día un aspecto más globalizado e unificado sobre todo en las regulaciones que competen a la Unión Europea.

En cuanto al sistema de elección de estudiantes de ingreso (*incoming students*) es de la competencia de la universidad de envío. Y por lo que respecta a los criterios de elección varían dependiendo del país y la universidad en concreto.

3. Procedimiento

Los servicios que se prestan a los estudiantes extranjeros que ingresan en la Universidad de Heidelberg, se dividen en dos áreas distintas en su competencia:

3.1. Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad (*Akademisches Auslandsamt*)

Todo lo referente a matrícula, cursos de introducción, de idioma y alojamiento es de la competencia del Akademisches Auslandsamt u Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad. El asesoramiento en el área académica la ofrece la Facultad de Derecho, que cuenta con una oficina coordinadora que es la que elige los estudiantes de Derecho de Heidelberg (*outgoing students*) y recibe a los estudiantes de ingreso (*incoming students*). Existe a tales fines una página de Internet con la información en cinco idiomas, con la explicación de horarios de oficina para atención a los estudiantes, que informan sobre los programas de cursos ofrecidos por semestres, los créditos a recibir, el sistema de estudios y sistema de calificaciones.

3.2. Facultad de Derecho

La Facultad de Derecho, publica un programa de cursos comentado (*Vorlesungsverzeichnis*) que se encuentra en la portería del Seminario Jurídico (*Juristisches Seminar*), donde se encuentra una descripción sumaria de los cursos que se ofrecen así como de los docentes, horario y localización de los cursos, los distintos Institutos que pertenecen a la Facultad de Derecho, el uso de las diferentes bibliotecas por área de estudio. Los cursos se ofrecen normalmente en alemán, si bien los cursos sobre Derecho extranjero se ofrecen normalmente en la lengua correspondiente, por ejemplo, inglés, francés o italiano.

Una diferencia importante con otros sistemas es que la formación de los juristas alemanes no es equiparable a la consideración de “Bachelor” o “Máster”, sino que está dividida en el denominado “Primer Examen de Estado” (*Erste Staats Exam*, que supone el seguimiento de diez semestres, de promedio) y el “Segundo Examen de Estado” (*Zweite Staats Exam*,

que se puede obtener tras el cumplimiento de dos años de práctica).

Esto tiene como consecuencia que los estudiantes regulares de la universidad de Heidelberg en Derecho, en la mayoría de los casos no necesitan presentar exámenes al final del semestre. El estudiante de Erasmus tiene que acordar con el docente de forma previa qué tipo de examen, oral u escrito presentará para que, cuando sea completado satisfactoriamente, reciba sus calificaciones (*Schein*). Por otra parte, las asignaturas a seguir las elige el estudiante de ingreso, (*incoming student*) y éstas se convalidarán de acuerdo al sistema europeo de transferencia de créditos (*ECTS*), de la misma manera que la convalidación de las calificaciones.

La Oficina de Coordinación de Erasmus de la Facultad de Derecho provee (se encuentra en las páginas de Internet) y sella los “Acuerdos de Estudio” (*Learning Agreements*), así como el certificado correspondiente con las calificaciones para que el estudiante presente a su universidad de origen al final de su estancia.

En la página de Internet del Programa de Erasmus de la Facultad de Derecho se explican en detalle los distintos tipos de cursos ofrecidos, clase magistral (*Vorlesung*), Seminario (*Seminar*), Coloquio (*Kolloquium*), así como Moot Court o Ejercicios prácticos (*Übung*).

Además se especifican las instituciones importantes para el estudio, como las bibliotecas y los tres Institutos de Derecho Privado Económico Extranjero, el Instituto de Derecho Económico y de Sociedades alemán y europeo y el Instituto de Historia de las Ciencias Jurídicas.

La Universidad de Heidelberg cuenta con un Centro Internacional de Estudios (*Internationales Studienzentrum, ISZ: www.isz.uni-hd.de*) donde se imparten cursos de alemán para los estudiantes extranjeros y un curso paralelo a las clases regulares de la Facultad de Derecho de terminología jurídica, en el “Max Weber Haus”¹⁴.

El estudiante extranjero que toma la decisión de hacer una estancia de estudios Erasmus, en particular en la carrera de Derecho, en la Universidad de Heidelberg, con una carga histórica de grandes juristas y de muy altas expectativas académicas, unidas a las dificultades del idioma y un sistema jurídico distinto con sus particularidades, puede sentirse abrumado en un principio. Pero al final tendrá la satisfacción de un entrenamiento y aprendizaje que serán de gran provecho en el futuro.

¹⁴ Que fue la residencia de Max Weber y que donó a su muerte a la universidad.

IV. ERASMUS EN LA UNED

1. UNED

Fundada por Real Decreto en el año 1972, la UNED es hoy en día la Universidad más grande de España con más de 260.000 estudiantes que cursan alguna de sus titulaciones ofertadas.

El perfil del alumno de la UNED responde, principalmente, al del estudiante que desea continuar su formación académica conjugando sus estudios con la vida laboral o familiar o que cuenta con cargas de cualquier otro tipo que no le permiten desarrollar en exclusividad su vida universitaria. Aun así, cada vez son más las personas que eligen como opción la UNED -cuyo grado de exigibilidad a priori puede parecer más flexible- para llevar a cabo sus estudios superiores de Grado o Postgrado, o incluso también para aumentar sus conocimientos en otros ámbitos como puede ser en el aprendizaje de los idiomas.

Teniendo en cuenta el perfil de su alumnado, la UNED no ha querido dar la espalda a la importancia que han cobrado los programas de movilidad en el Espacio Europeo de educación superior y por ello, desde el curso académico 2001/2002, el Vicerrectorado de Internalización y Cooperación trabaja con el ánimo de potenciar la movilidad universitaria entre los estudiantes que han elegido el sistema de educación a distancia.

El Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación -creado en el curso académico 1999-2000- tiene como principal función ser el órgano coordinador de la actividad llevada a cabo por la UNED fuera de nuestras fronteras. De esta manera se ocupa, entre otras funciones, de gestionar los centros que la UNED posee en el Extranjero; de la coordinación y participación en proyectos y consultorías internacionales; de la tramitación y renovación de convenios con universidades y organismos de todo el mundo; del asesoramiento de la Comunidad Universitaria sobre la preparación de diversas actividades internacional; y lo que es más importante para el caso que nos ocupa, de coordinar la participación activa de la UNED en las principales redes universitarias creadas en Europa y fuera del continente, y del fomento de la movilidad de estudiantes y docentes por medio del programa ERASMUS -entre otros-.

Este órgano, además, será el encargado de proporcionar -junto con el Ministerio de Educación, cultura y deporte- al alumno que goce de la concesión de una beca ERASMUS en la UNED de la ayuda económica prevista para estos casos.

2. Docencia a distancia en la UNED

Hablar de docencia a distancia respecto de la universidad que lleva el término en su propio nombre podría parecer innecesario o redundante, pero no cabe duda de que las metodologías a distancia de los orígenes de la UNED y las de hoy en día son sustancialmente distintas. En la UNED existe desde el inicio metodología presencial (tutorías, convivencias y pruebas presenciales, principalmente) combinada con la metodología a distancia (radio, televisión, teléfono y fax en un primer momento y nuevas tecnologías sobre todo en la última década), debiéndose destacar que en los últimos años ésta última tiene un peso específico claro.

Así, sobre todo a partir del año 2000, se destaca el empleo de las nuevas tecnologías que permitirán una conexión inmediata entre los equipos docentes y los estudiantes, aún en la distancia. Desde esas fechas se ha producido un mayor uso de lo que se conoce como TIC's (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) en todos los ámbitos, no sólo como soporte a los procesos de gestión y administración educativa, sino sobre todo en lo que atañe a la enseñanza y el aprendizaje. Se persigue dar respuesta además a los nuevos objetivos de la Universidad en el denominado Espacio Europeo de Educación Superior.

De las nuevas tecnologías han de destacarse las plataformas virtuales que han complementado la metodología presencial y a distancia tradicionalmente empleadas. Las dos plataformas virtuales al uso en la enseñanza de ciencias jurídicas en la UNED son la plataforma Webct y la plataforma aLF. La primera se implantó hace ya más de diez años y, como es sabido, es una plataforma para la gestión de cursos a distancia utilizada por un número elevado de instituciones educativas en todo el mundo. El estudiante que se matricula recibe una clave con la que accede a un entorno personalizado en el que encontrar los materiales del curso, evaluar sus progresos, comunicarse con el profesor y otros alumnos. Junto con la plataforma Webct, en la UNED se ha desarrollado otra basada inicialmente en software libre, aLF, que es una plataforma de e-Learning y colaboración que permite impartir y recibir formación, gestionar y compartir documentos, crear y participar en comunidades temáticas, así como realizar proyectos online. ALF es un portal para dar soporte a enseñanzas regladas y también no regladas que puede considerarse como un espacio integrado de comunidades y cursos para la educación superior a distancia, diseñado fundamentalmente para el trabajo colaborativo y el refuerzo del aprendizaje para la UNED.

3. Desarrollo del Programa ERASMUS

Los estudiantes de la UNED pueden realizar una estancia presencial en alguna institución de educación superior europea asociada al programa, durante un periodo de entre tres y

doce meses. Los requisitos para seleccionar a los estudiantes que pueden acogerse al programa quedan especificados en cada convocatoria anual.

Las diferentes Facultades¹⁵ y Escuelas Técnicas Superiores de la UNED colaboran con el Vicerrectorado al Programa, a través de sus Coordinadores de Movilidad y Tutores Erasmus. Así mismo, los convenios de movilidad indicarán el número de estudiantes que se desplazarán y la duración de su estancia. Los estudiantes seleccionados suscribirán un acuerdo de estudios donde especificarán los créditos ECTS que se cursarán y se reconocerán como estudiantes Erasmus.

En cuanto a los estudiantes extranjeros que optan por la UNED puede comentarse que para el primer semestre del curso 2012/2013, según los datos del acto de acogida organizado en octubre de 2012 por el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación, proceden de las siguientes universidades europeas: Universidad de Dresden (Alemania), Universidad de Munster (Alemania), Universidad de La Sapienza –Roma(Italia), Universidad de Salerno (Italia), Universidad de Cagliari (Italia) y Universidad de Zielona Gora (Polonia). Estos estudiantes extranjeros tienen asignado un Tutor académico y realizarán, en el período aquí citado, créditos ECTS en las Facultades de: Educación, Derecho, Filología y Psicología. Durante su estancia como estudiantes Erasmus además recibirán un curso intensivo de español a través del CUID y tendrán acceso al resto de servicios universitarios.

Pues bien, podría plantearse en qué medida resulta beneficioso para un estudiante de otra universidad optar por el programa ERASMUS en una Universidad a Distancia y en particular en ciencias jurídicas, puesto que cada ordenamiento jurídico plantea sus peculiaridades propias. Parece razonable considerar que la función de los Coordinadores de Movilidad y de los Tutores es fundamental en este sentido, así mismo las ventajas que presenta la UNED para los estudiantes extranjeros serían las mismas que para el resto de los estudiantes, en definitiva, las derivadas de la mayor flexibilidad en la estructura (metodología y evaluación) de los estudios. Y, sin duda, los ordenamientos de los distintos Estados Miembros de la Unión Europea tienen aspectos cada vez más comunes, no sólo por las normas del Tratado de Funcionamiento de la Unión o los Reglamentos que son directamente aplicables, sino porque gran parte de las normas que conforman hoy día dichos ordenamientos provienen en gran medida de Directivas comunitarias que persiguen una armonización que es, en ocasiones, plena.

¹⁵ La Facultad de Derecho de la UNED organiza así mismo un programa intensivo: ERASMUS IP (*Intensive programme*) de Derecho comparado, organizado por la Facultad de Derecho de la Uned, la Fern Uni de Alemania y la OU de Países Bajos.

V. CONCLUSIONES

Las conclusiones ya se han expuesto en las páginas anteriores al hilo de la sucinta exposición del desarrollo de ERASMUS en las dos Universidades que se han considerado.

En primer lugar, respecto de la Universidad de Heidelberg, presencial, en un país con un sistema de estudios jurídicos muy característico.

Así, hemos anticipado que cabe plantearse si el programa de intercambio propio de Erasmus es beneficioso, en un campo donde cada país tiene su sistema y leyes específicas, sobre todo si se toman en consideración las particularidades del sistema de formación académica de los futuros juristas alemanes, que se diferencia sustancialmente -con algunas excepciones- de los demás países miembros del programa Erasmus.

Y hemos respondido que puede desde luego afirmarse que el beneficio de este programa para los futuros juristas reside en la posibilidad de conocer y profundizar los conocimientos en sistemas jurídicos distintos, lo que redundará en el conocimiento del “Derecho comparado”, así como permite la mejora de las competencias de conocimiento de una lengua y la práctica de las habilidades interculturales, en un mundo en que las relaciones jurídicas toman cada día un aspecto más globalizado e unificado sobre todo en las regulaciones que competen a la Unión Europea.

En segundo lugar, respecto de la UNED, una universidad a distancia, destacada por el número de estudiantes y de estudios ofrecidos, así como por la metodología empleada.

Hemos anticipado que podría plantearse en qué medida resulta beneficioso para un estudiante de otra universidad optar por el programa ERASMUS en una Universidad a Distancia y en particular en ciencias jurídicas, puesto que cada ordenamiento jurídico plantea, como se ha dicho, peculiaridades propias muy destacadas. Parece razonable considerar que la función de los Coordinadores de Movilidad y de los Tutores es fundamental en este sentido, así mismo que las ventajas que presenta la UNED para los estudiantes extranjeros es la misma que para el resto de los estudiantes, esto es, las derivadas de la flexibilidad a la hora de afrontar los estudios elegidos. Y, finalmente, se ha destacado que los ordenamientos de los distintos Estados Miembros de la Unión Europea son, en parte, comunes y, cada vez en mayor medida, están armonizados entre sí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aktan, Ebru; Sari, Burcu; Kaymak, Isamil, 2010: "An Inquiry on application process of EU Erasmus Programme & students' views regarding Erasmus programme of student exchange", *Exedra: Revista Científica* (Ejemplar dedicado a European perspectives on internationalization: sharing policies and good practice), N°. Extra 1, págs. 239-268.

Belvis Pons, Esther; Pineda Herrero, Pilar; Moreno Andrés, María Victoria, 2007: "La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: factores y motivos que la determinan", *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.42, N°5, págs. 1-14.

Pellegrino, Carmela, 2012: "Erasmus, un viaje que te cambia", *Unirevista.es*, N°1, págs. 96-105.- Savaresse, Roberta, 2012: "¡Erasmus por la vida!", *Unirevista.es*, N°1, págs. 106-110.

Valle López, Javier M.; Garrido, Rocío, 2009: "Movilidad de estudiantes universitarios: ¿es España atractivo para los estudiantes Erasmus?", *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*. Vol.9, págs. 98-117.

Documentos electrónicos de interés:

Página Web de la Comisión Europea:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/erasmus/creativity_en.pdf

Página Web de la OAPEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos):

<http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>

Página Web de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) apartado ERASMUS:

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,316189,93_20538173&_dad=portal&_schema=PORTAL

DELIVERING SUSTAINABILITY EDUCATION SUSTAINABLY- MOVING ONLINE

Lorrain Delaney
Seamus Fox
Anna Morrissey
Dublin City University, Ireland

Keywords: online learning, synchronous online tutorials, online pedagogy, sustainability

In 2011/12 Dublin City University (DCU) Business School and Oscail¹ DCU School of Distance Education engaged in a collaborative initiative to offer an online course, Business and Society, to final year, full time, undergraduate students on the Bachelor of Business Studies (BBS). Previously all modules on the BBS had been delivered in traditional, face-to-face format.

The online module was presented for the second time in 2012/13 with student numbers rising from 7 to 99.

The purpose of this project was to identify the reasons for the increase in the number of students opting for this online course and to compare the student experience as an online learner to their face to face experience.

The majority of students identified their experience of online learning as successful. The mode of delivery was one of the most important reasons for their selection of this course. Their desire to have control over their own time management identified them closely with traditional distance education students (Salmon 2000, Simpson 2003). Pedagogical issues arose in relation to course delivery, in particular the time demands of the course and compulsory participation in online discussions. These issues are also identified in the literature. Recommendations to help improve online teaching and learning in the university are drawn from the research.

1. INTRODUCTION

This paper will evaluate the student experience on an online module offered to full time on-campus students. Specifically, we will be looking for the reasons which relate to online learning, which caused student numbers to increase from seven in the first year the module was presented (2011/2012), to ninety nine students enrolling for the second presentation in the academic year 2012/2013.

The module, Business and Society, has been offered to distance education students by Oscail-DCU Distance Education, for the past three years. It introduces learners to some of the key issues in environmental and sustainable development faced by organisations and develops in learners an awareness of the link between corporate social responsibilities, management of the organisation and the environment. Online learning is also associated with sustainability as it has the capacity to reduce attendance requirements and cost (Christensen 2011). Because of the link with sustainability, online learning was regarded as a suitable mode of delivery for this module. The collaboration between Oscail and the DCU Business School (DCUBS) to adapt this module for on-campus students and offer it as an optional online module in the final year of their Bachelor of Business Students (BBS) programme is an initiative which assists the 'flow of knowledge' throughout the university (Morris 2008). Such 'knowledge flows' tie in with what Morris refers to as 'economies of scope', where savings result from the sharing of inputs such as knowledge and experience. This in turn relates to sustainable practice.

Little work has been done in DCU to assess the attitudes of students on full time, predominantly face to face programmes, towards online learning. It is highly likely that full time students, when they leave college, will experience online learning as part of their career development and there is therefore a strong rationale for introducing online learning to on-campus students. However, our experience would suggest that online course provision for full-time on-campus students is quite different from online course provision to off-campus distance education students. What works for off-campus geographically dispersed students may not suit full time on-campus students and adaptations are required to the mode of delivery.

The paper will conclude with a short discussion on the potential of online delivery on primarily on-campus programs. Also, arising from the experience of delivering the module, some recommendations will be made on how to improve online teaching and learning in the context of primarily on-campus programmes.

¹ Oscail is the Irish Word for *Open*.

2. ONLINE LEARNING

Online learning is at a critical stage of its development. Introduced on a serious scale almost twenty years ago, it has grown into a major phenomenon around the globe but particularly in North America. The major proportion of the growth in online learning has focused on offering opportunities to off-campus students, while much of what is happening on-campus remains relatively untouched by online learning. However, this is changing.

The relatively recent development of MOOC's (Massive Open Online Courses) has brought significant increased attention to online learning. Perhaps due in part to the elite nature of the US institutions who offer MOOC's, but also to the economic downturn in Western economies and the increasing pressure from governments to broaden access and lower costs, the focus has again increased on online learning in traditional universities (Daniel 2012). Up until the present, online learning in on-campus programmes has been largely introduced to supplement classroom teaching to full time students (Anderson et al. 2006, MacKeogh & Fox 2008, Daniel 2012). While this goes some way toward up-skilling graduates in information and communications technology (ICT) skills, so they are better equipped to meet the demands of the workplace (Lisbon 2004), it is contributing very little toward broadening access to education or meeting the lifelong learning agenda (CEC 2006). Laurillard (2007) points out that universities are using technology to support traditional teaching methods rather than using technology to 'transform' how they teach. While this no doubt is the case, this transformation will not happen in a short time-frame. Broadening the range of online courses offered by traditional universities moves us towards increased flexible course provision which, in turn, can move us further down the road towards broadening access.

Changes in modes of course delivery by universities can be driven by 'top-down' strategies from management or 'bottom-up' strategies from faculty (Laurillard 2007). However, there are also external drivers, those which come from the 'outside-in'. One such driver is student demand. One of the key aims of this paper is to investigate changes in demand from traditional on-campus students for online courses, to assess what message, if any, it has for the university regarding the provision of online learning.

3. ONLINE PEDAGOGY

Pedagogy refers to the 'processes, experiences, contexts, outcomes and relationships of teaching and learning in higher education (UK universities RAE 2006). Traditional campus based universities are most commonly the context for young people progressing from

second level to third level education. This is where they experience the processes, outcomes and relationships of teaching and learning. Despite the fact that they are avid users of technology, and have created social networking sites like Facebook (Naughton 2012), there is a conventional wisdom that the online course experience would not suit them (Christensen 2011). While there appears to be little evidence that this is the case, there is evidence to suggest that most learners, and indeed teachers, prefer the face to face learning experience (Quinn 2001, Duke 2002, MacKeogh and Fox 2008, Ellis and Goodyear 2009, Delaney et al 2011). But even if full time on campus students do not want to experience the loneliness of the distance education off-campus student, they may be quite happy to experience the flexibility of the online student. Because of their familiarity with technology, it is very possible they may view online learning as a higher-quality experience than traditional face-to-face instruction (Christensen 2011). While opportunities for discussion abound for on-campus students, interactive and adaptive media may better support their learning process than conventional lectures (Laurillard 2002).

The development of synchronous web based technology to deliver online tutorials has been a major positive step in distance education. Introducing it for full time students can greatly increase flexibility by lessening on-campus attendance requirements. This in turn is likely to be a major issue in ultimately broadening the appeal of a course to those who require flexibility.

Collaboration has an important role in community building (Ingram & Hathorn 2004). In distance education, technology facilitates community building with students who do not know each other. This requires teachers to scaffold interaction in a way that enhances community building and ultimately knowledge building (Palloff and Pratt 2005). Full time, on-campus students have many opportunities for social interaction and knowledge construction outside the classroom. However, this is often a random phenomenon. What happens in asynchronous online environments can be much more structured and goal directed (Mason and Rennie, 2006). However, a question emerges as to how on-campus students would react to being required to interact with their lecturers/tutors and fellow students online, when face-to-face interaction is readily available to most of them?

4. SUSTAINABILITY AND ONLINE LEARNING

Sustainability can be defined as the capacity to endure, though it tends to relate to that which can or must endure into the future rather than that which has endured from the past. Fairness and justice are associated with sustainable education delivery (Freire 1994). So too are flexibility and adaptability. In his insightful article 'Disrupting College', Christensen

(2011) points out that online learning has the capacity to facilitate 'disruptive innovation' by making attendance more convenient and less costly for more students while at the same time empowering digital technologies to transform and improve teaching and learning. Online delivery can therefore significantly reduce the costs associated with learning. Morris (2008) tells us that cost reductions will depend on the economies of scope and scale that can be obtained. Economies of scale relate to volume, for example increasing student numbers on a course. Economies of scope, on the other hand, relate to variety, for example savings which result from the sharing of inputs such as knowledge and experience. Systems which employ economies of scope (Morris 2008) have the best chance of reaping the economic benefits of online learning.

Sustainable innovation depends on collaboration. A pool of Open Educational Resources (OER) exists to support collaboration. While major transformation in practices may be required in the long term to ensure successful and sustainable online learning, we should not underestimate the importance of small incremental steps which employ economies of scope. Their very existence contributes to enhancing the opportunities for inclusion of more students in third level education.

The following is an account of the evaluation of the online module.

5. BACKGROUND AND CONTEXT

The Business and Society module is a five credit module delivered to final year students on an honours primary degree. Modules at this level consist of a total workload of 126 hours. The module was delivered over a twelve week period. For this module the hours were made up as follows:

Table 1: Module Workload for Business and Society²

Total Workload: 126 hours		
<i>Workload</i>	Hours	Description
<i>Lecture</i>	2	Overview of module content, delivery and assessment; introduction to Wimba ²
<i>On-line Learning</i>	6	Wimba sessions (weeks 2, 6 and 10)
<i>Moodle Discussion</i>	48	Research topic, summarise findings and critique submissions of peers
<i>Independent Learning</i>	30	General research on sustainability issues and organisations
<i>Assignment</i>	40	Research and preparation of assignments

The following subjects were covered in the module:

- Corporate Social Responsibility
- Sustainable Development
- Environmental Management in Organisations
- Know your Business
- Formal Environmental Management Systems
- Support Programmes

The module was delivered entirely online with the support of three tutors, one of whom was the course writer. Assessment was continuous, with weekly tasks worth between five and ten per cent of the overall mark and a final project worth 50% of the final mark. There was no terminal examination.

6. METHODOLOGY

In total, 99 students registered for the online module during the 2011-2012 academic year. Two methods were used in order to assess their reasons for taking the module. The first was an online discussion forum set up in the online learning environment, Moodle, at the

² Wimba is the synchronous online learning technology used to provide live virtual tutorials.

start of the academic year where students were asked to share their reasons for selecting the online module. Eighty eight students, representing a participation rate of eighty eight per cent, took part in this discussion.

At the end of the module students were asked to respond to an online evaluation survey. The survey consisted of fifteen questions. A mix of closed and open questions were selected to gather information and assess students' perceptions about various aspects of the online course delivered through Moodle. A pilot confirmed it took on average less than ten minutes to complete the survey. Thirty six responses were received, representing a response rate of thirty six per cent.

A five point Likert scale was used for some questions, with responses ranging from 'strongly agree' or 'excellent' (1) to 'strongly disagree' or 'poor' (5). Results are summarised in table format. In Table 1 the 5-point scale is collapsed into three points, representing disagreement, agreement or neutrality. ('Strongly agree' and 'agree' are bundled together as 'Agree', 'strongly disagree' and 'disagree' are bundled together as 'Disagree'). In the final column, a numeric value is given representing strength of opinion. A value of three represents the middle position, a figure of less than 3 represents varying degrees of agreement or satisfaction; a figure of greater than 3 represents disagreement or dissatisfaction.

Student perceptions of online learning at the start of the course are compared to their experience and perceptions at the end of the course. Throughout the research comparisons are drawn between the full time student experience and that of distance education students (MacKeogh and Lorenzi, 2007, Delaney et al, 2012).

7. EVALUATION IN PRACTICE

Why did students select this online module?

At the start of the academic year students were asked to outline their reasons for selecting this online module. Eighty eight students responded. Eighty three per cent of respondents gave reasons relating to course content as the most important reason for their selection. However the next highest percentage of first preferences (fifteen per cent) went to reasons relating to online learning with twenty four per cent of respondents identifying online learning as the second most important reason for course selection. (Other reasons related to; method of assessment and advice from former students.) Interestingly, all respondents who classified themselves as either mature, having previously worked full-time or currently

working part-time, flagged online learning as very important to them. One comment relating to online learning was as follows:

I have decided to take this module for a couple of different reasons. Firstly, I live outside of Dublin and I like the idea of being able to take online classes without the need to be physically present in a classroom. I also believe this will be a trend for the future so it will be beneficial to understand how online classes work.'

Table 2: Reasons students gave for selecting the online module

	1st Preference	2nd Preference	3rd Preference	4th Preference
Course Content	73 (83%)	51 (58%)	22 (25%)	5 (5%)
Online	13 (15%)	21 (24%)	8(9%)	6 (7%)
Method of Assessment	0	1 (1%)	1(1%)	1(1%)
Advice from previous students	2(2%)			
Other				

End Of Course Evaluation

At the end of the course students were asked to evaluate it. Thirty six students responded to the evaluation survey. The following are the results of that evaluation.

Student Profile

Ninety two per cent of respondents were under twenty four years of age, a younger profile than tends to be normal in distance education. Thirty six per cent had moved to Dublin to attend university. There are likely to be substantial accommodation costs involved with their residence close to the university. In austere economic times relying heavily on students who must incur high financial costs in order to attend may become a serious issue for universities and a significant motivator towards online learning provision.

Module Selection

Students were asked to select three reasons, from a selection of nine, which they felt were most important in relation to selection of this online module. The options were as follows:

- The content of this module is interesting
- An online module gives you more control over your own time management
- The content of this module is important
- This module is 100% continuous assessment
- This module can be completed without being on campus
- The experience of using social media may be relevant to my career
- An online module allows you to manage your own learning
- The content of this module may be relevant to my career
- This module ties in well with other modules on the programme.

After taking the module most respondents (78%) felt the fact that the module was continuously assessed, with no terminal exam, was a more important reason for selection than the topic itself. 53% flagged the content of the module as being an important reason for its selection. Most relevant to this study however is the fact that in this second survey 44% of respondents rated the fact that the module was online, and gave them control over their own time management, as being a significant reason for its selection. Also interesting was the fact that they rated online learning as allowing you to manage your own learning as among the least important reasons for selection of the module, with just eight per cent of students rating it as important. This may relate to their age profile (Knowles, 1990), though students in their final year on an undergraduate degree could well be expected to be self-directed in their learning. However, it could also relate to the fact that they may have lacked important information. Laurillard (2002 p200) states:

To be well equipped to get the most out of the learning session, they need to know why this topic is important and interesting, the prerequisite knowledge or skills, the learning objectives in view and how they are assessed, how much time to allot to it, and how to approach it.'

In distance education, considerable time and effort goes into ensuring students are given this information, normally in the form of study guides, for each module. There is also

some effort involved in managing their expectations in relation to self-directed learning.

Course Delivery

Students were asked to choose between the following types of media, employed in the course, which they felt best supported their learning;

- Course Materials in print document format (PDF)
- Discussion forums
- Twitter
- U Tube
- Wiki
- Wimba classroom
- Project

The majority of respondents (67%) selected text based support, either in the form of course materials in PDF or the written project they were required to submit. They regarded digital media as being of very little value. This is likely to have happened for two related reasons, both identified by Laurillard (2007):

- A tendency to employ the technology primarily to present traditional materials
- A lack of orientation of students by teachers towards digital media

Tutorials for the course were delivered entirely online, with the use of the synchronous web based classroom technology, Wimba. Students enjoyed the flexibility offered by this form of tutorial delivery with 64% of respondents listening to the archived tutorial instead of attending the live Wimba session and 56% using the archived tutorial to aid revision.

Teachers involved in the course noticed that many students did not appear to like verbally participating during the Wimba tutorials. Indeed the survey revealed that 81% of respondents preferred typing in the text box to speaking in order to participate during tutorials. This is different to the distance education experience where students are usually keen to participate in live online discussions. However, the survey revealed that many respondents relied on on-campus computer facilities and internet access to complete the online course. The following comment highlights this:

Just be aware that not everyone has the opportunity to talk on Wimba because they

might be using the computer in the library!

This is very different from the experience of the distance education student who primarily attends tutorials from home, using their own PC or laptop. Universities therefore, who intend increasing the number of online courses they offer, either to full time students, or part-time students who are likely to live locally and use university facilities, might do well to invest less in computer facilities in libraries and more in computer laboratories where students can participate actively in online tutorials.

Students were asked to evaluate certain aspects of the online learning experience and their responses are summarised in Table 1. One of the great benefits of online learning, particularly with asynchronous activities, is that reflection is facilitated (Laurillard 2002, Salmon 2002). Indeed the students involved in this online module were strong in their support of the online course from this perspective, stating that normally they did not know what their class mates were thinking, what their writing style was or even what aspects of the course they were most interested in. All of these issues became transparent in the online module.

Table 3: Student Evaluations of online aspects of the MG334 Module

	Agree	Neutral	Disagree	Value
Other students' online posting helped me understand my own ideas from a new perspective	25	3	8	2.4
The online postings from other students helped develop my understanding of some topics.	27	2	7	2.2
I would like there to have been more online modules in this programme.	15	10	11	2.8
I would consider taking a fully online programme in the future	11	8	17	3.0
I think online learning is of equal value to traditional classroom learning.	13	11	10	2.09
Online learning is more sustainable than traditional classroom based learning	14	10	12	2.9

At the end of the survey students were asked if there were any additional comments they wanted to make. Respondents made a total of sixty nine comments and each comment functioned as a unit of analysis as 'messages are clearly demarcated in the transcript' (Gar-

ison et al. 2001). As is most often the case with anonymous feedback, students used the opportunity to voice whatever concerns they may have had about the course. This is what makes anonymous feedback such a valuable form of quality control. Student comments can be divided into those which relate to six key areas and are summarised in Table 4 below.

Table 4: Analysis of student comments

Comments	General	Content	Assessment	Structure	Online	Teaching	Total
Positive	5	6	2	0	6	3	22
Negative	1	0	31	8	3	4	47

All comments in relation to course content were positive. Only 6% of negative comment specifically related to online aspects of the course. Two negative comments related to problems experienced with the technology and one related to the fact that there were too many different types of digital media used. Most negative comment in relation to teaching referred to inconsistency of information received from different teachers. Negative comments in relation to structure related to the perception that the module appeared overly complicated.

The majority of negative comment (66%) related to assessment, with most students being unhappy with the time demands of the course, the frequency of online assessment and mandatory participation. Understandably, to ensure that online courses are effective, institutions aim to establish collaborative learning environments with a fully engaged cohort of students. However it is not always clear what level of interaction is necessary for course effectiveness. Beaudonin (2002) argues that active participation may happen at the expense of reflection. This is an issue which can also arise with distance students, and one which needs to be carefully managed. With distance education, online presence is important to build community and establish authenticity. This is unlikely to be a requirement of online collaboration for on-campus students. Careful consideration needs to be given to outlining the reasons for online participation for this cohort.

Respondents were also unhappy with the size of some groups (more than ten students) working together online for one assignment. If groups were too large, they felt effective and efficient online collaboration was almost impossible.

Overall students had a positive experience of online learning; with 58% rating their

experience as very positive. However, this did not translate into a willingness to consider taking a fully online course in the future. Surprisingly the respondents showed a preference for blended learning with 72% stating that this was the most suitable method of course delivery for full time students. Their idea of what type of course delivery would most suit part-time students, with work or family commitments, was split between online (50%) and blended (47%). This concurs with research by Ellis and Goodyear (2009) who point out that students 'however media-savvy they may be, are keen to see a good balance between face-to-face and technology-mediated activities'.

8. CONCLUSION

This paper has examined in some detail the experience of a group of ninety nine full time undergraduate students taking an online course for the first time. It outlines some of the similarities but also the differences in providing online learning to on campus students and to distance students. The increasing demand for online courses among campus based students presents us with challenges and opportunities to begin to mobilise technology in order to broaden access to course provision. The following points are identified as being relevant when providing online courses to full-time on campus students:

- Endeavour to ensure students are clear about the time demands of the course
- If tasks are submitted weekly, ensure some form of timely, meaningful feedback is given to students.
- While making students aware of the opportunities which exist for online collaboration, the opportunities for face to face collaboration which already exist should not be ignored.
- Be mindful that verbal student participation during online synchronous tutorials may not be possible if students are reliant on campus computing facilities.
- Acknowledge this and work with students to explore creative solutions.
- Allow students some flexibility around their own time management
- Use the technology to create innovative and engaging learning opportunities.

While we are aware that technology has the ability to transform practice, perhaps 'transformation' can start with 'improvement'. For many practitioners online learning is an innovation with which they are experimenting. Online learning can be enjoyable for teachers

(who are also learners) and learners (who are also teachers). It is possible for all learners to move outside their comfort zones and feel challenged and engaged, without feeling stressed and overwhelmed. Continuous evaluation of practice allows us to improve for the future.

REFERENCES

- Anderson, B. Brown, M., Murray, F., Simpson M. and Mentis, M. (2006) "Global picture, local lessons: E-learning policy and accessibility. Final Report". Ministry of Education, Wellington, New Zealand.
- Bates, A. W. and Sangra, A. (2011) *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*, New York, Wiley.
- Bates, A.W. (2012) "What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?" Available online at: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs> Accessed 9/1/2013.
- Beaudonin, M. (2002) "Learning or Lurking? Tracking the 'invisible' online student" *The Internet and Higher Education* (5) 147-155.
- Betham, H. and Sharpe, R. (2007) "Rethinking Pedagogy for a Digital Age". Oxon, Routledge.
- CEC (2006) Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: "Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation" COM2006 Final Brussels 10 May 2006. Accessed 4/6/2102 http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2006_en.pdf
- Christensen, C.M., Horn, M.B., Caldera, L., and Soares, L. (2011) "Disrupting College-How Disruptive Innovation Can Deliver Quality and Affordability to Postsecondary Education". Accessed on 28/7/2012 http://www.americanprogress.org/wpcontent/uploads/issues/2011/02/pdf/disrupting_college.pdf
- Daniel, J. (2012) "Making sense of MOOC's: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility" Research Paper Accessed 20/11/2012 http://sirjohn.ca/wordpress/?page_id=29
- Delaney, L., Brunton, J., Costello, E., Fox, S. Morrissey, A., O'Keeffe, N. and Walsh, E. (2012) "Online, Face-to-face or Blended-What tutorial delivery do student want in distance education?" In: *European Distance and E-learning Network*. Learners in the Driving Seat 2012 Leuven EDEN.
- Duke, C. (2002) "Cyberbole, commerce and internationalisation: 'Desperate hope and desperate fear'" *Journal of Studies in International Education* 6, no. 2: 93-114.
- Ellis, R.A. & Goodyear, P (2009) *Students' Experiences of eLearning in Higher Education. The Ecology of Sustainable Innovation*: Routledge, New York.
- Freire, P. (1994) *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed* The Continuum Publishing Co: New York.
- Garrison, D.R., Anderson, T. and Archer, W. (2001) "Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education" *The American Journal of Distance Education* 15(1), (pp. 7-23).
- Hill, P. (2012) "Four barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model". E Literate Accessed 21/12/2012 <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>
- Ingram A.L. & Hathorn L.G. (2004) "Methods for analyzing collaboration in online communications" In Roberts, T.S. (Ed), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 215-241) London: Information Science Publishing.
- Knowles, M. (1990) *The Adult Learner: A neglected species* (Fourth Edition) Gulf Publishing, Texas.
- Laurillard, D. (2002) *Rethinking University Teaching* 2nd Edition London, Routledge Falmer.
- Laurillard, D. (2007) Forward in Beetham, H and Sharpe, R. *Rethinking Pedagogy for a digital Age*, Oxon, Routledge.
- Lisbon Agenda (2004) [online] Accessed 19/11/2012 <http://www.euractiv.com/future-eu/lisbon-agenda/article-117510> .
- MacKeogh, K., and Fox, S. (2008) "Strategies for Embedding eLearning in Traditional" Universities: Drivers and Barriers Paper presented to 7th *European Conference on eLearning* (ECEL) November 2008. Accessed 28/12/2012 http://www.dcu.ie/~foxs/list_of_pubs.htm
- MacKeogh, K. and Lorenzi, F. (2007) "Learning from the past and looking at the future. Closing the evaluation-revision-implementation cycle in an e-learning module". In: *European Association of Distance Teaching Universities Annual Conference*, 8-9 November 2007, Lisbon.
- Morris, D. (2008) "Economies of scale and scope in e-learning" *Studies in Higher Education* Vol 33 No 3 pp 331-343.
- Mason, R. and Rennie, F. (2006) *E-Learning: the Key Concepts*, Routledge, Oxford.
- Naughton, J (2012). *From Gutenberg to Zuckerberg: What you really need to know about the Internet*. London: Quercus.
- Paloff, R. M., & Pratt, K. (2005) *Collaborating online: Learning together in community*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Quinn, J.B. (2001) "Services and technology: Revolutionizing higher education". *Educause Review* July/August: 29-36
- Salmon, G. (2000) *E-moderating, The Key to Teaching and Learning Online* London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2002) *E-tivities: The key to active online learning*. London, Kogan Page.
- Simpson, O. (2003). *Student retention in online, open and distance learning* London: Kogan Page.
- RAE (Research Assessment Exercise) "Generic statement on criteria and working methods" Accessed 13/7/2012 <http://www.rae.ac.uk/pubs/2006/01/docs/genstate.pdf>

THE EMUOnline EXPERIENCE: ADVANTAGES OF BLENDED ON-CAMPUS ONLINE COURSES

I. Aybay.

Eastern Mediterranean University, Gazimagusa, North Cyprus

Keywords: Blended learning, Online courses, Distance education.

The EMUOnline program of Eastern Mediterranean University, offering hybrid asynchronous online courses to on-campus students was started in 2000. In the EMUOnline program, some four year degree program and some graduate courses from various departments were taught to EMU students over the Internet in blended (hybrid) format. Since lecturers and students were campus residents, face-to-face sessions were organized once at the beginning of a semester, and then, depending on the choice of lecturers, a number of times during the semester. Teaching material was placed on the web for asynchronous access of students – first by using the EMU_LMS learning management system developed by EMU staff members, later by using a Moodle system. At the end of Fall-2012 semester, the EMUOnline program has completed its thirteenth academic year, and the number of students who have taken at least one course from this program has passed 4,000. The program has been successful by considering positive feedback from students and lecturers. This presentation will address the advantages of the EMUOnline program, with a discussion of why we think it was successful.

1. INTRODUCTION

Eastern Mediterranean University has been running online programs since 1999. Firstly, the Distance Education Institute was established to coordinate all distance education and online teaching activities. The first such program established is called EMUOnline, aiming at offering some of the face-to-face courses from various departments with asynchronous online teaching and examination material support. These courses are offered to on-campus students who are following regular 2 or 4 year face-to-face diploma programs.

In early stages of the action, an announcement was made to all the instructors in the university, briefly explaining the aims and the proposed method of delivery. More than 15 faculty members said they are interested in teaching courses with online support (from now on called “blended” courses). Following this, a four-week workshop was organized. In the workshop, Distance Education Institute staff made presentations on the philosophy of blended teaching (Young, 2002, Aybay, 2010) and gave various examples of blended online teaching experiences from other universities. Discussions were made on Learning Management Systems (LMS) available, and tools and techniques for interaction with students. At the end of the workshop, a consensus was reached to start trying online teaching with blended courses, which are already in the curricula, offered to on-campus students and which are also taught face-to-face. The instructors of blended courses would be free to choose the number of face-to-face sessions to be conducted throughout the semester. However, the rules of Turkish Higher Education council required midterm and final exams to be held in regular classrooms, and to be organized like the regular face-to-face courses. As the students were already studying on the campus, this requirement did not create a problem.

The blended teaching program was named EMUOnline. The first courses taught were from the Faculties of Architecture, Business Administration and Engineering. Later, courses from School of Tourism and Hospitality and School of Computing and Technology were added. As of January 2013, more than 4000 EMU students have taken at least one course from the EMUOnline program. The university Senate has taken a decision to limit the number of blended course that can be taken by a regular 4-year diploma program student to 4.

The next activity regarding online teaching at EMU was the development of a two-year diploma program in Information Management. This program was formally started in 2002 and it was one of the 4 pioneering online programs in Turkish and North Cyprus universities. The program, which was run in a fully-online mode over the Internet, graduated its first batch of students in the summer of 2004.

Recently, two fully online masters programs were started in 2011, in Tourism and Hospitality Management and Banking and Finance. Currently, EMUOnline and graduate programs are being continued, however the 2-year Information Management program is inactive.

This paper concentrates on the EMUOnline program and tools used for online teaching, mainly discussing the advantages observed during 13 years of blended teaching experience.

2. LEARNING MANAGEMENT SYSTEMS USED

When online teaching is an aim, just putting the lecture notes in some word processing format on the Web cannot be considered to be an efficient way of doing it. Interaction with students requires online chat programs. Collaboration between students on course projects or homework requires discussion forums. Assessment of progress in course topics (self-assessment of formal assessment by the lecturer) requires online quizzes or exams. Managing class rosters, dealing with email messages are also important issues to handle. Therefore, before the EMUOnline program was officially started, one of the first problems to solve was choosing an appropriate Learning Management System (Fuchs, 2004). Blackboard and WebCT were the most common LMS's at that time, however, both required an important initial financial investment from the EMU Administration's point of view.

Discussing the issue with staff members and research assistants of the Computer Engineering Department, a decision was taken to self-develop a new LMS. Choosing to develop an LMS locally has some disadvantages, of course. The design team will need Web and graphics designers, programmers and database specialists. It is often hard to find an enough number of experienced personnel in these fields. Mostly, research or student assistants form the majority of the design team. However, with assistants, there is a high turnaround ratio, and since they also carry course load and have thesis studies to conduct, the team ends with a lower productivity. Also, lack of experience means there will be more bugs in programs and the design process will take longer.

On the other hand, this choice also has some advantages. Firstly, one way or the other, the institution will gain a young and enthusiastic team that has a great deal of knowledge and experience in online distance education and Learning Management Systems. This means, if they can be kept together, the team may improve the LMS and produce further – and better – versions, as we observed at EMU. The main difficulty of this option is to find the suitable people and to be able to keep them within the institution against the competitive computer industry market offering high wages.

Our experience showed we took the right decision at that time. The first version of EMU_LMS was designed in 2001 (Dag and Aybay, 2003). Later, a second version called EMU_LMSv2 was developed (Aybay and Abdulova, 2006, Abdulova and Aybay, 2005). Table 1 lists the major design approaches applied in the design of two versions of EMU_LMS.

Table 1 Comparison of EMU_LMS and EMU_LMS v2 with respect to major design approaches (from Abdulova and Aybay, 2005).

Attribute	EMU_LMS	EMU_LMS2
Environment	ASP	ASP.NET
Programming language	VBScript	C#
Database system	MS Access	SQL Server
Web design	HTML	XML

Lately, observing the trend towards Open Source software and in specific, the success and popularity of Moodle as an LMS, we decided to move our online programs to the Moodle environment (Moodle, 2013). The graduate programs were developed in Moodle and EMUOnline courses were moved into the Moodle environment in 2012. There was a need of just two weeks of training for the lecturers. It took about 6-8 weeks to transform the course material. So, currently, both of EMU's online programs use the Moodle LMS environment.

3. EMUOnline COURSE EVALUATION QUESTIONNAIRE

In this section, we shall briefly outline the results of a questionnaire applied to EMUOnline students in 2008, at the end of semester, after they took their final exams. 107 EMU students were taking two EMUOnline courses in that semester, and 64 students returned the questionnaires. The courses taught were Arch-329 History of Cypriot Civilizations, and Econ-431 Gender Economics. The full text of questions and tabulated results are given in Appendix A. Here, we shall concentrate on some outcomes of the questionnaire which indicate advantages of blended courses.

The questionnaire is composed of 21 questions. The first two questions are related with age and gender data. Almost two-thirds of the students have age between 20 and 23 and almost two-thirds are male. The third question asks the academic term of the student. The

majority of the students are juniors or seniors. The fourth question asks whether this course is the first online course of the student. For almost all the students except one, the course was their first online course.

Question 5 is trying to find out where the students heard about the blended course from. Answers indicate that more than half of them have heard about the course from their friends. About one-third of them have heard about the course from the lecturer, possibly through announcements posted on office doors or department announcement boards.

Question 6 asks where the students are mostly accessing the course web pages. A big majority of them – more than 80% - said they access the web pages from home or dormitory. This was the time when most students had their own lap-top computers. Access percentages from laboratories and Internet cafes are quite small.

Answers to questions 7 and 8 indicate that almost half of the students faced with problems in using the EMUOnline system, but almost 80% said they received sufficient support from the EMUOnline support staff for solving the problems they faced.

Question 9 is about the efficiency of the one-week orientation program applied by assistants to explain students the LMS tools available and the properties of the LMS at the beginning of the semester. More than 60% of students say they benefited from the orientation program. More than 20% of them said they had no idea, these are mostly students who added the course later and therefore missed the orientation.

Question 10 is about the design of the web pages. More than 75% said the design was well enough or better. Question 11 asked about getting an online response from the lecturers. More than 60% said they did, however, almost one-third of them said they had no idea, which means they were probably not interacting with their lecturers well enough.

Question 12 asked whether the web pages were maintained well with up-to-date information. Almost all the students, with one exception, said pages were mostly or always maintained well, with almost 80% indicating they were maintained well all the time.

Question 13 is about the connection speed. It must be noted here that in 2008 the Internet speed to homes in North Cyprus was not good in many areas. This fact is reflected in the answers, as mostly the students accessed web pages from home. Still, almost 80% were satisfied with the speed of connection, while 20% said they found the speed low.

Question 14 is asking the level of audio-visual support. More than 90% found it satisfactory or very good.

Question 15 asked whether the online course supported collaboration with other students. The answers to this question are distributed among the choices, with a slight tendency towards collaboration support.

Question 16 is about the user-friendliness of the web site in general. More than 90% have indicated a positive opinion on this issue.

The final multiple-choice question, question 17 asked whether the chat and forum programs were useful to communicate with other students taking the course. Half of the students said they had no idea, apparently they were not making use of chat or forum programs to communicate with others. Among the other half, there is a slight tendency towards those finding these programs handy. There are two issues to be mentioned here. Firstly, at that time, students were using the chat tool of EMU_LMSv2 and popular programs like Skype or FaceTime were not available. Now, there are a number of powerful tools for interaction over the Web. Secondly, since the students are staying at the campus or in the city, they can contact their project partners or fellow students in person instead of using online tools to communicate.

The last 4 questions of the questionnaire were open ended questions where students wrote comments about the program and the blended courses they took. Appendix A part C lists the most common or interesting comments of students.

4. ADVANTAGES OF BLENDED COURSES

When the answers to Question 18 are considered, a large majority of the students have indicated the ease of making a course schedule with fewer clashes, as the blended courses do not have any pre-assigned weekly lecture hours. This also removes the burden of the necessity of attending a certain percentage of courses in order to pass. The orientation program and face-to-face meetings such as tutorials or project information sessions were held after the end of regular classes during the day.

Another common advantage mentioned is that lecture notes and other teaching material is available online, so there is no need to take notes. Note taking during lectures is mostly a difficult activity for students. It is hard to follow the pace of the lecturer, so you have to summarize, but this is quite difficult as you may miss some important points. Also, concentrating on note taking means you cannot follow the lecturer properly.

The students also mention the advantage of studying with self-pace, giving a break if they feel bored, and the flexibility of choosing the hours to read the lecture material on the

web themselves.

Taking exams online is preferred by most of the students as they say lecture notes and other material is available. Some mention that it is like taking an open-book exam. However, due to the rules of Turkish Higher Education Council mentioned before, the online activities can constitute only a portion of their grade and midterm and final exams have to be taken face-to-face. It should be added that some students mentioned the advantage of taking a larger number of online quizzes with some feedback. They say it is a good way to see the points they did not understand.

5. CONCLUSION

As the discussions on how to teach more effectively at university level continues, we believe that blended teaching is a promising alternative to traditional face-to-face teaching. The ease of studying with self-pace, wherever you are and whenever you want are considered to be important advantages by students who took these courses. Online availability of lecture notes, slides, photos and other material relieves the students of the difficulty of note taking during lectures. Online quizzes and feedback provided for answers are beneficial for learning what the student has not grasped well.

In some universities, blended courses may be considered to teach classes with large sizes. Students will not get lost in large amphitheatres where they cannot hear the lecturer properly and cannot take notes efficiently. Advisors and students find blended courses very handy when the student is irregular, or is taking a large number of courses to avoid clashes in schedule.

Taking blended course also means using recent technology as you need to establish and manage a fast Internet connection, you become a user of learning management system tools and you learn to use online interaction tools efficiently. Our 13 years of experience of blended teaching at EMU has shown that we have taken a correct decision and we encourage other universities to start similar programs.

6. REFERENCES

- Abdulova V. and Aybay I., (2005), "A Learning Management System for Online and Hybrid Distance Education: EMU_LMS v2", International Symposium on Innovations in Intelligent Systems and Applications (INISTA 2005), 203-206, Istanbul, Turkey.
- Aybay I., (2010), "From Online to Blended E-learning Programs", Proceedings of IODL and ICEM2010, International Joint Conference and Media Days, pp. 111-117, Eskisehir, Turkey.
- Aybay I., Abdulova V., (2006), "Developing Learning Management Systems for Online and Hybrid Distance Education: EMU_LMS", Proceedings of IODL/2006, 2nd International Open and Distance Learning Symposium, pp. 385-392, Eskisehir, Turkey.
- Dag O.O. and Aybay I., (2003), "A Learning Management System Developed at the Eastern Mediterranean University", *TOJET Journal*, vol. 2 - 2, article 2, April 2003.
- Eastern Mediterranean University, EMUOnline web page: <http://emuonline.emu.edu.tr>
- Fuchs, I., (2004), (Interview with), Syllabus Magazine, July 2004, http://campustechnology.com/Articles/2004/06/Learning-Management-Systems-Are-We-There-Yet.aspx?sc_lang=en&Page=8 , last visited on January 2013.
- Moodle, (2013), <https://moodle.org/stats/> , last visited on January 2013.
- Young J. R., (2002), "Hybrid Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction", *The Chronicle of Higher Education*, March 2002 issue.

APPENDIX A

EMUOnline Course Evaluation Questionnaire

1. How old are you?
2. Your gender?
3. In which academic term are you?
4. Is this your first EMUOnline course?
5. From which source have you learnt about this course?
6. From where do you usually access the web pages of the course?
7. Did you face with major difficulties in using the EMUOnline system?

8. When you faced with problems, did you receive sufficient support to solve them?
9. Was the one-week orientation program sufficient to get started?
10. Were the web pages designed well?
11. Could you get a response from your lecturer when you asked questions using the Internet?
12. Was the information on web pages of the course up to date?
13. Could you get connected to the course web pages with enough speed?
14. Did the course pages have enough audiovisual (photos, illustrations, videos, etc.) support?
15. Did the online course you took support your collaboration with other students?
16. Do you think the users can move with ease in the EMUOnline web site?
17. Were the chat and forum programs handy to communicate with other students?
18. In your opinion, what are the advantages of taking an EMUOnline course?
19. Could you comment on things that can be improved in this online course?
20. Could you comment on how the web pages of this course can be improved?
21. Please use the space below for your additional comments, if you have any.

ANSWERS to the Questionnaire:

Total number of responses: 64 (out of 107 students taking the two EMUOnline courses: Arch-329 History of Cypriot Civilizations, and ECON-431 Gender Economics)

A. Answers to multiple choice Questions 1-8

1. Age

Q1	Age < 20	20<age<23	23<age
	0	40	24

2. Gender

Q2	Male	Female	blank
	42	21	1

3. Academic term of student (AT)

Q3	AT= 1-2	AT= 3-4	AT= 5-6	AT= 7-8	blank
	1	17	24	21	1

4. Is this your first EMUOnline course?

Q4	First	Not first
	63	1

5. Main source of information about the course

Q5	friends	lecturer	internet	other	blank
	36	19	7	1	1

6. Mostly enters web pages from

Q6	EMU labs	Home/dorm	Internet cafe	other
	4	52	7	1

7. Did you face with major problems?

Q7	Yes, Many times	Yes, Sometimes	No, Only minor ones	No, Never
	7	21	21	15

8. Could you get enough support for solving problems?

Q8	Yes, Always	Yes, Sometimes	No, Support was not enough	No, Never	blank
	35	16	5	3	5

B. Answers to multiple choice Questions 9-17

Question	Yes, always	Yes, mostly	No idea	No, mostly	No, definitely	blank
9	23	17	14	4	2	0
10	17	32	7	6	2	0
11	31	8	22	2	1	0
12	50	13	1	0	0	0
13	20	30	1	10	3	0
14	30	28	1	4	1	0
15	5	19	19	15	4	2
16	27	28	2	5	2	0
17	5	14	32	8	5	0

C. Selected responses to open-ended Questions 18-21:

Q18. Advantages of taking an EMUOnline course:

- a) Following the lecture is even easier than face-to-face courses.
- b) Reaching the lecture notes and other material from home, no need to take notes. In face-to-face lectures, sometimes when taking notes you miss important points.
- c) No requirement of attending lectures at predetermined fixed hours, avoiding clashes in schedule, flexibility of arranging when to study are all advantages.
- d) Availability of lecture notes and other resources during online exams – it is like an open book exam.
- e) No fear of failing the course due to not satisfying attendance requirements.
- f) You can take a break whenever you want.
- g) It is much better to solve quizzes online without the hassle to meet tight timing constraints.
- h) Having a much larger number of online quizzes is good for preparation for exams.

Q19. Things that can be improved in the course:

- a) Less text and more visual material.
- b) More quizzes for self-checking.
- c) Students should be forced to communicate in forum discussions, when a comment is posted on a forum, email messages should be sent to notify others.
- d) Teacher-student interaction may be improved by better chat programs.
- e) The audio-visual content can be improved.
- f) The amount of material on the web can be reduced, it is too bulky.

- g) There were some problems in sending quizzes, this can be improved.
- h) For online quizzes, solutions and grades should be announced online immediately.

Q20. Suggested improvements on Web site:

- a) Video-audio of lectures can be added.
- b) More audio-visual material and animations can be added.
- c) Some of the photos did not print out well.
- d) Faster Internet connection is needed.
- e) Chat and forum programs can be made more user-friendly and easier to use.

Q21. Additional comments:

- a) I would like to see more online courses in EMU.
- b) There can be a face-to-face meeting once in every two weeks; students want to ask some questions to the lecturer face-to-face. This will also be a good means for students to get to know each other and choose project partners.

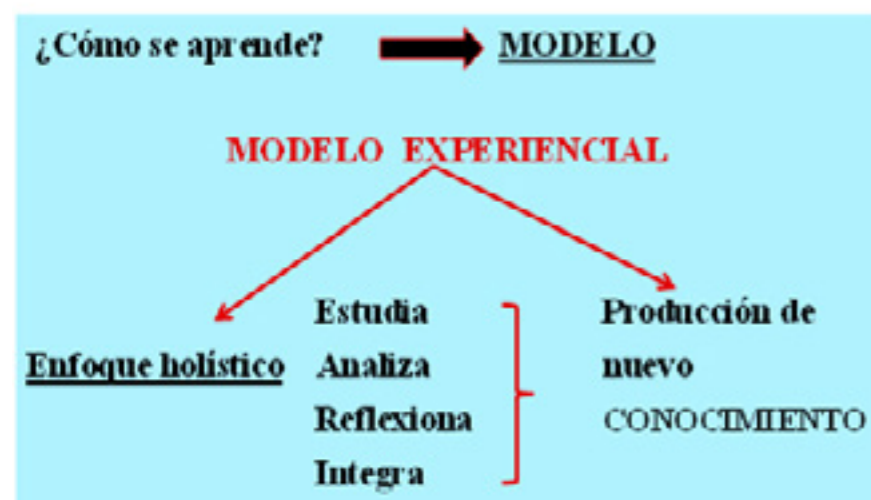
LAS FICHAS DE REGISTRO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN SISTEMÁTICA EN LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN SOCIAL

M. Senra Varela
P. Mamolar Alarcón
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Palabras clave: reflexión, aprendizaje experiencial, auto-dirigido, transformativo, fichas de registro.

Las fichas de observación son el instrumento que tiene la finalidad de sistematizar la reflexión para lograr que su experiencia se transforme en aprendizaje experiencial.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL



Los estudiantes que realizan una reflexión sistemática y periódica sobre sus experiencias en el periodo de formación práctica, profundizan y dan significado a las experiencias vividas en el centro de prácticas consiguiendo un aprendizaje holístico que propicia la incorporación de nuevo conocimiento.

En esta comunicación se presentan los resultados del análisis de las valoraciones de los estudiantes que participan en esta experiencia innovadora aportando significado a su formación práctica.

INTRODUCCIÓN

La entrada en vigor de los planes de estudio del EEES trajo consigo la potenciación de la formación práctica en todas las titulaciones. Este cambio de planes de estudio también implica un cambio de modelo en la formación práctica que, desde una perspectiva de corte personalista, convierte al alumno en actor protagonista de su propia formación. Sin lugar a dudas, la formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico.

Pero... ¿Qué entendemos por formación práctica? Para D. Roget: “La formación práctica se concibe como construcción del conocimiento que depende en gran medida de la interacción cognitiva individual y social, de modo que la internalización y la transferencia del conocimiento se producen a instancias de la interacción social, por lo que el individuo aprende en el contexto que está situado y en función de él mismo”

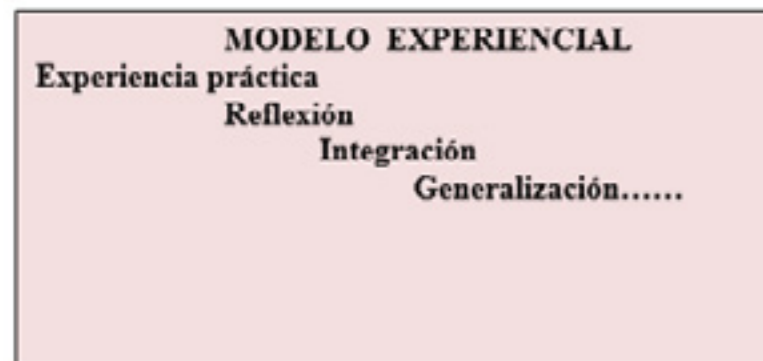
La formación práctica en los planes de estudio del EEES está dirigida a la formación en competencias y da un gran protagonismo a los procesos reflexivos del estudiante en torno a los elementos de la práctica profesional y las dimensiones personales que intervienen en el aprendizaje (emocional, vivencial, social, experiencial, etc.). Se trata por tanto, de un aprendizaje holístico que propicia que el estudiante comprenda la diversidad de contextos, la riqueza y complejidad de las situaciones personales y las interacciones. La calidad de la capacitación profesional que logren los estudiantes en el estudio de la carrera dependerá no sólo de la formación teórica sino también de las prácticas realizadas que les permitan, realmente, transformar el conocimiento académico en conocimiento profesional. La Universidad tiene la misión de formar profesionales capacitados para desempeñar una función social y el componente práctico de los currícula juega un papel de primer orden (Zabalza, 2010). El Practicum desempeña un papel clave en el desarrollo de competencias, que permitan la transferencia y movilización de conocimientos a situaciones de trabajo, en congruencia con el enfoque del Proceso de Convergencia Europea de Educación Superior.

LAS NUEVAS DEMANDAS FORMATIVAS

El perfil profesional y las necesidades formativas evolucionan muy rápidamente para dar respuesta al entorno cambiante debido al nivel de progreso alcanzado en el que cada día se amplían los límites del conocimiento de las distintas disciplinas y favorecido por las tecnologías de la información y la comunicación.

En el contexto actual una de las competencias más demandada es la relacionada con el aprendizaje autónomo, para responder a una sociedad cambiante, a lo largo de la vida. Des-

de esta perspectiva, el aprendizaje experiencial ofrece la oportunidad para conectar la teoría y la práctica, promoviendo la capacidad de aprender a aprender. Dewey (2004) reivindica el potencial de la experiencia para promover conocimiento, entendiendo que los individuos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio. De acuerdo a esa perspectiva, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización, transfiriendo el conocimiento a otras situaciones.



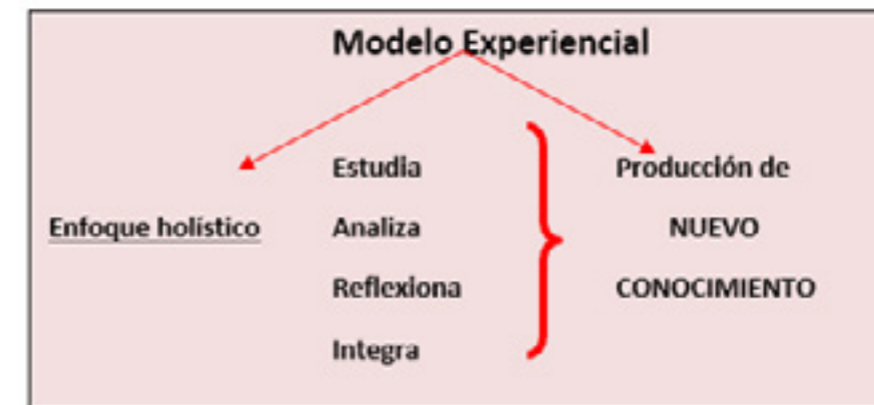
Tomado de Zabalza, 2010c

Smith (2001) señala que uno de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de una mera “contemplación” o descripción intelectual. No obstante, este autor enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste estará íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

LAS FICHAS COMO INSTRUMENTO DE REFLEXIÓN

En esta comunicación se presenta la experiencia de los alumnos de Prácticas Profesionales IV del Grado en Educación Social de la UNED, con relación a este recurso para el aprendizaje. Las fichas de registro son el instrumento que tiene la finalidad de sistematizar la reflexión para lograr que su experiencia en un centro de prácticas se transforme en aprendizaje experiencial.

Los estudiantes que realizan una reflexión sistemática y periódica sobre sus experiencias en el periodo de formación práctica, profundizan y dan significado a esas experiencias vividas en el centro de prácticas consiguiendo un aprendizaje holístico que propicia la incorporación de nuevo conocimiento:



Por otro lado, también nos gustaría enmarcar esta finalidad con relación a un perfil de alumnado adulto, formado por una franja de edades muy amplia, con cierta experiencia profesional y expectativas sobre qué aprender y cómo en este curso de prácticas profesionales IV.

Comenzaremos diciendo que sus propios objetivos de aprendizaje han sido el punto de partida en el curso. La formulación de objetivos personales a conseguir por el alumno durante su periodo de prácticas, así como las actividades tendentes a conseguir esos objetivos, dieron forma a su Plan Inicial y constituyen el punto de partida para la realización de las prácticas y la posterior valoración e informe final.

Sin embargo, durante su aprendizaje, el alumno ha de afrontar ciertas exigencias que suponen para muchos un desafío mayor que el esperado al comienzo de la asignatura y sobre el que nos gustaría detenernos antes de abordar la ficha como instrumento de reflexión.

Las exigencias que demandamos de nuestros alumnos de Prácticas Profesionales IV -extensibles a otras asignaturas- están relacionadas con actividades que suponen cierto grado de reflexividad sobre sí mismos, las relaciones que establecen y los contextos en los participan. Esta reflexividad les exige un cambio de mentalidad que supone un salto cualitativo en su manera de organizar la experiencia, de darle significado y de narrar esa experiencia (con relación a sí mismos, a otros, a un contexto) en algún soporte físico o virtual: diario, fichas, blog...

Sobre este tipo de reflexividad que pedimos a nuestros alumnos adultos, público objetivo de la educación superior, Kegan (2003) resalta que buena parte de esos desafíos se cristalizan en la idea del “aprendiz auto-dirigido” y sus principales aspiraciones. Tales aspiraciones estarían relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, la iniciativa, un sentido de Sí-mismo co-creador de los contextos en los que participa, así como la propia organización de sus metas y estándares, la utilización de medios y la responsabilidad sobre su aprendizaje y aplicación de habilidades para gestionar su proyecto y auto-evaluarse. (Grow 1991, en

Kegan 2003: 280). Sin embargo, tal y cómo apunta el autor esta idea y aspiraciones, conlleva no poca decepción o frustración en el profesorado al comprobar que “buena parte de los estudiantes adultos tiene dificultades para lograr estas metas o directamente fracasa”. (Kegan 2003: 280).

El autor distingue entre aprendizaje meramente informativo del aprendizaje transformativo, resaltando que este último supone para nuestro alumnado un desafío mayor del que a priori pueda pensarse. “En el objetivo central del aprendizaje auto-dirigido convergen muchas más exigencias de las que se percatan los académicos de la educación de adultos.” Lo que les pedimos, en realidad, es una particular manera de conocer que implica un cambio cualitativo o ‘cambio epistemológico’ y no un mero cambio de su comportamiento o un incremento en la cantidad, o base de su conocimiento. Basados en los modelos de aprendizaje auto-dirigido (Kegan 2003); experiencial (Kolb 1974); crítico (Brookfield, 1987) y transformativo (Mezirow 2009), nos gustaría destacar algunas ideas como punto de partida de nuestras posteriores elecciones metodológicas:

Por una parte, que el tipo de reflexión sistemática que pedimos a nuestros estudiantes acerca de sus experiencias vividas durante el proceso de formación práctica, implica un cambio sustancial para aprender de manera experiencial y no únicamente práctica.

Que tal exigencia requiere una toma de conciencia crítica del alumno, más compleja y reflexiva, que le permita crear nuevas comprensiones acerca de sí mismo, de las relaciones con otros agentes socio-educativos y del entorno en el que participa.

Que tal reflexividad y conciencia crítica puede implicar nuevos conocimientos pero también cambios en sus propias creencias y valores acerca de sí mismos, de la profesión y rol del educador, de la propia práctica y de la teoría.

Si resulta importante el desafío que enfrenta al alumno y sus implicaciones para el aprendizaje, no menos desafiante resulta el reto para el profesor que desee favorecer este tipo de reflexividad.

PROCEDIMIENTO

Cuando el estudiante se incorpora al Centro dónde va a desarrollar su periodo de formación práctica, debe consensuar con su Profesional Colaborador (supervisor de prácticas) el plan de trabajo, en el que reflejará los objetivos personales que se plantea para este periodo de formación como alumno en prácticas. La elaboración de este plan requiere del estudian-

te una primera reflexión y análisis del perfil profesional y las competencias específicas de la titulación del Grado en Educación Social. A partir de este análisis, el estudiante debe inferir aquellos logros y aprendizajes personales que se propone conseguir como meta de su formación práctica. En el fondo de este análisis subyace el Código Deontológico que servirá de referente en la elaboración personal de las prioridades profesionales.

Una vez iniciadas las prácticas, según el calendario y cronograma consensuado por el alumno y su profesional colaborador, el estudiante debe dotar de significado cada actuación o intervención, evitando caer en la rutina de “cumplir horas”. Por tanto, el *desafío* que se le pide al estudiante consiste en la realización de un número variable de *fichas de registro* en las que se reflejará una actividad *significativa*, realizada por el propio estudiante u observada en otro profesional. Cada ficha reflejará la decisión del estudiante para elegir una actividad significativa desde el punto de vista de la intervención y del aprendizaje adquirido.

Más que un registro, la ficha debe servir para reflexionar sobre la actividad realizada y descrita a partir de diferentes apartados: *procedimientos, técnicas utilizadas, competencias observadas, supervisión recibida de su profesional colaborador*, o cualquier otro aspecto que se considere relevante. La finalidad de esta actividad no es otra que la toma de conciencia del periodo de prácticas como un periodo de formación a través de las experiencias y vivencias realizadas. El estudiante tiene que reflexionar sobre su actividad diaria para extraer algunas experiencias y ser capaz de discernir su valor formativo y potencialmente *transformativo*. Este proceso de reflexión y discernimiento implica desarrollar procesos cognitivos superiores, una de las competencias genéricas propuestas en la titulación. Cuando el estudiante realiza este primer análisis, selecciona las actividades y reflexiona sobre ellas, estará dando forma a su experiencia, siendo esa actividad el punto de partida para un nuevo conocimiento.

La ficha se inicia, por tanto, con una decisión acerca del tipo de actividad a significar y conduce al alumno hacia una reflexión acerca del proceso y de las competencias que considera ha adquirido, mejorado u observado. Se incide en la reflexión personal sobre la actividad elegida, con la esperanza de que el alumno transforme su experiencia, integrándola en sus experiencias previas y sentando las bases para un nuevo conocimiento. Sin embargo, este proceso de reflexión e integración, -marco para producir un nuevo conocimiento-, no siempre se produce y como apuntábamos anteriormente, buena parte de los estudiantes tiene dificultades para lograr estas metas. ¿Cómo sabemos si este proceso ha sido realmente *transformativo* o meramente informativo? ¿Qué tipo de reflexión y narrativa apunta hacia ese tipo de aprendizaje, y pensamiento reflexivo, comprensivo y crítico?

Nuestra propia práctica con este tipo de medios y soportes para organizar la experien-

cia, -diarios y fichas-, observamos algunas diferencias o pautas para reconocer este tipo de reflexión y pensamiento:

El alumno/a se “apropia” de la experiencia. Habla acerca de su vivencia y la narra desde el participante activo que se ha implicado en ella, pero también como observador –que toma cierta distancia - para descubrir nuevas relaciones entre él/ella misma, los diferentes agentes socio-educativos y/o entre estos y los medios, las técnicas y/o recursos empleados.

El alumno/a describe algo más que hechos, técnicas o procedimientos y se interesa acerca de cómo estos se relacionan con los fines o las metas de la actividad. En cierta manera perciben o se preguntan, cómo funcionan medios y fines, pudiendo descubrir posibles relaciones o posibilidades de cambio o de mejora.

El alumno/a describe pensamientos, dudas, certidumbres o sentimientos acerca de sí mismo, o de otros profesionales, usuarios o agentes educativos. Lo significativo aquí es que puede escribir acerca de ello, darle forma. “Pensar el pensar” o “sentir el sentir” podría definir esta comprensión y complejidad mental que vamos conquistando como adultos y profesionales de la intervención.

De lo anterior se deriva ese aprendizaje y conciencia reflexiva para pensar acerca de sus acciones e intervenciones, pero también acerca de sus propias asunciones, ideas e ideales sobre la práctica profesional, la teoría y su manera de relacionar ambas.

Los desafíos que afrontan nuestros estudiantes, demandan, por tanto una progresiva comprensión acerca de:

- Su propio rol, - en la transición de estudiantes a educadores profesionales-.
- Las relaciones que establecen con otros agentes socio-educativos.
- Los contextos socio-educativos en los que participan.

Dichas comprensiones constituyen aspectos esenciales para aprender y seguir aprendiendo en y desde la práctica, como observadores activos capaces de crear nuevos significados y comprensiones acerca de sí mismos y del mundo.

CONCLUSIONES

La dificultad del tipo de aprendizaje que buscamos y pedimos a nuestros alumnos a partir de un recurso pedagógico como las fichas de registro, - descrito en sus principales metas y

procedimiento-, no debería disminuir nuestras expectativas para alcanzar tales metas ni las exigencias derivadas en el desarrollo de competencias y capacidades para aprender a aprender. Más bien lo contrario, pensamos que estas exigencias forman parte de los desafíos derivados de los nuevos planes de estudio del EEES para formar a personas capaces de aprender a aprender en diferentes contextos y crear nuevas respuestas a problemas complejos; profesionales que se mantengan en situación de constante aprendizaje, siendo observadores e investigadores activos de su propia práctica y enriqueciendo ésta con nuevas experiencias, teorías y modelos de intervención. Por otro lado, estas capacidades y aprendizajes son comunes al resto de materias de grado y no se limitan a las asignaturas del Prácticum.

En definitiva, pensamos que el tipo de desafíos que exigimos a nuestros estudiantes son reflejo de nuestros propios desafíos para seguir innovando en los procesos de enseñanza-aprendizaje dejando atrás una enseñanza más centrada en contenidos para aproximarnos a una enseñanza centrada en procesos y competencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Brookfield, S.D., (1987). *Developing Critical Thinkers: Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Kegan R., (2003). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Kegan R. Del L. (2000) "What Form Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning". En Mezirow & Associates. *Learning as Transformation*, pp 35-70, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M. (1974). *Organizational Psychology: A Book of Readings*, 2nd edition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice.
- Leonor Margalef, Alejandro Iborra y otros. (2007). "Tejiendo redes de aprendizaje y reflexión: Una propuesta de innovación en la licenciatura de psicopedagogía". *Plus*, (pp.123-142).
- Merizow J. Del L. (2009). "An overview on transformative learning". En Knud Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learnings theorists... in their own words* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Roget, D. (2006) "El incidente crítico como una herramienta de reflexión en la DES de la salud". Primer Congreso Internacional de Educación. México.
- Smith, M.K. (2001) "David A Kolb on Experiential Learning", The Encyclopedia of Informal Education. <http://www.infed.org/b-explrn.htm> (21-1-2013) STATE EDUCATION AND ENVIRONMENT ROUNDTABLE. 2000 The effects of Environment-based Education on stude.
- Zabalza Beraza, M.A. (2010) "El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión". *Revista de Educación*, 354 pp. 21-43.

RED EN MATERIA DE DOCTORADO: RECURSOS EDUCATIVOS EN ABIERTO Y LA UNED

Encarnación Abad Arenas.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: recursos educativos abiertos, UNED Abierta, COMA.

La UNED forma parte activa de la Declaración del Consejo de Gobierno en relación con los recursos educativos abiertos desarrollando una línea para su expansión. La finalidad es apoyar la formación y el libre acceso de todo tipo de recursos relacionados con el conocimiento. Ha participado en la iniciativa OpenCourseWare disponiendo de un elevado número de cursos; impulsa un programa experimental de cursos on line abierto (COMA), para facilitar el acceso al conocimiento de calidad a sectores amplios y de bajo o nulo coste -en la línea adoptada por el Congreso Mundial de recursos educativos en abierto- y, en breve, dispondrá de un canal en iTunesU que difundirá los materiales en diversos tipos de formato.

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

La Universidad Nacional de Educación a Distancia que forma parte activa de la Declaración del Consejo de Gobierno en relación con los recursos educativos abiertos ha desarrollado una línea para su expansión, con la finalidad de apoyar la formación y el libre acceso de todo tipo de recursos relacionados con el conocimiento.

También, cabe destacar, de una parte, su participación en la iniciativa Open Course Ware (OCW) -creada en 2005 y, configurada como una comunidad mundial integrada por instituciones de educación superior y otras organizaciones comprometidas con el avance del OCW y su impacto en la educación (Wiley, 2007)- disponiendo de un elevado número de cursos; De otra, el hecho de que desde su propia biblioteca viene impulsando el espacio que permite acceder en abierto a la producción científica de su profesorado y, la promoción de todo tipo de iniciativas relacionadas con el acceso abierto a la publicación de sus revistas para lo que utiliza el proceso de gestión Open Journal System (OJS).

Además, esta institución dispone -desde hace tres años- de un canal en iTunesU que contiene un elevado número de clases magistrales y de recursos educativos de carácter gratuito, con la finalidad de difundir los materiales en diversos tipos de formato que unidos a otras iniciativas permiten una integración multimedia que posibilita expandir los materiales docentes y los canales de difusión del conocimiento -ya entre docentes y estudiantes, ya a cualquier persona interesada-.

En suma, esta aplicación que permite acceder a cursos completos de las mejores universidades y al mayor catálogo digital de contenido educativo multimedia gratuito creado o aprobado por los docentes, se encuentra en la actualidad integrado por 15 colecciones y 5 cursos, que se pueden descargar y reproducir de forma fácil en cualquier iPod, iPhone, iPad, PC y Mac.

Por otra parte, recientemente, ha destacado en el ámbito universitario con la puesta en marcha de un Proyecto innovador intitulado UNED Abierta, configurado como una plataforma educativa On-line abierta y gratuita de enseñanza superior que permite el acceso a las personas desde cualquier lugar aportando recursos carentes en otras plataformas. Si bien, dentro de este Proyecto ha desarrollado la Plataforma libre Aprendo+, considerada como la primera que contiene cursos On-line masivos en abierto (Mooc's) que están a disposición de todas las universidades.

Y, finalmente, con la Plataforma UNED-COMA ha creado cursos On-line abiertos y gratuitos integrados por temáticas variadas que los estudiantes pueden realizar de forma flexible y a su ritmo.

2. OBJETIVOS

El objeto principal de este trabajo se ha centrado en analizar por separado las Plataformas Educativas On-line de enseñanza superior puestas a disposición de docentes y discentes por la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En este sentido, se hace un especial hincapié en el *Proyecto UNED Abierta*, por tratarse de una Plataforma única y pionera en el ámbito universitario, debido a que permite su acceso desde cualquier lugar del mundo aportando recursos carentes en otras plataformas. Asimismo, se hace referencia a la Plataforma *Aprendo+* desarrollada dentro del Proyecto *UNED Abierta* y, concebida como una Tecnología Educativa que se encuentra a disposición tanto de la UNED como de cualquier otra Universidad interesada, con la finalidad de que cualquier docente pueda generar sus propios cursos *On-line* masivos y en abierto y, finalmente, nos detenemos en la Plataforma *UNED COMA*, destinada a crear cursos universitarios On-line integrados por diversas temáticas y, caracterizados por ser cursos masivos y abiertos; de aprendizaje colaborativo y metodología participativa.

3. LA PLATAFORMA UNED ABIERTA

Como se ha dicho en líneas anteriores, recientemente, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, ha lanzado una plataforma universitaria On-line abierta y gratuita en español. Este innovador Proyecto denominado *UNED Abierta* se ha creado con la finalidad de acercar la educación superior a una audiencia cada vez más global, que gracias a los avances tecnológicos acaecidos en los últimos tiempos permite, en la actualidad, su acceso de forma libre tanto a materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación, como a todo tipo de recursos educativos abiertos (REA).

En este sentido, conviene precisar que este Proyecto que permite a cualquier persona acceder a diferentes contenidos educativos abiertos de forma fácil, se ha caracterizado por reunir y organizar los diferentes contenidos clasificados por tipos.

Por cuanto atañe al objeto perseguido en su creación, conviene puntualizar que se ha centrado en garantizar el acceso y en articular nuevas formas, con la finalidad de generar contenidos abiertos de carácter colaborativo. De ahí que permita la participación de docentes, tutores, investigadores y discentes.

En suma, la Universidad Nacional de Educación a Distancia ha creado una plataforma cuya finalidad es la de ofrecer recursos educativos y cursos gratuitos, por tanto, se trata de un portal en el que se permite el acceso a materiales de enseñanza, aprendizaje o investiga-

ción y, que proporciona recursos de diversa índole.

Por otra parte y, dentro de los contenidos que ya están disponibles caben destacar, entre otros, los recursos en abierto de la propia Universidad Nacional de Educación a Distancia, debido a que éstos permiten acceder a cursos On-line de diferentes materias y a diversos materiales como, por ejemplo: contenidos educativos; ebooks; bases de datos; programas de radio; guías de estudio; enlaces a bibliotecas; documentos; clases televisión [...].

En definitiva, se trata de una plataforma de enseñanza superior única dentro del panorama educativo que, de una parte, permite su acceso a las personas desde cualquier parte del mundo y, de otra, aporta un elevado número de utilidades que, en la actualidad, no contienen otras plataformas.

Recursos Educativos Abiertos (REA): Definición, contenido y características

La expresión *Recursos Educativos Abiertos* (REA) –en inglés, *open educational resources* (OER)- fue utilizada por primera vez en el año 2002 por la UNESCO. Sin embargo, conviene precisar que esta expresión ya se venía utilizando con anterioridad bajo la rúbrica: Contenido de Código abierto (Wiley, 1998) –expresión procedente del entorno del software de código abierto (Santos-Hermosa; Ferran-Ferrer; Abadal, 2012)-.

Por otra parte, estos recursos que, inicialmente, fueron definidos como: «la provisión abierta de recursos educativos, permitida por las tecnologías de información y comunicación, para su consulta, uso y adaptación por parte de una comunidad de usuarios con finalidades no comerciales» (Johnstone, (2005), en la actualidad, se configuran como: «materiales digitalizados ofrecidos libre y gratuitamente, y de forma abierta para profesores, estudiantes y autodidactas para utilizar y reutilizar en la enseñanza, aprendizaje y la investigación» (OCDE, 2009). O dicho en otras palabras, como materiales y recursos educativos que pueden ser reutilizados para la docencia y el aprendizaje de forma gratuita (Santos-Hermosa; Ferrán-Ferrer; Abadal, 2012).

También han sido definidos como: «recursos para la enseñanza, aprendizaje e investigación que residen en un sitio de dominio público o que se han publicado bajo una licencia de propiedad intelectual que permite a otras personas su uso libre o con propósitos diferentes a los que contemplo su autor» (López García, 2007).

En suma, los Recursos Educativos Abiertos se encuentran integrados (López García, 2007; OCDE, 2009), por:

- Contenidos formativos: cursos completos (programas educativos), software educativo,

módulos de contenido exámenes, compilaciones, publicaciones periódicas.

- Herramientas: software para poder desarrollar, utilizar, reutilizar y entregar el contenido formativo, incluidas la búsqueda y organización del contenido, los sistemas de gestión de contenido y formación, las herramientas de desarrollo de contenidos y las comunidades educativas en línea.

- Recursos de Implementación: Licencias de propiedad intelectual que promuevan la publicación abierta de materiales -dentro de las Organizaciones que proponen estándares de licenciamiento flexible para REA, entre otras, se encuentran: [Creative Commons](#), [Licencia GNU](#), [Licencia Académica](#), [Licencia de Contenido Abierto](#) (OPL)-; diseño de principios de buenas prácticas; adaptación y localización de contenido; y materiales o técnicas para apoyar el acceso al conocimiento.

De lo anterior, Schmidt, (2007) sostiene que «los autores de los Recursos Educativos Abiertos otorgan libertad a cualquiera para que use sus materiales, los modifique, los traduzca o los mejore, y los comparta con otros -algunas licencias restringen las modificaciones o el uso comercial-».

Asimismo, conviene precisar que la inexistencia de una definición generalmente aceptada de estos recursos -ya que el término fue utilizado por primera vez en julio del 2002, en el transcurso de unos talleres de trabajo de la UNESCO sobre programas educativos abiertos en los países en vías de desarrollo (Unesco, 2002)-, ha dado lugar a que su concepto sea vago y amplio, originando ello que una amplia gama de materiales en línea hayan sido clasificados como recursos educativos. Sin embargo, con el transcurso del tiempo el término no solamente se ha referido al contenido, sino que también abarca la formación, las herramientas de software, las licencias y las buenas prácticas (OCDE, 2009). De modo que las definiciones variarán en función del aspecto que se quiera enfatizar, ya sea la reutilización o el ámbito de aplicación (Atkins; Brown; Hammond, 2007).

Figura A. Elementos de los Recursos educativos abiertos: mapa conceptual:



Fuente: (Margulies, 2005)

Por cuanto atañe a las principales características que presentan estos recursos, conviene decir que han sido concretadas, entre otros, por Santos-Hermosa; Ferrán-Ferrer; Abadal (2012), en las siguientes:

- La accesibilidad: entendida como la disponibilidad del recurso a ser localizado y utilizado en cualquier lugar o momento;
- la reusabilidad: propiedad a ser modificado y utilizado en diferentes contextos de aprendizaje;
- la interoperabilidad, o facilidad de ser adaptado e interconectado entre diferentes hardwares, dispositivos o herramientas,
- la sostenibilidad, funcionamiento correcto a pesar de los cambios de versiones, de software [...] y los metadatos, o descripciones que posibilitan su indexación, almacenamiento, búsqueda y recuperación (Olcos, 2012).

En síntesis, la amplitud de esta expresión que abarca contenidos educativos (texto, sonido, vídeo) con licencia libre y otros recursos que faciliten la producción, la distribución y el uso de dichos contenidos, lo cierto es que también abarca otros materiales como: la [Wikipedia](#) -la enciclopedia creada por voluntarios-; los libros de texto y, los programas educativos abiertos -al tratarse de un tipo de recurso educativo abierto que organiza los contenidos en cursos- (Schmidt, 2007). De modo que su definición requiere ser perfeccionada, al objeto de concretar con exactitud cuáles son los contenidos a que hace referencia -en este sentido, la OCDE muestra sus primeras inquietudes y encarga el documento de Ilkka Tuomi disponible en www.oecd.org/edu/oer -.

4. LA PLATAFORMA UNED-COMA

A este repositorio de contenidos en abierto se le suma la plataforma *UNED-COMA* (<https://unedcoma.es/>) concebida como una plataforma de cursos On-line masivos y abiertos que contiene una nueva oferta educativa -idiomas, competencias digitales, mundo empresarial, química analítica, emprendimiento [...]-. Su finalidad se concreta en la creación de cursos universitarios On-line abiertos y gratuitos -integrados por temáticas variadas- de realización flexible por los estudiantes.

Dentro de las características principales que presentan estos cursos se pueden citar las siguientes:

Permiten la participación de un elevado número de alumnos, los cuales se podrán formar desde cualquier lugar del mundo y disponen de foros de aprendizaje colaborativo y tutelado donde el alumnado se puede relacionar con otros estudiantes, así como familiarizarse con las materias a través de la red.

Por cuanto atañe a la metodológica y evaluación de estos cursos On-line en abierto, conviene precisar que, la primera es de carácter participativa, debido a que el rol asumido por los discentes es activo, tanto en el proceso de su aprendizaje como en el de sus compañeros -mediante la realización de preguntas-, mientras que la segunda se deberá realizar mediante la utilización de badges *On-line*.

Por último, la Universidad Nacional de Educación a Distancia ha puesto a disposición de los estudiantes para el curso 2012-2013, 15 nuevos cursos COMA que también han sido incluidos en la plataforma de la *Red Universia*, plataforma de la que es participe esta Institución. Si bien, algunos de ellos, son:

- La Contabilidad, el lenguaje de los negocios.
- Empieza con el Inglés: aprende las mil palabras más usadas y sus posibilidades comunicativas.
- IBERVIRTUAL MOOC: Competencias digitales básicas.
- La felicidad, la economía y la práctica empresarial.
- Inglés Profesional/Professional English.
- Alemán para hispanohablantes: nociones básicas.
- El Estado de Bienestar.
- Lógica y Usos.

5. LA PLATAFORMA APRENDO+

Dentro del Proyecto innovador UNED Abierta se ha desarrollado la primera plataforma tecnológica educativa libre de cursos On-line Masivos en Abierto (MOOC's) intitulada Aprendo+ siendo, hoy por hoy, una de las plataformas más avanzadas del panorama educativo. Asimismo, tiene una comunidad abierta de desarrollo para su evolución, accesible a través del dominio: <http://openmooc.org/>

Esta plataforma que permite la creación y gestión de cursos masivos de una manera autónoma, sencilla e intuitiva; la integración de numerosas redes sociales y, la utilización de numerosas herramientas de autoría para que cualquier docente pueda generar sus propios cursos *On-line* masivos y en abierto, lo cierto es que se trata de un recurso que ha sido puesto a disposición, tanto de los docentes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia como de aquellos otros que estén interesados en experimentar con la formación a través del e-learning, con la finalidad, de dar acceso a cursos On-line de forma libre y gratuita en español.

En suma, nos encontramos ante una Tecnología Educativa que está a disposición de todos y, que ofrece recursos de alta calidad en distintas materias, con metodología flexible e innovadora.

Dentro de sus recursos destacan, entre otros: cursos On-line; materiales audiovisuales -podcasts, libros electrónicos, bases de datos, programas de radio, tesis doctorales, revistas científicas, guías de estudio; fondos históricos digitalizados [...]- y, otros materiales digitales disponibles (De Saint-Exupéry, 2012).

En suma, la Universidad Nacional de Educación a Distancia se ha posicionado en la vanguardia mundial de la formación On-line masiva en abierto, con la finalidad de servir a más de 500 millones de hispanohablantes, al poner a disposición de todas las universidades -ya españolas ya iberoamericanas- que quieran crear cursos masivos con una metodología flexible e innovadora, una plataforma de carácter libre y gratuita.

6. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

La Universidad Nacional de Educación a Distancia, con el Proyecto UNED Abierta ha creado una plataforma de enseñanza superior que, de una parte, permite el acceso a las personas desde cualquier parte del mundo, ya que contiene foros de aprendizaje colaborativo y tutelado en el que el estudiante se puede relacionar e interactuar con otros y resolver sus dudas; De otra, aporta un buen número de utilidades que, en la actualidad, no contienen

otras plataformas y, finalmente, se trata de una plataforma innovadora, puesto que es la única que reúne estas características.

Por otra parte, con la Plataforma *UNED-COMA* se crea un espacio web con recursos educativos libres, integrado con enlaces a repositorios multimedia, documentos, biblioteca, clases y cursos masivos gratuitos que contienen una amplia gama formativa On-line.

Asimismo, la puesta en marcha de la Plataforma libre *Aprendo+* de cursos masivos en abierto (Mooc's) permite tanto a la Universidad Nacional de Educación a Distancia, como al resto de universidades interesadas, poner este recurso a disposición a todos aquellos docentes que quieran experimentar con la formación a través del e-learning, mediante la elaboración de sus propios cursos.

En suma, esta institución en la actualidad ha destacado frente al resto de instituciones educativas con la creación y puesta en marcha del Proyecto de la plataforma UNED Abierta, concebido como un proyecto educativo de aprendizaje colaborativo y masivo, así como con el resto de plataformas que se le han sido sumadas o desarrolladas dentro de ésta -ya se trate de Tecnologías Educativas de uso propio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, ya de Tecnologías a disposición de todas las Universidades-, debido a que resulta innegable que esta Plataforma es la única que reúne dichas características en el ámbito de la enseñanza superior.

En definitiva, esta institución facilita formas de acreditación de conocimientos adquiridos mediante procedimientos que garantizan el seguimiento y aprovechamiento de los cursos y, se coloca a la vanguardia de la innovación educativa, permitiéndole avanzar en las actuaciones metodológicas para afrontar los desafíos planteados a la educación superior -acciones que serán coordinadas desde la oficina de UNED Abierta-.

7. BIBLIOGRAFIA

Atkins, Daniel; Brown, John; Hammond, Allen, (2007): A review of the open educational resources (OER) movement: achievements, challenges, and new opportunities, Menlo Park, CA: The William and Flora Hewlett Foundation, disponible en: http://www.hewlett.org/uploads/files/Hewlett_OER_report.pdf Consultado: 22/01/2013.

De Saint-Exupéry, Antoine (2012): "Mirad, en la vida no hay soluciones, sino fuerzas en marcha. Es preciso crearlas y las soluciones vienen", disponible en: <http://orientar-e.blogspot.com.es/> Consultado: 23/01/2013.

Guntram, Geser (2007): "Open Educational practices and resources: Olcos Roadmap 2012", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4 n.º 1, pp. 1-9, disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/eng/geser.pdf> Consultado: 23/01/2013.

Johnstone, S. (2005): Recursos Educativos Abiertos and Open Content, Background Note, International Institute for Educational Planning, Internet Discussion Forum on Recursos Educativos Abiertos, Open Content for Higher Education.

López García, Juan Carlos, (2007): *Recursos Educativos Abiertos* (REA), EduteKa, <http://www.eduteka.org/OER.php> Consultado: 22/01/2013.

Margulies, Anne, (2005), MIT Opencourseware—A New Model for Open Sharing, presentación en la Conferencia OpenEd en la Utah State University, Septiembre.

OECD, (2009): *El conocimiento libre y los recursos educativos abiertos*, Ed., Junta de Extremadura, España, disponible en: <http://www.universoabierto.com/8329/el-conocimiento-libre-y-los-recursos-educativos-abiertos/> Consultado: 21/01/2013.

Santos-Hermosa, Gema; Ferrán-Ferrer, Núria; Abadal, Ernest: "Recursos educativos abiertos: repositorio y uso", en *El profesional de la información*, marzo-abril, Vol. 21, n. 2, 2012, pp. 136-145, disponible en: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/13601/1/Santos-Ferran-Abadal.pdf> Consultado: 23/01/2013.

Schmidt, J. Philipp (2007): *Recursos educativos abiertos: estrategia para apertura y desarrollo social de la Educación Superior*, Global University Network for Innovation GUNI, disponible en: <http://colaboracion.uv.mx/sea/Documentos%20compartidos/recursoseducativosabiertos.pdf> Consultado: 23/01/2013.

Uned, (2012): Declaración del Consejo de Gobierno de la UNED en relación con los recursos educativos en abierto, disponible en: https://sede.uned.es/acuerdos/gobierno/index_d.shtml?refbol=acuerdos_consejo_gobierno&refsec=secretaria_general&idarticulo=103665 Consultado: 20/01/2013.

Unesco, (2002): Forum on the impact of open courseware for higher education developing countries. Final report, Paris, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> Consultado: 22/01/2013.

Wiley, David, (1998): "Open Content", disponible en: <http://web.archive.org/web/19990429221830/www.open-content.org/home.shtml> Consultado: 23/01/2013.

Wiley, David, (2007): *On the sustainability of open educational resource initiatives in higher education*, OECD, disponible en: <http://www.oecd.org/edu/ceri/38645447.pdf> Consultado: 24/01/2013.

EDUCACIÓN SUPERIOR DE CALIDAD, DESARROLLO NACIONAL Y MOVILIDAD SOCIOECONÓMICA EN AMÉRICA LATINA

Peter DeShazo.

LASPAU: Academic and Professional Programs for the Americas

En abril de 2006, estudiantes secundarios y universitarios tomaron las calles de Santiago y otras ciudades chilenas protestando la calidad y costo de la educación en su país. El recientemente inaugurado gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet quedó sorprendido por el alcance y fervor de las manifestaciones, pues Chile fue y sigue siendo un país con altos índices de acceso a la educación secundaria y marcado por la proliferación de centros de estudio superior cada vez más utilizados por grupos socioeconómicos tradicionalmente subrepresentados en las universidades. Cinco años más tarde las protestas nuevamente brotaron, esta vez en contra del gobierno de Sebastián Piñera, pero más sostenidas, convirtiendo a los líderes estudiantiles en figuras de relieve nacional y hasta internacional.

Las protestas de los estudiantes chilenos subrayan un hecho de envergadura no sólo en Chile sino por todo Latinoamérica, un profundo y creciente descontento con la calidad de la educación disponible a la mayoría de ciudadanos y el papel de la educación en perpetuar o reducir las brechas socioeconómicas en las sociedades de la región. El debate principal en cuánto a la educación en América Latina ya no se enfoca en la asistencia al colegio primario, que es casi universal, ni secundario, sino en la calidad de la instrucción ofrecida sobre todo en las escuelas públicas. Aunque muchos estudiantes aún no terminan el colegio secundario, el número de bachilleres procurando llevar a cabo estudios al nivel superior sigue aumentando con gran rapidez, conduciendo a lo que muchos observadores consideran la “masificación” de la educación superior en la región. En el caso de Chile, por ejemplo, el número de estudiantes en la educación superior creció por un factor de cuatro entre 1990 y 2011. Esta tendencia de súbito aumento de demanda fortaleció la igualmente rápida expansión en el número de centros de educación superior, resultando en un ciclo de estímulo mutuo entre estas dos variables. En el Perú casi se duplicó el número de universidades en operación entre 2000 y 2010. Este pronunciado crecimiento tanto en la asistencia a centros de estudios superiores como en la cantidad de los mismos en América Latina ha provocado una nueva ronda de análisis y cuestionamiento sobre las variables más básicas relacionadas con la educación superior; el lugar de la universidad en la sociedad, su papel forjador de capital humano, su relación con el estado y el sector privado y el papel de la educación superior en promover la movilidad socioeconómica. Encima de este debate está la realidad de un mundo envuelto en un proceso de cambio acelerado –globalización, si se quiere– que significa grandes desafíos para todos nosotros y con importantes implicaciones para los sistemas de educación. Las universidades y otros centros de estudio superior mundialmente enfrentarán la necesidad de afinar su misión y de desarrollar una mayor capacidad de innovación para realizarla.

En términos prácticos, aquellos que diseñan y ejecutan las políticas educativas en América Latina tendrían que enfocarse en varios temas en el corto plazo. Quizás el desafío más

obvio sería la manera de cumplir con la misión central de la educación superior de no sólo formar futuros líderes en cada sociedad sino de también promover una fuerza laboral con las habilidades necesarias en la emergente economía internacional. La rápida expansión de las universidades y otros centros de estudio significa un papel para la educación superior más allá de su tradicional rol de preparación de élites. También debería concentrarse en la tarea de fortalecer la capacidad del capital humano en cada país, proceso que proporciona las condiciones para una mejor vida a un mayor número de ciudadanos y a la vez abre la puerta a la movilidad socioeconómica en gran escala.

Como hemos visto en el caso de la educación básica y secundaria, mero acceso a la educación superior no es suficiente para lograr los beneficios anhelados. Un título universitario -hasta ahora tan cotizado como pasaporte a un trabajo mejor remunerado- se ha convertido en una moneda devaluada en muchos casos por su proliferación y por la dudosa calidad de muchos de las nuevas instituciones de educación superior en Latinoamérica. Con frecuencia, las universidades de la región no producen hombres y mujeres con las capacidades necesitadas por el sector privado en términos de las disciplinas e habilidades específicas o los niveles de capacitación requeridos para funcionar exitosamente. Mientras las mejores universidades latinoamericanas pueden ofrecer instrucción de alta calidad, muchas otras -sobre todo entre aquellas recientemente formadas- no tienen acceso a docentes bien preparados y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje resulta deficiente. Sencillamente, el crecimiento en el número de universidades en los últimos años ha sobrepasado la base del recurso humano docente disponible y los mecanismos de aseguramiento de la calidad.

No obstante, un movimiento hacia la reforma académica se está afianzando en América Latina, orientada a reconsiderar el papel de la educación superior, su relación con el sector público y privado y a la innovación en la enseñanza y el aprendizaje. Los factores claves asociados con el fortalecimiento de la calidad de la educación -la preparación de los docentes, organización y administración de las universidades, inversión en infraestructura e investigación, énfasis en la evaluación y acreditación, cambios en el diseño curricular hacia una orientación interdisciplinaria, innovación y eficacia en el uso de la educación a distancia y un creciente interés en la colocación de los egresados en el mercado de trabajo- gozan de un perfil cada vez más prominente. La relación entre la calidad de la educación y la movilidad socioeconómica ya es tema constante en el debate sobre políticas públicas en la región.

Otro factor positivo es el redoblado énfasis que se nota en la región en la ciencia y la tecnología. Tradicionalmente, la inversión en ciencia, investigación y tecnología en América Latina ha sido muy modesta, sobre todo en comparación con países asiáticos cuyos ingresos per cápita hace no tantos años fueron inferiores. La nueva y muy ambiciosa inicia-

tiva de Ciencias sin Fronteras del gobierno brasileño es quizás el ejemplo más prominente en la región de fortalecer la capacidad humana en la ciencia y tecnología. Se trata de un programa de becas al exterior de gran alcance, con la meta de mandar 101.000 estudiantes, investigadores y técnicos a estudiar fuera del Brasil en campos académicos seleccionados por su valor al desarrollo nacional y las necesidades del sector privado. De hecho, cuenta con un aporte económico muy sustancial por empresas brasileñas; un buen ejemplo de una asociación pública privada.

Muchas entidades están dedicadas a promover el mejoramiento de la educación superior en la región. Durante sus casi 50 años de vida, LASPAU: Academic and Professional Programs for the Americas ha acompañado a los países latinoamericanos en su búsqueda de fortalecer la educación superior. Fundada en 1964, LASPAU es una organización sin fines de lucro afiliada a la Universidad de Harvard. El trabajo de LASPAU se enfoca en tres áreas: en el diseño y la administración de programas de becas para estudiantes de Latinoamérica y el Caribe en universidades norteamericanas y de otras regiones; en iniciativas para fortalecer la innovación académica y la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior en la región; y en pruebas estandarizadas y evaluación académica. Más de 20.000 estudiantes, investigadores, docentes y administradores universitarios y profesionales han participado en las actividades diseñadas y administradas por LASPAU desde su fundación. Hay universidades en la región -entre ellas muchas fuera de las ciudades capitales- que cuentan con departamentos claves dotados de profesores cuyas becas fueron administradas por LASPAU. En la actualidad, LASPAU administra becas Fulbright del Departamento de Estado de Estados Unidos, becas de la Organización de Estados Americanos (OEA) y becas ofrecidas por entidades gubernamentales de muchos países en la región.

En el 2006, LASPAU lanzó la Iniciativa para el Desarrollo de la Innovación Académica (IDIA) en América Latina y el Caribe. A través de programas e iniciativas para apoyar la calidad de la educación superior, IDIA promueve innovación en la enseñanza y el aprendizaje, el diseño de currículo basado en resultados y más sinergia entre universidades, gobiernos y el sector privado. Durante sus siete años de vida, IDIA ha trabajado con 170 organizaciones de 21 países de la región.

Desde la perspectiva de LASPAU, son muchas las observaciones que surgen a la vista sobre la meta de fortalecer la calidad de la educación superior en América Latina y mejor utilizar las universidades como motor para lograr el desarrollo económico y movilidad social:

- Las universidades y otros centros de estudio superior en la región deberían participar en el debate sobre políticas públicas nacionales y a la vez adaptarse para jugar un

papel de vanguardia en la formación de recursos humanos para llevar a cabo dichas políticas.

- Dado que las universidades formarían futuros recursos humanos para los sectores públicos, privados y académicos, una mayor cooperación entre los tres sectores es esencial. Vínculos entre lo académico y lo práctico fomentarían un espíritu más empresarial e innovador entre toda la comunidad universitaria.
- Universidades de la región deberían compartir mejores prácticas e innovaciones que provienen de ellas mismas y de otras partes del mundo para mejorar la calidad de sus servicios.
- El desarrollo de capacitación de liderazgo entre los oficiales y administradores universitarios es factor de gran relieve.
- No obstante, el ramo académico o el nivel de educación superior, la calidad de la instrucción y el aprendizaje será clave en la formación de recursos humanos. Para lograr esa meta, es preciso promover una cultura de innovación en las universidades, sobre todo en el sentido de conseguir el apoyo del cuerpo docente para los cambios necesarios.
- Esfuerzos para fortalecer la capacidad del cuerpo docente universitario en un país -sobre todo por la utilización de becas de estudio de postgrado en el exterior- tienen que concentrarse en universidades que sirven poblaciones socioeconómicas menos favorecidas, sobre todo fuera de las ciudades capitales.
- Acceso al aprendizaje de inglés es una barrera que limita las posibilidades para grupos socioeconómicos no privilegiados de estudiar en el exterior, de aprovechar la disponibilidad de muchos cursos de alta calidad en línea o de sacar provecho de otras oportunidades profesionales. Políticas públicas para fortalecer la calidad de la enseñanza del inglés en las universidades y las escuelas son imprescindibles. Universidades con facultades de educación deberían prestar especial atención en la formación de futuros profesores secundarios de inglés. Programas de becas al exterior deberían contemplar la inclusión de programas de inglés intensivo para estudiantes promisorios que no han tenido la oportunidad de aprender el idioma.
- Los estudios de las CTIM (ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas) necesitan especial atención dentro y fuera de las universidades. En este sentido, es importante promover innovación en la enseñanza y el aprendizaje en las disciplinas CTIM por toda la cadena educativa. La formación de futuros profesores primarios y secundarios en las ciencias es particularmente central.

- Se requiere mucho más énfasis en la preparación de técnicos en carreras ligadas al desarrollo nacional y a las necesidades del sector privado. Es de esperar que el tradicional prejuicio en contra de un título técnico en Latinoamérica disminuya con los salarios cada vez más elevados que se ofrecen a personas altamente calificadas en campos técnicos. En este sentido, es pertinente la experiencia estadounidense de community colleges, dedicados a dotar capacidades técnicas y a también servir como primer paso hacia un título universitario.
- La educación a distancia en América Latina ofrece enormes beneficios. Puede ser una fuerza de gran poder en promover acceso a la instrucción de mejor calidad en todos los niveles educacionales y hacer una contribución hasta ahora no plenamente contemplada en facilitar la movilidad socioeconómica.

El potencial de proporcionar instrucción de alta calidad en línea -para subrayar este punto- es impresionante. Como ejemplo, hace un año y medio, las Universidades de Harvard y MIT lanzaron una iniciativa sin fines de lucro llamada “edX” para expandir el acceso a la educación mundialmente a través de cursos en línea “MOOC” (Massive Open Online Course). Cada universidad ofrecería sin cobro, en línea, un número de cursos que habitualmente conducen en sus sedes en Cambridge, Massachusetts. Harvard comenzó ofreciendo 2 cursos, ahora aumentado por cuatro más, incluyendo el CS50 “Introducción a la Ciencia de Computación”, uno de los cursos más asistidos de la Universidad. Este mismo curso, identificado como CS50X, tuvo una asistencia en línea de 140.000 personas. Seguidamente, diez universidades más de Australia, Canadá, Estados Unidos, Países Bajos y Suiza ingresaron al consorcio. Actualmente, alrededor de 700.000 usuarios están en la plataforma de edX.

El modelo tradicional bajo el cual la educación superior de calidad en América Latina se reservaba para una élite socioeconómica está cambiando. Contribuía a la preservación de sociedades profundamente desiguales, concentrando la oportunidad en pocas manos y congelando la movilidad social. Ampliar el acceso a la educación de calidad sigue una obra en progreso por toda la región, pero parece haber un amplio consenso sobre la necesidad de lograr la meta. Hay múltiples vías que serán utilizadas en esta labor, con un papel cada vez más importante para la educación a distancia. La globalización de la información y la comunicación señalan nuevas sendas en la naturaleza y el alcance de la educación superior. El reto consiste en movilizar estos recursos para crear ciudadanos capaces de sostener sociedades cada vez más democráticas, prósperas y justas en las Américas.

MODELOS DE EDUCACION A DISTANCIA Y DINAMICAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA¹

Claudio Rama.

Universidad de la Empresa (UDE), URUGUAY

1. LA LÓGICA DE LOS MODELOS EDUCATIVOS

La educación se desarrolla en base a dinámicas estables que articulan los diversos componentes pedagógicos, curriculares y didácticos, y a partir de los cuales se conforman los modelos educativos. Estos a su vez se basan en paradigmas sobre cómo la gente aprende y cuáles son los objetivos del aprendizaje. En un plano más general tales modelos al tiempo expresan condiciones sociopolíticas, marcos normativos, tipos de tecnologías y demandas sociales. Una profusa reflexión académica se ha desarrollado sobre la articulación histórica entre los diversos modelos educativos, los estilos de desarrollo y los modelos de acumulación (Milaret, 2010; Rama, 1985; Pérez, 2000) que da coherencia y sustentación a los modelos. Esta relación que se define como pertinencia, sin embargo en las últimas décadas ha comenzado a sufrir fuertes transformaciones asociadas a la expansión y renovación del conocimiento y a los cambios en los mercados laborales y educativos, y que al tiempo impulsa la innovación y reformas curriculares y pedagógicas.

Adicionalmente la incorporación de los enfoques por competencias, la flexibilidad y el currículo internacional, y sin duda la incorporación de las TIC constituyen dinámicas que van transformando los tradicionales modelos educativos en general estáticos, hacia lógicas más cambiantes e innovadoras, y la dinámica de la educación a distancia deja de funcionar sobre la base de la repetición de las prácticas educativas del pasado. Los modelos educativos, en tanto expresión educativa y puente entre el mercado y los saberes, sufren una intensa transformación derivada de esa renovación continua del conocimiento y de la innovación permanente en los mercados laborales. Así, la noción misma de los modelos educativos como algo estático entra en tensión con una nueva lógica marcada por la permanente irrupción de desequilibrios entre los mercados laborales y los conocimientos. La Universidad, y por ende, los modelos educativos, viven esa tensión en el mediano plazo por el desequilibrio permanente entre saberes y paradigmas pasados, enseñanza actual y certificaciones futuras en contexto de incertidumbre y de renovación continua del conocimiento. Son desequilibrios que se tienden a expandir, de difícil predicción y que contribuyen a aumentar el nivel de complejidad de las universidades. La solución a esos desequilibrios son múltiples: desde las personas, desde las instituciones y desde los mercados laborales.

Entre ellas destacan la evaluación, acreditación y reacreditación; el currículo por competencias; las pasantías y prácticas profesionales; la renovación permanente de los programas; la formulación de programas en base a demandas de mercado y nuevos conocimientos; la investigación continua o el licenciamiento y recertificación profesional. Las universidades corporativas son también una de sus expresiones (Jarvis, 2006). Ello plantea la irrupción de modelos educativos dinámicos, flexibles y cambiantes, e inclusive por ello mismo, la relativa desaparición del concepto mismo de modelos ante esa modificación permanente. La cons-

¹ Ponencia presentada en la Conferencia Internacional "Movilizar la Educación a Distancia para la Justicia Social y la Innovación". Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - International Council for Distance Education (ICDE), Madrid, España, 7 a 9 de marzo de 2013. Mesa: Las instituciones de educación superior: modelos de éxito y cambios necesarios.

trucción de modelos flexibles, dinámicos, indeterminados y cambiantes pasa a ser el objeto de la reflexión en esta materia.

Tal situación de complejidad se torna más aguda en la educación a distancia, en tanto ésta tiende a incorporar en forma estructural las innovaciones de las industrias culturales y educativas y las tecnologías de comunicación e información digitales. Los modelos educativos a distancia son, ya de por sí, más variados siendo sus potenciales eficiencias pedagógicas, lo que marca su flexibilidad y diferenciación, lo cual determina que estén más sujetos a modificarse y asumir una dinámica cambiante de cara a mantener su eficacia.

Existe sin embargo una diversidad de tipologías y conceptualización de los modelos de educación a distancia. Peters (1998) ha presentado una primera clasificación dada por siete modelos educativos que García Aretio (2007) reconceptualiza, y los incluye en cuatro categorías como modelos institucionales, organizativos, pedagógicos y tecnológicos, o inclusive en tipos de ambiente según en quién están centrados (García Aretio, 2009). Nosotros hemos esquematizado cuatro modelos a distancia, siendo semipresencial, semivirtual, virtual y automatizado, en función del nivel de inclusión de las tecnologías y la sustitución del trabajo docente en la intermediación directa en el proceso de enseñanza aprendizaje (Rama, 2012). Bajo este enfoque acotado, la diferenciación de los modelos está dada por el grado de presencialidad y no presencialidad de la enseñanza. García Aretio (2009) los localiza en el continuum entre el aprendizaje solitario y presencial. Nuestro esquema por su parte incorpora lo sincrónico o asincrónico, y otras especificidades de las intermediaciones o de los recursos de aprendizaje, en tanto todos implican niveles de presencialidad diferenciados también y de articulación entre trabajo vivo (docente) y trabajo muerto o cristalizado (recursos de aprendizaje).

2. LAS OPCIONES DE POLÍTICA INSTITUCIONAL FRENTE A LOS MODELOS EDUCATIVOS

En el nuevo contexto de la educación a distancia dado por los cambios tecnológicos y pedagógicos, las instituciones son atravesadas por un debate permanente en sus cuerpos académicos entre tres opciones: 1) mantener un modelo unimodal a distancia; 2) estructurar una dinámica de multimodalidades incorporando sucesivamente nuevos modelos a distancia diferenciados que irrumpen con la diversidad de industrias educativas y TIC; y 3) renovar avanzar permanentemente los modelos mediante la incorporación de nuevas tecnologías y la sustitución de las prácticas tradicionales por nuevas dinámicas educativas actualizadas a las innovaciones. Cada una de estas opciones tiene su propia complejidad, sus

propios cuerpos académicos, administrativos y estudiantiles interesados, así como también resistentes a los cambios y cada una de las tres opciones tiene su propia complejidad como analizaremos a continuación.

1. **Unimodalidad.** En este caso identificamos a las instituciones que mantienen los modelos educativos que se crearon al inicio de la educación a distancia y que fijaron las condiciones de funcionamiento de la propia institución. Ello refiere actualmente a los tradicionales modelos de educación semipresencial, los modelos semivirtuales, o los modelos virtuales. El sostenimiento de un solo modelo educativo en la educación a distancia por parte de las instituciones académicas implica la restricción a otros tipos de estudiantes e impone un solo tipo de mediaciones educativas. La dinámica de reproducción del funcionamiento de un modelo educativo exclusivo a distancia, puede deteriorar en el largo plazo el posicionamiento de mercado de la institución, en tanto no logra aprovechar las potenciales mejoras que brindan las tecnologías y deja abierta la puerta a la competencia en los nichos que se crean y que no son cubiertos. Esta estrategia se basa en la lógica de la especialización educativa a través de dinámicas repetitivas y constantes de funcionamiento gracias a las cuales se crean curvas de aprendizaje y de mejoramiento de la calidad, que permiten sistematizar los procesos y mejorar en cada ciclo las interacciones educativas. La especialización crea un posicionamiento de mercado y contribuye al abaratamiento de los costos de producción por la vía del aumento de la estandarización y simplificación de los procesos. Dichas dinámicas además permiten llevar adelante procesos de evaluación y contribuyen al posicionamiento de los programas educativos en el contexto crecientemente competitivo de los mercados educativos a distancia. Esta estrategia de especialización se asocia a un posicionamiento en determinados nichos de mercado y en la segmentación de servicios y usuarios como mecanismo para alcanzar ventajas competitivas (Porter, 1993).

2. **Reingenierías continuas.** La segunda opción se refiere a la innovación continua y la sustitución permanente del modelo educativo, buscando la conformación de un modelo “aggiornado” a las potencialidades que brindan las TIC, e impone una dinámica continua al interior de la institución, de reingenierías organizacionales, actualización de competencias docentes y administrativas, capacidad de anticipación y de adaptación, lógicas más comerciales por la competencia y renovación de las tecnologías. Se basa en una más estrecha articulación a los mercados innovadores y las TIC. El camino introduce los riesgos de introducir innovaciones coyunturales que no se generalizarán (Rama, 2010). El Informe Horizon anualmente nos confronta con los desafíos de las posibilidades educativas que brindan las diversas y sucesivas tecno-

logías de comunicación e información. La vastedad de cambios que son analizados anualmente en dichos informes, plantea tanto las múltiples oportunidades, como las complejidades de articular los modelos educativos a las continuas innovaciones. Este camino centrado en la innovación y reingenierías continuas, permite formar capacidades institucionales de ajuste y modernización permanente, generando curvas de aprendizaje en “reaprendizaje” e “innovación continua”. Inversamente también permite cubrir nichos de demandas educativas muy actualizadas, modernas y con mayores elasticidades de precios. Sin embargo esta dinámica puede confundir a los actuales y potenciales clientes y proveedores, enfrenta la existencia de brechas cognitivas entre las personas de la institución a cargo de los procesos de gestión académica y administrativa, y enfrente a los modelos educativos en una dinámica continua de transformaciones, las cuales a su vez crean múltiples tensiones financieras, administrativas y de mercado. La actualización continua entra en conflicto con el carácter estructural conservador de la educación dado por su tendencia a un funcionamiento basado en prácticas continuas y estables.

3. **Multimodalidad.** En este caso se van desarrollando e incorporando diversos modelos educativos y se conforma un esquema de oferta multimodal. Ello plantea la complejidad de la administración con espacios de tensión y de conflicto al interior de la institución entre los actores a cargo de los diversos modelos que pugnan por recursos y espacios de poder. La multimodalidad tiende a complejizar la imagen externa por la diversidad de ofertas, pero a la vez permite aumentar los niveles de cobertura por la vía de la diferenciación y segmentación de productos, mercados, estudiantes y modalidades. Esta diversidad permite focalizar más claramente los niveles de eficacia pedagógica de cada modelo educativo a distancia. Este escenario estratégico institucional contribuye a la conformación de mayores niveles de flexibilidad, impone un núcleo docente más capacitado en la diversidad y capacidad de adecuación continua, impulsa la articulación entre las diversidades y una tendencia hacia una mayor reutilización de los recursos de aprendizaje en las distintas modalidades. La multimodalidad implica una superposición continua de nuevas dinámicas educativas al interior de las instituciones con nuevas formas de prestación del servicio educativo a distancia con distintas competencias, tipos de estudiantes, requerimientos docentes, tecnologías y pedagogías. Ella impone a la institución una mayor complejidad de gestión y cambios en la formas de gobierno con mayores escalas generales y segmentación de productos y servicios. Al tiempo, brinda a los estudiantes la libertad de selección, permitiendo la prestación del servicio educativo en nuevos nichos de mercados y usuarios, sin provocar reformas o reingenierías que siempre implican conflictos en su instrumentación y una atención prioritaria a dichos procesos y a las tensiones de los

cambios por la sustitución de modelos. La estrategia de conformación de multimodalidades al interior de las instituciones educativas, permite nuevas ofertas sin afectar los mercados existentes y deposita en los estudiantes la decisión respecto a cual es la modalidad en la que se inscribe. No siempre ello depende de los estudiantes, sino que en algunos casos la institución puede decidir por sí habilitar el funcionamiento de las diversas modalidades en el grado o postgrado, en alguna área geográfica o campo disciplinario. En la región podemos encontrar múltiples ejemplos de multimodales, a través de instituciones de educación a distancia que habiéndose gestado como modelos semivirtuales o semipresenciales, han ido incorporando modelos totalmente virtuales (ULADECH, UAP, etc.), o semivirtuales (UAPA, UNED, etc.). En estos casos, se constata un relativo corrimiento de la demanda hacia los modelos semivirtuales y virtuales.

3. LOS MODELOS EDUCATIVOS Y LAS REGULACIONES GUBERNAMENTALES

En condiciones de libertad, los modelos tienden a expresar los perfiles de las instituciones y su posicionamiento de mercado. Ellas tenderían a desarrollar diversidad de modelos educativos estratificados y estructurados en función de las diversas demandas de mercado, o en función de los paradigmas de sus cuerpos académicos y de las políticas de las instituciones. Sin embargo lo dominante actualmente en los mercados educativos más allá de la tradición autonomista en actual decaimiento en la región, no es la libertad académica en la conformación de los modelos educativos, sino su supeditación a las regulaciones administrativas asociada a la habilitación de los cursos a través de estándares mínimos. La regulación, como obligación de hacer o prohibición, tiene múltiples causas históricas, políticas y culturales, pero su basamento más profundo es económico, en tanto algún oferente puede ser deshonesto y no siempre los consumidores pueden estar completamente informados o, incluso, capacitados para manejar la información a la cual acceden. Ante estas y otras “fallas de mercado” son los ejes que han llevado a los economistas y a los gobiernos a plantear la necesidad de la intervención pública en la educación, para cumplir el derecho tanto de primera como de segunda e inclusive de tercera generación.

La regulación se ha posicionado fundamentalmente en el establecimiento de estándares mínimos de calidad, el ofrecimiento directo de los servicios educativos y los incentivos a la alta calidad. En tanto el nivel mínimo es obligatorio y colectivo y por ende tiene su raíz en la equidad, no siendo estática, sino que al ser variables históricas tienen su evolución, en general, ascendentes. La regulación se focaliza en alcanzar las variables que permitan

la formación de las competencias mínimas que debe adquirir cada persona en términos de saber hacer y de continuación en su ciclo escolar: son mínimos curriculares, institucionales, infraestructuras, de aprendizajes efectivos, etc. Tales regulaciones, más allá de su dimensión, tienden a imponer determinados modelos educativos, al fijar las variables mínimas de docentes, infraestructura, currículos, cargas académicas, perfiles de egreso, etc. Estos estándares mínimos de funcionamiento y de oferta se estructuran sobre la base de la protección del interés público y del usuario de los servicios públicos.

En esta lógica gubernamental, que se ha incrementado desde mediados de los 90 en toda la región marcada por la tendencia a la regulación (Rama, 2009) se soportan los distintos modelos educativos a distancia en la región. El marco normativo ha fijado un único criterio mínimo y que por ende ha establecido un modelo único de prestación de los servicios educativos y donde las diversidades sólo existen a partir de esos mínimos de obligatorio cumplimiento. Lo dominante en la región son los modelos educativos a distancia de tipo semipresenciales en tanto se establece la obligatoriedad de momentos presenciales en el proceso de enseñanza (UTPL, 2011). Tal enfoque, ha permitido, con el avance de la digitalización, la aparición de modelos semivirtuales. De hecho hay un corrimiento lento hacia esta última expresión y en algunas normativas como Argentina, estas tienen mayor valorización en los estándares de calidad del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En otros países, como México y Colombia, se constata un enfoque más diverso al haberse habilitado la existencia de multimodalidades, o sea mínimos diferenciados, que son la base de las distintas tipologías institucionales. El REVOE en México o el Registro Calificado en Colombia, establecen las características que deben tener los programas para ser considerados en las distintas modalidades. Estos definen las características del modelo al cual debe adaptarse el programa de la institución.

Los modelos educativos son una relativa derivación de los marcos normativos dependiendo de su nivel de flexibilidad y de la cantidad de variables o requisitos establecidos. En contexto de la regulación ellos expresan los paradigmas conceptuales y las resistencias ideológicas, marcando los criterios para la competencia y el ingreso de nuevos oferentes, sean institucionales o de personas. En este sentido, las especificidades de los modelos de educación a distancia en la región se producen en los intersticios de los marcos normativos y de las habilitaciones gubernamentales. Los modelos educativos son finalmente en muchos casos la derivación de los marcos normativos, en tanto estos determinan e imponen las características de la dinámica educativa. Sin embargo es de destacar que los modelos en general expresan las dinámicas de las instituciones ya existentes, y que por ende se constituyen en la base de la competencia entre las instituciones al limitar las innovaciones y estructurar los diversas ofertas sobre bases iguales y limitando con ello la innovación competitiva. Toda

tipología es una convención, y como tal encorseta las flexibilidades o diversidades posibles al imponer las características que debe tener un programa específico para ser autorizado. Ello es particularmente complejo, en muchos casos, donde la normativa fija los requisitos de porcentajes de presencialidad. Al tiempo, también los modelos educativos de las instituciones o las culturas organizacionales, más allá de los marcos normativos locales, están asociados a niveles más amplios dados por las redes y los niveles de adscripción o dependencia de las instituciones. Ello se verifica en los últimos años con la adquisición o la integración de las instituciones de educación a distancia de la región por grupos internacionales que tienen sus propios parámetros y modelos educativos, en tanto modelos de negocios. Entre ellas destacan la Universidad Empresarial Siglo 21 de Argentina que se integró al grupo Withney², la Universidad de Paraná de Brasil (UNOPAR) que fue adquirida por el Grupo Kroton con lo cual este se transformó en líder en el sector de educación a distancia tanto en Brasil como en toda la región, y la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicación (UNIACC) de Chile y la Universidad Latinoamericana S.C. (ULA) que en México han sido adquiridas por el grupo Apollo Global, centrado en la oferta de educación a distancia³, y que propenden a imponer determinados perfiles a sus instituciones, más allá de las determinaciones de la política pública de cada país.

4. LA TENDENCIA A LA MULTIMODALIDAD

La multimodalidad se está construyendo como una práctica creciente de las instituciones de educación a distancia en tanto comienzan a procurar ofertar bajo todas las modalidades en función de las oportunidades de las TIC y de las diferentes características de los estudiantes. Los marcos normativos comienzan a habilitar diversidades mediante la flexibilización o a través del establecimiento de nuevas tipologías de modelos educativos a distancia, que introduce una compleja convivencia de políticas, culturas y competencia por los recursos. Tal proliferación de unidades académicas diversas es considerada como uno de los componentes de las universidades innovadoras (Clark, 2000)

El funcionamiento bajo dinámicas multimodales muestra un lento y persistente corrimiento de la demanda estudiantil hacia modalidades virtuales, asociado a los aumentos de conectividad, la caída de los costos de acceso y el aumento de la diversidad de las ofertas de programas. Sin embargo, también se aprecia que se mantienen nichos de demandas sociales que se articulan más eficientemente a unas modalidades que a otras. En algunos casos,

² El grupo Withney es un grupo educativo sin fines de lucro, con sede en Dallas en los Estados Unidos. Se gestiona bajo un modelo de gestión de alianza y de gestión integrada. En América Latina está presente en 6 países.

³ El Grupo Apollo es una de las 500 empresas más grandes de Estados Unidos y, entre otras, es propietario en Estados Unidos de la Universidad de Phoenix, que es una institución con fines de lucro, con 42 sedes y líder en la oferta de programas en línea. http://en.wikipedia.org/wiki/Apollo_Group#cite_note-20#cite_note-20

la flexibilidad de la multimodalidad se articula a la educación presencial y los estudiantes pueden optar a asignaturas a distancia y en sus diversas modalidades de prestación y acceso. El enfoque por competencias en tanto valoriza la identificación de las pedagogías específicas más convenientes para construir las diversas competencias, se constituye en uno de los marcos conceptuales que sustenta las ofertas multimodales al interior de las instituciones. La expansión de la matrícula y los cambios en la composición de los estudiantes con un aumento de su diversidad y de sus particularismos se constituye en uno de los mayores desafíos para los sistemas educativos (OCDE, 2012), lo cual también impulsa la propia multimodalidad de los modelos educativos atendiendo a las diversidades socioculturales de los tipos de estudiantes. Es esta también una expresión de las propias tendencias a la diferenciación y fragmentación de las instituciones que expresan y dan cobertura a las múltiples demandas sociales de acceso y a un desarrollo de dinámicas de la educación a distancia sobre la base de la reutilización de los recursos de aprendizaje en el marco de la apertura de ventanas diferenciadas de ofertas. Las ventanas de comercialización constituyen una de las especificidades de las industrias culturales (Benhamou, 1997; Rama, 2003).

Esta multimodalidad implica a su vez cambios en las formas de la gestión. Un modelo fragmentado de productos y necesariamente centrado de servicios técnicos tiende a expresarse en una dinámica en el cual las distintas unidades académicas (cátedras, departamentos, escuelas, facultades, centros de investigación, etc.), o niveles, modalidades pedagógicas, unidades administrativas y técnicas, se diferencian en sus tareas, al tiempo que practican una dinámica de negociación, colaboración y pelea permanente por pequeñas cuotas de poder pero en el marco de nuevas áreas de apoyo y articulación y donde coexisten múltiples normas de ingreso, ascenso, egreso, etc. Ello sin embargo puede tender a estructurar una dinámica académica altamente burocratizada con una mayor urdimbre normativa en las instituciones o inversamente, la gestión de diversidad de modelos en un contexto de diferenciación de las unidades académicas puede tender a un funcionamiento más libre e independiente y donde las unidades se articulen a diversidad de enfoques, entre los cuales también mayores lógicas de mercado en su financiamiento y su funcionamiento.

País	Universidad	Modelo Educativo	Observaciones
México	Tecnológico de Monterrey	Diversidad de modelos	Ha conformado diversidad de instituciones cada una ajustada a un determinado modelo. La segmentación de modelos se ha expresado en diversidad institucional sin tensiones, pero la diversidad es también social, de niveles de calidad y de mercado. Está abandonando el modelo de segunda generación basado en la televisión educativa.
México	UNAM	Diversidad de modelos	Ha conformado diversidad de modelos (semipresencial y semivirtual al interior de la institución con un ámbito de coordinación pero con altos niveles de autonomía y de libertad dentro de un modelo dominante presencial
México	UG	Diversidad de modelos	Conformación de un modelo bimodal autónomo (virtual) en el marco de una institución presencial
Colombia	UNAD	Diversidad de modelos	Las ofertas semipresenciales o semivirtuales se realizan al interior de la institución por selección estudiantil y ellas requieren un autorización (Registro Calificado) específica con sus propias características.
Colombia	UCN	Unimodal virtual	Desde sus inicios se constituyó como institución unimodal 100% virtual
Venezuela	UNA	Diversidad de modelos	Mientras que en el grado el modelo educativo es semipresencial basados en sedes, en algunos estudios de postgrado a nivel de especialización, se han desarrollado modelos virtuales sin actividades presenciales
México	UVEG; UMeI	Modelos virtuales	Las universidades virtuales creadas en la década del 2000 son expresiones unimodales, pero sobre la base de 100% ofertas virtuales
Perú	varias	Multimodalidades	Una amplia variedad de instituciones a distancia ofrecen cursos semivirtuales y virtuales. La oferta virtual es menor pero en crecimiento.

Modalidades de educación a distancia en instituciones de América Latina

Ecuador	UTPL	Unimodal	Inicio como un modelo semipresencial y se ha ido conformando como semivirtual en el marco de las reglamentaciones públicas
Costa Rica	UNED	Multimodal	A nivel local ofrece modalidades semivirtuales, pero a nivel internacional ofrece cursos unimodales virtuales

REFERENCIAS

- Benhamou, Françoise (2003). *La economía de la cultura*, Montevideo, Trilce
- Clark, Burton (2000). *Creando universidades innovadoras*.
- García Aretio, Lorenzo (coord.) (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona, Ariel.
- García Aretio (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid, UNED.
- Milaret, Gastón y Vidal Jean (2010). *Historia mundial de la educación*. Buenos Aires. Universidad de Palermo.
- Jarvis, Peter (2006). *Universidades Corporativas: Nuevos Modelos de Aprendizaje en la Sociedad Global*. Madrid, Narcea Ediciones.
- OCDE (2012). *La educación superior hacia el 2030*. Volumen I: Demografía. México, INITE.
- Pérez, Carlota (2000). "La reforma educativa: Nuevo paradigma, nuevos conceptos" en *La reforma educativa ante el nuevo paradigma*, Caracas: UCAB/EUREKA, pp.31-46.
http://www.carlotaperez.org/Articulos/La_reformeducativa.pdf
- Peters, Otto (1998). Concepts and Models of Open and Distance Learning. Pedagogical Models in Distance Education. Center for distance education. Universität Oldenburg.
<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peter98b.htm> (Revisión: 12/02/2013)
- Porter, Michael (1993). *Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior*. México, CECSA.
- Rama, Germán, (1985). *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Buenos Aires: CEPAL.
- Rama, Claudio (2003). *Las industrias culturales en la globalización digital*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Rama, Claudio (2012). *La reforma de la virtualización universitaria. El nacimiento de la educación digital*. Guadalajara, UDGVirtual.
- Rama, Claudio (2009). *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa.
- Rama, Claudio (2010). *La reingeniería de las de las universidades a distancia*. Santo Domingo, UNICARIBE.

3A. CHANGES IN HIGHER EDUCATION &
SUCCESSFUL EXPERIENCES / 3A. CAMBIOS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO

ENHANCING INTERCULTURALITY IN HIGHER EDUCATION: A SAMPLE OF INNOVATIVE PROJECTS THROUGH VIRTUAL PLATFORMS

Manuel F. Rábano Llamas

M^a Luz Arroyo Vázquez

Antonia Sagredo Santos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Keywords: Interculturality, Innovation, Virtual Platforms

We describe and analyze two innovative projects in higher education distance by three virtual platforms available to the students and teachers designed as meeting places of reflection and debate on Interculturality. Yet the fact is that while language learning centres on communication, it also entails taking account of “otherness” (Leclercq, M., 2003) and adopting a critical approach in order to achieve its declared objectives, which extend beyond mere competence in one-to-one expression and comprehension. This has a major impact on the search and information management as a process of knowledge acquisition in a collaborative and dialogic way. This way virtual environments are considered, once again (Alvarez and Guasch, T., 2006, Williams, 2003) as privileged places of encounter, interaction and useful tools for analysis, synthesis, and evaluation of information (Lord, & Lomicka, 2004, Liaw, Chen & Huang, 2008) in the teaching and learning process.

Having discussed these key concepts we describe and analyze two innovation projects carried out in UNED, with particular attention to the evolution and perception of students regarding the acquisition of intercultural competence.

1. INTRODUCTION

In this work, we describe and analyse two innovative projects in higher education distance by three virtual platforms available to the students and teachers involved. These platforms were designed as meeting points of reflection and debate on Interculturality. The main objective of these projects has been to promote the learning of American history through art. We have tried to improve the critical reflection and the analytical capacity of the students while we have sought to promote the use of the virtual platform. Connections have been established between the autonomous and collaborative study on the virtual platform trying to link all of these objectives with Intercultural Competence. Three meeting places were used: a site on WebCT, another in ALF and a Wiki (<https://redesic.wikispaces.com/>) created for this purpose.

2. INTERCULTURAL COMPETENCE AND VIRTUAL LEARNING

Intercultural Competence (hereinafter IC) should be understood (Gudykunst, W., 1993) as that which bases its theoretical and its implementation, as we have tried to show in our previous work (Rábano, M., 2010), not only talking about the conception of tolerance, understanding and respect to the diverse cultures of modern society; but also biased and subjected to exchange between their culture and that of the others through the reflection. Thus, we can define IC as an implicit cultural negotiation between people, based on their cultural, linguistic and therefore, specific and general mutual respect between people and nations. In other words, focusing more on human beings, the basis of IC consists of the attitude of openness to others and a willingness to question and compare their own beliefs and behaviours (Byram, M., 2001). Yet the fact is that while language learning centres on communication, it also entails taking account of “otherness” (Leclercq, M., 2003) and adopting a critical approach in order to achieve its declared objectives, which extend beyond mere competence in one-to-one expression and comprehension. This has a major impact on the search and information management as a process of knowledge acquisition in a collaborative, dialogic and active way. These virtual environments are considered, once again (Alvarez, I. & Guasch, T., 2006; Williams, P.E., 2003) as privileged places of encounter, interaction and useful tools for analysis, synthesis, and evaluation of information (Lord, G. & Lomicka, L., 2004; Liaw, Chen & Huang, 2008) in the teaching and learning process.

2.1. MOTIVATION AND PERCEPTIONS OF DISTANCE LEARNERS

The motivation of the students involved in distance learning courses is often twice warranted: on one hand, and in relation to extrinsic motivation, the context itself in which they

develop their studies since they have to use Internet in accessing all the information on the subject, both organizational and of contents, which encourages students to learn and to use ICTs. On the other hand, the level of satisfaction or intrinsic motivation is determined by the desire to own one's interaction with peers, tutors and teaching staff as well as by the easiness of access to knowledge. Furthermore, both of these seem to influence the degree of participation directly (Straub, D.W., 1994; Cheung, W. & Huang, W. 2005), which is conceived as essential for any successful process of teaching and learning with virtual environments.

The results of analysis about the degree of satisfaction of the students participating in virtual environments (Sahin, I. & Shelley, M., 2008) show the importance of actual usefulness that students perceive in their own teaching and learning process.

Having discussed these key concepts we describe and analyze two innovation projects carried out in UNED, with particular attention to the evolution and perception of students regarding the acquisition of Intercultural Competence.

3. DESIGNING AND IMPLEMENTING THE PROYECTS

The experiences described (see Table 1) and analysed stem from two calls for innovative teaching from UNED. Participation in these projects is open to students and staff: teaching staff, teachers, tutors and TAR (Network Support Tutor) for each subject.

The first innovative project was developed during the 2010-2011 academic year, and consisted of providing students of the subject "History and culture of English-speaking Countries" for the 4th year English Philology who wanted to participate (total 31 students), a series of historical documents (Arroyo, M.L., & Sagredo, A. 2008) from the Anglophone world to be discussed, corrected and published online, developing a collaborative work.

The Projects have been conducted with students in the subject of fourth course of English Studies "Historia y Cultura de los países de habla inglesa", ("History and culture of English-speaking countries") during the academic years 2010-2011 and 2011-2012 (see Table 1).

The first Project consisted of providing students of that subject, who voluntarily wished to participate, a series of artistic images and activities that would address the African-American history. They were asked to conduct concrete activities on an individual basis and, once reviewed by the teaching team of the subject, the activities were uploaded in the network in order to develop some collaborative activities. We provided the students a few extracts from texts along with a few relevant short questions about the images they have got.

Regarding the second Project, it was carried out during 2011-2012, involving 24 students enrolled in the subject "History and Culture of English-speaking Countries." We used three ad hoc virtual platforms as tools to promote IC through analysis and debate on artistic images related to historical and cultural context of an Anglo-Saxon country, emphasizing the critical reflection and self-assessment. With this background we try to answer the following questions: What is the role of IC in a virtual learning context of critical analysis and historical-artistic manifestations of other languages-cultures? What is the importance that the student attaches to IC in a metacognitive reflection on their own learning process?

Table1. Teaching Innovative Projects (Calls IV and V)

Call IV for Teaching Innovative Networks (2010-2011) Project Title: <i>Dealing with Artistic and Historical Contents to Acquire Intercultural Competence</i>	
Teachersinvolved: M ^a Luz Arroyo Vázquez, Antonia Sagredo Santos and Manuel Rábano Llamas Number of students : 31 Profile: Fourth Course of English Philology. UNED Subject: History and Culture of English-speaking Countries	
Objectives	Activities
<ul style="list-style-type: none"> • Promote the use of different virtual platforms WebCT, Alf and Wiki • Optimize learning the art and history of the English-Speaking Countries. • Encourage critical reflection. • Make connections between self-study and collaborative networking. • Disseminate key documents from the history and culture of the English-Speaking Countries. • To promote the acquisition of Intercultural competence 	<ul style="list-style-type: none"> • Answer questions about a short extract from a significant image previously selected. • Write some comments about a short extract from a significant image previously selected • Participate in the creation of a Wiki, choosing one of the characters that appears in the proposed activities.
Call V for Teaching Innovative Networks (2011-2012) Project Title: "Análisis de la historia estadounidense a través del arte".	
Teachersinvolved: M ^a Luz Arroyo Vázquez, Antonia Sagredo Santos and Manuel Rábano Llamas Number of students: 24 Profile: Fourth course of English Philology.UNED Subject: History and culture of English-speaking countries	
Objectives	Activities
<ul style="list-style-type: none"> • Optimize the learning of the History and Culture of the United States. • Encourage critical reflection. • Make connections between self-study and collaborative networking. • Disseminate key documents of History and American Culture. • Promote the use of ICT 	<ul style="list-style-type: none"> • Development of a text analysis, emphasizing the critical personal assessment. • Answer questions about a short extract from a significant document previously selected. Describe some works of art/artistic images

3.1. DESCRIPTION OF THE ACTIVITIES

We wrote a letter to present the project to the students in order to involve them in the project. The students had to carry out a few specific activities on works of art that had been previously selected by the Coordinators of the project. These tasks were a selection from

the English book for Art and Humanities written by M^a Luz Arroyo Vázquez and M^a Eugenia Sánchez Suárez, *English for Art and Humanities: A Dynamic Course for Professional and Personal Development*, which is a practical course of English art for the Humanities. Images and activities with short questions were presented to all students (participants and non-participants) in the virtual platform.

Activities were focused on the analysis of artistic images related to the historical and cultural context American, emphasizing Afroamerican history. The exercises made students demonstrate their great capacity for searching information and it helped them improve their critical and analytical ability.

A key aspect of the project was when the students took part in the creation of a Wiki, choosing each of them an artistic image and commenting on it taken as a model the images proposed in the activities.

The large influx of participating students forced us to create a specific forum with restricted access to those who had expressed interest in participating in the project. We believed this would make more operational future actions. Subsequently, activities and commentary of images were collected and organized and they were corrected and made available to students for further consultation and discussion.

While the teacher team corrected the opinions about the artistic images, the third step, whereby they were encouraged to generate discussions on the opinions of these works of art was presented to students.

Later, after correcting the students' work, a file was published with general recommendations with free access for all students enrolled in the project, both participating and non-participating ones. Also an individual comment with the mistakes made was sent to each student. These last two actions have been particularly valued by students in the next step.

Finally, the students were asked to complete a survey in which they could assess the project. The result was very positive. Our intention that the student could perform the learning history through art with the help of the virtual platform was achieved and we continued the project the following year 2011-12 under another title: "Análisis de la historia estadounidense a través del arte".

The second Project was really a continuation of the first one: "Dealing with Artistic and Historical Contents to Acquire Intercultural Competence" but it was more focused on American Art and specifically on American Art, but the students continued with the

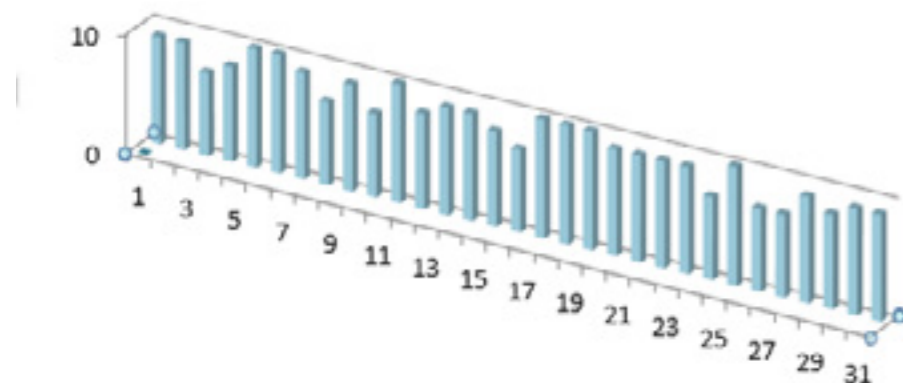
description of works of art, individually or cooperatively. We worked mainly on works of art that dealt with **social realism**, that is to say, with a kind of art that chronicled everyday lives of the working class to convey students a critical portrayal of History and everyday life in the USA during the Great Depression of 1929. We chose as examples the work of art of some social artists such as Jacob Lawrence, Robert Gwathmey and Dorothea Lange.

4. COLLECTING AND ANALYSING DATA

In order to evaluate the level of acquisition of IC in the students, we designed a survey with the same questions for each of the phases of the Projects, which afforded multiple choice and open answer questions. Within all the sections from the survey, we will focus on one: *Rate from 0 to 10 the degree of achievement of the project goals.*

- *To promote the acquisition of Intercultural Competence.* All ratings were very positive (over 7 points) and a significant number of the total analysed (7 of 31) has given a score of 10 to the degree of achievement of target (see Fig. 1).

Fig.1: Promote the acquisition of Intercultural Competence (Rating 0-10)



On a qualitative data analysis, all global valuations have been very positive and all of them indicate a strong interest and great student participation. Some of them are given as examples:

“I think that in my previous comments in the other questionnaire I have resumed my views on the activities. It has been interesting to look at history through art in the first stage, each of us had the same material to comment upon, and it was very appealing for me to read different views on the same subject.

“Second stage provided on the other hand, the opportunity to choose an aspect on our own, and this showed how many different voices, perspectives and sides conform history. Third stage, as I have said before, was a bit harder, at least for me, because we had to ‘judge’ another’s work, but it was a good experience to train us. The only thing I would ask to the project is some feedback about our works. Our tutor has done a good job, he has encouraged us, and has motivated us to participate.” (Anabella G.M.)

“I really enjoyed this experience and found it a fun way of learning and interacting with fellow students/tutor/teacher. An ongoing exchange of comments has proved, for me at least, to be very fruitful. The feedback and instructions were prompt and good, which made the learning process much more motivating. Since studying alone can be very isolating, I think these kinds of projects can be very interesting, and make up for the lack of face-to-face inter-actions and lessons.

It has enriched me not only intellectually but also as a person, thus making me more open and unbiased to other views. The range of arts and artists is very good, allowing me to discover some very interesting African art. It would have been nice to start this project earlier I think, in other words not so near the exams.” (María C.D.)

“I have to say that I have enjoyed very much with the experience. The only problem I can find is the lack of time. I could find aspects of art which I didn’t know that really interested me. When talking about Intercultural Competence, I think this project will help me in the future.” (Sergio G.V.)

“My experience in this project was very positive. I learnt a lot looking for information to make the steps, and reading my mate’s works.

The subjects in the foro were very interesting as well, in spite of I had no time enough to participate.

I think my Intercultural Competence improved working in this project. Now I can see US History Peoples in a different way”. (Olga M^a P.V.)

5. CONCLUSIONS

The results of the implementing educational innovation projects described above have been extremely positive. We have achieved the objectives set. The 54 students enrolled in the experience have been really involved in it and have generated constructive discussions on virtual platforms where they have exchanged their ideas and suggestions. We think that our

students have been enriched in terms of acquisition of critical reflection and intercultural values as explicitly or implicitly have expressed themselves (e.g., a student says they have learned to value opinions from fellow participants). Reflective dialogues have been generated which also have allowed self-reflection on their own learning process.

The intercultural approach clearly remains one of the best ways to promote a way of learning with clear benefits for students and teachers enrolled in distance learning courses. Certainly, there can be no better way to promote this approach than through Intercultural Education in its broadest sense, i.e. as a lifelong learning process in which students develop the attitudes and skills to continue benefiting from the different cultures with which they come into contact. As suggestions for future analyzes we consider important to take advantage of related virtual environments to evaluate their benefits in terms of IC acquisition.

6. REFERENCES

- Álvarez, I. & Guasch, T. (2006). "Diseño de Estrategias Interactivas para la Construcción de Conocimiento Profesional en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje". RED. *Revista de Educación a Distancia*, 14, pp.11.
- Arroyo, M.L. & Sagredo, A. (2008). "Los Estados Unidos en sus documentos". Madrid: UNED.
- Arroyo, M.L. & Sánchez, M.E. (2010). "English for Art and Humanities: A Dynamic Course for Professional and Personal Development". A Coruña: Netbiblo.
- Byram, M. (2001). "Developing Intercultural Competence in Practice". Clevedon: MultilingualMatters LTD.
- Cheung, W. & Huang, W. (2005): "Proposing a framework to assess Internet usage in university education: An empirical investigation from a student's perspective". *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 237-253.
- Coppel, S. (2008). *The American Scene. Prints from Hopper to Pollock*. London: The BritishMuseum Press.
- Gudykunst, W. (1993). "Being perceived as a competent communicator". In Gudykunst, W & Kim, Y, (eds). *Readings on communicating with strangers*. McGraw-Hil, New York . pp.: 382-392.
- Leclercq, M.J. (2003) Project on "Responses to violence in everyday life in a democratic society". Strasbourg: Council of Europe Publishing. p. 69.
- Levitt, A. Nesbet, P. and Dubois, M., eds. (2000). *Over the Line: The Art and Life of Jacob Lawrence*. Seattle/ London: University of Washington Press.
- Liaw, S., Chen, G. D., & Huang, H. M. (2008). "Users' attitudes toward Web-based collaborative learning systems for knowledge management". *Computers and Education*, 50, 3 pp.: 950-961.
- Lord, G., y Lomicka, L. (2004). "Developing collaborative cyber communities to prepare tomorrow's teachers". *Foreign Language Annals*, 37, 3, pp.: 401-417.
- Mitchell, T. J., Chen, S., & Macredie, R. (2005). "The relationship between web enjoyment and student perceptions and learning using a web-based tutorial" *Learning, Media and Technology*, 30(1), 27-40.
- Painter, N. I. (2007). *Creating Black Americans. African-American History and Its Meanings, 1619 to the Present*. Oxford: Oxford University Press.
- Rábano, M. (2010). *La competencia intercultural. Una investigación en el aula de inglés de primaria*. Guadalajara: Aache.
- Sahin, I. & Shelley, M. (2008): "Considering Students' Perceptions. The Distance Education Student Satisfaction Model". *Educational Technology & Society*, 11 3), 216-223.
- Straub, D.W. (1994). "The effect of culture on IT diffusion: E-mail and fax in Japan and the US". *Information Systems Research*, 5 (1), 23-47.
- Trotter, J. W. and Lewis, E. eds. (1996). *African-Americans in Industrial Age: A Documentary History, 1915-1945*. Boston: North-eastern University Press.
- Williams, P.E. (2003). "Roles and Competencies for Distance Education Programs in Higher Education Institutions". *The American Journal of Distance Education*, V.17, pp. 45-57.

UTILIZACIÓN DE LA PLATAFORMA MOODLE COMO APOYO A LAS CLASES PRESENCIALES: UN RELATO DE EXPERIENCIA DEL DICTADO DE CLASES EN MAESTRÍA

E. do Espírito Santo.

Centro Universitário Uninter, Polo Salvador Pituba, Salvador, Bahia, Brasil

P. Viera Duarte.

Universidad de la Empresa, Facultad de Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay.

Palabras claves: Tecnología, Moodle, Enseñanza y aprendizaje, Posgrado.

El presente trabajo discute la inserción de tecnologías de comunicación en la Educación Superior al nivel de Postgrados, específicamente en maestría. Presentan algunas posibilidades y oportunidades de utilización de tecnologías en la mediación pedagógica, comprendiéndolas como herramientas imprescindibles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se trata de una investigación exploratoria y descriptiva que utiliza -como fuente de datos- una revisión de la literatura y un trabajo de campo que se operacionaliza en el formato relato de experiencia. Este trabajo de campo presenta la experiencia del dictado de clases en maestría en dos universidades localizadas en América del Sur utilizando Plataforma Moodle como soporte complementario a las clases presenciales. Contemplando la triangulación metodológica, se utilizaron técnicas de recolección de datos como grupos de discusión, cuestionarios y observación participante. El trabajo concluye que las clases presenciales en el curso de postgrado pueden ser dinamizadas con la utilización de las herramientas tecnológicas que posibilitan la interacción antes, durante y después de las instancias presenciales, favoreciendo un aprendizaje placentero y significativo.

INTRODUCCIÓN

El creciente avance tecnológico impone desafíos a todos los involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente a aquellos que se encuentran atentos a las posibilidades de mejoras con la utilización de las tecnologías en el campo educativo, pues son muchas las posibilidades presentadas por el desarrollo constante de las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación).

Miranda (2007, p. 43) aclara que la terminología TIC hace referencia a la “conjugación de la tecnología computacional o informática con la tecnología de las telecomunicaciones, y tiene en Internet, particularmente en *World Wide Web* (www) su expresión más fuerte. La autora aclara que al utilizarse estas tecnologías con fines educativos, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, es pertinente considerar las TIC como un subdominio de las abarcativas Tecnologías Educativas, esta perspectiva es la que adoptamos en el transcurso de las discusiones en este artículo.

Por lo antedicho, parecería ser imprescindible que las instituciones educativas se predispongan a utilizar las tecnologías existentes en pro de facilitar, al educando, la construcción de su propio conocimiento por medio de herramientas utilizadas en su cotidianidad: computadores, tablets, Internet, celulares, ipods, etc. pues no es posible concebir -en la actualidad- un currículum ajeno a las tecnologías ampliamente utilizadas por la sociedad. Además, el uso de las TIC -en el contexto educativo- hace posible despertar el interés de los estudiantes por el aprendizaje, volviéndolo más placentero y significativo (Pereira; Oliveira, 2012).

En la educación superior el uso de las TIC presenta cuestiones polémicas, ya sea por falta de recursos ofrecidos por las instituciones educativas, ya sea por el poco entrenamiento en su utilización.

Sin embargo, como ya ocurre en la escuela primaria, los alumnos del nivel superior tienen acceso a la información y no aceptan clases que agregan poco valor o cuya información presentada sería mejor comprendida a través de una rápida búsqueda en sitios de internet. Santo y Luz (2012) señalaron que la denuncia de estos estudiantes es que sus profesores saben mucho acerca de la materia, pero no saben transmitir, es decir, son expertos y dominan el contenido de la enseñanza, sin embargo, no utilizan técnicas didácticas adecuadas para ayudarlos a comprender.

Basado en estas ideas preliminares, este artículo pretende responder la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las posibles contribuciones que hace la utilización de un entorno virtual de aprendizaje -presentada como herramienta de apoyo en clases

presenciales- a los procesos de enseñanza y aprendizaje? El objetivo general del artículo es analizar la experiencia del uso de la plataforma virtual Moodle como apoyo a las clases en las disciplinas de la Maestría en Educación, impartida en dos universidades de América del Sur en 2012. Los objetivos específicos son: Discutir la utilización de las TIC en la educación de nivel superior, especialmente en cursos de postgrado; analizar algunas posibilidades de uso de entornos virtuales de aprendizaje en la mediación pedagógica y evaluar las contribuciones utilizando la plataforma Moodle en una experiencia vivenciada.

Metodológicamente, es una investigación exploratoria y descriptiva que busca datos a través de una exploración bibliográfica y un trabajo de campo, puesta en marcha en una modalidad de relato de experiencia. El trabajo de campo se construye a través de la triangulación de técnicas: grupos focales, cuestionarios y observación participante; por lo que se configura en una investigación de carácter cualitativo.

El trabajo se justifica por la necesidad de uso de las tecnologías digitales en la mediación pedagógica y didáctica en todos los niveles educativos. Teniendo en cuenta su gran masificación y uso en la actualidad, se vuelve obsoleto y poco productivo la insistencia en mantener métodos tradicionales de enseñanza.

CIBERCULTURA Y RETOS EDUCATIVOS

Hoy experimentamos una emocionante explosión de posibilidades educativas que ofrece el avance de la tecnología. Perez Lindo (2010) comenta que los planes de Educación de la Universidad, enciclopédicos y fragmentarios, lamentablemente no han podido acompañar estos avances pues aún muestran preocupación por la transmisión de información fácilmente disponible en Internet. El autor señala que la popularidad de las bibliotecas virtuales contribuyen al rápido acceso a la información, de hecho internet se convirtió en una memoria exogámica de la humanidad y cabe a la educación aprovechar esta riqueza para desarrollar capacidades cognitivas y reflexivas del estudiante.

En la amalgama de estos cambios en evolución, Lévy (1999) presenta definiciones del ciberespacio y cibercultura. Para el autor, el ciberespacio es el nuevo espacio de comunicación proporcionado por la red mundial de computadoras y cibercultura es el “conjunto de técnicas (materiales e intelectuales), de prácticas, actitudes, formas de pensamiento y de valores que crecen junto con el crecimiento del ciberespacio” (p. 17). En verdad, el ciberespacio proporciona un torbellino de información, con un crecimiento exponencial y explosivo comparable con el diluvio bíblico.

La avalancha de información disponible en el ciberespacio ofrece un gran espacio para el

desarrollo de una cibercultura pedagógica concatenado con la contemporaneidad. De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden ignorarlo, porque están integrados en la sociedad y es necesario- cada vez más- que se desarrollen competencias para utilizarlo como herramienta de mediación pedagógica.

Sin embargo, el desarrollo de una cibercultura pedagógica que permita la navegación en el ciberespacio no es algo simple, ni tampoco presupone la mera repetición de las mismas técnicas usadas en el espacio de las clases presenciales. Alves (2007, p. 145) afirma que tales ambientes de aprendizaje tienen una lógica propia, ya que exigen la utilización conjunta de información textual e imágenes “organizadas de forma hipertextual, presentando -como característica básica- la interactividad y la integración de diferentes medios (impresos, sonoros, imagéticos, digitales y telemáticos)”.

De esta manera, las tecnologías de información y comunicación educativas utilizadas en el ámbito del ciberespacio deben promover la autonomía del educando a través de una interacción desafiante y placentera con el objetivo, sobre todo, de la construcción del conocimiento. Freire (1996, p. 60) nos advierte que el docente que no respeta el gusto estético del educando, sus inquietudes, lenguaje y la sintaxis están transgrediendo “los principios éticos fundamentales de nuestra existencia”, una vez que deja de contemplar la dialoguicidad que posibilita el aprendizaje y el crecimiento.

Corroborando con tal argumentación, Alves y Brito (2005) señalan la necesidad de re-significación de la concepción de educación pues al situarla en un contexto de ciberespacio, los estudiantes -en tanto sujetos que aprenden- acaban convertidos en actores- autores del proceso y dialogan con interlocutores invisibles. Para estos autores la cuestión de autonomía y autoría del alumno es crucial, ya que no contará con la presencia continua de un profesor enfrente.

Sin embargo, cabe destacar que el mero uso de las TIC per se no impacta directamente en el éxito de la enseñanza y el aprendizaje, porque los resultados positivos se observan cuando los docentes desarrollan actividades desafiantes que exploran las posibilidades tecnológicas reales, creyendo y empeñándose de cuerpo y alma. Desde esta perspectiva, es imprescindible que tales tecnologías sean utilizadas en la mediación pedagógica, considerándolas como “nuevos formalismos para tratar y representar la información; construir conocimientos significativos y construir proyectos que integren creativamente las nuevas tecnologías “ (Miranda, 2008, p. 44).

Aunque hasta ahora los temas discutidos se aplican a todos los niveles de educación, nos damos cuenta de que en el nivel superior las TIC con mayormente utilizadas en cursos de

modalidad a distancia o en disciplinas presenciales que supone su uso en el plan de enseñanza. Aún así, en otras disciplinas son pocos los docentes que se apropian de los recursos disponibles en el ciberespacio como herramienta de mediación pedagógica, a pesar de ser insertos en el contexto de la cibercultura e, incluso utilizando los recursos tecnológicos en su vida diaria, aún no han logrado visualizar las posibilidades pedagógicas que presentan.

Con respecto a la educación superior en modalidad presencial, el uso de las TIC como mediación pedagógica y herramientas de apoyo son bienvenidos. En Brasil el Ministerio de Educación ha alentado a las instituciones de educación superior a utilizar esas tecnologías, permitiendo incluso que en cursos de modalidad presencial se ofrezcan disciplinas en modalidad semipresencial, hasta el límite del veinte por ciento del tiempo permitido para la integración del currículo (Brasil, 2004). En Uruguay, también se están abriendo las puertas al uso de entornos virtuales y se ha universalizado la modalidad “una laptop por niño” en la enseñanza primaria y media (Plan CEIBAL). Sin embargo -en ambos países- tomar posesión del ciberespacio y cibercultura en el mundo académico está lleno de desafíos para los profesores, estudiantes e instituciones educativas. Los docentes, aunque insertos en el contexto mediático, a menudo presentan dificultades en el diálogo con las TIC frente al entrenamiento incipiente que se les ofrece, o muestran la resistencia natural a salir de la zona de certidumbre de sus planificaciones acabadas. Además, las horas adicionales de docencia que se gasta en la elaboración y preparación de las TIC, difícilmente se pagan a los docentes de los cursos presenciales, desalentándolos a buscar innovaciones tecnológicas pues que esto les traerá más trabajo no remunerado.

Los estudiantes, la mayoría de ellos zambullidos en el ciberespacio como nativos de este ambiente, también muestran resistencias a los cambios que los desestabilizan, porque la pedagogía tutorada ha sido el sello de todo el proceso educativo experimentado en el transcurso de su vida, con muy pocas oportunidades de autonomía en la construcción de sus conocimientos. Finalmente, las instituciones educativas a menudo no priorizan recursos financieros para apoyar las inversiones en TIC presuponen, viéndolas como algo simple que debe implementarse exclusivamente por el personal docente a un costo reducido.

No obstante estos desafíos, todavía nos enfrentamos a una generación de nativos digitales- es decir- individuos que en la concepción de Prensky (2001) nacieron en los años 80 y tienen alta habilidad y facilidad con el lenguaje de computadoras, video- juegos e Internet y además herramientas de la era digital, constituyéndose en natives speakers. En contrapartida, los inmigrantes digitales son

“...those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them” (Prensky, 2001, p. 1).

Según Prensky (2001), uno de los mayores retos de la educación moderna es que los docentes poseen un fuerte acento de inmigrantes digitales, con un lenguaje obsoleto, luchando por enseñar a una gran población de estudiantes que hablan el lenguaje digital con fluidez. De hecho, es necesario crear metodologías para nativos digitales que contemplen todos los asuntos y niveles de enseñanza, incluso utilizando los estudiantes como guías, teniendo en cuenta su alto nivel, como muy bien señala el autor.

“So if Digital Immigrant educators really want to reach Digital Natives –i.e. all their students– they will have to change. It’s high time for them to stop their grouching, and as the Nike motto of the Digital Native generation says, “Just do it!” They will succeed in the long run and their successes will come that much sooner if their administrators support them” (Prensky, 2001, p. 6).

En esta misma perspectiva de análisis, Alves (2006) afirma que el docente inmigrante digital necesita interactuar con la tecnología utilizada por sus alumnos nativos digitales, desde editores de textos, correos electrónicos, navegación en la web, entornos virtuales de aprendizaje hasta recursos más sofisticados. El autor reconoce que “estas tecnologías pueden ampliar nuestras potencialidades cognitivas y pedagógicas resignificando así nuestro papel de mediador del proceso de construcción del conocimiento, ahora en otro espacio de aprendizaje: el espacio on- line” (Alves, 2006, p. 8).

El uso de las TIC como herramientas de mediación pedagógica no elimina el papel del docente como mediador y facilitador del proceso de construcción del conocimiento, es más, lo coloca en nuevo escalón dialógico, diferente al que estaba acostumbrado. La fluidez en el lenguaje de la era digital puede ser doloroso, especialmente para aquellos que han sido obligados a aprenderlo a la fuerza; pero es necesario si se quiere alcanzar a los estudiantes nativos, tornando los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y agradables.

ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

El Entorno Virtual de Aprendizaje -EVA- o salas virtuales son ampliamente utilizados en los cursos en modalidad a distancia y son uno de los principales componentes educativos de las TIC. En el diseño de Ribeiro, Mendonça y Mendonça (2007, p. 4) los entornos virtuales de aprendizaje

Son softwares educacionales, vía internet, destinados a apoyar las actividades de la educación a distancia [...] ofrecen un conjunto de tecnologías de información y la comunicación, que permiten desarrollar las actividades en el tiempo, espacio y el ritmo de cada participante [...] pueden ser utilizados en actividades presenciales, haciendo posible aumentar las interacciones más allá del

aula; en encuentros o actividades semipresenciales y en las actividades a distancia; ofreciendo ayuda para la comunicación y el intercambio entre los participantes.

La definición de entornos virtuales de aprendizaje no se limita sólo a la utilización en los procesos educativos en la modalidad a distancia, ya que pueden ser utilizados en educación presencial como una posibilidad de interacción adicional al aula. Hacemos hincapié en que el uso de entornos virtuales de aprendizaje posibilita:

- a. proporcionar atención individualizada a los estudiantes, acompañando su recorrido de estudios y proporcionar feedback sobre las evaluaciones realizadas;
- b. proporcionar todos los materiales de apoyo didáctico de forma creativa e instigadora;
- c. control del ritmo de estudios por el estudiante, según sus disponibilidad de tiempo (Ribeiro, Mendonça y Mendonça, 2007).

La interactividad entre discente y docente es otro aspecto positivo de los entornos virtuales de aprendizaje, porque promueven la dialogicidad a través de las herramientas que se utilizan para promover la construcción del saber, como señala Silva y Figueiredo (2012). También se observa por Fainholc (1999) que la presentación de los contenidos de la enseñanza en la educación a distancia es muy importante para permitir interactividad, lo que implica una compleja tarea de poner a disposición los contenidos de manera ordenada que potencie en el estudiante la capacidad de ordenarlos y (re)estructurarlos hacia un aprendizaje significativo.

Las herramientas de entornos virtuales de aprendizaje se pueden agrupar en cuatro niveles de funcionalidad:

- a. las relacionadas con la coordinación, provee apoyo con respecto a la dinámica didáctica y pedagógica que se implementan en el curso, tales como procedimientos, planificación de clase, evaluaciones, actividades, agenda de trabajo, material de lectura etc.
- d. las relacionadas con la comunicación, abarcando los foros de discusiones, direcciones de correo electrónico, etc. que facilitan la interacción y colaboración entre los participantes como un estímulo para el aprendizaje
- e. herramientas relacionadas con la producción de las actividades o tareas realizadas por los estudiantes en un espacio organizado para la publicación y evaluación de las actividades y
- f. herramientas de administración para la gestión del curso, de los estudiantes y del

personal docente.

Este tipo de herramientas posibilitan a los profesores monitorear la participación y el progreso de los estudiantes, apoyarlos y motivarlos en el proceso de construcción y el intercambio de conocimientos (Gonzales, 2005 apud Ribeiro, Mendonça y Mendonça, 2007).

La rápida evolución de Internet en el modelo de Web 1.0, Web 2.0, con sus herramientas colaborativas, vuelven cada vez más desafiantes y -sobre todo- estimulante su uso en entornos virtuales de aprendizaje. Branco y Leite (2012) afirman que en el modelo de la Web 1.0, el usuario fue sólo un mero espectador en una página estática, mientras que en la Web 2.0, éste asume el papel de coautor y puede interactuar creando y recreando contenido, agregar comentarios, como ocurre en las redes sociales.

Los Entornos Virtuales de Aprendizaje permiten la utilización de herramientas colaborativas, como el Wiki, donde todos los usuarios editan el mismo documento de forma colectiva (Pereira; Oliveira, 2012).

En los EVA es posible combinar los modelos sincrónicos y asincrónicos de comunicación entre los participantes. El lenguaje debe ser diversificado contemplando textos académicos, links informales, curiosidades, sesiones de chat, foros, etc., haciendo del ambiente un espacio con vida propia y estimulante para los estudiantes y profesores (Haguenauer, Lima y Cordero Filho, 2010).

De hecho el uso de entornos virtuales de aprendizaje como una herramienta para apoyar las clases en cursos presenciales puede contribuir significativamente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Las posibilidades de interacción que proporcionan este tipo de entornos más allá del alcance del aula es fundamental para despertar en los estudiantes la necesidad de continuidad de estudio y reflexión personal en otros horarios. También se destaca la posibilidad de proporcionar devoluciones individuales o en grupos a los estudiantes de actividades o tareas, posibilitando el acceso del alumno -no sólo a la nota- sino también a los comentarios significativos pueden ayudarlos en el proceso de reflexión y aprendizaje continuo.

Sin embargo, el uso de entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a las clases presenciales presupone disponibilidad de tiempo del docente para organizar la sala virtual, convirtiéndolo en algo agradable y acogedor para el estudiante. Además, las correcciones de las actividades con sus respectivos feedbacks, el seguimiento del progreso del estudiante y la interacción con los alumnos requieren tiempo adicional. En esta perspectiva, el uso de entornos virtuales de aprendizaje requiere que el maestro está comprometido, y la institución educativa debe buscar medios para que esto ocurra, no solamente verificando los

resultados alcanzados, sino también remunerando el trabajo del docente al tutorizar tales entornos virtuales; especialmente en casos donde el contrato de trabajo se limita sólo a la remuneración de la carga horaria presencial.

RELATO DE EXPERIENCIA

La experiencia vivida consistió en la utilización de un entorno virtual de aprendizaje como soporte para las clases presenciales en cursos de postgrado en nivel de maestría; se produjo en el dictado de dos disciplinas, para grupos diferentes en dos universidades situadas en América del Sur. Cabe señalar que ambas universidades y sus respectivos cursos son acreditados por los Ministerios de Educación correspondientes y las instituciones no tienen vínculo entre sí.

CARACTERIZACIÓN DEL LOCUS DE LA INVESTIGACIÓN

Los dos grupos que participaron en la experiencia están compuestos por estudiantes regularmente inscriptos en la Maestría en Ciencias de la Educación de dos universidades situadas en países sudamericanos. De aquí en adelante denominaremos clase A y clase B por razones de confidencialidad de los datos de la investigación, así como se tomará la precaución de proteger el anonimato de los estudiantes y sus universidades.

Ambas disciplinas se relacionan con el tema central de la enseñanza de la metodología en la educación superior y formación docente, en ambos casos los cursos están previstos para enseñarse de modo totalmente presencial, de acuerdo a los proyectos pedagógicos de sus respectivas carreras.

Participaron en la experiencia todos los estudiantes matriculados en la disciplina, totalizando 24 docentes, subdivididos en 09 en el grupo A y 15 en el grupo B, todos los estudiantes participaron en las actividades previstas en los planes de enseñanza de las disciplinas según el horario establecido por las respectivas universidades.

El entorno virtual de aprendizaje utilizó la plataforma Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning) definida por Nakamura (2009) como un sistema gratuito diseñado para cursos en la modalidad a distancia y que se basa en las teorías socio-constructivista del aprendizaje. La elección de este entorno virtual se consolidó a partir de la amplia difusión de esta plataforma de todo el mundo, además de su uso gratuito.

FORMAS METODOLÓGICAS DE EXPERIENCIA

Es una investigación con enfoque cualitativo, teniendo en cuenta las particularidades relacionadas con el objeto del fenómeno en estudio. Triviños (2006) señala que los investigadores con enfoque cualitativo tienen libertad metodológica para llevar a cabo su estudio, siendo los límites establecidos por las condiciones de exigencia de la investigación. Demo (2005, p. 113) comenta que en este enfoque el “camino se hace caminando” con una buena dosis de sentido común, abandonando la representatividad estadística. Además, las investigaciones cualitativas se ocupan más del proceso -de una manera más compleja- y no solamente con los resultados (Triviños, 2006).

En cuanto a sus objetivos, la investigación se configura descriptiva y exploratoria. Los estudios exploratorios proporcionan una visión general del fenómeno estudiado, ya las de naturaleza descriptiva permiten el análisis de las características del objeto de estudio, con el fin de establecer relaciones para comprenderlo (Gil, 2007).

Las fuentes de datos -en esta experiencia- consisten en una triangulación de técnicas de recolección de datos: grupos focales, cuestionarios y observación participante. Según Triviños (2006), el objetivo final de una triangulación de datos es ampliar la descripción y explicación del fenómeno estudiado, tratando de entenderlo desde diferentes perspectivas.

Se aplicó la técnica del grupo focal en las clases A y B, al final de las actividades presenciales de disciplina, sobre un el guión de conducción en el que se da como consigna: a) relato que dé cuenta, por escrito, de las percepciones individuales de los estudiantes sobre la experiencia de haber utilizado un entorno virtual de aprendizaje; b) exposición y discusión verbal y voluntaria de los alumnos participantes, tratando de responder a preguntas semiestructuradas relacionadas a las fortalezas del uso de este recurso en el módulo, las contribuciones aportadas y las oportunidades de mejora que podrían aplicarse.

El cuestionario fue la técnica utilizada como instrumento de recolección de datos para evaluar las opiniones de los alumnos sobre la experiencia efectiva. Elegimos el instrumento de COLLES – Constructivist On-Line Learning Environment Survey diseñado para buscar elementos que se consideran cruciales en la evaluación del proceso a distancia. Según Nakamura (2009) es una función disponible en la plataforma Moodle, compuesto por 24 afirmaciones objetivas sobre la relevancia de los temas abordados, nivel personal de reflexión crítica, nivel de interactividad entre los participantes, apoyo del profesor, apoyo entre compañeros y el nivel de comprensión de los mensajes del docente. El propósito de la aplicación del cuestionario fue evaluar en qué medida las actividades desarrolladas en el curso favoreció el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las disciplinas enseñadas.

Transversalmente, como fuente de datos, se utilizó la observación participante del profesor de la disciplina, como sujeto y autor de la co-experiencia. Minayo y Gomes (2010) definen la observación participante como un proceso en el que el investigador se inserta en el espacio social de la investigación, interactuando directamente con los participantes, con el fin de comprender el contexto de la investigación con los aspectos que emergen paulatinamente en el transcurso de la investigación. Desde esta perspectiva también se registra, a través de notas personales, nota de observaciones a lo largo de la experiencia datos y resultados de observaciones que no formaban parte del diseño de los demás instrumentos utilizados.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS

La recolección de datos relevó un fuerte impacto en el uso de Moodle en concepciones previas de los alumnos participantes en relación a su proceso de aprendizaje. Los estudiantes que fueron inicialmente reticentes con la nueva tecnología pronto percibieron las posibilidades que esta les proporcionaría en el transcurso de la disciplina.

Las categorías que surgieron de las discusiones en los grupos focales se relacionan con la experiencia vivenciada en cuatro niveles, a saber:

- a. facilidad de manejo de la plataforma Moodle, incluyendo orientaciones precisas; b) acceso a material de apoyo didáctico a tiempo oportuno;
- b. Facilidad en la comunicación y registro en línea y rápida devolución de tareas con su respectivo feedback;
- c. posibilidad de un proceso de aprendizaje agradable, estimulante y creativo.

Los comentarios por escrito de los participantes también corroboran las categorías señaladas. El estudiante A1 declaró “la experiencia de uso del entorno virtual de aprendizaje [...] fue muy relevante. Al principio hubo algunos rechazo causado por miedo a lo nuevo, pero durante el proceso de enseñanza me di cuenta que las TIC pueden proporcionarme actividades placenteras y desafiantes”. Ya el participante A2 afirma que el entorno virtual de aprendizaje “convirtió la clase en algo agradable y actual, me puso en contacto con las nuevas tecnologías y no sólo los métodos tradicionales”. Para estudiante A3 “al principio fue muy difícil, porque no dominaba las tecnologías, pero pronto fue venciendo las barreras. Es una técnica innovadora, especialmente para cursos de postgrado. Te hace repensar y empezar aprender, reaprender esta habilidad tan usada en la sociedad moderna”.

Como lo han discutido Haguenaer, Lima y Cordeiro Filho (2010) la información disponible a través de un entorno virtual de aprendizaje necesitan de dinámicas instigadoras

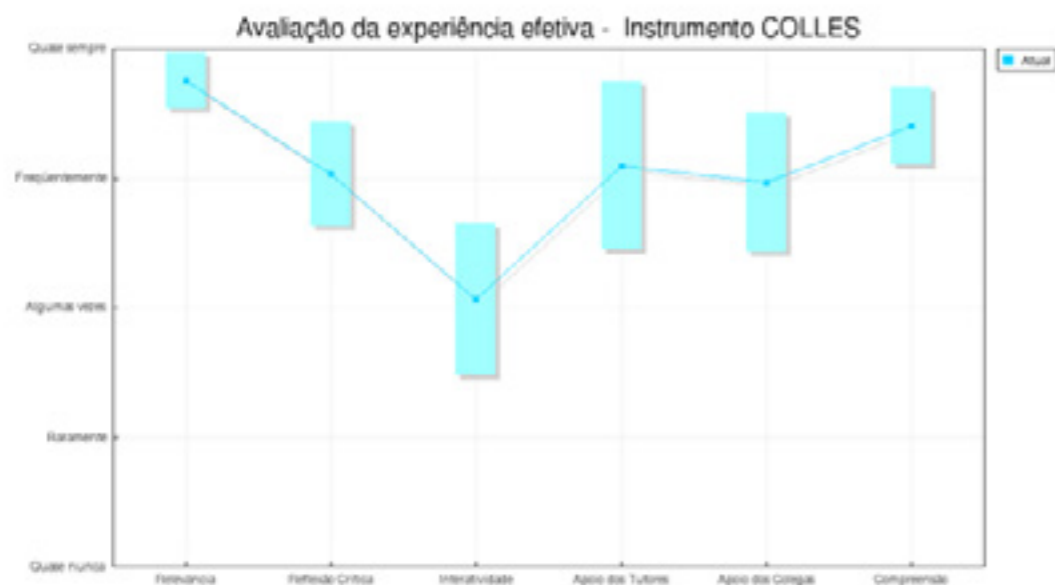
para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje resulte agradable. También observamos consonancias con las ideas de Fainholc (1999) al proporcionarle al alumno el contenido de una forma organizada sucede lo que enuncia el estudiante A4 “posibilidad de acceso al material a tiempo y de manera oportuna para el estudio y análisis, respuestas y comentarios del profesor con rapidez; el uso de diversas herramientas dentro de un entorno de colaboración fueron los puntos altos de esta disciplina”.

Tanto en observación participante como en los grupos focales se reveló la resistencia inicial por parte de los estudiantes con respecto a la utilización del entorno virtual. El estudiante A5 resumió la cuestión afirmando que *“de antemano, hay dos aspectos a considerar: el primero abarca la interacción de manera oportuna y comodidad para los que tienen la facilidad de las TIC, por otra parte los inmigrantes digitales sufren para lograr explorarlas.”* Este comentario es relevante si se considera que la gran mayoría de los estudiantes de estas dos clases magistrales se enmarca como inmigrantes digitales, con poca familiaridad con las tecnologías digitales. Desde esta perspectiva, comprendemos el sufrimiento mencionado por el estudiante así como el rechazo inicial mencionados por el estudiante A1 supra citado (Prensky, 2001).

La interacción entre alumno y profesor potenciada por la plataforma Moodle también se evidencia en los discursos de los participantes. El estudiante B1 refleja “que la practicidad se une a la garantía de saber que la producción de un trabajo ha sido recibido, corregido, devuelto, reenviado y finalmente evaluado”. Esto pone de manifiesto un proceso de desarrollo colaborativo que permite la (re)construcción de conocimiento en forma dinámica y atemporal, que ofrece el uso de un entorno virtual de aprendizaje.

La encuesta COLLES completada por los estudiantes en el propio entorno virtual también revela datos que prueban la exitosa experiencia en la disciplina, como se muestra en los gráficos 1 y 2. 21 cuestionarios se completaron en total (87.5%), siendo las respuestas de clase 08 y 13 a la clase B, sin embargo, los datos recogidos para los dos grupos son muy similares.

Tabla 1: resultados de la investigación de evaluación – clase A



Fuente: datos recogidos en la investigación

Al analizar los resultados presentados por el cuestionario en las tablas 1 y 2, nos damos cuenta que los dos grupos tuvieron resultados similares en seis preguntas investigadas por el instrumento. Desde la perspectiva de los estudiantes, las cuestiones de relevancia se consideran muy positivas, posicionándose en el cuadrante superior del gráfico; ya el estímulo y la reflexión crítica, nivel de comprensión y apoyo de tutores se anotó como frecuente, corroborando con la información recopilada en el grupo focal y los datos de observaciones de campo.

Los resultados de los cuestionarios también demostraron el nivel medio de interactividad del grupo estudiado. Este ítem se refiere a la capacidad de explicar las ideas del grupo así como interactuar con las ideas de otros participantes. Datos de la observación participante revelan que las relaciones personales en los dos grupos necesitan ser re-evaluadas, con el objetivo de proporcionar mejor interacción intergrupala y consecuente interactividad. Sin embargo, esta situación se está deteriorando en la clase B, en cuanto al ítem “condiciones de apoyo interactividad de los compañeros” es puntuado cerca del punto medio de la tabla, revelando posibles conflictos internos del grupo.

Tabla 2: resultados de la investigación de evaluación: clase B



Fuente: datos recogidos en la investigación

Con respecto a la interacción con el uso de la plataforma, todos los estudiantes pudieron seguir las actividades y realizar las tareas propuestas, no obstante el pánico observado inicialmente. Todavía, observamos que las explicaciones provistas detalladamente en los encuentros presenciales ayuda a desmitificar el uso del entorno virtual por los estudiantes, incluso teniendo en cuenta que la participación en los foros de discusiones fue muy inferior a la deseada, independientemente de los incentivos del tutor.

Como oportunidades de mejora, los dos grupos estudiados anotaron la difusión y uso de la plataforma Moodle por parte de otros miembros de la Facultad en sus respectivos cursos como recurso tecnológico necesario teniendo en cuenta las contribuciones que proporcionó en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la disciplina.

Los datos recogidos se corroboran con una investigación similar realizada por Delgado y Haguenaer (2010), en una determinada disciplina suministrada para estudiantes de grado en Ingeniería en la Universidad Federal de Rio de Janeiro, que puso de manifiesto la aceptación- por el 85% de los estudiantes- de la implementación de la plataforma Moodle en el curso, aunque sólo el 14% dijo tener facilidad para navegar en el sistema debido a su familiaridad con las tecnologías digitales.

Ya la investigación de Magano, Castro y Vaz de Carvalho (2008), en cuanto a la implementación de entornos virtuales en un Instituto Politécnico Superior de portugués, reveló

que el 79% de los participantes acordaron que el uso de tecnología semejante favoreció el proceso de aprendizaje en comparación con la educación presencial tradicional y cuando se les preguntó si harían otra materia con esta tecnología, sólo el 8% rechazó esta posibilidad.

Nos damos cuenta de que el uso de Moodle como apoyo al aula presencial en estos dos grupos de maestría fue muy fructífero, contribuyendo significativamente a palanquear el nivel de reflexión crítica y comprensión de los estudiantes en el curso de la disciplina, a pesar del temor inicial por tratarse de estudiantes inmigrantes digitales en su mayoría. También fueron oportunas las interacciones apropiadas entre alumno y profesor durante el proceso de evaluación de las actividades desarrolladas, contribuyendo a la optimización de tiempo y pronta reflexión del estudiante en los feedbacks proporcionados.

CONSIDERACIONES FINALES

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la educación es algo que las instituciones educativas, docentes y estudiantes en todos los niveles educativos no pueden esquivar. Sin embargo, se percibe que en la modalidad presencial de la educación superior los profesores- a menudo- no utilizan plenamente los recursos tecnológicos como herramientas de mediación pedagógica que se encuentra disponible en el ciberespacio, a pesar de estar insertos en un contexto de cibercultura impuesto por tiempos contemporáneos.

Respondiendo a la pregunta problematizadora de este trabajo se percibe que la utilización de entornos virtuales de aprendizaje en las clases presenciales posibilitan que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se dinamice, lo que permite interacciones sincrónicas o asincrónicas entre todos los participantes. Además, la provisión de materiales de apoyo educativo y el propio proceso de evaluación reciben incrementos sustanciales que no podrían lograrse sólo con las clases presenciales.

La experiencia en los dos grupos de maestría, mostró que el uso de Moodle como entorno virtual de aprendizaje, ha contribuido al alto nivel de comprensión y reflexión crítica señalado por los estudiantes. Aun tratándose de típicos alumnos de la denominada generación de inmigrantes digitales, las actividades propuestas los planes de enseñanza han sido realizados satisfactoriamente por todos los alumnos participantes. Sin embargo, somos conscientes de la necesidad de utilizar herramientas que fomentan una mayor interactividad colaborativa entre los participantes, en la perspectiva de creación de conocimiento, evitando que el entorno virtual de aprendizaje se convierta en un mero repositorio de textos y trabajos realizados.

Entendemos que este asunto no termina con esta investigación, porque debe ser constante la evaluación de las contribuciones que hacen las tecnologías emergentes a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sugerimos ampliar las investigaciones en este tema con el fin de analizar qué herramientas en los entornos virtuales de aprendizaje podrían ayudar a aumentar la interactividad entre los participantes, así como su impacto en el proceso de construcción del conocimiento.

REFERENCIAS

- Alves, Lynn; Brito, Mário (2005). "O Ambiente Moodle como Apoio ao Ensino Presencial". Anais do 12º Congresso Internacional de Educação a Distância. Florianópolis/Brasil, Set/2005. <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf> Consultado: 28/08/12
- Alves, Lynn (2007). "Geração Digital Native, Cursos On-Line E Planejamento: Um Mosaico de Idéias". IN: *Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação*. 1ª. ed. Salvador: Edufba, v.1, p. 145-160
- Branco, Egmaria Selma; Leite, Lilian Ianke (2012). "Desafios e possibilidades: os recursos da web e a prática docente". <http://pt.scribd.com/doc/16784025/desafiospossibilidades>. Consultado: 14/01/13
- Brasil. Ministério da Educação (2004). Portaria 4.059/2004, de 10 de Dezembro de 2004. Diário Oficial da União, 13/12/2004, Seção 1, p. 34.
- Demo, Pedro (2005). *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: Editora Ibepex.
- Fainholc, Beatriz (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Delgado, Laura Maria Miranda; Haguenauer, Cristina Jasbinschek (2010). "Uso da Plataforma Moodle no Apoio ao Ensino Presencial: um Estudo de Caso". Revista EducaOnline. Volume 4, n. 1, Jan/Abril 2010, p. 11-26. [www.latec.ufjf.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path\[\]=96](http://www.latec.ufjf.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path[]=96) Consultado: 15/01/13.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª. Ed. São Paulo, Paz e Terra.
- Gil, Antonio Carlos (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Haguenauer, Cristina Jasbinschek; Lima, Luciana Guimarães Rodrigues; Cordeiro Filho, Francisco. "Comunicação e interação em ambientes virtuais de aprendizagem". Anais do 16º Congresso Internacional de Educação a Distância, Foz do Iguaçu/Brasil, Ago/Set 2010. <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010213152.pdf> . Consultado: 13/01/13.
- Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Magano, José; Castro, Antonio V.; Vaz de Carvalho, Carlos (2008). "O e-Learning no Ensino Superior: um caso de estudo". *Educação, Formação & Tecnologias*; vol. 1(1), pp. 79-92. <http://www.eft.educom.pt/index.php/ef/article/view/22/15> Consultado: 13/01/13.
- Minayo, Maria Cecilia de Souza; Gomes, Sueli Ferreira Deslandes Romeu (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Miranda, Guilhermina Lobato (2007). "Limites e possibilidades das TIC na educação". *Sisifo. Revista de Ciências da Educação*. Nº 03. Maio/agos 2007, p. 41-50.
- Nakamura, Rodolfo (2009). *Moodle: como criar um curso usando a plataforma de Ensino à Distância*, São Paulo: Editora Farol do Forte.
- Pereira, Elisabeth Gomes. Oliveira, Lia Raquel "TIC na Educação: desafios e conflitos versus potencialidades pedagógicas com a WEB 2.0" (2012). Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Inovação na Educação com TIC. Bragança/Portugal, 1-2 de Junho de 2012, p. 228-248.
- Peres Lindo, Augusto (2010). *¿Para que educamos hoy? Filosofía y teoría de la educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Prensky, Marc (2001). "Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon", MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> Consultado: 28/10/12.
- Ribeiro, Elvia Nunes; Mendonça, Gilda Aquino de Araújo; Mendonça, Alzino Furtado (2007). "A Importância dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Busca de Novos Domínios da EAD". Anais do 13º Congresso Internacional de Educação a Distância. Curitiba/Brasil, Set/2007. <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf> Consultado: 04/01/13.
- Santo, Eniel do Espírito; Luz, Luiz Carlos Sacramento (2012). "Didática no Ensino Superior: Perspectivas e Desafios". In: VII Congresso IberoAmericano de Docência Universitária, Cidade do Porto. Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência. Cidade do Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, v. 1. p. 8465-8479.
- Silva, Camila Gonçalves; Figueiredo, Vítor Fonseca (2012). "Ambiente virtual de aprendizagem: comunicação, interação e afetividade na EAD". *Revista Aprendizagem em EAD*, Volume 1, Taguatinga, DF, Brasil, Out/2012, <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead> Consultado: 15/01/13.
- Triviños, Augusto N. S. (2006) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas.

ACCESO Y PERMANENCIA DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES ESPECIALES EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: OPORTUNIDADES DE INCLUSIÓN VIA EDUCACIÓN A DISTANCIA

S. A. Brasileiro de Menezes.
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Palabras clave: inclusión, educación superior, educación a distancia.

En los últimos años, a partir de la política de educación inclusiva en Brasil, las personas con necesidades especiales han podido completar la escuela secundaria y quisieran acceder a la educación superior. Sin embargo, la Educación a distancia (EAD) no acoge plenamente a los 45.623.910 de brasileños con deficiencia. De acuerdo con el Censo de Educación Superior de 2010, las personas con deficiencia representan el 0,33% de los estudiantes universitarios de Brasil y solo 137 estudiantes de grado con necesidades especiales cursan estudios superiores a distancia¹.

Las numerosas barreras que encuentran pueden reducirse en una sociedad donde las tecnologías de la comunicación y de la información son cada vez más presentes y en que la educación on line puede mejorar la interactividad y autonomía de las personas con deficiencias. El estudio del perfil de los estudiantes con limitaciones motrices, visuales o auditivas de grado totalmente a distancia ofrecido por una institución de prestigio en la educación superior en Brasil, mostró que la universidad puede ser una aliada importante en la integración de estas personas en la sociedad. La mayoría de ellas proviene de estratos sociales desfavorecidos y encuentra en la EAD la oportunidad de continuar sus estudios².

En este trabajo se presenta una experiencia que muestra la posibilidad de cambio en educación superior para asistir las personas con necesidades especiales.

Pretende ser útil para que los educadores y los responsables de las políticas educativas consideren las posibilidades de uso de EAD y reorienten sus objetivos para garantizar la inclusión efectiva de estas personas a través del desarrollo de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

1 BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2011**. Disponible en: http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm Consultado: 05.11.2012.

2 BRASILEIRO DE MENEZES, Sheilla. **A democratização do ensino superior e a inclusão de pessoas com deficiência: algumas reflexões para a educação a distância**. In: 16°. CIAED, Conteúdo, apoio ao aprendiz e certificação: os ingredientes centrais para a eficácia na EAD. ABED: Foz do Iguaçu, 2010.

1. INTRODUCCIÓN

Con el rápido cambio social, económico, político y cultural producido en las últimas décadas, impulsado y apoyado también por la introducción de tecnologías de la información y la comunicación en nuestra sociedad, se han ampliado las posibilidades de democratización y respeto a la diversidad. Las nociones de tiempo y espacio han cambiado y por lo tanto las condiciones de la percepción de los sujetos, lo que nos lleva a repensar la práctica educativa, incluyendo prácticas en torno a la educación a distancia on-line.

En este sentido, esta investigación propone reflexionar sobre el uso de la educación en línea para el acceso y la permanencia de las personas con deficiencia³, que difícilmente terminarían un curso de grado presencial. Las numerosas barreras pueden reducirse al mínimo en una sociedad donde la informatización es cada día más presente e que Internet y las tecnologías de apoyo pueden mejorar la interactividad y la autonomía del estudiante con deficiencia.

Entre los temas que han permanecido en el debate educativo brasileño en los últimos años, existe la polémica sobre la eficacia de la educación inclusiva en la educación superior y sobre la calidad y el propósito de la educación a distancia. Hay un consenso entre diferentes posiciones que defienden propuestas como cursos a distancia a través de Internet para democratizar el acceso a la educación y, por lo tanto, la inclusión de jóvenes y adultos que no tienen acceso a la educación superior por razones de trabajo, territorialidad o limitaciones físicas. Otras las extinguen, alegando que las Instituciones de Educación Superior que ofrecen este tipo de educación están comprometidas con la masificación de la educación, es decir, que con el aumento de estudiantes, la inversión financiera sea cada vez mayor y olvidan el tema de la calidad de la educación que se ofrece.

Se entiende que la jurisdicción de esta incertidumbre es que el aprendizaje en línea en Brasil, hoy se enfrenta a una época de hechos contradictorios. La parte positiva es que entre 2004 y 2008 hubo un crecimiento del 1.175% de los alumnos que estudiaban a distancia, llegando a tener cerca de un millón de estudiantes, o una sexta parte del total de matriculados en la educación superior (el crecimiento anual del número de alumnos en la modalidad presencial es sólo del 5%). Cerca de 300 instituciones están autorizadas por los diferentes niveles de gobierno para llevar a cabo grado y postgrado (lato sensu), y es importante tener

3 En este estudio se optó por utilizar la expresión “personas con deficiencia”, ya que en Brasil ellas mismas instaron al público a adoptar este término por las razones siguientes: a) No ocultar o camuflar la deficiencia; b) no aceptar la idea falsa de que todos tienen deficiencia; c) Valorar las diferencias y necesidades derivadas de la deficiencia; d) Defender la igualdad de las personas con deficiencia en términos de derechos y de dignidad, e) Identificar los derechos que son relevantes para ellos y desde allí buscar medidas específicas para que el Estado y la sociedad puedan disminuir o eliminar las “restricciones en la participación”. Además, este estudio se focalizó en las personas con deficiencia visual, auditiva, motriz o múltiple, que están cursando grado a distancia.

en cuenta el factor de la “extraterritorialidad” (El 45% de las instituciones autorizadas tienen hasta un 50% de estudiantes que residen en otros estados de la sede y el 23% tiene más de 50% fuera de la sede estatal).

La contribución potencial de la EAD en Brasil es enorme: menos del 40% de los municipios del País cuentan con una institución de educación superior; el 23,9% (aproximadamente 46 millones) de los brasileños tienen algún tipo de deficiencia permanente y 17 millones tienen deficiencias severas. Además, 16 millones se encuentran por debajo del umbral de pobreza, es decir, una gran parte de las personas con deficiencia están expuestas a obstáculos físicos, culturales y sociales para su vida, factores que también dificultan la participación en la educación pública, y que hasta ahora han recibido poca atención por las instituciones. Estos números parecen bastante significativos desde el punto de vista social -se podría atender a un gran número de estudiantes que, por diversas razones, no pueden realizar la formación presencial- y político ampliando el número de plazas en la educación superior; punto delicado y problemático de las políticas públicas educativas.

Por otra parte, la EAD se enfrenta también a las instituciones existentes, públicas y privadas, que no se preocupan por la calidad de sus programas, incurriendo en “crímenes académicos”, tales como la baja densidad y la profundidad del contenido del curso, el aprendizaje y evaluación del desempeño de sus estudiantes; demasiados estudiantes por maestro o tutor, y por lo tanto, insuficiente apoyo a los estudiantes.

A pesar de los datos nacionales, presentados anteriormente, por el estudio del perfil de los estudiantes de grado a distancia de una institución en el estado de Minas Gerais, se puede ver cómo la universidad puede ser una aliada importante en la integración de estas personas en la sociedad, de manera más amplia. La mayoría de los estudiantes que provienen de estratos sociales desfavorecidos es mayor de 25 años de edad, casada, con hijos, afrodescendientes, ayuda a mantener a la familia y tiene padres con menos educación relativa a los cursos de los estudiantes. En esta institución, llama la atención que las personas con deficiencia (motriz, visual o auditiva), han buscado en el EAD la posibilidad de continuar sus estudios.

Este estudio es, por tanto, la síntesis de una investigación que tuvo como objetivo comprender el proceso de inclusión de las personas con necesidades especiales en una institución que ofrece educación a distancia. Trata de contextualizar y explicar los supuestos que subyacen en las experiencias en este campo.

El locus de la investigación que dio lugar a este estudio es una universidad privada brasileña reconocida por la calidad de los cursos. La EAD aparece en esta institución de

educación superior en 1999 con la prestación de cursos de postgrado y asignaturas virtuales, dado el decreto 2494/98 y el Decreto 4059/04 del Ministerio de Educación que establece que el 20% de las asignaturas de los cursos presenciales se pueden hacer de una manera virtual. En 2006 comenzó el proceso de implementación de grado totalmente a distancia. Actualmente, la universidad tiene 15.000 estudiantes a distancia, de los cuales 14 tienen deficiencia, y cuenta con 200 docentes que trabajan en ambas modalidades, con el fin de garantizar su calidad y tradición. Esta universidad tiene la intención de recurrir al uso de las tecnologías digitales como soporte de una pedagogía basada en la construcción y el diálogo entre los actores involucrados.

La metodología utilizada en esta investigación se basó en la observación participante, mediante la inmersión en el contexto del estudio propuesto. Durante las investigaciones en el campo se dialogó con los directores, los estudiantes con deficiencia, los profesores y los tutores.

El análisis de las interacciones en el entorno en línea (e-mails, foros de discusión y adecuación de su propio ambiente de aprendizaje) permitió una mejor comprensión de la labor de estos actores y la aclaración de las dudas planteadas por la observación, los cuestionarios y las entrevistas.

Con los datos obtenidos, se produjo un análisis cualitativo. Este análisis fue presentado a los educadores y administradores de la Universidad para promover la reflexión y mejora de las prácticas diseñadas y desarrolladas.

2. ALGUNOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA EN BRASIL

La educación a distancia es, sobre todo, educación. También implica procesos de enseñanza-aprendizaje planificados, que requieren la distancia física y/o temporal entre profesores y estudiantes y entre los alumnos y sus pares, lo que demanda estrategias específicas para la comunicación a través de diversos medios de comunicación y la estructura organizativa y administrativa. Entre los muchos desafíos encontrados en la literatura y en el quehacer cotidiano de la EAD en Brasil, se destacan tres, aquí considerado como los más importantes, a saber:

2.1. Desafío cultural: ¿la educación a distancia es reconocida/ legitimada dentro de la sociedad?

Para algunos autores -Giusta (2003); Litto (2009), (2012); Moore (2007)- la EAD ha superado este reto, ya que crece de manera exponencial. De hecho, es el sector de más rápido crecimiento en la educación superior.

De acuerdo con los datos de ABRAED, en 2008 el número de estudiantes en instituciones acreditadas para EAD alcanzó los 2.504.483. Los factores que influyen en este crecimiento están directamente relacionados con los incentivos del gobierno, la creación de la UAB (Universidad Abierta de Brasil), la iniciativa pionera de algunas instituciones de educación superior y la popularización de Internet como medio de comunicación. En la medida en que las personas se empoderan para acceder a Internet, llegan a creer que es posible hacer un curso a distancia. Otro aspecto clave es la curva demográfica decreciente, es decir, la sociedad comenzó a ser consciente de que la educación es para siempre y no solo para los jóvenes, lo que ha ampliado las posibilidades de la educación superior. A pesar de estos datos, la EAD todavía sufre las preconcepciones y las resistencias de la sociedad, incluso dentro de la universidad.

2.2. Desafío de la calidad: ¿los cursos a distancia tienen calidad?

El tema merece un cambio de cuestionamiento, que es: ¿la educación superior tiene la misma calidad en todas las universidades? En el último resultado de INEP es evidente que tanto la enseñanza presencial como la propia EAD pueden ser desiguales, en vista de la calidad necesaria. Cuando es adoptada por una universidad comprometida, proporciona una educación de mejor calidad a sus estudiantes, pero otras veces las universidades ofrecen un “servicio” a gran escala, de baja calidad, casi dando un diploma al estudiante. Lo que determina la calidad de los cursos de grado, no es la educación a distancia o educación presencial, sino la institución de educación superior que ofrecen. A continuación, puede leerse el testimonio⁴ de dos estudiantes de la universidad investigada:

Hola, me gustaría darles las gracias a ustedes por poner a disposición de todos un grado interactivo, inteligente y completo. Creí que solamente obtenía mi diploma, pero me di cuenta de que estaba equivocada. Estoy inmersa en un proceso de aprendizaje de alto nivel que me interesa más cada día y estoy aprendiendo mucho. No me canso de elogiarles. (Estudiante 3).

Hoy en día existe una división entre la enseñanza a distancia y la enseñanza presencial. Yo creo que esta división será temporal y lo que se convertirá en un elemento diferenciador en un curso es la metodología de la enseñanza. Independientemente del medio utilizado, la diferencia será la capacidad de involucrar a los estudiantes y de generar conocimiento. El aprendizaje a distancia requiere un comportamiento diferente de asistencia de los estudiantes. Los estudiantes tienen que actuar con una actitud madura y responsable. El perfil de los estudiantes es mayor de 25 años, como puede verse en la mayoría de nosotros. Por lo tanto, la EAD satisface la demanda de los profesionales que están en el mercado y no pueden

⁴ Todas las entrevistas fueron traducidas por la autora.

asistir a un curso presencial, pero que tienen edad y madurez para dedicarse y “a caminar” con más autonomía. (Estudiante 12).

Teniendo en cuenta estas y otras declaraciones, se hace evidente que una universidad puede estimular a los profesores y estudiantes a impulsar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, independientemente de la modalidad ofrecida.

2.3. DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Un aspecto central a replantear refiere a la posibilidad de inclusión de personas socialmente excluidas, o incluidas de manera subalterna, en la educación superior. Según Campos:

La educación a distancia tiene varias ventajas relacionadas con la apertura, la flexibilidad, la eficacia, la economía, la educación continua personalizada y los recursos financieros... atiende a una población grande... ofreciendo oportunidades de formación adecuadas a las exigencias actuales de los que no pudieron iniciar o completar su formación antes. (CAMPOS, 2003).

¿La EAD está contribuyendo a la superación del reto de incluir a aquellos que quieren entrar en la educación superior? Con el objetivo de obtener datos concretos, se presenta en el perfil público de EAD.

TABLA 1 - Perfil socioeconómico: estudiantes EAD y estudiantes de cursos presenciales

Criterio	EAD	Presencial
Estudiantes casados	52%	19%
Estudiantes con dos o más hijos	44%	11%
Color de piel blanca	49%	68%
Ingresos familiares de hasta 3 salarios mínimos	43%	26%
Ingreso familiar superior a 10 salarios mínimos	13%	25%
Trabaja y ayuda a mantener a la familia	39%	19%
Es principal fuente de ingresos de la familia	23%	7%
Padre con educación secundaria o superior	18%	51%
Madre con educación secundaria o superior	24%	54%

Fuente: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008

Estos datos se ven reforzados por el perfil de los estudiantes de grado a distancia de la Universidad observada:

- 87% de los estudiantes son mayores de 26 años;
- 17% de los padres y el 9% de las madres tienen un título universitario;
- 35% tiene un ingreso de entre 2 y 5 salarios mínimos y solo 11% entre 10 y 15 salarios mínimos;
- El 51% están casados y el 48% son responsables económicos de la familia;
- Hay una gran dispersión geográfica de los estudiantes, siendo 138 municipios atendidos y la mayoría de estos municipios no tienen Institución de Educación Superior;
- 23% de los estudiantes son becarios de programas de gobierno.

Para ilustrar este perfil, siguen las declaraciones:

“Querido maestro, fue un gran placer participar en este curso y confieso que no estaba familiarizada con el asunto. Viniendo de una familia muy humilde, aprendí pronto a buscar mi espacio. Confieso mi satisfacción por tener la oportunidad de discutir temas tan presentes en nuestra sociedad, y con mucho placer compartí con mis compañeros de trabajo nuestras discusiones”. (Estudiante 4).

“Para mí fue un poco difícil, porque en África no siempre nos podemos conectar, incluso más, porque estoy en la zona rural de Angola. Asimismo, la zona horaria no ayuda mucho (en este caso es de 4 horas por delante de Brasil) y después de las 21h30, no tenemos electricidad. Estoy en una zona muy peligrosa, así que aquí hay una escasez de todo, a pesar de la riqueza natural del país... A pesar de todas las dificultades y gracias a la tecnología pude participar con ustedes en este curso. Y ha sido muy bueno! Me siento motivado ...” (Estudiante 2, brasileña residente en Angola).

“Soy técnica de contabilidad y nunca pensé que podía hacer una carrera. Cuando vi la posibilidad de estudiar a distancia y con el precio un poco más barato, me fortalecí. Trabajo todo el día, y huyendo a la universidad perdemos mucho tiempo en los desplazamientos, y por algunos conocidos que están cursando el grado presencial, los estudiantes nocturnos no aprenden bien. La universidad es la mejor manera de aprender más, así que decidí matricularme y ya estoy en tercer curso”. (Estudiante 6).

“La razón principal para matricularse en un curso de educación a distancia era la incompatibilidad de mis horas de trabajo con los cursos presenciales que se ofrecen en BH”. (Estudiante 13).

Se puede identificar que los jóvenes y adultos, de bajos ingresos, que buscan continuar sus estudios para permanecer en el mercado laboral, son el público mayoritario de los cursos de grado a distancia. Se considera por tanto que la EAD es una solución posible para atender la demanda de educación superior de los estudiantes que llegan de las zonas más remotas del país, los brasileños que viven en cualquier parte del mundo (diáspora brasileña), además de las personas con algún tipo de necesidad especial.

Otro dato importante es que aproximadamente el 23,9% de la población del país tiene una deficiencia. De éstos, el 50% tiene hasta 3 años de estudios y sólo el 18% tiene 12 o más años de escolaridad. Según el Censo de Educación Superior de 2011, de los 6.765.540 estudiantes, 22.455 tienen algún tipo de deficiencia. Si tenemos en cuenta la última década, se produjo un aumento de 933,6% de la matriculación de las personas con deficiencia en la educación superior, sin embargo, esto representa el 0,33% de los universitarios del país. La EAD sirve solo a 137 estudiantes con deficiencia en los cursos de grado a distancia.

Además, incluso integradas, muchas personas con deficiencia no son realmente incluidas en algunas instituciones de educación superior y todavía tienen que superar otro desafío: ofrecer las condiciones adecuadas para que completen el curso. La inclusión de los llamados “estudiantes especiales” es mayor en la región sudeste de Brasil. A continuación, le siguen el Sur, Nordeste y Centro-Oeste. En el norte no hay ningún estudiante con deficiencia cursando educación superior a distancia.

Es de vital importancia que las instituciones de educación abierta y a distancia sean conscientes de que, además de una educación de calidad, también deben ofrecer accesibilidad para cada tipo de deficiencia. Dada esta situación, es imperativa una política de acceso y permanencia de estos estudiantes.

En la universidad retratada la EAD se ha basado en dos funciones: Ecuilibradora: personas y grupos tienen diferentes puntos de partida, pero deben tener igualdad de oportunidades; Calificadora: es la función esencial que proporciona a los estudiantes el derecho de desarrollar su potencial. En esta perspectiva, la educación debe ser un espacio donde la gente atribuye significado a su conocimiento.

3. INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

3.1. Reflexiones desde la experiencia

En educación superior, la incorporación de la perspectiva de la educación especial se realiza a través de acciones que promueven el acceso, la permanencia y la participación estudiantil.

Estas acciones implican la planificación y organización de los recursos y servicios para la promoción de la accesibilidad arquitectónica, comunicaciones, sistemas de información y materiales de instrucción en la enseñanza, que deberían estar disponibles en los procesos de selección y el desarrollo de todas las actividades que implican la enseñanza, la investigación y la extensión.

La Universidad analizada en esta investigación es una referencia sobre la educación superior inclusiva en Brasil. La creación de un Centro de Apoyo a la Inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales (CAI) en 2004 es una decisión audaz, ya que este es un trabajo de vanguardia en el espacio universitario brasileño. Esto permitió desenmascarar un campo que sigue siendo muy poco conocido: el apoyo necesario a los estudiantes con discapacidad para que, a pesar de las barreras impuestas por la sociedad, pudiera desafiar, superar y romper las puertas de la Universidad. La universidad parte del principio de que el estudiante solicitó y obtuvo acceso a la educación superior, y corresponde a la Universidad asegurar su permanencia hasta la finalización del curso que haya elegido, según lo determinado por la Ordenanza nº 3284 de Ministerio de Educación en 2003.

Desde su implementación, el Centro realiza un acompañamiento de los alumnos con discapacidad visual, auditiva y motriz a lo largo de su trayectoria académica, así como de sus maestros. Afirma que para que una universidad sea inclusiva es necesario un compromiso institucional, la participación de toda la comunidad académica y la inversión en programas de accesibilidad. Por esto, ofrece actividades relacionadas con vivir con la diversidad, que no sólo pueden ayudar a romper con los prejuicios, sino que, sobre todo, pueden facilitar la interacción de la comunidad académica completa, la facultad, los estudiantes y los maestros, con los alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

El Centro ofrece apoyo especializado en la prueba de selectividad del candidato. Después de haber sido aprobado, una entrevista personal se lleva a cabo con cada estudiante para satisfacer sus necesidades y desarrollar un plan de apoyo. Entonces, se ponen en contacto con los coordinadores del curso y profesores, indicando la condición del estudiante y ofreciendo el apoyo de un equipo especializado de CAI, si es de su interés.

Una acción también importante es la orientación básica a los estudiantes y otros sectores de la Universidad que deseen llevar a cabo proyectos de investigación y trabajar en la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Esto es bastante común, especialmente en los cursos de Pedagogía, Psicología, Logopedia, Fisioterapia y Educación Física.

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad se fue ensanchando - como se puede ver en la siguiente tabla -, así como el personal que trabaja directamente

(intérpretes de LIBRAS⁵, brailistas, leedores) que lleva a cabo la formación del profesorado, la accesibilidad arquitectónica a lo largo del campus, que estructura los recursos para apoyar a los estudiantes con discapacidad, digitaliza los textos, traduce los textos en pruebas de audio o braille, preparación de los manuales, los carteles y los folletos informativos para su distribución interna, entre otros.

TABLA 2. Estudiantes con discapacidad atendidos por la universidad en los cursos presenciales

Año	Auditiva	Física	Visual	Total
			2	8
2004	12	42	7	1
				1
			3	0
2005	26	46	3	5
				1
			5	3
2006	29	52	1	2
				1
			5	5
2007	40	61	8	9
				1
			5	5
2008	38	61	5	4
				1
			5	7
2009	36	82	2	0
				1
			5	7
2010	41	85	1	7

Fuente: Centro de Apoio a Inclusão, 2010

En 2006 comenzó el proceso de implementación del curso universitario totalmente a distancia y en 2008 llegaron los primeros estudiantes con discapacidad a esta modalidad de enseñanza, como se muestra en la siguiente tabla:

⁵ Lengua Brasileña de Signos

TABLA 3. Estudiantes con deficiencia en la universidad en los cursos a distancia

Año	Auditiva	Física	Visual	Total
2008	3	0	2	5
2009	6	2	7	15
2010	5	2	7	14

Fuente: Centro de Apoio a Inclusão, 2010

Lo que al principio se creía que ocurriría de forma natural, ya que la universidad estaba en su quinto año de inclusión efectiva en la educación presencial, se presentó de una manera desafiante: no bastaba con la accesibilidad arquitectónica del campus o la preparación de los maestros... La universidad se enfrenta a una plataforma virtual que no es accesible, materiales audiovisuales sin leyenda o traducciones en LIBRAS y la formación de los tutores que no siempre están preparados. Además, como estos estudiantes no estaban presencialmente en la universidad su condición pasaba desapercibida. Algunos no informaron de sus deficiencias a la universidad y sólo cuando estaban haciendo la primera prueba, después de dos meses de comenzar el curso, los examinadores los identificaron debido a la falta de adaptación de las pruebas.

Lo que se tenía por seguro, comenzó a ser cuestionado. Por lo tanto, este equipo se propuso inicialmente escuchar a los estudiantes y ver cuáles son las posibilidades de estudiar a distancia en esta universidad, cuáles son los desafíos y las estrategias para mejorar. Junto al equipo del Centro de Apoio a la Inclusión fueron los equipos de los Centros Pedagógicos y Tecnológicos de Educación a Distancia.

Se celebraron varias reuniones entre estos equipos, los maestros, los tutores y los estudiantes con deficiencia, para comprender sus experiencias y percepciones de la educación a distancia en línea y saber utilizar las tecnologías de apoyo para garantizar que la experiencia del usuario fuera más satisfactoria.

Por lo tanto, los 14 estudiantes con deficiencias fueron entrevistados y observados en su contexto habitual de estudio con el fin de conocer qué tecnologías tienen y usan, qué tipo de formatos prefieren utilizar y cuáles son las principales dificultades encontradas en el estudio a distancia.

En las primeras conversaciones se obtuvieron las siguientes respuestas:

¿Cómo evalúa las funciones de accesibilidad proporcionadas por la Universidad en este curso?

“Ellas son buenas, pero necesitan ser más adecuadas para los discapacitados visuales. No eran suficientes. Quiero aclarar, sin embargo, que tuve la ayuda del tutor y los profesores a través del correo electrónico”.

“Sólo lo que es visual se convierte complicado, más son buenos”.

¿Cuáles son los recursos especiales que se utilizan para hacer el curso?

“Ordenador con Jaws lectores de pantalla”.

“Sintetizadores de voz, lectores de pantalla y CDs de audio, DVDs, libros que hablan”.

¿Ha tenido dificultades en el curso? ¿Qué dificultades?

“Sí, dificultad en la realización de actividades todo escrito en portugués. Mi lengua es la LIBRAS y me falta dominio de este lenguaje para intercambiar opiniones”.

“La Universidad no ha facilitado Libras de traducción, los videos están con subtítulos en portugués”.

“Me siento en una situación de desventaja para participar en foros de discusión y reuniones en línea, ya que es muy rápido y no puedo seguir el debate con el Jaws. No se presentó otra apelación”.

¿Cómo evalúa las características de accesibilidad disponibles en este curso?

“Mi valoración es razonable. No se interpreta el vídeo y también falta equipo de integración para discutir con los profesores y estudiantes”.

“Para acceder al sitio es necesario abrir dos ventanas o pantallas”.

“Algunos documentos PDF no son leídos por Jaws”.

“No sé qué hacer con las fórmulas matemáticas, el software se lee como imagen y por lo tanto no hay manera de hacer la actividad”.

“Yo lo clasificaría como excelente”.

¿Cuáles son los recursos especiales que se utilizan para hacer el curso?

“Es importante contar con el vídeo y explicación de la lección o texto con intérpretes”.

“Le pido a alguien para leer libros y hacer la grabación de audio”.

“La única característica especial que se utiliza es la interpretación en Libras que tan pronto que pedí, el CAI interpretó”.

A partir de estos datos, los equipos empezaron a hacer ajustes. Se observa que algunas de

las acciones que se han producido en los cursos presenciales, aún no se habían desplegado en los cursos a distancia. Además, los estudiantes tampoco tenían autonomía respecto a la petición de que se necesitaba para Centro de Apoyo a la Inclusión, ya sea por desconocimiento del centro, como por experiencias anteriores en las escuelas de educación básica.

En el proceso, fue posible ver el progreso al que han contribuido con la incorporación efectiva de las sugerencias de este grupo de estudiantes. Algunos testimonios de los estudiantes de la universidad investigada, así como de los profesores y de los tutores, después de este período de diálogo, nos ayudan a entender este proceso:

“La tecnología me trajo de vuelta a la escuela. Sufrí un accidente de coche y no podía caminar, incluso pensé en renunciar a la vida... Mi primo me dijo sobre el curso a distancia y lo empecé a hacer. Estudie en mi casa y aún trabajaba en grupos de Internet. En un mundo globalizado, ya no existe la necesidad de una presencia física para tomar cursos. La tecnología ya se está acercando a los mundos internos y externos”. (Estudiante 5, Def Locomotor).

“Estimado Coordinador, me gustaría destacar que esta universidad está muy por delante de la mayoría de las instituciones de educación superior en términos de inclusión. El principal ajuste hecho para mí para tener acceso completo al curso es en lo que se refiere a la mentalidad y la disponibilidad de los profesionales que trabajan en EAD. Cuando se me plantea algún problema de accesibilidad, todos inmediatamente tratan de encontrar una solución a mis necesidades y adaptarse según sea necesario. Un ejemplo de esta preocupación de los profesionales en el campo es una reunión programada por la coordinación, de su propia iniciativa, para plantear problemas y soluciones para mí. Otro ejemplo es la actitud del equipo de profesores y tutores que se van dando cuenta de mis necesidades y dando soluciones. No hay un formato de curso listo para recibir a un ciego, pero con el día a día este formato será construido. Lo que puedo decir por ser profesor de enseñanza en el aula y coordinador de educación a distancia desde otra facultad, es que la calidad del curso organizado por ustedes es muy bueno, y mis expectativas con el curso se cumplieron a cabalidad. De hecho, se están incluyendo”. (Estudiante 1, ciego).

“La razón que me hizo elegir esta modalidad es que tiene la ventaja de manejar mejor mis actividades profesionales, ya que puedo elegir el tiempo para dedicarme a estudiar. El material en línea e impreso facilita mucho mis estudios. Elegí esta Universidad por ser, de hecho, una universidad inclusive”. (Estudiante 6, sordo).

“En mi interacción con los estudiantes con deficiencia en la actual educación superior, veo muchas dificultades de seguimiento de ejercicios y cálculos. Por mucho que nos esforzamos y estén apoyados por los intérpretes, el rendimiento es bajo. En el curso a distancia,

todos ellos tienen material disponible y explicado, y se puede estudiar utilizando el tiempo necesario para desarrollar actividades. También puede enviar un correo para hacer preguntas, o sea, que es mucho más factible y permite el aprendizaje real para aquellos que quieren invertir en el curso”. (Prof. L).

“Para mí ha sido muy gratificante tener dos casos de estudiantes, uno ciego y el otro sordo. Yo no tengo mucha experiencia en el trato con los estudiantes con deficiencia, pero con el apoyo de la coordinación y de los estudiantes estoy mejorando mi práctica y veo lo que puede contribuir a mejorar su aprendizaje a distancia. Las reuniones y conversaciones que tenemos con el Centro de Apoyo a la Inclusión también contribuyen a tener una mirada más cercana, tanto para los estudiantes con deficiencia, como para aquellos con dificultades de aprendizaje”. (Tutor C).

Después de esta investigación, un estudiante ciego y otro estudiante sordo fueron contratados por la Universidad para pertenecer al Centro de Apoyo a la Inclusión. Ellos contribuyen diariamente a la accesibilidad de la plataforma virtual y para elaborar los recursos necesarios para la accesibilidad a la educación a distancia.

A pesar de los avances percibidos, aún quedan retos, como garantizar un amplio acceso al entorno virtual, la presentación visual de todo el material con audio descripción para personas ciegas, la inserción de subtítulos y traducción de Libras para los sordos. Debido al alto coste, los materiales se producen en la demanda, sin embargo, no siempre hay tiempo suficiente para prepararlos. También es necesario invertir más en la formación del profesorado, de los tutores y personal de tecnología para la preparación del material accesible.

Por lo tanto, comparto con Paulo Freire (apud Gadotti, 1998) que cualquier transformación en la educación parte de un conocimiento fundamental: “el cambio es difícil, pero es posible”. Es con esta certeza que tenemos que programar nuestra acción política-pedagógica, el proyecto con el que estamos comprometidos.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de los mitos que rodean el tema, la EAD es una realidad. Debemos preguntarnos si se puede considerar una estrategia de política inclusiva. Para nosotros, la EAD puede ser una gran oportunidad para la educación de las personas con deficiencia, a fin de superar las barreras de la comunicación, el lenguaje oral, de información y las barreras de los centros urbanos, facilitando la accesibilidad a estas personas. Al respetar el ritmo individual de aprendizaje, la educación a distancia puede estimular la autonomía, teniendo en cuenta la experiencia y el conocimiento que cada uno aporta, así como las formas individuales de

aprendizaje. Desde esta perspectiva, la EAD puede reemplazar el modelo biológico de la deficiencia por el paradigma social, lo que significa la adaptación del sistema educativo a las necesidades especiales de cualquier estudiante. También se puede considerar una estrategia importante para el acceso y permanencia de los estudiantes con deficiencia y otros trabajadores, que por sus propias condiciones de trabajo, no podrían asistir a un aula universitaria presencial.

Como se puede observar en las declaraciones de los deponentes ha habido avances sobre la inclusión en educación superior, sin embargo, queda mucho por recorrer.

También se considera como un elemento importante, que estos análisis se presentan a los educadores y constructores de políticas públicas educativas con el fin de garantizar la democratización de la educación superior en este seguimiento, como una forma, entre otras, de asegurar que el tiempo de permanencia en la escuela institucionalizada no se convierta en una segunda fase del “tiempo perdido”, robado /denegado.

5. REFERENCIAS

- ARANHA, Antônia (org). (2008). *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2008). Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância. SP: ABED.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (2009). Censo – EaD.Br. SP: ABED.
- BRASIL (2011). INEP. Censo da Educação Superior 2011 http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.html Consultado: 15/03/2011.
- _____(2010). Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/docsubsidiariopoliticadeinclusao.txt> Consultado: 10/09/2010.
- _____(2010). INEP. Censo da Educação Superior 2010. http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.html Consultado: 05/11/2011.
- _____. MEC (2003). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf> Consultado: 19/01/2013
- Brasileiro, Sheilla A. (2010). “A democratização do ensino superior e a inclusão de pessoas com deficiência: algumas reflexões para a educação a distancia”. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, ABED.
- Brasileiro, Sheilla A. (2000). “Educação a distancia”. In: FIDALGO, F; MACHADO, Lucilia (org). *Dicionário da Educação Profissional*. Belo Horizonte: UFMG/NETE.
- Campos, F; Santoro, F; (2003). *Cooperação e aprendizagem on-line*. RJ: DP&A.
- Gadotti, Moacir; McLaren, Peter; Leonard, Peter (Org.) (1998). “Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação”. Porto Alegre: ArtMed. p.175-189.
- Giusta, A. S.; Franco, I M. (2003). *Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Litto, F.; (Org.) (2009). *Educação a distância: o estado da arte*. SP: Pearson Education.
- Litto, F.; Formiga, M. (Org.). (2012). *Educação a distância: o estado da arte*, volume 2. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Moore, M (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Sancho, J M. (2010). “Para promover o debate sobre os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem”. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação On line: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Sancho, J. M. (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. (2001). *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Barcelona: Octaedro.
- Sasaki, R. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. RJ: WVA.
- TORRES, P. e SILVA, E. (2005). *A universidade virtual no Brasil*. Tubarão: UNISUL

ACCESSIBLE HIGHER EDUCATION: ICT SUPPORT THROUGH THE EU4ALL PROJECT

J.G. Boticario

A. Rodríguez-Ascaso

O.C. Santos

C. Finat

E. del Campo

M. Saneiro

E. Gutiérrez y Restrepo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), ESPAÑA

Keywords: accessibility support, lifelong learning, educational standards and interoperability, service oriented architectures, web accessibility

EU4ALL project (IST-FP6-034778) has proved that Information and Communication Technologies (TIC) can be applied to develop inclusive services required by an increasing number of students who enrolled at Higher Education (HE) Institutions (roughly 10.000 at UNED and Open University). This large European project has developed a general framework to address the needs of accessible lifelong learning. The framework consists of a wide variety of services covering all stakeholders (students, faculty, admin support, specialised personal in attending disabilities, librarian, transformation officers) and processes involved in attending students' needs and their interaction preferences. Framework services are based on standards, open interfaces and web services, which are based on open source to facilitate interoperability, reusability and extensibility of developments. Further, EU4ALL offers services to assess the level of HE institution's preparedness regarding accessibility practice, which depends mainly on social, political, organisational and management issues. In this paper we focus on reporting the main contributions from UNED to this project, from the user requirement analysis to developments and evaluations. In short, the main lesson learnt is the feasibility, thanks to TIC, of adopting an accessible framework to support inclusive education based on attending students' needs and their accessibility requirements at HE

1. INTRODUCTION

Yet still nowadays students with specific needs, such as those with functional diversity issues (i.e., the so-called disabilities), have problems in accessing learning because of the diverse barriers that may exist. In particular, to fulfil world-wide available legislation on human rights over the last decades the main focused has been to remove many physical barriers but new ICT (Information and Communication Technologies) barriers are popping up as technology evolves. Technology is no longer an "additional issue" to support teaching and learning processes but pervades education at all levels and especially at Higher Education (HE) Institutions. There is vast literature on the many pending difficulties and barriers that hamper the educational needs in HE of a growing number of students who have functional diversity issues or require adaptations due to their age, mostly because adult students are the main target of the Lifelong Learning paradigm (LLL) [Seale, 06; May, 10].

To cope with those ICT barriers in Lifelong Learning the EU4ALL (IST-FP6-034778) European project has developed a framework and architecture of services to enable all students, including those that feature functional diversity issues –and anyone with specific interaction needs, to enjoy full access to Higher Education studies, from enrolment to examination and graduation. The framework is general and is meant to address the needs of Accessible Lifelong Learning at Higher Education level. The framework offers a conceptual and practical tool that can be used to guide the development of adaptable learning technology systems and processes to offer support for students with disabilities. More specifically, the project has developed a general infrastructure consisting of several standards-based interoperable components integrated into open web-service architecture of services aimed at supporting adapted interaction to learners, so that their accessibility needs are met.

User centred standards –which are legally enforced by legislative actions in many countries– are developed to improve the user experience when interacting with software. The basic idea, as for EU4ALL main objective is concerned, is to guarantee the interaction needs of the learner through the usage of those standards that support accessible learning scenarios [Moreno, 09]. As well as railways have a standard distance between the inner sides of the rails, ICT standard are meant to support learners when interacting with different learning objects in different context and thereof with diverse needs. For instance Tom, who has low vision, prefers to access the spoken version of a book through DAISY format. Likewise, Anita, when she is studying on her way to work by metro, also prefers listening to the spoken version of the book with her smartphone headphones. If they both had the possibility to set up their interaction needs in a standard way the standards-based learning system, from which they had accessed that book, would have been able to cater for their

needs. This is supported by the Content Personalization (CP) service, which is one of the services the

EU4ALL project provides after roughly five years of research and development.

There have been other European projects focused on developing inclusive learning systems. [Beyer, 07] supported people with learning difficulties in employment. [BenToWeb] provided a mixture of advanced developments in the area Web-benchmarking, quality assurance and compliance (with accessibility requirements). [MICOLE] developed a system that supports collaboration, data exploration, communication and creativity for visually impaired and sighted children. The IRIS project (IST-2000-26211) defined a combined user and device model to be used for content negotiation.

CP and other EU4ALL services draw on adaptation features to support an inclusive learning process. As to the aforementioned students, both Tom and Anita are to be provided with the appropriate learning material according to their needs. To this end they not solely require to have set those needs in a standardised way but also to be supported with an adaptive interaction. Here the purpose is to deliver one learning material or another to fulfil the user interaction needs. Adaptive learning is found in other European projects, such as the aLFanet [Boticario, 07], ALS [Ghali, 08] and GRAPPLE [de Bra, 10].

EU4ALL services, such as CP, need to be integrated into different LMS (Learning Management Systems or Virtual Learning Environments), such as Moodle, dotLRN, Sakai, etc., so that the given HE institution is not required to change its software for supporting accessible and adaptable interaction to the student. That integration is implemented in terms of a service-oriented architecture, which matches current cloud computing methodologies. The idea behind this is to support specifications that describe how software components communicate with each other through the web. Well-known examples of service oriented architectures are the e-Framework for Education and Research [e-Framework] and the Open Knowledge Initiative [OKI].

In this paper we focus on reporting the main achievements from the scientific viewpoint of this project and more specifically the contributions from UNED. To this end, first the EU4ALL project is briefly introduced. Afterwards, UNED's contributions are sum up. The paper concludes with a discussion on the main lessons learnt and the current developments from another related project, MAMIPEC, which is extending the EU4ALL vision to consider learners affective needs when providing adaptations.

2. EU4ALL PROJECT AT A GLANCE

The EU4ALL project (European Unified Approach for Accessible Lifelong Learning, IST-2005-034778) was a European project focused on addressing the needs of Accessible Lifelong Learning at HE. EU4ALL was an integrated project which involves major stakeholders on both demand and supply sides.

This project was ambitious from the outset, with a wide variety of interrelated scientific and technical issues involved. To name but a few aspects, which had significantly influenced the project outcomes: i) the complexity of developing a conceptual and operational users' requirements framework, ii) the evolving nature of standards, iii) the transversal issues required in developments, and iv) the inclusion of new partners, third-party tools and a new LMS in the last stage of the project life-cycle.

The partnership covered the whole value chain for the provision of e-learning accessible services, from research, to development, project results use and exploitation. The consortium was composed of 15 partners from 8 different European countries, including mega-universities (the Open University based in the United Kingdom and UNED in Spain). In particular UNED, who was the scientific coordinator, carried out technical developments, from architecture design to specific components implementation. UNED, the Open University, Leiria Technical Institute and Valencia Technical University performed project evaluation activities. Atos Origin was the coordinator.

The EU4ALL project developed a general framework to address the needs of Accessible Lifelong Learning at Higher Education level. The framework "offers a conceptual and practical tool that can be used to guide the development of adaptable learning technology systems and processes to offer support for students with disabilities". More specifically, the project has developed a general infrastructure consisting of several standards-based interoperable components integrated into an open web service architecture of services aimed at supporting adapted interaction to guarantee students' accessibility needs at HE. Key features of the framework are its openness, based on open interfaces and web services, and the pervasive use of standards across the architecture and its components, which is meant to support the reusability and extensibility of developments.

The elicitation work undertaken within the project yielded a very large corpus of data regarding the experiences of students with disabilities and mature age students in further and higher education, as well as experiences of staff in these sectors, including staff with disabilities themselves. This work produced a conceptual and operational ontological framework which can be evolved and reused as it has been done along the project life-cycle. This framework supported the required traceability of users' requirements over develop-

ments. Moreover, to guarantee users' involvement in an iterative development approach, EU4ALL architecture of services was updated and evolved over the project according to service validation cycles.

From the development viewpoint the flexibility of the framework is based on an open and standards-based [Santos, 11a] service oriented architecture, which draws on core technological components that have supported developments of services focused on accessibility and adaptation issues, as well as pedagogical matters. The large-scale evaluation (involving hundreds of users) have shown their value in dealing with different roles (students, lecturers, disability officers, transformation officers, librarians, managers), third-party tools (eXe, TinyMCE, OpenCaps, RELOAD, IMERGO) and different LMSs and settings (dotLRN, Moodle -two versions in two different sites, Sakai). All the EU4ALL developments are open source and their use in supporting accessible and adaptive interaction is expected to impact on the communities of developers of eLearning tools.

From the user viewpoint the project developed a varied set of services to attend different users' needs (from the comprehensive lists of services indentified and built into the comprehensive service ontology). For instance, as for adaptive contents is concerned, the purpose was not just to provide adaptation to access the most suitable learning material according to the student needs but to cover all related issues when those needs are not met. To cope with this issue a workflow of tasks is lunch in order to develop the required adaptations. This may involve (depending on the infrastructure and support of the service provider) the participation of third-party personnel (e.g. at UNED blind people are provided with materials in Braille developed by ONCE) who may interact with students, faculty, technicians and officers from the unit to attend students with disabilities (when available).

Some of the services that were developed and evaluated are as follows (see details in [Rodriguez-Ascaso, 11]):

- Needs Assessment Service (NAS). It allows users to complete and/or check the information stored by the system about their accessibility needs and preferences, as well as their psycho-educational style and needs (complies with ISO/IEC 24751 and IMS Learner Information Package version 1.0.1). This end user service is complemented with a face to face assessment of user needs in order to ensure the applicability of the preferences identified.
- Authoring Support (AS). It aims to support authors in creating accessible materials, including those with special notations (e.g., Maths through MathMLbased content). The eXe open source authoring tool [eXe] has been used (and extended

to cope with accessible math notation) because it assists teachers in publishing web content, supports templates to deal with accessibility issues and its outcomes can be exported into standards (IMS Content Package, SCORM 1.2, IMS Common Cartridge).

- Course Accessibility Information Service (ACCINFO). It aims at a holistic accessibility assessment of a course taking into account the needs and requirements of an individual student and all the course constituents that may have an impact on its overall accessibility, including digital resources (see RESACCINFO below), equipment requirements, learning activities, and assessments. This service is consulted by a student to assist with decisions regarding whether to enrol in a course, or by a professional in order to identify and handle accessibility issues on behalf of enrolled students.
- Resource Accessibility Information Service (RESACCINFO). It checks whether a media item is accessible to a student based on the given user profile. It is invoked by ACCINFO or by a professional in order to retrieve the accessibility status of the media for a given student. An accessibility assessment based on a previously defined profile is also supported.
- Resource Adaptation Management Service (RESADAPT). It mediates the manual adaptation of an inaccessible resource through a management workflow tailored to conditions found at a respective institution. Firstly, it allows a request to be made for the transformation of an inaccessible resource by either a professional or a student. The request for the resource transformation is sent to those departments within an organisation where the provision of the accessible resource is managed. Content transformation requests are intended to happen preemptively of a course running once student preferences are available. It is either invoked by a professional in order to capture issues raised by ACCINFO, automatically by the CP when no appropriate adaptations were found or requested indirectly by a student experiencing difficulties through the feedback service.
- Feedback Service (FEEDBACK). It provides a mean to create surveys collecting data about the accessibility issues experience by students while accessing learning materials. This is performed in a structured, controlled way while offering for an adaptive, multi-modal delivery.

Key features of the framework are its openness, based on open interfaces and web services, and the pervasive use of standards across the architecture and its components, which is

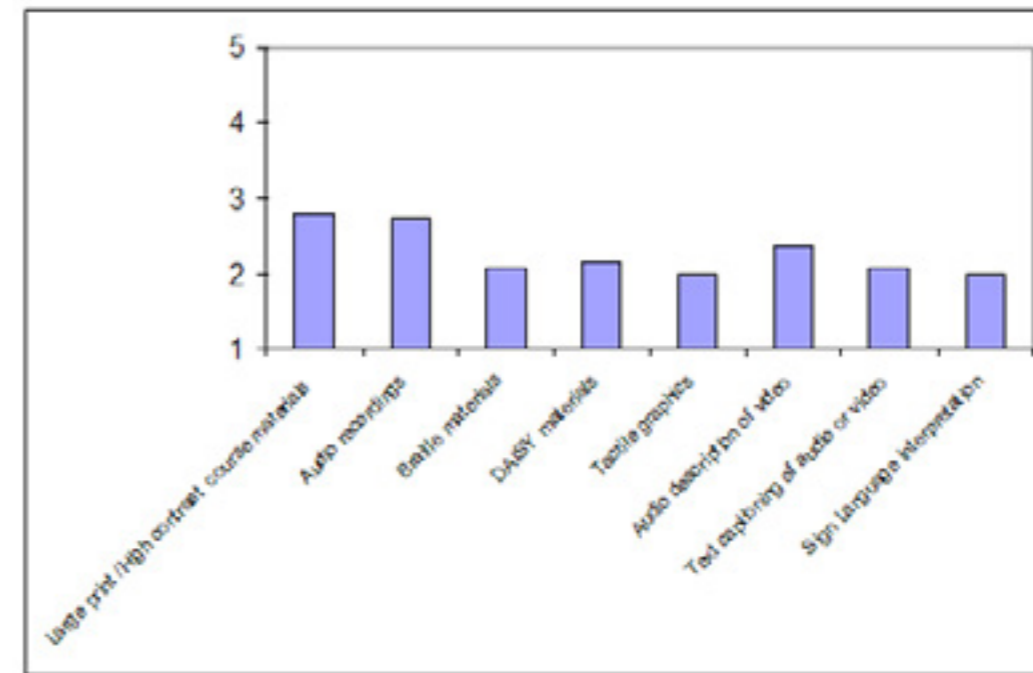
meant to support the reusability and extensibility of developments. EU4ALL has provided the first ISO DRD and PnP bindings and has recently served as the main reference for building the new AfA 3.0 [Santos, 11a]. This way EU4ALL has contributed to the development of the Accessibility Metadata Standards.

The large-scale evaluations outcomes pointed out valuable issues to be considered from the technical and exploitation viewpoints: The ability of managing multi-format adaptations was greatly valued and not solely for accessibility purposes but for its possibilities to support different types of student with diverse needs. The project has gone beyond the current state of services provided to students and service providers and this has caused mixed reactions on applicability issues depending on the management, technical or end-user nature of the stakeholder. There were concerns related to the costs and management issues required for deploying some services. This reflects an interesting exploitation issue that may be related to the social innovation that this project could leverage.

3. OVERVIEW OF CONTRIBUTIONS FROM UNED

UNED group (i.e. aDeNu research group [aDeNu]) was involved in all subprojects which made up the EU4ALL integrated project. Thereof covering Sub-project (SP1) Definition of Services and Users Needs (focused on the analysis of what existed and what was effectively needed); (SP2) Open and Accessible Service Architecture (its main task was the design of the architecture and the integration of core services); (SP3) Universal Access to e-Learning and (SP4) Standards and Metadata along with (SP5) Learning Support and Guidance developed all applications, tools and services, integrated into the framework; and (SP6) Integration, Validation, Evaluation and Demonstration (focused on the integration of the end-user services and evaluation of the components prototypes). Finally, there were two horizontal sub-projects (SP7) Dissemination, Community Building, Standards, Training and Exploitation and (SP8) Project Coordination. The latter involving the scientific coordination of the project by UNED.

Figure 1: Mean ratings of Spanish respondents' perceptions of the availability of various alternative formats in their institution



As to user requirements elicitation (SP1), EU4ALL partners drew upon a combination of data gathering methods in the data collection phase of the project, including: large-scale online surveys, in-depth interviews, focus groups and email discussion group analyses. The interviews and focus group schedules included more in-depth, open-ended questions to provoke detailed discussion. In particular, at UNED the following activities were performed: 8 interviews, 1 focus group, and 188 online surveys, 55 among professionals and 133 among students. Regarding students, 28% used assistive technologies to support their learning; out of these, 15% used software aids (i.e. screen readers such as JAWS, screen magnification, spoken Braille, Play Stack, Daisy book, head mouse & voice recognition), practically 6% used assistive hardware (i.e. loop induction system, scanner OCR, tape players & recorders) and more than 7% used enhancements such as audio and video descriptions through text captioning and sound amplifiers. Just to illustrate one of the issues that was studied, Figure 1 shows the mean ratings of Spanish respondents' perceived availability of various alternative formats (on a scale from 1 to 5, where 1 = very poor to 5 = very good). The elicitation work, and the subsequent analysis, produced a list of user requirement propositions, grouped in different themes (e.g., adapted contents and delivery, assistive technologies, communication, LMS, libraries, course/modules, support services, institutions, and assessments). The addressed propositions led to the definition of the end user services introduced above. Requirements demonstrated that the most common and recurring problems were related to the passing of information and resources within an institution in order for staff to be aware of the needs and preferences of students.

With respect to the EU4ALL architecture, which was successfully implemented at length at UNED, it guarantees the flexibility and loose coupling between the components, allowing the addition of new services to the framework as they become available. The EU-4ALL framework provides specifications for the web service interface of each component: the User Model –UM (implemented at UNED by the aDeNu group), the Recommender System - RS (implemented at UNED by the aDeNu group), the Metadata Repository – MR (implemented by ATOS) and the Content Personalisation – CP (implemented by INDRA). It is out of the scope of this paper to comment on these technical components and their interactions, which are described elsewhere [Boticario 12, Raffenne, 09, Santos, 11b]. However, to clarify one of the key features that have been implemented, Figure 2-B shows how the user is provided with a link to check if the learning materials in a particular course fulfil her interaction needs. Figure 2-A shows how she is filling in her interaction preferences which feed her user model defined in terms of the ISO/IEC 24751:2 standard.

Figure 2: Interaction preferences (A), Checking learning materials compliance with interaction preferences (B)

A)

Home Classes Communities **Control Panel** Help

Accessibility of Online Course Materials

Texts
Adaptations for text (books, articles, handouts, etc. which are available as eg. MSWord or PDF documents)
 none
 Spoken texts (texts that can be heard, such as Daisy or talking books)

Audio
Adaptations for audio content (eg. radio programs)
 none
 Transcript (text document which reproduces the audio content)
 Sign language

Images
Adaptations for images and animations (eg. diagrams or figures which appear in a document)
 none
 Alternative text (text equivalent for the image)

Animations
Adaptations for animations (A sequence of images that are played in a linear order allowing presentation of a scene in motion, eg. an animation of the solar system)
 none
 Alternative text (text equivalent for the animation)

Films and Videos
Adaptations for films and videos (eg. video or TV program)
 none
 Audio-description (additional narration track, which consists of a narrator describing what is happening on the screen during the natural pauses in the audio)
 Captions (a text appears at the bottom of the image transcribing the dialogues, describing the sounds in a film etc.)
 Transcript (text document which reproduces the audio content of the video)

OK Cancel

B)

Class Space | Class Calendar | **Class Documents** | Admin

Documents

Add File | Create a URL | New Folder | Upload Compressed Folder | Delete this folder | Edit Folder | Modify permissions on this folder

Type	Name	Size	Last Modified	Metadata	Views
Folder	Annual Review December 2009's Public Files	0 items	12/15/09 10:39 AM	Download	
Folder	Assignments	0 items	12/15/09 10:39 AM	Download	
Folder	Exams	0 items	12/15/09 10:39 AM	Download	
Folder	Handouts	0 items	12/15/09 10:39 AM	Download	
Folder	Lecture Notes	0 items	12/15/09 10:39 AM	Download	
Folder	Projects	0 items	12/15/09 10:39 AM	Download	
Folder	manifest-Prototipo	251 items	12/15/09 02:17 PM	Download	

Move | Copy | Delete | Download as a ZIP file | Check accessibility

Download an archive of the contents of this folder
Note: This may take a while, please be patient.

Request notifications [Subscribers]

W3C HTML 4.01 | W3C XML 1.0 | W3C CSS 2.0

Aside from the core modules of the architecture, a development area, which was particularly explored at UNED, was the development of the so-called Psycho-educational Support service (APES). Here the basic idea was to provide psycho-educational support in terms of an adapted course (compliant with IMS Learning Design specification, IMS-LD) and complemented with the dynamic guidance provided by a semantic educational recommender system developed at UNED [del Campo, 10], which has been successfully applied in different LMS [Pascual-Nieto, 11]. The APES service facilitates support to different roles involved along the learning process (tutor/teacher, students, staff) in terms of different topics that could impact on the student's academic performance (e.g. learning strategies, communication abilities, writing and reading difficulties, adapted format and contents according to the students needs and preferences, etc.).

The value of these developments lies on the flexibility and applicability of the framework under different requirements (including different LMS -dotLRN, Moodle, Sakai, and diverse needs through alternative service implementations). Thereby it is expected that other institutions with similar or different needs and technical components would be willing to adopt EU4ALL. As to the evaluation of the services supported by the architecture, the quantity of users (285) and their diversity of roles have a clear impact on the credibility

of the evaluation outcomes. Those results are likely to influence decision makers towards the adoption of accessible services, within the pilot organisations but also in other institutions interested in providing accessible eLearning. These services are highly supported by standards (covering the full range of issues involved, which has required 16 standards). Thus, the project has fully committed to the adoption of existing standards and therefore to show their applicability and promote their use, as well as extend them to new needs.

A total of 123 people (61 students and 62 professionals) took part in the evaluation activities of the UNED pilot site: three workshops (53 participants), two focus groups (9 participants), face-to-face evaluation sessions (9 participants), and remote evaluation sessions (52 participants). They declared to use the following accommodations when studying through the Internet: hearing aid (6), enlarged text and hearing aid (1), enlarged text (5), screen reader (9), screen magnifier (5), screen magnifier with text-to-speech technology (5), large monitor screen (2), voice recognition (2), voice recognition and adapted mouse (2), adapted keyboard (2). 22 students declared to use no accommodations. In turn, the distribution of the roles of the 62 professionals who took part in the evaluation at UNED is as follows: lecturers (11), disability unit officers (11), technical area staff (5), librarians (5), content and multimedia officers (11), staff from external entities providing accessibility related services (7), members of standards organisations (2), and staff from other university departments (10).

The main conclusions from UNED's evaluation were as follows. Regarding framework adoption, EU4ALL's open architecture constitutes a roadmap to improve institution's level of accessibility and therefore to comply with current Spanish legislation. Services were highly valued and provided a major progress comparing to those that are currently provided at the University, because EU4ALL services cover the learning process itself and they are not just bounded to enrolment and examination processes, which is the current focus at UNED. The ability of managing multi-format adaptations was greatly valued (i.e. adaptation facilities of contents through content personalisation) and not solely for accessibility purposes but for its possibilities to support different types of student with diverse needs. However, the project's technological outcomes still need to go through a technology transfer process where active participation of management and technical staff is absolutely crucial. Also, UNED needs first to improve basic accessibility problems that were not part of project's objectives.

4. CONCLUSIONS AND FUTURE WORK

EU4ALL offers a framework that caters for students' accessibility needs at HE, including

ontologies on user requirements, guidelines, handbook of processes and steps to be followed in order to adopt the framework and/or its components. Training, organizational and technical consultancy, are key services offered to adopters willing to improve the accessibility of their Lifelong Learning programmes. The applicability of the EU4ALL approach has been tested both at the large universities involved in the project from the beginning (i.e. Open University and UNED) as well as in two medium size universities who join the project in the last year to validate its adoption (IPL and UPV). In this paper, we have reported main developments and contributions from UNED pilot site.

To further improve adaptations to user's needs, UNED group is currently involved in various research projects. An area of particular interest in that respect is to consider more complex sources of interaction data, which may help developing more complete and descriptive user models that support the provision of further and more precise adaptation functionality. One such source of information is user's emotions, which is currently researched in the MAMIPEC project [Santos, 12a]. The main goal here is to explore the application of affective computing to develop accessible and personalized learning systems that consider a user context where appliances and devices are included to provide a richer and more sensitive user interaction. In affective e-learning, the student interactions with the e-learning platform are dynamically collected focusing on data relevant to learning progress and on behaviours that can be seen as affect expressions (e.g. inappropriate task strategies, procedural errors, misconceptions, problem-solving behaviour, questionnaire responses, time spent on hints, number of hints selected, etc.). Machine-learning techniques can be used to discover correlations between affect (e.g. revealed in a post-survey) and observable behaviour. Here emotions, which are relevant in educational settings for being linked to cognition and learning, have to be precisely defined.

To date we have conducted several experiences [Santos, 12a]. In particular, we recorded data from different sources simultaneously, namely, eye movements with the ASL 504 eye tracker which also detects the pupil dilatation, face expressions from Kinect, using its SDK to detect position and/or deformation of representative face elements, video from a web cam, cardiovascular events such as cardiac period, and blood pressure (systolic and diastolic values) by means of the PowerLab, breath frequency with a pneumograph and mouse movements and keystrokes. To complement the data gathering through the above devices, several questionnaires were filled in by the participants, namely the Five Factor Model personality questionnaire [Goldberg, 93] at the beginning of the course, and Self Assessment Manikin scale [Bradley, 94] after each exercise to measure the caused emotions with the dimensional approach. At UNED we are particularly involved in mining the data collected from these experiences to feed specific recommendations that are meant to support the

learners in managing their emotional state (e.g. to reduce anxiety when carrying out certain exercise) [Santos, 12a].

ACKNOWLEDGEMENTS

Authors would like to thank the European Commission for the financial support of the EU4ALL project (IST-2006-034478). The work at aDeNu is also supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation (TIN2011-29221-C03-01). Authors would also like to thank all the EU4ALL and MAMIPEC partners for their collaboration.

REFERENCES

- [aDeNu] aDeNu research group at UNED: <https://adenu.ia.uned.es>
- [BenToWeb] Benchmarking Tools for the Web. Available at: <http://www.bentoweb.org>.
- [Beyer, 07] Beyer, S., Meek, A., Kilsby, M., Perry, J. The TATE [Through Assistive Technology to Employment] Project: Outcomes of the TATE Project for people with learning disabilities and staff. *Journal of Assistive Technologies*, Vol 2, Issue 3, pp. 2-65, 2007.
- [Boticario, 07] Boticario, J.G., Santos, O.C. An open IMS-based user modelling approach for developing adaptive learning management systems. *Journal of Interactive Media in Education. Adaptation and IMS Learning Design. Special Issue*, 2007/02, pp. 1-19.
- [Boticario, 12] Boticario, J.G., Rodríguez-Ascaso, A., Santos, O.C., Raffenne, E., Montandon, L., Roldán, D., Buendía, F. Accessible Lifelong Learning at Higher Education: Outcomes and Lessons learned at two different pilot sites in the EU4ALL project. *Journal of Universal Computer Science (J.UCS)*. Vol. 18, no. 1 62-85, 2012.
- [Bradley, 94] Bradley, M.M. and Lang, P.L., "Measuring emotion: The Self-Assessment Manikin and the semantic differential.," *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, vol. 25, no. 1, pp. 49-59, Mar. 1994.
- [De Bra, 10] De Bra, P., Smits, D., van der Sluijs, K., Cristea A.I., Hendrix, M., GRAPPLE: Personalization and Adaptation in Learning Management Systems, *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (ED-MEDIA 2010)*, June 28-July 2, 2010, Toronto, Canada.
- [del Campo, 10] E. del Campo, M. Sainero, O. C. Santos, J. G. Boticario. Psycho-educational support for students with disabilities in higher education, applied through a recommender system integrated in a virtual learning environment. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, Vol. 3 (237-247), 2010.
- [E-Framework] E-Framework. Available at: <http://www.e-framework.org>
- [EU4ALL] EU4ALL website: <http://www.eu4all-project.eu/>
- [eXe] eXe. Available at: <http://exelearning.org>
- [Felder, 88] Felder R. M. and Silverman L. K. Learning and Teaching Styles In Engineering Education, *Engr. Education*, 78(7), p. 674-681, 1988.
- [Fluid] Fluid project. Available at: <http://fluidproject.org>
- [Ghali, 08] Ghali, F. and Cristea, A. Interoperability between MOT and LMS: Converting CAF to IMS QTI and IMS CP, AH 2008: 5th Int. Conf. on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems. Berlin Heidelberg, Springer, p. 296-299, 2008.
- [Goldberg 93] Goldberg, L. "The Structure of Phenotypic Personality-Traits," *American Psychologist*, vol. 48, no. 1, pp. 26-34, Jan. 1993.
- [ISO/IEC 24751] ISO/IEC 24751 Individualized adaptability and accessibility in e-learning, education and training, 2009.
- [May, 10] May, H. and Bridger, K. Developing and embedding inclusive policy and practice in higher education. The Higher Education Academy, 2001 Retrieved on December 2010 from: <http://www.heacademy.ac.uk/assets/>

[York/documents/ourwork/inclusion/DevelopingEmbeddingInclusivePP_doc.doc, 2010.](#)

[MICOLE] Multimodal Collaboration Environment for Inclusion of Visually Impaired Children. Available at: <http://micole.cs.uta.fi/>

[Moreno, 09] Moreno, G., Martínez, L., Boticario, J.G., Fabregat, R. Research on Standards Supporting A2UN@: Adaptation and Accessibility for ALL in Higher Education. Proceedings 3rd Workshop Towards User Modeling and Adaptive Systems for All (TUMAS-A 2009).

[OKI] Open Knowledge Initiative. Available at: <http://www.okiproject.org>

[Pascual-Nieto, 11] Pascual-Nieto, I., Santos, O.C., Pérez-Marín, D., Boticario, J.G. Extending Computer Assisted Assessment Systems with Natural Language Processing, User Modeling and Recommendations based on Human Computer Interaction and Data Mining. In Proceedings of the International Joint Conference on Artificial Intelligence (IJCAI), 2519–2524, 2011.

[Raffenne, 09] Raffenne, E., Santos, O.C., Granado, J., Couchet, J., and J.G. Boticario. Integrating OpenACS/ dotLRN with an Open and Accessible Service Architecture Framework. 8th OpenACS/.LRN Conference, Costa Rica, 2009.

[Rodríguez-Ascaso, 11] Alejandro Rodríguez-Ascaso, Cecile Finat, Mar Saneiro, Elena del Campo, Emmanuelle Raffenne, Olga C. Santos, Jesus G. Boticario: EU4ALL services for providing personalised, ICT based support for students with disabilities - The UNED case. DRT4LL, 185-194, 2011.

[Santos, 11a] Santos, O.C., Boticario, J.G., Raffenne, E., Granado, J., Rodríguez-Ascaso, A., Gutierrez y Restrepo, E. A standard-based framework to support personalisation/adaptation and interoperability in inclusive learning scenarios. In Fotis Lazarinis, Steve Green, Elaine Pearson (Eds.) Handbook of Research on E-Learning Standards and Interoperability: Frameworks and Issues, IGI Global, pp 126-169, 2011.

[Santos, 11b] Santos, O.C. and Boticario, J.G. Requirements for Semantic Educational Recommender Systems in formal e-learning scenarios. Algorithms 4 (2), pp. 131-154, 2011.

[Santos 12a] Santos, O.C. and Boticario, J.G. Affective Issues in Semantic Educational Recommender Systems. In Proceedings of the 2nd Workshop on Recommender Systems for Technology Enhanced Learning. CEUR-WS proceedings, vol 896, p. 71-82.

[Santos 12b] Santos, O.C., Boticario, J.G., Arevalillo-Herraez, M., Saneiro, M., Cabestrero, R., del Campo, E., Manjarres, A., Moreno-Clari, P., Quiros, P., and Salmeron-Majadas, S. MAMIPEC - Affective Modeling in Inclusive Personalized Educational Scenarios. In Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology, "Previously called Learning Technology Newsletter (ISSN 1438-0625)". Special Issue Articles: Technology-Augmented Physical Educational Spaces, vol 14 (4), October, 35-38.

[Seale, 06] Seale, J., E-learning and disability in higher education: accessibility research and practice. Routledge London, 2006.

ACCESSIBLE HIGHER EDUCATION: ICT SUPPORT THROUGH THE EU4ALL PROJECT

M. A. Silva Alves
M. B. Lopez Dalmau
E. Silva de Paula
J. R. Scarpetta Alves.
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Key words: forum, administration, EAD, management strategies.

A Forum is a tool used in the teaching-learning process on online distance courses, whose operability benefits collective and collaborative learning, at the same time, by many people. The biggest challenge of the Forum relies on how to guide and amplify the critical, creative and productive discussion of subjects that aim to broad the students' knowledge and that of their surroundings. Here we intend to showcase management strategies that can enable better results, and point out the commonest problems in adopting the Forum tool for creating and consolidating the knowledge. The present work, with explanatory and descriptive bias, deals with data from participating observation, as well as document analysis. Interviews with managers and users of Forums of capacitation programs developed at Managing Sciences Department are also part of the database

INTRODUCTION

One can infer from the analysis of the tool, Forum of Distance Education, that it constitutes an ideal environment for a community. It acts as a space for the promotion of teaching and learning, which may accommodate different pedagogical objectives established by a Professor of Distance Education, whose responsibility is of achieving these goals, however, it is usually passed on to the tutor.

Silva (2008, p. 264) defines organization as: "a collectivity with a relatively identifiable boundary, a normative order, scales of authority, coordination systems, which exists in a relatively continuous basis in an environment, and engages in related activities, usually with a set of goals." For Robbins and Decenzo (2004, p. 4), the organization "is a systematic arrangement of people brought together to accomplish some specific purpose."

The reflection upon the use of the administrative tools in the teaching-learning in education, in the instance of distance education, would be by extension a way to rescue this knowledge to the development of this collective process of learning, which is the Forum.

The teacher is also a manager, as pointed per Perrenoud et al (2001, p. 26 apud BENETTI, 2008, p. 45): "The teacher is a professional of learning, of managing the learning conditions and of interactive regulation in classroom." Therefore he/she coordinates the groups of students present in the classroom, in order for them to achieve their common goal which is to accomplish their professional training, this function which is further developed by Perrenoud et al (2001, p. 26 apud BENETTI, 2008, p. 46): "the teacher plays two purposes in his/hers praxis. One is didactic, concerning the structuring and management of the contents and the other pedagogical, related to the management and regulation of interactive events in the classroom."

Gorczewski and Martin (2011, p. 110-111) points that the new conception of citizenship goes beyond the defense of individual and collective rights, including the "right to have rights and to build new rights" it presupposes "democracy, freedom of manifestation of opposition, respect for all members of the community, their beliefs, their values, their cultures", it involves "their own duties and their responsibility in political participation in the exercise of their freedom and in the obligation to others citizens." For the exercise of full citizenship, the authors consider the essential participation as "with social exclusion there can be no citizenship, no one can be truly a citizen in the presence of a non-citizen."

Thus the analysis of the tools of the Administration Functions applied to the Distance Education forum environment constitutes in a proposal to enrich the managerial role played by the DE teacher that has the knowledge of the technologies developed by the science administration. In this sense he/she can take the most out of the didactic-pedagogic resources provided by the Forum. Such analysis is what is presented below, for that correlation between said topic and the current reality of use of the Federal University of Santa Catarina's Administration Course Forum were performed.

ADMINISTRATIVE FUNCTIONS

Quel (2006, p. 67-68) mentions that in the definition of the administrative functions is the planning as a prominent element, since this is responsible for clearly defining the general objectives, resources and actions required to achieve the goals planned. It consists in assigning certain goals to be achieved through consistent and achievable plans.

Sobral and Peci (2010, p. 132) defines objectives as the results, purposes, intentions or future state to be accomplished while plans are guides that indicate what should be done by specifying the resources and actions needed to achieve these goals. The plan has the dual task of defining what should be done (objective), and how it should be done (plans). In the view of Maximiano (2011, p. 62) the planning process is composed by three basic decisions: set the objectives, define the courses of action and define the means of action.

The teacher when setting the objectives of the forum should keep in mind the process efficiency, by means of specific, measurable and challenging goals. These goals should also be achievable within schedule, planned with consistency and levels of hierarchy within itself. Quel lists (2006, p. 70) the basic characteristics in setting the objectives: feasibility, clarity and knowledge (the main one), which defines the extent of facilitation on reaching the goal.

In this sense using the framework proposed by Robbins and Decenzo (2009, p. 57), the ideal planning for a forum with a topic for a course in the form of DE must be tactical, since it relates to an event only and not to the entire subject or course; should be of short term, given that the residence time of the forum on the environment is small; should be specific, because you want to address a particular topic of interest; and must be permanent, since the same procedure can be repeated in other forums with same conditions and characteristics.

To Sobral & Peci (2008), the organization as a social entity is "a group of people that works together to achieve common objectives", and the organization as a function of administration is the responsibility "for the distribution of work, resources and authority by members of the organization." In this work, the meaning of organization will be that of an administration function, that is, to organize - "process of splitting, integrating and coordinating the activities and organizational resources in order to achieve the goals."

The process of division of labor is a basic premise in organizations and follows criteria that enable greater efficiency in individual work and better achievement of objectives. The division is given by the specialization of tasks, hierarchy and dispensing of authorities and responsibilities throughout the chain of command and in the differences between the departments of the organization. By specializing the tasks, responsibilities are defined and authorities are assigned.

Fernando Cardoso (2007), in his book *Managers of e-Learning* defines Forum as a dissertation structure where every comment gets recorded and posted up earlier. It is an asynchronous web environment, therefore it allows each student, to learn about the discussion, in his/hers own pace, reflect on it, research and bring their contribution to the group. In this tool, the participation level tends to be higher than in online chat, the latter is a synchronous tool that despite its personal interaction and informal conversations among the students, hinders the understanding of the discussion, because the comments are not posted chronologically making it difficult to associate a comment to another.

Thus, applying the organization function to the Forum's environment one already has the division of labor, in other words, professor, tutor and students, each of which developing their own activities. The responsibilities are sorted in the same manner. The professor will be responsible: to plan the forum when planning the course; also to assign the activities among all those involved; to establish the authorities, to manage and control the process. The forum can be used in several ways, it all depends on each professor pedagogical intention when developing and putting together their courses.

When planning the course the professor must not only think on the content that he/she will work with the students, he/she must also put some thought in the bibliographies that will be presented, the evaluation methods and the proposed problems. The biggest challenge of the forum is to guide and multiply the critical, creative and productive discussion of themes that promote the student's growth and of his/hers surrounding. The professor by planning the course is able to choose the topics that are going to be proposed in accordance to his/hers own desire, likewise the manner in which the forum will be used. These topics can be of simple answer questions, as well as first impression questions that lead to a fully developed topic where a deeper discussion takes place, always assuring a better grasp of the content.

The forum can also be used as an evaluation method. The decision whether to use this tool or not and to which objectives are to be accomplished must occur during the planning of the evaluation and learning activities, the same way it is done with any other assessment tool.

The tutor is responsible, in the case studied, to monitor the students during the time that the forum is open, by checking the daily posts, encouraging student participation, screening for inappropriate posts both in the form of expression and/or pertinence to the topic. After reading the messages, he/she must guide the discussion towards the topic and finally perform the evaluation of the forum at the end of the period.

The students use the forum as a mandatory activity set by the professor. It will up to them to reflect on the question proposed, to contribute to the joint construction of knowledge, to interact and participate actively in the community where they are inserted, enabling the dissemination of concepts and knowledge acquired.

Regarding the Function Direction, Oliveira (2009, p. 149) specifies that it is the function that “oversees the capacity and ability to supervise and guide the resources -human, financial, technological, material, equipment- allocated in the activities” and has the objective to “optimize the decision-making process aimed at the achievement of the results set out in plans previously elaborated.”

In the Forum’s environment, the function direction would correspond to the moment when the teacher or the tutor participates, which would be done by means of all available resources, since they had been previously planned for the development of the activity. This is the moment in which he/she will coordinate and motivate the group in the proposed activities, he/she may also propose topics for debate, request their opinion backed by critical thinking. In these activities the professor or tutor, will act as mediators and leaders for the solution of conflicts and may use the techniques proposed by the administration.

The aspects of coordination and communication are heavily worked by researchers of distance education, in view of the virtual nature of the subject. Already looks Decision Making has tools that can be better exploited by EAD.

Maximian (2008, p. 88) “decisions are made to solve problems or seize opportunities”. To consider such aspects in the discussions of the Forum would help the students in being more self-critical about where they stand and their ideas, which would be of good use in building the concepts, developing creativity and intuition as well as reducing the difficulties in the process of solving problems.

The forum, therefore, is a place that will prepare professionals to work in a team, both for a professional environment and for places of democratic participation in society.

The Function Control to Robbins and Decenzo (2004, p. 281; 283) is “a function that involves the process of monitoring activities to make sure that they are being carried out as planned and correcting any significant deviations.” Oliveira (2008, p. 42) considers that Control “is the administrative methodology that, by comparison with previously established standards seeks to measure and evaluate the performance and results of actions, in order to feed back information to decision makers” seeking to “correct or enhance the performance, to ensure that the results established by the planning are achieved.”

In the Forum’s environment, the Control Function would correspond to the moment when the professor or the tutor assesses whether the students achieved the expected performance in the activities or not and the effectiveness of the forum activities themselves. He/She would also check how much of the planning was accomplished and whether these results are what was expected. If they are not promising, then this would be the time to list all of the information about the process and try to identify the main problems, reflect on the main alternatives to correct these problems and implement them in order for the upcoming forum objectives to be met, in this sense feeding the previously mentioned decision making process.

Robbins and Decenzo (2004, p. 282-283) mention that the Control Process occurs in three distinct stages: 1. measure the real performance, 2. compare to real performance to that of the standard and 3. take administrative actions to correct deviations or inadequate standards.

Performance is measured according to Robbins and Decenzo (2004, p. 283-284), through information gathered by personal observation, statistical reports, oral reports and written reports, each with its own strengths and weaknesses, but when combined increase the likelihood of receiving reliable information.

Therefore, considering all of these considerations about control both in the performance of people and of the forum, could be productive as it gives new perspectives and techniques to deal with problems arising from working with groups of people, towards the same goals, it also provides a reflection on the process.

This research has investigated how students see the forum and in the same way how managers and tutors perceive it. Other questions were: how they are playing their roles and how would they perform the division of tasks and responsibilities of the planning and organization of the course, the results of which are presented below.

METHODOLOGY

The research was performed at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) in the distance education Administration Course of the Department of Science Administration which uses the tool forum quite often. To conduct this research, with exploratory and descriptive characteristics, data was collected through participant observation, survey and document analysis as well as through interviews with managers and users of the forums relating to training programs developed by the Department of Science Administration.

There were two different questionnaires, one for students, whose sample was made of three classes with 25 students each, of which only 30 of them actively participated in the entire process. The other questionnaire was handed to professors and tutors, 4 of 15 professors and all 3 of the tutors effectively participated.

ANALYSIS OF THE RESULTS

Questions 1-6 had the intention to perceive how the students view the forum and at the same time find out their perception about their own participation, tutors and teachers and their fellow students, trying to assess how the participants interacted with the tool and its contribution to a better use of it. These were the questions and the main answers given by the students.

Chart 1: Student - view of forum and self learning perception

Questions	Answers
1. Do you like to participate in the forums?	68% Yes
2. How do you see the forum as a source of exchange of knowledge and experiences?	50,0% some source 27,3% many sources
3. When you are attending the forum, do you do further research?	77% Yes, I do.
4. How much time per week do you spend with the forum?	54,5% less than 1 hour
5. Do you read all of your colleagues replies?	45,4% read all
6. Does the arguments from your colleagues stir any interest in you to go deeper into specific topics?	63% are interested

Source: elaborated by the authors (2013).

Chart 2: Student's evaluation about the forum administration

Questions	Answers
7. Do you agree with the manner in which the forums are produced/managed?	54,5% yes
8. If this activity was not mandatory, would you participate? No, I wouldn't participate. Yes, I would participate. Yes, I would participate, but depending on the subject.	63,6% would participate depending on the subject
9. In the forums that you have participated, the time window for discussion was: Not enough; Enough; Some were enough, due to the topic.	54,6% enough
10. Would you like that the course professor to also participate in the forums?	86,4% yes
11. How do you assess the participation of the tutors with the forums?	45,5% good
12. Under the same light is the participation of the tutors _____? Required; Required to keep the discussion	76,2% required

Source: elaborated by the authors (2013).

The questions for teachers and tutors were directed to see if the tutors were playing their role and to seek data that would lead to a better use of the forum. The tasks conferred to the tutor, upon the opening of a forum for discussions, are: observation, intervention, guidance, feedback and synthesis of the debate. For teachers and tutors it was presented the following questions, the main answers are as follows.

Chart 3: Professor and tutors performance evaluation

Questions	Answers
1. How many interventions did you do in forums per disciplines?	60% More than 4
2. How many times did you have to guide the discussion back to its main topic?	40% once; 20% none
3. How many e-mails were sent to those who were not participating in the forum in order for them to participate?	50% More than 4
4. Do you see the forum as a source of knowledge and exchange of experiences?	70% yes

The following are the highlights of the results of this research.

The observation showed that there was no closure to the discussion in the forum by the tutor and the professor also did not act towards the matter.

When asked why they did not do it, the tutors responded that the guidelines on how to act in the forum were not given to them, or that they have not considered doing so or even that the emphasis given in the training was geared towards evaluation, promoting participation and avoiding off topic discussion.

Even though most students admitted that they like to participate in the forum, they pointed some negative factors: some subjects do not stir interest; discussions only for grades; topics different than the contents covered in class; lack of participation by the professor either confirming or correcting information and lack of support from the tutor stimulating new discussions, to break the monotony.

We understand that at the end of the time set for the discussion, in the forum, the tutor or the professor himself should make a closure, making a summary of what was discussed, highlighting the main topics discussed by the group, clarifying the ideas addressed that were not fully understood, and presenting a conclusion of the issue for the group.

The forum enables interactions and promotes learning in a group process.

The forum has the advantage of interactivity between the students themselves and between student and tutor. If in the traditional model of education the time in the classroom limits the participations, in the distance education, the discussion time is broadened (the average time for discussions is of 21 days), promoting more participation among all group members.

This kind of discussion generates a plethora of opinions and experiences where the outcome is far superior to the idea which gave rise to the forum, because it requires, from those involved, the interpretation of the ideas of others and also their own exposure by means of written language.

The interview aimed at measuring the extent of this trade of opinions and the effectiveness of the learning. The findings suggest many contradictions. More than half of the participants stated that they put into the forum less than an hour a week, but they also state that they do some research in order to participate.

It also seems incongruous to see that the vast majority asserts that the opinions of their colleagues made them interested in searching more about certain subjects when at the same time they think it is a negative contribution irrelevant topics and topics that are not related to the current discussion.

It is worth mentioning that the students are required to participate in the forum, but a good number of them said that they would participate, even if it was not required, depending on the subject, which corroborates with the initial assertion that they like to participate of the forum.

We understand that the forum allows interactions where learning occurs, not in a stand-alone process, but social, which means that the student learns more effectively when he/she does it in a context of collaboration and exchange with their peers.

The forum is an excellent learning tool, however, the students' responses indicate that the evaluation of the process was not done properly, particularly in the questions about the participation of the professor and tutor, including whether or not a tutor was required. The perception is that either the students did not understand the question or for fear of displeasing the tutors answered it with no expression of the truth, thus creating a paradox. That is, if in one hand the first question top answer states that the participation of the tutors is good, on the other in a different question the highest percentage falls under required to keep the discussion going.

Where, when and how they ran the interventions that tutors say happened demonstrated by the high percentage of 60% for interventions, 40% and 50% for redirection to invite non-participants, not corroborates before 72.73% of student responses, pointing to the involvement of tutors is needed to arouse interest. If more than seventy percent of the students find it necessary the presence of tutors, which means it is not happening in percentage above or analyzed presents itself not perceptible to the students.

When the tutors are asked about the forum as a tool for the exchange of knowledge and experience, and comparing their responses to those of the students, there is an agreement in the statement of yes. However, some students that feel discouraged, they believe that the topics are not challenging enough.

One tutor pointed out that some students do not know how to take the most out of the knowledge exchange in the forum, since they use it as a tool for complaints, sarcasm and disrespect to tutors, the course in general and their own colleagues. They add that the students do not use the forum to exchange information with other students and that there is no intention on the student's behalf to exchange knowledge and experiences, they only fulfill their obligations. Tutors also highlighted that their attention to the forum is small, lacking material available to support a discussion on the subject, and that their lack of control over it also influences the low productivity. The professor hardly asks them about the forum's interventions and he/she do not participate in them. There is no standardization of procedures with regards to the mediation and evaluation.

The tutors, just like the students, would also like to have the professors of the courses participating in the forum and not only presenting the topic, but also accompanying and intervening in it, as well as stimulating the generation of ideas when necessary.

Considering that the forum is used as a tool for teaching and learning and that it is responsible not only for the students participation but also for an evaluation of this participation, there is reason for concern over the results gathered by the interviews. The practice shows that there are no standard procedures established to guide the actions of the tutors in the forums and even less to evaluate the students on their participation.

There already is subjectivity on the evaluation, due to the tutors, and with the lack of parameters set by the professors of the courses, the students are at the will of the definitions set by the tutor, whether these are the result of study or what the tutor sees fit to evaluate. Thus, some students get a perfect score with just a discussion, while others do not reach the same grade because the criteria used for correction was completely different between tutors.

The professor who presented the theme expects each student to expand his/hers own initial views on the subject, by means of the addition of the views of the colleagues. If the intention of the professor is clearly stated when proposing the discussion and the students have changed their view about their surroundings, noticing different nuances of possibilities for peaceful coexistence, just by means of the eyes of their colleagues, then he/she will have achieved the goal proposed in the forum.

Moraes (1996, apud BENETTI, 2008, p. 45-46) proposes a methodology that promotes intellectual autonomy, that leads the individual to learn how to learn, to learn how to think. "(...) this means preparing the individual to learn to investigate, work in groups, master different ways of accessing information, develop critical skills to assess, collect and organize more relevant information."

It is of utmost importance to set these standards for correction, by the course professors, since only they can say what they expect and desire the students to learn from the activity proposed in the forum. General standards for correction, such as to see if the student properly commented in the subject under discussion or if he/she successfully reviewed an internet article, not only can be established but must be, as they do not depend on the course subject but on the student's understanding of the topic.

The issue of plagiarism is worrisome, because the education of a student is not made out of only a discussion over a specific topic, it is much bigger than that, it should question its role as a citizen where personal and professional ethics are relevant to its performance on the social environment which he/she lives. Therefore, the course should give guidelines to the tutors on how to advise the students on this matter.

Another aspect to consider in setting the standards for correction is whether the assessment will be quantitative or qualitative. If it is a quantitative assessment, what matters most is the number of interventions performed; if qualitative, then the concern should be with the appropriateness and relevance of these statements, and also if they are applicable to the student's surrounding, because knowledge without practical application is useless.

It can be seen that neither teachers nor tutors or students, have a sense of what this tool is, how it works and the potential learning that can come out of it.

Benetti (2008, p. 56-57) mentions that Masetto (apud REZENDE, 2004, p.100-101) states that professors of DE "need to develop certain competences and abilities, among which to build a partnership with the student throughout their educational activities." Rezende (2004 apud BENETTI, 2008, p. 57) adds that professors should "prepare themselves to learn, gradually, how to transpose their practice from real to virtual, performing concrete experiences, with a reflective thinking of and about the action, not accepting ready and finished models."

There seems to be no serious commitment with this tool and little interest in changing this view, from all involved.

In order for this situation to change, it is necessary that tutors undergo training using the very own forum tool to understand and feel how it works and consequently prepare themselves for their participation in the forums with the students.

“A systemic view of a DE project must be present in the manager (...). The tutor and the professor, who are at one end of the process, must know the system and must keep this view with the aim to know who to turn to at each situation they come across” (MOORE, KEARSLEY, 2007 apud BENETTI, 2008, p. 39). It is important to both the teacher to follow and the tutor to act in the forum; so here is the possibility of creating or recreating situations that contain educational integration of knowledge and providing autonomy of thought, recognition of individualities and analysis of errors, among other situations.

CONCLUSIONS

The Forum consists in an asynchronous environment that allows the interaction of students in distance education, it is an important tool for the development of discussion, reflection and research, which are key elements in the process of teaching and learning.

The development of the scientific spirit of reflective thinking is one of the requirements of Law Nr. 9.394, of December 20, 1996; regarding the Guidelines and Bases of National Education in Brazil which explains the purpose of forming for “the inclusion in the professional sectors”, to “participate in the development of Brazilian society”, for “research work and scientific research aimed at developing science and technology, the creation and dissemination of culture, and developing an understanding of man and the environment they live in”, integrating the knowledge in order to encourage the discover of problems of the present world; the formation of a professional capable of “providing specialized services to the community and to establish with it a reciprocal relationship.”

It is clear, therefore, that the Federal Law introduces in the concept of training the new concept of citizenship, which is not restricted to the sense of political rights, which requires higher education to go beyond the professional training, the training for a critical and participatory citizenship.

The administration science has established the importance of collective work and is seeking the improvement of team work, using the techniques proposed by researchers from Corporate Management. Higher education, commits itself with the training of critical and engaged professionals, those expected by the organizations, it would, by extension, also have to prepare the students for that form of management, which has been applied in various types of organizations. In turn, society itself also expects a critical and participative citizen.

In distance education, the possibility of promoting the Forum from predefined themes, promotes general reflection, analysis and collective discussion about reality. This enables the organization of roles in the team work, the responsibility definition, the exercise of planning and setting objectives, the direction of the discussion process, monitoring processes, evaluation and control activities, identification of key processes and main problems and alternatives for remediation. These are some examples of applicability of the various functions of management that can contribute to the undergraduate education and to maximize the potential of the Forum. But it is necessary to be developed in a planned, organized, coordinated and controlled, as well as participatory and synergistically performed practice.

Finally, the use of the tools of the Functions of Administration and especially the improvement initiatives of collective work, in the environment of the DE Forum - as analyzed in this study - constitutes itself in a proposal to prepare the student to achieve a professional and academic character as required by the job market and also the citizenship required by the society in general, in other words the teaching of citizenship and reflective spirit.

REFERENCES

- Benetti, Kelly Cristina. (2008): *Competências docentes para EAD: análise da realidade do curso de graduação em administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina*. UFSC, Florianópolis.
- Drucker, Peter. (1998): *A profissão de Administrador*, Pioneira Thomson Learning, São Paulo.
- Gorczewski, Clovis; Martin, Nuria Beloso. (2011). “A necessária revisão do conceito de cidadania [recurso eletrônico]: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática”. EDUNISC, Santa Cruz do Sul: available in: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_editora_livro/e_book.pdf Accessed in: 26/01/2013
- Brasil. Ministério de Educação e Cultura. (1996): LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. MEC, Brasília, available in: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>. Accessed in: 26/01/2013.
- Cardoso, Fernando. (2007): *Gestores de e-learning.saiba planejar, monitorar e implantar e-learning para treinamento corporativo*. Saraiva, São Paulo.
- Maximiano, Antonio Cesar Amaru. (2008): *Introdução à Administração*. Atlas, São Paulo.
- _. (2011): *Administração para Empreendedores*. Pearson, São Paulo.
- Oliveira, Djalma de Pinho Rebouças de. (2008): *Teoria Geral da Administração: uma abordagem prática*. Atlas, São Paulo.
- _. (2009): *Fundamentos da Administração: conceitos e práticas essenciais*. Atlas, São Paulo.
- _. (2012): *História da administração: como entender as origens, as aplicações e as evoluções da administração*. Atlas, São Paulo.
- Quel, Luiz Felipe. (2006): *Gestão de Conhecimentos*. Saraiva, São Paulo.
- Robbins, Stephen P; Decenzo, David A. (2004): *Fundamentos de administração: conceitos essenciais e aplicações*. Prentice Hall, São Paulo.
- Silva, Reinaldo Oliveira da. (2008): *Teorias da administração*. Prentice Hall, São Paulo.
- Sobral, Felipe; Peci, Alketa. (2004): *Administração Teoria e Prática no Contexto Brasileiro*. Pearson, São Paulo.

DISEÑO DE MATERIALES TRANSMEDIA COMO OBJETOS EDUCATIVOS EN ABIERTO (OER). LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE MEDIOS AUDIOVISUALES (CEMAV) DE LA UNED

C. Busón Buesa.
UNED-CEMAV, España

“La autoeducación es, estoy convencido, el único tipo de educación que existe”.

Isaac Asimov

Palabras clave: Transmedia, CEMAV, nuevos materiales educativos universitarios.

La UNED en su afán de innovar nuevos materiales educativos empieza a desarrollar nuevos materiales adaptados a los nuevos entornos digitales. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), han permitido nuevos soportes para la difusión de la información en las redes digitales. Desde los nuevos soportes de mapas interactivos a los materiales transmedia, han posibilitado una revolución en la gestión de la información. Se amplían los tradicionales documentos de texto y gráficos nuevas posibilidades técnicas. El presente trabajo busca presentar algunas iniciativas en la investigación y desarrollo de nuevos materiales educativos creados por la UNED en el ámbito de las TICs. Desde los sistemas de mapas interactivos a los materiales transmedia desarrollados, pretendemos presentar nuevos materiales que permitan la interacción entre las nuevas tecnologías, los servicios de información pública y el desarrollo comunitario.

Trabajar en contenidos transmedia lleva consigo la sensación de trabajar permanentemente en un work in progress: terminar la edición y/o consulta de un contenido es a la vez iniciar otra. La producción de un contenido interactivo, por definición, no termina cuando se termina el producto, el papel, el video, teniendo en cuenta la convergencia cultural y de medios en la que vivimos actualmente. Se hace necesaria la búsqueda de nuevos formatos, interactivos, enriquecidos y atractivos para el usuario. Todo ello, hace necesario, la investigación y desarrollo de estos nuevos soportes que tengan en cuenta las recientes posibilidades técnicas de los medios y que puedan, dado el caso, ser utilizados posteriormente como nuevas plataformas educativas.

UN MUNDO DE PANTALLAS

Vivimos en una sociedad de pantallas, están omnipresentes en todos los ámbitos de nuestra sociedad. Las nuevas generaciones, están impregnadas con miles de horas de visionado a lo largo de sus vidas de todo tipo de contenidos que acceden a través de todo tipo de dispositivos. La sociedad impresa de Gutenberg da paso a la sociedad digital de Berners-Lee, donde se produce un nuevo paradigma en la forma de acceder y entender los contenidos.

En los últimos treinta años los ordenadores han tomado el relevo, la informática, antes restringida a unos pocos miles de usuarios se convirtió en otro bien de consumo, millones de personas ahora pueden acceder a un ordenador e interactuar con él. La evolución técnica ha sido exponencial, según la Ley de Moore¹ aproximadamente cada 18 meses se duplica el número de transistores en un circuito integrado. En muy pocos años los ordenadores se hicieron cada vez más potentes, pequeños y más fáciles de manejar. Convirtiéndose, como bien ha planteado Norman (2001), en su obra, *El ordenador invisible*.

Asimismo vivimos en una economía global extremadamente competitiva, por lo que la demanda de futuros trabajadores del conocimiento es imprescindible a la hora de estar en el grupo de los países desarrollados, Rifkin (1995), Negroponte (1995), Siemens (2006) y otros, aunque para Morgenstern (2000, 2005) *los “trabajadores del conocimiento” no deja de ser una complaciente promesa sin cumplir*.

Existe una enorme brecha entre lo que se puede aprender en clase y lo que se puede aprender en el salón de casa. La formación informal gana terreno a la formal. Lo que funcionaba muy bien a principios del siglo XX, ahora en pleno siglo XXI ya no es suficiente, en muchos casos deficiente y obsoleta para una sociedad en continuo cambio, como afirma Bauman (2007) se consumen y se descartan de forma continua en un síndrome de la impaciencia. Enseñar los procesos naturales de forma que los alumnos aprendan mejor, evitaría que hicieran únicamente para “aprobar”. Es necesario hacerla más atractiva, más actual y más interactiva. Siendo así, es importante que intentemos combinar los medios tecnológicos que se utilizan en nuestra sociedad no son solo textuales, sino que estos integran también imágenes y sonidos o sea elementos transmedia que saltan y se combinan de un soporte a otro.

¹Se trata de una ley empírica, formulada por el cofundador de Intel, Gordon E. Moore

TRANSMEDIA Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS

En estos entornos sociales educativos y económicos tan dinámicos son necesarios nuevos conceptos que como el transmedia storytelling ² este fue acuñado inicialmente por en 1991 por Marsha Kinder de la Universidad del Sur de California, posteriormente el término fue retomado EN 2003 por Henry Jenkins del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT). Según Jenkins (2011) transmedia, simplemente significa “a través de los medios de comunicación.” Transmedia, a este nivel, es una manera de hablar de la convergencia como un conjunto de prácticas culturales. La narrativa transmedia describe una lógica para pensar en el flujo de contenido a través de los medios de comunicación. Un mismo texto podría caber dentro de las lógicas múltiples. Así, por ejemplo, podríamos imaginar contenidos que se desplazan a través de YouTube, iTunes, actuaciones en directo, etc.

En Collective Intelligence (2000), Pierre Lévy (2000) propone lo que denomina una “utopía realizable”: pide imaginar qué ocurriría cuando el hecho de compartir los conocimientos y el ejercicio del poder popular llegaran a ser la norma. En este mundo, personas con perspectivas fundamentalmente diferentes reconocen el valor de hablarse y escucharse mutuamente, y estas deliberaciones forman la base de respeto y confianza mutuos. Esta imaginación de la utopía realizable, coincide en parte con la visión de David Thorburn (1994), de un mundo en el que es posible elegir canales comunicativos que encajen a la perfección con nuestras creencias y nuestros presupuestos políticos y, en consecuencia, forjamos una imagen menos precisa y matizada de las creencias ajenas. Por limitado que fuera el repertorio de ideas expresadas por los medios comerciales y dominantes, este planteamiento constituía la base de lo que el propio Thorburn ha denominado una “cultura del consenso”, que contribuía a representar las creencias mayoritarias y a definir un espacio de cultura común que hacía posible el ulterior diálogo.

Tales reflexiones tienen reflejo en lo que Henry Jenkins (2008) llama “la fecundidad de la convergencia”: donde ciertas ideas se propagan de arriba abajo, empezando por los medios comerciales y siendo adoptadas y apropiadas por una serie de públicos diversos a medida que se propagan por la cultura. Otras emergen de abajo arriba desde varios sitios de la cultura participativa, para penetrar luego en los medios dominantes si las industrias mediáticas ven el modo de sacarles partido. Y continúa poniendo de manifiesto las ventajas de una comunicación participativa, volviendo nuevamente la diferenciación de los medios tradicionales vs. Los nuevos medios: *El poder de los medios populares reside en su capacidad de diversificar; el poder de los medios masivos reside en su capacidad de amplificar. Por eso deberíamos ocuparnos del flujo entre ambos: la expansión del potencial de participación representa la mayor*

²Narración Transmedia (también conocida como la narración multiplataforma) es la técnica de contar una sola historia o experiencia de la historia en múltiples plataformas y formatos utilizando las actuales tecnologías digitales. Fuente: <http://en.wikipedia.org/wiki/Transmedia_storytelling> - Consultado el 01-06-2012

oportunidad para la diversidad cultural. Desaprovechemos el poder de los medios masivos y no nos quedará sino fragmentación cultural. La capacidad de participación no proviene de destruir la cultura comercial, sino de escribir sobre ella, modificarla, corregirla, expandirla, conferirle una mayor diversidad de perspectivas, y luego volver a ponerla en circulación, reintroduciéndola en los medios dominantes. (JENKINS, 2008:249)

Los Recursos educativos abiertos (Open Educational Resources) fueron definidos en su momento por la Unesco en (2002:24)³ básicamente son materiales y contenidos educativos que son ofrecidos libremente para que cualquiera los pueda usar. Según la UNESCO “*Los recursos educativos de libre acceso son materiales de enseñanza, aprendizaje o investigación que se encuentran en el dominio público o que han sido publicados con una licencia de propiedad intelectual que permite su utilización, adaptación y distribución gratuitas.*”⁴

Siguiendo esta línea de trabajo la el CEMAV empieza a desarrollar materiales que combinan las ideas propuestas de los Transmedia de Jenkins y con las propuestas de la Unesco de los Recursos educativos abiertos. Empezando a crear materiales que pueden ser reutilizados y modificados según el contexto.

Uno de los primeros prototipos desarrollados por el CEMAV tratando de encajar esta convergencia, el modelo de Debate Interactivo: Tú preguntas, se ha inspirado en la oportunidad ofrecida a la ciudadanía de intercambiar experiencias sobre temas que hasta el momento su discusión ha estado encasillada en un determinado ámbito. Lo que se busca a través de esta pequeña aportación y maquetación del modelo de debate, es generar una ciudadanía más activa, más conectada y en perpetua conversación que presenta una gran oportunidad para lo que Joan Prats (2006) llama –aunque en un plano más orientado a la participación política- *republicanismo cívico*, que consistirá en fiar las libertades y los derechos de los ciudadanos, no a la actuación de los profesionales de la política o de los medios tradicionales, sino a la virtud cívica de los propios ciudadanos, que se comportan como agentes políticos activos. Sin necesidad de llegar a tanto, los dirigentes públicos desean “cosechar” las ventajas de una ciudadanía cívica y la palabra clave es implicación.

También cabe mencionar en este ámbito, los esfuerzos par alcanzar una cultura mediática más participativa, posibilidades que Henry Jenkins ve a corto plazo y que identifica como metas a conseguir: *Hoy por hoy, la cultura de la convergencia somete a los medios a un cambio continuo, ampliando las oportunidades de que los grupos populares vuelvan a hablar con los medios masivos. Dedicemos todo nuestro esfuerzo a combatir los conglomerados y se habrá*

³Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report. UNESCO, Paris, 1-3 July 2002 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>> - Consultado el 12-01-2013

⁴Recursos Educativos Abiertos <<http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/>> - Consultado el 12-01-2013

cerrado esta ventana de oportunidades. Por eso es tan importante luchar contra el régimen corporativo de la propiedad intelectual, combatir la censura y el pánico moral que tomarían patológicas estas formas emergentes de participación, dar publicidad a las mejores prácticas de estas comunidades virtuales, expandir el acceso y la participación a grupos que quedarán si no rezagados, y promover formas de educación para la alfabetización mediática que contribuyan a que todos los niños desarrollen las capacidades precisas para llegar a participar plenamente en su cultura. (JENKINS, 2008:240)

Toda esta base teórica, nos ha incitado a desarrollar nuevas formas de concebir la práctica educativa mediante el investigación de nuevos soportes que cumplan con estas premisas.

MAPAS Y MEDIOS AUDIOVISUALES INTERACTIVOS

La posibilidad de combinar información de todo tipo, como documentos y bases de datos on-line en la red, con la información geográfica, es decir, los mapas y las ortofotos del programa, permiten combinar en una única herramienta un sistema de búsqueda de información único que integra la información y sus datos georreferenciados, lo que facilitarán y transformarán la forma de buscar y consultar la información.

Siguiendo estas ideas, la UNED y especialmente su centro de medios audiovisuales el CEMAV ha empezado a desarrollar materiales que pudieran ser utilizados desde múltiples medios, así una conferencia, una clase o una entrevista pudiera “reutilizarse” adaptándose al medio en que sería emitida, se podrían desarrollar programas de radio, tv emisiones por internet, libros electrónicos etc., toda una serie de materiales enriquecidos que aprovechan las posibilidades técnicas de la era post-pc. Materiales que se complementan entre sí y que aprovechan las ventajas de cada medio y de cada soporte.

Las primeras experiencias del CEMAV que empezamos a diseñar, intentan integrar los diferentes materiales y desarrollar otros a partir de ellos teniendo en cuenta los principios del transmedia. Muchos aún se encuentran en su fase beta de experimentación y desarrollo, ya que, intentamos adaptarlos a las necesidades particulares de los docentes en sus proyectos educativos, proponiendo las mejores opciones a las diversas necesidades específicas de cada proyecto.

Algunas de nuestras experiencias partían de algunas investigaciones previas en el uso de los mapas interactivos combinados con materiales multimedia, vídeos, audio, imágenes, textos, etc. Partiendo de ello hemos desarrollado algunas aplicaciones, que enlazan la potencia de las bases de datos con la cartografía digital. Fue desarrollada una aplicación que

permite cargar las fotografías y videos georreferenciados mediante un GPS integrado en la cámara digital que utilizamos para la toma de datos de un estudio de campo que desarrollamos en la frontera Brasil - Paraguay (Ponta Pora – Pedro Juan Caballero). Al ser una aplicación propia, es decir, mediante la cual controlamos el software pudimos modificarlo y adaptarlo según nuestras necesidades. Este software, al estar basado en software libre, nos permite utilizarlo y modificarlo en todo momento. Asimismo, pudimos alojar la aplicación y los diversos contenidos en nuestros servidores propios, cargando así los contenidos según nuestra demanda. Por otro lado, en este prototipo concreto pudimos incluir más de un millar de fotografías del área de estudio, donde se indica la posición mediante coordenadas, así como otros datos. Hemos probado la incorporación de material audiovisual geoposicionado para poder proporcionar mayor información a los puntos seleccionados para su descripción.

Siguiendo en la misma línea del uso de la cartografía y de otros elementos que complementan la información cartográfica, hemos desarrollado el proyecto del CEME Geopolítica y Atlas de Conocimientos. Estudio sobre la utilización de medios audiovisuales interactivos en el análisis del conocimiento de los fenómenos migratorios⁵. El objetivo del proyecto es el estudio de la utilización de medios audiovisuales interactivos y el proceso de análisis, comprensión, explicación y difusión del fenómeno migratorio, en particular del conocimiento histórico y de la situación actual de las migraciones.

Los transmedia y gestión de la información audiovisual.

Partiendo de las premisas de Jenkins, hemos investigado la posibilidad de desarrollar nuevos materiales que tuvieran en cuenta las posibilidades tecnológicas de los transmedia. Algunos de los materiales desarrollados han sido. Los debates interactivos, un espacio donde se integran entrevistas con material complementario desarrollado por los docentes. Son espacios para la reflexión y el debate de ideas sobre temas de actualidad y su vinculación con el mundo académico. Con este trasfondo y con el apoyo de las redes sociales, será el propio internauta quien organiza su propio debate y decide a quien darle la palabra ante una pregunta determinada. Para tener un enfoque completo, se dispone de materiales audiovisuales complementarios, videos y por supuesto la interacción con diversos contenidos de esta misma plataforma.

El modelo de Debate interactivo: “*Tú preguntas*” fue elegido también por el interés en la convergencia que según Henry Jenkins (2008), está cambiando los modos en que operan las industrias mediáticas y la forma en que la gente común concibe su relación con los

⁵El proyecto ha sido financiado por la Dirección General de la Ciudadanía Española en el Exterior Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración Ministerio de Trabajo e Inmigración (Programa de Proyectos e Investigación de la Orden TAS/874/2007, de 28 de marzo, 2011)

medios. Nos hallamos en un momento crítico de transición, durante el cual las viejas reglas están abiertas a los cambios. La cuestión es si el público está decidido a presionar para conseguir una mayor participación o dispuesto a contentarse con las relaciones tradicionales como las que tenían en los medios de comunicación.

El proyecto Debate Interactivo, “*Tú preguntas*” se desarrolló en su primera fase, logrando un gran interés y participación tanto en la forma en la que se presentaron los contenidos, como en la interacción de los internautas con las redes sociales y de información. Destaca la gran interacción por parte de las redes de información (enlace con el canal de youtube), con la consiguiente interacción de los videos, material adicional y, especialmente y de gran utilidad fue considerado el sistema de transcripción de las entrevistas, respondiendo a los criterios de accesibilidad de las instituciones involucradas.

El formato fue acogido con interés y generó la discusión y comentarios tanto en comunidades virtuales existentes, relacionadas con las temáticas abordadas, pero también generó comentarios e interacción de nuevos grupos, estimulando la creación de nuevas comunidades virtuales y relacionándose entre sí, logrando la esperada convergencia.

Sin embargo, la relación e interacción continuó desarrollándose en entornos comunitarios afines y homogéneos (ámbito universitario, agrupaciones y asociaciones relacionadas, personas vinculadas en distintos niveles a las temáticas de la plataforma) en desmedro de la conquista de un público heterogéneo, nuevo y fresco, lo que confirma que las formas de implicación del público se hallan más condicionadas por los protocolos culturales y sociales que por la tecnología misma.

Asimismo, el CEMAV también desarrollo para el Encuentro *RADIO UNAN/UNED* 2011 un material que se adaptara a las necesidades concretas del evento. Dicho trabajo pretendía integrar diversos elementos audiovisuales desarrollados para las radios universitarias, fruto de esta experiencia se creo el espacio en la red que integra las entrevistas de diversos participantes y expertos de dicha actividad.

Siguiendo la misma línea de trabajo, se empezó a desarrollar un proyecto en *Ibervirtual 2012: La Educación a Distancia en la construcción de sociedades inclusivas*. Sobre los retos de la Educación a distancia en el Siglo XXI, en una serie de entrevistas a diferentes responsables internacionales de universidades y otros organismos, acerca de los grandes interrogantes que depara la EaD en los próximos años. La idea es seguir ampliando dicho material para desarrollar un documento interactivo dinámico y actualizado que se renueve continuamente con la incorporación de nuevas entrevistas.

Como última muestra comentamos brevemente el proyecto “exhumar” pretendía explicar el proceso científicos de exhumaciones de fosas comunes “*Las políticas de la memoria: Balance de una década de exhumaciones en España*” (CSIC), proyecto de I+D+I del Ministerio de Ciencia e Innovación (referencia CSO2009-09681), en base a materiales audiovisuales además de textos y otros diversos documentos de los científicos se pretendía explicar desde el punto de vista científica el proceso seguido en exhumaciones. Dicho material está concebido que sirva de material complementario al material docente tradicional y servirá como elemento de integración con los nuevos medios.

Conclusiones

Actualmente se están desarrollando nuevos proyectos en diversos espacios digitales. Asimismo, se están retomando y revisando algunos proyectos previos, ya que, estos están diseñados para una mejora continua, teniendo siempre en cuenta los avances tecnológicos que nos permite la tecnología de la web.

Queremos es aprovechar el conocimiento que tienen los alumnos y profesores en el uso de las TIC para desarrollar nuevos materiales y estrategias educativas más acordes con el mundo en que vivimos.

El buen acogimiento por parte de la comunidad académica que van encaminados los materiales desarrollados nos anima a seguir investigando en esta línea de actuación. La dilatada experiencia que tiene el CEMAV a lo largo de sus más de 30 años de existencia dentro de la UNED, facilita el desarrollo de materiales audiovisuales especialmente diseñados para la enseñanza a distancia, lo que es sin duda una ventaja estratégica a la hora de diseñar nuevos materiales enriquecidos. Por ello, es fundamental la estrecha colaboración entre los docentes de la UNED y los profesionales expertos del CEMAV que están abiertos a nuevas propuestas e iniciativas de proyectos innovadores, que puedan según las necesidades de los docentes de la UNED que quieran explotar las posibilidades de dichas tecnologías transmedia como recursos educativos abiertos.

Bibliografía

- Alonso, J., Y Martínez, L. (2003): “Medios interactivos: caracterización y contenidos”. En J. Díaz Noci & R. Salaverría (Eds.), *Manual de Redacción Ciberperiodística*. Barcelona: Ariel.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Busón, C. (2007) “Programas de representación cartográfica bidimensional y tridimensional, basados en la red. Su utilización en el estudio de los desastres naturales y antrópicos”. Tesina presentada en el DEA PROGRAMA DE DOCTORADO Asentamientos humanos y actividades económicas Iniciación a la investigación geográfica: Impacto ambiental de las actividades económicas (Inédito).
- Calderón, C. y Lorenzo, S. (2010): *Open Government/Gobierno Abierto*. Buenos Aires: Capital Interlectual.
- Castells, M. (2000). “La era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura”. VOL1. La Sociedad Red. Madrid: Alianza Editorial.
- Cobo, C. y Pardo, H. (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios Fast food*. México D.F.: Flacso México.
- De Sola Pool, I. (1990): *Technology without Boundaries: On Telecommunications in a Global Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- García Canclini, N. (2010): *La sociedad sin relato*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- Igarza, R. (2008). *Nuevos medios. Estrategias de convergencia*. Buenos Aires: La Crujía.
- Jenkins, H. (2008). *La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Martín-Barbero, J. (1998). *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Nafria, I. (2007). Web 2.0. *El usuario, el nuevo rey de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- Norman, D. (2001). *El ordenador invisible*. Barcelona: Paidós.
- Osuna, S.; Busón, C. (2008). *Convergencia de medios*, Barcelona: Icaria.
- Prats, J. (2006). *De la burocracia al Management: del Management a la gobernanza*. Barcelona: INAP.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- Thorburn, D. (1994). *Television Melodrama*. Oxford: Oxford University Press,

Revistas:

- Morgenstern, S. (2000). “La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 6 (11). pp. 117-148.
- Morgenstern, S. (2005). “La falacia de la empleabilidad”. *Le Monde diplomatique /el –dipló*, Año VII (78): 28-29.
- Wark, W. (1994). “*The intelligence revolution and the future*”. *Future*, nº 211, 9-16.

Referencias electrónicas:

- Blog de Alejandro Piscitelli, en Internet <http://www.filosofitis.com.ar>
Consultado el 9 – 09- 2012.
- Debates Interactivos, en Internet <http://debates.canaluned.net>
Consultado el 07-09-2012.
- Encuentro virtual Radio UNAM – Radio UNED/RNE México 2011 – 2012 , en Internet <http://encuentro2011.liberabit.net> Consultado el 07-09-2012.
- Geopolítica y Atlas de Conocimientos, en Internet <http://mapas.liberabit.net> Consultado el 07-09-2012.
- JENKINS, H. (2011). “Transmedia 202: reflexiones adicionales”. <http://henryjenkins.org/2011/08/defining-transmedia-further-re.html> Consultado el 01-06-2012
- Proyecto Exhumar, en Internet <http://exhumar.canaluned.net> Consultado el 07-09-2012.
- SIEMENS, G. (2006) “Conociendo el conocimiento”, en Internet http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf Consultado el 23-11-2010.
- UNESCO (2002), Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report. UNESCO, Paris, 1-3 July 2002
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> Consultado el 12-01-2013.
- UNESCO (2012), Recursos Educativos Abiertos <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources>
- Consultado el 12-01-2013.
- Web del Programa INNPACTO 2012, en Internet http://www.idi.mineco.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.dbc68b34d11ccbd5d52ffeb801432ea0/?vgnnextoid=fe6a1b3636297310VgnVCM1000001d04140aRCRD&vgnnextchannel=065a1bb06b598210VgnVCM1000001d04140aRCRD&lang_chosen=es Consultado el 12-06-2012.

3B. CHANGES IN HIGHER EDUCATION &
SUCCESSFUL EXPERIENCES / 3B. CAMBIOS EN
EDUCACIÓN SUPERIOR Y EXPERIENCIAS DE ÉXITO

LA FUNCIÓN TUTORIAL EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UNA PROPUESTA INCLUSIVA HACIA EL EMPODERAMIENTO DEL ALUMNADO

A. Coronado Hijón.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

Palabras clave: educación a distancia, empoderamiento, función tutorial, TPACK

Actualmente estamos asistiendo a un crecimiento exponencial de la Educación a Distancia, en especial en los niveles de Educación Superior. La tradicional universidad, anclada en la presencialidad, está dando paso a un nuevo contexto de aprendizaje a distancia o e-learning, en el que el proceso de enseñanza aprendizaje y la interacción entre profesorado y alumnado universitario y entre estos mismos, es fundamentalmente no presencial y asincrónica, que posibilitada por un uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), debe promover una nueva construcción social del conocimiento.

El presente trabajo aboga por la importancia de un modelo de tutoría para la Educación a Distancia, basado en una metodología inclusiva que integre los aspectos de contenido curricular con los pedagógicos y los tecnológicos.

A partir de una introducción de los elementos de la educación a distancia se reflexiona sobre la función tutorial, contextualizándola en el caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED) y justificando una modalidad de tutoría sustentada en el modelo TPACK (Technology, Content And Pedagogy, Knowledge) dirigida hacia el empoderamiento y la construcción autorregulada y social del conocimiento, en el alumnado.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios más importantes en las políticas educativas en la Educación Superior, es el que se está realizando sobre la conceptualización del aprendizaje del estudiante.

En vez de entender el aprendizaje como un simple proceso de adquisición centrado fundamentalmente en las artes y cualidades docentes del profesor, el aprendizaje es ahora más comúnmente conceptualizado como un proceso mediante el cual el alumnado construye activamente su propio conocimiento y habilidades (De Corte, 1996; Nicol, 1997).

El término “centrado en el aprendizaje del estudiante”, incorporado recientemente al léxico de la Educación Superior, es una muestra de este nuevo enfoque que sitúa en la responsabilidad y participación activa del discente la gestión del aprendizaje (Lea, Stephenson y Troy, 2003; Boud, 2006).

Este nuevo paradigma, supone pasar de un modelo sustentado en la acumulación de conocimientos a otro basado en el desarrollo de una actitud permanente y activa para el aprendizaje en al alumnado de manera permanente y continua a lo largo de toda su vida (Mora, 2005).

A partir de las dimensiones expuestas en el informe «Student Centered Learning» (Attard et al., 2010), podemos analizar los principios directrices de este nuevo paradigma de aprendizaje.

- El estudiante es el centro de todo el proceso formativo.
- La metodología docente activa favorece la formación de personas y profesionales más competentes.
- El aprendizaje es permanente.

Por este papel activo del apuesta también Nicol (2007) cuando presenta un marco de referencia y principios (ver Figura 1).

Para Nicol (2007) el continuo implicación-empoderamiento, está referido a la medida en que los discentes se responsabilizan y regulan su propio aprendizaje y la dimensión académico-social, recoge el grado en que las experiencias social y académica ejerce un papel de mediación facilitando el aprendizaje del alumnado.

Tal y como se muestra en el gráfico, los principios recogidos son un medio para que el estudiante se adueñe (empoderamiento) de su proceso de aprendizaje.

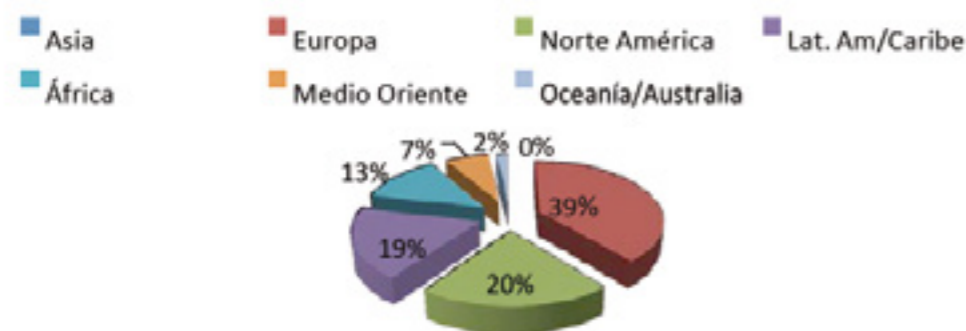


Figura 1: Un marco y diez principios para la retroalimentación formativa. (Adaptado de Nicol, 2007)

De otra parte y paralelamente a este proceso de transformación del sistema universitario, hemos visto en estas últimas décadas, como la progresiva integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los campos de la sociedad, la ha ido transformando en la actual Sociedad de la Información y del Conocimiento.

Se calcula que actualmente hay aproximadamente 2.4 billones de usuarios de Internet distribuidos en todo el mundo (Figura 2), cifra que nos llama la atención sobre la importancia de las TIC en nuestros días.

Estadísticas del uso de internet



De la misma manera, en los últimos años hemos asistido al “boom” de las tecnologías para la creación social del conocimiento, surgidas al amparo de la denominada web 2.0, las cuales han posibilitado nuevos contextos educativos más abiertos y colaborativos (Esteve et al., 2011).

2. DESARROLLO

2.1. El tutor virtual

Como venimos comentando, con el surgimiento de la llamada Web 2.0, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), en inglés “Virtual Learning Environments” (VLE), o “Learning Management Systems” (LMS), irrumpen como tecnologías emergentes para optimizar tanto la labor docente como la discente, siendo quizás o el más claro exponente de la integración de las TIC en la Educación y de la materialización tecnológica del denominado e-learning.

Un EVA se conforma entorno a la disposición de herramientas digitales para la canalización de tres tipos de estrategias cognitivas (Attwell, 2007; Adell y Castañeda, 2010):

- herramientas y estrategias de lectura,
- herramientas y estrategias de reflexión, y
- herramientas y estrategias de relación

Los EVA son plataformas útiles para el desarrollo de procesos de aprendizaje centrados en paradigmas educativos constructivistas, de base socio cultural, donde la interacción, la reflexión y la construcción de conocimiento en forma colaborativa son los ejes centrales (Gros y Silva, 2005).

Coincidiendo con esa perspectiva, el papel del profesor tutor debe de cambiar desde un enfoque puramente distribuidor de información y conocimiento hacia la figura de un guía capaz de crear y coordinar contextos de aprendizaje complejos, implicando al alumnado en actividades funcionales, de tal manera que los discentes puedan construir su propia comprensión del material a estudiar, aprendiendo a aprender desde un empoderamiento de su aprendizaje, facilitado por la mediación y tutorización del profesor.

2.2. El profesor tutor: El caso de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED)

En España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia, lleva cuarenta años demostrando que hay “otra forma de enseñar... porque hay otra forma de aprender”.

Su creación e incorporación al sistema universitario español en el curso 1973/74, supuso un indudable avance “para la justicia social y la innovación” que ha posibilitado desde entonces, en bastantes miles de españoles, y muchos iberoamericanos, la consecución de titulaciones universitarias que, de no ser por ella, no habrían podido conseguir en otras instituciones universitarias presenciales.

El profesor tutor de la UNED

En el Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se deducen las siguientes funciones del profesorado tutor:

Orientar a los alumnos en sus estudios siguiendo los criterios didácticos y las directrices administrativas del correspondiente Departamento de la UNED.

Aclarar y explicar a los alumnos las cuestiones relativas al contenido de las asignaturas, materias o disciplinas cuya tutoría desempeña, y resolverles las dudas que sus estudios les plantean (tutorías).

Participar en la evaluación continua del alumnado.

Colaborar con los Departamentos a los que estén encomendadas las asignaturas o disciplinas sobre las que ejerza la tutoría, y participar en su organización y funcionamiento a través de la correspondiente representación.

Realizar investigación bajo la dirección del Departamento correspondiente o colaborar en las que este lleve a cabo.

Entornos virtuales de aprendizaje en la UNED

“aLF” es la plataforma educativa para el aprendizaje y el trabajo colaborativo en línea, de la UNED (2012). Debe sus siglas al acrónimo “Aprende, coLabora, Forma”, y desde el año 2000 se viene desarrollando por Innova, grupo de I+D dentro de la Sección de Innovación de la UNED, a partir de la plataforma de código abierto DotLearn, del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

La plataforma aLF responde al modelo de educación a distancia y virtualizada de la UNED, aglutinando diversas herramientas o aplicaciones de hipertexto (correo electrónico, páginas web, foros de discusión, chat, etc.), para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La plataforma educativa aLF sustenta dos tipos de entornos virtuales de aprendizaje (EVA): los cursos virtuales y las comunidades virtuales.

Comunidades virtuales

Las Comunidades Virtuales son entornos relacionales-no evaluativos y, por tanto, no adscritos a ninguna asignatura. Son colectivos y grupos virtuales de colaboración y comunicación. Estos espacios ofrecen distintas herramientas para la comunicación, gestión de archivos y planificación de actividades.

Cursos virtuales

Los Cursos Virtuales son entornos didáctico-evaluativos de contenidos, recursos y actividades de cada asignatura. En ellos interactúan el Equipo Docente, el Tutor/a, el Tutor de Apoyo en Red (TAR) y el alumnado matriculado en cada asignatura:

- El Equipo Docente de la asignatura tiene la responsabilidad del diseño, el programa, los contenidos y la evaluación final del alumnado.
- El Tutor/a Virtual de la asignatura se dedica a la tutorización y seguimiento, así como de la corrección de las pruebas de evaluación continua (PEC) propuestas por el Equipo Docente.
- El Tutor de Apoyo en Red (TAR): es el encargado de ofrecer ayuda en la resolución de dificultades en el uso de las herramientas de la plataforma durante el curso

En la UNED; el Equipo Docente, el Tutor de Apoyo en Red y el Tutor/a Virtual de la asignatura, se coordinan alrededor de las «Unidades de Aprendizaje» (UdA), como por ejemplo, un curso, un módulo o una lección. Con el necesario entendimiento de que una unidad de aprendizaje no es solo una colección ordenada de recursos de aprendizaje, sino más bien la sinfonía resultante de toda una variedad de actividades prescritas, discusión, evaluaciones, evaluación entre iguales, servicios y apoyo ofrecido por el profesorado (Koper y Tattersal, 2005).

Las funciones de la Tutoría UNED orbitan alrededor del aprendizaje del alumnado, en línea con las orientaciones del Equipo Docente responsable de la enseñanza de la materia desde su departamento, con el apoyo de los materiales y recursos educativos.

La atención desde El Equipo Docente de la asignatura suele estar más relacionada con aspectos referidos a la enseñanza, en cuanto a contenidos de la materia y su desarrollo, mientras que la acción tutorial, sin menoscabar cuestiones de enseñanza, está más implicada en todo lo relativo a la guía y seguimiento del aprendizaje del alumnado.

Como indica Castillo (2000), en la UNED la tutoría es “la piedra angular en el sistema organizativo de su actividad académica”, donde una fluida y eficaz coordinación colaborativa entre los profesores titulares de los departamentos y los profesores tutores, tiene como referente principal, al alumnado.

Las nuevas tendencias metodológicas en la Educación Superior abogan por el fomento en el alumnado de las competencias de responsabilidad y autonomía, pensamiento crítico, actitudes colaborativas y sociales, las competencias profesionales y la capacidad de autoevaluación. En su consecución, es imprescindible que el profesorado, titular y tutor, sepan estimular e implicar al alumnado para que éste se corresponsabilice y se apropie de su proceso de aprendizaje (Castillo, 2000).

Como indica Castillo (2000), El elemento clave, como ya hemos apuntado anteriormente, es la figura del profesor tutor, que es el recurso humano a través del cual se hace presente ante los estudiantes el profesor titular y su correspondiente departamento. El profesor tutor, guiando y apoyando el aprendizaje autónomo de los estudiantes. el profesor responsable de la materia con la elaboración de materiales didácticos para facilitar el estudio y la del tutor de apoyo en red (TAR) en la utilización de los medios tecnológicos de información y comunicación. Esta triangulación, que podemos entender mejor desde el modelo TPACK (Technology, Content And Pedagogy, Knowledge) (Koehler y Mishra, 2008), aporta validez a un sistema de tutorización docente en la UNED.

2.3. Una propuesta inclusiva hacia el empoderamiento del alumnado

El enfoque que ya comentábamos anteriormente, del alumno como centro de los procesos cognitivos y por tanto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, está fundamentado en las teorías constructivistas del aprendizaje.

Desde el enfoque constructivista (Gagné, 1971) en todo contexto de aprendizaje encontramos tres grupos de elementos, claramente diferenciados: Los contenidos, los procesos y las condiciones de aprendizaje.

Entendemos desde el paradigma constructivista social (Vygotsky, 1978), que los EVA conforman una naturaleza social específica de individuos y comunidades, comunicados a través de la red o mediante su mediación, a la vez que estructura un proceso a través del

cual se crea una zona virtual de desarrollo próximo definido como aquel que el sujeto puede construir mediante la ayuda proporcionada en red, no solo por el profesor tutor sino también por compañeros de aprendizaje.

Como hemos comentado en otro lugar (Coronado, 2012), si las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), promueven una nueva construcción social del conocimiento, también requerirán de nuevos paradigmas educativos o de la adaptación o contextualización de éstos. Pero, si el impacto cuantitativo de esta integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje ha sido rico en abundancia, el impacto cualitativo ha sido más bien escaso (Brown, 2010).

Por todo ello, en la Educación a Distancia, hoy día, es prioritario desarrollar no solo herramientas y plataformas de información y comunicación, sino además, estrategias metodológicas y organizativas que nos permitan comprender, aplicar y evaluar las aplicaciones de las TIC en Educación.

Coincidimos plenamente con Gros y Silva (2005), en que para el buen funcionamiento de un espacio virtual de aprendizaje que facilite la interacción y la construcción social de conocimiento del alumnado, es irrenunciable la intervención de un profesor/tutor que realice el adecuado seguimiento y moderación. Esta acción tutorial permitirá mantener activos los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el dialogo entre los participantes compartiendo conocimiento y construyendo nuevas zonas de desarrollo y aprendizaje.

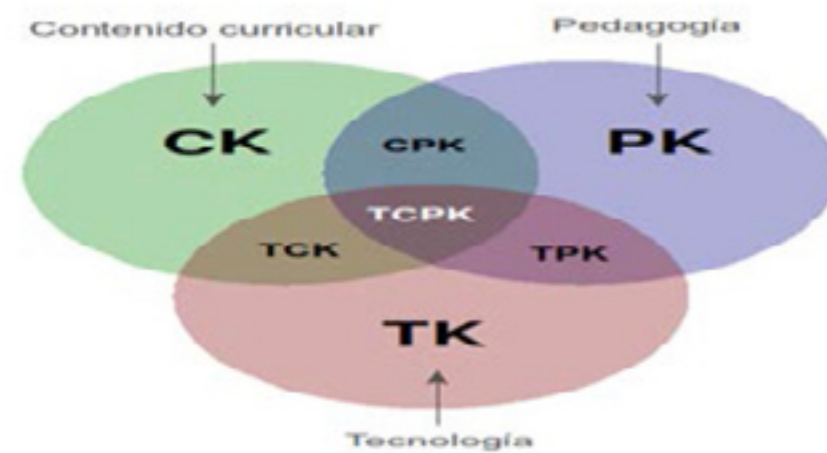
El modelo TPACK (Technology, Content And Pedagogy, Knowledge) (Koehler y Mishra, 2008), nos puede ayudar es esta redefinición metodológica con un enfoque inclusivo.

El modelo TPACK plantea la necesidad de sinergia entre las tecnologías y metodologías. Los procesos de aprendizaje son conceptualizados como actividades complejas que requieren de tres tipos de conocimiento:

- Conocimiento del Contenido: es el referido al “qué”, sobre la materia, asignatura o disciplina que se enseña y se aprende.
- Conocimiento Pedagógico: son conocimientos sobre el funcionamiento óptimo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre objetivos generales, valores y fines de la educación.
- Conocimiento Tecnológico: referido a la aplicabilidad y funcionalidad de las TIC en relación a la finalidad competencial en sus áreas de aplicación.

Pero, además de considerar el conocimiento en contenido, en tecnología y en pedagogía por separado, necesitamos considerarlos enhebrados en relaciones recíprocas, por pares y los tres en su conjunto, como se advierte en la figura 3.

Fig. 3. Estructura TPCK y sus componentes de conocimiento (Koehler & Mishra, 2008, 12)



El reto está en la habilidad para sincronizar el conocimiento de los tres elementos (TPACK): tecnología, pedagogía y contenido (Koehler y Mishra, 2008) de acuerdo con las posibilidades que ofrece cada uno de ellos en función de las variables de cada entorno virtual educativo (EVA) y en la dirección del empoderamiento del alumnado en la autorregulación eficaz de su proceso de aprendizaje.

Tenemos ya un ingente número de evidencia empírica, publicada principalmente en los EE.UU, que muestra que los aprendices que son más auto-regulados son estudiantes más persistentes, creativos, seguros y eficaces (Pintrich, 1995; Zimmerman y Schunk, 2001). Además, cuanto más se convierte el aprendizaje en auto-regulado, más asumen los estudiantes el control de su aprendizaje y se muestran menos dependientes del apoyo del tutor externo (Zimmerman y Schunk, 2004), desarrollando de esta manera, la competencia de aprender a aprender.

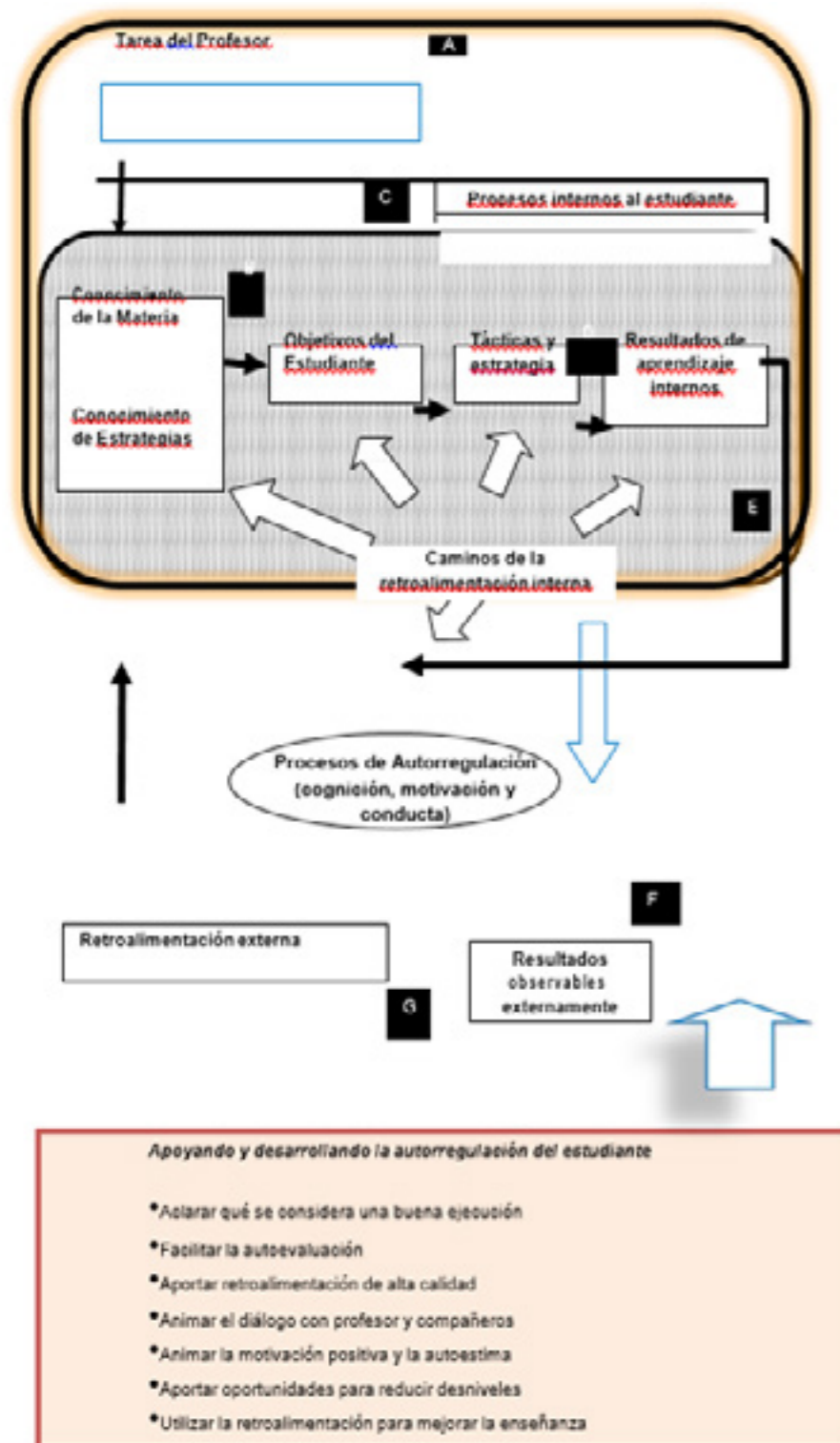
El aprendizaje autorregulado es un proceso activo mediante el cual el alumnado, de manera constructiva, establece metas para su aprendizaje y regulan y controlan su cognición, motivación y comportamiento, guiados por sus objetivos y las características contextuales. (Pintrich y Zusho, 2002).

Nicol y Macfarlane- Dick (2006), han elaborado un modelo (ver Figura 4) en el que podemos observar cómo los procesos internos del estudiante, su propia autorregulación, se ven influidos por la actividad del profesorado, la retroalimentación externa que reciben a través del propio profesorado y los compañeros.

El proceso de intervención propuesto se basa en una retroalimentación externa del profesor tutor como modelado de la retroalimentación interna que asimila el alumno en su esquemas cognitivos fruto del aprendizaje social (Bandura, 1969).

Podemos definir ese modelado como “el proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo -el modelo- actúa como estímulo para los pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo” (Cormier y Cormier, 1994).

Figura 4: Modelo de aprendizaje autorregulado y los principios de la retroalimentación (Traducido de Nicol y Macfarlane-Dick, 2006: 203).



En el área sombreada se muestran los procesos internos sobre como el aprendiz controla y regula su aprendizaje y rendimiento así como el papel crucial de la retroalimentación generada internamente en estos procesos.

En el modelo, una tarea académica establecida por el profesor (A), en la clase, se muestra como el detonador para iniciar procesos de autorregulación en el estudiante.

El compromiso del alumno con la tarea depende de su conocimiento previo y sus creencias motivacionales (B) para construir una interpretación personal del significado de la tarea.

Basado en esta concepción interna, el estudiante formula sus propias metas de tarea (C). Estos objetivos ayudan a dar forma a las estrategias y tácticas (D) empleadas por el alumnado para generar resultados, tanto internos (E) como externos y por tanto, observables (F).

Los resultados internos se refieren a los cambios cognitivos o afectivo / motivacionales producidos durante la dedicación a la tarea, como por ejemplo; por ejemplo, mayor comprensión, cambios en la auto- percepción de competencias, etc. Los resultados observables externamente son las producciones tangibles, como por ejemplo, cualquier tipo de trabajo académico.

El seguimiento de estas interacciones con la tarea y los resultados que se están generando producen retroalimentación interna en los niveles cognitivo, motivacional y/o conductual.

Esta feedback de información es posible por la comparación de los progresos actuales con los objetivos de aprendizaje determinados. Son estas comparaciones las que ayudan al estudiante a considerar si los actuales modos de ejecución son adecuados o, por el contrario, es preciso algún tipo de cambio.

En el modelo de Nicol y Macfarlane- Dick (2006), la retroalimentación externa que recibe el estudiante (G) puede ser proporcionada por el profesor, por un compañero o por otros medios.

Para generar un efecto sobre los procesos internos o externos de aprendizaje, el alumnado debe participar activamente con estos agentes externos, para que se produzcan una asimilación en sus esquemas que consiga tener una influencia significativa sobre el aprendizaje posterior.

Para su buen fin el modelo propone una labor del profesor tutor basado en unos principios regidores de buenas prácticas para el desarrollo de la auto- regulación del aprendizaje

en el alumnado:

- Aclarar qué se considera una buena ejecución.
- Facilitar la autoevaluación.
- Aportar retroalimentación de alta calidad.
- Animar el diálogo con profesor y compañeros.
- Animar la motivación positiva y la autoestima.
- Aportar oportunidades para reducir desniveles.
- Utilizar la retroalimentación para mejorar la enseñanza.

3. CONCLUSIONES

Si el impacto cuantitativo de esta integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Educación a Distancia ha venido creciendo exponencialmente, el impacto cualitativo ha sido más bien escaso.

Cualitativamente, la incorporación de las TIC están produciendo cambios en la formas de enseñanza y aprendizaje. En la forma en que los profesores y aprendices se relacionan con el conocimiento nuevo y las forma en que los agentes involucrados en el proceso educativo interactúan, particularmente en la modalidad de Educación a Distancia.

Estos entornos comunicativos ofrecen posibilidades de crear entornos virtuales de aprendizaje que permiten implementar estrategias de enseñanza y aprendizajes, basadas en la interacción, el trabajo colaborativo y la construcción de conocimiento social.

Pero, sola incorporación de estos entornos no garantiza la interacción, la colaboración ni la construcción de conocimiento. En este sentido al menos debe considerarse tres aspectos: el diseño de los espacios en la plataforma (tecnológico), la mediación del tutor (pedagógico) y la relevancia de los temas de aprendizaje (contenidos).

El interés por la tecnología debe ir parejo a la sincronización de metodologías válidas que sintonicen los contenidos y objetos de aprendizaje con las nuevas posibilidades de construcción y autorregulación del aprendizaje en el alumnado que posibilitan los EVA. En definitiva ese es el reto de la función tutorial en la educación a distancia, en la que el profesor tutor actúa como el garante de una educación de calidad y equidad.

Como indica Castillo (2000), el reto que tiene el profesorado, es la modificación del modelo metodológico, hasta ahora centrado en la enseñanza y sus contenidos, por un paradigma enfocado sobre todo en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante, para que éste pase de ser un mero receptor pasivo de conocimientos a ser corresponsable de las actividades de aprendizaje.

En el modelo de la UNED, se colabora aunando los esfuerzos y planteamientos de todos –los estudiantes (como referente del aprendizaje); los profesores titulares y los departamentos (referentes de la enseñanza); y los profesores tutores (referentes de la acción tutorial)–, para lograr una actuación tutorial integradora que rentabilice dichas sinergias, bajo el principio regido de que el objetivo de enseñar es ayudar al alumnado en su capacitación de competencias para la apropiación de su proceso de aprendizaje o empoderamiento.

En la dirección, seguro que estamos todos de acuerdo. Ahora hacen falta propuestas metodológicas para su implementación efectiva.

Este estudio es una apuesta que pretende ser metodológicamente integradora para el empoderamiento del alumnado a distancia mediante el desarrollo de su competencia de autorregulación, mediada y modelada por la relevante intervención del profesor tutor.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). "Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): Una nueva manera de entender el aprendizaje". En R. Roig Vila & M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. Alcoy, Marfil - Roma TRE Università Degli Studi.
- Attard, A., Di Loio, E., Geven, D. y Santa, R. (2010). *Student centered learning: An insight into theory and practice*. Bucharest: Education and Culture GD.
- Attwell, Graham (2007). "The Personal Learning Environments - the future of eLearning?" *eLearning Papers*, vol. 2 no. 1. ISSN 1887-1542.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York, Holt, Rinehart & Winston
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Brown, S. (2010). "From VLEs to learning webs: the implications of Web 2.0 for learning and teaching". *Interactive Learning Environments*. Vol 18, nº 1- 1-10.
- Castillo, S. (2008). "Tutoría de la UNED ante los nuevos retos de la convergencia europea". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22, 139-163.
- Cormier, W. y Cormier, L. (1994). *Estrategias de entrevista para terapeutas*. Bilbao, DDB.
- Coronado, A (2012). "Un diseño de enseñanzas prácticas dirigidas, basado en el modelo Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK o TPACK) en enseñanza universitaria". En Actas de I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis educativa.
- Gros, B.; Silva, J. (2005). "La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales" [artículo en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 36/1. OEI. [Fecha de consulta: 14/01/2013] <http://www.rieoci.org/tec_edu32.htm>
- Boud, D. (2006). "Foreword". En C. Bryan y K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (XVII-XIX). Routledge, London.
- DeCorte, E. (1996) "New perspectives on learning and teaching in higher education", in: A. Burgen (Ed.) *Goals and Purposes of Higher Education in the 21st Century* (London, Jessica Kingsley Publishers).
- Esteve, F., Mottareale, D., y Parejo, J.L. (2011). "La implementación estratégica de las TIC en la universidad: Competencia digital y open government". En Congreso internacional "Educación mediática y competencia digital". Segovia.
- Gagné, R. M.(1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Aguilar, Madrid.
- Koehler, M. J. y Mishra, P. (2008). "Introducing TPCK". En AACTE (Ed). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York, Routledge, (pp.3-30).
- Koper, R. & Tattersall, C. (Eds.). (2005). *Learning Design. A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training*. London, Springer.
- Lea, S.J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003) "Higher education students' attitudes to student centred learning: beyond 'educational bulimia'", *Studies in Higher Education*, 28(3), 321-334.
- Mora, J.G. (2005). "Reformando la educación superior: la importancia de las competencias. Lanzamiento de un proyecto universitario latinoamericano: proyecto 6 X 4 UEALC"., 35233.
- Nicol, D. (2007). "Principles of Good Assessment and Feedback: Theory and Practice." Reap International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility.
- Nicol, D. Y Macfarlane-Dick, D. (2006). "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice." *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco, Jossey- Bass.
- Pintrich, P. R. and Zusho, A. (2002) "Student motivation and self-regulated learning in the college classroom", in: J. C. Smart and W.G. Tierney (Eds.) *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Volume XVII. New York, Agathon Press.
- Real Decreto 1239/2011, de 8 de septiembre, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. BOE-A-2011-14987.
- UNED (2012). *Conocer y utilizar el Campus UNED y los Cursos Virtuales en aLF*. Instituto Universitario de Educación a Distancia, Madrid
- Vigostky, L.S.(1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2004) "Self-regulating intellectual processes and outcomes: a social cognitive perspective", in D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.) *Motivation, emotion and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

ACCESIBILIDAD DE LA HERRAMIENTA AVIP: ANÁLISIS DEL USO DE INSTALACIONES EN UN ENTORNO BLENDED-LEARNING A DISTANCIA

Marta Vázquez

Noe Vázquez

María Novo

Covadonga Rodrigo

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España

Palabras clave: accesibilidad, contenido multimedia, videoconferencia

El presente artículo se refiere al trabajo de análisis de accesibilidad realizado sobre la herramienta AVIP de videoconferencia de la UNED con el objetivo de facilitar y mejorar el uso de los contenidos audiovisuales en la universidad. Así, se recogen los resultados obtenidos mediante encuestas a usuarios y al personal técnico de los centros asociados y demuestra que, a pesar de las mejoras sugeridas, el nivel de accesibilidad actual de la herramienta es bastante aceptable, gracias al multi-formato de contenidos ofertado a través del portal institucional Cadena Campus.

Para finalizar, se resume también las actuaciones realizadas encaminadas a una mejor adecuación de las instalaciones físicas (aulas y accesos) de cara a su utilización por parte de los estudiantes con discapacidad.

INTRODUCCIÓN

La Formación Virtual tiene un crecimiento cada vez mayor en las instituciones de educación superior al mismo tiempo que los avances tecnológicos y culturales alrededor de Internet están produciendo cambios que se suceden cada vez más rápidamente y exigen una continua adaptación a las necesidades de la Sociedad de la Información. Es la educación la que debe liderar esta evolución de la sociedad desde la innovación y por ello las instituciones de educación superior deben lograr la excelencia a través de procesos que aseguren la Calidad en la formación virtual desde una perspectiva holística, esto es, que involucren todos los procesos y fases de la formación virtual, y que a su vez sea incluyente para todas las personas, incluyendo las personas con cualquier tipo de discapacidad.

El respeto a los derechos de los ciudadanos con discapacidad presupone además la aceptación de una premisa previa: igualdad en el acceso, uso y disfrute del conjunto de bienes y servicios que la comunidad académica, en este caso, ofrece. Las personas con discapacidad tienen que hacer frente a muchas dificultades en su vida diaria, siendo posiblemente la barrera educacional la más crítica, por lo que es necesario encaminarse hacia el paradigma del “diseño para todos” abrazando el movimiento denominado “Educación Inclusiva” (Arnaíz, 2003)

Bajo esta visión inclusiva, las ayudas técnicas están avanzando mucho en entornos educativos y si el acceso en igualdad de condiciones está garantizado por el principio del Diseño Universal (Boulianne y otros, 2006) se puede ayudar a que los estudiantes se sientan valorados equitativamente y no se vean limitados por la inaccesibilidad a los contenidos educativos.

La universidad española ha intentado realmente mejorar la atención a los estudiantes que acreditan una condición de discapacidad, y este esfuerzo se ha traducido en una mayor presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas (INE - Instituto Nacional de Estadística, 2009). Aunque no se dispone de un censo exacto, sí que existen algunos indicadores como el que se deduce de la última Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) 2008, publicada por el INE en 2009. En ella se ofrece una estimación de 15.000 estudiantes con discapacidad matriculados en estudios universitarios y como se muestra en la tabla que se presenta a continuación, la UNED contaría con más del 30% de los estudiantes con discapacidad matriculados en las universidades españolas.

Tabla 3. Estudiantes con discapacidad matriculados en la UNED por cursos (Peñas, E., 2011).

Curso	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
Estudiantes con discapacidad	4.128	4.037	4.597	5.779	6.421

Dentro de los servicios académicos que ofrece la UNED a sus estudiantes está la plataforma audiovisual a través de IP, AVIP, que amplía la oferta tutorial por todo el territorio español interconectando centros en tiempo real y retransmitiendo la señal de videoclases con interacción simultánea de profesores y estudiantes gracias al uso de pizarras interactivas.

Pero dado que el número de estudiantes con discapacidad matriculados en la UNED tiende a ser ascendente y es un número bastante representativo (Universidad sin barreras, 2011) y considerando todos los antecedentes mencionados en los apartados anteriores, se inicia en el año 2011 un proyecto de mejora de la accesibilidad de la herramienta AVIP en todos sus aspectos hardware, software e instalación física. Este proyecto ha contado con la colaboración de varios agentes destacando: el Vicerrectorado de Tecnología, UNIDIS (Centro de Atención a Universitarios con discapacidad de la UNED, INTECCA (Innovación y Desarrollo Tecnológico de los Centros Asociados) y el Centro Asociado de la UNED de Lugo.

1. LA HERRAMIENTA AVIP

La herramienta AVIP mencionada sobre la que se apoya gran parte de la actividad tutorial y de extensión universitaria que ofrece la UNED a sus estudiantes está formada por dos componentes claramente diferenciados, hardware y software. Por tanto, a la hora de realizar el estudio de accesibilidad sobre dicha herramienta se separaron claramente estos dos ámbitos, dado que además, la normativa exigible para cada uno de ellos es totalmente diferente.

El componente Hardware de la herramienta AVIP se refiere al conjunto de equipamiento tecnológico que necesitan para funcionar y dado que existen dos modalidades de transmisión (videoconferencia y webconferencia) se van a detallar aspectos generales de ambos tipos de Aulas y del equipamiento que las componen.

El Aula AVIP de Videoconferencia permite conectarse con otras Aulas AVIP en alta calidad de video y audio con interactividad total (véase Figura 1). Para ello utiliza el siguiente

equipamiento: una Pizarra Digital Interactiva (PDI) que sustituye a la Pizarra tradicional, una Pantalla de TV que mostrará la imagen deseada en cada momento (personas conectadas por videoconferencia, contenidos digitales o personas+contenidos digitales) procedente del Equipo de Videoconferencia y el equipo de Videoconferencia que estará conectado a su correspondiente cámara y micrófono para poder captar todo lo que sucede en el aula.

Fig. 1. Vista general de un aula AVIP de Videoconferencia.



En el caso del aula AVIP de Webconferencia, ésta mantiene el equipamiento estándar anterior prescindiendo únicamente del equipo de Videoconferencia. Así se consigue mantener el grado de interactividad renunciando solo a una alta calidad de señal de video (véase Figura 2).

Fig. 2. Vista general de un aula AVIP de Webconferencia.



Dentro del componente software se han desarrollado dos aplicaciones importantes: Pizarra Online y Conferencia Online. La primera de ellas permite la interactividad en las aulas AVIP de Videoconferencia, haciendo que los contenidos y anotaciones realizados por un tutor sobre una PDI en un Aula AVIP puedan verse de forma síncrona por los participantes remotos en otras aulas AVIP. En este caso la interactividad de video y audio es proporcionada por el equipo de Videoconferencia que existe en estas aulas.

El segundo desarrollo, Conferencia Online, permite la interactividad en las Aulas AVIP de Webconferencia manteniendo las prestaciones anteriores e incorporando pods de video, audio y chat dentro de la propia aplicación.

Además, todos los recursos generados gracias a la herramienta AVIP, pueden ser reproducidos en directo o en diferido, gracias a técnicas de streaming en diferentes dispositivos. Para ello se encuentra a disposición de los estudiantes de la UNED un repositorio de videos y materiales, denominado Cadena Campus, que les permite acceder en la actualidad a más de 28.000 videos.

2. ESTUDIO SOBRE NORMATIVA APLICABLE

El proyecto comienza en el año 2011 realizando un estudio sobre la normativa aplicable a la accesibilidad física a las aulas, gracias al cual se identifica la idoneidad de conformar con las siguientes normas: UNE 17001-1:2007, UNE 41500:2001 y UNE 41520:2002. En relación al equipamiento de las aulas AVIP, se identifica la norma UNE 139801:2003 y más adelante se recogieron las normas aplicables a la accesibilidad del software, siendo las de mayor importancia las siguientes: UNE 139802:2009, UNE 139803:2004, ATAG 2.0 y WCAG 2.0. Por último, se recopilaron las normas de referencia específicas de accesibilidad a los recursos de video y audio, identificándose las normas UNE 153010:2003, UNE 153020:2005 y UNE 139804:2007.

Este estudio permitió tener un marco de referencia para la valoración de aquellos aspectos considerados importantes para alcanzar la accesibilidad exigida y deseada, y en base a los resultados se propondrán opciones de mejora (Vázquez, M., 2012).

3. EVALUACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA ACCESIBILIDAD FÍSICA

Para la revisión del estado actual de la accesibilidad física en las aulas AVIP se prepararon encuestas dirigidas al personal técnico de los Centros Asociado que es el que gestiona y mantiene en funcionamiento dichas aulas y su equipamiento asociado.

En las encuestas se incluyeron preguntas sobre características concretas de las aulas que utilizan en cada uno de los Centros Asociados, utilizando como referencia la normativa descrita en el apartado anterior. Con todo ello se conforma finalmente una encuesta que contiene un total de 25 preguntas, recogiendo al terminar la experiencia un total de 104 encuestas que proporcionan 2600 respuestas para analizar. Un 55.8% de las respuestas hacen referencia a aulas de Webconferencia, mientras que el 44.2% restante hace referencia a las aulas de Videconferencia.

En la figura 3 se muestra el resultado global de estas encuestas, que determinan que el grado de cumplimiento de la normativa sobre Accesibilidad Física se cumple en el 82% de los casos, mientras que es necesario mejorar en un 18% de ellos.

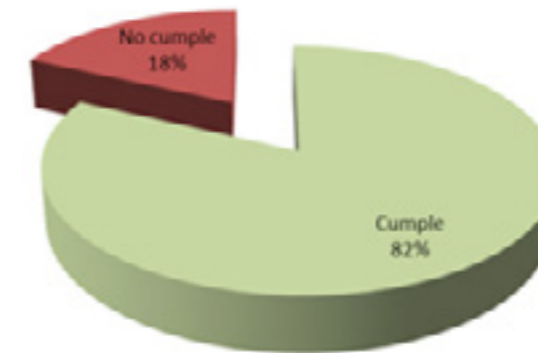


Fig.3. Gráfico de cumplimiento Accesibilidad Física aulas AVIP.

4. EVALUACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA ACCESIBILIDAD DEL EQUIPAMIENTO UTILIZADO

De forma similar, se evalúa conjuntamente el equipamiento utilizado en las aulas, incluyendo los interfaces de control para el usuario: mandos a distancia, controles táctiles, pizarra digital, etc. En este apartado se analizan las respuestas a una encuesta de 46 preguntas para la que se recogieron 94 encuestas, lo que hace un total de 4324 respuestas recopiladas. De ellas un 53.2% de las respuestas hacen referencia a aulas de Webconferencia, mientras que el 46.8% restante hace referencia a aulas de Videconferencia.

Como aparece en la figura 4, el resultado de estas encuestas indica que el grado de cumplimiento de la normativa sobre el equipamiento se cumple en el 72% de los casos, mientras que es necesario mejorar en un 28%, un porcentaje bastante más elevado que en la accesibilidad física. Ello indica que hay que avanzar en el desarrollo de mandos únicos, funciones prefijadas, etc que ayuden a la interacción hombre-máquina.

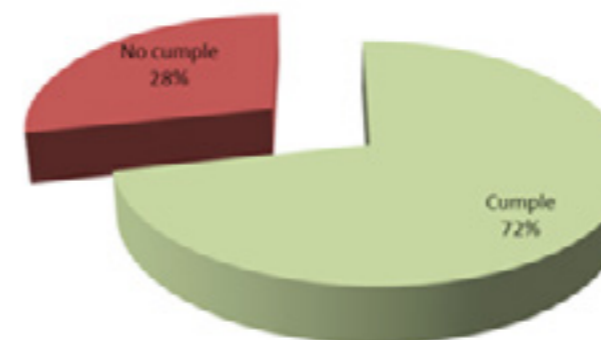


Fig.4. Gráfico de cumplimiento Accesibilidad Equipamiento aulas AVIP.

5. EVALUACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA ACCESIBILIDAD DEL SOFTWARE

En este apartado se revisan tanto las aplicaciones desarrolladas como el portal web que da acceso a su uso. En el primer caso, las aplicaciones software utilizan Adobe Flash Player para reproducirse, por lo que se han utilizado las técnicas del WCAG 2.0 para Flash (W3C Especificación, 2010) y una serie de herramientas que analizan todos los elementos de la aplicación.

En el cómputo general (ver Figura 5) se obtiene un cumplimiento de la accesibilidad software de un 54.3%, lo cual indica que si bien dista mucho de lo que sería una herramienta perfectamente accesible y tiene un gran margen de mejora, también contempla la accesibilidad en sus aspectos básicos.

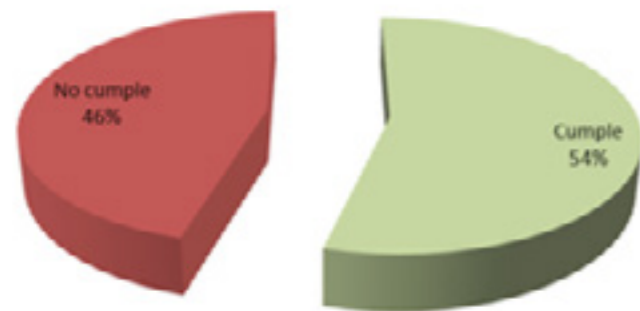


Fig.5. Gráfico de cumplimiento Accesibilidad Software herramienta AVIP.

Para la evaluación técnica del acceso a la herramienta a través de un portal web dedicado, se han analizado los doce aspectos o criterios de accesibilidad que se indican como puntos de verificación y que sintetizan la mayoría de las Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web 2.0 de W3C/WAI (WCAG 2.0) correspondientes a los niveles A y AA. Para completar el estudio se realizó también el Test de Accesibilidad Web (TAW).

Y como se muestra en la figura 6, los resultados confirman que el acceso a través de la página web no es muy accesible, obteniéndose únicamente un grado de cumplimiento del 30%.

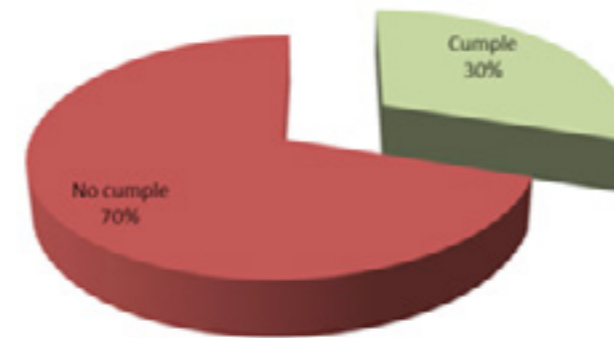


Fig.6. Gráfico de cumplimiento Accesibilidad Acceso a herramienta AVIP.

6. FABRICACIÓN DE RECURSOS (VIDEOCLASES) ACCESIBLES

Por último, se inició el proceso de la adaptación de videoclases existentes y generalización de un procedimiento coordinado para realizar la transcripción y subtítulo bajo demanda de los usuarios. En total se subtitularon 4 sesiones de videoconferencia y 15 sesiones de Webconferencia siendo el proceso muy gravoso en tiempo (aproximadamente unas 6 veces más de tiempo que la propia duración del recurso audiovisual).

Con todo ello se generaron transcripciones relacionadas con 4 asignaturas distintas correspondientes al Grado de Química, produciendo un total de 42 transcripciones y audiotutoriales para facilitar el acceso a los estudiantes con discapacidad en el uso y manejo de la herramienta AVIP (Rodrigo, C., 2012). Como resultado de esta experiencia de generación de contenidos multimedia accesibles, se ha elaborado un procedimiento que define las pautas a seguir para el diseño y producción de recursos AVIP accesibles de la forma más óptima (ver Figura 7).

Esta necesidad de generación de recursos accesibles, permitió además la mejora en líneas generales la accesibilidad del repositorio denominado Cadena Campus, en el cual se encuentran alojadas y publicadas las video-clases. Así se ha añadido en el portal la posibilidad de incorporar contenidos accesibles a aquellos recursos para los que se solicitan adaptaciones y en muchos casos ofrecerlos en multi-formato. Además, fomentando el trabajo colaborativo, se ofrece en la actualidad a los autores de los videos la posibilidad de incluir ficheros de subtítulos, transcripciones y varios metadatos asociados que podrán ser usados para mejorar la búsqueda y recuperación de dichos recursos por parte de todos los usuarios, incluyendo por supuesto los estudiantes con discapacidad.

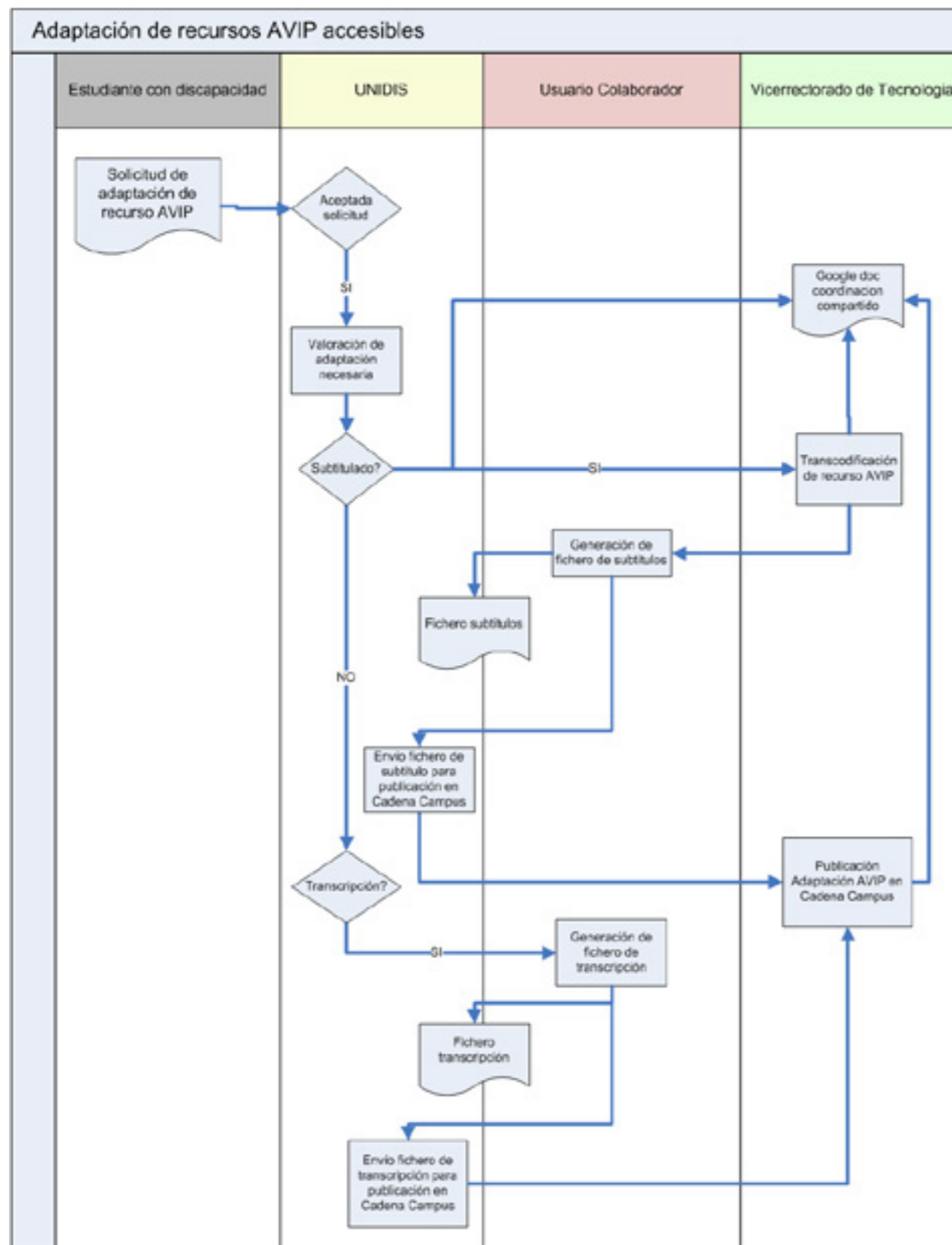


Fig. 7. Diagrama procedimiento generación de recursos multimedia AVIP Accesibles.

7. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS

El trabajo presentado en este artículo ha ayudado a valorar los aspectos a mejorar dentro del campo de la accesibilidad de la herramienta AVIP, si bien el foco aparece en la parte relativa al acceso web del portal que ofrece la herramienta. De nada serviría que la herramienta sea accesible si los usuarios con necesidades especiales no pueden acceder a ella. Por otra parte el trabajo en equipo multidisciplinar ha abierto varias líneas de trabajo colaborativas, que se espera enriquezcan el repositorio de videos de la UNED y mejoren la accesibilidad de los mismos.

En cuanto a la accesibilidad física y del equipamiento, se propondrán y ejecutarán cambios en un futuro cercano relacionados con la disponibilidad de plazas para alumnos con discapacidad adaptadas, equipamiento específico para facilitar el manejo de la herramienta, etc. Una vez implantados estos cambios se realizará de nuevo una convocatoria de encuestas a usuarios para valorar los avances obtenidos en aras de mejorar la accesibilidad.

En el caso de las mejoras del acceso a la herramienta a través de la web y tras la valoración negativa, de alto incumplimiento, deberán realizarse cambios en la programación, analizando en detalle los requisitos exigibles para el desarrollo de una web accesible. Tras realizar los cambios deberá volver a evaluarse la accesibilidad web y comprobar, de este modo, que el grado de cumplimiento de la accesibilidad mejora.

En cuanto a la accesibilidad del componente Software de la herramienta, se focalizarán las opciones de mejora en aquellas pautas definidas en el WCAG2.0 y que no se han cumplido. Una vez realizados los desarrollos para mejorar, se realizarán de nuevo los test aplicando las 37 técnicas definidas por WCAG2.0 para Flash para contrastar el avance en el grado de cumplimiento.

En resumen, las mejoras propuestas se recogerán en un plan de acción corrector, tras el cual se realizarán de nuevo los diferentes análisis sobre las diferentes partes de la herramienta y se podrán comprobar los avances logrados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*, Ed. Aljibe, Málaga.

Benda, P., Havránek, M., Lohr, V., Havlíček, Z. (2010). "Possibilities of web-conferencing systems for disabled students", Distance Education. Volumen II (4), 81-86. http://online.agris.cz/files/2010/agris_online_2010_4_special_benda_havranek_lohr_havlicek.pdf

Boulianne G., Beaumont, J.F., Boisvert, M., Brousseau, J., Cardinal, P., Chapdelaine, C., Comeau, M., Ouellet, P., Osterrath, F. (2006) "Computer-assisted closed-captioning of live TV broadcasts in French"; In proceeding of: INTERSPEECH 2006 - ICSLP, Ninth International Conference on Spoken Language Processing, Pittsburgh, PA, USA.

Instituto Nacional de Estadística (2009): Boletín informativo del INE, nº 10/2009. Panorámica de la discapacidad en España. <http://www.ine.es/revistas/cifraine/1009>. Pdf.

Peñas, Esther. (2011): *Los estudiantes cuentan. Universidad sin barreras*. UNED. UNIDIS. ISBN:978-84-362-6146-2.

Rangin, Hadi; Thomson, Marc (2010): Usability/Accessibility in Web Conferencing Tools: "Side-by-Side Comparison of Five Web Conferencing Tools". In Proceedings of the 25th Annual International Technology and Persons with Disabilities Conference in San Diego [online]. San Diego: California State University, Northridge, CA 91330-8340, 2010 [cit. 2010-10-16]. http://csunconference.org/uploadedcontent/Files/Handouts/5186_80000218_index_2.html

Rodrigo, C.; Núñez, J.; Martínez, D.; Vázquez, M. (2012): "Accesibilidad en Contenido Multimedia: Normas y Principios de Aplicación en la Herramienta AVIP". I Jornadas Internacionales de Innovación Docente Universitaria en entornos de aprendizaje enriquecidos. Madrid.

Universidad sin barreras (2011): Jornadas: *Inclusión de los estudiantes con discapacidad en la universidad. Necesidades y demandas*. UNED, UNIDIS. Madrid. ISBN: 978-84-362-6369-5.

Vázquez, M.; Rodrigo, C. (2012): "Accesibilidad en Contenido Multimedia: Normas y Principios de Aplicación en la Herramienta AVIP". IV Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas (ATICA 2012). Loja (Ecuador).

W3C Especificación: "Flash Techniques for WCAG 2.0" (2010). <http://www.w3.org/WAI/GL/2010/WD-WCAG20-TECHS-20100708/flash.html>

W3C Especificación: "ATAG 2.0" (2010). <http://www.w3.org/TR/2010/WD-ATAG20-20100708/>

MASTER EURO-LATINOAMERICANO EN EDUCACION INTERCULTURAL. CÓMO SE HIZO

Beatriz Malik Liévano

Teresa Aguado Odina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: títulos conjuntos, cooperación universitaria, educación intercultural.

El Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural es un título oficial impartido por la UNED desde 2011 como título conjunto entre la UNED y la Universidad Veracruzana (México), con la metodología a distancia, en el que colaboran profesores de siete instituciones europeas y latinoamericanas. Su diseño e implantación es el resultado de la cooperación entre estas instituciones a lo largo de dos años en el marco de un proyecto ALFA financiado por la Comisión Europea (2008-2010).

Hoy por hoy hacer posible la implantación de titulaciones conjuntas entre universidades de diferentes países es todavía un reto para las instituciones y, sobre todo, para los profesores que se plantean abordarlas. De ahí que estimemos interesante narrar nuestra experiencia en el diseño e implantación de este Máster dado que conseguimos llegar al final del proceso y ya hoy es una realidad. La presentación se centrará en el “cómo se hizo”, es decir, en narrar cuáles fueron las motivaciones iniciales; las preocupaciones, recursos y procesos llevados a cabo; los obstáculos y oportunidades institucionales y personales que encontramos; las razones que nos hicieron continuar a pesar de las dificultades. Esta narración incluye también las “tomas falsas”, es decir, aquellas situaciones que ayuden a comprender también los errores y rectificaciones que tuvimos que ir realizando a lo largo del proceso.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos reproducen con frecuencia las desigualdades sociales a través de mecanismos de exclusión implícitos y explícitos, dificultando la consecución de los objetivos de equidad y justicia social que deberían ser prioritarios en cualquier propuesta educativa. Por otro lado, estos mecanismos afectan a colectivos que suelen categorizarse como diversos culturalmente, y se considera que para salir de dicha exclusión sería necesario que se adaptasen a unas normas, siguiendo unos criterios “normalizadores”, que compensen sus “diferencias”, para lograr su integración. La diversidad cultural se asocia con frecuencia a aspectos folclóricos o a características de determinados grupos “culturales”, denominados comúnmente “los otros”, que se consideran como déficits que deben superarse, por lo que suele abordarse desde enfoques compensatorios y asimiladores.

Para superar las limitaciones que actualmente se asocian a la idea de diversidad y a una sociedad supuestamente “normalizada” y homogénea, se propone el enfoque de educación intercultural como alternativa para abordar adecuadamente esta realidad, lograr una verdadera igualdad de oportunidades y resultados educativos y conseguir las metas consideradas como deseables en sociedades que defienden ideales de participación plena y justicia social.

Sustentándose en una visión amplia de la diversidad -que no se reduce a diversidad étnica, religiosa, lingüística o de nacionalidad-, este enfoque busca la construcción conjunta del conocimiento y el diálogo de saberes, evitando la esencialización del concepto de cultura y la generalización de estereotipos. En consecuencia, consideramos preciso incorporar este enfoque en la formación de distintos profesionales tanto en Educación como en otros campos afines. Por ello, partiendo de la colaboración previa entre varias instituciones europeas en el marco del Proyecto INTER¹, y en la colaboración entre la UNED y las instituciones latinoamericanas participantes, decidimos diseñar y elaborar una propuesta de postgrado que se adecuara a las necesidades detectadas en los distintos países participantes.

A continuación, pasamos a describir los antecedentes y el proceso seguido en la elaboración del Máster en el marco del Proyecto INTER-ALFA -el “así se hizo”, que se convirtió en una experiencia de construcción conjunta de conocimiento e intercambio intercultural-, hasta su aprobación oficial e impartición por la UNED.

¹ “INTER Project: a practical guide to implement intercultural education in schools”, financiado por la Comisión Europea dentro del Programa Comenius 3.1 (www.uned.es/interproject y www.uned.es/centrointer)

ANTECEDENTES

Los antecedentes inmediatos de este Máster se encuentran en la experiencia acumulada por el grupo INTER y la colaboración con otras instituciones. El Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural (www.uned.es/grupointer) es un grupo de investigación consolidado e integrado en la UNED y ha coordinado el Proyecto INTER de cooperación internacional en el marco del Programa Sócrates de la Comisión Europea (2002/2005) así como el Proyecto INTER-ALFA en colaboración con la Universidad Veracruzana (México), (2007/2009) en el marco del cual se ha diseñado este Máster Universitario Euro-latinoamericano en Educación Intercultural.

El trabajo previo realizado en la Universidad Veracruzana (México) conduce a la apertura de la Universidad Veracruzana Intercultural en 2005 y tiene como antecedente, desde 1996, el trabajo realizado en el Instituto de Investigaciones en Educación y del seminario de Educación Multicultural en Veracruz (SEMV), a partir del cual se realizó un trabajo integral de formación, investigación y difusión con el objetivo de desarrollar el campo de la educación intercultural en el estado de Veracruz. Durante casi diez años, hasta la apertura de la UVI, se realizaron múltiples actividades de formación en distintos niveles: cursos, diplomados, talleres, conferencias, materias en programas de postgrado y el programa de doctorado interinstitucional en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales, implementado en coordinación con la Universidad de Granada (España).

Durante los cursos 2006/2007-2008/2009, impartimos un Máster en Educación Intercultural, como título propio de la UNED, elaborado conjuntamente con la Universidad Veracruzana Intercultural (Xalapa, México) gracias a una ayuda de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Este Máster conjunto fue el antecedente inmediato del Proyecto ALFA-INTER con el que hemos podido ampliar la oferta formativa y las instituciones participantes. Algunos de los estudiantes que realizaron aquel Máster son ahora alumnos del Máster oficial.

La participación en la preparación de este programa de postgrado ha proporcionado al equipo de trabajo innumerables experiencias enriquecedoras para todos. Entre ellas cabe destacar las distintas miradas a la interculturalidad, primero desde América Latina y Europa, luego desde cada país y finalmente la mirada personal, aquella que tiene que ver con las vivencias más cercanas de encuentros interculturales. Estas perspectivas nos han hecho comprender con mayor claridad cómo la interculturalidad es lo usual y por qué toda educación tiene que considerar este rasgo.

Iniciamos el trabajo mostrando nuestras experiencias y pensando, muchos de nosotros,

que la nuestra era la realidad intercultural que más importaba. Sin embargo, al conocer otras realidades, hemos ampliado la mirada. Así, hemos podido pensar y estructurar un programa novedoso, que hace de su temática principal, no sólo un plan de estudios, sino una recopilación de vivencias que permiten comprender de manera más completa la interculturalidad (Malik, Lobo, Espinosa y Ávila, 2012).



OBJETIVOS Y DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La finalidad del Proyecto INTER-ALFA² era diseñar y elaborar una propuesta de formación a nivel de postgrado universitario euro-latinoamericano en torno al tema de la Educación Intercultural. Obtuvimos una subvención³ del Programa ALFA de la Comisión Europea -cofinanciándose por las instituciones participantes-, y coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y la Universidad Veracruzana (México). Las instituciones que participaron fueron:

- Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Universidad Complutense de Madrid (España).
- Universidad de Huelva (España).

² Proyecto Inter-Alfa (Referencia: II-0534-A): www.programainteralfa.org

³ Curiosamente, cuando presentamos el proyecto a la Comisión, nos llegó la evaluación positiva, pero informándonos que no había sido seleccionado debido a ajustes presupuestarios de la convocatoria. ¡Primera toma falsa! A los dos años, la coordinadora recibió una llamada telefónica de una funcionaria del Programa Alfa de la Comisión, preguntando si la red seguía activa y si nos interesaba recibir la subvención para desarrollar el proyecto, manteniéndose el presupuesto que habíamos solicitado, con ligeros ajustes. Así iniciamos la andadura del Master Euro-latinoamericano en Educación Intercultural

- Universidad de Letonia (Letonia).
- Universidad de Limerick (Irlanda).
- Universidad de Nottingham Trent (Inglaterra).
- Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España).
- Navreme (Austria) Evaluación interna del proyecto.
- Universidad Veracruzana (México) - U.V. Intercultural-.
- Universidad de Tarapacá (Chile).
- Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).
- Fundación Universitaria Panamericana (Colombia).

El trabajo en red que propone el proyecto tiene como objetivo prioritario generar un espacio de cooperación euro-latinoamericano entre las instituciones participantes y mejorar la oferta formativa de educación superior en el ámbito de la Educación intercultural.



Objetivos específicos:

Identificar necesidades de formación en el ámbito de la educación intercultural. Para aportar información acerca del estado actual de la formación en cada institución y establecer cuáles son las necesidades en cuanto a:

- Imágenes de la diversidad: qué y cómo se ven las diferencias culturales.
- Política y legislación educativa en relación con la diversidad cultural.
- Iniciativas de formación en el ámbito de postgrado universitario (objetivos, contenidos, audiencias, recursos, evaluación).

Diseñar la propuesta de formación euro-latinoamericana (en su doble modalidad pre-

sencial y a distancia) a partir del análisis de necesidades y mediante las contribuciones específicas de cada socio en las siguientes dimensiones:

- Audiencias/estudiantes (prerrequisitos, perfil) y objetivos (competencias).
- Contenidos, recursos y metodología.
- Evaluación del programa y del estudiante.
- Calendario, reconocimiento (créditos).

Durante el primer año se realizó un diagnóstico de la situación (análisis de necesidades) en cada uno de los países de las instituciones participantes. Este análisis inicial nos ha permitido identificar líneas de actuación prioritarias en el ámbito que nos ocupa: formación de postgrado en educación intercultural y que se recogen en el Informe Global de Necesidades.

En el segundo año se diseñó la propuesta formativa y se empezaron a gestionar los trámites administrativos, según los requisitos de cada institución. Finalmente, tras explorar los requisitos institucionales y buscar apoyos en las instituciones de origen, se decidió que en un principio el Máster se impartiría únicamente en la UNED y nos centramos en seguir los requisitos de esta universidad. En ese momento, ya había hecho su aparición la Agencia Nacional de Calidad y Acreditación (ANECA), y para solicitar la impartición oficial del Máster debíamos seguir sus indicaciones y formularios. Lamentablemente dichos formularios fueron cambiando en el transcurso de aquel año, y algunas reuniones presenciales del proyecto tuvimos que dedicarlas casi en exclusiva a cumplimentar dichos formularios.

Pese a contar con una imagen ideal sobre la que basar el diseño del currículo del Máster, la estructura interna y los recursos de las universidades participantes han demostrado ser un obstáculo para la implementación plena del programa en todas ellas. El deseo de reflejar la amplia diversidad existente en el equipo tanto en la gestión como en la estructura del Máster ha tenido que adaptarse a las posibilidades reales que ofrecen las diversas burocracias que intervienen en el proceso (Malik, Gil-Jaurena y Lobo, 2012).

En el próximo apartado aportaremos algunas de las percepciones de los participantes desde el punto de vista institucional⁴, y abordaremos las dificultades halladas y las soluciones encontradas con el fin de desarrollar una estructura de Máster que respondiese a las

⁴ Dichas percepciones fueron recogidas en la última etapa del proyecto (se solicitó una prórroga de 6 meses que fue concedida, por lo que este finalizó en julio de 2010), y se han publicado recientemente en el libro *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación*, que se incluye en las referencias bibliográficas

necesidades de todos los participantes.

NARRATIVAS DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

Tal como afirma Marietta Ortega (2012), la tarea de elaborar un programa de maestría en Educación Intercultural Euro-latinoamericano, llevado a cabo por un grupo de académicas y académicos de distintas latitudes, fue un desafío que aceptamos sin imaginar lo que significaría la experiencia en sí de formar parte de este gran proyecto. La integración de personas de distintos países, distintas universidades y distintas culturas constituyó uno de los más destacables valores de este Proyecto.



A continuación se exponen algunos comentarios de estos académicos y académicas respecto a su participación en el proyecto, desde una perspectiva institucional:

“Compartir un enfoque intercultural y tratar de llevarlo a la práctica en proyectos concretos de Educación Intercultural no es una tarea fácil, sin embargo experiencias como la del Proyecto Alfa, que conjugan múltiples diversidades en pro de un objetivo común, nos han demostrado que emprender acciones desde un enfoque que privilegie la aceptación de la ambigüedad inicial, propia de cada nuevo proyecto, sobre todo en equipos diversos y respete los distintos estilos de aprendizaje y de trabajo de los involucrados en la tarea, resulta las más de las veces, una experiencia fructífera y enriquecedora, que no sólo se queda en ello sino que además permite generar productos concretos de calidad.

Emprendimos en 2005 los primeros trámites para proponer el proyecto, pero fue hasta casi dos años después, una vez aceptado, que se puso en marcha el proyecto con la primera reunión de socios realizada en Madrid, con la UNED como anfitriona⁵, con muchas expectativas, entusiasmo e incertidumbre de más de veinte participantes, que en su mayoría no

5 La segunda reunión se llevó a cabo en la Universidad de Tarapacá, en Arica, Chile; la tercera en la Universidad de Limerick en Irlanda; la cuarta reunión en la Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador y la quinta reunión se realizó en la Universidad Veracruzana, en Xalapa, México. Hubo una adicional en Bogotá, Colombia

se conocían, iniciamos las tareas como estaban planeadas. Cada reunión de las cinco que se realizaron fue un desafío que resultó en un enorme aprendizaje personal y académico, en el que fue necesaria la flexibilidad de reenfocar la perspectiva cada día para conseguir las metas propuestas por el equipo”

Adriana Ávila, Cristina Kleinert, Shantal Meseguer y Sergio Téllez, Universidad Veracruzana, México

“Una institución como la UCM, ante un proyecto como este Inter-Alfa, participa en el mismo en la medida que la persona de contacto lo hace, pues a través de ella es como recibe información del mismo, tanto al autorizar la participación o aprobar los diferentes requisitos para ello como cuando se solicita apoyo y respaldo en determinados momentos. Siempre la institución ha respondido favorablemente a la iniciativa de participar, aunque no siempre los mecanismos de funcionamiento existentes han facilitado el trabajo a desarrollar en el proyecto, si bien los resultados son valorados positivamente desde la misma.

En este espacio concreto, el proyecto inicialmente se percibe como algo vinculado a la persona de contacto, pero, a medida que avanza el mismo y se pueden difundir parte de sus logros, aparecen respuestas positivas, tanto entre algunos colegas que de manera informal se acercan interesados por el enfoque de la Educación Intercultural para otros campos, como desde el equipo directivo para apoyar la participación tanto individual como de la institución en las etapas posteriores”.

Caridad Hernández, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

“El origen de nuestra participación en el proyecto Inter Alfa fue la colaboración con la UNED en otro proyecto Inter financiado por la Comunidad Europea: Proyecto INTER: Guía práctica para implementar la educación intercultural en las escuelas. El equipo conformado durante el proyecto y la retroalimentación positiva sobre los resultados del proyecto motivaron a la mayoría de los asociados a continuar con su trabajo en el siguiente proyecto Inter Alfa.

Lo primero que pensamos sobre el proyecto fue lo siguiente: La Universidad de Letonia nunca se había involucrado en un proyecto con países europeos y latinoamericanos con el objetivo de crear un programa de estudios. En cuanto al contacto con universidades de América Latina, para la Universidad de Letonia éste era un terreno completamente nuevo en el campo de las relaciones internacionales y el desarrollo de programas de educación intercultural.

En la primera reunión realizada en Madrid, hablamos sobre las diferencias en los requisitos de nuestras instituciones y discutimos cómo unificar el diseño de los cursos para poder diseñar un programa que fuera aceptado por la mayoría de los asociados. De acuerdo con la reglamentación de la Universidad de Letonia, todos los programas deben cumplir

con ciertas condiciones obligatorias y deben ser aprobados por el Consejo de la Facultad a la cual pertenece el centro que ejecuta el programa”.

Vineta Porina, Universidad de Letonia.

Esta socia finalmente no pudo participar debido a que la reglamentación de su universidad exigía tener más créditos (120 ECTS) que los que tiene el Master (90 ECTS), y por otras trabas administrativas. Además, el enfoque sobre educación intercultural divergía bastante del que fundamenta el Master.

“La iniciativa de participar en un proyecto que uniera los esfuerzos y las voluntades de europeos y latinoamericanos, surge del encuentro en 1999 en la sesión Race and Ethnicity: Social Change through Public Awareness en los Salzburg Seminars en Austria, de cuatro académicos de España, Austria, Letonia y Chile que comparten intereses y afinidad. En los años siguientes se mantuvo el intercambio a la distancia, desarrollándose lazos de afecto y el deseo de trabajar conjuntamente en pos del reconocimiento y respeto a la diversidad, lo que se concreta en el caso europeo, en el primer proyecto INTER de tanto éxito.

Las múltiples diferencias entre las instituciones participantes, así como de la situación de la educación intercultural y la legislación relativa a ella en los distintos países, quedaban de manifiesto y eran discutidas abiertamente en las reuniones. La ejecución de esta iniciativa sólo ha sido posible por la profunda convicción y experiencia de interculturalidad de las colegas a cargo de su coordinación que ha teñido los logros y productos del trabajo. Se ha permanecido fiel a una concepción de la interculturalidad como herramienta para la comprensión y aceptación de las diferencias y de la diferencia como norma en la vida social”.

Marietta Ortega y Victoria Espinosa, Universidad de Tarapacá, Chile.

“Cuando Beatriz Malik, una de las coordinadoras, me invitó a participar en el proyecto ALFA, acepté ilusionada debido a nuestro trabajo anterior en el Proyecto INTER que coordinó Teresa Aguado. El recorrido del proyecto INTER, donde al principio mi participación me parecía dudosa, me hizo creer que con este grupo cualquier cosa es posible. Así que aunque el CSIC no es una institución de educación académica, le pedí que se asegurara de que de todas formas podía participar. Cuando Beatriz estuvo segura de que el CSIC podía participar, inicié los trámites pertinentes. Fueron molestos porque cada consulta interna era respondida con poco interés y muchas dudas, pero seguí adelante porque la idea de trabajar con el grupo merecía la pena y fuimos capaces de ir solventando los obstáculos que se derivaron de este poco interés, hasta que la declaración de intenciones llegó al despacho del presidente, donde se quedó estancada en un limbo burocrático.

Finalmente, recibí la respuesta definitiva de que el CSIC no iba a participar en el postgrado porque no era una institución que se dedicara a la formación. Horas antes del vencimiento del plazo para la presentación de la solicitud, decidí jugar las cartas que me

quedaban y volví a hablar con la oficina para decirles que yo como investigadora iba a participar en la elaboración del postgrado de todas formas a título individual, y que la única diferencia, si el presidente no firmaba, era que el CSIC no iba a recibir dinero por mi participación. Este argumento fue suficiente para que la firma llegara a la mesa de Beatriz en una hora, y pensé que hasta ahí iba a llegar el apoyo de mi institución a este proyecto. Pero estaba totalmente equivocada.

[...] Cuando llegamos nosotras con un proyecto tan ambicioso, que involucra a instituciones de nueve países diferentes, con una financiación de la Unión Europea para diseñarlo, y un cierto recorrido ya hecho, no podíamos realmente haber elegido un momento más propicio. Se ofrecieron a apoyarnos en todo, nos prometieron su capacidad de gestión, de financiación y pocos requerimientos institucionales a la hora de contratar profesorado para el Máster, que es una condición difícil de cumplir en otras instituciones, que generalmente requieren un tanto por cierto de personal propio.

El problema es que los buenos deseos no son casi nunca suficientes y uno de los obstáculos más difíciles de superar en nuestro postgrado era la firma de acuerdos entre tantas instituciones para que las titulaciones fueran efectivas para los alumnos...”.

Margarita del Olmo y Carmen Osuna, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

“El interés institucional en la Universidad Técnica Particular de Loja por participar en el Proyecto Inter Alfa se evidencia desde las líneas o políticas impulsadas por la misma en el ámbito internacional y su participación en redes internacionales con el afán de abrirse al mundo, propiciar el intercambio de conocimientos y la movilidad docente y estudiantil. A diferencia de los programas de postgrado que se han ofrecido y se ofrecen en el Ecuador los cuales están enfocados al reconocimiento de los pueblos indígenas como culturas, la maestría que intenta poner en marcha el programa ALFA es más integradora y trata los agentes humanos que interactúan en todos los países involucrados en el proyecto, considerando que la interacción es la interrelación y convivencia de los diferentes sujetos, sean estos indígenas, afroecuatorianos, europeos, latinoamericanos. En este contexto, la UTPL está interesada en promulgar el sentido intercultural que esta maestría ofrece con el afán de concienciar a nuestra comunidad el respeto a la interculturalidad en su conjunto total.

De igual forma la UTPL se interesó desde la génesis del Proyecto Inter-Alfa, en colaborar en la elaboración del Máster de Interculturalidad ya que el producto final aportará nuevas oportunidades de formación en postgrado a los profesores del área y otras afines, necesitados de una visión internacional del tema. Así desde el inicio nuestra participación en el Proyecto se vio favorecida desde las líneas institucionales y la facilidad de apoyarlo personalmente al formar parte, la coordinadora del Proyecto en la UTPL, del equipo rectoral. De igual forma fue muy gratificante realizar el análisis de necesidades en el país donde se nos dio la oportunidad de contrastar la realidad del mismo por áreas geográficas diferentes, así como el contexto más cercano en relación posteriormente con los análisis de

otros países”.

M^a José Rubio e Inés Torres, Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador

“En el primer encuentro en Madrid discutimos nuestros diferentes requisitos institucionales y buscamos la manera de unificar el diseño del programa de modo que pudiera ser aceptado por todos los socios. Después de este primer encuentro todos los socios llevaron a cabo un “Análisis de Necesidades” tanto a nivel institucional como nacional teniendo en cuenta el estado actual de la diversidad cultural y de la formación del profesorado. Existe actualmente un Máster internacional sobre varios temas y se pensó que podría insertarse dentro del programa ya acreditado como un itinerario adicional. En Inglaterra la educación intercultural es un tema muy actual en educación. La participación de tutores de todo el espectro internacional debe ser fomentada. Será necesario hacer frente a numerosos asuntos y retos, pero sentimos que podrán ser superados con un enfoque positivo y creativo y una forma de pensar innovadora.

Estuvimos de acuerdo en que se trata de una oportunidad demasiado buena como para dejarla pasar y en que ampliaría las actividades de la Facultad de Educación llevándolas hacia un territorio nuevo y excitante. Se trata de un nuevo reto en nuestro viaje intercultural que incorporaría nuevos socios, nuevas personas, nuevos contextos, nuevas cuestiones y perspectivas. El proceso, como experiencia, supone un enriquecimiento personal y profesional con una dimensión global”.

Alan Browne, Nottingham Trent University, Inglaterra

“A nivel personal, el impacto de nuestra participación en este proyecto ha sido enorme, ya que ha influido en nuestra forma de ver el mundo a través de las experiencias que hemos vivido en países distintos, con gente diversa. Hemos vivido y descubierto muchas dimensiones de diversidad no sólo en la faceta internacional sino también a través de nuestras diferentes edades, contextos y experiencias, potenciales y limitaciones.

La participación de la Universidad de Limerick en el proyecto Inter-Alfa se basará, en el futuro inmediatamente previsible, en nuestra participación como profesoras de la institución, aunque es previsible que la integración de la carga docente dentro de nuestras responsabilidades profesionales dependerá de nuestro compromiso voluntario y no remunerado. Respecto a la gestión de los acuerdos institucionales necesarios, aunque no tuvimos problemas con la aprobación inicial de nuestra participación en el proyecto Inter-Alfa, hemos encontrado más dificultades para la aprobación de nuestra colaboración en la continuación del producto en la implantación del Máster propuesto”.

Angélica Rísquez y Nancy Serrano, Universidad de Limerick, Irlanda



DEL DISEÑO IDEAL A LA IMPLEMENTACIÓN REAL

La implementación ideal del programa a la que aspiraban todas las personas implicadas en el proyecto y sobre la propuesta formativa se consiguió sólo parcialmente. Lo que denominamos “implementación ideal” se refiere a un Máster que se impartiría en todas las universidades participantes en el proyecto como un título conjunto de carácter internacional.

La imagen siguiente refleja el entramado de instituciones y países participantes en la red, y los distintos niveles posibles de participación (desde asignaturas concretas, módulos, intercambio de profesorado, hasta la implementación del programa completo).

Figura: Red Inter-Alfa. Camila Torna. www.icastic.com



El programa se basaría en un sistema que permitiera a los estudiantes beneficiarse de una amplia gama de experiencias, vincularse no sólo a una institución sino llegar a formar parte de la Red INTER-Alfa e interactuar con sus diversas instituciones y personas. Esto implicaría, además, crear una estructura con un sistema de evaluación multi-nivel y multi-actoral, que permitiría a cada universidad participante orientar sus mejoras y beneficiarse de los aprendizajes y hallazgos del grupo completo de universidades, no sólo a partir de sus propios análisis.

De esta manera, la comunicación, el intercambio y la evaluación mutua resolverían la cuestión del control de la calidad del programa a lo largo de su desarrollo (Malik, Gil-Jaurena y Lobo, 2012). Esta fórmula podría llevarse a cabo mediante reuniones periódicas de intercambio de experiencias (positivas y negativas). Las instituciones, sin embargo, aún no estaban preparadas administrativamente para implantar este tipo de titulaciones.

Aprovechando la coyuntura del momento en el que se desarrollaba el proyecto, en plena transformación del sistema español de Educación Superior a partir del proceso de Bolonia para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES) y teniendo en cuenta las dificultades de realizar la implementación ideal del Máster, se decidió presentar una propuesta de Posgrado Oficial a la UNED. Los plazos y requisitos internos de la Facultad de Educación y de la UNED generaron un cambio en la dinámica de trabajo del proyecto, ya que además de los plazos del propio programa ALFA, este nuevo objetivo de implementación suponía cumplir con una serie de trámites, formularios, comisiones ajenas al proyecto, que tenían que aceptar la propuesta de posgrado oficial, etc. De modo que ya desde que comenzó el segundo año del proyecto INTER-Alfa se pensó paralelamente en cumplir con los objetivos del mismo y además cumplir con los requisitos que la universidad española exige a los posgrados oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A continuación se resume brevemente el proceso seguido.

Inicio del proceso de verificación de la agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación (aneca)

Tras consensuar un primer borrador de los contenidos y de la estructura del Máster, empezamos a concretar la propuesta formativa, y para ir cumpliendo los trámites obligatorios se utilizaron los formularios de verificación de Posgrado de la ANECA. Se fue cumplimentando la Memoria exigida, lo cual causó bastantes problemas, ya que por un lado era un formulario poco claro en algunos apartados y condicionó mucho el trabajo de los grupos, y por otro lado la ANECA modificó sustancialmente el protocolo en varias ocasiones, lo cual complicaba aún más la labor del diseño.

Convenios

La UNED tiene convenios de colaboración en programas de Posgrado que se están gestionando con cada universidad, al ser bilaterales. Puesto que inicialmente el Máster sólo se iba a impartir en la UNED, los convenios establecen la participación del profesorado, y la impartición conjunta del Máster, pero las matrículas y expedientes se realizan sólo a través de la UNED. Se ha conseguido firmar el convenio entre la Universidad Veracruzana y la UNED, dándole al Master el carácter de Master Inter-universitario. Se está tramitando un convenio con el CSIC, y próximamente se hará con la Universidad de Tarapacá (Chile).

Aceptación por parte de la universidad (forma parte del proceso de verificación)

El proceso interno en la UNED, para la aprobación de los títulos oficiales de Máster, exigía, entre otros aspectos, cumplir el protocolo Nuevos títulos de Máster de la Facultad de Educación. Prioridades, criterios y calendario (aprobado en la Junta de la Facultad de 18 diciembre de 2008). La propuesta del Máster Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural fue informada favorablemente por la Junta de la Facultad de Educación celebrada el 24 de marzo de 2009. En un segundo momento, la Comisión de Investigación de la UNED informó favorablemente en la Memoria, que fue enviada a la ANECA para su verificación.

Alegaciones y recursos de la ANECA

La respuesta de ANECA sobre la memoria del Máster Euro-latinoamericano en Educación Intercultural presentado por la UNED fue condicional, y las sugerencias que se recibieron por parte de ANECA en Agosto de 2009 fueron alegadas, consideradas y/o subsanadas en Septiembre de 2009. La Memoria rectificada fue devuelta a ANECA para su verificación en ese momento y a fecha de hoy, principios del año 2010 sigue en proceso de resolución. Después de varios meses y una revisión final, la propuesta finalmente fue aceptada en julio del 2010 y el Master empezó en octubre de 2011.



Estudiantes del primer curso del Máster (marzo 2012)

Algunas de las dificultades con las que nos encontramos se recogen a continuación:

Idiosincrasia de cada institución y de cada país.

El criterio de elección de las universidades. Algunos de los socios consideraron que quizás sería mejor escoger las instituciones por experiencia en el campo, puesto que algunas universidades no tenían profesorado o estructura para contribuir de manera más activa en el Máster. Sin embargo, otros consideramos que esto es positivo, ya que forma parte de la diversidad y del proceso intercultural: por un lado, esas universidades, si bien no puedan implicarse activamente en la maestría, han podido contribuir al proyecto de otras maneras, y por otro lado es una forma de que la dimensión intercultural se introduzca incluso donde no se trabaja intencionalmente esta temática.

El nivel de compromiso de las universidades involucradas en el proyecto. Más que la experiencia o no en el tema, una de las mayores dificultades ha sido conseguir un mayor compromiso por parte de algunas de las instituciones. Esto puede entenderse en dos sentidos: en algún caso, las personas de contacto estaban muy implicadas y contribuyendo ampliamente a los resultados del proyectos, pero sin contar con el respaldo de sus instituciones. Por otro lado, en algún caso el nivel de implicación de alguna institución en concreto, incluyendo sus personas de contacto, ha sido menor del esperado. Esto repercute en la satisfacción de los demás socios, y es un aspecto que hay que cuidar e intentar subsanarlo lo antes posible.

Algunas cláusulas han de ser negociadas, como la de que en caso de litigio, hay que regirse por la legislación española. Algunas universidades de otros países pusieron trabas a esta cláusula del acuerdo de consorcio que se firmó al principio del proyecto, pero al estar la institución coordinadora en España, es una exigencia jurídica.

Equivalencia de créditos, si bien se sigue el crédito europeo, hay diferencias en la normativa de cada país, por ejemplo, en algunos países europeos los Máster deben tener 120 créditos ECTS en total, y en nuestro caso se acordó que sería de 90 créditos. Afortunadamente, este escollo pudo salvarse dado el interés de este Programa para la institución donde se presentó este problema, que finalmente aceptó esta duración.

Si bien las competencias estaban más o menos claras desde un principio (con algunas mínimas discrepancias), hubo dificultades para seleccionar los contenidos concretos del programa (cursos), algunos se basaban en los resultados del Análisis de necesidades, y otros en la experiencia de los miembros del grupo (o en ambos), pero la dificultad llegó a la hora de decidir cuáles eran más relevantes, ya que había demasiados cursos ofertados.

Algunos cursos tuvieron que eliminarse porque no se ajustaban al enfoque teórico consensuado en la primera reunión de Madrid.

CONCLUSIONES

La consideración de que la Educación en general ha de tener una naturaleza intercultural para ser considerada educación inclusiva y de calidad es, en nuestra opinión, una constante en nuestro proyecto, no sólo en los productos obtenidos, sino durante el proceso. La oportunidad de cooperar en el ámbito euro-latinoamericano, reconociendo y valorando diferencias y semejanzas entre los miembros, es la mejor ejemplificación del modelo educativo que el proyecto promueve: la educación intercultural.

Por otra parte, con respecto a la cooperación en materia de Educación Superior, la construcción entre todos los miembros de una propuesta formativa a partir de una metodología inspirada en el enfoque intercultural (es decir, que el enfoque intercultural se aplica al proceso tanto como al producto) tiene el valor añadido de contribuir a la generación de un espacio de cooperación permanente entre Europa y Latinoamérica. Es nuestra preocupación el evitar la mera traslación de modelos europeos –o viceversa– y fomentar un auténtico proceso de colaboración e innovación, aprovechando la experiencia y el conocimiento acumulado de las instituciones participantes en la Red, tanto en materia de Educación como de investigación.

El Máster que se presenta tiene el valor añadido de su carácter internacional e interdisciplinar y es una propuesta formativa con una clara especificidad derivada de cuatro prioridades básicas:

Se adopta un enfoque intercultural en la formación de profesionales e investigadores, la cual debe ser ineludiblemente interdisciplinar. No se trata de hablar sobre educación intercultural desde diferentes disciplinas sino de que investigadores y profesionales de diversos ámbitos y disciplinas generen conocimiento desde un enfoque intercultural.

Los principios y estructura didáctico-organizativa promueven la cooperación y trabajo en red en contextos diversos. De forma intencional se concibe cada módulo y asignatura como parte de un todo integrado e interrelacionado.

Se aspira a revisar creencias, teorías y prácticas, tanto de los profesores y otros profesionales implicados como de los estudiantes. Se considera que ésta es la única vía posible para utilizar eficazmente las técnicas, herramientas y metodologías.



Los contenidos se refieren tanto a cuestiones conceptuales, como metodológicas (para la investigación y la acción educativa). Se reconoce la importancia de contextualizar esta reflexión y práctica en escenarios específicos (formales, no formales, comunitarios, etc.).

En sus casi dos años de existencia desde que empezó a impartirse en octubre de 2011, consideramos que este Máster está proporcionando un espacio de cooperación euro-latinoamericano que permite superar las limitaciones que actualmente se asocian a la idea de diversidad y proponer el enfoque de educación intercultural como alternativa, tanto para la reflexión como para la práctica en educación. Nuestra meta última es mejorar la calidad de las prácticas educativas y conseguir una verdadera igualdad de oportunidades y resultados para todos los estudiantes, de forma que puedan participar de manera activa en la esfera social, política y económica, además del ámbito personal. Pretendemos aproximarnos al ideal de justicia social que promueve la equidad en todos los sentidos, la no discriminación y la participación plena y activa de todas las personas en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, Teresa (coord.) (2006): *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea / Intercultural Education. Teacher Training Needs from a European perspective* (bilingual edition). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Aguado, Teresa; Malik, Beatriz y Mata, Patricia (2007): "Proyecto INTER-ALFA: Programa de Postgrado Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural" en *Jornadas de Cooperación y Convergencia, XXV aniversario del Curso Iberoamericano de Educación a Distancia*. UNED.

Malik, Beatriz; Gil-Jaurena, Inés y Lobo, Luisa (2012): "Posibilidad de implementación real o potencial", en B. Malik, Lobo, L.; Espinosa, V. y Ávila, A. (coords.) (2012): *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación*. Madrid: Proyecto Público.

Malik, Beatriz; Lobo, Luisa; Espinosa, Victoria y Ávila, Adriana (coords.) (2012): *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación*. Madrid: Proyecto Público.

Ortega, Marietta (2012): "El proceso intercultural de elaboración de un programa de estudios" en B. Malik, Lobo, L.; Espinosa, V. y Ávila, A. (coords.) (2012): *Un Máster en Educación Intercultural para Europa y América Latina: Necesidades, Currículo e Implantación*. Madrid: Proyecto Público.

INNOVATIVE PRACTICES IN HIGHER EDUCATION IN THE CARIBBEAN: THE UNIVERSITY OF THE WEST INDIES OPEN CAMPUS EXPERIENCE

V. Roberts.

University of the West Indies Open Campus, Barbados

Keywords: innovation, online education

There is no doubt that globalization, the worldwide recession and the expansion of information and communications technology have had overwhelming impact on higher education in general as well as in the Caribbean (IESALC, 2003 ; Segrera, 2009). So revolutionary has been the impact of IT and online learning in the USA that this phenomenon has been characterized as disruptive innovation which has altered the DNA of traditional higher education institutions and has presented the opportunity for genetic reengineering in other educational institutions. (Christensen and Eyring, 2010). First, this paper looks at the established norms, the DNA of the UWU in general. Second, it looks at the ways in which the Open Campus has altered the code and produced mutations which have contributed to its own success through differentiation. Third, it discusses the management of the challenging co-existence of the historical strengths of a traditional institution (mainly face to face teaching and research) with the emergence of a unique online programme experience which focuses on accessibility, cost, convenience, appeal and quality. Fourthly, it identifies measures of success and uses these to evaluate the progress made in reference to a recent self study and finalising accreditation exercise.

INTRODUCTION

Over the centuries, modern universities have retained many distinctive characteristics of their predecessors. However, the imperatives of the 1960s and especially those of the past two decades have contributed to major adaptation. Current societal realities are likely to result in further change. Drucker (2001) predicted drastic changes in the knowledge society and Altbach (2007) expected that there would be important changes over the next decades. Oblinger (2012) posits that “achieving productivity gains while enhancing quality is the most significant challenge facing higher education” and that “IT is a critically important resource for meeting this challenge.” Daniel, Kanwar and Uvelic- Trumbic (2009) concluded that the “aims of wide access, high quality and low cost are not achievable , even in principle, with traditional models of higher education based on classroom teaching in campus communities.”

The Spellings Report (2005) portrays US higher education as “an enterprise that has yet to address the fundamental issues of how academic programs and institutions must be transformed to serve the changing educational needs of a knowledge economy...yet to successfully confront the impact of globalization, rapidly evolving technologies, an increasingly diverse and aging population and an evolving marketplace characterized by new needs and paradigms.” This is true of many other higher education systems both in the developed and developing world.

Some of the social challenges which have been identified by an IESALC Report on Latin America and the Caribbean (2003) include financial constraints on public institutions, emergence and growing prevalence of private institutions, continuing feminisation of student enrolment, growing unemployment among professionals, changing labour market requirements, internationalisation and the emergence of virtual institutions. Associated reforms have also been identified in that report as networking, institutional collaboration, expansion of the higher education sector, quality assurance, expansion in the use of ICT and outreach. Segrega’s findings (2009) concur with many of these innovations and trends and highlight specifically dramatic increases in enrolment, revised models of funding, internationalisation, quality assurance, the widening use of international rankings and the emergence of pseudo universities. Burton Clark (2000) identifies as innovations in an entrepreneurial university, diversification in the sources of funding and adopting and promoting change, among others.

There is no doubt that globalisation, the worldwide recession and the expansion of ICT have had overwhelming impact on higher education in general and in the Caribbean in particular. Globalisation has facilitated cross border collaboration and competition; the

economic recession and competing demands on public funding have put pressure on old models of financing and incubated new funding approaches. Additionally, the expansion in ICT, in spite of its unevenness in penetration and cost across the Caribbean, has presented new opportunities and produced notable changes and innovation in higher education.

In the United States, the penetration of ICT into Higher Education has been so dramatic that it has been characterized by Christensen and Eyring (2011) as a disruptive or game changing technology. They argue that this technology stands out from among the other learning technologies of the past since “lectures, textbooks, oral and written examinations – have remained largely the same.” They observe further that “a disruptive technology, online learning, is at work in higher education allowing both for-profit and traditional not-for-profit institutions to rethink the entire traditional higher education model.”

They posit further that this disruptive technology has the capacity to alter the DNA of traditional higher education institutions, where the DNA is regarded as the substance that gives identity to higher education institutions – departmental structure and functioning, admission standards, fund raising and financing, the built environment and myriad policies and practices. They also suggest that institutional DNA is replicated through careful selection and succession of personnel.

Notwithstanding that assertion, they show that there have been gradual changes as well as mutations in the DNA of successful universities resulting in differentiation, competitive advantage and growth. Christensen and Eyring (2011) also provide examples of institutions which have diverged from the American prototype, Harvard, while maintaining some of the traits embedded in the DNA. Some of the identified traits that have been widely copied from Harvard include face to face instruction, long summer recess, private fund raising and admission selectivity. A few that did not transfer include extension school, four year graduation and residential system.

AIMS OF THE PAPER

Against the backdrop of the work of Christensen and Eyring, this paper presents the case of the University of the West Indies (UWI), highlighting some of its established norms, the DNA. It argues that the UWI, though young in years, started as a traditional university in many respects. It too has experienced the “disruptive technology” of ICT and this encounter appears to have altered the genetic code in several loci to the extent of the establishment of the Open Campus. It notes also that although over time, there had been gradual, evolutionary changes within the UWI, this recent change has been sufficiently dramatic to imply genetic mutation.

The Open Campus is itself an innovation in terms of its organisational structure, mandate and operations. Additionally, some of its own innovations include greater focus on accessibility, cost, convenience and appeal coupled with quality, in the development and delivery of a unique on line experience. Of relevance to this paper is an important biological distinction between phenotypic and genotypic changes in organisms, where the former represents more observable changes in the physical constitution and the latter represents more fundamental and less easily reversed changes in the genetic makeup. An interesting question which arises is whether the prevailing “disruptive technology” has resulted in genotypic or phenotypic change - a point which will be discussed later.

Acknowledging the reality of the innovations of the Open Campus, the paper identifies and applies both internal measures of success as well as the external measure of accreditation standards and posits that based on the findings of a recent self study and accreditation visit, some innovative responses have been quite successful. However, it finds that in some cases, there is unresolved ambivalence among staff and /or students and a tendency to regress to old practices. This may imply phenotypic and not genotypic change. Work has to be done therefore to reassess and reinforce these innovations against the pull of traditional norms.

THE EVOLVING UWI AND ITS CHANGING DNA

The University College of the West Indies (UCWI) was established sixty four years ago and over its entire lifespan, it has been undergoing continual change. After its graduation to a full university, the University of the West Indies (UWI) in 1960, it rapidly added the St Augustine and Cave Hill Campuses in 1960 and 1963 respectively to the original campus at Mona in Jamaica. Since then, there have been dramatic expansion in student enrolment, multiplication of Faculties and a meteoric rise in the number, range and levels of programme offerings. Underpinning all of these changes was a mission committed to the development of the entire region. This current mission seeks “to advance education and create knowledge through excellence in teaching, research, innovation, public service, intellectual leadership and outreach in order to support the inclusive development of the Caribbean region and beyond.” (Strategic Plan 2012 – 2017)

Important changes have also taken place and significant milestones have been reached within the outreach sector. The early extra-mural department was originally headquartered in Jamaica but dispersed throughout British Honduras (now Belize), Barbados, Trinidad and Tobago, British Guiana (now Guyana), and The Leeward and Windward Islands. When the St Augustine and Cave Hill Campuses were established, the Resident Tutor’s

offices became University Centres and soon after, between 1967 and 1970, the number of Resident Tutors increased and Centres were established in the individual Windward and Leeward islands.

In 1977, the offer of the Challenge Examinations by the Faculty of Social Sciences, Mona to students in any of their home countries marked the beginnings of a distance education programme which later became institutionalised in the UWI Distance Education Centre (UWIDEC). However, it was the changes in the UWI's financial arrangements in 1984 that contributed to the feeling of marginalisation among the Governments of the non-campus countries and triggered their agitation for the establishment of the Office of University Services (OUS) within the UWI. This Unit was set up to mobilise the resources of the university for the benefit of those countries and was the beginning of the Tertiary Level Institutions Unit (TLIU). By 1996 after the 1994 – 1995 Report of the Chancellor's Commission on Governance, along with the School of Continuing Studies, these two Units, UWIDEC and TLIU, became the executing arms of the newly established Board for Non Campus Countries and Distance Education (BNCCDE) which itself had a supporting office. After eleven years of Outreach under the BNCCDE and in response to continued demand for greater service to the underserved constituencies, the decision was taken by the University to establish the Open Campus.

The Open Campus was mandated in the UWI Strategic Plan 2007 – 2012 to “expand the scope, increase the appeal and improve the efficiency of UWI's service to its underserved communities in all contributing countries and beyond.” Its operations were to be guided by the UWI's mission and vision and were spelt out in its own guiding principles which express the view that “the high quality education, research and services available at UWI should be open and available to all who wish to reach their full potential inside and outside the Caribbean.” It added also that “the Open Campus will adopt quality teaching and learning experiences, innovative pedagogic design, relevant research and community partnerships to deliver face –to- face, blended and online learning.”

For the purposes of this paper and the delineation of the DNA, the development of the UWI can be broken down into three phases:

- The first phase of the University College of the West Indies: 1947 – 1960 – original DNA.
- The second phase of the Early University: 1961 - 1976 and The Outreach expansion phase: 1977 – 2006 –modern UWI DNA.

- The third phase represented by the establishment of the Open Campus: 2007 – 2013 - Open Campus DNA.

HOW HAS THE DNA OF THE UWI CHANGED OVER TIME?

The table following identifies key features of the evolving university and related DNA.

Original UWI DNA	Modern UWI DNA	Open Campus DNA
Residential status	Partly residential	Dispersed, not residential (genotypic)
Extramural mandate	Mainly divested	Extra-mural mandate (genotypic)
Unitary, regional	Increasing national focus/ influence	Regional focus (genotypic)
Small, elitist, restricted entry	Larger, less restricted	Open (phenotypic , staff ambivalence)
Government support	Less government support, more private initiatives	Reducing government support (phenotypic , staff ambivalence)
Face-to-face instruction	Predominantly face-to- face	Predominantly online and blended (phenotypic , student ambivalence)
Narrow curriculum	Wider curriculum	Widest including continuing education (genotypic)
Internal quality assurance	Internal and external	Internal and External quality assurance (genotypic)
Top down strategic planning	Bottom up planning	Bottom up (genotypic , greater accountability)

RESIDENTIAL STATUS

The UCWI began its existence as a single residential campus. After achieving university status, the two succeeding campuses offered options for both residential and off-campus students. On-campus residence fostered social development, offered opportunities for extended intellectual discourse, provided convenience in terms of location and often affordability. However, as numbers increased, off-campus accommodation became increasingly popular. This situation has changed dramatically for the Open Campus which has face to face students who visit Sites periodically and online students who visit Sites occasionally. Therefore, the Open Campus with its 46 Sites across 15 countries has a very different code, enabling it to operate both in a distributed physical environment as well as a virtual learning environment.

The term “residential” is sometimes used also to mean “being present” on-campus not so much to live but to attend classes. This has been a requirement at UWI for a period for both undergraduate and graduate education. However, the establishment of full distance education offerings nullified that requirement. It is true to say therefore that the current arrangement represents an innovation, a genotypic change, enabled by the possibilities of ICT.

EXTRAMURAL MANDATE

The UWI currently serves and is supported by eleven independent Caribbean States (Antigua and Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Grenada, Jamaica, St Kitts and Nevis, St Lucia, St Vincent and the Grenadines, Trinidad and Tobago) and five British dependencies (Anguilla, Bermuda, British Virgin Islands, Cayman Islands and Montserrat). Although it was headquartered at the Mona Campus, the Extramural Department which was established at the inception of the College had a regional mandate. It was headed by a leader of professorial rank who was also appointed a member of the Senate, indicative of its high esteem. The aim was to “provide adult and continuing education in a systematic way to all classes and conditions of persons across the region.”

Over the years in the School of Continuing Studies, formerly the extra-mural department, the scope of offerings has been expanded and the range and levels diversified; national engagement has been dynamic, and community research and cultural involvement have consistently supported the university’s developmental agenda. Over the first two phases, the physical university campuses progressively divested themselves of the extramural mandate. However, speaking of the Open Campus, Carrington (in Fergus et al, 2007) opined not only that “the Open Campus was the ultimate homage to the spirit of continuing education” but also that advancing the implementation of the Open Campus initiative was an act of twenty first century modernity. Continued focus of the campus on the core values: access, enabling, student centered and agile imply that there is genetic coding embedded in the Open Campus and its outreach activities.

REGIONAL, UNITARY UNIVERSITY

From its inception, the university was established to serve the entire region. With the physical expansion of the other three campuses, replication of faculties at all campuses, decreasing numbers of overseas students from the region, a funding formula which requires that national governments give primary support to their campuses and prioritised responses to

national imperatives, there continues to be a threat to the regional nature of the university. The Open Campus has a competitive advantage in this regard since it has a physical presence in each country, albeit modest in some countries. Its dispersed organization and its electronic networks have helped to overcome some of the endemic, centrifugal forces of nationalism which plague all other Caribbean regional organisations. Structurally, the Open Campus has no faculty members and relies on collaboration with Faculty from other campuses for its core business, programme planning, development and delivery. This organizational interdependence also fosters regionality.

A related innovation at the university is the attempt to transform itself into a single virtual university space (SVUS) where there is a common cyber platform allowing for integration of technology and other resources to provide a seamless flow and exchange of information for management, teaching and learning across the four campuses. The Open Campus is expected to play a key role in this configuration which will also promote unity. Regionality can therefore be seen as a genetic code which had waned with the emergence of the earlier campuses but is waxing during the dispensation of the Open Campus and is poised for further strengthening with the SVUS.

SMALL AND ELITIST INSTITUTION

The UCWI began its existence with 33 medical students. Over time and especially in the 1960s and also in the last decade, there were very noticeable growth peaks in the UWI. Between 2002 – 2010, there was a 70% increase in total enrolment (46% Cave Hill; 24% Mona; 86% St Augustine; 4% Open Campus). Currently there are about 47,000 students, 8,000 employees and 900 graduates per year in UWI in a combined regional population pool of about 6,500,000 persons.

For many English-speaking Caribbean countries, these enrolment peaks have resulted from demand created by expansion in a more diverse pool of applicants. This has been fed by the achievement of universal enrolment in primary and later in secondary education, the resulting expanded output from secondary schools, the demands of established service and emerging knowledge economies as well as from national government support and private sector scholarships.

The UCWI started as a College of London University and was guided by its selective admission policies. Gradually, UCWI recognized the conditions in the local environment and made provision for lower level matriculation to the Arts and for Preliminary Science offerings to the Natural Sciences, to allow for the entry of a wider cross section of students.

The Mature Entry Clause for adult students with limited formal qualifications, the Challenge Programme of 1977, provisional entry to UWIDEC in 1997, current Prior Learning Assessment policy of 2009, articulation and affiliation arrangements and open entry to some adult and continuing education programmes over the years enable students to progress from lower level to higher level Open Campus programmes.

The Openness of the Open Campus concept adopted by the Campus Council in 2008 represented an innovation which was relatively short lived. It has not been fully implemented, has received uneven and unreliable support and is currently under review. Therefore, this innovation cannot be regarded as genotypic since the concept is still a matter of discussion and the implementation of openness a matter under active debate.

GOVERNMENT FINANCIAL SUPPORT

Over the years, fifteen governments of the region through an agreed formula have given financial support to the university while allowing it to function under a predominantly Lay Council and with significant academic freedom. When the Open Campus was established, it was envisaged that over a five year period, governments would contribute 60% of total revenue with a gradual decrease to 40% over five years and with the difference made up from tuition and other funding. During the Open Campus phase which also represents a period of recession, the consistent shortfall in government contributions has resulted in tuition contributing to a prematurely larger than planned ratio in financing the campus. In fact, the planned ratio has been reversed. For the future, it is envisaged that the private sector will be asked to play a larger role in financing not only the Open Campus but also the entire university.

It can be concluded that the organisational arrangements, culture and practices of the university are a manifestation of a sixty-year-old funding model which assumed a certain level of government support. This was a part of the genetic code. The new strategic plan points to diversification of funding sources as a way forward and there are many related initiatives in the university's and the campus's operational plans. However, the prevailing caution, equivocation and divergence of philosophical positions suggest that at this point, this position can be regarded as a phenotypic change and work needs to be done to create a new business culture.

FACE-TO-FACE TEACHING

Since the 1980s, interested UWI faculty members on all the Campuses have used ICT to enrich their courses with on line segments. The University, through UWIDITE and later UWIDEC, formally introduced Distance Education mainly through the use of print, teleconferencing and face to face tutorials. In the late 1990s, online courses started to be developed and delivered also with the support of some synchronous activities including tele- and video- conferencing as well as with arrangements for local tutorials in the numerical subjects. After the establishment of the Open Campus, the decision was taken to reduce the teleconferencing and the local tutorials. However, in response to student feedback and demands, attempts have been made to increase the human interface through the use of on line tools including Blackboard Collaborate. Face-to- face teaching has been retained in the delivery of many short courses and other training at the Sites.

There has been increased focus by the entire university on the scholarship of teaching and learning and on the advancement of on line learning. The Open Campus has continued face-to-face adult and continuing education but is re-inventing itself as an entity for world-class on line learning. However, the persistent ambivalence among students and a few staff about fully on line delivery begs the question about the extent to which genotypic change has taken place in this important area.

NARROW CURRICULUM

Over the years, the University has undergone tremendous curriculum expansion and diversification. In recent times on the physical campuses, the expansion in the delivery of a wide range of market-driven, taught master's programmes has been noteworthy, as has been the development of inter-disciplinary undergraduate and postgraduate offerings on its own and in collaboration with other universities. The narrow scope of the Open Campus on line and blended, undergraduate and graduate curriculum is a function of resources and the stage of development of the campus. For the future, there are plans to collaborate with the other campuses for the conversion and delivery of a wider range of programmes and courses to the wider world. Additionally, there are plans to continue to collaborate with knowledge providers outside of the university. The unequivocal commitment to a wider and more varied curriculum does suggest genotypic change.

QUALITY ASSURANCE

The UWI was given a Royal Charter in 1948. Over the years, it has regulated itself through several internal checks and balances. It has also sought validation through external examiners from reputable universities and obtained international professional accreditation for such professional areas as Law, Medicine and Engineering.

The UWI established a Quality Assurance Unit (QAU) in 2001 which itself has been externally reviewed and endorsed. It has responsibility for internal QA for the four campuses and has made the necessary accommodation for the uniqueness of the Open Campus. The establishment of National Accreditation Bodies was late in coming to the region and these operate now in seven countries: Trinidad and Tobago, Jamaica, Barbados, Dominica, St Vincent and the Grenadines, and St Kitts and Nevis. The establishment of a regional accreditation mechanism has been elusive but regional bodies for Medical Sciences and Law have been successfully implemented. Since 2010, UWI sought and earned national accreditation from the Accreditation Council of Trinidad and Tobago (ACTT), University Council of Jamaica (UCJ), and pending from the Barbados Accreditation Council (BAC).

The early reluctance and apprehension towards internal quality assurance and external accreditation have evolved into enthusiasm and ownership, suggesting that a mutation has in fact occurred in that gene.

STRATEGIC PLANNING AND MANDATE

The first formal UWI Strategic Plan was developed and published in 1992 but it was the third plan in 2002 which began a bottom up and inclusive, cross campus, multi-level approach to its development. The Plan of 2007 - 2012 had as one of its objectives the establishment of the Open Campus. The current Strategic Plan 2012 - 2017 has as two of its strategic themes: Outreach and Innovation in Teaching and Learning including Open and Distance Learning with the Open Campus playing a lead role in the pursuit of both. Joint operational planning and the use of the Balanced Scorecard for accountability coupled with the use of broad-based implementation teams have gone a long way in incorporating this approach into the genetic makeup.

HAVE THE INNOVATIONS BEEN SUCCESSFUL?

The reality of the establishment and operationalisation of the Open Campus from separate divisional entities and existing and newly created Sites represents a successful innovation

in itself. On the other hand, social and cultural integration are yet to be fully achieved. Other major innovations which have been discussed in this paper are the implementation of openness and the centralised development and delivery of online courses and programmes. While progress has been made on both fronts, more has been achieved for the latter.

An important internal success indicator must be student satisfaction in relation to course content, processes and outcomes. In the recent self study, as regards teaching and learning, the feedback received during 2011 and 2012 from students and staff identifies the following as Open Campus successful achievements:

1. established regulations and operational guidelines to support the design, development and delivery of programmes and courses;
2. established quality management policies and practices;
3. documented guidelines to inform Quality Assurance practices and support programme planning and development processes;
4. software acquisition, in particular, Blackboard Elluminate giving the ability to provide students with synchronous teaching and learning support;
5. introduction of mid-semester evaluation and the continued use of end of semester evaluations along with the establishment of effective feedback loops from departments;
6. maintaining and enhancing the student centered focus through tutor to student ratios of 1:25 and 1:30 for online and face-to-face courses respectively;
7. restructuring of the Academic Programming and Delivery Division (APAD) from organization by level (pre-university, undergraduate and graduate) to functional departments (planning, development and delivery) for the more effective use of resources, greater productivity and better service to students;
8. and gradual improvement in the Open Campus Management System and planned improvement beginning with implementation of an Enterprise Resource Planning (ERP) project and the appointment of in-house Business Analysts.

In addition to the internal assessment by staff, students and other stakeholders, external reviewers have confirmed that the Open Campus has met each of the following Barbados Accreditation standards.

1. The institution's mission and objectives are appropriate to post-secondary or tertiary education and consistent with the policies and practices that guide its operations.
9. The institution's system of governance ensures ethical decisions making and efficient provision of human, physical and financial resources to effectively accomplish its educational and other purposes.
10. The institution provides evidence of student learning outcomes and faculty effectiveness in achieving its educational objectives and demonstrates the capability to continue to do so.
11. The institution's human, physical and financial resources are strategically allocated and employed to respond to the social and economic needs of a rapidly changing global society.
12. The institution monitors, reviews and improves its quality management systems through effective planning and evaluation, sustained efforts and commitment to quality.

of students and a virtual body of staff, much progress has been made. The next frontier will be the further exploitation of the potential of this "disruptive technology" to widen access, move the region closer to knowledge economies, decrease unit cost of higher education, achieve higher levels of student success and improve the UWI global footprint. This would effectively provide a successful strategy for breaking the "access, quality and cost triangle" and providing a formula for successfully increasing both quantity and quality at an affordable cost.

CONCLUSION

In this paper, nine practices have been linked with UWI DNA and each has been explored to evaluate the nature of the changes that have ensued, particularly in the recent past. Genotypic change is evident in the perpetuation and strengthening of the extra-mural mandate, the promotion of the regional character of the university, the embrace of external quality assurance and enhancement and commitment to bottom up strategic planning. There is evidence also of an unequivocal reversal of the earlier focus on a narrow curriculum and residential requirements. While the rhetoric about openness and the needed shift to private funding is compelling, practices have not always been consistent. Similarly, the equivocation about supplementation of on line learning with face- to-face inputs indicate only partial genetic change from the earlier years.

The Open Campus has been successfully established with a commitment to quality enhancement and on-going change. As a merger, it has yet to realize optimal cultural integration. As an online provider on behalf of the entire university, it falls short of maximum mobilisation of inputs from the other campuses and maximum outputs to meet public demand. As a gateway for the underserved, its steadily expanding pool of non-traditional students and second chancers indicate significant success. As a campus which adopts a business model, it has made some important strides. As a virtual campus with a virtual guild

REFERENCES

- Altbach, Philip and Peterson, Patti McGill (eds.). (2007): *Higher Education in the New Century: Global Challenges & Innovative Ideas*, The Netherlands Sense Publishers, Rotterdam.
- Christensen, Clayton, M. and Eyring, Henry, J. (2011): *The Innovative University: Changing the DNA of Higher Education from the Inside Out*, Jossey Bass, San Francisco.
- Clarke, Burton R. (1997): "The Entrepreneurial University: Demand and response", *Tertiary Education and Management*, Vol. 4, No 1, 5 – 16.
- Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings (2006): "A Test of Leadership: Charting the Future of U.S Higher Education". <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf> Accessed 21/01/13.
- Daniel, J., Kanwar, A. and Uvalic-Trumbic, S. (2009), "Breaking Higher Education's Iron triangle: Access, Cost and Quality", *Change - The Magazine of Higher Learning*, March/April 2009.
- Drucker, Peter F. (2001), "The next Society", *The Economist* (November 1, 2001). <http://www.economist.com/node/770819> Accessed: 21/01/13.
- Fergus, Howard; Bernard, Lennox and Soares, Judith (2007): *Breaking Down the Walls: An Evolution of Extra-mural Department The University of the West Indies 1947-2000*. School of Continuing Studies, Port of Spain.
- Lopez, Segrera F. (2009), "Trends and Innovations of Higher Education Worldwide and in Latin America and the Caribbean". http://www.riseu.unam.mx/documentos/acervo_documental/txtid0062.pdf Accessed: 01/12/12.
- Oblinger, Diana C. (ed.) (2012): "Game Changers: Education and Information technologies", Educause. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>. Accessed: 21/01/13.
- "Reforms and Innovations in higher education in some Latin American and Caribbean countries 1998 – 2003 Report", (2003), International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). Paris.
- The University of the West Indies Open Campus Self Study Report for Institutional accreditation (2012): UWI Open Campus, Bridgetown.

COMPARTIR EXPERIENCIAS: EL DISEÑO DE UN TÍTULO CONJUNTO SEMIPRESENCIAL PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES

Marta Ruiz-Corbella

Ana Martín-Cuadrado

María Antonia Cano-Ramos

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Guillermo Williamson.

Universidad de la Frontera (UFRO), Chile

Rosa María Zepeda Ramírez.

Universidad de El Salvador (UES). República de El Salvador

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, ninguna región puede afirmar que no necesita profesionales especializados en la atención a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. A pesar de todos los cambios, con todas sus contradicciones, que estamos viviendo a nivel planetario, locales y personales, la situación de muchos ciudadanos ante el riesgo de exclusión social es un tema que preocupa a todas las instancias políticas en todos los niveles. Si nos acercamos a las cifras de distribución de la pobreza que elabora Naciones Unidas (CEPAL, 2010), estas indican que en América Latina y el Caribe este colectivo llega al 44% de una población total estimada de 594.800.000 habitantes, dato que nos debe obligar a reflexionar y a actuar.

A la vez, la UNESCO (2012a) advierte que toda esta población en desventaja queda, desatendida, al no poder acceder a los programas de políticas de empleo

establecidos por los diferentes gobiernos. Y si queremos darles oportunidades reales para lograr una integración social real, necesitan una formación en competencias básicas que les ayude a integrarse en la sociedad actual y acceder a la formación en las destrezas que actualmente se están solicitando en cualquier ámbito de convivencia.

Es una realidad que tanto América Latina como Europa viven un momento de cambio, cada región de modo diferente, pero de igual magnitud y, en el fondo, con problemas muy similares y logros que conducen a ambas regiones a ser cada vez más conscientes de la necesidad de trabajar unidos en pro de unos objetivos que nos unen más que nos diferencian. En este contexto, el equipo interuniversitario que lleva adelante la investigación que fundamenta esta exposición¹, se ha focalizado en la población que en ambas regiones, y en especial en Chile, España y El Salvador, está amenazada por la exclusión social generada por problemas sociales de diferente índole: el desempleo con gran impacto en la juventud, la migración campo-ciudad o de un país a otro, la expansión del negocio de las drogas ilícitas, aumento y diversificación de la violencia urbana, la generación de problemas ambientales, tanto naturales como culturales. Proponer acciones educativas especialmente dirigidas para atender estos colectivos es nuestro objetivo. Ahora, antes de llevar a cabo propuestas formativas dirigidas a este grupo, es necesario formar educadores especializados en esta área de intervención. La especial formación que deben tener estos educadores, nos ha llevado a diseñar un proyecto entre 3 instituciones universitarias, la Universidad de La Frontera-UFRO (Chile), la Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED (España) y la Universidad de El Salvador-UES (República de El Salvador), dirigido a formar educadores

1 AECID Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica. Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad b-learning, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos. AP/035311/11.

sociales especializados en la población en riesgo de exclusión social.

1. CIUDADANOS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL

Siguiendo el estudio de la Fundación Luis Vives (2009), la exclusión social es un concepto multidimensional que hace referencia a un proceso de pérdida de integración o participación del individuo en la sociedad en la que vive, ya sea la propia o no, en uno o varios de estos ámbitos: económico, una persona que no dispone de los recursos necesarios para mantenerse de forma autónoma, como es el caso de los desempleados de larga duración o la falta de capacitación para acceder a un empleo sólido. Político-legal, un individuo que por motivos de emigración, situación personal, etc., no tiene acceso a los derechos políticos y sociales en una sociedad determinada, como son poder votar, acceder a un empleo digno, reagrupar a su familia, acceso a la atención sanitaria, etc. Social- relacional, un individuo que no tiene una red familiar o de solidaridad primaria, por lo que queda en una situación de vulnerabilidad. A esta multidimensionalidad del concepto de exclusión social habría que añadirle una gran heterogeneidad que se manifiesta en la diferente intensidad que pueden revelar los problemas, la diversidad en sus causas, la desigualdad en su dinámica, la distinta incidencia de los aspectos multidimensionales y el distinto modo en que características propias de la persona van a afectar a sus circunstancias (FOESSA, 2008).

Ante estas situaciones estas personas se encuentran especialmente indefensas en diferentes momentos de su trayectoria vital, y necesitados de apoyos externos importantes para poder realizar con ciertas garantías de éxito su integración en la sociedad (Bautista-Cerro y Melendro, 2011). Sin duda, todo ser humano debe tener voz y ser visible. Ahora bien, en muchos entornos se perpetúa el patrón de decretar

la invisibilidad de algunos, con la consecuente pérdida de sus voces. Se borra a las personas por represión e imposiciones, otras veces por la carencia de ofertas de oportunidades para desarrollar la capacidad para manifestarlas (PNUD, 2002; Vicentini, 2013). Son ciudadanos a las que se les quita la oportunidad de acceder y construir su propio futuro al tener que enfrentarse desde una situación carencial a una serie de barreras muy diversas que obstaculizan su participación en la sociedad (Parrilla y otros, 2010; Tezanos, 2009). Exclusión que, a su vez, les priva de derechos económicos, sociales y/o políticos (UNICEF, 2005), y que les confiere de una invisibilidad que, por si mismos, es difícil de eliminar. De ahí que sea absolutamente necesario atender a este sector poblacional que presenta graves dificultades para lograrla. La exclusión individual cuando se plantea como una sustracción que agrupa a varios individuos por comportamientos o características particulares colectivas, hace referencia a la exclusión social y en los casos en que lo que convoca es una identidad

cultural compartida que se puede entender como un factor de exclusión, es posible hacer referencias a una exclusión étnica. La exclusión puede ser entonces individual o social (y en este caso étnica); la exclusión es un producto de la diversidad convertida en desigualdad, negando de este modo la expansión de las posibilidades que la diversidad individual, social, cultural ofrece al desarrollo humano, de la sociedad, la educación y los individuos (Williamson, 2007b). La necesidad de realizar acciones de inclusión social hacia estos individuos o colectivos responde a un principio democrático de igualdad, propio de la sociedad democrática liberal moderna, pero sobre todo a un principio de restauración social de la dignidad humana basada en una de las modalidades que asume la justicia social y es la de la justicia compensatoria que hace que una generación asuma la reparación de la deuda histórica respecto de colectivos humanos que han guardado en su memoria común heridas de injusticias que deben ser reparadas en el tiempo presente y futuro (Williamson, 2007a): la inclusión social es uno de los esfuerzos políticos y sociales por cumplir el propósito de justicia compensatoria en sociedades diversas y complejas.

2. NECESIDAD DE PROFESIONALES ESPECIALIZADOS

En este punto cobra sentido hablar de educación social. Contar con profesionales capaces de ser “agentes de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos a comprender su entorno social, político, económico y cultural y a integrarse adecuadamente” (ANECA, 2005, 127), al mismo tiempo que asume un compromiso activo y consciente con la transformación de las condiciones de exclusión en que viven las personas con las cuales trabaja. “Las tareas, contextos, usuarios y situaciones a los que tienen que hacer frente los profesionales son (...), de una gran complejidad, por ello las competencias con las que deben contar lo son también. Hablamos por tanto de un profesional que cuenta con un nivel de competencia elevado obtenido a través de la formación y/o a través de la experiencia, aunque entendemos que un buen profesional es aquel que combina ambos medios para optimizar su desempeño profesional” (Bautista-Cerro y Melendro, 2011, 193).

En esta línea, asumimos que todo educador social pretende en el desarrollo de su trabajo el cumplimiento de los valores fundamentales de un Estado de Derecho: igualdad de todos los ciudadanos, máximas cuotas de justicia social y el pleno desarrollo de la conciencia democrática (ASEDES, 2004). Lleva a cabo acciones de acompañamiento y de sostenimiento de procesos que tienen como fin provocar un encuentro del sujeto de la intervención con unos contenidos culturales, con otros sujetos o con un lugar de valor social y educativo (García Molina, 2003). De este modo, se pretende el logro de la autonomía progresiva del

sujeto. Para ello, es necesario aportarle:

“Contenidos culturales: Ha de ser un encuentro guiado ya que el educador conoce los tiempos, recursos, materiales de apoyo, etc., y puede acompañar/guiar al sujeto para que se produzca ese encuentro.

Los demás: El educador debe intentar que se produzcan nuevos encuentros para que se multipliquen y/o consoliden las relaciones sociales con los demás. Remite al desarrollo de la sociabilidad.

Los lugares: implica el conocimiento de, y el tránsito por, los lugares que conforman el espacio social donde vive el sujeto de la educación”

(ASEDES, 2004, 16).

Si analizamos la situación de estos profesionales en los 3 países objeto de esta investigación, comprobamos que la única nación que tiene reconocido profesionalmente al educador social es España. En cambio, Chile y El Salvador aún no disponen de profesionales bajo esta categoría, aunque si una larga experiencia de intervención socioeducativa desde diferentes tradiciones sociopolíticas.

3. LA SITUACIÓN EN ESTOS 3 PAÍSES, ¿PODEMOS HABLAR DE UN ÚNICO PROFESIONAL?

Diferentes tradiciones socioeducativas

A la hora de rastrear que tipo de profesionales trabajan con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en estos 3 países, nos encontramos con que no existe homogeneidad ni en las denominaciones, ni en el ámbito de actuación profesional, ni en su formación, punto que dificultó inicialmente su debate y estudio. Entre las diferentes figuras que consideramos cercanas a nuestro objeto de investigación, destacamos cuatro modos de responder a la exclusión social desde la educación en estos países: Educación Popular, Educación Intercultural Bilingüe, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Social. Los tres primeros de significativo desarrollo en América Latina, el último principalmente en España. Ahora, todos ellos coinciden en que, sin duda, “(...) una buena educación es más que un punto de entrada en el mercado laboral. La educación tiene el poder de transformar a las personas y aportar valores compartidos a la vida” (UNESCO, 2012b, 4). Pero aportemos una breve reseña de cada uno de estos modelos para poder valorar el más pertinente para nuestro objetivo.

La educación popular

La Educación Popular surgió en América Latina como desarrollo de procesos y programas educativos alternativos a los oficiales, con un claro carácter político y social, estrechamente ligados a las ideas de Paulo Freire (Williamson, 2000). Es, quizás, el pensamiento pedagógico más original del continente latinoamericano, ya que se diferenció tanto del pensamiento europeo existente, como de otras propuestas pedagógicas emergentes, pero reconociendo fuentes en enfoques críticos europeos, el pensamiento neomarxista o el existencialismo y personalismo (cristiano) europeo, movimientos sociales como el ecologista y feminista, la expansión cultural y artística y otras perspectivas de pensamiento renovador generado en los campos teóricos emergentes de las nuevas condiciones de desarrollo europea de las décadas de los sesenta y setenta. Recogió desde el continente el pensamiento católico social y su evolución hacia la teología de la liberación, los planteamientos del desarrollismo cepalano, la renovación del marxismo generado desde el pensamiento más contextualizado como fueron las teorías de Mariátegui, todo ello en un fuerte contexto de contradicciones y tensiones sociales. Se caracteriza por defender una educación abierta, flexible, ciudadana, adecuada y contextualizada a las realidades diferentes de los campos y ciudades en resistencia cultural. En España encontramos algunas referencias a este concepto, sin duda diferente a la concepción política y de resistencia cultural y pedagógica de América Latina, ya que en un momento se asocia a la educación pública de masas y en otras se asemeja a la animación cultural que se extendió por el continente como campo pedagógico no formal para jóvenes y adultos de los sectores sociales mayoritarios.

La educación intercultural bilingüe

La educación intercultural bilingüe, concepto amplio y complejo, se usa principalmente en Chile y América Latina para la educación vinculada a las poblaciones indígenas asumiendo, eso sí, diversas conceptualizaciones que incluso a veces se contradicen entre si (Williamson, 2004). En cambio, en España se desarrolla el concepto de educación intercultural ante la diversidad multicultural emergente (gitanos, migrantes, jóvenes de segunda o tercera generación de migrantes, personas en riesgo de exclusión social).

La educación de jóvenes y adultos

En Chile y El Salvador la Educación de Adultos o de Jóvenes y Adultos se refiere fundamentalmente, aunque no de modo exclusivo, a aquellos subsistemas educativos formales en los que ofrece la posibilidad de reintegrarse en el sistema educativo a aquellos que no ha completado sus estudios escolares básicos. Otras modalidades de formación de adultos se denominan capacitación, educación continua, educación popular, etc. En España la

Educación de Adultos tiene un carácter más amplio y se refiere a la formación técnica, de cualificación profesional, para el uso del tiempo libre, para la reinserción laboral de desempleados, etc., presentando un amplio abanico de acciones socioeducativas dirigidas a este sector poblacional.

La educación social

Por último, la Educación Social, tanto su conceptualización como su desarrollo profesional tiene su origen en los países francófonos. En España los elementos precursores de esta figura se deben al arraigo de los derechos sociales. Pero, poco a poco, se fue demandando una formación especializada y una profesionalización de esta actividad. Surge la figura del educador social, que pronto se ve respaldado a nivel social y político, al reconocerse su claro ámbito profesional y su necesaria formación en el nivel universitario. Se reconoce su actividad en diversidad de contextos educativos y de acciones mediadoras y formativas, consolidándose su papel como educador con un rol clave en la comunidad.

Entre todos estos modelos, la Educación Social es la que mejor se adecua a las demandas de la educación de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, ya que estos profesionales realizan una intervención socioeducativa con personas y colectivos sociales en sus contextos cotidianos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios (UNED, 2009).

Las experiencias de Chile y España muestran ciertas convergencias en términos de la asociación entre educación y acción social con grupos vulnerables, a veces, con educación formal completa, aunque la de El Salvador apunta a la escuela y a disminuir la exclusión generada desde la educación básica, y aún no se ha abordado de forma plena programas de acción socioeducativa en cárceles, con pandillas juveniles y con retornados de la migración.

Una hipótesis posible para este estudio sería que la Educación Social es un concepto que puede ser pensado como una proyección y actualización institucionalizada de la educación popular latinoamericana, eminentemente fundada en Paulo Freire, asociada a la experiencia española que lleva ya años de consolidación y a otras semejantes en el campo de la educación formal y no formal. En ese sentido la Educación Social en este proyecto podría recoger esas dos tradiciones teóricas, conceptuales, pedagógicas, metodológicas e instrumentales, con aportes desde los otros campos pedagógicos. Esta es la construcción conceptual y metodológica a la que apunta esta investigación.

4. PROPUESTA DE UN PROGRAMA CONJUNTO DE FORMACIÓN INICIAL

“Los objetivos del proyecto “Diseño de un programa de formación inicial y continua de profesores bajo principios de educación popular e intercultural y educación social, en modalidad b-learning, para desempeñarse en la educación de jóvenes y adultos”

Nuestra propuesta, enmarcada en el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, plantea como objetivo general:

“Estudiar la forma de implantar en países de Iberoamérica estudios en educación social, que acrediten a profesionales que trabajen en contacto con niños, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, para que puedan elegir vivir de forma digna y de acuerdo a sus recursos potenciales y los que pueda ofrecer el territorio”.

Entre los diferentes objetivos específicos que propone, nos interesa resaltar en esta comunicación lo siguientes:

- Investigar en experiencias de Iberoamérica necesidades de formación y perfeccionamiento de profesores(as) en una praxis basada en los principios de educación popular, educación intercultural y educación social.
- Diseñar un programa conjunto de formación inicial de educadores sociales para la intervención con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, teniendo en cuenta las tradiciones pedagógicas y socioculturales de cada contexto.

Características de las tres instituciones que conforman este proyecto

Las tres instituciones universitarias que estamos involucradas en este proyecto somos la Universidad de La Frontera de Temuco (Chile), la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y la Universidad de El Salvador (República de El Salvador). Las 3 con una amplia experiencia en la formación de educadores y reconocidas por la sociedad en la que están enclavadas.

Universidad de La Frontera (Chile), es una universidad estatal, con un carácter de universidad regional de excelencia, con presencia nacional y en la macrozona sur del país desde La Araucanía a Magallanes. Además de sus finalidades docentes, cumple funciones de investigación, asistencia técnica y difusión de actividades que tienden al mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de la población, en un contexto de sustentabilidad, desarrollo de capital humano calificado, diversidad e interculturalidad. Posee una posición de prestigio a nivel nacional, siendo la única universidad regional acreditada en administración,

docencia, investigación, postgrado y vinculación con el medio, por 5 años, perteneciendo al grupo A de universidades de Chile.

La Universidad cuenta con uno de los pocos equipos académicos dedicados a la temática de educación de jóvenes y adultos en Chile, por ello su experiencia ha sido reconocida por el Ministerio de Educación (MINEDUC) desde el año 2004 cuando comenzó el proceso de colaboración mutua que se mantiene hasta la fecha.

En los últimos años la universidad ha estado discutiendo –desde el quehacer reflexivo, teórico y práctico- ampliar el concepto de educación de jóvenes y adultos al de educación social de jóvenes y adultos con la perspectiva de integrar a su quehacer una mayor variedad de teorías, conceptos, propuestas metodológicas, desafíos sociales y educativos con la diversidad de poblaciones y territorios en los cuales desarrollar experiencias y sobre todo, en general, producir conocimiento, orientado al mejoramiento de servicio educativo, de los procesos formativos y del cumplimiento del derecho a la educación de todos aquellos que no han finalizado sus estudios escolares la universidad, también contribuir a la formación de capital humano en las regiones y comunidades y contribuir a enfrentar, desde lo educativo, los nuevos desafíos socio-culturales que emergen de las dinámicas del crecimiento y el desarrollo de la sociedad nacional y regional. Este es el aporte que la Universidad hace a este proyecto.

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), es una institución con 40 años de experiencia que se caracteriza por proponer su oferta educativa bajo la modalidad a distancia. Su Facultad de Educación, en la que se enmarca este proyecto, lleva formando a los educadores sociales a través de programas de formación inicial y permanente más de 20 años. Su experiencia en el ámbito de los menores y adultos en riesgo de exclusión social está altamente reconocida por todas las instancias, muestra de ello son los múltiples convenios suscritos con diferentes entidades dirigidos tanto a la formación como a la investigación en esta área de intervención. Un elemento que debemos destacar es su carácter pionero a la hora de formar desde la universidad a los profesionales de este sector, a la vez que ha promovido la investigación en este campo de experiencia práctica. La contribución de esta universidad al proyecto es su amplia experiencia en la formación de los educadores sociales, y la investigación que desde la década de los 90 se está llevando a cabo por parte de su profesorado en los diferentes ámbitos de este sector.

En este proyecto, la UNED puede aportar su experiencia en la formación de los profesionales que quieren trabajar en este ámbito, como en el diseño de programas a distancia, metodología clave especialmente para aquellos profesionales que quieren optar por una formación sin dejar su lugar de trabajo y/o residencia.

La Universidad de El Salvador (República de El Salvador), es la institución de educación superior más grande y antigua de El Salvador y la única universidad pública del país. Está organizada en 9 Facultades. El Departamento de Ciencias de la Educación pretende ser una instancia académica que impulse la transformación educativa, mediante modelos que privilegien al ser humano en la vía de ser constructor de su propia persona y sociedad; que posibilite en forma equilibrada las innovaciones científicas y tecnológicas con los valores que impulsen el desarrollo humano y social en un mundo de constante cambio

El diseño del programa conjunto dirigido a la formación de educadores sociales expertos en la integración de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.

Proceso de elaboración

La situación descrita nos llevó a expertos de estos 3 países, Chile, España y República de El Salvador, a plantear la necesidad de detectar el perfil profesional del educador que se centra en la atención de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Este sería el paso necesario para poder diseñar un título conjunto dirigido a estos profesionales. Para lograr este objetivo, se siguieron los siguientes pasos:

- Describir los movimientos educativos en Chile, España y República de El Salvador, que abordan la atención a los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social. Identificar la estructura profesional más acorde con las necesidades sociales y educativas de los jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social.
- Reflexionar críticamente sobre el contexto educacional de los requerimientos para la formación inicial o continua de educadores sociales de jóvenes y adultos en espacios educativos no formales e informales.
- Concretar la opción formativa que requiere este colectivo.

Para responder a estas cuestiones, se procedió a recoger los datos e información necesarios a través de las siguientes técnicas de recogida y análisis de datos:

- Análisis de fuentes secundarias, principalmente artículos en revistas especializadas, para la identificación de los movimientos educativos que atienden a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social en estos 3 países (búsqueda en bases de datos con descriptores determinados, análisis crítico y comparativo de los textos seleccionados a partir de categorías establecidas).
- Grupos de discusión con estudiantes de la titulación de educación y profesionales

de este sector. Se organizaron 2 grupos de discusión, uno con estudiantes y otro con expertos de los 3 países participantes en este proyecto. El grupo de estudiantes lo conformaron 10 personas, todas ellas matriculadas en el Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la UFRO. El grupo de expertos lo conformaron 8 profesionales de este sector procedentes de los 3 países. El moderador en ambos grupos fue la misma persona que se encargó de preparar los temas a tratar en la discusión. Este fue apoyado por otra persona que recogió el contenido del debate de ambos grupos. Con la información recogida se procedió al análisis y a la elaboración de un informe que serviría como documento marco para el Seminario de expertos.

- Seminario de expertos en exclusión social. Se organizó un seminario de expertos en la UFRO, en el que se solicitó que se expusiera la realidad de la exclusión social de los diferentes entornos, así como la actuación de los educadores en este escenario. Se acometió el análisis de las conclusiones de los grupos de discusión con el fin de llegar a la propuesta de si es necesaria una formación especializada en este campo y, en el caso de afirmarlo, cómo debía acometerse.

A partir de toda esta información y de las conclusiones a las que se llegaron, se procedió a determinar los elementos básicos que constituyen un programa formativo. Es decir, determinar los indicadores clave que nos dieran las pautas para el diseño de la titulación conjunta que proponemos llevar a cabo. Estos indicadores los sistematizamos en la siguiente tabla:

Indicadores	Definición
Población a la que se dirige esta oferta formativa	Profesionales que están trabajando con sectores poblacionales en riesgo de exclusión social y en situaciones complejas independientemente del contexto de intervención.
Perfil de egreso del programa formativo	Educadores profesionales que van a ejercer funciones y tareas relacionadas con la educación social.
Funciones de este profesional	Prevención, asesoramiento, orientación, evaluación, intervención, reeducación, compensación reeducación y gestión.
Objetivos formativos a lograr	Conocer la realidad de la exclusión social y los métodos y técnicas para la intervención socioeducativa. Aprender a realizar una intervención socioeducativa con personas jóvenes y adultas, en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Saber desempeñar un trabajo interdisciplinar de intervención social y educativa.
Área institucional en el que se centra esta actividad profesional	Actuación socioeducativa, sociolaboral y comunitaria, englobado en ella acciones como la animación sociocultural, los programas de inserción laboral, las iniciativas y orientación para la interculturalidad, los programas de promoción social y desarrollo comunitario, etc.
Nivel de formación de este programa	Título conjunto de posgrado (Especialista, Magister Profesional), coordinado entre las 3 instituciones de educación superior participantes en este proyecto: UFRO en Chile, UNED en España y UES en El Salvador, con la modalidad semipresencial, de, al menos, un año de duración que comprende: <ul style="list-style-type: none"> • Un bloque común con los conocimientos básicos de educación social, • Un segundo bloque diversificado de acuerdo a las siguientes menciones: <ul style="list-style-type: none"> • Educación de personas jóvenes y adultas Contextos educativos formales (principalmente convivencia educativa) • Educación no formal: • Educación especializada (contextos de exclusión críticos). • Educación y desarrollo de los territorios interculturales (comunitario). • Un tercer y cuarto bloque <ul style="list-style-type: none"> • Especialización en los temas diversificados anteriores.

Indicadores	Definición
Metodología de aprendizaje	<p>La metodología de aprendizaje que se pretende se basa en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la actividad del participante a través de la motivación e incentiación para que descubra, construya y gestione el conocimiento que más le interesa de acuerdo al contexto de trabajo; • la participación colaborativa del estudiante con su grupo, con el igual y del estudiante con el docente, de tal forma que surjan diversas experiencias de aprendizaje que provoquen el cambio y la investigación en el quehacer diario; • finalmente, se apoyará el descubrimiento y la innovación, fomentando las actitudes creativas desde el respeto a la diversidad intercultural en el que nos vamos a mover. • En los dos espacios del curso: virtual y presencial se dispondrá de herramientas que posibilitarán la consecución de estos elementos.
Contenido del programa	<p>Bloque 1: La educación social y su contextualización en la sociedad.</p> <p>Bloque 2: Diversificado, de acuerdo a las menciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personas adultas (centros de enseñanza regladas y no regladas). • Personas jóvenes (convivencia, en centros de enseñanza reglada). • Personas jóvenes y adultas (educación especializada) y • Personas jóvenes y adultas (educación intercultural/ desarrollo/comunitaria). • Competencias genéricas y específicas del educador social de jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, especialmente las señaladas en el Informe Delors de UNESCO. • Estrategias de intervención y procesos de investigación y evaluación-acción <p>Bloque 3: Diseño de proyectos de intervención por cada mención</p> <p>Bloque 4: Implantación y evaluación de proyectos</p>

En suma, se trata de un programa semipresencial, apoyado en un entorno virtual. El curso se presentará en cuatro bloques modulares, que propiciarán el estudio de materiales diversos concebidos para el trabajo individual y grupal de los participantes. Un equipo de docentes por cada universidad se encargará de su diseño y elaboración.

Los módulos tendrán una estructura didáctica similar, y vendrán apoyados con recursos y materiales audiovisuales completos que respeten los estilos de aprendizaje de los participantes.

Los estudiantes se repartirán por grupos de tutoría virtual, de la que estará a cargo docentes de estas universidades expertos en esta temática. Su función será asesorar a los estudiantes, dinamizar el curso por medio de foros, acompañar la implementación de pequeñas prácticas en las propias aulas de los estudiantes y evaluar de modo continuado el proceso de aprendizaje.

En los espacios presenciales se llevarán a cabo actividades prácticas y actividades prácticas-reflexivas (talleres) que surgirán de las actividades teórica- prácticas realizadas en el espacio virtual. Con los bloques de contenido se pretende generar una base sólida de conocimiento que permita, por un lado un enfoque adecuado de los trabajos en los talleres, y por otro, un enfoque diversificado de acuerdo a cada mención y a cada país.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, a través de este programa se pretende alcanzar, al menos, 2 objetivos:

Uno: formar profesionales con una clara fundamentación conceptual y metodológica del ámbito de intervención con jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social y otro: diseñar un programa conjunto de formación inicial dirigido a la especialización de estos profesionales, a la vez que se benefician de la estrecha cooperación entre diferentes instituciones y profesionales.

En América Latina la expansión de las nuevas tecnologías es rápida, masiva e intensiva, la convergencia digital en recursos cada vez de menos costos y mayores posibilidades de aplicación van modificando las posibilidades de la enseñanza y la didáctica asociadas a la masividad o a la focalización de experiencias; es interesante, las tecnologías permiten alcanzar masivas poblaciones de aprendices y también a grupos acotados por una condición determinada. En las zonas de difícil acceso o distantes de los centros productores o difusores de conocimiento las oportunidades efectivas de inclusión social a través de la educación se hacen más posibles si se piensan las posibilidades de uso de los medios tecnológicos informatizados, a través de Internet o de otros recursos. Pero la cultura popular latinoamericana aún se afirma en el encuentro social y en una relación directa entre docentes y estudiantes, por ello es que las experiencias que son evaluadas como exitosas son precisamente las que utilizan estrategias de educación semipresencial o “b-learning”, como la que experimentó la propia UFRO en zonas extremas como las de Magallanes y Aysén en el extremo sur de Chile y que han resultado de las observaciones de este proyecto.

Por otra parte en las regiones distantes de los centros de poder y producción y difusión de conocimientos, que son en general las zonas más pobres o de desarrollo lento, la disponibilidad de capital humano avanzado, de alta calificación, es escaso, tanto aquel que se orienta a la investigación y formación de personas como a aquellos preocupados por las políticas públicas y por ello la importancia de formar personas con alto grado de calificación.

De este modo, se justifica nuestra propuesta de un programa conjunto de postgrado,

al “(...) formalizar un marco epistemológico y ético (no solo deontológico) desde el que poder construir una «identidad profesional» que, a todas luces, va emergiendo desde esa compleja diversidad de prácticas sociales y educativas que se multiplican en nuestra geografía” (ASEDES, 2004, 10-11). Y esta es la tarea que debe ser acometida con urgencia. De acuerdo con cada contexto social, político, económico y cultural, contribuir a diseñar un programa conjunto de formación continua, a partir de la producción de conocimiento académico de las 3 universidades que se han asociado en este proyecto, orientado al diseño de un título conjunto de especialista en jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social, gracias al cual ofrezcamos a estos profesionales, “(...) una apuesta clara por una Educación Social abarcativa, interpretativa, responsable, reflexiva, dinámica, participativa y fecunda, donde haya una construcción de significados compartidos que con pretensión de marco simbólico nos permita caminar al lado y del lado de las inquietudes, temores y aspiraciones que al otro le construyen, delimitan y definen en su proceso vital” (Pericacho, 2011, 3).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANECA (2005): Libro Blanco. *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, Madrid, ANECA. http://www.aneca.es/var/media/150396/libroboanco_pedagogial2_0305.pdf Consultado: 29/12/2012.
- ASEDES (2004): Documentos profesionalizadores, Toledo, ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143> Consultado: 04/01/2013.
- Bautista-Cerro Ruiz, M^a José y Melendro, Miguel (2011): “Competencias para la intervención socioeducativa con jóvenes en dificultad social”, *Educación XXI*, v. 14, n.1, 179 – 200.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2010): *Panorama Social de América Latina*. www.eclac.cl/publicaciones/xml/9/41799/PSE-panoramasocial2010.pdf Consultado: 28/21/2012.
- Fundación FOESSA (2008): *VI Informe sobre exclusión y desarrollo social en España 2008*, Fundación FOESSA, Madrid, <http://www.foessa.org/> Consultado 21/ 01/ 2013.
- Fundación Luis Vives (2009): *Claves sobre la Pobreza y la Exclusión Social en España*, Madrid, Fundación Luis Vives. http://www.fundacionluisvives.org/upload/40/20/Guia_Pobreza_castellano_20_10.pdf Consultado: 04/01/2013.
- García Molina, José (2003): “Educación Social: ¿profesión educativa o empleo social?”, en García Molina, J. (coord.) *De nuevo, la educación social*, Madrid, Dykinson, 15- 40.
- Parrilla, Ángeles; Gallego, Carmen y Moriña, Anabel (2010): “El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica”, *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Pericacho, Francisco Javier (2011): “Exclusión y Educación Social: reflexiones en torno a suproblematización y complejización”, *Revista de Educación Social*, 14, http://www.eduso.net/res/pdf/14/proble_res%2014.pdf Consultado: 21/01/2013
- PNUD (2002): *Informe sobre el desarrollo humano. Profundizar la democracia en un mundo fragmentado*. Madrid, Ediciones Mundi- Prensa.
- Tezanos, José Félix (Coord.) (2009): *Juventud y exclusión social*. Madrid, Sistema.
- UNED (2009): Memoria Título de Grado en Educación Social, http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/GRADO%20EN%20EDUCACION%20SOCIAL/MEMORIA%20GRADO_ES_ANECA.PDF Consulta: 28/12/2012.
- UNESCO (2012a): *Education first*, http://www.globaleducationfirst.org/files/EdFirst_G29383UNOPS_lr.pdf Consultado, 28/12/2012.
- UNESCO (2012b): Youth and skills. Putting education to work, Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf> Consultado: 21/01/2013,
- UNICEF (2005): *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e invisibles*, Nueva York, UNICEF.
- Vicentini, Cecilia (2013): *Competencias para la construcción de una ciudadanía planetaria, responsabilidad de la educación Superior*. Madrid, UNED. Tesis Doctoral inédita.
- Williamson, Guillermo (2004): “¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural?” *Cuadernos Interculturales*, 2, 3,16 -24.

Williamson, Guillermo (2007a): "Diversidad en la Educación: Fundamentos, reflexiones y propuestas". Revista Sembrando Ideas. Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Regional Villarrica. 1, 16. <http://sembrandoideas.pucvillarrica.cl/sites/sembrandoideas.pucvillarrica.cl/files/01-gwill.pdf>

Williamson, Guillermo (2007b): "Acción Afirmativa en Educación Superior: dilemas y decisiones en tiempos multiculturales de Globalización". *Ciencias Sociales On Line, IV*, 1, Universidad de Viña del Mar-Chile. <http://www.uvm.cl/csonline/> 77-101.

4.THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
IN A EDUCATIONAL MODEL FOR SOCIAL JUSTICE
AND INNOVATION / 4. EL PAPEL DE LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN
MODELO EDUCATIVO PARA LA JUSTICIA SOCIAL Y
LA INNOVACIÓN

EL USO DE UN BLOG JURÍDICO DE JURISPRUDENCIA COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE: PRINCIPIOS DE JUSTICIA SOCIAL E INNOVACIÓN

Marina Vargas Gómez-Urrutia

Pedro Herrera Molina

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

El propósito de esta comunicación es la presentación de un proyecto sobre la utilización de un Blog Jurídico como herramienta de aprendizaje de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. El Proyecto se sustenta en los Seminarios y el Blog del [ECJ Leading Cases on fundamental freedoms and rights/Jurisprudencia relevante en derechos fundamentales y libertades comunitarias](#) que se celebran una vez al mes en la Facultad de Derecho de la UNED. Estas conferencias quedan grabadas y se transmiten en diferido a estudiantes de algunos centros asociados y de otras universidades nacionales y/o extranjeras. Proponemos un modelo de interacción con los estudiantes a través del Blog del ECJ y de su participación en las conferencias. El objetivo es desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, estimular su curiosidad y creatividad y aportar soluciones propias a problemas jurídicos complejos. En conclusión los estudiantes asumirán progresivamente un papel protagonista en la creación del blog intercambiando opiniones sobre los temas de la conferencia, analizando una sentencia, o bien realizar un comentario a un post publicado.

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Esta comunicación tiene por objeto presentar una estrategia de aprendizaje del Derecho mediante el estudio de la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea en materia de derechos fundamentales y libertades comunitarias. La estrategia se vincula a los objetivos de la Red de Innovación Docente ECJ Leading Cases de la UNED (2012-2013). Para la consecución de sus objetivos, la Red de Innovación Docente ECJ Leading Cases se apoya en un blog y en un Seminario de Profesores como herramientas de aprendizaje e innovación docente así como para la difusión social del conocimiento.

Para la comprensión cabal de este proyecto conviene partir de un dato de la realidad, ¿qué papel juega la jurisprudencia comunitaria en los estudios de Grado de Derecho? Es bien sabido que el aprendizaje del Derecho mediante el método del case-law es común en los sistemas anglosajones. En el Derecho continental, sin embargo, la jurisprudencia se estudia desde una perspectiva más formal como fuente auxiliar en la interpretación de las normas. Ello no significa restar valor a su conocimiento, sobre todo en la práctica del Derecho. No obstante, y desde nuestra óptica como docentes, apreciamos en nuestros estudiantes ciertas dificultades y carencias a la hora llevar a cabo un diálogo más crítico con la jurisprudencia que supere el enfoque tradicional. Asimismo, estos mismos estudiantes, conscientes de la importancia del estudio a través de los casos, no piden profundizar nuestras clases teóricas con ejemplos explicativos de la casuística de los tribunales.

Este es el punto de partida que nos ha motivado a solicitar un Proyecto de Innovación Docente cuya finalidad es aportar a los estudiantes elementos tomados del método del case-law que les permitan dialogar/bloguear con la jurisprudencia y articular una crítica constructiva o una correcta exposición. El uso del blog jurídico en combinación con un Seminario presencial de profesores y alumnos constituyen el “formato y el método” que permitirán, en nuestra opinión, alcanzar dos objetivos fundamentales, en línea con los propósitos de esta Conferencia: de una parte, un beneficio para los estudiantes y tutores de la UNED participantes en el Proyecto; y de otra parte, un beneficio para el público en general y para universidades, en particular, tanto españolas como extranjeras.

En las líneas que siguen explicaremos la estructura y método del blog y del Seminario, y la utilidad de ambas herramientas en la formación continua de los estudiantes y como medio de relación con profesores nacionales y extranjeros que trabajan sobre las mismas materias. Terminaremos con unas breves conclusiones.

I. ESTRUCTURA Y MÉTODO

1.1. El uso de un Blog jurídico para el diálogo con la jurisprudencia: el Blog del ECJ

El uso de blogs jurídicos ha adquirido en los últimos años una mayor presencia entre los juristas ya sean abogados o jueces ya profesores universitarios. El Blog es ante todo una potente herramienta de comunicación de ideas y fuente de información. Pero también es un medio que nos permite trabajar juntos y avanzar en el conocimiento (Edrey, 2012).

Como profesores universitarios que desarrollamos nuestra actividad en la UNED, el [Blog de ECJ](#) (que utiliza la plataforma WordPress) tiene bastante flexibilidad en cuanto a su contenido y ello en consonancia con las especiales características de la Universidad a Distancia. Orientado principalmente a la elaboración de comentarios breves acerca de las más recientes sentencias del Tribunal de Justicia de la UE sobre derechos fundamentales y libertades comunitarias, el blog permite también abordar -siempre relacionados dicha temática- otras noticias jurídicas y artículos de interés. Nuestra meta es publicar un comentario de sentencia cada día de la semana (excepción hecha de sábados y domingos). En dichos comentarios se enlaza, como no puede ser menos, la sentencia concernida en español e inglés y, si procede, a otros Blogs jurídicos. Con ello estamos conformando de forma ordenada una base de jurisprudencia comunitaria “al día”. Debe señalarse que no se trata de una base de datos propia de una editorial, sino de una selección de casos “líderes” o relevantes en la medida que marcan u orientan los pasos de evolución del Derecho de la Unión Europea en relación con las libertades y derechos fundamentales.

Esta labor se lleva a cabo principalmente por los editores del blog, los profesores [Marina Vargas Gómez-Urrutia](#) (Profesora Titular de Derecho internacional privado) y [Pedro Herrera Molina](#) (Catedrático de Derecho Financiero y Tributario) de la UNED. Pero también contamos con aportaciones de otros profesores, que forman parte de la Red de Innovación, lo que permite una permanente interacción entre los miembros de la Red y un enriquecimiento especial y especializado de los contenidos publicados.

La participación en el blog de los estudiantes de la UNED está prevista como una segunda fase del Proyecto. La idea es que los estudiantes aprendan ese diálogo con la jurisprudencia elaborando ellos mismos un post de contenido diverso, bien sea un comentario de sentencia, bien una reseña a un artículo jurídico o bien una reflexión sobre un tema concreto. La interacción entre los estudiantes no se hace en el mismo blog sino a través de las plataformas de la UNED y con los tutores intercampus previamente incorporados al proyecto. Como se verá en el apartado II, el uso del Blog pretende no solo que los alumnos

adquieran destrezas en el manejo de las nuevas tecnología (Zawilinski, 2008) sino también contribuir a su aprendizaje del Derecho de la Unión Europea.

Ahora bien, el Proyecto de Investigación del ECJ, que es donde se encuadra en este curso la actividad del blog y de los Seminarios, pretende ir más allá. No tendría sentido para nosotros un blog “pasivo” ajeno a la interacción con los estudiantes y tutores de la UNED, principalmente. Es por ello que, como se explica en el apartado siguiente, este blog se vincula a un seminario de Profesores.

1.2. El Seminario del ECJ

El proyecto ECJ leading cases tiene la peculiaridad de vincular al blog un encuentro presencial una vez al mes: [los miércoles del seminario ECJ](#). Su estructura se inspira en la de los tradicionales “seminarios de profesores”, aunque incluyendo algunos elementos novedosos.

Los ponentes son personas con un buen conocimiento del tema a exponer. Ahora bien, puede tratarse tanto de profesores con una amplia experiencia como de doctorandos que se inician en el ámbito de la investigación y que desean proponer sus intuiciones científicas al resto de los asistentes. El seminario está abierto también, ocasionalmente a profesionales que pueden transmitir sus valiosas experiencias jurídicas. Un punto común a todos los ponentes es su amor a la Universidad. Este requisito queda garantizado desde el momento en que no disponemos de financiación para retribuir sus intervenciones.

El seminario se desarrolla habitualmente en castellano. No obstante, también contamos con la participación de expertos extranjeros. En concreto, durante este curso presentarán ponencias tres jóvenes profesores ayudantes de la Business University de Viena. En estos casos tanto la exposición como el coloquio se desarrollarán en inglés.

La materia analizada en las sesiones está siempre relacionada con la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de modo que puede versar sobre cualquier disciplina del derecho positivo o incluso sobre disciplinas formativas –Filosofía del Derecho, Derecho Romano- de indudable relevancia para el ordenamiento europeo. Esto garantiza el carácter interdisciplinar del seminario. Dentro de este marco, las ponencias pueden seguir diversas pautas: cabe que se centren en el análisis de una sentencia concreta (en particular si constituye un auténtico “leading case” como el asunto Ruiz Zambrano sobre el ámbito de aplicación del estatuto de ciudadano de la Unión), que examinen la evolución de la jurisprudencia en un ámbito determinado (por ejemplo, los exit taxes) o bien que realicen la formación de un concepto jurídico a través de la jurisprudencia (por ejemplo, la libre prestación de servicios). En algunos casos el seminario consistirá en la presentación de un

artículo científico o en la exposición de las hipótesis elaboradas durante la preparación de una tesis doctoral.

Desde una perspectiva dinámica, cada seminario consta de tres etapas: una presentación de unos cinco o diez minutos (a cargo de una persona distinta del ponente), la exposición del ponente -durante un tiempo no superior a media hora- y el coloquio con los participantes durante otros treinta minutos. El debate representa una parte esencial del seminario, que pone de relieve su naturaleza académica. Algunos de los asistentes son también expertos en la cuestión de Derecho Europeo que se analiza, pero desde las perspectivas que ofrecen disciplinas diversas. El resultado viene siendo sumamente positivo y enriquecedor.

Los seminarios son grabados por el equipo técnico de la UNED y publicados tanto en la página web de nuestra universidad (Teleuned) como en YouTube, de modo que tengan la máxima difusión y perduren en el tiempo. Hasta ahora la experiencia ha resultado muy positiva. También se publican “en abierto” a través de internet los materiales (generalmente una presentación en Power Point) facilitados por el ponente.

La conexión entre los seminarios y el blog se realiza en cuatro etapas o niveles:

- a. En primer lugar, una sección específica del blog (“Agenda / Schedule”) anuncia con antelación todos los seminarios que van a desarrollarse durante el curso.
- b. Unos días antes de la celebración de cada seminario se publica un blog en el que se incluye un resumen de las aportaciones que realizará el ponente y de las tesis que mantendrá.
- c. En los días siguientes al seminario se publica otro post con enlaces al vídeo de la sesión y a los materiales escritos que se han presentado.
- d. El cuarto nivel es menos “visible” pero también fundamental: se trata de integrar a los ponentes (y a alguno de los asistentes) en el equipo de redacción del blog.

II. LA PARTICIPACIÓN DE LOS TUTORES Y ESTUDIANTES EN EL BLOG JURÍDICO

2.1. Participación en el Blog del ECJ

Como hemos puesto de manifiesto, en una primera fase, la interacción con los alumnos

se limita a ofrecerles contenidos y a publicar sus sugerencias sobre el uso del blog y de la jurisprudencia en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. Los alumnos han puesto de manifiesto (y así lo hemos publicado en el Blog) la conveniencia de disponer de libros de texto que abordaran tanto los aspectos teóricos de las asignaturas como resúmenes de jurisprudencia y casos prácticos. De este modo, el análisis de la jurisprudencia ayudaría a comprender de modo sistemática la problemática del mundo real. Los alumnos también sugieren que el conocimiento de la jurisprudencia sea evaluado en los exámenes, asegurando así que los futuros juristas sean capaces de combinar teoría y práctica en su actividad profesional.

Esta demanda no ha sido atendida en la enseñanza del Derecho en España (por lo menos no lo ha sido con carácter general), pese a responder plenamente al planteamiento de Bolonia. Sin embargo, encontramos obras de referencia en lengua inglesa que se adaptan a este esquema. Sirva de ejemplo la obra de Paul Craig and Gráinne de Búrca sobre Derecho de la Unión Europea (Craig y De Búrca, 2008), que consigue un adecuado equilibrio entre la explicación de la teoría y la presentación de casos y materiales. Este modelo podría aplicarse con éxito a diversas áreas jurídicas. En concreto, el breve análisis de jurisprudencia que realizamos en el blog puede suponer una buena base para elaborar ese nuevo tipo de “material docente práctico o de prácticas”.

Una vez que el blog haya alcanzado un mayor grado de desarrollo y difusión podremos iniciar una fase de “integración plena”, en la que los alumnos asuman un papel protagonista. Para ello seguiremos el esquema elaborado por Katalin Kelemen (Kelemen, 2010), si bien con un matiz: no se trata de que los alumnos elaboren por sí mismos un blog, sino que asuman la responsabilidad de sacar adelante una sección a ellos dedicada de un blog que ya se encuentra en marcha.

En cualquier caso, como advierte Kelemen, resulta importante intercambiar opiniones con los propios alumnos sobre la estructura y contenidos de dicha sección, de modo que se sientan (y sean) verdaderos protagonistas.

En cuanto a las tareas asignadas a los alumnos -siguiendo siempre a Kelemen- pueden ser de cuatro tipos: a) análisis de una sentencia, b) de un comentario doctrinal (sobre la jurisprudencia), de un hecho reciente (una decisión política o una circunstancia económica) que interaccione con la jurisprudencia, c) comentario a un “post” publicado en nuestro blog por sus compañeros o d) comentario a una entrada publicada en otro blog sobre esta materia. Las diferentes tareas serán encomendadas por los profesores (en nuestro caso por los dos autores del blog en coordinación con los tutores), junto a unas instrucciones de elaboración. Para garantizar la calidad de las entradas publicadas en el blog los alumnos

deberán enviar su propuesta de “entradas” a los profesores, que los revisarán y (si fuera necesario) los discutirán con sus autores antes de publicarlos. Solicitaremos autorización a los estudiantes para hacer figurar su nombre como autores de los respectivos “post” y también para incluir un breve curriculum de cada uno. En el caso de que los alumnos no deseen que se publiquen sus datos personales los identificaremos con una inicial o con su nombre de pila, según deseen.

Al final de curso organizaremos un taller presencial que permita a los alumnos conocerse personalmente y debatir sus aportaciones.

Basándonos en las cinco recomendaciones que Yoseph Edrey ha intentado transmitir y sus trabajos (Edrey, 2007) y ha formulado recientemente de modo expreso en nuestro propio blog (Edrey 2012) los beneficios que una actividad de este tipo reportaría a los estudiantes son:

1. Enseñar a los estudiantes cuáles son las reglas decisivas, es decir, el derecho vigente, y cómo interpretan los tribunales las normas legales.
2. Estudiar conjuntamente los argumentos de cada una de las partes para entender el razonamiento de la decisión del tribunal.
3. Pedir a los estudiantes que atiendan a la metodología el análisis y el estilo utilizado por el tribunal para asumirlo o rechazarlo, según los casos y pedirles que argumenten su conclusión.
4. Desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes, pidiéndoles que examinen la resolución judicial para criticarla, si fuera necesario. Estimular su curiosidad y creatividad y pedirles que aporten su propia solución al problema jurídico.
5. En ciertos casos, cuando el citado análisis lleve a la conclusión de que la ley vigente (lex lata) no ofrece la mejor solución y el necesario equilibrio entre equidad y eficiencia, se discutirán las líneas adecuadas para introducir cambios normativos.

Para la ejecución práctica proponemos un esquema basado en dos fases con sus respectivas acciones:

Fase 1: elección de estudiantes, creación grupos de trabajo y distribución y programación de las tareas.

Acciones:

1ª acción: llamamiento y elección de estudiantes.

2ª acción: creación de grupos de trabajo (determinación de cuántos estudiantes por grupo y cuántos tutores para cada bloque).

3ª acción: distribución de tareas (tutores) y programar las asignaciones a cada grupo.

4ª acción: preparación primer-debate encuentro con los estudiantes seleccionados.

Fase 2: primer encuentro-seminario de discusión con los estudiantes seleccionados

Acciones:

1ª acción: debatir con los estudiantes seleccionados el tipo de tareas a realizar estableciendo como criterios para el debate:

- a. criterios para selección de la jurisprudencia;
- b. criterios para la elección de un artículo jurídico;
- c. criterios para la elección de un determinado evento o de una reforma jurídica de relevancia;
- d. criterios de redacción (600/1200 palabras).

2ª acción: programación de las tareas a realizar. Criterios a seguir:

- a. semanal: 12 semanas;
- b. mensual: 4 meses;
- c. establecimiento de grupos y sorteo de asignaciones.

3ª acción: concreción de las tareas por semana, mes y bloque temático. Comunicación estudiantes-tutores-editores del Blog.

Propuesta de Esquema de Trabajo colaborativo para el Blog ECJ Leading Cases

Mes/Bloque	Semana	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Campo/Bloque
Marzo	1	Sentencia	Reseña	Reflexión	DerFin
	2	Reseña	Reflexión	Sentencia	Der Fin
	3	Reflexión	Sentencia	Reseña	Der Fin
VALORACIÓN RESULTADOS : tutor/es responsable/s y resto grupo (votación de los 3 mejores post del Bloque)					
Abril	4	Sentencia	Reseña	Reflexión	DIPrivado
	5	Reseña	Reflexión	Sentencia	DIPrivado
	6	Reflexión	Sentencia	Reseña	DIPrivado
VALORACIÓN RESULTADOS : tutor responsable/s s y resto grupo (votación de los 3 mejores post del Bloque)					
Mayo	7	Sentencia	Reseña	Reflexión	Der Merc
	8	Reseña	Reflexión	Sentencia	Der Merc
	9	Reflexión	Sentencia	Reseña	Der Merc
VALORACIÓN RESULTADOS tutor/es responsable/s s y resto grupo (votación de los 3 mejores post del Bloque)					
Junio	10	Sentencia	Reseña	Reflexión	Der Const
	11	Reseña	Reflexión	Sentencia	Der Const
	12	Reflexión	Sentencia	Reseña	Der Const
VALORACIÓN RESULTADOS tutor/es responsable/s s y resto grupo (votación de los 3 mejores post del Bloque)					

2.2. Participación en el Seminario del ECJ

La participación de los alumnos en los Miércoles del Seminario se desarrolla a través de diversos cauces:

- Por una parte, los seminarios se anuncian a través de los foros virtuales de WebCT y alF, de modo que los alumnos interesados tengan la oportunidad de asistir físicamente.
- Además, los alumnos pueden seguir las sesiones en diferido a través de Teleuned y YouTube.
- Algunos de los ponentes serán alumnos de doctorado de la UNED (o de otras universidades). Por el momento, ya tenemos comprometida la participación de un joven becario que está desarrollando su tesis en el área de Derecho mercantil.
- Además, los alumnos de licenciatura y grado podrán tener una participación activa a través de los “post-seminarios”. Estos consistirán en la proyección en uno o en varios centros asociados, de modo simultáneo de un seminario ya celebrado. Seguidamente,

a través de la aplicación Avip los alumnos podrán formular preguntas en directo y el ponente del seminario en cuestión procederá a contestarles. La sesión de preguntas y respuestas será objeto de grabación y se publicará también en Teleuned y en Youtube. Para llevar a cabo esta actividad contamos con la ayuda de los tutores que forman parte de la red de innovación docente ECJ Leading Cases.

- Los post-seminarios se realizarán también con alumnos de universidades extranjeras (particularmente de Latinoamérica). Ya hemos tenido una experiencia muy positiva con la universidad de Piura (Perú).

III. CONCLUSIONES

El uso de un blog jurídico puede constituir un valioso elemento de apoyo para la enseñanza del Derecho en varios campos:

1. Incentiva a los profesores a una continua actualización sobre la materia plasmada en el blog (en este caso, la jurisprudencia comunitaria), así como a realizar su análisis crítico de modo sintético (lo cual supone un excelente ejercicio docente).
2. Supone un buen medio para interactuar con los alumnos y fomentar un aprendizaje activo.
3. Permite relacionarse con profesores nacionales y extranjeros que están trabajando sobre la misma materia.
4. Permite intercambiar experiencias docentes y discentes con otros profesores y con los alumnos.
5. Facilita la elaboración de un material básico que puede después perfilarse más con fines científicos y docentes.

Además, la celebración de seminarios vinculados al blog (los Miércoles del Seminario ECJ) permite:

1. Implicar en el proyecto a profesores y a jóvenes investigadores de la propia UNED y de otras universidades.
2. Generar un valioso diálogo científico, de carácter interdisciplinar, sobre la jurisprudencia europea.

3. Permitir que jóvenes doctorandos planteen ante una audiencia altamente cualificada las hipótesis de sus trabajos de investigación.
4. Elaborar un valioso material audiovisual a disposición de alumnos y profesores.
5. A ello se une la posibilidad de que los alumnos de los centros asociados de la UNED y de universidades extranjeras (particularmente del ámbito latinoamericano) puedan intervenir activamente y plantear sus preguntas a los ponentes de los seminarios celebrados en la sede central.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Craig, P. y De Burca, G. (2007). *EU Law. Texts, Cases and Materials*, Oxford University Press, 4ª Ed. Consultado: 20.01.2013. <http://books.google.es/books?id=aGqOLDK5PTwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=true>

ECJ leading Cases on Fundamental Freedoms and Rights / Jurisprudencia del TJUE relevante sobre Derechos fundamentales y libertades comunitarias

Blog: <http://ecjleadingcases.wordpress.com/>

Seminario (videos): <http://www.youtube.com/ecjleadingcases>

Edrey, Y. (2008): "Constitutional Review and Tax Law: an analytical framework", *American University Law Review*, Revista de Docencia Universitaria, 65(1), 1187. Consultado: 20.01.2013: <http://www.wcl.american.edu/journal/lawrev/56/edrey.pdf>

Edrey, Y (2012): "Five Rules to Teach Law through Case-Law", Blog ECJ Leading Cases. Consultado: 20.01.2013: <http://ecjleadingcases.wordpress.com/2012/07/16/y-edrey-five-rules-to-teach-law-through-case-law-cinco-reglas-para-una-ensenanza-del-derecho-a-traves-de-la-jurisprudencia/>

Kelemen, K. (2010): "The use of blogs in university education. How to use a blog in an advanced level course of EU law?" Academia.ed. Consultado: 20.01.2013: <http://oru.academia.edu/KatalinKelemen/Teaching/30431/The-use-of-blogs-in-university-education.-How-to-use-a-blog-in-an-advanced-level-course-of-EU-law>

Zawilinski, L. (2009): "HOT Blogging: A Framework for Blogging to promote Higher Order Thinking", *The Reading Teacher*, 62(8). Consultado: 20.01.2013: http://www.newliteracies.uconn.edu/pub_files/HOTBlogRev-single.pdf

LINKING SOCIAL JUSTICE AND INNOVATION AWARENESS THROUGH DISTANCE EDUCATION FOR HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A REFLECTIVE PEDAGOGICAL AND CURRICU- LAR FRAMEWORK FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

R. Santhiram
P. Suma
Vighnarajah
Wawasan Open University, Penang, Malaysia

Keywords: social justice, innovation, distance education

In Asian countries the problems from case studies depict that causes of social illness, inequality and underdeveloped communities are high rates of unemployment, corruption, poor governance. A suggestion is to increase volunteers through group cohesion in education to help address and guide learners to be sensitive to social justice. The paper introduces case studies of successful implementation through teacher and youth empowerment in Asian and Western Regions and it asserts that distance learning can help eradicate the gap that is caused by lack of knowledge, reflection and critical analysis. The review of studies on social justice in Asian regions will conclude by providing a conceptual framework that higher education can adapt in bringing awareness of problems of social justice and means of solving them particularly in multicultural regions of Asia. The framework includes reorganising present curriculum and pedagogy to integrate sustainability concepts addressing inequity, health and poor policy implementation in higher education institutions. When students' consciousness is raised through teacher -learner engagement and teacher empowerment using distance education then it lays the foundation to solve social issues and move beyond current injustice.

INTRODUCTION

This paper introduces a model through distance learning for Social Justice which can help improvise situations existing in the developing countries. A review of case studies taken during a particular time revealed that there are significant patterns of gaps that require interventions from the higher level to the lower level. This paper also informs us of the challenges associated with volunteering and how such volunteering can be sustained by linking different bodies with resources centres. However, there is also a need to train the Higher Institutions through positive interventions in both curricular and pedagogical grounds. These interventions when included in the educational system will help sustain and solve issues related to Social Justice.

EDUCATION AS A TRANSFORMATIONAL PROCESS FOR SOCIAL JUSTICE

Distance learning in our contexts means that learning which aims at providing transformational change for social justice. It is only a part of the whole process for building a sustainable society. This paper focuses on providing a conceptual model for sustainable development through distance learning for social justice.

Distance learning can help mobilising communities and cohesion between communities if there are links between knowledge based communities and a shared understanding of the communities they serve. These relationships take time and must include a shared understanding where there are honest communications and strong links developed over time. The community development efforts may otherwise be harnessed in wrong directions as reported from case studies. Peter (2011) reported that some NGOs consider the communities they serve as victims or poor communities. They are considered as charity based recipients and these relationships or dynamics need to be changed. Carol Kalafatic, Associate Director of the American Indian Program at Cornell University stated that NGO's are likely to not consider the opinions of the Indigenous people if these people did not fit into the NGO's organisational goals and culture (Peter, 2011).

The four principles suggested to improve better dynamics and honest relationships by Kalafatic are An honest examination of power relationships; a readiness to question assumptions; A shift from viewing indigenous peoples as stakeholders to rights holders and a long-term commitment to trust and relationship building. If these different dynamics are to sustain in the working culture with needy communities and if powers are to be shared honestly then there is a need for social justice proposals to commit to such dynamic involvement with the communities. As Peter reported, many indigenous communities may not trust the purpose of such collaborative ventures when the indigenous communities

themselves have their own protocols and governance systems which may not conform to the NGO's governance systems and deadlines. In such cases online learning can help collaborate social groups that can volunteer their time to teach skills and provide knowledge to the partner communities they serve.

We propose from our reviews of studies that online learning can help mobilise communities but not without local strength of united communities and logistical support. For example, having resource centres (Adams, 2005) will support the types of services that contribute to social justice. Community workers will need innovative ways to support their learning and skills. The resource centres could be hubs of information that promote learning and skills for the collaborative workers. It is also noted that these facilities according to Feliciter (2005) may not necessarily be large places but occupy more convenient and intercultural interventions that may promote support both to Governance and the Public. These centres are needed to help facilitate not only long distance learning but a meeting point for community stakeholders meetings to enable the sourcing of information and help mobilise social groups that are ready to provide help for eradicating social justice. The cost of travelling and learning face to face bring in many challenges which can be compensated with distance education.

In the reviewed case studies (obtained from online case studies) many interesting lessons are summarised and we propose a model that can be implemented for issues related to social justice.

Table 1: Case Studies used to adapt a model for Distance Learning for Social Justice

Case studies	Country	Issues	Intervention	Outcomes of the initiatives	Source
Lack of textbooks for 25 million youth	Bangladesh/ India	textbook crisis	Survey (2001) Media activities (youths and students)	Higher transparency Establishment of an anticorruption committee	www.f-bangladesh.org
Social accountability	Bangladesh/ India	Political interference of legislators, the mindset of the bureaucrats, and the lack of awareness among the community about the roles and functions of one of the existing tier of the local government bodies.	Participatory performance assessment tools Participatory budget meetings Participatory planning sessions Organization of different committees through public meetings The use of UP notice boards Complaint books Community gatherings at the start and end of each scheme (program) The community's scheme supervision committee	Enhanced Local Government body (Union Parishads)'s efficiency in service delivery Greater ownership of the community in local level development General trust of the community for the UPs UPs were able to mobilize more local resources UP representatives became responsive to local needs The central government thought about delegating more authority to the local governments Corruption in development activities within participating UPs was reduced and reported by the communities. Communities asked more about the different development activities of UPs. The quality of service delivery improved substantially. The poor had more access to the services.	www.uncdf.org

Urban services (water, electricity, sewerage)	Ahmedabad/ India	Report from the poorest women (40000) and other media initiatives	Twelve poor wards were identified and 1200 people were surveyed.	Transfer of skills, sharing of knowledge, Information and skills among the NGOs involved, Report received was used for financial planning	www.sewa.org
Equity issues (governance and corruption)	Cambodia	Gender inequality, low enrolment rates	-NGO participation in the 2002 Poverty reduction - -- civil society stakeholder consultations -less donor driven	Improvement in primary education enrolment rates, and gender disparity, although access and quality are still outstanding issues for education planning, particularly gender concerns in ethnic minority communities (Seel, 2007).	http://www.bigpond.com.kh/csd
Disparity between urban and rural poverty.	Nepal	poor governance, Public not informed of budget process, more than 42% lives below poverty line	-Budget formulation workshop where budget planning informed citizens of the need for government to be more transparent -Absence of participatory mechanisms	-Little impact	www.internationalbudget.org

From the above case studies it can be concluded that the problems with poor governance has resulted in social inequity and issues. The interventions are different and each of the above case studies have been tackled differently depending on the type of problems the countries have faced with issues related to social justice. There is a pattern that was predominant in the interventions and this had to do with public participations and participatory meetings against poor governance. The establishment of anticorruption agents and NGO's involvement as resource sectors had helped to ease the issues prevalent in these regions.

CHALLENGES WITH VOLUNTEERING BODIES

There are more volunteering programs that have come forward to help but there are rising challenges too. Merrill (2006) stated that there are greater challenges even within the volunteering bodies who participate in resolving issues. Firstly from the reviews of nine geographical areas there emerged six strong patterns out of nine that affect volunteering and participation in issues. They are; *time as an issue, definition in the value as well as nature*

of type of volunteering; changes related to demographics and age related patterns; varied changes in recruitment, engagement and management; rising importance of socially engaging activities such as response from the community; community participation and solidarity of the community itself; role of information technology in volunteering.

In the Asian regions, in developing areas the conditions that affect the populations are very different from that of the developed nations. Most of the middle and lower economic groups have less flexible hours to spare for volunteering towards needs of the community although they value the need for volunteering.

Merrill (2006) also emphasized the fact that when volunteer services are paid for the intrinsic value and the spirit of volunteerism is questionable. To be specific when monetary models are used to compensate for volunteer work Merrill asserts that the spirit of community work and values associated with the spirit of solidarity and citizenship disappears..

PROPOSAL TO INCLUDE DISTANCE LEARNING AND RESOURCE CENTRES

It is suggested that the use of internet (Merrill, 2006) and distance education will help build the bridges of the lack of information and shared participation within the community itself.

Most problems with water, health and educational systems occur because of corruption, poor governance and lack of communication. These problems persist because of the lack of information to the public of the rights they have. Many NGOs are volunteering to help societies with the skills they have. However, it is seen from the review of various interventions of issues with social justice that there is lack of transparency of the information at the Governance levels to the lower levels and the lack of availability of information at the people's level.

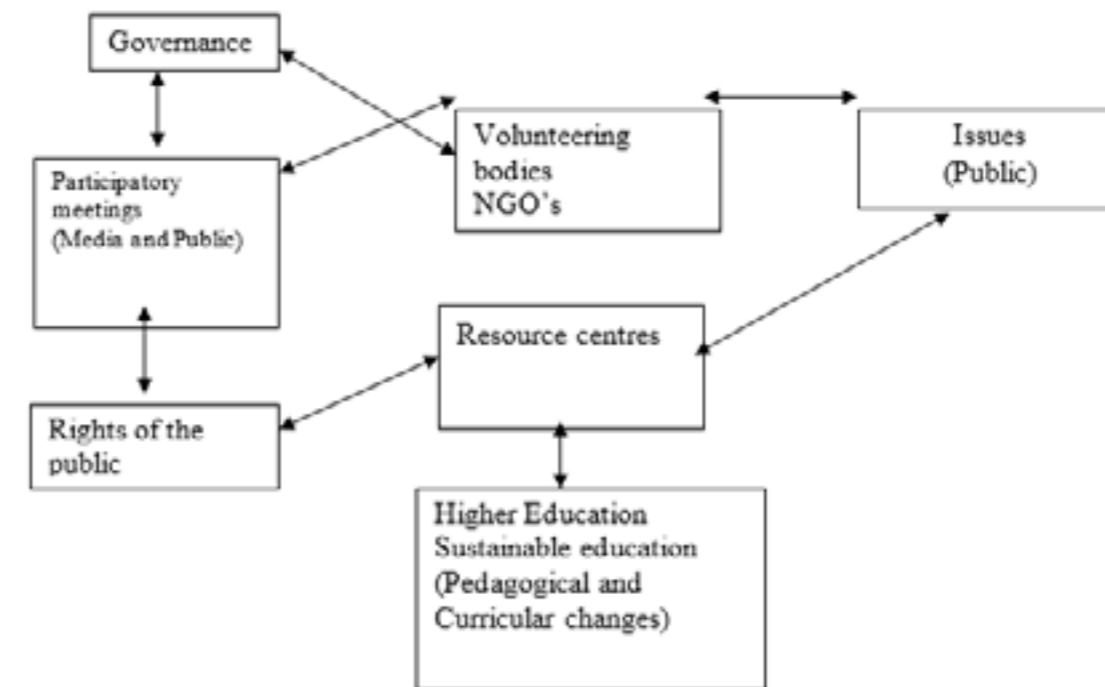
Today the importance given to volunteering and social work is becoming greater and the rise of media and social networking for raising issues and increasing propaganda have risen. However, these may not be a long term solution as social networking through on-line social networks has faced their own fatigue and a drop of sustenance with time. This is where distance education can help sustain and include participation from the public to correct the poor governance and bridge the gap of issues in societies.

A MODEL FOR SUSTAINABILITY TOWARDS ISSUES RELATED TO SOCIAL JUSTICE

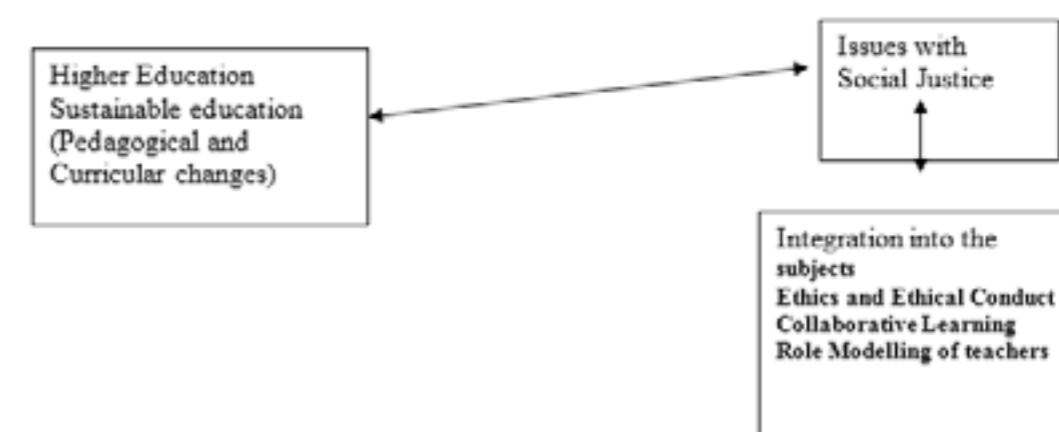
We propose a model for helping solve issues related to social justice. The model is developed after several reviews of cases we have seen the issues related to social justice was tackled. The six important factors that affect and impact the success of any project are cohesive communities and shared knowledge, resource centres, mobilising units, technical skills, transparency, honest and ethical leadership teams. These factors can be facilitated by proper governance

As stated in Figure 1 provided below, the prominent existing bodies are the Government bodies, NGO's and donors as seen in the case studies. The issues within society can be resolved if there are more participatory meetings by the stakeholders which include the victims of Social Justice and the people from the public. When there is poor governance, these participatory meetings help to form a buffer and also inform public of their rights. In past cases, the pattern is such that all issues become uncontrollable and then these bodies are formed to intervene and solutions are sought to solve the problems. These issues become bigger and the public are almost ignorant of their own rights and do not understand the extent of the issue because of the lack of transparency within the Government bodies and the bodies that use the funding. To avoid these instances from happening, the resource centres and participatory bodies become permanent bodies to sustain the ever changing dynamics between the public, media, Government bodies and groups that actually use the funding. When the participatory bodies are formed it helps not only in capacity building but these bodies sustain society and are able to intervene as and when issues arise. By doing this the public are informed of the rising issues and volunteer groups are able to help parts of the affected groups in society whether it is medical, health or educational issues. These issues and the process can be used as learning contexts for the Higher Institutions. The resource centres which are available for all bodies to meet or pass information will help sustain through communications from all sides.

Model for Social Justice for the People



Model for Sustainable Education for Pedagogical and Curricular Changes



PEDAGOGICAL AND CURRICULAR CHANGES

Teaching processes for sustainability in teaching for Social Justice have to target both the affective and the cognitive dimensions in education or else the end of education and aims of education to develop learners' ability to adjust and contribute to the social democratic process and social problems, are adversely affected. Cognitive education focuses on the knowledge content such as concepts of sustainability within the framework of education and Social Justice (Rights, Collaborative bodies that work jointly with the Government bodies and the media and resources people as well as volunteers). The affective domains here include learning and reflecting as well as applying Social Justice principles where students attitudes values and ethical conduct are involved. There must be significant focus in bringing the cognitive and affective domains together (Farley, 1981, pp. 7–9) in education. In order that students gain awareness of the existing problems, Social Justice Education focuses on integrated approaches for sustainable education. This includes theme teaching, interdisciplinary approaches and collaborative learning (Parahakaran, 2012).

INTEGRATION OF ETHICS AND VALUES IN ISSUES OF SOCIAL JUSTICE

The Southeast Asian Ministry of Education Organisation in cooperation with the United Nations Health Settlements Program have come out with a resource package for sustainable education for water issues. The principles for sustainability can be taught similarly as teaching for water issues (Parahakaran, 2012). According to the SEAMEO resource package for water education, the values-based lesson must include both the:

...concept to be developed in the lesson and what the students need to infer from the discussion... the values to be communicated should be anchored to the points for discussion and the views elicited from the students for the values integration to be purposeful. (UNHABITAT & SEAMEO, 2007, p. 30).

With water issues, and at school levels, students are not taught but questioned through introspection, discussion and reflection on the issues around them and how they can value the environment (Jumsai, 2003). Students are guided and facilitated to discover their relationship with the environment around them and with the issues pertaining to their school subjects (Jumsai, 2003). The same methods can be applied to teach for sustainability issues related to Social Justice. Teachers from Higher Educational Institutions can bring out current issues from societies and help facilitate the learning through distance education. In the case of integrating the principles of Social Justice in education, teachers can facilitate the discussion of legal issues and the rights that are endorsed to the public. The curriculum can integrate issues of civil rights, role of media and the importance of collaborative bodies'

participatory bodies for consultation purposes. Bringing in these elements into the curriculum will prepare the future generation for understanding how to solve issues related to sustainability.

Issues with social justice are interrelated to scientific or moral and ethical issues. According to Jensen, with scientific issues, knowledge about a particular issue taught using a scientific approach to solve a particular problem may not help in the long run, because students see the issue in isolation and only understand how to technically solve it but they do not know why or what caused it and what strategies are required to solve them. Jensen pointed out that when students used the knowledge content through traditional methods it may have an impact by leaving a gap of issues such as the choices people make and their living styles (Jensen, 2002). The issues related to Social Justice should be more holistic, values-based and interdisciplinary through curricular reforms, and teachers' teaching approaches be given more emphasis (Parahakaran, 2012).

There are pilot studies conducted in schools and less in the case of Higher Institutions. Large projects such as those undertaken by UNESCO (2009), set priorities for educational systems with collaborative networks and learner centred approaches and values-based learning for sustainable development. The pilot tests conducted for education in sustainable development in Asia reported positive impacts. A recent example is the report of a pilot test conducted in primary schools in Lao PDR by the Participatory Centre (PADETC) which introduced integrative concepts and sustainable educational approaches. It revealed that the success of the academic performance (20–30%) was due to well-constructed lesson plans and learner centred approaches being incorporated in schools. This project saw an increase both in confidence in students and in teacher motivation. The reports did not elaborate whether these strategies may help students in the long term if used in classrooms and the practicality of using it in schools. The Asia/Pacific Cultural Centre for UNESCO (ACCU), Japan and the Chinese National Commission UNESCO (2009) reported that the ACCU's ESD projects were successful because the projects used learner centred approaches and interdisciplinary networking within subject areas. Also a collaborative partnership between ministers, sectors and school with communities helped in fostering learning through discovery for all those involved in these activities (UNESCO, 2005). It was through these collaborative activities that a sense of self-esteem, empowerment and hope were found to emerge (UNESCO-Bangkok, 2009).

COOPERATIVE LEARNING FOR ACQUIRING COLLABORATIVE SKILLS

Cooperative learning is one of the major strategies that teachers can use to ensure that students attain the skills for collaboration. Some of the earlier researchers who reported on cooperative learning activities in classrooms are Slavin (1980) and Johnson and Johnson (1993). Slavin (1980) reviewed over 28 primary field projects conducted over two weeks in both secondary and primary classrooms in the U.S.A and found there were several benefits from cooperative learning. Slavin (1982) reviewed cooperative learning in classrooms including student teams, achievement divisions, team-games tournaments, team-assisted individualisation, doing jigsaws, learning together, and group investigation. She found positive effects on students' self-esteem, interpersonal relationships and intergroup relationships. These important aspects are related directly to students' affective development of values, attitudes and emotional growth. Roehrig & Kruse (2005) argued that with reforms such as inquiry based learning there is little evidence that teachers are using curricular and pedagogical strategies that align with practices.

From an earlier research study related to cooperative learning, Johnson and Johnson (1999) reported that teachers have to follow certain structured procedures to ensure there is effective student achievement through cooperative learning methods. Results from Johnson's (1989) meta-analysis of more than one thousand studies that aimed to understand the differences between students who were taught using cooperative learning methods and who did not, indicated that students who used cooperative methods had a higher level of learning outcomes compared to traditional roles where teachers used competitive methods. Yet, there are limited studies conducted on whether teachers' believed that using structured procedures helped student learning in environmental education for both cognitive and affective development.

To effectively implement cooperative learning in classrooms teachers will need long term planning because teachers need special skills to articulate, collaborate and develop their teaching skills (Johnson and Johnson, 1999). The first level includes teachers promoting cooperative learning 60% of the time. At the second level teachers will need collegial support groups, task forces as well as sudden decision making situations for effective implementation of cooperating learning. At the third level the cooperative team links up at administrative levels for effective implementation.

Johnson and Johnson (1999), Linkson (1999), Jumsai (2003) and Taplin (2002), emphasized the importance of cooperative learning for helping students develop reflective capacity and decision making skills which are important for developing networking skills in students for HVWSHE. Dörnyei (1997) and Lovat et al. (2010) stressed the need for

teachers' having teaching skills that include cognitive, affective and conative capacities relevant to students' learning competence.

Regarding teachers' skills, Bandura's theory stated that unless teachers are skilled they may not be motivated to implement the required strategies and this added further reason to explore teachers' beliefs regarding their thought processes and opinions of implementing values-based cooperative learning. According to Lovat, Toomey and Clement (2010), teachers may need to be aware of their own affective capacities when they implement cooperative learning because students' social skills and moral consciousness depends on the teacher's capacity to inspire and bring these networking skills among students through teachers' own modelling as well as the bonding between teachers and students, and students themselves.

Cronin-Jones (1991) examined teachers beliefs about implementing a curriculum based on group learning in the USA. This case study of two teachers was based on a twenty-lesson curriculum package in two different contexts of the science curriculum. The unit plan was intended for 1400 minutes of class time but she used only 282 minutes for small group work while implementation required 465 minutes of group work (Cronin-Jones, 1991). She believed that she needed to take control and must provide students with directions and did not believe in group work.

When asked why Marcy did not use it, she replied:

I don't like group activity. Part of that has to do with the noise levels. If a lesson said do group work, I tried to think of a way to do the work individually.

(Cronin-Jones, 1991, p. 241)

Marcy had possessed beliefs that teaching factual content is important and had positive attitudes towards some of the curriculum content. This impacted her beliefs and she started feeling a positive attitude towards the curriculum components. Marcy was able to modify her practices.

After the study she was asked whether she would change any of her beliefs and she answered:

Yes. Now I will have more group work because I found out the kids really enjoy it and I got used to it. (Cronin-Jones, 1991, p. 241)

The study also reported that Marcy simply chose preferred instructional strategies and left out instructions that aimed at students' problem solving and attitudes.

The study emphasised that cooperative learning takes time because of the different adjustments teachers have to make. Herreid (1998) elaborated on the barriers to cooperative learning in teaching sciences. Herreid commented that a few of reasons were because the faculty of science in the late 1990s used only traditional methods and teachers feared that they had to revise their teaching materials and sometimes the barrier was because teachers felt the lecture method was good enough. Another barrier was how to evaluate student outcomes using group grades and the large classrooms that stress teachers. Herreid reported that students felt that cooperative learning became a barrier because they have adjusted to the lecture methods and fear the new approaches to learning as they go to the higher classes, and one of them is the lack of social skills. An additional issue is that administrative departments do not want drop-out of class size and question the new methods if it becomes a problem to students. Despite these reports there are positive views by other researchers. Jumsai (2003), Taplin (2005), Osterman (2010), Lovat (2005) and Carr (2010), emphasised how dialogue and communication helped in positive and diligent learning.

Studies by Chawla and Cushing (2007) and Arnold et al (2009) asserted that even if cooperative learning helps in knowledge enhancement, the presence of role models and discussion of values through critical reflections has a significant impact in environmental education. Bandura (1976) postulated the social learning theory which stated that learners are able to understand behavioural changes through direct reinforcement of positive and negative behaviours. Bandura (1986) stated that modelling helps to convey the structure of behaviour which gives practical benefits. According to Bandura, learning through direct experience will help an individual understand the consequence of their actions but modelling can help transformation in large numbers just by observing. Direct experience is helpful in refining and perfecting one's skills rather than starting from the beginning which modelling can provide in the form of a cascading effect to large number of individuals (Bandura, 1986). The other factors were development of positive relationships for effective networking through cooperative learning methods (Dörnyei, 1997) and reflective learning through role modelling (Lovat, 2005). With new reforms such as these, teachers' resistance to change is an important issue. According to Roehrig & Kruse (2005) teachers who least used reform based practices, used contents more through traditional teaching practices and low levels of curricular implementation.

To conclude the educational framework presently does not include social issues in their subjects as is prevalent in societies today. The framework is redundant and needs to be changed to accommodate the existing problems related to all areas such as medical, health and educational sectors.

REFERENCES

- Adams, S. (2005). Promoting community-based development at the Coady International Institute. Pg. 231-234. Coady International Institute. Canada Library Association: Canada. Accessed from ProQuest. ID: 223159502
- Arnold, H. E., Cohen, F. G., & Warner, A. (2009). Youth and environmental action: perspectives of young environmental leaders on their formative influences. *Journal of Environmental Education*, 40(3), 27-36. doi: 10.3200/JOEE
- Bandura, A. (1976). Social learning perspective on behavior change. In A. Burton (Ed.). *What makes behaviour change possible?* (pp. 34-57). New York, NY: Mazel.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carr, K. (2010). Building bridges and crossing borders using service learning to overcome cultural barriers to collaboration between science and education departments. *School Science and Mathematics*. 102(6), 285-298. doi: 10.1111/J.1949-8549
- Chawla, L., & Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452. doi: org/10.1080/13504620701581539
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation: Interaction, collaboration. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482-493. doi: 0026-7902/97/482-493
- Farley, J. (1981). Perceiving the student: Enriching the social studies through the affective domain. *Theory Into Practice*, 20(3), 179-186. doi: 10.1080/00405848109542944
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, action and pro-environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 325-334. doi: 10.1080/13504620220145474
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). [Making cooperative learning work](#). *Theory into Practice*, 38(2):67-73. Retrieved from <http://www.staff.uni-mainz.de/kesslet/arbeitskriss/cooperativeLearning/johnson.pdf>
- Jumsai, A. (2003). *A development of the human values integrated instructional model based on intuitive learning concept*. Doctoral Thesis, Bangkok: Chulalongkorn University.
- Linkson, M. (1999). Some issues in providing culturally appropriate science curriculum support for indigenous students. *Australian Science Teacher's Journal*, 45, 41-48. Retrieved from <http://members.ozemail.com.au/~mmichie/synthesis.html>
- Lovat, T. J. (2005). *Values education and teachers' work: A quality teaching perspective*. Paper presented at the National Values Education Forum, Australian Government Department of Education Science and Training, May 2005. Retrieved from http://www.wef.org.au/files/publication_terencelovat_nationalframeworkvalueseducation.pdf
- Osterman, K. F. (2010). Teacher practice and students' sense of belonging. In T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 239-260). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Parahakaran, S. (2012). *Human Values-based Water, Sanitation and Hygiene Education: A Study of Teachers' Beliefs and Perceptions in some Southeast Asian Countries*. Doctoral Thesis. University of Sydney: Australia.

Peter, E. (2006). *Four things NGO's should know for successful engagement with indigenous peoples*. 03. December 2011. Humanitarian & Development NGO's Domain. Accessed on 15.2.2013. Retrieved from: <http://hausercenter.org/iha/2011/12/03/four-things-ngos-should-know-for-successful-engagement-with-indigenous-peoples/>

Roehrig, G. H., & Kruse, R. A. (2005). The role of teachers' beliefs and knowledge in the adoption of a reform-based curriculum. *School Science and Mathematics*, 105(8), 412–422. doi: 10.1111/j.1949-8594.2005.tb18061.x

Slavin, R. (1980). Co-operative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342. doi: 10.3102/00346543050002315

Slavin, R. E. (1982). *Cooperative learning: student teams*. Washington, DC: NEA Professional Library. Retrieved from <http://www.positivepractices.com/Pedagogy/CooperativeCollaborativeL.html>

Taplin, M. (2002). *Sathya Sai educare produces kids who care. How can we elicit educare in the regular school environment?* Hong Kong: Institute of Sathya Sai Education.

Taplin, M., Huang, F., & Ng, F. P. (2005). Implementing values education in the regular curriculum: A problem solving approach to challenge and support teacher growth. In L. Barnes (Ed.). *Contemporary teaching and teaching issues* (pp.141–174). New York, NY: Nova Science Publishers.

UNESCO (2005b). *Working paper: Asia-Pacific regional strategy for education for sustainable development*. (2nd ed.). Bangkok: UNESCO. Retrieved from http://www2.unescobkk.org/elib/publications/esd_working_paper/working_paper_2ed.pdf

UNESCO (2009). *Poverty Reduction Strategies and Governance, with Equity, for Education*. Report 2009/ED/EFA/MRT/PI/06

UNESCO-Bangkok (2009). *Sharing local and Indigenous knowledge: The canoe is the people*. In *ESD currents: Changing perspectives from the Asia-Pacific*. (pp.28-29). Bangkok: UNESCO. Retrieved from <http://www.unesco-bkk.org/esd>

United Nations Human Settlements Programme (UNHABITAT) & Southeast Asian Ministry of Education Organization (SEAMEO), (2007). In P. Pannen, Ng, K. T., Ikhsan, J., Mustafa, D., & Herawati (Eds.). *SEAMEO Resource Package: Human Values-based Water, Sanitation and Hygiene Education (HVWSHE)*. Indonesia: SEAMEO Regional Open Learning Center (SEAMEOLEC) and United Nations Centre for Human Settlements (UN-HABITAT).

<http://www.cabdirect.org/abstracts/19896706270.html;jsessionid=54B138A3DA7CF6B8889C310F3D9CFB52?gitCommit=4.13.20-5-ga6ad01a>

Case Studies on Social Accountability. Pages 1-155. Retrieved from http://www.worldbank.org/socialaccountability_sourcebook/Regional%20database/gjas.htm

USO INTENSIVO DE LOS E-READERS EN LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA DE GRAN ESCALA Y SU ARTICULACIÓN CON LAS POLÍTICAS DE ESTADO

Beatriz E. Tancredi.
Universidad Nacional Abierta. Caracas, Venezuela

Palabras clave: educación a distancia, e-readers, masificación, TIC

Utilizar e-readers en sistemas de educación a distancia de gran escala (SEADGE) con un carácter intensivo, masivo, innovador y articulado con políticas públicas.

Los sistemas de educación a distancia de gran escala (SEADGE) demandan un uso de las TIC masivo e innovador que permitan: 1. Responder con pertinencia a las peculiares condiciones de prestación del servicio educativo con legitimidad institucional, calidad de la formación de los estudiantes, su permanencia y prosecución y 2. Actuar sinérgicamente con el Estado en el logro de políticas de interés nacional como: acceso universal a la educación, democratización del conocimiento y promoción de un modelo de producción y consumo ambientalmente sustentable.

El uso de e-readers para distribuir contenidos educativos en los SEADGE acorta la cadena de producción de los mismos, permite la masificación, portabilidad, autonomía de funcionamiento y maximización de concentración en la lectura. Es innovador pues transpone su actual modelo de uso individual y comercial, propio del contexto editorial y periodístico, hacia uno caracterizado por su masificación y propósito educativo.

La propuesta es multipropósito pues, atiende un nudo crítico de los SEADGE: la entrega oportuna de los contenidos a poblaciones estudiantiles excluidas de la educación (carácter incluyente), además de generar impactos positivos en la preservación de la salud de los estudiantes, del medio ambiente y en un considerable ahorro energético (carácter ambientalista y articulador con políticas de Estado).

INTRODUCCIÓN

De una manera general, la Educación a Distancia (EAD) es entendida como una modalidad educativa que toma lugar cuando profesores y estudiantes están separados físicamente por la distancia o por la falta de coincidencia en el tiempo, haciéndose necesario el uso de diferentes tecnologías, desde las más tradicionales y aún vigentes (“legacy technologies”) tales como el material instruccional escrito, la TV convencional y la radio, hasta las más actuales como Internet, los dispositivos móviles y los satélites, los cuales son utilizadas tanto para la realización de interacciones entre los profesores y los estudiantes y de estos entre sí, como para la mediación de los contenidos educativos. De lo anterior se deriva que el uso intensivo de tecnología es consustancial a las instituciones que ofrecen estudios bajo la modalidad a distancia, lo que les permite llevar el conocimiento hasta quienes lo necesitan, dónde y cuándo lo necesitan, razón por la cual se considera que esta modalidad educativa genera grandes impactos formativos (Castells, 1997).

Las instituciones de educación universitaria que ofrecen estudios bajo la modalidad a distancia se organizan de diversos modos y con diferentes escalas. En un extremo se tienen las que se estructuran a partir de programas de alcance reducido, en términos del tamaño de las poblaciones que atiende y de una baja dispersión geográfica de sus sedes y de los estudiantes atendidos; por ejemplo, dichos programas pueden ser autónomos o bien compartir espacios con otros bajo la modalidad presencial. En el otro extremo se ubican lo que se conoce en la literatura como sistemas de EAD, que constituyen la versión más compleja de organización que se constata en esta modalidad educativa. En este trabajo se abordarán los sistemas de EAD de gran escala, que por su complejidad, magnitud e impactos son llamados a ser considerados como agentes de primer orden en la concreción de políticas públicas dirigidas a universalizar la educación universitaria y favorecer la inclusión social; se identificará uno de los principales nudos críticos de estos sistemas, concretamente el referido a la entrega oportuna de los contenidos educativos a los estudiantes; se resumirán las iniciativas con los que se ha encarado este nudo crítico y para resolverlo se propondrá un uso masivo e intensivo de los dispositivos conocidos como e-readers el cual conlleva importantes valores agregados en términos de la articulación de la solución tecnológica propuesta con políticas públicas en otros ámbitos de la vida social. Finalmente, se reportarán experiencias a nivel mundial en este sentido.

1. Los Sistemas de Educación a Distancia de Gran Escala (SEADGE) y sus nudos críticos

Los SEADGE han sido caracterizados por Tancredi (2012a) de acuerdo con los siguientes rasgos: 1) matrícula masiva (en sentido numérico); 2) dispersión geográfica de las sedes

regionales, lo que acarrea disparidades de desarrollo zonales; 3) diversidad de la oferta académica según áreas del conocimiento y 4) heterogeneidad de la población estudiantil debida a la diversidad de sus edades, niveles socioeconómicos y sus condiciones de mayor o menor exclusión del sistema educativo.

La anterior caracterización pone en evidencia que el esfuerzo institucional realizado por los SEADGE para mantener cohesionada la gestión universitaria no es el mismo que el que se realiza en instituciones de EAD de menor escala que concentran su oferta académica en una sola localidad y en una o pocas áreas del conocimiento, aunque pudieran tener una matrícula estudiantil masiva.

La complejidad que aportan a la gestión educativa los rasgos antes indicados, lleva a que la EAD de gran escala se organice como un sistema definido por un conjunto de componentes que actúan de manera interdependiente con el propósito de llevar la educación a quienes lo necesitan, dónde y cuándo lo necesitan. Derivado de su naturaleza sistémica, las instituciones de EAD de gran escala se organizan en torno a un conjunto de procesos medulares que desarrollan su misión, le confieren identidad a la institución y la distinguen de otras modalidades educativas.

Como resultado de un análisis comparativo de las propuestas de autores referenciales en el ámbito de la EAD, Tancredi (2010a), derivó los procesos medulares de esta singular modalidad educativa. Posteriormente, Tancredi y Rondón (c.p. Rondón, 2011) actualizaron los referidos procesos, que se indican a continuación:

Cuadro 1: Procesos Medulares de la Educación a Distancia

PROCESOS MEDULARES EAD	OBJETIVOS
<i>Cursos</i>	Producir contenidos educativos para la educación a distancia en cualquier formato (incluye la producción intelectual y la producción física).
<i>Distribución</i>	Distribuir a los estudiantes los contenidos educativos producidos en cualquier formato.
<i>Tutorial</i>	Asesorar y orientar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje, ya sea de forma presencial, con estrategias tradicionales de la EAD o virtuales.
<i>Evaluación</i>	Evaluar a los estudiantes y al proceso instruccional ya sea de forma presencial, con estrategias tradicionales de la EAD o virtuales.
<i>Tecnológico</i>	Proveer la estructura de tecnología de la información y de comunicación (TIC) articulada al diseño y entrega de la instrucción e integrarla en la prestación del servicio de EAD.
<i>Servicios de Información</i>	Gestionar los recursos bibliográficos y documentales que apoyan la docencia, investigación, extensión y gestión en la EAD

Fuente: Tancredi y Rondón (2011). En: Rondón, M. C. (2011). Lineamientos para la integración de la Alfabetización Informacional en Sistemas de Educación a Distancia. [Versión electrónica], Trabajo de Maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela. Recuperado el 11/01/12, de <http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37624.pdf>

Dos de los procesos medulares que se definen para los SEADGE, el de Cursos, en lo que atañe a la producción física, y el de Distribución, revisten especial sensibilidad para estos sistemas debido a que comprometen el acceso oportuno de los estudiantes a los contenidos educativos. Ello se explica por la dificultad que confrontan los SEADGE en el manejo de las variables antes mencionadas como son: poblaciones masivas de estudiantes, dispersión geográfica de los mismos, a lo que se agregan la corta extensión de los períodos académicos en relación con la complejidad de la logística para producir, almacenar, distribuir y actua-

lizar los contenidos educativos, altos costos de adquisición y de actualización de grandes volúmenes de textos impresos y de equipos de computación y conectividad, elevado consumo de electricidad, entre otros factores. Por las razones antes expuestas, la entrega oportuna de los contenidos educativos ha constituido uno de los principales nudos críticos para los SEADGE que compromete, además, el desempeño de otros procesos medulares como el de la Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, al impedirles a aquellos realizar oportunamente el procesamiento y estudio de los contenidos educativos, con las consabidas consecuencias que ello conlleva. La desatención al nudo crítico identificado debilita la legitimidad de la institución educativa en el cumplimiento de sus obligaciones y en la formación profesional de los estudiantes, lo que a su vez incide en su permanencia y prosecución en el sistema, al mismo tiempo que compromete la finalidad última de esta modalidad de EAD como es la de garantizar el acceso a la educación a personas tradicionalmente excluidas del sistema educativo.

2. Modos de intervención para atender el nudo crítico de los SEADGE: acceso oportuno a los contenidos educativos por parte de los estudiantes

Son varias las iniciativas que se han emprendido hasta el presente para resolver el nudo crítico identificado para los SEADGE: acceso oportuno de los estudiantes a los contenidos educativos. Dichas iniciativas se pueden agrupar en dos grandes categorías: 1) optimización del modelo de producción, almacenamiento, distribución y actualización de los contenidos educativos, entre las que se encuentran: digitalizar contenidos, introducir controles en los tiempos de procesamiento, diversificar servicios de distribución y 2) uso intensivo de la web sin que se hayan estimado cuestiones clave como: niveles de accesibilidad de los estudiantes, posibilidad y factibilidad de masificación de tecnologías y medios, autonomía de funcionamiento y portabilidad de los medios tecnológicos utilizados, costos del servicio de conectividad, preservación de la salud del usuario, del medio ambiente y ahorro energético (Tancredi, 2012a). A este último respecto cabe agregar que, con frecuencia, las soluciones tecnológicas asumidas desde lo educativo no toman en consideración su necesaria articulación con las políticas públicas en otros ámbitos, como si la gestión educativa se tratara de un mundo autárquico. Debido a su naturaleza de bienes y servicios públicos, las instituciones educativas, SEADGE incluidos, no pueden operar fuera del contexto de las políticas públicas y planes del Estado. La comprensión de este aspecto es crucial para contextualizar, afianzar y asegurar la sostenibilidad e impactos de las innovaciones tecnológicas, y garantizar el logro eficaz de las grandes metas de democratización de la educación e inclusión social sin que haya colisiones entre el accionar de los entes a cargo de las políticas, sino más bien con sinergia entre ellos.

Para ilustrar lo expuesto a partir del caso venezolano, se destaca que, mientras en materia educativa el Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013) establece entre sus Directrices y Políticas:

II-3.4.2 Garantizar la permanencia y prosecución en el sistema educativo.

II-3.4.7 Incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso educativo.

II-3.4.9 Garantizar los accesos al conocimiento para universalizar la educación superior con pertinencia.

III-3.11.1 Fomentar el hábito de la lectura, el uso responsable de Internet y otras formas informáticas de comunicación e información, algunas de las cuales suponen un inevitable incremento del consumo eléctrico, en materia ambiental el mismo instrumento de planificación establece:

II-3.7.1 Incentivar un modelo de producción y consumo ambientalmente sustentable.

VII 3.4.4. Racionalizar el consumo de energía.

Lo anterior plantea a los planificadores de la educación la necesidad de profundizar en el análisis situacional para ofrecer soluciones tecnológicas apropiadas que armonicen todos los factores en juego. Lamentablemente, en buena parte de las decisiones en materia tecnológica que se toman en la educación en general y en los SEADGE en particular, la tendencia ha sido seleccionar el medio por las virtudes del medio en sí mismo sin realizar suficientes esfuerzos en la articulación del accionar de diferentes entes para el logro de las políticas públicas.

Al cierre de esta sección se destaca que a pesar de los intentos realizados para resolver el nudo crítico identificado para los SEADGE, a saber, el acceso oportuno de los estudiantes a los contenidos educativos, la situación persiste y es recurrente, y podría abordarse con el uso intensivo de las TIC.

3. Propuesta de uso intensivo de e-readers para resolver el nudo crítico de los SEADGE: el acceso oportuno a los contenidos educativos por parte de los estudiantes

3.1. ¿Qué son los e-readers y cómo se utilizan en la actualidad?

Los e-readers, son dispositivos portátiles para leer textos en formato electrónico que se insertan en el espectro de posibilidades que ofrecen las TIC. En esencia, un e-reader es una computadora, como mismo lo son las portátiles, los teléfonos móviles, los cajeros automáticos o las tabletas. Sin embargo, poseen dos características muy propias que lo diferencian de aquéllas, las cuales se derivan del uso de la tecnología denominada “tinta electrónica”: 1) su pantalla tiene la capacidad de simular el acabado mate y alto contraste del papel, pues no *emite luz*, sino que la refleja, algo conocido como “efecto papel”, que permite, además, que los contenidos puedan ser leídos como si estuvieran impresos en un libro, con cualquier inclinación, bajo la luz directa solar o luz artificial y 2) su *muy bajo consumo energético* y su *prolongada autonomía de funcionamiento*, minimizando la necesidad de conectarlo frecuentemente a una fuente de energía eléctrica, pues el dispositivo no consume energía mientras no se cambie la página. Para dar una idea gruesa de esto se destaca que en la situación de uso continuado, mientras la batería de una laptop debe ser recargada aproximadamente cada dos horas, la de un e-reader se recargaría cada 10-15 días. 3) relativo bajo costo frente a otros dispositivos móviles (portátiles, tabletas, por ejemplo).

Los e-readers fueron originalmente concebidos y producidos para que librerías y grupos editoriales transnacionales (como Amazon, por ejemplo) y grandes cadenas de periódicos los ofrecieran para uso personal de sus lectores, bajo una orientación comercial, como un dispositivo portátil que les permitiría realizar cómodamente lecturas de su oferta divulgativa en vehículos en movimiento, en el metro y en lugares de descanso, por ejemplo, pues no requiere ser apoyado en una mesa como una PC o una portátil.

3.2. ¿Cómo se usarían los e-readers en el contexto de los SEADGE?

La propuesta que se presenta tiene como propósito ensayar el uso intensivo de estos dispositivos en un SEADGE, concretamente en la Universidad Nacional Abierta de Venezuela (UNA), para encarar el nudo crítico identificado (el acceso oportuno de los estudiantes a los contenidos educativos) en clara articulación con las políticas públicas en juego.

Las características de los e-readers descritas anteriormente aseguran una adecuada atención a las poblaciones estudiantiles tradicionalmente excluidas de la educación, con las que la educación a distancia está especialmente comprometida, como son las residenciadas en sitios remotos con dificultades de acceso a bibliotecas físicas, a conexión a Internet y a energía eléctrica; en situación de reclusión penitenciaria u hospitalaria; con discapacidad visual, pues se utilizaría la función de ampliar el tamaño de los textos o escucharlos como audiolibros; poblaciones rurales y de fronteras; trabajadores en campo por tiempo prolongado, como en plataformas petroleras, en investigaciones geológicas, o en actividades de resguardo, por ejemplo y poblaciones indígenas, que dispondrían de los textos en sus

propias lenguas.

A grandes rasgos, la propuesta se desarrollaría en cuatro grandes momentos:

1. Organización de los contenidos educativos. Digitalización o formateo de los contenidos educativos, toma de decisiones sobre la carga inicial de los contenidos en los dispositivos (se entrega cargado o la carga la realizan los estudiantes), sobre el volumen de los contenidos educativos por cargar (para un periodo académico determinado o para todo el proceso de formación), sobre la segmentación de la carga de los contenidos educativos (por regiones, por carreras, por especialidades, etcétera). Nótese que el término contenidos educativos se utiliza en un sentido amplio: se refiere no solamente a lo que se conoce como materiales instruccionales, sino además a otros materiales de consulta permanente por parte de los estudiantes tales como el p^énsum de las carreras, los programas de estudio, los planes de evaluación, mapas, cronogramas, directorios telefónicos, horarios de los profesores, diccionarios, reglamentos institucionales, entre otros. Asimismo, revistas de acceso abierto y libros en formato digital (conocidos como e-books), que al estar incluidos en el dispositivo pasarían a conformar una biblioteca personal portátil para los estudiantes.
2. Entrega de los dispositivos. Los estudiantes reciben los e-readers una sola vez y son capacitados para el uso de los mismos. La selección del modelo de e-reader para la implementación de la propuesta presupone el cumplimiento de algunas condiciones dirigidas a preservar para el país lógicas incluyentes y soberanía tecnológica, como son: presentación de contenidos multilingües; uso de códigos y formatos libres, según establecen las leyes y políticas del Estado venezolano; atención de especificaciones técnicas exigidas por el ente requiriente en lugar de adquirir obligatoriamente las ofertas existentes en el mercado; posibilidad tanto de la transferencia de tecnología como de la instalación futura en el país de una producción masiva del dispositivo mediante una empresa mixta o nacional.
3. Actualización de los contenidos educativos y del software de los dispositivos. La actualización puede realizarse mediante conexión alámbrica o inalámbrica.
4. Evaluación de la experiencia y ajuste permanente.

Puede apreciarse cómo la propuesta de uso intensivo de los e-readers en los SEADGE acorta considerablemente la cadena de eventos que supone la logística de producción, almacenamiento, distribución y actualización con respecto a la que se sigue para los contenidos educativos escritos. Ello redundaría en la oportunidad de la entrega de los mismos a los

estudiantes y, en consecuencia, en una optimización de su tiempo y recursos al ahorrarles consumo eléctrico, movilización hacia bibliotecas o librerías, obtención de fotocopias, etc. Si bien es cierto que para la institución la adquisición de los equipos supone una fuerte inversión inicial, también es cierto que representa una drástica disminución de los gastos recurrentes por los conceptos antes indicados, extensiva al Estado y a los estudiantes. Un dato grueso que ilustra lo indicado es el siguiente: en una universidad como la UNA, el costo de producción del material instruccional escrito para un estudiante durante toda su carrera podría ser, en el escenario más económico, de alrededor de 2.000 USD, mientras que entregándoselos en un *e-reader* dicho costo podría oscilar entre los 100 y 500 USD.

El factor de innovación de la propuesta es la transposición del uso de una tecnología y un medio que, como se indicó antes, fueron creados originalmente para los usuarios del contexto editorial y periodístico, hacia el contexto de los SEADGE, lo que conlleva un cambio en el paradigma del modelo de uso individual y comercial del dispositivo, propio del que ofrecen a sus suscriptores de librerías virtuales, editoriales y periódicos, hacia un modelo de uso masivo y con fines educativos, lo que los convierte en un poderoso recurso al servicio de los SEADGE, al mismo tiempo que apoya la concreción de las políticas de Estado dirigidas a garantizar el acceso e inclusión a una educación universitaria con calidad, así como al logro de otras metas vinculadas con la post-alfabetización, la promoción de la lectura y la socialización del conocimiento, el uso responsable de Internet, el ahorro energético y la preservación del medio ambiente.

4. Antecedentes en el uso de e-readers en el marco de políticas públicas en el ámbito educativo

A continuación se presentan los resultados de una cuidadosa revisión de antecedentes sobre el uso intensivo y masivo de los e-readers con propósito educativo y orientado por políticas públicas. La revisión, que culminó en enero de 2013, no pretendió ser exhaustiva sino más bien ilustrativa, y arrojó como hallazgos una escasa disponibilidad de información sobre experiencias en ese sentido. Eventos como el que nos convoca en esta oportunidad, en el que concurren interesados en la materia de todos los continentes, pueden resultar magníficas tribunas para completar el levantamiento de información.

La presentación de los hallazgos de la revisión cobra un mayor sentido cuando se les vincula con un marco organizativo que les dé contexto y revele zonas exploradas y por explorar. En ese orden de ideas, se destaca a continuación el conjunto de factores implicados en el uso de los e-readers (Tancredi, 2010b):

1. *Dispositivo* mismo (hardware); sistema operativo, resolución de la pantalla, batería,

tarjeta de almacenamiento de información, salidas y entradas, memorias, accesorios.

2. *Programas* que determinan las funciones más generales del común de los dispositivos (software) y, particularmente, las que se vinculan con su uso con fines educativos. Entre las primeras se encuentran: avanzar o retroceder en la lectura, aumentar o disminuir el tamaño de las letras, guardar en memoria el lugar donde se detuvo la lectura para retomarla posteriormente, audio, conexión a internet para la descarga de contenidos y recepción de mensajes de anuncios. Entre las segundas se tiene: organización de la página de inicio a partir de un menú; interacción con los textos (subrayados, marcación con colores, anotaciones); procesamiento de textos lineales y de hipertextos, con o sin imágenes estáticas; posibilidad de segmentación de la carga de contenidos según diferentes criterios: por región, por carreras y sus especialidades por componente curricular; envío y recepción de mensajes, distintos tipos de diccionarios, calculadoras, bloques de notas, calendarios, exámenes, instrumentos de geolocalización, etcétera.
3. *Objeto por leer*, prensa o libros en formato digital (e-book). En el contexto educativo se trata de contenidos educativos en formato digital, los cuales fueron definidos de manera amplia en la sección 3.2.
4. *Lector/a* de los archivos en formato digital. En el contexto educativo se trata de los estudiantes y profesores de los SEADGE.

Vinculada fundamentalmente con el factor 3 (objeto por leer), se encuentra la experiencia dirigida por el gobierno de Corea del Sur, a través de su Ministerio de Educación y del Consejo Presidencial para la Informatización, denominada “estrategia de educación inteligente” (KBS World, 2011), la cual está orientada a transformar la educación primaria y secundaria en el país a partir de la implementación de un sistema de enseñanza y aprendizaje personalizado y eficiente, que descansaría en el aprendizaje autónomo y en la atención a las necesidades y aptitudes de cada alumno.

El Ministerio de Educación dedicará un total de 2,28 billones de wones –unos 2.000 millones de dólares– para construir las infraestructuras necesarias, así como comprar ordenadores y otros dispositivos digitales durante los próximos cuatro años. Según la estrategia, los libros de texto en papel y otros materiales didácticos serán digitalizados hasta el año 2014, en el caso de las escuelas primarias, y hasta el 2015 en los centros de secundaria. En el futuro, los libros digitalizados serán almacenados en un servidor de Internet mediante un sistema en la nube. Se podrá acceder a éstos a través de ordenadores de mesa y portátiles, teléfonos inteligentes, televisores inteligentes y otros dispositivos. Esto significa que los

estudiantes podrán tener libre acceso en cualquier momento a los contenidos que deseen estudiar, lo que promete mejorar considerablemente la eficiencia de su aprendizaje.

Un interesante aporte de esta estrategia es la capacitación de los docentes para manejarse efectivamente en el nuevo entorno. En ese orden de ideas, el Ejecutivo ofrecerá capacitación en educación inteligente al 25% del total de profesores cada año y les suministrará los dispositivos tecnológicos pertinentes. Los estudiantes de familias de bajos ingresos tendrán, asimismo, prioridad a la hora de acceder a estos dispositivos para que nadie quede al margen de la educación inteligente. Se dará prioridad a los alumnos con discapacidad, para reducir la brecha digital.

Vinculada más directamente con los factores 1 (dispositivo) y 3 (objeto por leer), se encuentra una iniciativa desarrollada en la India (Daniels, 2010), encabezada por la empresa privada EC Media que apostó por la producción nacional masiva de dispositivos a bajo costo (señalan que se venderá a un 50-75% del costo de un libro de bolsillo) a los cuales denominó “Wink”. Sin ser una experiencia educativa propiamente dicha, se destaca que de alguna manera responde a las necesidades de un país multilingüe, ya que hasta ahora puede soportar contenidos en al menos 15 de las numerosas lenguas oficiales, y se afirma que pronto será compatible con todas las demás, factor éste estrechamente relacionado con el asunto de la inclusión social e igualdad de oportunidades y en consecuencia, con la universalización de la educación.

Otra experiencia, reseñada por Tony Bates (2012), vinculada más directamente con el factor 4 (lector/a) fue llevada a cabo en Ghana, África, patrocinada por el Banco Mundial y dirigida por la organización *World Reader*, utilizó el *e-reader Kindle* en una experiencia piloto con estudiantes de primaria, de la que se derivaron algunas lecciones aprendidas que reflejan temas recurrentes sobre los proyectos de TIC en los países en desarrollo: dificultad para disponer de contenidos locales en lenguas nativas, falta de apoyo por parte de las autoridades educativas, baja implicación de los docentes, escasa disponibilidad de tiempo en la programación ordinaria para desarrollar el ensayo, dificultades en el financiamiento para masificar y acelerar la experiencia. Sin embargo, también se destacaron como logros el incremento de hábitos de lectura en los escolares, facilidad de uso del dispositivo en relación con las portátiles, concentración en la lectura sin distraerse en actividades propias del Internet abierto. En la actualidad el proyecto cuenta con la autorización del Ministerio de Educación de Ghana para generalizarlo en todo el país, beneficiando a millones de niños en edad escolar.

Una propuesta integral (por la consideración que supuso de todos los factores en juego: dispositivo, programas, objeto por leer y lector/a) fue concebida en el año 2009, por Tan-

credi, la autora del presente trabajo, en su rol de Gerente General del Proyecto Biblioteca Digital Alma Mater, ahora denominada Biblioteca Digital Arístides Rojas, del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de Venezuela (Tancredi, 2012b). La autora propuso la realización de un estudio piloto sobre un servicio emergente de la referida biblioteca para atender desde allí las necesidades identificadas en un proceso diagnóstico y apoyar el logro de grandes metas del Estado referidas a la formación de hábitos de lectura, socialización del conocimiento, y garantía del derecho a una educación universitaria de calidad y sin exclusiones.

El estudio piloto estaría dirigido a que los usuarios naturales de la referida biblioteca, los estudiantes de los Programas Nacionales de Formación (PNF), buena parte de la matrícula de aproximadamente 2.500.000 estudiantes de educación universitaria en el país para aquel momento, conformaran bibliotecas personales portátiles para resolver las necesidades detectadas en el diagnóstico realizado en el año 2008, según el cual el 66,33% de una muestra de estudiantes identificada a nivel nacional (de la Misión Sucre, ente que ofrecía los PNF para entonces) carecían de textos de estudio. Asimismo, se contemplaba en el estudio piloto la posibilidad de realización de otras funciones con los *e-readers* como transferencia y aplicación de exámenes, geolocalización de los dispositivos, gestión de otros tipos de contenidos educativos tales como pensum de estudios, programas de las asignaturas, circulares informativas, normativas, etc. Se destacó en la exposición de motivos que la población para el estudio piloto debía incluir estudiantes para los cuales resultaría especialmente útil ese dispositivo: ubicados en poblaciones rurales y de fronteras, con discapacidad visual y pueblos indígenas a los que les resultaría de gran apoyo la función de audiolibros que permiten los *e-readers*. Como corresponde a un Gerente General de proyectos de tanta magnitud, que le demandan comportarse como algo más que un tecnólogo, se argumentaron razones de índole político-estratégico para que la adquisición de los dispositivos se realizara por encargo y según nuestros requerimientos, a una empresa rusa, basadas en la consideración de las relaciones de Venezuela con la Federación de Rusia como área de interés geoestratégico (según lo establecido en el Plan Simón Bolívar 2007-2013) y en el interés manifestado por la empresa rusa productora de los *e-readers* de participar como socio en la instalación de una planta para la producción masiva de los dispositivos en Venezuela, con transferencia de tecnología incluida. Lamentablemente, el proyecto no se desarrolló con la visión y el alcance previsto. De haberse actuado con sentido de oportunidad, teniendo en cuenta lo temprano de la concepción de la idea (2009), Venezuela hubiera sido pionera en la revolucionaria e inédita propuesta para aquel momento del uso educativo intensivo y masivo de los *e-readers* orientado por políticas públicas y para la fecha tuviera un camino andado en el manejo de la experiencia. En el año 2011, Tancredi presentó el proyecto “Uso de los *e-readers* en procesos masivos de Educación a Distancia. Una propuesta tecnológica incluyente

y ambientalista”, que recibió Mención Honorífica en la edición del año 2012 del Premio Municipal de Ciencia, Tecnología e Innovación Humberto Fernández Morán, organizado por la Alcaldía Bolivariana Libertador de Caracas. En la actualidad se gestionan fondos para su puesta en marcha.

Expresamente se ha dejado para el final la reseña de otra experiencia integral debido al gran impacto que con toda seguridad tendrá en el futuro inmediato en el campo de la educación. Se trata de una iniciativa comercial encabezada por la empresa Ectaco, tradicionalmente conocida por la producción de traductores digitales, que se dio a conocer en la Feria Internacional del libro de Moscú del año 2012: un *e-reader* cuyas características representan un salto cualitativo muy importante con respecto a las de sus predecesores (S/A, 2012). El desarrollo respondió a los resultados de una investigación realizada en escuelas rusas y estadounidenses para conocer las necesidades y preferencias de estudiantes y profesores. Ello los llevó a producir un e-reader con atractivas interfaces a color y un conjunto de prestaciones que lo hacen un dispositivo concebido específicamente para su uso educativo. Entre otras prestaciones cuenta con calendario, anotaciones, calculadora científica, visualizador de gráficos, temario para los distintos estudiantes según el grado, transferencia y aplicaciones de test, diccionario ilustrado en 36 idiomas, traductor de 180 idiomas, Wi-fi (o 3G opcional), interfaz organizada por un atractivo y funcional menú que consta de las siguientes entradas: Mi biblioteca, lecturas recientes, tareas en clases y en la casa, diccionarios, calculadora científica, audiolibros. También trae materiales educativos de referencia en Lengua, Matemática, Física, Química, Biología, Geografía y Ciencias de la Tierra.

El programa permite a los estudiantes escribir en la pantalla, convertir su escritura en caracteres y ayuda a los maestros a revisar las asignaciones (para sustituir el papel y ahorrar tiempo) recibir y responder exámenes, Fue altamente recomendado por los educadores por el drástico ahorro de costos tanto para los padres como para las escuelas y por su contribución en la reducción del impacto sobre el medio ambiente. El dispositivo da respuesta a los planes del Estado de implementar próximamente el dispositivo en todas las escuelas en los EE.UU. Como valor agregado incluye un curso de lectura rápida que les enseñará a los estudiantes a leer y comprender de manera eficiente los textos digitales. Por tratarse de una tecnología nueva, su costo es aún elevado para pensar en su masificación, sin embargo, habrá que seguirle la pista, pues promete grandes logros.

CONCLUSIONES

1. La propuesta que se presentó atiende el nudo crítico identificado para los SEADGE de gran escala: acceso oportuno de los estudiantes a los contenidos educativos, lo que redundaría en la legitimidad de la institución como prestadora de un servicio educativo de calidad, en la prosecución de los estudiantes y en su permanencia en el sistema, en otras palabras, en la posibilidad real de universalización de la educación universitaria.
2. Es un claro ejemplo de una solución tecnológica que no solamente cumple con el propósito de resolver un problema identificado para los SEADGE sino que se articula y hace sinergia en el logro de metas socioeducativas previstas en las políticas de Estado como son: inclusión a una educación universitaria con calidad, promoción de la lectura, universalización del conocimiento, estímulo para la producción y publicación de material didáctico local, uso responsable de Internet.
3. Puede ser considerada como una solución tecnológica multipropósito, pues acarrea importantes valores agregados como la generación de impactos positivos en la salud de los estudiantes: en la visual, por cuanto el “efecto papel” de la “tinta electrónica” utilizada por los e-readers no compromete la visión en los esfuerzos frecuentes, sostenidos y prolongados de lectura con fines de estudio; en la óseo-muscular por su bajo peso (un promedio de 200 g), lo cual lo hace muy portable. Además, protege al medio ambiente, por cuanto se evita el excesivo consumo de papel y, en consecuencia, la tala indiscriminada de árboles, lo que tributa a un modelo de producción y consumo ambientalmente sustentable; y ahorra de manera significativa energía eléctrica, con todas las implicaciones ambientalistas que esto acarrea.
4. El desarrollo de la propuesta plantea una condición apalancadora, por cuanto se convierte en una plataforma impulsora para el desarrollo de líneas de trabajo en áreas conexas como, por ejemplo, el desarrollo en el país de software libre y de producción nacional de los dispositivos, el estudio del tema de los derechos de autor, los estudios de costos ad hoc, el desarrollo de estrategias lectoras para textos digitales, entre otras.

Para finalizar, se debe destacar que la tecnología implícita en la propuesta no pretende inhabilitar o competir con otras tecnologías que han demostrado su eficacia bajo determinadas condiciones de uso en los SEADGE, las cuales, como se indicó al inicio de este trabajo, van desde las más tradicionales y aún vigentes, conocidas como “legacy technologies”, hasta las más actuales, como las TIC, sino que desde una visión estratégica de país propone que cuando se requiere: masificar el empleo de tecnologías y medios portables y

con autonomía de funcionamiento; maximizar la concentración en la lectura con fines de estudio sin distraerse en otras tareas preservando la salud visual y óseo-muscular del estudiante, conservando el medio ambiente y con economía de energía eléctrica, el *e-reader* es, indiscutiblemente, la mejor opción (Tancredi, 2011).

REFERENCIAS

Bates, T. (2012). *A project using e-readers in Africa*.

<http://www.tonybates.ca/2012/03/20/a-project-using-e-readers-in-africa/>

Consultado el 23/01/1.

Castells, M. (1997). *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*.

<http://books.google.es/books?id=uADgOfONJgC&printsec=frontcover&dq=%22sociedad+de+la+informaci%C3%B3n%22#PPP1,M1>

Consultado el 25/01/08.

Daniels, M. (2010). *India Has its Own eBook Reader*.

<http://bookseller-association.blogspot.com.es/2010/08/india-has-its-own-ebook-reader.html>. Consultado el 23/01/13

KBS World. (2011). *La nueva estrategia de educación inteligente del Gobierno*.

http://rki.kbs.co.kr/spanish/news/news_issue_detail.htm?No=21988.

Consultado el 23 /01/13.

Rondón, M. C. (2011). *Lineamientos para la integración de la Alfabetización Informacional en Sistemas de Educación a Distancia*. [Versión electrónica], Trabajo de Maestría no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

<http://biblo.una.edu.ve/docu.7/bases/marc/texto/t37624.pdf>. Consultado el 11/01/12.

S/A. (2012). Jetbook Color: el primer eReader a color. En: Taringa.

<http://www.taringa.net/posts/info/14347868/El-primer-eReader-a-color.html>. Consultado el 23/01/13.

Tancredi, B. (2012a). *Uso de los e-readers para la entrega oportuna de contenidos educativos en la Educación a Distancia de gran escala. Una propuesta tecnológica incluyente y ambientalista*. Conferencia. Jornada de Investigación Nuevos Horizontes de la educación a Distancia. Al encuentro de la gerencia Educativa Innovadora y Vanguardista. Valencia. Estado Carabobo.

Tancredi, B. (2012b). *E-readers en la Educación Universitaria Venezolana. ¿Coincidencia o descaro?* <http://www.beatriztancredi.blogspot.com/2012/06/e-readers-en-la-educacion-universitaria.html>. Consultado el 23/01/13.

Tancredi, B. (2011). *Uso de los e-readers en procesos masivos de Educación a Distancia. Una propuesta tecnológica incluyente y ambientalista*. Premio Municipal de Ciencia, Tecnología e Innovación “Dr. Humberto Fernández Morán”. Cuarta Edición.

Tancredi, B. (2010a). *Procesos Medulares de la Educación a Distancia*. Material no publicado. Caracas, Venezuela.

Tancredi, B. (2010b). *E-readers: Una respuesta tecnológica incluyente y ambientalista*. http://www.beatriztancredi.blogspot.com/2010/10/e-readers-una-respuesta-tecnologica_26.html. Consultado el 23/01/13

MOVILIDAD VIRTUAL EN LA UNED: DOS PROGRAMAS PILOTO

Teresa Aguado Odina

Fernando Monge

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: movilidad virtual, Campus-Net, Pima-AIESAD, buenas prácticas

En esta comunicación nos proponemos mostrar cómo en la UNED, con la colaboración de universidades latinoamericanas y europeas, se ha hecho posible la movilidad virtual; de qué modo han valorado los y las estudiantes estos primeros programas piloto; y, qué propuestas podemos hacer gracias a esta experiencia. Queremos, asimismo, mostrar cómo una innovación tecnológica, las plataformas de enseñanza virtual, permiten potenciar y flexibilizar la movilidad internacional de los estudiantes y crear un espacio internacional y abierto de educación superior socialmente más justo. Estamos convencidos que la comparación de la movilidad virtual con la presencial ha desfigurado el valor real y potencialidades de la fórmula virtual de movilidad, por ello haremos particular énfasis en las conclusiones en la valoración de las experiencias de los y las estudiantes que han disfrutado de los dos programas piloto que se están desarrollando durante este curso en la UNED: Pima-AIESAD y Campus-Net.

Uno de los modos en los que las Universidades a Distancia pueden movilizar la educación a distancia para la justicia social y la innovación es, sin duda, ofreciendo mayores, mejores y nuevas alternativas de movilidad a nuestros estudiantes y profesores o profesoras. Es habitual que la atención de los medios se centre en las Universidades presenciales, el Plan Bolonia o el Programa Erasmus son objeto de atención casi diario en periódicos, radios o televisiones. Sin embargo, las Universidades a Distancia, pioneras en la adaptación de sus métodos docentes a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, apenas atraen la atención de los medios. Parece que, ni siquiera somos objeto de polémica, al menos en España. Creemos que, a pesar de que las reformas del sistema educativo universitario europeo se han hecho sin contar con las peculiaridades de las universidades a distancia y virtuales, instituciones como la UNED están mejor adaptadas a las rápidas transformaciones del mundo contemporáneo que las universidades tradicionales.

La UNED, aunque no es habitual entre otras universidades a distancia, participa plenamente en el programa Erasmus de movilidad presencial y sus sistemas de calidad son los mismos a los que está sometida cualquier universidad presencial del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo en la UNED somos conscientes desde hace años que la fórmula de movilidad presencial que fomenta la Comisión Europea no es la ideal para un tipo de estudiante que ha optado por la educación a distancia. Nuestros alumnos y alumnas, en muchos casos, no pueden viajar o disfrutar de estancias prolongadas en el extranjero o, incluso, fuera de sus hogares. El Programa Erasmus no es adecuado para alumnos o alumnas que trabajan y no pueden desplazarse; como tampoco lo es, por razones obvias, para reclusos en Centros Penitenciarios o personas con ciertas discapacidades o, simplemente, para aquellos cuyos recursos económicos se lo impiden. Y aunque coincidimos con la Asociación de Estudiantes Europeos (ESU, 2010) al indicar que el mayor problema existente para desarrollar el programa ERASMUS de un modo realmente acorde con sus objetivos es el de financiación, también creemos, como esa Asociación indica que es esencial que se tenga en cuenta las diferencias económicas, sociales y culturales para asegurar un acceso diverso e igualitario a ese programa (Monge y Donado, 2012).

El Programa Erasmus y otros programas de movilidad presencial que ofertamos, a pesar de la buena acogida que tiene en nuestra universidad tanto entre nuestros estudiantes como entre los que acogemos, no es una solución realmente adecuada para las universidades a distancia. Con esta certeza iniciamos el desarrollo de programas de movilidad virtual que permite a los estudiantes acceder a una experiencia académica en otra universidad gracias al uso de las plataformas virtuales combinadas con estancias breves en la universidad de destino. Esta modalidad se ha puesto en práctica en la UNED a través del proyecto NetACTIVE vinculado a proyectos de postgrado¹. En la actualidad, dicho proyecto, así como

¹ El proyecto NetACTIVE (<http://www.net-active.info/>), como indicamos en nuestro artículo sobre internacionalización de

el desarrollo de la movilidad virtual, está en fase de desarrollo.

Gracias a la experiencia adquirida a nivel metodológico y técnico por el proyecto NetACTIVE, como por la experiencia docente obtenida en el Máster Internacional de Educación Intercultural que la UNED desarrolló en colaboración con la Universidad Veracruzana Intercultural de México, hemos podido durante este curso lanzar dos proyectos pilotos de movilidad virtual que, en nuestra opinión son esenciales para las universidades a distancia: PIMA-AIESAD, y CampusNet. El programa PIMA-AIESAD tiene como objetivo consolidar el trabajo previo de la red de instituciones que integran AIESAD a través de la creación de un Programa Piloto de Movilidad Virtual, para contribuir a la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Esta iniciativa se desarrolla conjuntamente con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en el marco del programa de movilidad PIMA. Por su parte CampusNet es un proyecto aprobado como una de las acciones para el desarrollo del Campus de Excelencia Internacional (CEI) que financia e impulsa el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España. Este proyecto pretende dinamizar las relaciones entre instituciones del Espacio Europeo de Educación Superior y del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. El CampusNet está compuesto por 14 instituciones de Europa y América Latina y está gestionando la I Convocatoria de Movilidad Virtual CampusNet 2012-13 (en el que participan a modo de prueba sólo la mitad de las instituciones indicadas).

El CAMPUS se organiza siguiendo un modelo de redes académicas, que se han configurado a partir de los resultados de un cuestionario que se les fue realizado a las instituciones y en el que se concretaban cuáles eran sus antecedentes e intereses en cuanto a la movilidad virtual. En este curso se han creado tres redes académicas – Derecho y Económicas–, que se han configurado a partir de los resultados de un cuestionario que se les fue realizado a las instituciones y en el que se concretaban cuáles eran sus antecedentes e intereses en cuanto a la movilidad virtual. Las instituciones que participan en las redes deben elaborar una oferta académica en cada una de las áreas en las que están implicadas, que incluya asignaturas que serán ofrecidas a los estudiantes de las demás universidades para realizar los intercambios de movilidad virtual. Se compondrá por tanto una oferta común de todo el Campus Net.

En cuanto al reconocimiento de los estudios, éste se hará cumpliendo los criterios marcados por las universidades de origen de los estudiantes. En estas redes han participado las universidades europeas: UNED, España; Universidade Aberta de Portugal; FernUniversität

la UNED (Aguado, Malik, Monge, Para, y Díaz, 2010), co-financiado por la Comisión Europea, en el marco del Programa ERASMUS MUNDUS, estuvo coordinado por la UNED y contó con varios socios de AIESAD y de otras redes internacionales como EADTU. Su objetivo era sentar las bases para facilitar los procesos de movilidad virtual. El proyecto desarrolló una guía estructurada de los procedimientos administrativos y criterios de éxito del plan de estudios para el intercambio intercontinental del estudiante virtual y el debido reconocimiento de créditos, a nivel de posgrado (García Aretio, y otros, 2008).

de Alemania; Open Universiteit de Holanda; y las universidades iberoamericanas UNED de Costa Rica; UNAM de México; y la Universidad Nacional de Quilmes de Argentina.

Los objetivos son:

- Favorecer el debate e intercambio de experiencias y conocimiento sobre procedimientos orientados a mejorar la movilidad virtual y presencial entre las instituciones de la Red.
- Establecer un programa de movilidad virtual en estudios de grado entre las instituciones del CAMPUS.
- Plantear las bases de un programa de titulaciones conjuntas en posgrado y doctorado.
- Facilitar el apoyo metodológico y tecnológico a las universidades participantes para el desarrollo de la movilidad virtual.

El programa PIMA-AIESAD o Programa Internacional de Movilidad de Alumnos de la Asociación Iberoamericana de Universidades a Distancia (AIESAD) financiado por la OEI persigue, tal como hemos indicado, consolidar el trabajo previo de la red de instituciones que integran AIESAD a través de la creación de un Programa Piloto de Movilidad Virtual, para contribuir a la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, e incluye los mismos objetivos que Campus Net. En este caso, el gran objetivo es fomentar un Espacio Común educativo a nivel Iberoamericano que asemeje al Espacio Europeo de Educación Superior. Una de las ventajas de este programa radica en el modo en el que combina una dimensión internacional con objetivos de gran escala, con la inicialmente pequeña, pero muy eficaz escala, de la movilidad de estudiantes y asignaturas entre universidades de la región. En esta experiencia piloto han colaborado, además de la UNED, la Universidade Aberta de Portugal, la UNAM de México, y la Universidad Nacional de Quilmes de Argentina en las áreas de Educación, Ciencias Políticas y Sociología. Para ayudar a los alumnos, en esta ocasión hemos podido ofrecer unas becas de 200€ que permitiesen a los alumnos y a las alumnas adquirir materiales de estudio o disfrutar de una conexión a Internet.

LO QUE LOS ESTUDIANTES NOS HAN CONTADO ACERCA DE SU EXPERIENCIA.

Los seis estudiantes participantes en las convocatorias de movilidad virtual de la UNED durante el curso 2012/2013 que nos han enviado comentarios acerca de su experiencia en

el mismo nos han contado quiénes son, por qué decidieron participar, cómo describen la experiencia misma, cuáles han sido sus aprendizajes, cuáles las dificultades y los beneficios que consideran han obtenido.

Los estudiantes son cuatro mujeres y dos hombres; tres de ellos de la UNED, dos de la UNAM de México y una de la OU de Holanda. Han cursado asignaturas en la Fern Uni, en la UNED, y en la UNAM de México. Actualmente están cursando Pedagogía, Psicología y Derecho; si bien sus estudios previos son Ingeniería Computacional, Ingeniería de Caminos, Ciencias Ambientales, Derecho o Psicología. Todos tienen entre dos y cinco años de experiencia previa en su universidad de origen.

Los motivos que les han llevado a interesarse por el programa de movilidad virtual son principalmente la curiosidad e interés por conocer otras formas de abordar unos temas, unas asignaturas; otras formas de enseñar las materias y relacionarse con profesores y estudiantes de otro país, continente, idioma, visión de las cuestiones que se estudian. Al mismo tiempo, es decisivo el interés por una asignatura determinada, bien porque no está presente en los planes de estudios del propio país o porque ofrece un enfoque original, diferente y de interés.

“For as long as I can remember, I’ve wanted to study abroad; in Germany or Switzerland. Due to personal circumstances however this seemed almost impossible. The fact that I got married and had children only seemed to distance me more from my dream. However, I was happy that it was possible for me to study Dutch law through the Open Universiteit. During the last summer I heard that the Open Universiteit would collaborate with the Fernuni and UNED to provide an exchange program for students: Campus Net.

Campus Net has given me a possibility to study at the Fernuniversität Hagen in Germany, without being away from my family for over six months. Instead of logging in to Heerlen (NL) where the OU is based, I login to Hagen from my own home. Since all the material and the contacts with the FernUni are in German it really feels like an exchange semester even though I can still speak Dutch in my daily routine”

(estudiante de la OU Holanda en la Fern Uni Alemania)

“Cuando mi primo, que también estudia en la UNED, me habló de una BECA de movilidad virtual internacional, pensé ¿una beca?, ¿yo?, ¿en México?...imposible! Obviamente, como buena estudiante de Psicología, no me dejé arrastrar por estos pensamientos negativos y envié la documentación necesaria.

Llevo cinco años estudiando en la UNED y en este tiempo la he visto ir transformándose

año a año...Aclarar las dudas a través de la plataforma, visionar clases en cualquier momento del día, intercambiar apuntes, impresiones, exámenes, con compañeros te ayuda a avanzar con más seguridad. Te enriquece.

Pero, ¿y qué hay de intercambiar ese tipo de conocimientos y experiencias con personal al otro lado del charco? Eso es lo primero que me pregunté cuando, para mi sorpresa, me concedieron la BECA....Al principio te encuentras perdido. La plataforma informática que me recibió era completamente diferente a mí ya manida ALF... ¿sería capaz de moverme por ese nuevo entorno?, ¿cómo iba a ser el curso?, ¿cómo realizaría las actividades?...se puso a prueba mi capacidad de adaptación a una situación nueva para mí.

No tardé en recibir un mensaje de bienvenida de mis profesores. Esto ayuda porque piensas que vas a tener muchísimas dudas para todo, aunque luego resultan ser bastantes menos. Estos mensajes me ayudaron mucho pues sabía que siempre había alguien al otro lado”.

(estudiante de la UNED en la UNAM México)

Junto con estos motivos prioritarios, se valora muy positivamente la posibilidad de moverse, de ser estudiante de intercambio compatibilizándolo con determinadas situaciones personales, laborales, familiares. También se señala la importancia de mejorar el nivel de idiomas.

De forma unánime hacen notar la excelente recepción que han tenido por parte de tutores, profesores, estudiantes, lo cual ha permitido que las dificultades iniciales con una plataforma, idioma o horarios diferentes se superara sin problemas.

“en ningún momento me sentí sola”

(estudiante de la UNED en la UNAM México)

Las dudas al comienzo tenían que ver con ¿seré capaz de moverme en este entorno informático nuevo para mí? Pronto se toma conciencia de que el entorno virtual pronto se aprende y resulta familiar. Se toma conciencia de que la novedad es de enfoques, forma de relacionarse, lecturas, idioma.

Todos ellos destacan la diferente metodología de enseñanza que han encontrado en relación con la que conocían. En unos casos, por estar centrada en la selección y análisis de artículos y textos (UNAM) ; en otros por el uso de los medios virtuales de forma más activa (UNED); y también por la especial atención a la recepción y acompañamiento de los

estudiantes (Fern Un).

“Los profesores querían que yo tuviera éxito en mis estudios... los profesores están ahí para mí”

(estudiante de la OU Holanda en la Fern Uni)

Entre los aprendizajes que se mencionan está el de adoptar otras miradas y ver con otros ojos experiencias, leyes, propuestas y cuestiones concretas. Entender el punto de vista del otro atendiendo a las claves desde las que se da sentido a las ideas, las leyes, los hechos. Ese es el aprendizaje más significativo que siempre implica reconocer las diferencias de idioma, conocimientos previos, horarios, expectativas, como estímulos para hacernos capaces de vivir y movernos en un ámbito internacional.

“As far as my professional point of view is concerned, I think this exchange semester is a valuable addition to my studies. I will have some basic knowledge of legal German and the German law and I know where I have to go to get answers to my questions, find out more about certain topics or where to find the required jurisdiction. This knowledge and these skills are defined and addition to my resume and my value for the job market in the future. After all, Germany is the number one business partner of the Netherlands. Speaking the language, knowing legal German and basic German law gives me a tremendous advantage when I am ready to take the legal field by storm”

(estudiante de Derecho de la OU Holanda en la Fern Uni alemana)

“la formación adquirida me ha facilitado la elaboración de un trabajo práctico de estudio preliminar de una ley mexicana (la ley de residuos), en clave jurídico-económica, que me permitirá ampliar, desde un plano profesional, otros proyectos en los ámbitos de la relación bilateral y de la cooperación”

(estudiante de Derecho de la UNED en la UNAM, México)

Finalmente, en relación con los objetivos de internacionalización que justifican acciones como la que se ha presentado de movilidad virtual, uno de los estudiantes señala:

“la internacionalización del país, de sus empresas y universidades pasa porque los estudiantes y los profesores sean internacionales”

(estudiante de Derecho de la UNED en la UNAM y en la Fern Uni, Alemania)

LO QUE LOS PROFESORES HEMOS APRENDIDO

Estamos seguros, por nuestras propias experiencias como docentes y las impresiones que hemos recibido de nuestros y nuestras colegas, que muchos de los comentarios indicados en la encuesta a los estudiantes se duplicarían entre los profesores. Pero hay aspectos que enriquecen notablemente nuestra propia experiencia que no se limitan al privilegio de contar con alumnos de distintos países e idiomas nativos, se trata del modo en el que nuestros planes de estudio, programas y los mismos contenidos se ponen a prueba en contextos tan diversos. Aquellos conceptos, procesos y perspectivas que creemos esenciales se someten a prueba y demuestran ser menos universales o transcendentales de lo que creíamos; otros aspectos cobran una relevancia esencial y las propias aportaciones de los y las estudiantes introducen dimensiones que no podíamos imaginar.

La colaboración con docentes y gestores de otras instituciones también abren áreas de colaboración tanto para ampliar las ofertas docentes o combinarlas, apuntando hacia la creación de títulos conjuntos, como para el desarrollo de programas de investigación internacional. En este entorno es más fácil pensar y llevar a cabo propuestas novedosas y, de hecho, los propios canales de colaboración empleados por los estudiantes son adecuados para diseñar metodologías de colaboración investigadora virtual.

Por último, y sin afán de resultar exhaustivos, hay un elemento de gran valor, nos ayuda a derribar la desconfianza y las barreras con respecto al mundo exterior de la universidad, a colaborar de un modo más fluido con las sociedades de las que formamos parte.

CONCLUSIONES

Una de las paradojas más llamativas que surgen a la hora de comparar la movilidad convencional o presencial con la virtual es el modo en el que los y las estudiantes enriquecen su experiencia. En la movilidad presencial es el viaje, el cambio de lugar la que les ofrece una experiencia de aprendizaje más rico, mientras que en la movilidad virtual lo que viaja es el conocimiento y se pone a prueba en contextos sociales y culturales muy diferentes, por medio de los estudiantes. Lo que en un lugar se da por sentado, en otro, no; y los estudiantes son plenamente conscientes de ello. La comunidad de aprendizaje que la movilidad virtual genera, promueve un conocimiento más colaborativo y matizado que el que procede directamente de un profesor y de clases magistrales. Los estudiantes acceden a plataformas diseñadas de modo distinto, programas y materias cuyas universidades de origen no les ofrecían. Pero, lo que en nuestra opinión es más importante, enlaza comunidades de estudiantes, y a los propios profesores en procesos de aprendizaje a una escala internacional, abiertos al

mundo y contextos históricos, sociales, políticos y económicos bien distintos. Por definición, este tipo de aprendizaje derriba barreras institucionales e incorpora de modo implícito los elementos claves sobre los que gira esta conferencia: justicia social e innovación, y lo hace desde un modelo de enseñanza que no se fundamenta en el elitismo educativo. La creatividad nace de la interacción y la diversidad; y los costes económicos son relativamente reducidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, Teresa; Malik, Beatriz; Monge, Fernando; Pra, Inmaculada; y, Díaz, Dolores (2010): "UNED Internacional. Movilidad de estudiantes y cooperación universitaria al desarrollo". En CREAD: *Educación a distancia: actores y experiencias*. CREAD, México: CREAD (35-52).

European Students' Union (ESU), (2010): European Students' Reaction to the Youth on the Move. Document retrieved (2012) from Web Page: <http://www.esu-online.org/news/article/6001/386/> Consultado: 15/2/2013.

García Aretio, Lorenzo (Dir.); Álvarez, Beatriz; y, Ruiz, Marta (Coords.), (2008): *NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual: un enfoque intercontinental*. Madrid: Unión Europea, AIESAD, CNED, EADTU, OUUK, UA, UNAM, UNED, UTPL. Página web: <http://www.net-active.info/> Consultado: 15/2/2013.

Monge, Fernando; Donado, Araceli, (2012): "Fronteras en movilidad internacional entre alumnos y/o docentes de programas a distancia y virtuales", en Rama, Claudio, y Morocho, Mary, eds.: *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja y Virtual Educa (137-152).

Programa de Becas de Movilidad Virtual Internacional UNED CAMPUS NET para estudiantes de grado.

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25590204&_dad=portal&_schema=PORTAL Consultado: 15/2/2013.

Proyecto de Movilidad Virtual PIMA-AIESAD

http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25594429&_dad=portal&_schema=PORTAL .Consultado: 15/2/2013.

COMMUNICATION OR EAD SCOPE?

Amarildo Luiz Trevisan:
Foundations of Education Department

Keywords: distance learning, communicative, social inclusion

This paper discusses the risks and the possibilities offered by virtual universe for the educational field from the increment of new information and communication technologies (ICT) in everyday life. According to the article proposes that, unlike the early modern period, in which human beings were faced with the need to confront the dangers and the exuberance of an external nature, it is now facing the fictional universe produced by ICT, with its charms and disenchantment, and especially with the changes caused by it. For the author, equating the educational demands arising therefrom may occur in communicative interaction, which seeks recognition of this universe from the perspective of a world that today, more than ever, it becomes common to all.

INITIATORY CONSIDERATIONS

The amazing advances occurring in the virtual world in recent times cause problems and require similar solutions and, in the same time, different, from other experiences and adventures that have already occurred in human history. The seduction promised by the wonders and achievements of an Eldorado future, always renewed, it comes the towing trailer incalculable options. It is a programs variety with sounds and colors that feature a fabulous universe of alternatives, since the open or cable TV channel, VCR, DVD, mobile phones, iPods¹, MPs, videogames, the internet and computers, among others. But just as happened during the great voyages of the prime modern period, the online universe progresses are not at risk of being delivered to all sorts of “piracy”?

Against such challenges, the technological apparatuses that comprise this moment require education a special attention, as it is no longer possible to ignore that we are against a new frontier, now no longer the physical extent, represented by the threats and the lure of an external nature, but psychological: the imaginary border caused by universe online. If the early modern period, the subjects blasphemed the challenges of the ‘discoveries’ of the New World, and the need to colonize these spaces, the emergence of virtual, with the advent of consumption caused by new media and their technologies requires the development of other postures to confront the problems of all sorts that originate from this new context.

One of these challenges is expressed by Bohadana and Valle (2009, pp. 556-557) when they question the extent to which this “revolutionary Prodigy” will be able to “overcome sluggishness typically human and shorten distances”? Another issue concerns the dangers of naive exposure to this context, in the end, according to Mill and Fidalgo: “Despite the wonders of living there and then deposited positive expectations, cyberspace is also a source of harm” (2007, p. 435).

There is no doubt that these questions require reflection on the various consequences caused by such transformations. If, for Kant, space and time were the preconditions sine qua non for the occurrence of knowledge, at the virtual of the time these shall be considered as the very own condition of human existence. Mill and Fidalgo perceive as follows what happens to our experience of the world exposed to this new environment, “the contemporary transformations can be attributed to a crisis of our experience of space and time” (2007, p. 432). But what effects it brings to education: will be we are forming alien beings or individuals simply connected?

¹ Mark one of the most popular portable devices for playback of digital media. Sold by Apple, is mainly used to play mp3. Other uses are running video files and podcasting, distributing other multimedia content to other users of the iPod” (Veen and Vrakking 2009, p. 127

We believe that pedagogical meaning these transformations pass for your understanding while situated in communication theory that seeks recognition of virtual as another and not as the same, in other words, as a replica of the real. But as promote recognition of virtual as another and not as the same, in other words, as an extension of the real? The task we propose to discuss in this article seeks to rehearse an attempt to answer this question.

THE SPACES COLONIZATION AND VIRTUAL TIME

At the wonders of the new technological world that if present, we may ask: how is being held the occupation of these spaces and times by *Homo Zappiens*²? How is occurring receipt of such data by the minds of our children and teenagers that are exposed to a bombardment during the fantastic information and knowledge? Were there improvements in the indices of knowledge presented by its users?

The researches conducted so far do not provide a very encouraging scenario for education in this regard. An example is the investigation conducted by Stanford University, USA, in 2009, in which it concluded that, from a universe of over 3,000 students between 8 and 18 years analyzed, they pass on average about 7h 38min and daily opposite of electronic media.³ Compared in 2004, there was a significant increase, it was recorded about 6h and 26min daily exposure. The study shows that when there are rules on the part of parents, residence time drops to somewhere around 3 hours per day, and how much more exposure worsens the outcomes of schools grades. Another study conclusion is that parents are more aware to this phenomenon and they participate more actively in this process than teachers, for example.

Samples like these provoke reflection on how new generations are using new time and virtual spaces, as well as the form how school education is feeling the impact of its effects. In classroom learning, the spaces and times are designed usually rigidly within a temporal logic. In relation to time, classes are 50 to 60 minutes, there are times of recreation, meetings, duration of the semester, academic year, vacation time and so on. While space is limited by the performance teacher and student: the classroom, the staff room, the library, the office, steering and etc. In this context, commenting Selvaggi, Mill and Fidalgo will say “physical space and physical time identify themselves with the actual extent of the bodies and their real movement” Selvaggi, Mill and Fidalgo (2007, p. 424). Already cyberspace,

² Homo zappiens é uma expressão criada por Wim Veen e Bem Vrakking, para definir “a geração de crianças nascidas depois de 1990, que não conheceram o mundo sem a internet e a tecnologia” (2009, p. 127). Segundo eles, a nova geração conectada já nasce com um mouse na mão

³ Pesquisa apresentada por Thomaz Wood Jr, no artigo “Juventude virtual”, publicado na revista Carta na Escola, edição de maio de 2010, p. 44.

despite being a “real space” has “a different geography” (ibid., p. 426), where “the boundaries between time and space are fluid and flexible” (ibid., p. 436).

The movie *Avatar*⁴ clearly shows the exploratory use this artificial universe, of the doubles, and possibilities that if generate in the simulation environment.

The principal character, due of trouble walking, walking in wheelchairs and so their movements in physical space and time are given a very limited extent. But in the virtual universe he becomes an avatar and becomes a heavenly being, capable of heroic feats unparalleled.

We have two universes in conflicting and seemingly irreconcilable. Limiting the one hand, the universe of performance in education to uncompromising conception in space and time in face to face mode, cyberspace will appear as a mere extension or transfer of what happens in real, in other words, as another way “permeated by capitalism” (ibid., p. 435) and as a way to “optimize the production process and maximize profits” (id., ibid.). Moreover, for the universe imaginary technology and its endless possibilities, the school will appear as a structure obsolete and outdated, as irrelevant. “Actually,” concludes as Veen and Vrakking (2009, p. 12): “Homo Zappiens is digital and school is school.”

To minimize the effects of this dichotomy that, depending on the look pounces on the same object, seems to reproduce the Platonic cave backwards, there are some outlets that present themselves. One of them, as is the opinion of Veen and Vrakking, aims at training “experimental schools”, “in which were introduced major changes in organization, teaching methods and approaches of content” (ibid., p. 13). Already Valle and Bohadana question the division between classroom and virtual learning (DL), by saying: “if the nomenclature indicates a change in technological terms, it (still) do not match any substantive changes in other dimensions of the educational process” (2010, p. 3). Just beyond best complement this argument, stating: “The opposition between ead and classroom education should not be restricted to a discussion on ways to be able to engage a profound questioning about the purposes to which these media serve” (ibid., p . 4).

However, we believe that not if undertake an analysis according to the logic of the extension, which is also the logic of exclusion, proposing the nomination of a universe by another in which the school becomes a true heaven of ICTs, as recommends the model of experimental schools. And reducing this universe to the categories of the same or similar to that carried out in the physical world, as seems to suggest the latter. Both forms of understanding perceive the need to see the same in another, and so are unable to recognize that

⁴ North American science fiction film from 2009, written and directed by James Cameron and starring Sam Worthington, Zoe Saldana, Michelle Rodriguez, Sigourney Weaver and Stephen Lang

we are facing something that has similarities, no doubt, because we know, as the Greeks said, that “from nothing, nothing can come.” In the current context, given the risks and benefits of virtual progress is needed in these analyzes, trying to see the other - whether from the point of view of real or virtual - as another and not as an extension of it. Currently the virtual already constitutes something unique and a way of life itself never before seen, at least in degree of complexity and richness of choices it presents.

Therefore, the alternative that we propose to education is that population of the virtual universe with objects, images and content cultural, scientific and technically prepared to avoid extremes like that “insists oppose ead the rest of education” (id. , ibid.).

EAD IN THE COMMUNICATIVE PERSPECTIVE

In his book *Extensão ou Comunicação*, Paulo Freire already revealed a concern with an education model different than in which reduces the categories of extension to do.⁵ says that the transformation “only occurs in communication and intercommunication of thinking subjects concerning the thought, and never by extending of thought of a guy to the other” (1983, p. 43). However, Freire proposed the foundation of a communicative education to the context of presencial teaching. But how if organize an interactive education, not just in the virtual universe extension (EaD)?

Think of EaD incommunicative perspective requires understanding that the problem of social exclusion relates to the socialization of the benefits of science and technology and that these may play an important role in reducing social inequalities, being a strong orientor for intervention in the social environment. The spread of science and technology can not occur, as Paulo Freire warned, through the work of extension or transfer of knowledge, as if one could lead to another innovation of knowledge desired. The transformative sense in approach seeks to generate the involvement of social actors involved, so it is communicative and interactive, and guided by values and interests alternative therefore able to promote social inclusion.

This approach indicates the need for formulation of a model of development alternative, economically, environmentally and socially sustainable, to promote innovation of social technology, including products and techniques developed in interaction with the community and presenting effective solutions for social change. Innovation is not seen as transferring a model of excellence, producer of new technologies for a needed polo, but requires

5 Freire criticized this book diffusionist model of education, coming from the U.S., which advocates for the work of the agronomist, the idea of knowledge transfer or extension. Conceiving education from the paradigm of communication, there will be exchange of knowledge and not merely a unilateral and welfare

investigating how systems recognize, process and decide on the relevance, appropriateness and desirability of adopting certain innovations through their own criteria.

Thinking about distance education requires a communicative perspective to understand that the problem of social exclusion relates to the socialization of the benefits of science and technology and that these may play a role in reducing social inequalities, being a strong mentor for intervention in social. The spread of science and technology cannot occur, as Paulo Freire warned, through the work of extension or transfer of knowledge, as if one could lead to another innovation of knowledge desired. The sense of transformative approach seeks to generate the involvement of social actors involved, so it is communicative and interactive, and guided by values and interests alternative therefore able to promote social inclusion.

This approach indicates the need for formulation of an alternative model of development, economically, environmentally and socially sustainable, to promote social innovation technology, including products and techniques developed in interaction with the community and presenting effective solutions for social change. Innovation is not seen as transferring a model of excellence produces new technologies needed for a specific local, but requires investigating how systems recognize, process and decide on the relevance, appropriateness and desirability of adopting certain innovations through their own criteria.

Transformation implies, therefore, in joint participation of different social actors involved in the process, acting as protagonists in a way to social construct. By this way, participation should be designed as an interactive act with a view to know the context in which it is inserted, the situations that require intervention and alternatives to overcome, using for this purpose the mediation and communicative act. It is, then, a process of reflection-action, characteristic of communication processes marked by active participation of the subjects involved and the appreciation of local knowledge that interrelates to scientific knowledge. By this way, urge populate the universe with virtual products counter-hegemonic:

Develop teaching and research products that generate scientific, technological and cultural actions aimed at training, encouraging the creation of an active network, interdisciplinary and collaborative that can remain unattended. The knowledge working in interactive networks enables the emergence of multiple looks, becoming as dynamic element of disciplinary and interdisciplinary training activities, establishing itself as the locus of innovation that enables the educational processes.

1. Facilitate the use of the technology and communication technologies as well as the

construction of methodologies, strategies and support materials that provide interdisciplinary and transdisciplinary innovation in all areas of knowledge. Thus, they can be built interactive environments pedagogical activities from the creation of digital inclusion and communication products for enhancing research and dissemination of knowledge. The emergence and consolidation of an interactive network of research, able to develop an array of critical and interdisciplinary research, is aimed at enhancing the innovation processes of training and professional development.

2. Providing the creation of new multi-use environments, with potentiation of guidance theory and practice of interdisciplinary activities that contribute to the consolidation of the individuals involved.
3. Promoting social inclusion, integrating educational practices, technology and communication technologies aimed at enhancing teaching and research through closer relationship with the academic institutions of learning and thus provide for the construction, development and dissemination culture of scientific, technical and cultural.

These targets meet the objectives defined above, since it involves developing disciplinary and interdisciplinary research aimed at innovation with the increase of “social technology” in communicative perspective. This has been understood as “a set of manufacturing techniques and methodologies, developed and / or implemented in the interaction with the public and appropriate for her, that represent solutions to social inclusion and improvement of living conditions” (Otero e Jardim 2004, p. 130). Originated within the academic environment or a community, they want to combine the popular knowledge with technical and scientific knowledge, seeking to multiply the development of society by improving the quality of life. According Bava (2004, p. 116), social technologies can be defined before in the political sense of what, precisely, social: Mais do que a capacidade de implementar soluções para determinados problemas, podem ser vistas como métodos e técnicas que permitam impulsionar processos de empoderamento das representações coletivas da cidadania para habilitá-las a disputar, nos espaços públicos, as alternativas de desenvolvimento que se originam das experiências inovadoras e que se orientam pela defesa dos interesses das maiorias e pela distribuição de renda⁶

Thus, those involved seek to enhance the theoretical and practical in their areas and the relationship between them, through the involvement and development of critical skills

⁶ More than the ability to implement solutions for specific problems, can be seen as methods and techniques to boost empowerment processes of collective representations of citizenship to enable them to compete in public spaces, development alternatives that originate from experiences innovative and who are guided by the interests of the majority and the distribution of income.

related to their areas of expertise, information technologies and communication. The goal is to promote the inclusion of audience via the creation of teaching and research on product generation scientific, technological, artistic, and cultural institutions in order to assist training, basic education and higher education, as well as different educational spaces non-institutionalized.

CONCLUSIONS

There are many ways to prevent the new frontier online at the mercy of piracy or exploitation of the precepts of consumer society. As we said earlier, a proposal points toward questioning the separations that divide distance education and classroom rigidly, as advocated by the reflections of Valle and Bohadana (2009; 2010). Another suggestion, as Vrakking and Veen (2009), seeks to develop educational experiences based on maximizing the use of technology, through the “experimental schools”. But despite such proposals are meritorious, we believe, first, that it did not agree with the terminology used, one cannot deny the existence of these vast and immeasurable virtual space and time, which were opened to education with the creation of data flows online. We do not agree with the recognition deficit that pervades some approaches to distance education, the situation as another hastily conceive of education. Difficulties and anomalies exist in the field of education, including classroom teaching, nor why we do not believe your experience. Here fit a few more questions: where shares these views, paradigms that sustain them? They are based on the idea of extension or communication? Also, in principle, we do not agree with some analysis of distance education wishing to exclude the accumulated heritage (especially education classroom) as “the rich heritage and vast theoretical and conceptual analyzes and interrogations of the history of education already seems to be overlooked because it is supposed to have been fully and finally surpassed” (Valle e Bohadana 2010, p. 4). Defensive traditions must occur no doubt, but well understood, because we believe that the maintenance of the past or not is not at issue here. Tradition is important because it is something that inspires, nurtures and references the work of education all the time. However, it needs to be renewed constantly at risk of being obsolete and outdated. Therefore, although the process involved, the tradition cannot be - the communicative perspective - the only voice or analysis criteria to be heard or taken into consideration at this time. Other than that it is the presence of the other virtual, that needs to be recognized as an alternative and not as analogous to the tradition. Before then we should ask ourselves how best to relate to something that is there, and that challenges them to think and act differently?

Finally, we do not believe that openness or simply adapting the learning environment to

the influence of new technologies may be enough to reverse the problem of their misunderstanding, although this is necessary. On the contrary, if the education surrender to this universe exclusively uncritically, she may even lose their specificity.

Another path points toward the creation of role in the occupation of spaces and times online, with programming training, to contribute to the humanization of these environments, thus helping to reverse its colonization by the leisure industry, entertainment and consumption. Instead of narrowing the possibilities of the universe making it a virtual extension of the real, we decided to extend it with training products under the concept of social communicative technology. It is in this direction that among the many possibilities created to face these problems, we mention the construction of alternatives that enable:

1. reversing the perverse logic that underpins the current development model in both classroom teaching and in distance education, responsible for fostering inequality, social exclusion, training and casualization of labor relations;
2. dissemination and replication, in a democratic and participatory, social communicative technologies from the perspective of co-management, knowledge generation, solidarity, deepening community awareness expanding the concept of social inclusion and sustainability;
3. scientific, technological, artistic and cultural field of interdisciplinary educational innovation, producing teaching and research to generate products such as software, books and materials, hypertext, educational games, educational workshops and website;
4. organizing digital files of public access to literacy essential for the promotion of national identity and strategic for the maintenance of cultural heritage locally based.

The social communicative technology may be enhanced in view of increasing the understanding of benchmarks on development and social inclusion in different spaces and times. Fostering the research environment should be given that those involved may act in an interdisciplinary and shared. The focus must turn to educational innovation, seeking to generate involvement in teaching and disciplinary and interdisciplinary research that contributes to the advancement of knowledge generation for the humanization of the virtual universe.

REFERENCES

- Bava, Silvio C. (2004). "Tecnologia social e desenvolvimento local", in: DE PAULO, Antonio; MELLO, Claiton J.; FILHO, Lenart P. do; KORACAKIS, T. (eds.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil- Rio de Janeiro, pp. 117- 133.
- Bohadana, Estrella; Valle, Lílían (2009). "O quem da educação a distância." *Revista Brasileira de Educação*, vol. 14, nº 42, set. /dez, PP. 551-564.
- Freire, Paulo (1983). *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (O Mundo, Hoje, vol. 24).
- Mill, Daniel; Fidalgo, Fernando (2007). "Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 88, nº 220, set. /dez, pp. 421-444.
- Otero, Martina R.; Jardim, Fabiana A. (2004). "Reflexões sobre a construção do conceito de tecnologia social", in: De Paulo, Antonio; Mello, Claiton J.; Filho, Lenart P. do; Koracakis, T. (eds.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Fundação Banco do Brasil- Rio de Janeiro, pp. 117- 133.
- Trevisan, Amarildo L. (2000). *Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ.
- Valle, Lílían do; Bohadana, Estrella (2010). "Sobre presença e distância – reflexões filosóficas acerca da formação online." Anais... 33ª ANPEd. 1 CD-ROM. Educação no Brasil: o balanço de uma década., pp. 01-17. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT17-6042--Int.pdf> Consultado: 20.11.2012.
- Veen, Wim; Vrakking, Bem (2009). *Homo zappiens: educando na era digital*. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed.
- Wood Jr., Thomaz (2010). "Juventude virtual." *Revista Carta na Escola*. São Paulo: Ed. Confiança Ltda, nº 46, pp.34-38.

ON SYSTEMIC CHANGE IN UNIVERSITY EDUCATION

Alfonso Herrero de Egaña Espinosa de los Monteros

Carmen Soria Bravo

José Vivancos Machimbarrena

Alberto Muñoz Cabanes.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España

Keywords: systemic change, research university, competitive enterprise model, education.

University has changed in the form, the budget has increased, and there are new technologies for teaching, it is involved in a process of internationalization and homogenization of quality, but has not changed the basic academic scheme. The method for transmitting knowledge is the same; the design of the current system is for selection not for learning. There are two different kinds of change: Piecemeal change, which means, modifying something, fixing a part of it to permit the system to continue working properly; and Systemic change, which entails replacing the whole thing. Systemic change is comprehensive, because a fundamental change in one aspect requires fundamental changes in other aspects in order for it to be successful. Once systemic change is defined, we explore why systemic change is needed in education today. The features for the new educational system are how it should be structured, what should be taught, and how it should be taught.

1. INTRODUCTION

There is a general agreement that educational performance has generally declined in the world since the early 1960's, while educational costs have dramatically increased [1]. Academic researchers have tried to find the relation of Education expenditures with student performance. However, there is a lack of consistent evidence about the relation between Education expenditures and academic achievement. As it always happens, when you exam academic journals there are contradictorily evidences about this relation. We may not have proofs that there is a relation between the rise of expenses and the lack of educational performance, but there is a consensus that the costs of Education have been rising and that the outcomes of the system are not enough. These two facts, despite there is not a proven relation that the higher costs are the cause of the poor performance of the educational system, show that something in the system is not working.

A possible explanation of the failure of the system is that the current system is not designed for learning, it is designed for selection. The system is doing its job properly, the problem is in society. Only one part of society is prepared for the kind of education provided by the system. Another possible reason of the malfunction of the educational scheme could be inefficiency X. X-inefficiency is the difference between efficient behavior of firms or organizations assumed or implied by economic theory and their observed behavior in practice. A third justification of the increase in costs of the system, is that now the system is working with all the inputs necessary for the educational scheme design but the cost is unacceptable for society. In this last case it is assumed that the educational performance is right or given, no matter how much resources we put in the system, the system will not increase the educational performance of society.

Another problem, to be solved, is the lack of adaptation of university curricula to the firm or corporation needs. Of course, formal education is not the only way to invest in human capital [2]. Workers also learn and are trained outside of schools, especially on jobs. Internships might be part of the solution of the question, but this means also the need for systemic change and innovation. The last dilemma for education is the explosion of knowledge production within business and other organizations which poses a critical challenge to current modes of teaching and research within our universities and business schools [3].

If we feel that the educational performance has to be increased, putting more resources into the system does not look as the brightest solution of the problem. It seems that societies have been trying to solve the lack of results of the educational systems by piecemeal changes that have increased the cost of the system as a whole without improving its outco-

mes. In any of the causes that we have identified as the roots for the failure of education system, systemic change seems the way to solve the problem, society should be prepared for a comprehensive change in the educational system as the way to remedy the educational problem.

The first question to be examined is what actually systemic change is. There are two different kinds of change [4]:

- Piecemeal change, which means, modifying something. Fixing a part of it to permit the system to continue working properly, and
- Systemic change, which entails replacing the whole thing.

Systemic change is comprehensive, because a fundamental change in one aspect requires fundamental changes in other aspects in order for it to be successful.

2. THE EVOLUTION OF HIGHER EDUCATION

University has evolved through four different phases



Figure 1. Evolution of higher Education

Prior to their formal establishment, many medieval universities were run for hundreds of years as Christian cathedral schools or monastic schools (*Scholae monasticae*). The first universities Bologna Paris, Oxford, Cambridge, Salamanca, began as private corporations of teachers and their pupils.

Although it has been assumed that the universities went into decline during the Renaissance other authors have noted the importance of the European universities in early modern period, arguing that they played a crucial role in the Scientific Revolution of the 16th and 17th centuries. Copernicus, Galileo, Kepler, and Newton were all extraordinary university products of that time. But it was not until the 19th century that the research

university evolved, first in Germany and then elsewhere, redesigning the nature of the university worldwide.

Of course, nowadays university is far away from the German University of the thirties that was at the leading edge of knowledge in almost any field of knowledge and which is worst, not every university has entered in the era of research when in the early 21st century higher education has become a competitive enterprise. In which students compete for scarce places in top universities and universities compete for status, ranking and funding from governmental and private sources.

2.1. From Research University model to the Competitive Enterprise model.

The basic scheme of the Research University model is the following:



Figure 2. Basic academic process of University

Although each institution is organized differently, nearly all universities have a board of trustees; a president, chancellor, or rector; at least one vice president, vice-chancellor, or vice-rector; and deans of various divisions. Universities are generally divided into a number of academic departments, schools, or faculties. Academics manage all the organizational and academic process.

The main engine of change in the 20th century has been massification, which should be considered in different two ways or stages. At the first stage, higher education systems struggled just to cope with demand, the need for expanded infrastructure, and a larger teaching corps. During the second stage, the system has begun to deal with the implications of diversity and to consider which subgroups are still not being included and appropriately served.

Teaching and research do not necessarily live happily together within the same organization. In many universities professors conduct research while actively teaching classes, although these functions are often dispersed and tend to be poorly integrated. Despite the exponential increase in university-based research in recent years, funding for scientific research has tended to be concentrated in a relatively small number of institutions. A conse-

quence of massification is that university professors do not have time to spend in research, and research is not only a matter of funds it is also a process that goes inside the professor's minds. You do not create good researchers by putting money into the system, to research is to give answers to unresolved questions and time and the will to research are other factors to consider. Massification attacked the base of the Research University model.

Another driving force of the university evolution has been globalization. We define globalization as the reality shaped by an increasingly integrated world economy, new information and communications technology (ICT), the emergence of an international knowledge network, the role of the English language, and other forces beyond the control of academic institutions. Internationalization is defined as the variety of policies and programs that universities and governments implement to respond to globalization. These typically include sending students to study abroad, setting up a branch campus overseas, or engaging in some type of inter-institutional partnership [7].

Information and communications technology has already profoundly affected higher education worldwide. The next stage of this aspect of the revolution will undoubtedly transform our approach to teaching and learning through distance-education programs and within the walls of traditional universities.

Quality will continue to be a high priority for higher education. During the last decade quality-assurance schemes for higher education have been implemented almost everywhere. The trend is toward standards that can be referenced internationally. The Bologna process is guiding Europe toward shared benchmarks and standards that will make it possible to compare qualifications awarded in all participating countries.

Another important challenge for distance education, particularly in terms of its international dimensions, relates to language. The rise of English as the dominant language of scientific communication is unprecedented since Latin dominated the academy in medieval Europe. Therefore, English-speaking countries (such as the United States, United Kingdom, Canada, and Australia) have been well positioned in Education.

In the absence of other forms of international certification, university rankings have helped many individuals to order the vast international higher education landscape. Both the number of published rankings and their influence have grown. The Shanghai Jiao Tong University rankings, first published in 2003, have had (perhaps) the greatest international impact. This ranking emphasizes research output which gives it greater credibility within the academic community than rankings shaped by student surveys or staff-student ratios. Moving universities into the top level of the Shanghai Jiao Tong rankings has even become

a goal of national policy in several countries [8].

The third impulse of transformation is the knowledge society requirements. There has been a global rise in expectations about the responsibilities of higher education institutions in innovation and economic development. Policymakers define higher education institutions as crucial not only for education but also for scientific research, innovation, and regional economic development. The ongoing global economic crisis is unlikely to change such expectations and indeed may even encourage even stronger expectations in this area. This is the third massification wave for the higher Education system, because politicians will send more and more people to the educational system expecting that University will solve the problems that markets and governments are unable to elucidate. In this case research within University, it is a need to fulfill the expectations of society and massification will not help the educational system to do it.



Figure 3. Evolution of the Research Model

The academic changes of the late 20th and early 21st centuries are more extensive due to their global nature and the number of institutions and people they affect and they have changed the form of university but not the content of the university system. We have made a list of topics that have changed university in its shape and budget, but I am afraid that university basic scheme has not changed at all. The way of transmitting, selecting, and creating knowledge is the same as the one developed by the German Research University model; the only difference is that it is performed according to the Anglo-American point of view and standards.

The main problems of the Competitive Enterprise Model are the following:

Knowledge creation

There is not a real knowledge creation. Most of the knowledge created is just useful for academic competition between universities. Papers in journals are just to justify that there is a research output from universities. The Anglo-American universities benefit from the circumstance that most indexed journals belong to departments of universities located in this area. In fact, due to this situation Anglo-American universities control knowledge creation and recognition of the research carried out in universities from other parts of the world. Most of peer reviewers are specialized in a certain subject or methodology, unless “new papers and concepts” have a strong relation with their knowledge and common places they will reject them, because they will not understand the problem in case they will have the desire to do it. The peer review process can have limitations when considering research outside the conventional scientific paradigm: problems of “groupthink” can interfere with open and fair deliberation of some new research [9].

Knowledge creation depends on tentative or dare hypothesis and deductive knowledge; quantitative methods are just means of proving assertions but cannot substitute human brain. Students and professors learn quantitative methods at university to test new theories but they do not study how to create them. In any case, quantitative methods usually provided contradictory evidences about the same problem. Academic journals are full of unresolved questions like cemeteries of indispensable people. Most of knowledge creations and papers in journals in Economics are just marginal improvements in the existing and well-known quantitative methods applied to recognized economic relations. In other words, researchers are proving the goodness of their methodology by testing admitted economic relations. This process does not lead to new knowledge creation; it leads to the development of secondary advances in quantitative methods. As Spellings (2006) said, “we want a world-class higher-education system that creates new knowledge, contributes to economic prosperity and global competitiveness, and empowers citizens [10]”.

Knowledge created is not useful for most of social sciences. The inherited methodology from the German Research Model is too old -most of the tools come from the 19th century- and based only in quantitative methods. The quantitative methods of the Research University are useful for controlled experiments common to the physical sciences but are difficult and uncommon in social sciences. Statistical methods and econometric models are common in Economics but the use of these methods usually leads to more tentative conclusions than in other sciences.

Knowledge selection

Although professors decide the actual concepts and knowledge of their subject, government-run higher education boards determine, design, or have to give their approval to the

curricula. The aim of these kinds of programs is to meet the needs of firms and governments, so that the students could get a work in these sectors; however, these actors are no longer providing a massive demand for employment. Colleges and universities are turning out graduates faster than the world (America’s in the original sentence) labor markets are creating jobs that traditionally have been reserved for those with degrees. More than one-third of current working graduates in the USA are in jobs that do not require a degree, and the proportion appears to be rising rapidly [11]. There is a need for economic growth and development in other parts of society so that governments and large firms can create new employment for higher education students.

Knowledge transmission

In this kind of system, the student has to acquire a certain amount of knowledge in a fix period. We can conclude that the system is not designed for learning its real aim is selection. It is also a system based on an adversarial relationship between the professor and student and too dependent on the characteristics of the professor. It is no exaggeration to declare that higher education in the United States has become one of their greatest success stories. Despite this fact, employers report repeatedly that many new graduates they hire are not prepared to work, lacking the critical thinking, writing and problem-solving skills needed in today’s workplaces[12]. University is selecting the best people among the group that is attending classes, but that does not mean that they have been properly educated.

In recent times, politicians and sponsors of universities have decided that the whole process should be under the direction of professional managers from enterprises. The relegation of academics to academic functions is another characteristic to add to the Competitive Enterprise Model.

3. CONCLUSIONS: SYSTEMIC CHANGE IN EDUCATION

We have described the main transformations and facts that have occurred in the Research University model. These have been piecemeal changes, which have transformed the shape of university while increasing the costs of education without modifying the basic scheme of the Research model. We have analyzed how the implementation of the basic academic scheme of university in the competitive enterprise model and the causes of the failure

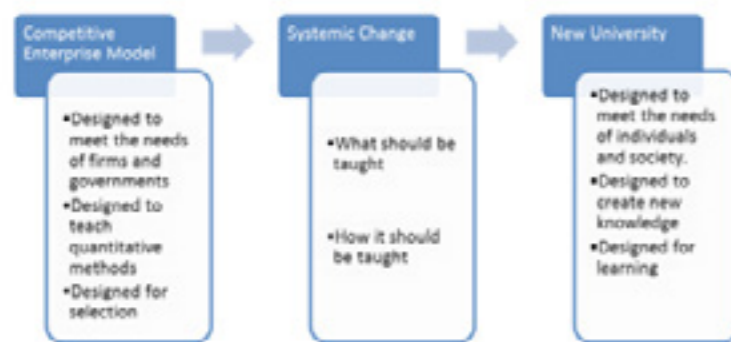


Figure 4. Systemic change. What should change.

Of course, the role of university has been and will be to create and transmit knowledge; however, the implementation of these functions could be different. They actually need complete adjustment if university is to fulfill its functions. We have added another task, knowledge selection, usually forgotten although it has the greatest importance. We need systemic change for two reasons: first, because the costs of higher education are unbearable for normal families and individuals; and second, because it is not working properly. We do not need to establish a relation or to prove a functional relation between these two variables, each one of them isolated is important enough to address the need to change the system.



Figure 5. New Basic scheme. How it should change.

Changes in knowledge creation

At this time, the accent in Anglo-American social science falls almost entirely on quantitative work. The system must recognize the strand of social science, which involves qualitative analyses, and broad syntheses of knowledge. Howard Earl Gardner Prince of Asturias award in Social Sciences in 2011 is an example of this kind of recognition.

Behind the emphasis on quantitative methods, I am afraid there is an inferiority complex, consequence of the comparison of the achievements of the German Research University of the thirties with the attainments of the Competitive Enterprise Model, and

good intentions. In the case of economic science, the intention is to reach the same level of reliability of physical sciences. However, we must remember that the road to hell is usually paved with good intentions.

There is a need for systemic innovation in the quantitative methods too. We cannot resign or be content with marginal improvements of the existing quantitative methods; we need to essay new methodologies that take into consideration that the social scientist usually is constrained most of the time to use just observational data.

Changes in knowledge selection

A long time ago Chesterton [13] pointed out the fallacy of crying out for a practical man. He noted, what should be obvious enough, that when a problem is really bad and basic, we should rather wail and pray for an unpractical man. The more serious is the trouble, the more probable it is that some knowledge of scientific theory will be required; and though the theorist will be called unpractical, he will probably be also indispensable. What is generally meant by a business man is a man who knows the way in which our particular sort of modern business does generally work. It does not follow that he is imaginative enough to suggest something else, when it obviously does not work.

Chesterton's point of view was shared by Mr. John Parker, who Chesterton described as a hundred per cent American, a highly successful engineer, the vigorous agent of a company named after Edison who astonished his friends by delivering an address with truly admirable title, 'Wanted-An Unpractical Education'. It is important to mention that for Chesterton the whole point of education was to give a man abstract and eternal standards, by which he can judge material and fugitive conditions. His complaints about Business Education, which has begun to be supported in Europe after having long subsisted in America, could be summarized as follows: training youth to earn a living is not education at all; second, training may keep the youngsters from earning the best kind of living; and third, that it cannot be done at school anyhow.

We strongly agree with Chesterton's position about education. As a matter of fact, Education and Knowledge are two different things; Education is the development of character or mental powers, while Knowledge is the theoretical or practical understanding of a subject. You may agree that some students obtain a university education while others just a university degree. University must try to educate people in a certain discipline regardless of the employer needs. Curricula should be also designed to meet the needs of the academic discipline, individuals and society, not just the needs of governments and firms.

Changes in knowledge transmission

This is a key issue if we want the system to be useful for training or educating people. The system must allow time to vary for same amount of content. We need an attainment-based system rather than a time-based system; in turn, we will have person-based progress rather than a group-based-progress [14].

If the teacher is to be an educator too, that requires that the system be resource-based utilizing powerful new tools offered by technology, rather than teacher-based.

University must admit that there is a kind of knowledge that cannot be made explicit or codified and that could only be acquired in the working place.

REFERENCES

- [1] Reigeluth, C. 1994. "The Imperative for Systemic Change", *New Jersey, Educational Technology Publications*. Pp. 3-10. Available at Google Books. <http://books.google.com/>
- [2] Gary S. Becker (Oct., 1962) "Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis", *The Journal of Political Economy*, Vol. 70, No. 5, Part 2: Investment in Human Beings., pp. 9-49.
- [3] Gibbons. M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- [4] Reigeluth, C. 1994. "The Imperative for Systemic Change", *New Jersey, Educational Technology Publications*. Pp. 3-10. Available at Google Books. <http://books.google.com/>
- [5] Hashem, M. Pesaren (1987). "Econometrics", *The New Palgrave: A Dictionary of Economics*, v. 2, p. 8.
- [6] Keuzenkamp, Hugo A., 2000, *Probability, econometrics and truth: the methodology of econometrics*, Cambridge University Press, page 13: "...in economics, controlled experiments are rare and reproducible controlled experiments even more so..."
- [7] Altbach, Philip G., Reisberg, Liz, Rumbley, Laura E., Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education Executive Summary. Page II.
- [8] Usher, A. 2009. "Ten Years Back and Ten Years Forward: Developments and Trends in Higher Education in the Europe Region." Paper presented at the UNESCO Forum on Higher Education in the Europe Region: Access, Values, Quality and Competitiveness, 21-24 May 2009 in Bucharest, Romania.
- [9] Brown, C. (2005). "Overcoming Barriers to Use of Promising Research Among Elite Middle East Policy Groups", *Journal of Social Behaviour and Personality*, Select Press.
- [10] Spellings M (2006). A test of leadership, Charting the Future of U.S. Higher Education, A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings, Pre-Publication Copy September 2006. Pages vii and 3.
- [11] Vedder R., Denhart C., Denhart M., Matgouranis C., Robe J. (2010). From Wall Street to Wal Mart, Paper The Centre for College Affordability and Productivity, 2010 page 1. Available at <http://centerforcollegeaffordability.org/research/studies/from-wall-street-to-wal-mart>
- [12] Spellings M (2006). A test of leadership, Charting the Future of U.S. Higher Education, A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings, Pre-Publication Copy September 2006. Pages vii and 3.
- [13] Chesterton G.K., "Chesterton Essays", On Business Education, Pages 70,71. Available at Google Books. <http://books.google.com/>
- [14] Reigeluth, C. 1994. "The Imperative for Systemic Change", *New Jersey, Educational Technology Publications*. Pp. 7-8. Available at Google Books. <http://books.google.com/>

INNOVATION IN TERTIARY EDUCATION: CASE STUDY OF VIRTUAL UNIVERSITY OF PAKISTAN

M. I. Arfeen. Virtual University of Pakistan, Islamabad, Pakistan

Amna Noor. Quid-i-Azam University, Islamabad, Pakistan

Nawar Khan. National University of Science and Technology, Rawalpindi, Pakistan.

Keywords: education, e-Learning, government, innovation

This study examines the online educational initiatives of the Virtual University of Pakistan for improving the quality of education as well as to provide education at doorstep to its students. This paper looks at the rationales for online tertiary education through e-Learning implementation in Pakistan. Online education offers many pedagogical advantage to the deprive people especially those women in Pakistan, who cannot go everyday to the University, they can get their education at their homes. The objective of this paper is to overcome the problem which creates resistance in success of e-Learning initiatives and to develop an e-Learning implementation model for Pakistan. This research study analyzes in depth the online educational system of the Virtual University of Pakistan as case study. e-Learning initiatives are still an under-researched area in developing countries like Pakistan. It deals with governance, cultural and human issues which are very difficult to resolve.

This is an important first exploratory empirical study of online educational initiatives in Pakistan. It is related to goals of educational sector modernization, innovation in tertiary education, transformation, and improving educational services.

INTRODUCTION

e-Learning has become a vital tool for frontiers in the tertiary education (Rungtusanatham et al., 2004). e-Learning enables changes in the way in which information and educational contents are delivered. Through Information and Communication Technologies (ICT), accessing educational materials at any time and in virtually any place has become both feasible and economical (Katchen, 2008). For traditional universities, a move towards e-Learning requires a fundamental change in a number of aspects of the institution (Kayte O'Neill et al., 2004; Doppler et al., 2002). Many studies have proposed that e-Learning implementation is a process of innovation (Lin et al., 2008; Hardaker and Smith, 2000; Wild et al., 2002). The perception of e-Learning as an innovation, particularly a technological innovation, is reflected in the large amount of research in the area of learning platform technology development (Hsui-Ping and Shihkuan, 2008; Garro et al., 2006; Payr, 2005). It is clear from the three areas of literature that e-Learning development includes not only technological advancement, but also organizational, and service innovation. Nevertheless, the interplay amongst these three areas, particularly how they impact on one another in the context of e-Learning development, remains an under-researched area. This section concludes by identifying gaps in the body of literature which has led to conduct this research study.

The preliminary definition adopted for e-Learning in this research is: "A complete software, hardware, and network system using Internet technologies to deliver a broad array of solutions that enhance knowledge and performance" (paulsen, 2003; Rosenberg, 2001). Most current research on e-Learning in a higher education context adopted "Learning Management System" (LMS) for the e-Learning definition in their research (Samarawickrema and Stacey, 2007; Ho et al., 2009; Rossiter, 2007; Shurville and Brown, 2006). e-Learning will be redefined later in the this study following the case study work and model development. Oerlemans et al (1998) define organisational innovation as "the adoption of an idea or behaviour that is new to the organization". Freeman (1989) defined technological innovation as "an iterative process initiated by the perception of a new market and/or new service opportunity for a technology based invention which leads to development, production, and marketing tasks striving for the commercial success of the invention". Furthermore, service innovations are defined as "innovations in processes and innovations in organization for existing service products" by Gadrey et al. (1995).

e-Learning is capturing a large proportion of learning activities both among academics and within industry. According to a report by Global Industry Analysts Inc. entitled "e-Learning: A Global Strategic Business Report," the forecast of the demand for e-Learning worldwide is expected to exceed \$52.6 billion by 2010 (2007). By 2006, nearly 3.5 mil-

lion students were participating in on-line learning at institutions of higher education in the United States (Oblinger and Hawkins, 2005).

Nowadays, everyone in the digital world has a sense of e-Learning. However, the definitions of e-Learning also include a wide spectrum of activity such as online learning, virtual learning, distributed learning, networked or web-based learning, computer-based learning, and synchronous and asynchronous learning (Naidu, 2006). To illustrate the nature of e-Learning, it is necessary to give an outline of its history, describing its origin and character, its mission, successes and failures, and its strengths and weaknesses, as a foundation for the further development.

Technology Innovation in e-Learning

Advancement in technology has provided more solutions to design and implement e-Learning than ever before. In particular, broadband and interactive technologies have expanded further the feasibility of different e-Learning modes that previously would not have been possible. It is crucial to understand that advanced technological features in e-Learning applications might not always be understood and appreciated by conventional learners. Compromise in functionality and sophistication is therefore often evident in e-Learning applications in order to generate a wider level of acceptance and usage. Moreover, technological limitations can also be an issue that affects the design and planning of an e-Learning project. For example, limited bandwidth and other technological constraints in some countries like Pakistan do not permit the realization of interactive learning scenarios.

Role of ICT in education

Many observers suggest that ICT are transforming the way information is created, processed, stored, transmitted, and used by public and private institutions and by individuals in everyday lives (Mansell 1998). To date, the communication on networks, particularly via the World Wide Web (WWW), not only enables people to communicate with each other faster and more easily than before, but also brings the potential for a change in education sector.

Emerging ICT have created new styles of teaching and learning, and a number of projects have been developed to exploit this benefit like Virtual University of Pakistan. Many terms have been created to describe these innovative methods, for example tele-education, tele-learning, tele-teaching, telematics, web-based learning, online learning, e-learning, and the like. These terms have proliferated and are still not firmly identified. Different authors use different terms and define their own meaning although the main concept is similar. It

is believed and often stated that technologies will increase flexibility and equity in learning, and promote the concept of Open and Distance Learning. In this regard, people can learn from anywhere and at anytime.

Despite its flexibility to learn on campus and off-campus, e-Learning has increasingly created an opportunity for educators and learners to interact to each other more than before. However, bringing change and the innovation into organisations is not an easy process. As we face resistance to change from government official in case of e-Government implementation. In education, in particular, "Teachers are problematic to change", and has higher resistance to the innovation than other systems (Morrish 1978). Issues regarding innovation and change have been happening in educational arena for years. Many scholars share experiences and reflect something about it. For instance, Havelock (1970) indicates that, "Educational planners and policy-makers are continually bedeviled by the fact that few innovation efforts ever achieve their promised impacts. Interestingly, in Adams and Chen's report (1981) from case studies of educational innovations in seven countries has mentioned that, "the road to educational development is strewn with the debris of shattered innovations. The report also highlighted success and failure of any educational reform and reflected by giving us a descriptive picture: ... When innovations begin, hopes are raised, enthusiasms engendered and actions motivated. But then if failure follows, the major products become disappointment, suspicion and despondency. The original problem still remains unsolved but additional new ones have been created as well. Under such circumstances, there is a margin of inefficiency that cannot be tolerated even in education. At a time when economic conditions are becoming more and more difficult, that margin is ever shrinking. Increasing investment in education is thus unlikely and extravagant expenditure in its name will become a thing of the past. It follows, then that education has to find ways of doing its job better and more economically. One of these ways clearly involves being able to increase the likelihood of success of any educational reform. (Adams and Chen 1981) Hence, the low rate of success in implementing change has made this phenomenon an important focus for research. To minimise risk of failure in educational change, and increase potential to success; process of change, planning for change, and managing change should be considered and prepared in an early stage. This is based on an assumption that innovation and change, as well as implementation process, can be planned in advance. The implementation process, as a stage of the innovation and change process, has been recognised as a vital stage to transform theory into practice (Fullan 1991).

Student perspective

Studies carried out on student performance found that e-learning methods had little im-

impact on the performance of students and in some instances student performance improved (Saunders and Klemming, 2003; Koshal et al, 2004; Pugh et al, 2005). It should be noted that much of the research of this nature has relied upon students' self-selecting to take part in the e-Learning course, which would suggest a predisposition to this method of learning, and this may have affected the results. e-Learning courses can fail if instructors do not have the relevant expertise or access to the necessary support (Jones and O'Shea, 2004).

Some writers emphasize that the facilities offered by Learning Management Systems (LMS) represent "the second e-learning big triumph". These LMS offer a wide set of options and communication tools to help instructors and students interact and implement day to day activities which help improve the learning process.

The European Commission (2001) describes e-learning as "The use of new multimedia technologies and the Internet to improve the quality of learning by facilitating access to facilities and services as well as remote exchanges and collaboration". A similar definition was provided by the Joint Information Systems Committee, (JISC, 2003), defining e-learning as "learning facilitated and supported through the use of ICT". Clark & Mayer (2003) suggest that e-Learning is "instruction delivered on a computer by way of CD-ROM, internet or intranet with the following features: "Includes content relevant to the learning objective" Uses instructional methods such as examples and practice to help learning uses media elements such as words and pictures to deliver the content and methods "Builds new knowledge and skills linked to individual learning goals or to improved organizational performance". Clark & Mayer (2003) Stockley (2005) defines e-Learning as "the delivery of a learning, training or education program by electronic means, e-Learning involves the use of a computer or electronic device (e.g. a mobile phone) to provide training, educational or learning material" (Stockley, 2005). Oblinger and Hawkins (2005) suggest that e-learning "has morphed from a fully-online course to the use of technology to deliver some or all of a course independent of fixed time and place... Students can be residential, commuting or at a distance" (Oblinger and Hawkins, 2005).

It can be noticed that most of these definitions focus on the means used to provide e-Learning rather than the process of learning itself. This realization might have reduced the scope that e-Learning, as a concept, is really covering. The scope of the term e-Learning in terms of delivery, involves the use of any kind of electronic equipments to present learning content, but in terms of objectives it should involve the implementation of learning. Mason and Rennie (2006) included an e-Learning definition produced by Open and Distance Learning Quality Council, UK which, for the first time, indicates a distinction between the content of learning and the process. "e-Learning is the effective learning process created by combining digitally delivered content with (learning) support and services"

(Mason and Rennie, 2006)

e-Learning Opportunities and Limitations

e-Learning affords a number of benefits when compared with traditional face to face (F2F) learning. Perhaps the most obvious benefit is flexibility, as e-Learners can learn from any location at any time, making learning possible for people who have not been able to provide time for learning in their daily schedules. In a country like Pakistan, many women from remote areas are taking benefits through e-learning systems and getting tertiary education at their homes.

Oblinger and Hawkins (2005) stress this point by saying that "For the growing population of adult learners, the demands of balancing work, family, and learning make e-learning a valuable option. For these students, completing courses is easier to do with the flexibility of e-Learning (Oblinger and Hawkins, 2005). Also, in addition to the flexibility provided through e-Learning, cost savings are achieved for students from not having to travel away from home or spend excess time away from work. There are other qualities offered through e-Learning.

e-Learning systems provide consistency as e-Learning eliminates the problems associated with different teaching styles within the same subject area. For example, the use of unified Learning Management Systems (LMS) offer consistency for learners in terms of interface, navigation menus, communication tools and other facilities used throughout the whole course. It can lead to increased retention and a stronger assimilation of knowledge; this is because of the many elements that are combined in e-Learning to reinforce the message, such as video, audio, quizzes, GDB and MDB interaction, etc. There is also the ability to revisit or replay different sections of the content, which is a convenient and helpful option for the e-learner.

Isolation Issue

e-Learning is just like any tool, it features benefits as well as limitations. O'Neill et al (2004) believe that the lack of interaction is an important issue and state that Cooper (1999), remarks that "electronic contact cannot sustain the qualities and multi-dimensionality of kind of instructor-student relationship that real learning seems to require" (Cooper, 1999). They emphasize the same concept by pointing out a suggestion raised by Bourner and Flowers (1997) that, in order to involve technological developments in HE learning, it is important to increase the scale of human contact with this technology supported learning context (O'Neill et al, 2004). Stelzer and Vogelzangs (2000) produced interesting

results from their analysis of distance learners' feelings and behaviour. They categorized the situation of isolation into two types: being alone, in terms of physical existence, and feeling alone, in terms of psychological mental set. The following is a summary of their suggestions about isolation and its effect on motivation. They suggest that this isolation and its consequent emotions have a direct effect on learner motivation, and categorized this effect into seven subcategories:

1. **Attitudes:** the learner needs to build a positive attitude towards the learning situation s/he is experiencing, and this cannot be implemented unless s/he gets positive support from the instructor.
2. **Needs:** the learner needs in such context is difficult to express, even though different communication tools are available for him/her.
3. **Stimulation:** the distance learner is more vulnerable to distraction than the traditional learner, the design and flow of electronic material should be interesting enough to maintain an ongoing attention from the learner.
4. **Affect:** distance learner emotions are affected by the isolation situation; therefore the instructor should put efforts into encouraging the learner and raise his/her motivation through raising the success expectancy and self esteem.
5. **Competence and reinforcement:** the learner needs to feel competent and to be rewarded for his/her performance.
6. **Arousal:** the learner has two extremes; boredom and high arousal. Both have negative effects on the learning process, as the first one may result in disengagement and the second to anxiety. The continuity of effective learning is highly related to this feeling, and the best case is to maintain a moderate level of learner arousal throughout the whole learning process.
7. **Intrinsic motivation:** it is important to keep challenging the learner to keep them engaged and enthusiastic. Based on: (Stelzer and Vogelzangs, 2000).

Considering the above effects of isolation and studying alone, it can be assured that e-Learning systems developers and instructors are extremely challenged to consider all of the above factors in constructing e-Learning systems. It is not easy to account for all of these aspects when designing, implementing and operate e-Learning systems. On the other hand, e-Learning requires higher level of students' self-motivation than traditional classroom learning as well as a high degree of readiness to self-dependency. Going fur-

ther, from these conclusions Schwartzman (2001) argues that students who constantly use technology in their learning might have difficulties in building their social skills and behaviours. He believes that the development of these personality features is far more important than knowing how to deal with modern technologies (O'Donoghue et al, 2004). This opinion might contradict with the suggestion made by Laurillard (2004) which has been mention previously, that students who use technologies in their learning, gain different useful skills and capabilities. However, Laurillard (2004) might have been focusing on ICT skills, while Schwartzman (2001) focuses on social skills and behaviours. Leading to a relevant point, O'Donoghue et al (2004) claim that "there is still insufficient evidence to ascertain whether students perform better in an online environment in comparison with the conventional' classroom" (O'Donoghue et al, 2004). However they added that online learning might be preferred by shy students who feel more comfortable studying alone (O'Donoghue et al, 2004).

Case Study of Virtual University of Pakistan

e-Learning is facilitated and supported through the use of modern technologies as well as the delivery of courses entirely by web-based methods, with little or no face-to-face contact with a instructor. It should be noted that this study has focused on 'e-Learning' through the Virtual University, Pakistan 's¹ which can be considered as first University based completely on modern ICT, was established by the Government as a public sector, not-for-profit institution with a clear mission: to provide extremely affordable world class education to aspiring students all over the country. Using free-to-air satellite television broadcasts and the Internet, the Virtual University allows students to follow its rigorous programs regardless of their physical locations. It thus aims at alleviating the lack of capacity in the existing universities while simultaneously tackling the acute shortage of qualified professors in the country. By identifying the top Professors of the country, regardless of their institutional affiliations, and requesting them to develop and deliver hand-crafted courses, the Virtual University aims at providing the very best courses to not only its own students but also to students of all other universities in the country.

The Virtual University of Pakistan holds a Federal Charter, making its degrees recognized and accepted all over the country as well as overseas. The University opened its virtual doors in 2002 and in a short span of time its outreach has reached over sixty cities of the country with more than two hundred associated institutions providing infrastructure support to the students. Pakistani students residing overseas in several other countries of the region are also enrolled in the University's programs. Many Universities in the region

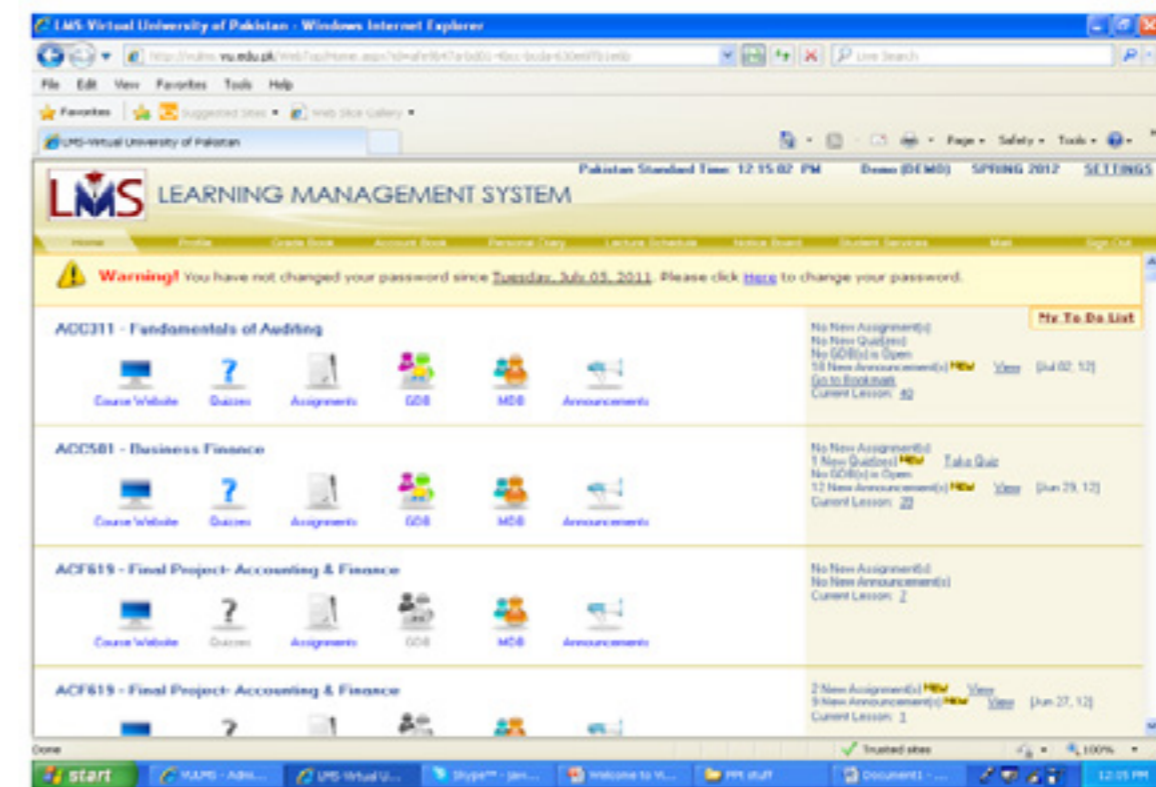
¹ Source: <http://vu.edu.pk/>

especially in India are providing instructions to their students to listen lectures of Virtual University of Pakistan for improving overall grip on their subjects.

How Virtual University Works

The Virtual University of Pakistan delivers education through a judicious combination of broadcast television and the Internet. VU courses are hand-crafted in meticulous detail by acknowledged experts in the field. Lectures are then recorded in a professional studio environment and after insertion of slides, movie clips and other material, become ready for broadcast. Course lectures are broadcast over free-to-air television and are also made available in the form of multimedia CDs. They can also be made available as streaming media from the Virtual University's servers. The multiple formats allows for a high degree of flexibility for students who may view the lectures at a time of their choosing within a 24-hour period. Additionally, students can use the lectures to review an entire course before their examinations – a facility simply not available in the conventional face-to-face environment.

In addition to the prescribed texts, comprehensive reading material / lecture notes in the form of web-enabled content are provided through a comprehensive Learning Management System (LMS) hosted on the VU Web Servers and accessible over the Internet. The full power of hyperlinks is utilized for making the on-line experience a truly powerful one. The LMS also provides an e-mail facility to each and every student as well as discussion boards for interaction within the VU community.



An important feature of the LMS is a Question/Answer board where VU faculty provides answers to questions posed by students on the subject matter covered in the lectures. The Question/Answer board (also known as the Moderated Discussion Board) is extremely fine grained, providing separate sessions for each lecture of each course. In addition, read-only access is made available to previous question/answer sessions and this constitutes an extremely useful study resource for students. VU faculty monitors this board on a continuous basis and answers to student questions are provided within a short space of time.

Assignments are handed out through the LMS and also submitted by the students through the same mechanism. Pop-quizzes and practice tests are also conducted through the LMS.

Midterm and Final Examinations for every semester are conducted in a formal proctored environment at exam centers designated for the purpose throughout the country. Invigilators appointed by the University conduct the exams. The formal examination atmosphere assists in critical quality assurance of the student assessment system.

TIME

Time is the single biggest issue instructors' face in relation to e-Learning. In a study carried out by O'Donoghue et al (2004) 78% of instructors claim it (e-Learning) involves more time and effort than expected. Both developing course materials and supporting students online would appear to take more time than in a traditional teaching environment. Hodson et al (2001) say that development time is an issue, but as development tools become more robust and the learning curve not so steep this should improve. The preparation and enthusiasm of the instructors is critical to the success of e-Learning courses (O'Donoghue et al, 2004). Teaching at a distance can be more time consuming with one-to-one emails and tuition. Salmon and Jones (2004) suggests that instructors need to be given time and recognition for the activities they are doing. e-Learning courses require continual activity by instructors, with students expecting quick responses to emails, moderating and graded discussion board messages (Hewitt-Taylor, 2003). Since lecturers' time is valuable and most have long teaching hours, the answer may be to have full-time facilitators or technicians. This would allow students a more immediate response to questions and problems (Salmon and Jones, 2004).

PERFORMANCE

Studies undertaken to compare the performance of e-Learning students to that of students on a traditional course would suggest that e-Learning does not adversely affect performance and indeed in many cases improves performance, albeit not significantly (Saunders and Klemming, 2003; Koshal et al, 2004; Chou and Liu, 2005; Davies and Graff, 2005; Pugh et al, 2005).

DISCUSSION

The factors that influence students' success when studying online are those related to: the instructor, the e-learning system and the student. Based on an analysis of the data collected during the case studies presented in this study it is evident that the instructor and the e-learning system have their part to play in students' success. Although, the importance of this should not be underestimated, students' should be aware of the different demands e-Learning makes on them when compared to face-to-face learning and how they can adapt their own strengths to improve their success. Success in e-Learning is not just about the performance or the marks gained for completed assignments. It is about the whole experience of studying online. This experience could leave a more lasting impression, either positively or negatively, on a student than would a poor mark. The data collected from the study suggests that e-Learning left a negative impression on many students.

This study identifies the major characteristics of the previously mentioned factors and demonstrates how they affect students' success. The discussion reflects on the literature and the findings from the case studies that were undertaken. Within an online environment communication and interaction between an instructor and the students is carried out via the e-Learning system. The e-learning system includes the facilities and technology the system delivers: the course content, the communication systems and the technology it uses. It also includes the e-Learning system's ease of use, responsiveness and the learning outcomes of the course. The results of the data analysis suggest that the responsiveness of the e-learning system can be an important factor for students' success (see Figure 1).

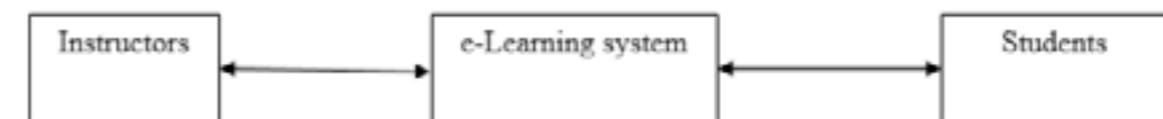


Figure 1: diagram showing interaction between the factors

An individual instructor's characteristics may affect his/her interaction with an e-Learning system. These include demographical characteristics, the attitude towards e-Learning and teaching style. Confidence in online teaching methods and an enthusiastic attitude towards e-Learning is an important factor for successful online tutoring. Instructors need to remember that students are individuals and adapt their interactions with students accordingly. In this study emphasis is placed on the students' characteristics as these play a major part in students' success and are within their control. Motivation is a key characteristic in a student's interaction with an e-Learning system.

e-Learning puts more responsibility on students to work. Many extrinsically motivated students will find this difficult. Due to widening participation there has been a change in the culture of HE with students relying more heavily on instructors for guidance. There needs to be a reverse shift in culture for students to accept this responsibility. Although many factors affect a students' ability to learn online, which creates a complex and individual profile, their style of communication, their ability to work independently and their previous experience will determine how successful they are.

e-Learning students may appear to be more demanding of a instructor's time than face-to-face students. They expect an immediate response to problems. A delay in response from an instructor may cause frustration and a loss of motivation. The solution could be a timetabled synchronous session where instructors guarantee to be online for a period of time, although with large groups of students 'chat' could be hard to control and difficult for students to follow. Video conferencing could be used, but its use requires a high level of

computer skill from both instructors and students; it has the advantage of instructors and students being able to use visual and verbal cues. Instructors need to use all their skills to ensure that online groups can be built and sustained (Salmon, 2002).

SWOT ANALYSIS

In this section, the challenges of e-Learning for Virtual University of Pakistan are analyzed.

Table-1. External Strategic Factor Analysis Summary (EFAS)

External Strategic Factors	Weightage/ Importance	Relative Rating (Scale 1-5)	Weighted Score	Comments
OPPORTUNITIES				
e-Learning	.20	4	.80	Reinvent education
Access to information	.05	3	.15	Transparency
Virtual University	.05	2	.10	Seamless/fast communication
IT education/skills development	.10	4	.40	Knowledge worker
Poverty reduction	.10	2	.20	Bridging gap
THREATS				
Dependency on technology	.10	2	.20	Load shedding / system down
Piracy, plagiarism	.10	3	.30	Misuse
Isolation	.10	3	.30	Studying alone, no teamwork
Time	.05	2	.10	Flexible
Performance	.15	3	.45	Viruses, system response error
Total	1.00		3.00	

Table -2. Internal Strategic Factor Analysis Summary (IFAS)

Internal Strategic Factors	Weightage/ Importance	Relative Rating (Scale 1-5)	Weighted Score	Comments
STRENGTHS				
Online lectures are available	.10	3	.30	24 hrs a day and 7 days a week
Internet as a pull factor	.05	3	.15	ICT is facilitator
Learning Management System (LMS)	.15	5	.75	Distance not matter
Modern Technology/Virtual Information System	.10	3	.30	World class education at doorstep
Transparency in process	.10	4	.40	Simplification/improvement
WEAKNESSES				
High cost of projects	.15	3	.45	Limited Internet access
Outdated lectures	.10	3	.30	Updation of lectures are not easy
Skill shortage: literacy rate	.10	4	.40	IT literacy/limited access to IT facilities
Language barrier	.05	2	.10	Majority can't utilize and understand
Deficiency in user-friendly software development	.10	2	.20	Wastage of funds/not getting desire results
Total	1.00		3.35	

Above rating is given on the basis of observation and survey where 1 (poor) and 5 (outstanding). According to above analysis implementation of e-Learning through Virtual University of Pakistan is at satisfactory level but still we are not getting desire results.

CONCLUSION

The overwhelming revolution of information and communication technologies and their impact on the education has been experienced all over the world. IT has influenced every aspect of human life, be it trade, services, manufacturing, Government, Education, Research, Entertainment, Culture, Defense, Communications etc. It has undoubtedly become the determinant of progress of nations, communities and individuals. e-Learning can provide tremendous opportunities for Pakistan to overcome its historical disabilities and leapfrog (by compressing time) to attain a position of economic strength by improving its higher education enrollment.

REFERENCES

- Adams, R. S. and Chen, D. (1981). *The Process of Educational Innovation: An International Perspective*. London, Kogan Page.
- Doppler, K., Fuhrmann, H., Lebbe-Waschke, B. & Voigt, B. (2002) *Unternehmenswandel Gegen Widerstände: Change Management Jfit Den Menschen Frankfurt am Main*, Campus Verlag.
- Freeman, C. (1989) *The Nature of Innovation and the Evolution of the Productive System Maastricht*, MERIT.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London, Cassell Education Limited.
- Garro, A., Palopoli, L. & Ricca, F. (2006) "Exploiting Agents in E-Learning and Skills Management Context". *AI Communications*, 19(2), pp.137-154.
- Hardaker, G. & Smith, D. C. (2000). "E-Learning Innovation through the Implementation of an Internet Supported Learning Environment". *Educational technology and society*, 3(3), pp.422-432.
- Harris, G. (2009). "Church Historians Provide an Important Link to the Past". *The Christian Index*. Duluth, The Christian Index.
- Havelock, R. G. (1970). *A Guide to Innovations in education*. Ann Arbor, Michigan, Centre for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan.
- Ho, W., Higson, H. E., Dey, P. K., Xu, X. & Bahsoon, R. (2009). "Measuring Performance of Virtual Learning Environment System in Higher Education". *Quality Assurance in Education*, 17(1), pp.6-29.
- Hsui-Ping, Y. & Shihkuan, H. (2008) "Designing a Learning Management System to Support Instruction". *Communications of the ACM*, 51(4), pp.59-63.
- Katchen, J. E. (2008). *Using E-Learning to Teach Linguistics Courses*. pp.1-11.
- Kayte O'neill, Singh, G. & O'donoghue, J. (2004). "Implementing Elearning Programmes for Higher Education: A Review of the Literature". *Journal of Information Technology Education*, 3, pp.313-323.
- Lin, C.-C., Pawar, K., Ma, Z. & Chen, J. W. (2008). "The Process Innovation for E-Learning Implementation: A Case Study of a Taiwan University". *Web-Based Education - 2008 Innsbruck, Austria*.
- Mansell, R. (1998). "Information and communication technology policy research in the United Kingdom: A perspective" *Canadian Journal of Communications* (BackIssues): 1-9.
- Morrish, I. (1978). *Aspects of Educational Change*. London, Unwin Educational Books.
- Naidu, S. (2006). *E-Learning -- a Guidebook of Principles, Procedures and Practices*, New Delhi, Aishi Creative Workshop, India.
- Oblinger, D. & Kidwell, J. (2000). "Distance Learning: Are We Being Realistic". *Educause Review*, May/June 2000, pp.31-39.
- Oerlemans, L. A. G., Meeus, M. T. H. & Boekema, F. W. M. (1998). "Do Networks Matter for Innovation? The Usefulness of the Economic Network Approach in Analysing Innovati. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie, Journal of Economic and Social Geography*. 89(3), pp.298-309.
- Paulsen, M. F. (2003). *Online Education and Learning Management Systems*, Bekkestua, NKI Forlaget.

- Payr, S. (2005). "Not Quite an Editorial: Educational Agents and (E-)Learning". *Applied Artificial Intelligence*, 19(3/4), pp.199-213.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*, Columbus, OH, McGraw-Hill Professional.
- Rossiter, D. (2007). "Whither E-Learning? Conceptions of Change and Innovation in Higher Education". *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 4(1), pp.93-107.
- Rungtusanatham, M., Ellram, L. M., Siferd, S. P. & Salik, S. (2004). "Toward a Typology of Business Education in the Internet Age". *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2(2), pp.101-120.
- Samarawickrama, G. & Stacey, E. (2007). "Adopting Web-Based Learning and Teaching: A Case Study in Higher Education". *Distance Education*, 28(3), pp.313-333.
- Shurville, S. & Brown, T. (2006). "Introduction: ICT -Driven Change in Higher Education: Learning from E-Learning". *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 3(3), pp.245-250.
- Wild, R. H., Griggs, K. A. & Downing, T. (2002). "A Framework for E-Learning as a Tool for Knowledge Management". *Industrial Management & Data Systems*, 102(7), pp. 371 - 380.

IDENTIFICACION DE UN MODELO PARA UNA GESTION FLEXIBLE DE EAD

Marcos Baptista Lopez Dalmau

Sirlene Amorim

Ariane Rodrigues Pereira

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil

Palabras clave: gestión, EaD, flexibilidad

En la última década, la educación a distancia (EaD) ha obtenido un papel notable en la enseñanza superior en Brasil y con eso ha surgido un conjunto de cuestionamientos que buscan evaluar la eficiencia y eficacia de esta modalidad. En cuanto a las tecnologías, a los modelos de tutoría y operación, hay varios estudios que analizan y señalan oportunidades de mejoría, pero en la gestión, aun son incipientes los estudios que evalúan los modelos adoptados. Así, la cuestión de esta investigación analiza la flexibilidad propuesta en la metodología a distancia con el modelo de gestión en uso en esta modalidad, luego el problema de esta investigación es ¿qué modelo de gestión puede ser aplicado a EaD de forma que esta pueda estar basada en un modelo flexible de gestión? Por lo tanto fue aplicada en esta investigación el método survey, cuyas evidencias se centraron en la búsqueda bibliográfica, y cuyo propósito fue realizar un estudio exploratorio. En conclusión, el estudio identificó un modelo de gestión flexible para EaD basado en el estudio de las organizaciones flexibles, en los parámetros de flexibilidad utilizados en EaD y aun se guió por los aspectos normativos del Ministerio de Educación brasileño para esta modalidad.

1. INTRODUCCIÓN

En el actual modelo de organización social la escuela comenzó a exigir organización, estructura y procesos capaces de dar forma a las necesidades de la sociedad a la cual sirve. Las viejas estructuras de la enseñanza tradicional han abierto nuevos espacio a nuevas posibilidades que traen la escuela más cerca de la sociedad, y en este sentido, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación tuvo una importancia esencial.

La educación a distancia (EaD) ha surgido como una alternativa capaz de conciliar los diversos intereses de la sociedad en general con las necesidades de desarrollo y perfeccionamiento personal y profesional. Sin embargo, la adopción de una modalidad de enseñanza con variaciones significativas en comparación con la modalidad presencial tradicional requiere fundamentalmente una organización administrativa que promueva no sólo la inclusión sino también la permanencia de los que están fuera del sistema actual, dejando de actuar como una simple solución alternativa a los ya potencialmente incluidos.

No obstante, gestionar una institución de educación superior a distancia significa potenciar los recursos ofrecidos por la propia modalidad y organizar un sistema de gestión que asegure la flexibilidad no sólo de la oferta, sino también para promover soluciones y procesos para la retener a los estudiantes. Y es alrededor de la flexibilidad en la gestión de la educación superior a distancia que se moldea el problema que guía esta investigación.

La educación superior a distancia en Brasil, como se muestra en el Censo de la Educación Superior de 2010, representó el 14,6% de la matrícula en la educación superior (INEP, 2011). Esto significa que en un período de 10 años, o sea, de 2001 a 2010, la EaD salió de la representatividad del 0,2% (INEP, 2009) al 14,6% actual (INEP, 2011) de las inscripciones en relación con la enseñanza presencial, de este modo fue la mayor responsable del aumento en las matrículas en la educación superior.

La presentación de los datos del Censo de la Educación Superior de 2010, aliada a las perspectivas y reflexiones sobre EaD, plantean una serie de preguntas que convergen a un problema en el que la flexibilidad es el punto de inflexión en cuanto a la eficacia y la expansión de la educación a distancia en la educación superior. Si por un lado la educación a distancia es una alternativa a las demandas de la sociedad actual, de otro lado la flexibilidad es requisito para que el estudiante se apropie de esta metodología para el desarrollo de la educación a lo largo de su vida.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación busca responder al siguiente problema: ¿qué modelo de gestión se puede aplicar a la educación superior a distancia ofrecida en

instituciones públicas a fin de que este pueda basarse en un modelo de gestión flexible? La respuesta a esta pregunta se dirige a apoyar la alineación entre los proyectos administrativos y pedagógicos de las instituciones que ofrecen educación superior a distancia, en cuanto a los aspectos de flexibilidad.

Cabe señalar que muchas publicaciones tratan de la estructura de los programas de EaD, aun así, el debate sobre la gestión de estos programas con una mirada crítica hacia la gestión de EaD en la educación superior es algo que todavía está en desarrollo, especialmente a partir de una lectura sistémica y compleja de esta realidad. En la Biblioteca Universitaria (BU) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), por ejemplo, hay 355 investigaciones (entre tesis y disertaciones) que tienen que ver con el tema de EaD. Sin embargo, sólo 58 de estos estudios tratan la cuestión de la gestión de EaD, y en estos 58 no se hace referencia en la cuestión de la flexibilidad. Del mismo modo, en la biblioteca de la Asociación Brasileña de Educación a Distancia (ABED) no aparece nada sobre la flexibilidad en la gestión de EaD.

2. DESARROLLO

En este capítulo se desarrollan dos temas principales: gestión y flexibilidad. La correlación se establece a partir de la educación superior a distancia. En este constructo la educación superior a distancia se presenta como un modo alternativo a la educación superior presencial, cuyo esfuerzo de gestión es analizado a la luz del concepto de gestión flexible.

2.1. GESTIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

La valoración de las personas, el avance de la tecnología, la sociedad en continuos cambios; hacen que las organizaciones sean más susceptibles a numerosas influencias externas e internas. En las instituciones de educación superior, además de todas las fuerzas que afectan comúnmente a otras organizaciones, sufren aun más por dificultades derivadas de la propia expansión de la educación superior y de la intervención reguladora del gobierno, tanto en su organización como en su funcionamiento Alperstedt, Fiates e Martignago (2006).

Si antes la política del gobierno ora estimulaba ora frenaba la expansión de la educación superior, en los últimos años ha pasado a ser deliberada. Según Lobo y Ramos (2010), de 1998 a 2003, la tendencia en el número de instituciones de educación superior fue de más de 200 por ciento, y en el año de 2010 el aumento fue de más de ciento treinta por ciento, mientras que hasta la llegada de la LDB 1996, es decir, de 1980 a 1997 no existía un crecimiento significativo, ni expansión de la oferta (Lobo, Ramos, 2010, p 3).

Moran (2010) considera que, debido a la continua expansión de la educación superior en unos pocos años difícilmente vamos a tener un curso totalmente presencial. Según él, avanzar rápidamente y con seguridad en la búsqueda de nuevos modelos que sean consistentes con los rápidos cambios que experimentamos en todos los campos: “Es un hecho que caminamos para tener clases con acceso wireless que favorecen las clases para investigación e realizar desde cualquier lugar, en cualquier momento y con un equipo accesible” (Moran, 2010, no paginado).

Para contextualizar lo que dice Moran (2012) importa proporcionar datos de Guevara y Rossini (2008) cuando mencionan el Anuario Brasileño de Educación Abierta y a Distancia (ABED) 2006. Según los autores, en 2005, en Brasil, había 504.000 personas estudiando en la educación a distancia en cursos certificados por la Unión, cifra un 62,6% superior al registrado en 2004, en 2008 había 93 instituciones de educación superior acreditadas para EaD (privado 52 y; pública 41), con cerca de 220 cursos de graduación.

Por la expresividad en los números de Guevara y Rossini (2008) que fortalecen el movimiento citado por Moran (2010), es relevante entender las particularidades relacionadas con la gestión de la EaD para la que se presenta el siguiente extracto de la obra de Rumble (2003, p. 14a): “Los que participan en la educación a distancia no están libres de los mismos problemas que se encuentran en la enseñanza tradicional. (...) Pero el escenario en el que realizan sus actividades es muy diferente”.

A continuación del discurso de Rumble (2003) presentamos la visión de Moore y Kiersley (2007) de que es posible percibir que la distancia no importa en EaD por la variabilidad de su condición, pero si por proporcionar una experiencia en la que la distancia es la brecha de entendimiento y comunicación entre profesores y estudiantes.

Relacionando el discurso de Rumble (2003) y el de Moore y Kiersley (2007) podemos ver que operar en un sistema de EaD requiere un alto grado de sofisticación gerencial. Esto se debe a que, aunque la EaD viva los mismos desafíos del sistema tradicional de educación, la escena en la que se producen difiere del tradicional, especialmente por la condición de la distancia, lo que interfiere fundamentalmente sobre cómo los procesos didáctico-pedagógicos son desarrollados, lo que a su vez requiere procesos administrativos y de apoyo apropiado a esta peculiaridad.

Según Moran (2010), la EaD en la educación superior brasileña actúa principalmente a partir de dos modelos: el modelo virtual y el modelo semipresencial. En el modelo virtual, la orientación de los estudiantes se realiza a distancia a través de Internet o por teléfono, en donde los estudiantes se reportan al profesor y al tutor durante todo el semestre y se reúnen

en persona sólo para hacer las evaluaciones. En el modelo semipresencial hay lugares cerca de donde viven los estudiantes, y además del tutor online, está el tutor presencial al que quien puedan hacer preguntas y participar en las actividades solicitadas y en los laboratorios de computación y otros específicos del curso.

Citando ABED, Moran (2010) dice que en Brasil predomina el modelo semipresencial basado principalmente en material impreso (84,7%), seguido por el uso de Internet (61,2%) y de materiales disponibles en CD-ROM (41, 8%). El autor señala el modelo semipresencial como los operados por universidades públicas en los proyectos de la Universidad Abierta de Brasil (UAB).

Moran (2010) considera que la educación a distancia está proporcionando un cambio profundo en la educación superior, que cada vez más utilizará metodologías semipresenciales, flexibilizando la necesidad de la presencia física, reordenando los espacios y tiempos de la enseñanza y del aprendizaje. Por tanto, cree que el cambio va a ocurrir gradualmente y en todos los niveles y modalidades educativas, los cursos presenciales tenderán disciplinas parcialmente a distancia y otras totalmente a distancia, y los mismos profesores que están en el presencial-virtual empezarán a actuar también en la educación distancia.

En el tópico siguiente se aborda la evolución de la enseñanza superior para la educación superior a distancia como una forma de entender su relevancia e importancia del estudio de los modelos de gestión adecuados para esta modalidad.

2.1.1 De la enseñanza superior presencial a la educación superior a distancia

Las primeras universidades brasileñas fueron creadas sólo en la primera mitad del siglo XIX (Morhy, 2004; Trindade, 2008; Cardim, 2010). Fue necesario que el Brasil fuera elevado a la condición de Reino Unido de Portugal para que las autoridades monárquicas creasen instituciones influenciadas por el modelo napoleónico (Trinidad, 2008).

La estructuración de la educación superior en Brasil, en hechos históricos, puede ser organizada a partir de Trindade (2008) y Cardim (2010), en cinco fases:

Cuadro 1: Historia de las universidades en Brasil

FASE	PERIODO HISTÓRICO	HECHO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR
1ª fase	Llegada de la familia real portuguesa (1808) hasta el fin de la monarquía constitucional (1889). Este periodo abarca la Independencia de Brasil (1822).	Creación de cursos de graduación en Derecho y Medicina (1808); La publicación de la primera Ley Orgánica de Educación en Brasil (1827); Surgimiento de los cursos en Ingeniería (con la Escuela Politécnica de Río de Janeiro y la Escuela de Minas de Oro Preto), en 1875.
2ª fase	Proclamación de la República (1889) hasta la Revolución de 1930.	Creación del Consejo de Instrucción Superior y aprobación del Decreto que regula las instituciones de enseñanza del Derecho (1891); Aprobación de la Ley Orgánica de la educación fundamental y superior (1911); Aprobación de la Ley Rocha Vaz, cuando ocurre la reforma de la educación secundaria y superior (1925).
3ª fase	Gobierno Provisional de Getúlio Vargas (1930) hasta su expulsión por los militares (1945).	Institución de la Reforma Francisco Campos que es un marco en los actos reglamentarios de educación superior, ya que establece la organización, composición, competencia y funcionamiento de las universidades públicas, incluyendo la provisión de representación de los estudiantes (1931).
4ª fase	Fin del Estado Novo (1945) hasta la primera mitad de los años sesenta (1964).	Fundación de las primeras universidades confesionales (1952) Fundación de la Universidad de Brasilia (UNB) (1961); Aprobación de la Primera Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB) (1961); Período marcado por la lucha de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE) debido a la reforma universitaria.
5ª fase	Régimen militar desde 1964 hasta el fin del gobierno de Lula (2010).	Era de la Reforma Universitaria, cuando son establecidas en ley las normas específicas de organización y funcionamiento de la enseñanza superior (1968); Creación de la Ley Darcy Ribeiro -Nueva LDB- que regala apertura a la iniciativa privada en la educación superior y establece EaD como modalidad de enseñanza (1996); Creación del Plan Nacional de Educación (PNE) (2001); Período marcado por la expansión de los estudios de postgrado.

Fuente: elaborado por los autores a partir de Trindade (2008) e Cardim (2010).

Un escenario que se observa en la quinta fase de la historia de las universidades en Brasil, es que con la aplicación de la LDB de 1996, hubo una fuerte expansión de la educación superior privada. En los años 90 “poco acceso a la educación superior para los egresados del secundario, lo que generó una reserva de estudiantes y motivó al gobierno federal a crear políticas y la consecuente apertura de concesiones del Estado al sector privado” Lobo y Ramos (2010, p. 4).

Esa expansión se invirtió en el gobierno Lula con la creación de nuevas universidades públicas federales, en un proceso de internalización de la educación superior pública (Moghry, 2004). El objetivo del gobierno de Lula fue el cumplimiento de las metas del Plan Nacional de Educación (PNE) -Ley N° 10.172, del 9 de enero de 2001 -que prevé la oferta de puestos en la educación superior para 30% de los jóvenes entre 18-24 años (Brasil, 2001). El PNE, previsto en la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996 y elaborado para un horizonte de 2001 a 2010, fue en gran parte responsable de la forma como se estableció la educación superior brasileña en ese período y también establece el estado actual de la educación superior en Brasil.

De 2001 a 2010, tanto las instituciones públicas como privadas mostraron un aumento del 100% en número en comparación con 2010 al año de 2001, lo que representa un crecimiento promedio de 10% anual en la matrícula. Y se puede decir que uno de los fundamentos básicos de esa evolución constante y progresiva fue la educación superior a distancia, según Moran (2010), fue el acceso creado por las políticas públicas las que alentaron a una reducción sin precedentes entre los cursos presenciales (cada vez más semipresencial) y los cursos a distancia.

En el Censo de la Educación Superior de 2010, el EaD fue responsable del 14,6% de la matrícula en la educación superior (INEP, 2011). Esto significa que en un período de 10 años, es decir, de 2001 a 2010, el EaD salió de la representatividad del 0,2% (INEP, 2009) a los actuales 14,6% (INEP, 2011) de matrículas en relación con la enseñanza presencial, que es en gran parte la mayor responsable del aumento de la matrícula en la educación superior.

En el siguiente tópico se abordará los aspectos legales de la educación superior a distancia en Brasil, seguido por los referenciales de calidad de estos programas, que guiarán la consiguiente comprensión sobre la flexibilidad en este contexto.

2.1.2 Aspectos legales

Se puede decir que la educación a distancia en Brasil pasa a tener un marco legal a partir de la LDB de 1996, que alienta este tipo de educación en todos los niveles de la educación

como una alternativa a la formación regular. El artículo 80 de la presente ley dijo que el Gobierno aliente a los programas de desarrollo y colocación de la educación a distancia en todos los niveles y modalidades de enseñanza, y de educación continuada (Brasil, 1996).

En 1998, con la institución del Decreto n° 2494 y n° 2561, el Ministerio de Educación y Cultura-MEC buscó regular el artículo 80 de la LDB e empezó, a partir de entonces, un debate nacional con el objetivo de proponer nueva legislación específica para el EaD (Martins, 2008). En 2001, con las metas establecidas en el PNE (proporcionar la oferta de educación superior de al menos 30% al grupo de edad 18-24 años; implementar la evaluación institucional y cursos para elevar los estándares de calidad educativa, diversificar el sistema de educación superior y diversificar la oferta de educación, fomentando la creación de cursos con propuestas innovadoras, permitiendo una mayor flexibilidad en la formación y expansión de oferta), fue significativa la necesidad de inversiones en EaD a fin de que las metas sean alcanzadas.

En 2005, sin embargo, hubo lo que Martins (2008) considera de hecho la regulación de la educación a distancia en Brasil, es decir, la firma del Decreto n° 5.622, que derogó los decretos de 1998 y reglamentó los ítems del artículo 80 de la LDB, 1996.

Fue con el Decreto n° 5.622, con el que se aclaran los puntos claves para consolidar una estrategia de educación superior a distancia, y se garantiza un horizonte de estabilidad para que las IES adecuasen la planificación de oferta de EaD según criterios mejor definidos. A partir de ahí se podría decir que Brasil tenía un modelo de proyectos de EaD capaz de inducir mayor calidad de la educación, y la consolidación de una política pública estable para guiar la expansión de la educación superior (Martins, 2008).

Aunque el Decreto 5.622 de 2005 cuidó de los procesos de acreditación, reconocimiento y autorización de las instituciones y cursos oferentes, fue a partir de la Portaria 40 del 12 de diciembre de 2007, que fue instituido el e-MEC, bajo la responsabilidad del SINAES, un sistema electrónico de flujo de trabajo y gestión de informaciones para organizar las cuestiones señaladas en el Decreto anterior. A partir de esta ordenanza fue elaborado por el MEC (2012) un documento orientador titulado Instrumento de Evaluación de cursos de graduación presencial y a distancia que tuvo como objetivo subvencionar los actos de autorización de cursos -autorización, reconocimiento y renovación de reconocimiento -en los grados tecnólogo, licenciatura y bachillerato.

Los indicadores de evaluación de la enseñanza superior a distancia tiene por objetivo, todavía, establecer criterios comunes para la oferta de cursos en esta modalidad. En este sentido, actúan como supuestos básicos para la gestión de los sistemas de educación supe-

rior a distancia y se presentan como desafíos a los gestores de EaD ya que deben coincidir el servicio a los criterios legales y las expectativas de los sujetos implicados en el proceso (estudiantes, tutores, profesores).

Para Guevara y Rossini (2008) los retos que quedan por superar en el desarrollo de la educación a distancia en Brasil van desde la sensación de inseguridad ante los constantes cambios en la regulación, por parte de las instituciones de educación superior, que demandan revisión de las estrategias y de inversiones; la desconfianza y los prejuicios en contra de los cursos a distancia, en términos de calidad y de eficacia, por parte de los estudiantes y de la sociedad en general; y por parte del Ministerio de Educación, la necesidad de una definición de mecanismos eficientes de supervisión.

Tras la comprensión de los aspectos legales y de evaluación de programas de EaD en la educación superior, veremos más adelante lo que la literatura analiza sobre flexibilidad de la gestión en proyectos de educación superior a distancia donde abordaremos los principales retos encontrados para que los aspectos legales y reglamentarios sean gestionados a fin de no poner en peligro la filosofía de aprendizaje flexible de esta modalidad.

2.2. GESTIÓN FLEXIBLE DE EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

Para construir el concepto de gestión flexible aplicada a la educación superior a distancia trataremos de los conceptos relacionados con la configuración de las organizaciones flexibles. Esta investigación inicial ayudará en la construcción de conocimientos sobre la gestión flexible de la educación superior que es el foco de este trabajo.

2.2.1. Flexibilidad organizacional

La flexibilidad ha sido un tema importante en las discusiones académicas porque a menudo está relacionado con la posibilidad de que la organización se adapte al entorno en el que opera.

Tenorio (2000) sostiene que ser flexible significa una mayor preparación de la organización para reaccionar a la presión y cambiar la situación actual, estando mejor preparada para adaptarse a las nuevas circunstancias y ser capaz de cambiar las prácticas institucionales, culturales, sociales o económicas como una forma de incrementar permanentemente la capacidad de responder a los cambios.

En los estudios de Mendes (2002, p. 30), la autora sostiene que la búsqueda de resultados y un mejor desempeño de la organización deben estar relacionados con una mayor flexibilidad de las estructuras, a la descentralización de la toma de decisiones y delegación de

control de funciones; mientras que se debe evitar la rigidez burocrática y la demarcación de fronteras entre grupos, ampliando así su capacidad para gestionar las personas y de utilizar adecuadamente el trabajo en la gestión del cambio.

Mendes (2002, p. 58-59) clasificó los aspectos relevantes con el análisis de las organizaciones flexibles en tres factores mencionados a continuación:

- a. organización del trabajo: propone analizar si la forma en que se organizaron y planificaron actividades favorece los objetivos organizacionales en detrimento a los sectoriales o personales; si facilita los procesos de cambio, si busca el uso racional de los recursos, la mejora continua de los procesos de trabajo; la integración de equipos y visión general de las actividades;
- b. la gestión de personas y el proceso de toma de decisiones: su objetivo es verificar cómo funciona la relación líder-liderado en la toma de decisiones y si en el proceso de delegación de autoridad y responsabilidad hay un estímulo a la participación y el compromiso. Son enfocados aspectos tales como: descentralización y autonomía, el proceso de comunicación y participación de los trabajadores en la toma de decisiones, y
- c. enfoque en el cliente: su objetivo es verificar si la gestión de la organización está centrada en los clientes. Con este fin, se propone analizar si los requisitos de calidad, las necesidades y el nivel de satisfacción de los clientes son considerados en la planificación y ejecución de actividades, así como si la unidad conoce a sus clientes.

Con base en la identificación de los aspectos que caracterizan el modelo de gestión de las organizaciones flexibles, Mendes (2002, p. 59) considera el conjunto de características que se enumeran a continuación:

- a. adoptan estructuras horizontales;
- b. fomentan la integración de los procesos y de las personas y el trabajo en equipo;
- c. tienen claridad y transparencia en las políticas de gestión del personal;
- d. toma de decisiones descentralizada, valorando la autonomía y delegación de decisión;
- e. adoptan estrategias que valoran la innovación, la creatividad y el aprendizaje;
- f. solicitan la fluidez en el proceso de comunicación, y

g. gestión orientada a los clientes y resultados.

Para Mendes (2002), este conjunto de características cumple los factores relacionados con organizaciones flexibles, así indican si la forma de organización del trabajo y el funcionamiento del proceso de toma de decisiones y de gestión de personas practicados por la empresa se centran en los clientes, y si favorecen el uso racional de los recursos, la interacción de los procesos de trabajo, la autonomía de los equipos y la descentralización de la toma de decisiones.

Para entender esta categoría de análisis para la propuesta de aplicación de esta investigación, es válido tener atención al que cita Mendes (2002) sobre la flexibilidad en la gestión pública. Para la autora “las organizaciones públicas, por ejemplo, no tienen flexibilidad en la contratación de recursos humanos o de remuneración en virtud de la productividad y del desempeño” (Mendes, 2002, p. 27).

Para las organizaciones públicas Mendes (2002) citando a Acuña y Fernández también dijo que la toma de decisiones de la alta dirección es limitado y los procesos más amplios de cambio necesitan el apoyo político que va más allá de los límites de estas organizaciones. Así este es un factor de difícil cambio y la adaptación en las organizaciones públicas.

En la percepción de Ovehold citado por Mendes (2002) las empresas que serán más exitosas serán las organizaciones flexibles, ya que tienen una mayor capacidad para adaptarse y crear un entorno estable para el cambio. Estas, de acuerdo con Barreto (2011, p 26), incluyen tres aspectos: el primero es la flexibilidad de las competencias, que guía la necesidad de personal y de las organizaciones para alinearen la disponibilidad de tiempo con la creciente demanda, es decir, la combinación de la oferta de trabajadores con la demanda de su trabajo; y finalmente, la flexibilidad de ubicación, que orienta que algunas funciones indirectas se pueden realizar fuera del área productiva, desde que haya un canal de comunicación.

Analizados los conceptos básicos relacionados con la gestión de la educación superior a distancia y la flexibilidad organizativa, profundicemos en la flexibilidad de instituciones de educación superior que operan en la modalidad a distancia.

2.2.2 Flexibilidad en la gestión del enseño superior a distancia

La cuestión de la flexibilidad de los programas de educación a distancia fue anunciada en el decreto 2.494 de 1998, que reunió en su párrafo único el siguiente:

Los cursos ministrados en la modalidad de educación a distancia serán organizados en régimen especial, con *flexibilidad* de requisitos de admisión, horarios y duración, sin daño,

cuando sea el caso, de los objetivos y de las directrices curriculares establecidas nacionalmente (Brasil, 1998, énfasis nuestro).

El decreto citado fue derogado posteriormente por el Decreto 5.622 de 2005, pero la palabra flexibilidad se encuentra constantemente en los documentos que citan la puesta en marcha de cursos en la modalidad a distancia, el ejemplo de la obra de teóricos como Aretio (2002), Moore y Kiersley (2007), Belloni (2008) y Moran (2010).

Belloni (2008, p. 105-106, énfasis nuestro) preocupada en contextualizar la flexibilidad en EaD, identifica cuatro dimensiones diferentes de flexibilidad que abordan tanto el aspecto de la flexibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la flexibilidad de los requisitos de oferta y de acceso, como se indica a continuación:

- a. flexibilización del acceso: en una perspectiva de democratización de las oportunidades, lo que significa fundamentalmente revisar y hacer menos estrictos los requisitos de acceso para la educación (especialmente la educación superior);
- b. flexibilización de la enseñanza: en una perspectiva de promover el desarrollo de habilidades de auto-aprendizaje, lo que implica la oferta de cursos diversos y modularizados, con el uso adecuado de medias en bloques coherentes y de materiales efectivamente planeado para el auto-aprendizaje, que pueda ser utilizado por los estudiantes de la educación presencial y a distancia;
- c. flexibilización de aprendizaje: en el sentido de exigir del estudiante más autonomía e independencia, ofreciendo el desarrollo de su capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje; y
- d. flexibilización de la oferta: una perspectiva de la educación permanente, lo que implicaría un gran esfuerzo de transformación de los actuales sistemas educativos. Esta flexibilización, con el fin de satisfacer las demandas sociales, requiere, sin embargo, un gran cuidado en la elección de cursos y disciplinas que pueden ser enseñadas puramente a distancia y en la provisión de actividades presenciales para disciplinas en las que dichas actividades son indispensables.

Otros autores, si bien no constituyen categorías y aspectos caracterizadores, también se preocuparon de tratar la cuestión de la flexibilidad para EaD. Moran trató de llamar la atención sobre el hecho de que “caminamos hacia una flexibilización fuerte de cursos, tiempo, espacios, gestionamiento, interacción, metodologías, tecnologías, evaluación” (2002, p. 274). En conjunto, las cuestiones planteadas por los autores Moran (2002) y Belloni (2008) indican la necesidad de comprenderse cómo una institución que opera una modalidad en la

que el estudio independiente y flexible es una característica intrínseca, organiza su gestión con el fin de permitir al estudiante a experimentar la teoría asume.

Aún en el esfuerzo de intentar reducir el nivel de abstracción conceptual para la definición de una propuesta de gestión flexible para la educación superior a distancia, la investigación trabajó con la propuesta de correlación de las dimensiones clasificadas por Belloni (2008) y con los indicadores para evaluar los cursos de graduación a distancia propuestos por la Ordenanza 1.326, de 18 de noviembre de 2010, de MEC.

La idea de esta combinación es evidenciar que variables son importantes para el análisis de cada dimensión presentado con respecto a la cuestión de la flexibilidad. Por lo tanto, la organización de los indicadores de evaluación de MEC (2012) debido a las dimensiones de flexibilidad indicadas por Belloni (2008) se presenta en la tabla siguiente:

Cuadro 2: Variables de flexibilidad para EaD

	FACTORES		DIMENSIONES		
	Características	Acceso	Enseñanza	Aprendizaje	Oferta
ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	Adoptan estructuras horizontales	Metodología	Actuación de la coordinación y docente	Proceso de evaluación	PDI
	Incentivan la integración de los procesos, de las personas y del trabajo en equipo	Metodología	Estructura del curso	Proceso de interacción	Autoevaluación
GESTIÓN DE PERSONAS	Adoptan estrategias que valoran la innovación, la creatividad y el aprendizaje	Metodología	Estructura del curso	Práctica profesional	Funcionamiento del colegiado del curso
	Intentan la fluidez en el proceso de comunicación	Oferta de vacantes	TICs	Actuación del docente y tutoría	PDI
FOCO EN EL ALUMNO	Están dirigidos a estudiantes y resultados	Perfil del egreso	Estructura del curso	Proceso de interacción	Infraestructura de apoyo

Fuente: Creado por los autores, a partir de Mendes (2002), Belloni (2008) y Brasil (2010).

El conjunto de parámetros indicado en el Cuadro 03 representa la propuesta que ha sido identificada por esta investigación. Este conjunto de parámetros sugirió la investigación de 20 combinaciones, correspondientes a dimensiones (Belloni, 2008) y a los factores y características (Mendes, 2002) como se indica en la tabla, y que guió la respuesta al problema de investigación aquí tratados.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Con el fin de identificar un modelo de gestión flexible para la educación superior a distancia en las instituciones públicas, identificar lo que es la flexibilidad en la gestión de proyectos de EaD fue antes de cualquier cosa un reto en términos de acceso a investigaciones prácticas y aplicadas en esta realidad.

Lo que esta investigación constató es que existe una brecha anterior a la comprensión de lo que es flexibilidad en la gestión de EaD que diga respecto a lo que sea, exactamente, la gestión de proyectos de EaD. La gestión, aunque desde el punto de vista de la concepción tradicional y concepto centenario de planificación, organización, control, coordinación y comando es algo que no se prevé en el contexto de EaD en su complejidad. Hay estudios que abarcan la gestión de proyectos en la concepción del producto, de la composición de las medias de comunicación y tecnologías, de la estructuración del profesorado y tutoría, todavía, no son percibidos estudios con el fin de identificar las técnicas y herramientas de gestión que son aplicadas a esta modalidad de educación.

Se agotan cuestiones relativas a verificar la eficacia de la metodología, aunque, es importante ver que el EaD ya es una realidad en funcionamiento, y en consecuencia la propuesta de esta investigación de correlacionar flexibilidad en la gestión de EaD puede ser considerada un ensayo entre varios otros que aún se deben realizar.

Es común hablar de flexibilidad cuando se trata de EaD e incluso presentar la misma como una modalidad flexible de educación. A pesar de percibir que una gestión tradicional y arcaica puede reducir esta flexibilidad al simple factor tecnológico de interacción. Y esto es algo que merece la atención de los investigadores y gestores.

En este contexto podemos entender que esta investigación, en la falta de apoyo teórico que la orientase, propuso aquí un modelo de evaluación de la gestión a la luz de la flexibilidad. Por lo tanto, rescató teorías relacionadas a las organizaciones flexibles, las dimensiones de flexibilidad en EaD y aun correlacionó a los indicadores de evaluación de los cursos

superiores propuestos por el MEC.

REFERENCIAS

- Alperstedt, Graziela Dias; Fiates, Graciella; Martignago, Gabriela Gonçalves Silveira Fiates (2006) "O processo de adaptação estratégica de uma instituição de ensino superior sob a ótica da teoria institucional". Revista de Ciências da Administração – v.8, n.15, jan/jun.
- Aretio, Lorenzo Garcia (1994): Educacion a Distancia Hoy. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
- Aretio, Lorenzo Garcia (2002): La educación a distancia: de la teoría a la práctica. Ariel, Barcelona.
- Belloni, Maria Luiza (2008): Educação a Distância. 5. Ed. Campinas: Autores Associados.
- Brasil. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acceso en 13 mai 2011.
- Brasil. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998: Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acceso en: 11 jun 2011.
- Brasil. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acceso en: 11 jun 2011.
- Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm. Acceso en: 11 jun 2011.
- Brasil. Portaria nº 1.051, de 7 de novembro de 2007. Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação do INEP para autorização de curso superior na modalidade de educação a distância. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/douinep1-12.pdf>. Acceso en: 10 de janeiro de 2012.
- Brasil. Portaria nº 1.326, de 18 de novembro de 2010. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES. Disponible en: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/Portaria-1.326-18-11-10.pdf>. Acceso en: 10 de janeiro de 2012.
- Cardim, Paulo A. Gomes (2010): Os caminhos percorridos na gestão educacional e suas tendências. In: COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (orgs). Nos bastidores da educação brasileira. Artmed, Porto Alegre.
- Guevara, A.J.H; Rosini, M.A (2008): Tecnologias Emergentes: Organizações e Educação. Cengage Learning, São Paulo.
- INEP. Avaliação das instituições de educação superior. Disponible en: http://www.inep.gov.br/superior/avaliacao_institucional/. Acceso en: 24 de nov. de 2010.
- INEP. Resumo técnico: Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares). Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponible en: http://download.inep.gov.br/download/centso/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acceso en: 25 mai. 2012.
- INEP. Censo da Educação Superior 2010. Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf. Acceso en: 12 abr. 2012.

Lobo, Eduardo; Ramos, Alexandre Moraes (2010) “Estratégias genéricas de competição praticadas por IES privadas de pequeno porte”. In: X Colóquio internacional sobre gestión universitaria en América Del Sur.

MARTINS. Onilza Borges (2008) “Os caminhos da EaD no Brasil”, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p. 357-371, maio/ago.

MEC. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília: MEC, 2012. Disponible en: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf Acceso en: 02 Jun. 2012.

Mendes, Paule Jeanne Vieira (2002): Flexibilidade organizacional: análise de uma experiência de organização e divisão do trabalho por processo em ambiente de P&D. 2002. Dissertação (Mestrado Profissional em Engenharia Mecânica) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Engenharia Mecânica. Universidade Estadual de Campinas, Campinas: [s.n.].

Ministério Da Educação (Brasília). SEED -Secretaria de Educação a Distância. Disponible en: <<http://portal.mec.gov.br/seed/>>. Acceso en: 03 ago. 2011.

Moran, J, M. (2002) “A educação superior a distância no Brasil”, IN: SOARES, Maria Susana Arrosa, Educação Superior no Brasil, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília.

Moran, J, M. A educação que desejamos. Disponible en: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desejamos.htm>>. Acceso en: 24 de nov. de 2010.

Moran, J, M. A gestão da educação a distância no Brasil. In: Colombo, Sonia Simões; Cardim, Paulo A. Gomes (orgs). Nos bastidores da educação brasileira. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Morhy, Lauro (2004): Universidade no mundo – universidade em questão. V. 2. Editora Universidade de Brasília, Brasília.

Moore, M.; Kiersley, G. (2007): Educação a distância: uma visão integrada, Thomson Learning, São Paulo.

Rumble, Greville (2003): A gestão dos sistemas de ensino a distância. Universidade de Brasília: Unesco, Brasília.

Tenório, G. F. (2000): Flexibilização organizacional – mito ou realidade? Editora FGV, Rio de Janeiro.

Trindade, Helgio (2008): Brasil. In: GUADILLA, Carmen García. Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores y forjadores de la universidad latino-americana. Venezuela: bid & co. edito

PROPUESTA DE UN METODO SIMPLIFICADO DE ENSEÑANZA BASADA EN COMPETENCIA PARA EaD

Marcos Baptista Lopez Dalmau
Rafaela Carvalho de Oliveira
Anneliese Migosky Maia
Ariane Rodrigues Pereira
Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Brasil

Palabras-clave: enseñanza, competencia, EaD, recursos humanos.

El presente artículo propone un método simplificado de enseñanza por competencias para educación a distancia (EaD), con énfasis para la disciplina Administración de Recursos Humanos. La EaD presenta un constante crecimiento en el escenario mundial, lo que resulta la importancia de perfeccionarla. El desarrollo de competencia en alumnos de EaD es un desafío, principalmente en relación a las actitudes. El conocimiento, que comprende el saber, se adquiere en la asimilación de los contenidos; la habilidad, que representa o saber hacer, es posible a través de ejercicios y repeticiones y es posible ser aprendida y desarrollada. Todavía, la actitud, considerada como el saber ser y como el querer hacer, es desarrollada a partir de conocimientos y habilidades. Se destaca así la importancia de aprender haciendo. La disciplina de Administración de Recursos Humanos proporciona contenidos teóricos y prácticos, permitiendo la aplicación de nuevos métodos de enseñanza con el fin de perseguir el desarrollo de competencias técnicas y de comportamiento. Teniendo en cuenta las particularidades y especificidades de la disciplina y del método no presencial, se muestra necesaria la combinación de determinadas tecnologías síncronas y asíncronas, e interacciones que involucran simulaciones y juegos en las actividades de evaluación realizadas presencialmente.

1. INTRODUCCIÓN

El tema competencia está ganando cada vez más importancia en el medio empresarial, así como en el ámbito académico, siendo su composición considerada en tres niveles: competencia del individuo, de las organizaciones y de los países, según Fleury y Fleury (2001). A pesar de esto, la enseñanza por competencia en EaD es todavía un tema poco abordado en Brasil. La metodología de enseñanza predominante en el panorama nacional sigue siendo de transmisión, con un enfoque en la enseñanza de conocimientos, en la mayoría de los casos no se refiere al desarrollo de habilidades y actitudes. Y es la integración de estos tres elementos, conocimientos, habilidades y actitudes, los que constituyen la competencia.

Según Hernández (1998), el cambio del paradigma educacional brasileño es guiado por un modelo pedagógico donde se ve el currículo como un fin, en el que sólo hay la búsqueda del conocimiento para perfeccionarlo, con el único propósito de conseguir un trabajo y no la mejoría de la calificación del estudiante. En esta búsqueda por el cambio del paradigma educacional, muchos autores señalan la enseñanza por competencia como el camino para esta transformación, entre estos autores, Perrenoud (2000), Le Boterf (2003) y Gramigna (1993).

Además, hay que tener en cuenta que muchos de los estudiantes se gradúan en administración sin saber cómo ejercer sus actividades, teniendo mucho conocimiento teórico, pero desconociendo la práctica. Así resulta importante relacionar la teoría y la práctica, aun en el ámbito académico, y esta relación sólo es posible mediante el desarrollo de habilidades y actitudes en los alumnos que integradas a los conocimientos adquiridos durante el curso de graduación proporcionará las competencias.

Para el desarrollo de habilidades y actitudes, y para producir la integración con los conocimientos, es necesario que el estudiante viva situaciones de la realidad empresarial, que no se limita a la teoría. Sin embargo, esta experiencia se vuelve más compleja cuando se trata de cursos a distancia. El desarrollo de habilidades parece más simple, pero desarrollar actitudes en estudiantes de EAD es un desafío aún poco conocido.

Por lo tanto, con el fin de proponer un modelo que considera la enseñanza de competencia para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes de modo contextualizado en académicos de graduación, fue elegida la disciplina de administración de recursos humanos en la modalidad EaD ofrecida por la Universidad Federal de Santa Catarina. Puesto que, el área de Recursos Humanos es cada vez más solicitada en el mercado organizacional y tiene abordaje que permite la aplicación práctica. No obstante, a pesar de estar basada en plataforma de ambiente digital, esta disciplina comúnmente ha sido ofrecida en la forma tradicional, que se basa únicamente en la acumulación de conocimientos.

2. REVISIÓN LITERARIA

En este capítulo se aborda el EaD, la enseñanza por competencia y estrategias de desarrollo de competencias en la educación superior. Así se establece una correlación de estos temas para ofrecer una propuesta de un modelo de enseñanza por competencia para la disciplina de Administración de Recursos Humanos modalidad EaD.

2.1. Educación a Distancia

Aretio (2002) afirma que la educación a distancia es un sistema tecnológico de comunicación multidireccional, basado en la acción sistemática y conjunta de recursos de aprendizaje y en el apoyo de una organización y tutoría, que aunque separados físicamente de los estudiantes, proveen a estos un aprendizaje independiente.

Las tecnologías constituyen la esencia del EAD, ya que es a partir de las tecnologías sincrónicas y asincrónicas que será posible la comunicación y la interacción entre alumnos, tutores y profesores, propiciando la condición de existir del EAD. Según Moore y Kearsley (2007, p. 77), “en virtud de que la comunicación es tan importante para la educación a distancia, todo estudiante y usuario necesita conocer un poco acerca de cada tecnología y también del medio que la transporta”.

Cuando se piensa en la evolución del EaD en Brasil, se tiene que el uso del computador y de las nuevas TIC son atributos que marcan el presente y futuro de esta metodología de enseñanza, Torres y Fialho (2009). Especialmente porque estos factores traducen la comunicación entre los involucrados, como una característica principal del EaD contemporáneo. Además, permiten el aprendizaje colaborativo on-line.

Por lo tanto, especialmente por el hecho de que el EAD no tiene o tiene muy poco contacto presencial, la comunicación se convierte en un aspecto esencial de la atención en lo que se refiere al aprendizaje. De esta forma, se convierte en un reto la comunicación multidireccional entre los involucrados en el proceso de educación a distancia para permitir el desarrollo de competencias. Así, lo que se abordará adelante es que las tecnologías en uso deben ser combinadas unas con otras, y deben ser seleccionadas de acuerdo con el curso o grupo de estudiantes.

2.2. Enseñanza por competencias

La enseñanza por competencias surgió en la década de 1930 en los Estados Unidos, conocida por Educación Basada en Estándares de Competencias (EBNC), con un enfoque en la educación profesional (Gonczi, 2001). Según el autor, esta forma de enseñanza es muy con-

trovertida en todo el mundo, siendo cuestionada por muchos debido a sofocar una visión crítica de la persona, sin embargo, para la mayoría es vista como un punto de partida para elevar el nivel de los profesionales en el mercado, convirtiéndolos en personas que tienen cada vez más un mayor grado de competencia.

Así, para comprender la enseñanza por competencias, es necesario hacer un análisis de la propia competencia. El término competencia nació en el entorno del ámbito organizacional en Francia y desde entonces ha sido ampliamente difundido, actúa como un sustituto de la concepción tradicional de desempeño, lo que es relacionado con la formación profesional pero no se agota en ella, ya que implica otros conocimientos y atributos requeridos (Dultra; Bastos, 2009).

Para Struyven y De Meyst (2010, p. 1496) “competencia indica un énfasis en la habilidad del saber hacer, y es considerada sinónimo de habilidades de desempeño”. Por lo tanto, presenta aparente contraste con el tradicional énfasis en la habilidad de demostrar el conocimiento, Houston y Howsan (1972) apud Struyven y De Meyst (2010).

La propia competencia propiamente dicha puede definirse como la capacidad de actuar eficazmente en una situación dada, apoyada en conocimiento, pero sin limitarse a ellos (PERRENOUD, 2000). Según el autor, son recurso de competencias los conocimientos, las habilidades y las actitudes que cuando son movilizadas generan las competencias. Siendo que el conocimiento representa el saber, las habilidades el saber hacer, y las actitudes el saber-ser.

Coincidiendo con el pensamiento de Perrenoud (2000), Durand (2000) señala que la competencia consta de tres dimensiones: conocimiento (knowledge), habilidades (know how) y actitudes (attitudes). Siendo el conocimiento: la información, la sabiduría, saber qué y por qué; la habilidad: es la técnica, la aptitud, saber cómo hacerlo; y la actitud es la identidad, la determinación, ganas de hacerlo; siendo las tres dimensiones interdependientes.

El conocimiento, llamado por Roque (2004) como el “saber” está relacionado con los conocimientos, a los saberes en uso, al saber teórico, formalizado y práctico, a aquellos que pueden ser transmitidos y que se adquieren tanto en la educación formal como en la informal. Por fin, las actitudes caracterizan el saber ser, que por su vez se refiere a los valores del sujeto a sus actitudes, sus características personales y culturales, capacidad de interacción, comunicación, adaptación, etc. (Roque, 2004).

Puesto que queda evidente que el gran grado de dificultad en el desarrollo de las competencias se muestra creciente al hablar de conocimientos, habilidades y actitudes.

2.3. Estrategias para el desarrollo de competencias en la enseñanza superior en EaD

Como se mencionó en el tema sobre la educación a distancia el reto de comunicación multidireccional entre los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en EaD permeabiliza la toma de decisiones sobre la elección de las tecnologías que se emplearán para permitir el desarrollo de competencias. Para lograr este objetivo, las interacciones a través de simulación y juegos en actividades evaluativas corresponden en medidas que pueden ser estimuladas a través de las tecnologías.

A este respecto, cabe señalar que los medios impresos están entre algunas de las prácticas más comunes y suelen tener una mayor familiaridad entre alumnos, profesores y usuarios en general, así como, a menudo preferido por ellos (Moore, Kearsley, 2007), sin embargo, para el aspecto competencia, se puede catalogar este medio en cuanto al mejoramiento del conocimiento de la persona, ya que genera poca interactividad, es una tecnología aparentemente pasiva e individualizada.

Para el desarrollo de las competencias, los medios impresos son limitados. Aretio (2002, p. 176) afirma que “no es posible acceder a la realidad total a través de ellos. Resulta imposible recrear determinadas realidades mediante el medio impreso que, sin embargo, sí pueden ser presentadas a través de otros recursos” y, por lo tanto, necesita de un recurso complementario.

Los medios de comunicación en forma de audio y vídeo cuando son utilizados de forma asíncrona tienden a desarrollar un aprendizaje de conocimiento y de habilidades, pero cuando son utilizados sincrónicamente estimulan una actitud sinestésica, participativa y estimulante, propia para el desarrollo de la acción propiamente dicha. Moore y Kearsley (2007, p. 82) afirman que “el vídeo es un medio para la enseñanza de habilidades interpersonales y para la enseñanza de cualquier tipo de procedimiento, ya que puede mostrar la secuencia de acciones involucradas”.

Agregando a lo anterior, el hecho de que las tecnologías adoptadas por el EAD tienen que estar de acuerdo con los objetivos perseguidos en el curso, es importante tener en cuenta el factor de la motivación, sobre todo cuando se tiene como objetivo desarrollar competencia en las personas. Las competencias serán completamente desarrolladas sólo cuando hay una acción que, a su vez, está directamente asociada con la motivación individual.

Para desarrollar competencias a través de las tecnologías se debe hacer uso de herramientas que generen una mayor interactividad, añadiendo a esto la práctica, es decir, estimular al alumno a practicar lo que aprendieron, así como hacer uso de las habilidades trabajadas

durante el curso. Y por tanto, el acompañamiento a través de un tutor es esencial.

Según Carter y Graham (2012, p. 8) “un supuesto fundamental es que el acceso a las tecnologías de redes omnipresentes existe. (...) El papel del estudiante no es memorizar informaciones, sino poseer la competencia para encontrar y aplicar informaciones cuando y donde sea necesario”.

En este contexto, se destacan las tecnologías síncronas, ya que permiten un contacto más rápido, o sea, la respuesta es inmediata, por ejemplo, teleconferencia, chat, conferencias por computadora y teléfono. Así, es posible realizar el feedback con más precisión, mediante la corrección de posibles fallas con mayor brevedad.

Una forma de desarrollar competencia es el Problem-Based Learning (PBL), que de acuerdo con Thompson y Beak (2007) permite a los estudiantes a resolver problemas complejos relacionados con los temas de la disciplina. El PBL facilita la mejora de la capacidad de toma de decisiones, resolución de problemas, la comunicación, la comprensión, entre otros. Los estudiantes desarrollan habilidades que van a auxiliar tanto en la vida académica, como en el mercado de trabajo, se centra en el concepto de aprender haciendo, sea a través de estudios de casos, ejercicios en grupo, debates, simulaciones o juegos (Thompson; Beak, 2007). El proyecto en este formato tiene la característica de ser realizado en el largo plazo, así lo que se sugiere en el presente caso, es el uso del Problem-Based Learning, pero con menos profundidad.

Por lo tanto, no hay ningún medio estándar que sea más adecuado para los cursos a distancia en general, todo depende del curso que se ofrezca y del público. Así, la identificación del público que quiera asistir al curso es de suma importancia para EAD.

Según Cardoso (2007, p.125) “la característica fundamental de la educación a distancia es el enfoque en el alumno”. Cuando el alumno decide estudiar a distancia, se espera que tenga un mínimo de autosuficiencia para sus estudios lo que ya constituye un buen camino para el desarrollo de la competencia. Si el alumno tiene dificultades para organizarse en sus estudios, posiblemente sea más difícil también de trabajar con sus competencias, ya que requiere que el alumno tenga actitud lo que depende en gran medida de él.

La institución promotora de los cursos a distancia tiene un papel muy importante frente al estudiante y deben fomentar de la mejor manera posible para que tengan éxito en su elección, especialmente cuando se trata de desarrollar competencias. Moore y Kearsley (2007) destacan algunas de estas características: la relevancia de los contenidos para la carrera del alumno; el grado de apoyo al alumno; la naturaleza de la tecnología; la extensión de los

pasos o de la programación de los cursos; cantidad y naturaleza de feedback recibido; y la cantidad y la naturaleza de la interacción.

En el contexto de la educación a distancia el alumno el objetivo de aprender de manera diferente, al darse cuenta de que no hay más límites en el aprendizaje y el deseo de descubrir y desarrollar nuevos conocimientos y habilidades se convierte en una opción personal y también de romper barreras y paradigmas personales. El cambio de actitud en esta escena ocurre como una consecuencia de cómo los individuos van a desarrollar sus propias habilidades.

De distintas maneras los tutores y profesores desempeñan un papel clave de apoyo al alumno a distancia, tanto en orientación, como en motivación. Aretio (2002) señala que el profesor debe identificar las características que tienen los alumnos a distancia, desarrollar cursos interactivos en este ámbito; adaptar las estrategias de enseñanza y apropiarse del formato del estudio; además de practicar el uso de sistemas de telecomunicaciones. El profesor al transmitir el conocimiento a los estudiantes, debe estar capacitado en esta habilidad, ya que la forma de transmisión del conocimiento es limitada por medio de la tecnología y por lo tanto la interactividad no es la mismo que presencialmente.

Mientras que el papel esencial del tutor es proporcionar apoyo, orientación, asesoramiento y motivar a los alumnos, pero principalmente en dar feedback, que para el contexto del desarrollo de competencia es crucial. Todo esto con el fin de personalizar tanto como sea posible la atención al estudiante, teniendo en cuenta sus particularidades y dificultades.

Cuando se busca trabajar con competencias ante un contexto que, en este caso, es el área de recursos humanos, no sólo la transmisión de conocimientos es útil, el profesor necesita generar el estímulo ideal a través de actividades de grupo, juegos e interactividades diversas que, a su vez, serán gestionadas por el acompañamiento del tutor. El acto de aprender y enseñar continúa poniendo en juego los mismos elementos y actores que en la enseñanza presencial, o sea, estudiantes, formadores, material didáctico, herramientas y recursos, estrategias de aprendizaje, clases, equipos, evaluaciones, relaciones sociales, entre otros (Barberá, 2006).

Los usuarios de la educación a distancia deben ser conscientes de su papel en este tipo de educación, es decir, los alumnos deberían ser participativos, realmente llevar a cabo las actividades ofrecidas por el curso y tratar de poner en práctica las enseñanzas del curso. Para el desarrollo de competencias en los alumnos, la acción es el punto clave para cambiar la actitud pasiva en el aprendizaje y para que el alumno se adentre en el mercado laboral con las competencias que trató de adquirir en el curso a distancia.

Para Carter y Graham (2012), la educación a distancia aun merece la atención con respecto a sus razonamientos, porque no es una filosofía sino un método que requiere principios y prácticas pedagógicas, y no sólo ser una declaración de aprendizaje en distancia geográfica. Los estudiantes pueden estudiar en cualquier lugar, en cualquier momento, proporcionando cambios en la forma del ejercicio de aprendizaje, tanto para los que enseñan, como para aquellos que aprenden, actuando consecuentemente con motivaciones intrínsecas variadas, ya que los usuarios pueden estimularse de forma distinta que la tradicional enseñanza de costumbre.

Así, el estudio a distancia tiene facilidades y dificultades en relación con el desarrollo de competencias, la posibilidad del uso de innumerables tecnologías que combinadas y bien desarrolladas favorecen el desarrollo de conocimientos y habilidades. Sin embargo, para que las actitudes sean desarrolladas es necesario además de todo apoyo de los profesores / tutores, mucha motivación por parte de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

El apoyo de esta investigación está basado en la fenomenología, que eleva la importancia del sujeto en el proceso de construcción del conocimiento. Y puede ser entendida como “una filosofía que ve los fenómenos sociales como socialmente construidos y está particularmente interesada en la creación de sentido y aumentar la percepción de estos fenómenos” Saunders, Lewis e Tornhill (2009, p. 628).

La investigación se caracteriza como un estudio exploratorio, para tratar de integrar la enseñanza por competencias con el sistema de educación a distancia. También puede ser clasificada como descriptiva, ya que describe un modelo para tratar de desarrollar competencias en los estudiantes de la disciplina de Administración de Recursos Humanos.

También se puede clasificar la investigación como un estudio de caso, teniendo en cuenta los procedimientos técnicos utilizados (Triviños, 2006), porque hay una profundidad en el estudio de la realidad del curso de Administración a distancia de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), analizando especialmente la disciplina de Administración de Recursos Humanos II, con el fin de obtener información que posibiliten la solución de un problema específico, es decir, el no desarrollo de competencias en los estudiantes de esta disciplina.

Según Triviños (2006), la investigación también puede ser caracterizada como cualitativa, presentando el trabajo del investigador en el medio donde el estudio se realiza, en este

caso, los investigadores son miembros (profesores, tutores) del proyecto en el que se realizó la investigación.

La recopilación de datos se realizó a través de datos secundarios, primeramente fue realizado una revisión teórica para la identificación de la metodología de enseñanza por competencias. Agregando a lo anterior, para identificar las habilidades necesarias para convertirse en un administrador competente en Recursos Humanos se analizó el contenido programático del Plan de Estudios de la disciplina de Administración de Recursos Humanos II, ministrada en el curso de administración a distancia de UFSC distancia, donde aprendieron los conocimientos necesarios. Así como fue consultado lo dispuesto en el artículo 4 de la Resolución N° 4, de 13 de julio de 2005 del Consejo Nacional de Educación que establece las Directrices Curriculares Nacional del curso de Graduación en Administración, Bachillerato, donde fueron encontradas las habilidades y actitudes.

De la investigación sobre conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un administrador en el área de Recursos Humanos se propone integrar la tecnología y apoyo tutorial para el desarrollo de tales competencias.

4. MODELO PROPUESTO

La metodología de enseñanza por competencias tiene una propuesta para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en un contexto específico con el fin de que el futuro administrador además de tener conocimiento, sepa cómo utilizarlo, cómo ponerlo en práctica y aun tenga una competencia comportamental que le oriente en sus actitudes. En este sentido, el reto evidente es adaptar esta metodología para el entorno digital. Por lo tanto, presentamos a continuación una breve propuesta sobre la estrategia metodológica que une la integración tecnológica con los recursos de la educación a distancia.

Por esta razón, fue analizado el plan de estudios de la disciplina Administración de Recursos Humanos II, modalidad a distancia, y se encontró que existe la intención de desarrollar en los alumnos el conocimiento sobre los temas siguientes:

- Mercado de Trabajo y Relaciones Humanas;
- Planificación de los Recursos Humanos;
- Reclutamiento y Selección;
- Entrenamiento y Desarrollo - T & D;

- Evaluación del Desempeño;
- Salud y Seguridad en el Trabajo y la rotación del personal.

Cada uno de los seis temas requiere conocimientos específicos, tales como el conocimiento de las rutinas de RH, detalle del proceso de reclutamiento (interno / externo) y selección, diseño del cargo, entre otros. Con el fin de transmitir este conocimiento a los estudiantes, en el plan de estudios de la disciplina son presentados en la metodología de trabajo los siguientes puntos: video clase con exposición contextualizada; libro texto; actividades y tutoría a distancia.

Para la transmisión de los conocimientos, las clases expositivas son muy importantes, ya que el curso es EaD, el video clase se convierte en una herramienta fundamental para que los estudiantes tengan acceso al contenido de los procesos de Recursos Humanos antes mencionados. La contextualización de la lección en el video, es posible a través de la presentación de estudios de casos prácticos y ejemplos, lo que facilita la comprensión del estudiante. En el caso de UFSC, esta es una herramienta asincrónica, disponible sin conexión, lo que permite a los estudiantes acceso ilimitado y en la hora más conveniente.

Junto a esto, el acompañamiento a través de material escrito, sea en formato impreso o digital, facilita la comprensión y la memorización. Ser capaz de realizar la lectura en cualquier momento y en cualquier lugar permite mayor flexibilidad en el estudio. Aunque el tema de la indisciplina de los estudiantes para los cursos a distancia está siempre de moda cuando se trata de este modo de educación, la flexibilidad sirve de motivación en muchos casos.

La realización de videoconferencias, participaciones en foros, chats, intercambio de e-mails con el tutor permiten que el estudiante pueda aclarar sus dudas relacionadas con el contenido.

La evaluación de los conocimientos adquiridos puede ser hecha a través de actividades a través del Ambiente Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (AVEA) y por medio de pruebas escritas, en el caso de la UFSC, éstas son realizadas presencialmente en el centro del estudiante.

Las herramientas de transmisión y evaluación mencionadas ya son ampliamente utilizadas en el curso analizado, lo que demuestra el interés en impartir conocimientos a los estudiantes de EAD.

A pesar de eso, aún hay poco desarrollo de habilidades y actitudes, el enfoque de la

disciplina está casi totalmente en el conocimiento. Así, a través del análisis del artículo 4 de la Resolución N° 4, 13 de julio de 2005, del Consejo Nacional de Educación se estableció las Directrices Curriculares Nacional del Programa de Graduación en Administración, Bachillerato, o fueron identificadas algunas habilidades y actitudes necesarias para el administrador (Cuadro 1).

Cuadro 1: Habilidades y actitudes del administrador

Habilidades	Actitudes
Reconocer y definir problemas	Tener iniciativa
Transferir e generalizar conocimientos	Determinación
Desarrollar raciocinio lógico, crítico y analítico, para operar con valores y formulaciones matemáticas presentes en las relaciones formales u causales entre fenómenos productivos, administrativos u de controle	Voluntad política y administrativa
Desarrollar capacidad de transferir conocimientos de la vida y de la experiencia rutinera para el ambiente de trabajo y de su campo de actuación profesional, en distintos modelos organizacionales, revelándose profesional adaptable.	Voluntad de aprender
Desarrollar capacidad para elaborar, implementar y consolidar proyectos en organizaciones	Abertura a los cambios

Habilidades	Actitudes
Desarrollar capacidad para realizar consultoría en gestión y administración, pareceres y pericias administrativas, gerenciales, organizacionales, estratégicas e operacionales	Creatividad
Introducir modificaciones en el proceso productivo	Expresándose de manera crítica y creativa frente a los diferentes contextos organizacionales y sociales
	Desarrollar la expresión y la comunicación compatibles con el ejercicio profesional, incluyendo los procesos de negociación y de comunicación interpersonal o intergrupala.
	Reflexionar y actuar críticamente en la esfera de la producción, incluyendo su posición y su papel en la estructura de producción bajo su control y gestión
	Pensar estratégicamente
	Actuar preventivamente
	Ejercer, en distintos grados de complejidad, el proceso de la toma de decisión.

Fuente: Adaptado de Brasil (2005).

Para el desarrollo de habilidades, que es el saber hacer es necesario poner en práctica los conocimientos adquiridos, así el papel del tutor se presenta muy importante para aclarar dudas. A medida que el estudiante está distante físicamente del medio académico, las dudas tienden a aparecer cuando el alumno va a aplicar los conocimientos.

El incentivo para que ocurra la aplicación práctica, así como el apoyo ofrecido por la tutoría son imprescindibles para el desarrollo de competencias. Actividades dirigidas a la aplicación de los conocimientos también se indican. El estudiante debe tratar de prever los posibles escenarios relacionados con el contenido aprendido. Si el estudiante no consigue poner en práctica lo que ha aprendido, quedará atado a la teoría, limitada al conocimiento, dejando de lado la habilidad.

Finalmente, el desarrollo de actitudes por ser más intrínseco, se muestra siempre el más difícil. Son características personales que un profesional de Administración de Recursos Humanos debe presentar.

Por lo tanto, para el desarrollo de actitudes, se sugiere que en los encuentros presenciales además de las pruebas sea llevado a cabo también, o de forma sustitutiva, el trabajo en equipo, que permitan simulaciones y experiencias de la realidad cotidiana de un sector de recursos humanos. Por ejemplo, los estudiantes necesitan realizar un proceso de reclutamiento y selección, emprendiendo cada una de las etapas.

Esa simulación puede ser realizada en grupos, lo que favorece la relación entre los alumnos, ya que se encuentran en persona pocas veces durante el curso. Este contacto con otros estudiantes, la discusión, la oportunidad de conocer otros puntos de vista, permiten que el alumno desarrolle competencias que solo, estudiando a distancia, quizá no podría desarrollar.

Por este motivo, la realización de simulaciones y experiencias también puede ser pensada en el contexto de la videoconferencia. Ya que muchas veces es costoso para el alumno ir al centro, la videoconferencia llena este vacío, y por lo tanto no justifica el desplazamiento de personal (profesores y tutores).

Es decir, la videoconferencia permite una mayor integración de los alumnos con el profesor, así como el intercambio de ideas, opiniones y dudas entre los alumnos de los más distintos centros. Hay una interacción directa, sincrónica, siendo crucial la participación activa de los docentes en el proceso. Por estar estudiando a distancia, fuera de la clase, por el hecho de que el contacto se produce básicamente con el tutor, la presencia de los docentes más estrechamente en la videoconferencia también genera un factor de motivación en los estudiantes, y trae proximidad de los mismos con la institución de enseñanza.

Agregando a lo anterior, esa es una herramienta que ayuda mucho en el desarrollo de competencias, sobre todo en las actitudes. A través de simulaciones y vivencias que el estudiante pueda llegar a desarrollarse autónomamente actitudes como la pro actividad, creati-

vidad, iniciativa, entre otras. La realización de los juegos también puede facilitar el proceso de desarrollo de competencias.

Entonces, en esta metodología es fundamental valorar todos los actores: los profesores, tutores y alumnos, cada cual tiene su papel para contribuir al desarrollo de las competencias.

Es importante que el profesor sea como un entrenador que ofrece directrices, acompaña a alumno y está disponible para atender y aclarar las dudas, especialmente on-line. Esto se puede lograr a través del siguiente ejemplo. Al tomar la disciplina de Gestión de Recursos Humanos y sus temas: Mercado de Trabajo y Relaciones Humanas; Planificación de Recursos Humanos; Reclutamiento y Selección; Entrenamiento y Desarrollo; Evaluación de Desempeño; Higiene y Seguridad y rotación de personal; el profesor prepara una lección de vídeo con los pasos para implementar uno de estos procesos. A su debido tiempo, en una videoconferencia el profesor lanza un reto a los estudiantes que están en los lugares para formar equipos y realizar la actividad propuesta.

Como resultado, surge un contexto a partir de un caso de estudio práctico para el alumno interactuar con su equipo y tratar de encontrar la mejor manera de presentar su proyecto. Por tanto, los alumnos pueden hacer un intercambio de ideas mediante la videoconferencia. Esta metodología intenta conectar la aplicación de los conocimientos de una forma práctica, y con la interacción por medio de las tecnologías de información y comunicación. Aún más este método intenta ofrecer estímulo para que el estudiante interactúe con sus compañeros y así tenga la motivación para afrontar el reto.

Ciertamente, que en esta tarea el tutor tiene un papel clave, él ayuda a aclarar las dudas, ofrece información y orientación a los estudiantes para ellos mejoren su proceso de aprendizaje. Además, pueden estimular que los estudiantes exploren al máximo las tecnologías de la comunicación y la información con el objetivo de realizar sus actividades.

A través de la implementación de actividades como esta, en la que el estudiante se dedica juntamente con sus compañeros de equipo para la realización de la actividad, es posible después de una evaluación fijarse si hubo el desarrollo de la competencia esperada, además por el uso de las TICs el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar también la competencia virtual individual. CVI se entiende como una extensión de conocimientos, habilidades y actitudes de un individuo para trabajar y comunicarse en ambientes virtuales con el objetivo de completar proyectos virtuales colaborativos, Wang y Haggerty (2009).

Para que sea verificado el nivel deseado de desarrollo de competencias, se propone que la evaluación del aprendizaje sea realizada a través del modelo de Kirkpatrick (1988), este

cuestionario fue seleccionado por ser utilizado ampliamente en investigaciones de este tipo, habiendo sido probado previamente por otros investigadores.

Este modelo de evaluación a pesar de que se desarrolló en la década de 1960, sigue siendo largamente utilizado hoy en día. El modelo de evaluación se divide en cuatro niveles (Cuadro 2):

Cuadro 2: Escala de los niveles de evaluación de Kirkpatrick

<i>Escala de los niveles de evaluación de Kirkpatrick</i>		
Nivel 1	Reacción	Evalúa si les gustó a los participantes del entrenamiento, si quedaron satisfechos.
Nivel 2	Aprendizaje	Observa los conocimientos adquiridos por los participantes a través del entrenamiento.
Nivel 3	Comportamiento	Evalúa si hay un cambio en el comportamiento de los participantes antes y después del entrenamiento.
Nivel 4	Resultados	Evalúa el impacto generado en la organización, a partir de la finalización del entrenamiento/desarrollo.

Fuente: Adaptado de Mavin, Lee e Robson (2010).

La propuesta consiste en aplicar un cuestionario en el primer día de clase para evaluar las competencias en RH que los alumnos ya poseen. Del mismo modo, el último día hay un cuestionario para ver lo que se ha desarrollado en la disciplina. Al realizar una comparación de los resultados de las respuestas de los cuestionarios contestados por los estudiantes en el primer y último día de escuela, verificando los cambios.

También se sugiere que sea realizado un acompañamiento en las fechas de las actividades presenciales, para verificar el comportamiento de los estudiantes, tutores y profesores para que así se pueda relatar sus percepciones a lo largo de las actividades, obteniendo al final las competencias que los estudiantes manifestaron y cuáles deben tratar de desarrollar.

Es válido señalar que cada una de las evaluaciones debe tener en cuenta su objetivo:

reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. Pero, el contenido de cada evaluación por ser objeto de un estudio aparte oportunamente será presentado.

5. CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo de competencias aparece en la escena nacional aun un tanto inactivo, teniendo en cuenta la importancia que se concede a los conocimientos adquiridos en los cursos, escuelas, universidades, entre otros. Por lo tanto, la forma de cómo hacer y querer hacerlo, se encuentran casi exclusivamente en el mercado laboral, donde el individuo naturalmente pondrá a prueba sus competencias.

En EAD no es diferente y es todavía un reto desarrollar habilidades, ya que la parte vivencial importante en este proceso está limitada por la distancia física entre estudiantes, profesores, tutores y usuarios en general. Que requieren una atención aún más en la búsqueda por contextualizar situaciones de la realidad empresarial en el entorno virtual. Por lo tanto, el apoyo docente y tutorial es fundamental.

Buscar profesionales competentes en el mercado de trabajo es muy valioso, ya que la competitividad exige ese perfil profesional, que es aún escaso. Cuando decimos que una persona es competente es porque tiene un alto nivel de conocimiento, habilidad y actitud en un área determinada, o sea, el desarrollo de competencias tiene como objetivo elevar el nivel de un profesional. Cuando una persona está predispuesta a ser competente empieza a ser otro profesional, capaz de actualizarse a sí mismo, de anticiparse, saber buscar y aplicar lo que sabe donde se requiera

Un punto importante del trabajo con competencia es que, incluso con todos los estímulos, lo más importante es aquel que parte de cada uno, las competencias solo se desarrollarán plenamente cuando la persona que se propone a poner en práctica todo lo aprendido y obtener resultados y esta es la gran ventaja de las competencias, ya que no son todos que tratan de ser competentes, sobre todo hay que tener ganas de ser competente, creando así un ciclo continuo de acciones competentes.

REFERENCIAS

- Aretio, L. G., (2002): La educación a distancia: de la teoría a la práctica, Ariel, Barcelona.
- Barberà, E. et al, (2006): Educación abierta y a distancia. Uoc, Barcelona.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponible en: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf >. Acceso en: 10 jan. 2013.
- Cardoso, F., (2007): Gestores de e-learning: saiba planejar, monitorar e implantar o e-learning para treinamento corporativo. Saraiva, São Paulo.
- Carter, L.; Grahan, R., (2012) "The evolution of online education at a small northern Ontario University: theory and practice". The Journal of Distance Education. vol. 1, n. 2, 2012. Disponible en: <<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/799/1433>>. Acceso en: 24 jan. 2013.
- Dultra, J. A. L.; Bastos, A. V. B., (2009) "Trabalho, qualificação e competências: um desafio atual". Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração. Edição Especial, vol. 1, n. 2, jul, p. 26-58.
- Durand, T., (2000): L'alchimie de la compétence. Revue Française de Gestion (à paraitre). n. 127, jan./ fev. p. 84-102.
- Fleury, A.; Fleury, M. T., (2001) "Construindo o conceito de competência". Curitiba, Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial, p. 183-196.
- Gramigna, M. R. M., (1993): Jogos de Empresa, Makron Books, São Paulo.
- Goncz, A., (2001) "Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias". In: Argüelles, A.; Goncz, A. Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. Limusa, México. p. 38-40.
- Hernandez, F., (1998): A organização do currículo por projetos de trabalho. Artmed, Porto Alegre.
- Mavin, S.; Lee, L.; Robson, F., (2010): The evaluation of learning and development in the workplace: a review of the literature. HEFCE, Londres.
- Moore, M. G; Kearsley, G., (2007): Distance education: a systems view. Wadsworth Publishing Company, São Paulo.
- Perrenoud, P., (2000) "Construindo competência". Nova Escola. set., p. 19-31, São Paulo.
- Roque, G. O. B., (2004): Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web. 160 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Programa de Pós-Graduação em Informática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Saunders, M.; Lewis, P.; Thornhill, A., (2009): Research methods for business students, 5a ed. Pearson Education Limited, Harlow/England.
- Struyven, K.; De Meyst, M., (2010) "Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view". Teaching and Teacher Education, 26, p. 1495-1510.
- Thompson, K. J.; Beak, J., (2007) "The Leadership Book: Enhancing the Theory-Practice Connection Through Project-Based Learning". Journal of Management Education. Vol. 31, Nr 2, p. 278-291.
- Torres, P. L.; Fialho, F. A. P., (2009) "Educação a distância: passado, presente e futuro". In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos (Orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Pearson Education do Brasil, São Paulo. p. 456-461.
- Triviños, A. N. S., (2006): Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed., Atlas, São Paulo.
- Wang, Y.; Haggerty, N., (2009) "Knowledge transfer in virtual settings: The role of individual virtual competency". Information Systems Journal, 19, 6 (November). p. 571-593.

INNOVATION PROJECTS AND DISTANCE EDUCATION

Ana Ylenia Guerra Vaquero

Ana María Marcos del Cano

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España

Keywords: distance education, social justice, innovation, public health.

Distance education has been a developed education model during last decades. The teacher's role is basic and they should be conscious that they are teaching people from different cultures, ages and values. This education model should be developed within a social justice and innovation frame. Then, it would be important for teachers to be updated in their professional fields. The effectiveness of the education does not depend on the technological resources available or the teachers or the students, although they are all decisive, but rather on the quality of pedagogical design. Consequently, it should be a must for teachers to participate in innovation projects, such as national or European funding programs. These projects should also be involved in social justice because it is a main issue in high education. "Advance Directives" is the name of our project. It has been granted by the Ministry of Science. Distance education teachers' work within this project in order to make people conscious about their rights concerning health care decision-making. The social justice is the main aim of this innovation project. It has allowed distance education students to know what Advance Directives are and how to protect their autonomy within the health care system.

I. THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION IN SPAIN: THE MULTICULTURALISM

Distance education makes up a community of practice that must acknowledge and accommodate diversity in the context of increasing economic globalization. Any community of practice is embedded in a larger social context that influences values and practice. The historic and contemporary social, economic, and political forces inform and influence distance education practice¹. The case of Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), is not very far from this context. Spain lived some changes during the last decades. Different populations coming from North Africa and South America have made a special kind of society. The biggest cities in Spain reflect the cultural fusion. Thus, UNED have the must to adapt the conditions of teaching to this new society. And the teachers cannot ignore these circumstances.

The notion of multiculturalism is vital in our global society, and so it is in the Spanish one. The emergence of efficient and effective distance learning technologies has permitted the integration of innovative techniques in the delivery of multicultural content to individuals who need flexible and convenient education and training opportunities.

Nobody ignores that the population in Spain that makes up this multicultural context, come to this country in order to improve their possibilities to work. This way, distance education it's quite an important option for them to study and to obtain the results they want in their education.

The new ways of teaching and learning in the areas of diversity and multiculturalism offer a model for building highly supportive, engaging online environments, where instructors, trainers, and instructional designers use multiple strategies to build virtual environments that foster a sense of dignity, respect, and understanding: all critical elements in a global environment.²

Nathan Glazer (1997), a Harvard sociologist observed: "We all know accept a greater degree of attention to minorities and women and their role in America history..." and it is timely to extend this concept to a world view. Indeed, if citizens of the world are to be a truly global, educated community, we must explore issues of diversity and investigate how multicultural factors affect our society and us.

This exploration and investigation can take on many forms: one common way is to offer

¹ Lauzon, Allan C., "Distance education and diversity: Are they compatible?", American Journal of Distance Education Volume 14, Issue 2, 2000.

² Rasmussen, Karen, Nichols, Joyce and Regsuson, Fernaundra 2006: "It's a New World: Multiculturalism in a virtual environment", Distance Education, Volume 27, n. 2 (265-278).

learning opportunities, whether in education or training, to various populations in an effort to recognize that cultural differences influence individual's perception of both themselves and others. This process is more than simply reading textbooks and completing tests; it requires that a variety of strategies be used to bridge multicultural gaps³.

II. DISTANCE EDUCATION

Over the past twenty years, the transformation of a relatively simple computer network used by a few researchers into a global Internet, involving hundreds of millions of people and generating a new economic order, took government, business and education, by surprise.

Given the well-established tendency for people to underestimate the extent and rate of technological change, it seems reasonable to suggest that the extent to which the Internet created economic and social upheaval in the past ten years is likely to pale into insignificance by comparison with the changes occurring in the next decade⁴. This entire frame has permitted people to gain access to different resources. One of the main resource is the education and, in particular, the university education.

The case of UNED is a very good example of technology and education. The students only need a computer and internet connection in order to get all the contents of the studies they have paid for. The main activity in UNED has traditionally been the undergraduate education. However, UNED has currently quite a wide offer of postgraduate studies, such as Master Degrees or Doctoral studies.

Students have to sign up in the virtual profile they receive when they start any studies in UNED. This profile allows them to enter into the platform, which is called ALF. There, they can either watch the video classes or see the study guides. They can also participate in the different forums that are controlled by the professors, teachers and tutors.

III. PROFESSIONALS WORKING WITHIN DISTANCE EDUCATION

There are different kinds of professionals working in UNED. The head of every faculty are localized in the center of Madrid. However, there exist many different associated centers in all Spain. The professionals who work there are known as tutors. Their task is to support

³ *Idem*

⁴ Taylor, Jim 2001: "Fifth generation distance education". Keynote Address presented at the 20th ICDE World Conference, Düsseldorf, Germany.

students with the different subjects and to teach the weekly sessions. Furthermore, there is another kind of professionals who work through the online platform. The name is online support teacher (TAR, tutor de apoyo en red).

It would be important to underline the idea that most of tutors and teachers, who collaborate in UNED, are also professionals in their own fields. Take for instance the case of the lawyers who work in private companies and also teach in the degrees and masters. In other words, most of professionals who teach in UNED, are employed in other companies and, this way, they can give students a practical perspective of their subjects and topics.

In this sense, we have to say that some faculty members are strong proponents of online learning and believe online courses can provide educational opportunities to learners who would otherwise have to do without. They also believe that the quality of these courses can be comparable to traditional place-bound courses. However, there are also many faculty members who are suspicious of such courses and have significant reservations about the loss of face-to-face contact between instructor and learner. While not entirely rejecting this medium, many of these faculty members use a blended approach to learning (a 'middle ground')⁵.

From our point of view, online learning can make a major contribution to the educational requirements in teaching. It is a must for professors and students to keep pace with changes in technology and to meet the increasing demands of the knowledge-based economy requires a highly-skilled and educated workforce capable of working collaboratively to address problems of a diverse economic, social, technical, and environmental nature.

The key to success is in a large part continuing education, which means that online learning with its open access and opportunities for active collaboration in an egalitarian environment will have an important role to play in meeting future challenges⁶.

IV. INNOVATION PROJECTS

How relevant are innovation ideas? The general answer to this question should be: very important. Nevertheless, sometimes innovation is not seen as universally useful, but primarily as costly and dangerous. The space at which 'innovation' and 'projects' comes together is still dominated by ideas on how to correctly manage projects, rather than how to effectively manage innovation. Innovation of ideas on managing innovation projects

⁵ Connolly, Thomas 2006: "Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information Systems", *Journal of Information Technology Education*, Volume 5, (459-476)..

⁶ *Idem*

may be merited⁷

The economic crisis in Spain has obliged the universities to ask for funding in different institutions. There are European and Spanish public institutions that support research projects in various fields. Moreover, there exist some private foundations that also invest their money in research projects.

Research on the management of innovation has been highly fragmented, and non-cumulative. Much of the research has been conducted within three separate disciplines, with relatively little overlap or interaction: the management of research and development or technology; new product development and marketing; and organizational development and change. Then, it is possible to observe three emerging themes which may present the opportunity to integrate research on the management of innovation: complexity, networks and learning.

The innovation process is inherently complex, and therefore we need better characterizations of the technological, market and organizational contingencies which affect the opportunity for innovation. This is one of the bases to argue that innovation is such an important topic in distance education.

A focus on the structure and processes which facilitate learning at the level of organization, rather than the level of the individual, may provide a useful means of examining such issues⁸.

Consequently, innovation projects allow professionals to be involved in different field of research where they may be updated. This way, the capacities of the teachers in distance education are developed in order to adapt their positions in the university to different research environments.

V. THE CASE OF OUR PROJECT: OPTIMIZATION OF THE INFORMATION AND MANAGEMENT OF ADVANCE DIRECTIVES (MICINN DER2010-20129)

The Ministry of Science awarded in 2011 the researcher Ana María Marcos del Cano with the funding for the project “Optimization of the information and management of Advance Directives (MICINN DER 2010-20129)”. It is a three years project where many

⁷ Keegan, Anne, Turner, J. Rodney, 2002: The Management of Innovation in Project-Based Firms, Long Range Planning, Volume 35, Issue 4, (367–388).

⁸ Tidd, Joe, 1997: “Complexity, Networks & Learning: Integrative Themes for Research on Innovation Management”, *International Journal of Innovation Management*, Volume 01, Issue 01.

professionals from different fields collaborate to disclose the Advance Directives.

The reason to apply for the funding was the nowadays context in health care. Intensive-care technologies have made it possible to keep people, who have suffered devastating cerebral traumas or massive strokes, “alive” at least for a time. This has resulted in patients with total irreversible loss of cerebral function having intact heart-lung function thanks to life support technology. Since brain function is destroyed and they cannot breathe or maintain cardiac function or consciousness, they are defined as dead (brain-dead) and can be maintained physiologically viable only with the most aggressive life-sustaining technology⁹.

Thus, the development of these life-support technologies has brought major health benefits, but at the same time, they have resulted in new problems and issues: legal, ethical, professional and organizational.

One of the most difficult situations that health care professionals face is how to assist with treatment decision making for those who can no longer communicate their treatment preferences. Decision-making capacity of patients like older adults may be diminished, fluctuating, or lapsed. Substitute decision makers rely on directions or instructions left by the patient when they had capacity to express and communicate their treatment preferences and goals of care¹⁰

Because all this problems, we find a strong justification for advance care planning. The advance directives allow a person with capacity to state their wishes, values, and treatment preferences in advance, prospectively, so that their authentic voice will be heard when their capacity has lapsed.

V.II. Advance Directives in Spain

The Convention on Human Rights and Biomedicine: Convention for the Protection of Human Rights and Dignity of the Human Being with regard to the Application of Biology and Medicine became effective in Spain the January 1st, 2000. It was an important moment in the Spanish legislation to recognize patient’s autonomy in health care to take medical decisions. Although the patient’s autonomy had been already recognized in the Spanish General Health Law of 1986, the Convention introduced the institution of advance directives. According to the article 9 of the Convention: “*the previously expressed*

⁹ Machado des Johansson, Nancy, 2012: “Governing End of Life: The Case of Sweden”, in LARSSON, B et al., Transformations of the Swedish welfare state. From social engineering to governance?, Palgrave Macmillan, New York, p. 172.

¹⁰ Mitty, Elisabeth, Ramsey, George, 2008: “Advance Directives” in Capezuti, Ernest. et al., *Evidence-based geriatric nursing protocols for best practice*, Springer Publishing Company, New York, p. 539

wishes relating to a medical intervention by a patient who is not, at the time of the intervention, in a state to express his or her wishes shall be taken into account". This rule includes the cases when the person able to understand has expressed his/her consent about situations in which he/she won't be able to express the opinion about an intervention. It also includes the emergencies and the health situations when the person won't be capable to express a valid consent, such as the Alzheimer patients.

Spain should wait until 2002 to regulate Advance Directives. The Law 41/2002, November 14th, that regulates the patient autonomy and rights and obligations of information according clinical documentation contains in its article number 11 the Advance directives.

- a. **Object:** The objective of the advance directives is to enforce them in the moment the person doesn't have the capacity to express them. 11. 1. "*With Advance Directives, a person of legal age, capable and free, manifest his will in advanced. This way, the will is enforceable in the time the person gets a situations in which circumstances is unable to express the care and treatment of health she/he would want. In this document the person also can express the fate of his organs or his body after dying*".
- b. **Competence:** 11.1 "The grantor of the document may also designate a representative who acts as speaker between the patient and the doctor or the health care team in order to ensure the advance directives, if it is necessary".
- c. **Hospitals and Sanitary centres:** 11. 2. "Every health care service will regulate the procedure to guarantee the enforcement of written advance directives". 11. 5. "The Ministry of Health will create the Advance Directives Register in order to ensure throughout the national territory the effectiveness of advance directives expressed by patients and formalized in accordance with the Autonomous Communities legislation. This Register will follow the legal frame of Inter-Territorial Council of National Health Care System agreement".
- d. **Limits:** The Spanish Law doesn't limit the object of advance directive. However, not all the living wills of the patient can be gather in this document. 11.3. "*Advance directives must not be against the legal system or the lex artis. It is not possible to enforce advance directives related to different medical cases than the ones expressed in the patient's will*".
- e. **Revocation:** 11.4. "*Advance directives may be revoked freely at any time. It is necessary to write out this revocation in the medical record*". Thus, taking into account that one of the problems of advance directives is the distance of time between the moment

to express the will and the moment to enforce it, it is necessary the possibility of the revocation until the patient loose the awareness¹¹.

The aim of our research project has been to spread the knowledge about Advance Directive not only through the population, but also through the health care professionals. The reason is that even though Advance Directives have been regulated for more than 10 years, most of health care professionals do not know them yet.

CONCLUSION: THE INFLUENCE OF THE INNOVATION PROJECTS IN THE DISTANCE EDUCATION

"Optimization of the information and management of Advance Directives (MICINN DER 2010-20129)" is the research project we have been working in. Our experience as professor and tutor in UNED has been fostered with our participation in the project.

It must be said that the project has allowed us to interact with the students through a different path from the common one. Teachers in the University have the duty to teach, to assess the students 'homework and exams. However, the research project provided us a new experience as teachers. It consists in the establishment of a new kind of relationship with the students.

In other words, we have participated with the students in order to disclose the information about a public tool, the Advance Directives that has not became famous yet. This way we have provided them a new way to protect their autonomy in the health care system. This way, they will be completely aware about their rights in the health care system.

Distance education is a different model of teaching. But it shouldn't only be a teaching path, but also a new way of communication, of interaction between professors and students. That's why we conclude that the participation of university professionals in research project will enhance the prestigious of the Distance Education University

¹¹ Marcos del Cano, Ana María, "La autonomía del paciente en los supuestos de incapacidad", in Junquera de Estéfani, Rafael (director), *Bioética y bioderecho. Reflexiones jurídicas ante los retos bioéticos. Biblioteca de derecho y ciencias de la vida*, Editorial Comares, Granada, 2008, pp. 183-206.

REFERENCES

- Connolly, Thomas 2006: "Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information Systems", *Journal of Information Technology Education*, Volume 5, (459-476).
- Keegan, Anne, Turner, J.Rodney, 2002: *The Management of Innovation in Project-Based Firms*, Long Range Planning, Volume 35, Issue 4, (367-388).
- Lauzon, Allan C., 2000: "Distance education and diversity: Are they compatible?", *American Journal of Distance Education* Volume 14, Issue 2.
- Machado des Johansson, Nancy, 2012: "Governing End of Life: The Case of Sweden", in Larsson, Bengt et al., *Transformations of the Swedish welfare state. From social engineering to governance?*, Palgrave Macmillan, New York.
- Marcos del Cano, Ana María, 2008: "La autonomía del paciente en los supuestos de incapacidad", in Junquera de Estéfani, Rafael (director), *Bioética y bioderecho. Reflexiones jurídicas ante los retos bioéticos. Biblioteca de derecho y ciencias de la vida*, Editorial Comares, Granada.
- Mitty, Elisabeth, Ramsey, George, 2008: "Advance Directives" in Capezuti, Ernest. et al., *Evidence-based geriatric nursing protocols for best practice*, Springer Publishing Company, New York.
- Rasmussen, Karen, Nichols, Joyce and Regsuson, Fernandra, 2006: "It's a New World: Multiculturalism in a virtual environment", *Distance Education*, Volume 27, n. 2 (265-278).
- Taylor, Jim 2001: "Fifth generation distance education". Keynote Address presented at the 20th ICDE World Conference, Düsseldorf, Germany
- Tidd, Joe, 1997: "Complexity, Networks & Learning: Integrative Themes for Research on Innovation Management", *International Journal of Innovation Management*, Volume 01, Issue 01

MALOS TRATOS Y VIOLENCIA DE GÉNERO: OBJETIVOS Y LOGROS EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

Manuel T. San Segundo

P. Marauri Martínez de Retuerto

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España

Palabras clave: malos tratos, violencia, género, EaD, máster, educación.

Este curso tiene como objetivo capacitar a los/as alumnos/as proporcionándoles un conocimiento sobre la violencia de género, dándoles las claves necesarias para identificar las situaciones en las que se produce. Realizado este acercamiento al tema, se estudian las medidas eficaces de protección y rehabilitación de las víctimas y, por último, los instrumentos necesarios para su prevención.

INTRODUCCIÓN

Iniciamos nuestra andadura el año 2006, por tanto, ésta es nuestra séptima edición del curso. Nuestra intención ha sido diseñar unos cursos dirigidos a formar profesionales especializados/as en violencia de género para contribuir a la eliminación de este tipo de violencia de la sociedad, ya que afecta a miles de mujeres y a sus hijos/as, que les hace vivir sin la dignidad que como personas se merecen. Una sociedad no puede permitirse tolerar tamaña injusticia ni puede perder el talento, la capacidad de estos niños y niñas, de estas mujeres que viven sin autoestima, atemorizadas bajo un yugo que les impide desplegar todo su potencial.

Además de los/as profesionales, muchas mujeres que han sido o están siendo maltratadas realizan nuestros cursos para poder comprenderse, para poder tener las claves para salir de esa situación.

Resultan especialmente atractivos para todas aquellas personas especializadas que precisan una formación en malos tratos por la labor que desempeñan: en la enseñanza, la educación, la sociología, la psicología, el trabajo social, la abogacía, el personal al servicio de la Administración de Justicia, la policía, el personal sanitario (medicina y enfermería) y para cualquiera que esté interesado/a en adquirir un conocimiento profundo y riguroso de esta materia.

Los cursos otorgan formación para trabajar como profesionales especializados/as en malos tratos y violencia de género, no siendo necesario tener conocimientos previos sobre estos temas en el caso de optar al Título de Experto/a Profesional o Experto/a Universitario/a. Para el Máster en Malos Tratos y Violencia de Género, si es necesario.

METODOLOGÍA

La materia se estudia de forma integral con un equipo multidisciplinar, y se aborda desde muy variados campos: educativo, sociológico, psicológico, seguridad, médico, en los medios de comunicación, en la asistencia social, en el mundo del Derecho...

Trabajamos en la plataforma virtual oficial de la UNED, aLF, que permite a nuestro alumnado asistir desde cualquier lugar y a cualquier hora sin interrupción. Hemos tenido personas matriculadas desde los más variados puntos de Europa, Latinoamérica, Asia, USA... La única condición necesaria y obligatoria para acceder a estos cursos es disponer de un ordenador con acceso directo a Internet.

La estructura del curso puede observarse a través del itinerario marcado en la siguiente imagen y viene determinada por nuestra intención, y finalidad, de llegar no sólo a profe-

sionales cualificados y con titulación universitaria, sino, también, a personas sin titulación alguna. Para que pudiera acceder cualquier persona que tuviera interés creamos varios programas que resumimos a continuación:



Itinerarios posibles:

Experto/a profesional: no se necesita titulación para acceder al curso.

Experto/a universitario: se necesita titulación universitaria y es paso obligado al máster.

Máster en Malos Tratos y Violencia de Género:

Módulo común a todas las especialidades

Trabajo de Investigación obligatorio

-Especialidades:

Salud

Cuerpos de Seguridad

Derecho

Psicológico /Asistencia Social

Educación

Medios de Comunicación

En cuanto a la metodología, utilizamos la modalidad “b-learning” combinando, por una parte, la metodología de los cursos on-line propia de la enseñanza a distancia impartida por la UNED y por otra, apostando por la presencialidad como factor necesario para lograr un aprendizaje eficaz. Consideramos que la combinación de ambos modelos de enseñanza es una de las claves del éxito de nuestro programa ya que hemos logrado crear una auténtica comunidad de aprendizaje entre las personas que integran nuestros cursos. Esta identificación como comunidad va surgiendo progresivamente a lo largo de las diferentes intervenciones en los foros de debate durante la fase inicial del curso en línea y se ve reforzada y ratificada durante las jornadas presenciales, ponencias y mesas redondas que se celebran a lo largo del año.

El aprendizaje entre pares está muy presente en esta metodología. El intercambio de conocimientos y el debate entre profesionales con perspectivas muy distintas hace que el contenido de los foros tenga una gran riqueza. Una gran parte de nuestro alumnado son profesionales que trabajan en violencia de género provenientes de diversos campos: abogacía, judicatura, policía, psicología, educación, asistencia social... Otra parte está compuesta por personas que han sufrido esta lacra y tienen secuelas. El relato de sus vivencias aporta una vertiente humana, práctica, de acercamiento real a este problema. Su historia zarandea las conciencias no dejando a nadie indiferente ante sus desgarradoras narraciones.

Para estas mujeres resulta terapéutico expresar sus pensamientos, sus sentimientos en un ambiente donde se sienten comprendidas. Este hecho unido al estudio de las causas y efectos que produce la violencia de género permite completar el proceso para pasar de ser una víctima a ser una superviviente.

La confluencia en un mismo foro de personas afectadas por la violencia de género, ya sea de forma personal o profesional, y docentes hace que la implicación sea muy grande y los debates resulten apasionantes y muy instructivos para los/as intervinientes.

Jornadas presenciales: durante las jornadas presenciales, se abordan diferentes temas desde distintas perspectivas con el fin de obtener una visión global del problema o tema que se está analizando evitando el sesgo característico que genera la visión única. Por tanto, invitamos a distintos especialistas a que nos aporten sus diferentes visiones sobre un mismo objeto, con lo que el aprendizaje generado es muy enriquecedor y holístico. La asistencia a estas jornadas es voluntaria y por tanto, no afecta a la evaluación final del curso. No obstante, y en aras a que todo el mundo pueda disfrutar de las mismas, se graban siempre e incluso alguna vez se han emitido en directo como programa de televisión a través de Internet. Una vez grabadas, nuestros alumnos pueden acceder a las mismas, mediante “streaming” siempre que lo deseen, desde el interior del curso en la plataforma de la UNED. En este momento,

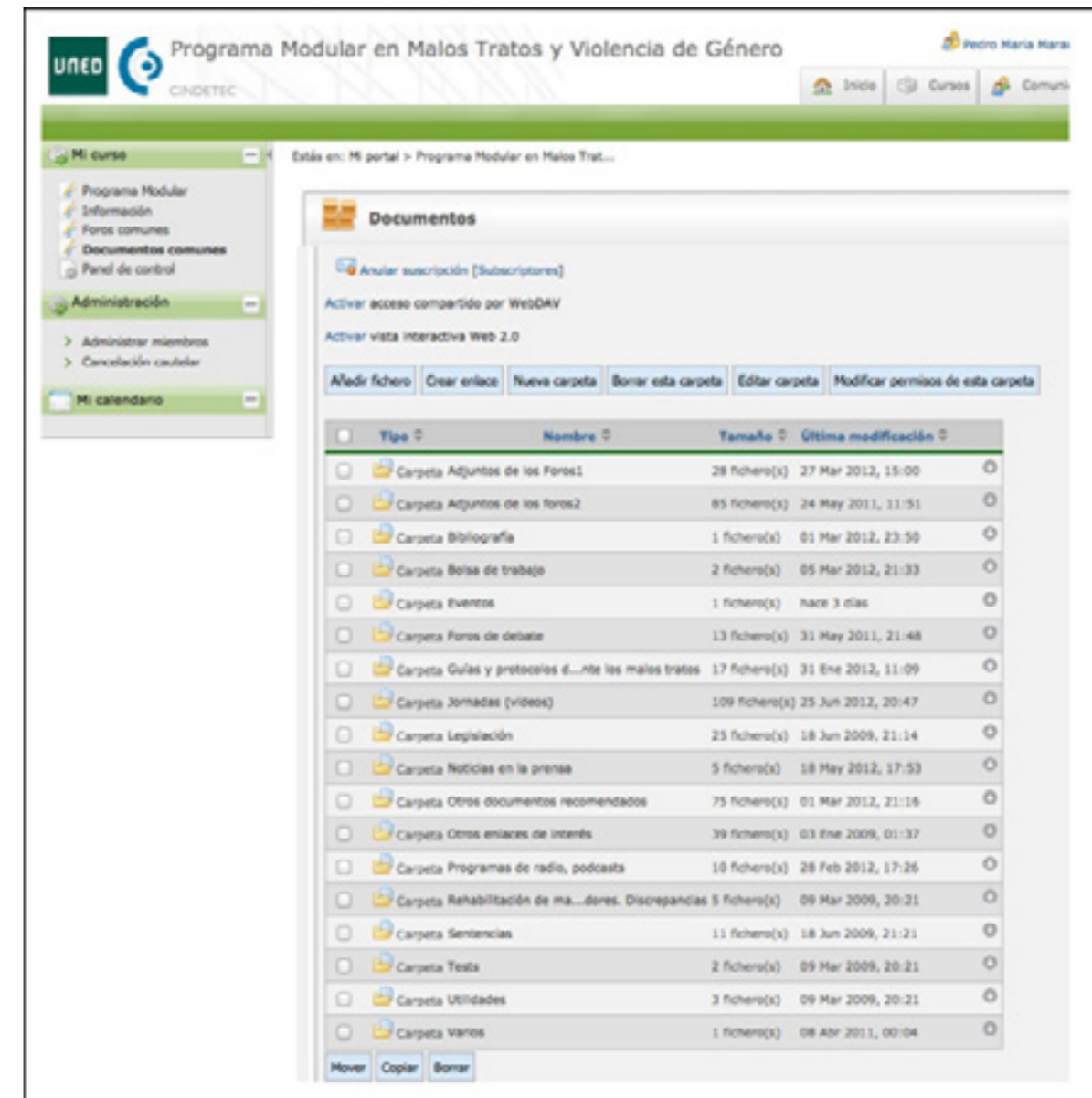
el programa cuenta con más de 100 horas de videoteca a disposición del alumnado para un total de 109 ponencias.

Equipo docente: El equipo docente está formado por más de una veintena de profesionales y está a disposición del alumnado, dando pautas, orientaciones y cuantas explicaciones necesiten a lo largo del curso bien a través de tutorías personalizadas o bien a través de los foros de debate y la herramienta correo de la plataforma virtual. En algunas ocasiones las tutorías también se realizan mediante correo postal. Es habitual la atención telefónica para orientar a nuestros alumnos/as.

Material didáctico: El alumnado accede al material didáctico de varias formas distintas. Por una parte, recibe en su domicilio, a través del correo postal, el material didáctico en papel, textos, libros etc... y por otra, dispone en el interior de la plataforma virtual de un auténtico compendio de documentos, videos, monografías, legislación, sentencias, protocolos, artículos, etc. Parte del material de estudio ha sido expresamente redactado por el equipo docente para estos cursos con el fin de adecuarlo mejor a sus contenidos. Se emiten, también, programas de radio a través de Radio Nacional de España, Radio 5.

El resumen numérico de los materiales que una persona, participante de nuestro curso, se va a encontrar, es el siguiente:

- Material didáctico en pdf: 15
- Legislación: 25
- Jurisprudencia: 11
- Monografías y Enlaces a páginas web de interés: 96
- Protocolos de actuación: 17
- Documentación sobre rehabilitación de agresores: 5
- Test de detección del maltrato: 2



Temario del curso

- Origen y transmisión de la violencia de género.
- El lenguaje como instrumento de opresión.
- Análisis de la responsabilidad de los medios de comunicación: una correcta información es prevención.
- Teoría feminista.
- La intervención de la medicina legal en la violencia de género.

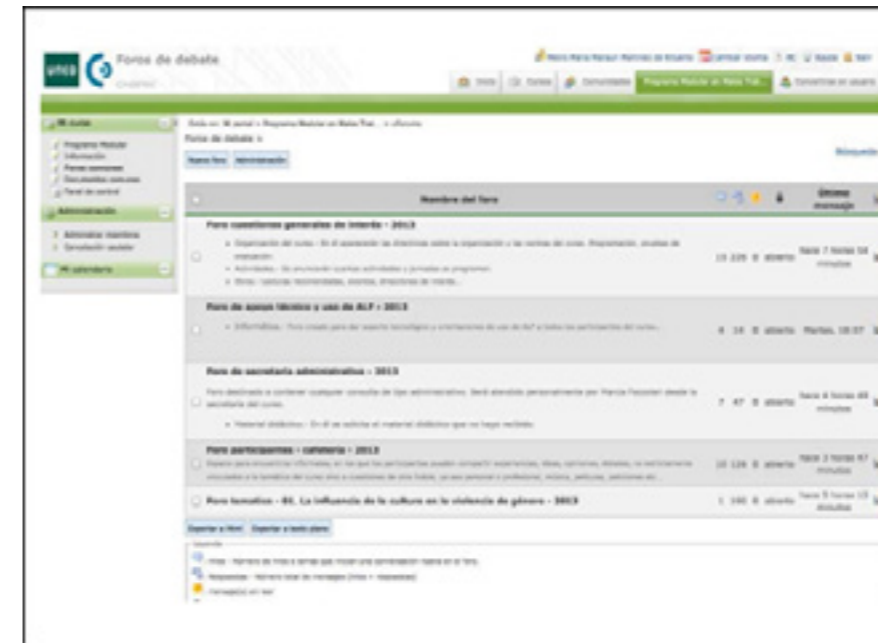
- Causas y razones científicas de la perdurabilidad de la mujer en la violencia de género.
- Los/as hijos/as, víctimas directas de la violencia de género.
- Intervención psicológica con agresores de mujeres.
- Respuestas de la Ley de medidas de protección integral contra la violencia de género a las actitudes de hostigamiento del maltratador.
- Las leyes civiles ante el maltrato.

Plataforma aLF de la UNED: Nuestro programa modular se aloja en el interior de la plataforma aLF de la UNED y eso nos permite centralizar en un único espacio, los tres cursos y todas las especialidades del máster. Ahora bien, existen zonas comunes, como pueden ser el área de noticias, ciertos foros de debate comunes, biblioteca, videoteca etc... y otras zonas estancas y ocultas entre sí, como pueden ser las áreas de evaluación, distintas para todos los cursos, y los foros de especialidad que son únicos y específicos para cada especialidad.

Cualquier persona que accede al interior del curso en la plataforma, dispone de acceso directo al programa, cronograma, actividades programadas, evaluaciones y todas aquellas noticias, novedades legales o bibliográficas que vayan surgiendo a lo largo del curso. Así mismo dispone de acceso a la totalidad de los mensajes generados en los foros de debate desde el inicio del curso en 2006.

Desde ese mismo instante, puede participar en los foros de debate. Los foros de debate son una de las actividades más utilizadas y mejor valoradas en las encuestas por las personas matriculadas en nuestros cursos. Disponemos de una serie de foros de debate que generan numerosísimo tráfico epistolar entre las diferentes modalidades de curso de nuestro Programa Modular en Malos tratos y Violencia de Género.

En la imagen que mostramos a continuación podemos ver los foros activos en este instante y el tráfico generado desde el día 15 de enero de 2013, fecha de inicio del curso.



En apenas 15 días se han generado 640 mensajes en los 5 foros de debate abiertos en este instante. Estos foros de debate, están moderados por el equipo docente, secretaría, dirección del curso y personal técnico.

El foro temático es un foro de una periodicidad mensual en el que se trabaja en profundidad sobre un tema monográfico.

El foro “Cuestiones generales de interés” contiene diferentes apartados o cuestiones relacionadas con la violencia de género. Desde la dirección del curso y el equipo docente, se plantean los temas iniciales y se genera el debate entre todas las partes implicadas. Tiene secciones dedicadas a noticias, libros, legislación, jurisprudencia, videos y películas, canciones, acciones de lucha, víctimas...

El foro de apoyo técnico, da soporte técnico a todo el colectivo, docentes, alumnado, administración, etc... Es importante destacar que los cursos cuentan con personal técnico que brinda una atención personalizada constante para ayudar al alumnado en el manejo de la plataforma virtual de modo que puedan desenvolverse en la misma sin dificultad alguna.

El foro de secretaría administrativa concentra y canaliza todas las cuestiones referentes a las distintas opciones de matrícula y recepción de materiales didácticos del curso.

Finalmente, el foro cafetería, es un lugar más distendido donde la gente puede hablar de cualquier otro tema que generalmente no tiene nada que ver con el curso, aunque casi siempre esté relacionado. En él se realizan, al principio del curso, las presentaciones de carácter personal. Este foro no está moderado.

La participación en los foros también es optativa y no penaliza ni mejora la calificación final del curso, pero nuestra experiencia nos indica que se trata de una actividad ampliamente utilizada y valorada por todo el colectivo del curso. La participación es muy elevada lo que queda patente no sólo en el número de mensajes sino en el tamaño y contenido de los mismos.

Estos han sido los mensajes que han generado los foros claves:

Nombre foro	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Foro general	997	646	921	1637	1185	1013
Foro temático 1	346	535	292	138	244	361
Foro temático 2	285	310	142	138	166	247
Foro temático 3	243	146	97	104	113	116
Foro temático 4	186	136	163	157	106	120
Total:	2057	1773	1345	2174	1814	1857

Evaluación: la plataforma aLF nos permite realizar pruebas de evaluación objetivas en el interior de nuestros cursos. Las pruebas pueden ser tipo test, preguntas de desarrollo, comentarios de texto etc... Se desarrollan en línea y con tiempo y espacio limitados.

Tenemos que mencionar, también, por su trascendencia, la obligatoriedad, para todos nuestros estudiantes de máster, de presentar un proyecto inédito de manera presencial al finalizar el segundo año de máster. Este trabajo de investigación es dirigido por un miembro del equipo docente que orienta en la elección del tema y en las pautas a seguir. Se recomienda que el tema sea del interés del alumno/a y le pueda resultar útil en su quehacer profesional.

Los trabajos de investigación implican un esfuerzo grande y una profundización del tema elegido. Una gran parte de los mismos goza de un elevado nivel, prueba de ello es que dos de estos trabajos han sido galardonados en distintas convocatorias con el Premio Elisa Pérez Vera que otorga la UNED a estudios que versen sobre mujeres, feminismo o género.

También hay que reseñar que algunos trabajos han sido utilizados, posteriormente, como protocolos en organismos oficiales y en empresas.

Subvenciones: Los cursos se pusieron en marcha en 2006. Con posterioridad al inicio de su andadura han recibido subvenciones públicas por parte del Instituto de la Mujer destinadas a fomentar la realización de Actividades y seminarios, en el ámbito de la Universidad así como otras destinadas a la realización de estudios Universitarios de Postgrado sobre los Estudios feministas, de las mujeres y de género los Cursos de Experto/a Profesional,

Experto/a Universitario/a y Máster en los años 2007, 2008, 2009 y 2010.

Premio CERMI 2011: en la categoría de Mejor Acción en beneficio de las mujeres con discapacidad. Se ha premiado al Máster sobre malos tratos y violencia de género de la UNED por incluir en su programa un módulo específico sobre mujeres con discapacidad, víctimas muchas veces invisibles de los abusos y la violencia machista.

Es curioso que una parte de nuestro alumnado, al finalizar el Máster, siente pena de no poder continuar en los cursos, de no poder seguir los foros de la plataforma virtual y se matricula en otra especialidad para poder seguir en contacto, como consta en la secretaría del curso; muchas personas han hecho dos, tres, cinco especialidades, etc...

La satisfacción queda comprobada en las encuestas llevadas a cabo, tanto por la Universidad como por el propio curso.

Estadísticas del curso:

En las tablas que presentamos a continuación podemos obtener una visión de conjunto de las cifras que se generan en este tipo de cursos.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que el año 2006 fue nuestro primer año y por tanto, debemos considerarlo como un único curso piloto. Ese año, obviamente, no hubo Máster

ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PROGRAMA MODULAR											
CURSO	CEP	CEU	MÁSTER	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12
2006-2007	-	218	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2007-2008	49	200	43	42	37	2	0	8	16	7	1
2008-2009	31	147	78	64	61	1	2	17	31	5	0
2009-2010	32	154	72	52	49	3	3	12	22	13	2
2010-2011	22	175	76	46	42	4	4	16	17	18	3
2011-2012	10	133	80	56	51	7	3	8	18	11	3
2012-2013	34	61	57	28	37	1	2	14	12	5	0
TOTAL:	178	1075	406	288	277	18	14	75	116	59	9

M5: Módulo 5.- Factores intervinientes en la violencia

M6: Módulo 6.- Trabajo de Investigación

M7: Especialidad - Módulo de Salud

M8: Especialidad - Módulo de Cuerpos de Seguridad

M9: Especialidad - Módulo de Derecho

M10: Especialidad - Módulo de Psicología / Asistencia social

M11: Especialidad - Módulo de Educación

M12: Especialidad - Módulo de Medios de Comunicación

CALIFICACIONES APTO / NO APTO		
CURSO	CEP	CEU
2006-2007	-	212 / 6
2007-2008	46 / 3	189 / 11
2008-2009	30 / 1	140 / 7
2009-2010	30 / 2	146 / 8
2010-2011	21 / 1	163 / 12
2011-2012	9 / 1	131 / 2
TOTAL % APTO	136 / 8 = 94,4%	981 / 46 = 95,5%

TOTAL TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN FINALIZADOS: 132

CURSO	PROYECTOS
2006-2007	-
2007-2008	19
2008-2009	36
2009-2010	23
2010-2011	27
2011-2012	27
TOTAL:	132

CONCLUSIONES

El uso de las nuevas tecnologías a través de la Educación a Distancia permite acceder a numerosas personas e instituciones a estudios avanzados en Malos Tratos y Violencia de Género que de otra manera, y debido a las obligaciones personales y profesionales diarias, verían imposible su formación y actualización continua en estos temas que consideramos de obligado compromiso social.

La metodología utilizada, el uso de una plataforma de formación, el intercambio entre pares en los foros de debate comunes y especializados y los seminarios presenciales, emitidos virtualmente a través de streaming en tiempo real, aparecen como elementos adecuados para este tipo de formación a distancia. Así lo ameritan el número de proyectos finales de máster que ven aprobada su presentación año tras año, los premios recibidos, la utilidad profesional de muchos de los trabajos de investigación y, por último, el grado de satisfacción expresado por las distintas personas involucradas en el curso, sean discentes o docentes.

La enseñanza a distancia constituye una fantástica herramienta para llegar a todos los operadores sociales y poder contribuir a fraguar una sociedad más justa. Las nuevas tecnologías permiten eliminar las distancias personales y geográficas. Si esto lo complementamos con jornadas presenciales en las que los miembros de esta pequeña comunidad tienen la oportunidad de conocerse y convivir aportamos calidez y cohesión al grupo de trabajo.

Tras la finalización de la especialización queda un estrecho vínculo con las personas que han pasado por los cursos a lo largo de los años. Seguimos en contacto. Enviamos información sobre las actividades que se realizan, becas, trabajos, invitaciones a las jornadas presenciales... es algo más que un curso. A las jornadas vienen antiguos/as alumnos/as, se ofrecen novedades, variamos la temática y las/os ponentes. Además de los docentes, invitamos a relevantes personalidades nacionales e internacionales en el ámbito de la violencia de género para que participen.

Como docentes llevamos a cabo una labor apasionante, aunque desbordante por la actividad febril diaria, todos los días son lectivos en la plataforma virtual. Resulta muy gratificante formar profesionales con un conocimiento profundo de la realidad en la que trabajan y con una gran implicación. Es, también, muy satisfactorio ver el cambio operado por muchas mujeres que realizan el curso, es duro para ellas, todas dicen la misma frase: este curso me está removiendo. Al principio lo pasan mal porque son mucho más conscientes de su situación, reabren heridas cerradas en falso. A partir de ahí se produce su recuperación o se completa la ya iniciada.

Hacemos todo lo posible porque los alumnos/as vean cumplidas sus expectativas. Por

nuestra parte, no queremos terminar sin dar las gracias a cuantas personas han participado en estos cursos por todo lo que nos han enseñado.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

San Segundo Manuel, Teresa (Directora) (2008) *Violencia de género. Una visión multidisciplinar*, Editorial universitaria Ramón Areces, Madrid

DESARROLLO DE COMPETENCIA VIRTUAL INDIVIDUAL EN ACADÉMICOS DE GRADUACIÓN A DISTANCIA

Ariane Rodrigues Pereira
Marcos Baptista Lopez Dalmau
Universidad Federal de Santa Catarina. Brasil

Palabras clave: desarrollo, competencia, virtual, EaD

Diversos factores han influenciado la enseñanza superior, el aumento y diversidad de la demanda; los objetivos y funciones relacionados a la educación superior; la presencia de la virtualidad; las TICs; los cambios en los perfiles profesionales y sus impactos en el proceso de formación; entre otros. Y estos factores ocasionan en las organizaciones y en la sociedad innovaciones y cambios en las formas como las tareas son concebidas, mientras que en el contexto educacional implican un uso de métodos compatibles con la evolución tecnológica. Luego, este estudio objetiva presentar la contribución que la educación a distancia ofrece para el desarrollo de la competencia virtual individual, que son los conocimientos, habilidades y actitudes para trabajar y comunicarse con el fin de completar proyectos virtuales colaborativos. La pesquisa se basó en el estudio de caso del curso de administración EaD de la Universidad Federal de Santa Catarina. La investigación tuvo un abordaje cuanti y cualitativo, teniendo el survey como instrumento para recoger datos de alumnos, además hizo uso de entrevistas con profesores y coordinadores. Los resultados señalan que el curso contribuyó en para el desarrollo esta orden de la auto-eficacia virtual, de las habilidades con medios virtuales y habilidad virtual social.

1. INTRODUCCIÓN

La Educación a Distancia y los avances en Tecnologías de Información y de Comunicación han permitido un cambio que proporciona autonomía a los estudiantes para construir su propio conocimiento, a partir de la información y conocimiento previo que pueda tener y con el apoyo y orientación de tutores y profesores. En este contexto, es importante entender la realidad que envuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de proporcionar métodos, ritmos y lecciones que sean compatibles con los beneficios y facilidades de la convergencia tecnológica.

Para Almeida (2003) la educación a distancia incorporada en ambientes virtuales y de aprendizaje interactivo ofrece una libertad de espacio y tiempo y promueve el uso de diversos recursos en el proceso de construcción del conocimiento, crea las condiciones para que haya múltiples interferencias, conexiones y trayectorias, y por lo tanto no se limita únicamente a difundir información y las tareas definidas a priori.

Así, sea por las nuevas metodologías y técnicas didáctico-pedagógicas, o porque las nuevas tecnologías son facilitadoras; se vuelve cada vez más claro que la educación a distancia ofrece la apropiación de los contenidos de diversas áreas del conocimiento, Ristoff (2011). Y esto es fundamental, ya que hay una clara necesidad de formar profesionales capaces de trabajar en el mercado laboral que es cada vez más competitivo.

Sin embargo, no sólo la formación técnica y comportamental ha sido exigida por la realidad del mundo empresarial al, ya que con el surgimiento de la virtualización del trabajo las empresas han valorado profesionales que saben cómo disfrutar y tener habilidades tecnológicas en el desempeño de sus tareas. De acuerdo con una encuesta realizada por McKinsey & Company (2011) una nueva clase de empresa ha surgido, las que utilizan intensamente tecnologías Web 2.0 de colaboración para conectar los esfuerzos internos de los empleados y para extender la comunicación fuera de la organización y por lo tanto llegar a los clientes, socios y proveedores.

En este sentido, es importante verificar si los cursos de graduación que utilizan la modalidad a distancia son capaces de formar profesionales que además de dominar las competencias técnicas integradoras inherentes a su función todavía tienen la ventaja de la competencia virtual individual - entendida como una extensión de conocimientos, habilidades y actitudes de un individuo para trabajar y comunicarse en ambientes virtuales con el objetivo de completar proyectos virtuales colaborativos, Wang y Haggerty (2009).

Por lo tanto, para verificar la realidad de un curso de graduación modalidad a distancia fue elegido el curso de administración ofrecido por la Universidad Federal de Santa Catari-

na, que está basada en el estado del mismo nombre en el sur de Brasil. El propósito de este curso es desarrollar competencias que permitan preparar al individuo a enfrentar los cambios permanentes en el desarrollo científico y tecnológico que el actual escenario requiere. Así, la verificación es producida, y en qué nivel se produce, el desarrollo de la competencia virtual individual se vuelve importante ya que el curso hace uso de las plataformas digitales que permiten la integración e interacción de los alumnos, tutores y profesores.

2. REVISIÓN LITERARIA

En este capítulo se aborda el desarrollo de competencias en la educación superior, así como se define el concepto y la composición de la competencia virtual individual.

2.1. Desarrollo de competencias

Varias son las experiencias que han promovido cambios en el campo educativo. Al pensar en innovaciones educativas como autogestión del aprendizaje, un diálogo entre teoría y práctica, la validación de los aprendizajes anteriores y las nuevas teorías de aprendizaje, tales como el constructivismo social y el aprendizaje auténtico, se percibe que estas muestran influencias en la formación por competencias, Mulder, Weigel y Collins (2007). A este respecto, se observa que la formación basada en competencias permite un énfasis en el contexto de trabajo, de manera que combina la teoría y la práctica.

Mientras que la educación tradicional de acuerdo con Pérez y Geliz (2005) tiene un énfasis en la obtención de conocimiento, y de este modo el estudiante es comprendido como un receptor, mientras que el maestro que detiene el conocimiento tiene la función de transmitir lo que sabe, ya que él es el único conocedor de la materia. Así, son planeadas clases teniendo en cuenta la visión del profesor y basado en un aprendizaje de memorización, y luego las necesidades individuales de los estudiantes no siempre son tenidas en cuenta.

Así, en el momento actual en el que el papel de los ambientes virtuales de aprendizaje pueden estimular el desarrollo de competencias (Bastiaens y Martens, 2003) apud Wesselink et al (2010, p. 815) “los estudiantes son habilitados a trabajar juntos y los profesores son habilitados a actuar como entrenadores porque son capaces de seguir cerca el proceso de aprendizaje de sus alumnos (administración on-line)”. Y esto es posible en el entorno de EaD que hace uso constante de tecnologías que permiten un trabajo colaborativo y cooperativo, Kenski (2005).

Ajuicio de Bernal (2006) la búsqueda de un currículo basado en competencias en de-

trimento del tradicional, se debe a que este último se centra en la acumulación de conocimientos en un carácter de ‘enciclopedia’, en la que los protagonistas son los profesores, que se ocupan de los contenidos, dejando al estudiante un papel limitado con característica de pasividad. Por lo tanto, no queda claro cuál es la relación entre el conocimiento desarrollado y la realidad profesional y social a la que el estudiante es enviado.

En este contexto, las instituciones de educación superior tienen un papel fundamental, ya que pueden proporcionar condiciones a los jóvenes para convertirse en ciudadanos y profesionales que participan en la sociedad a través del desarrollo de competencias, que representan la movilización de recursos, sean ellos conocimientos, habilidades y actitudes situados en un contexto determinado.

En el sistema de competencia el énfasis está en el individuo, que puede buscar actividades de aprendizaje y desarrollar habilidades y competencias a lo largo del proceso. Para Struyven y De Meyst (2010, p. 1496) “competencia” señala un énfasis en la ‘habilidad de saber hacer’ y es considerada sinónimo de habilidades de desempeño”. De este modo, presenta contraste aparente con el énfasis tradicional en la ‘habilidad de demostrar el conocimiento’ Houston & Howsan (1972) apud Struyven y De Meyst (2010).

Y a este respecto, surge la necesidad de desarrollo de la competencia virtual individual para hacer frente al contexto de trabajo virtual que surge como una tendencia en las organizaciones. Ciertamente, la interacción que se produce en el lugar de trabajo se lleva a cabo en gran medida en modo presencial, sin embargo, es posible comprender que el trabajo virtual ha surgido y crecido como un componente del contexto profesional del trabajador del conocimiento, para Townsend, De Marie y Hendrickson (1998, p. 17), el nuevo ambiente de trabajo “no será limitado por la geografía, tiempo y límites organizacionales; será un entorno de trabajo virtual donde la productividad, la flexibilidad y la colaboración alcanzarán nuevos niveles sin precedentes”.

Así que el alumno de administración que se convertirá en un futuro profesional insertado en organizaciones que utilizan cada vez más herramientas virtuales necesita estar en consonancia con los cambios tecnológicos y así de este modo desarrollar la Competencia Individual Virtual - CVI. Esto porque en este contexto la virtualidad es cada vez más evidente en las vidas de las personas y en la vida organizacional, la CVI se convierte en un elemento diferenciador para el ejercicio de actividades profesionales. Y, la presente investigación tiene un énfasis en el profesional que se graduará en administración modalidad de educación a distancia.

2.2. Competencia Virtual Individual - CVI

La definición del concepto de CVI que utilizamos en este estudio es la de Wang y Haggerty (2009) que la definen como una extensión de los conocimientos, habilidades y actitudes de una persona para trabajar y comunicarse en ambientes virtuales con el objetivo de realizar proyectos virtuales colaborativos.

A partir de este concepto, es posible entender la definición de la competencia virtual como compatible con la competencia tradicional, la diferencia radica en la adopción del contexto virtual. Y en este aspecto, para Wang y Haggerty (2011) hay un continuo de trabajo que puede ser entendido como todos los trabajos que tienen algún grado de virtualidad, o sea, el trabajo no se puede sólo clasificar como virtual o no. Por lo tanto, Wang y Haggerty (2011, p. 302) sostienen que “las personas con mayores niveles de Competencia Virtual Individual (CVI) desempeñarán sus actividades de trabajo de una mejor manera que las personas con bajos niveles de CVI.”

Para pensar en el desarrollo de CVI es necesario conocer su composición. Por consiguiente, Wang y Haggerty (2011) identificaron dimensiones de la competencia virtual individual al revisar las habilidades de los usuarios de los sistemas de información y de trabajos virtuales, con el fin de contemplar temas tales como equipos virtuales, las organizaciones virtuales, colaboración a distancia, la comunicación online, etc.

Así, Wang e Haggerty (2009) resumieron los resultados encontrados en la literatura y formularon que CVI consiste de tres dimensiones esenciales: auto-eficacia virtual, habilidad con media virtual y habilidad social virtual, la figura a seguir demuestra la visualización de este constructo multidimensional.



Figura 01: Ilustración del Constructo Multidimensional Competencia Virtual

Fuente: Wang e Haggerty (2011, p. 303)

Es importante destacar que en este modelo Wang e Haggerty (2011) consideraron que: auto-eficacia virtual, habilidad con medias virtuales y habilidad social virtual son abstracciones multidimensionales moderadas. Por lo tanto, la teoría de estos autores sostiene que CVI no es un constructo latente que subyace a la construcción de auto-eficacia virtual, habilidad con medias virtuales y habilidad social virtual, pero CVI es un constructo existente en virtud de la combinación de las dimensiones que lo componen. Así, las dimensiones que comprenden la CVI se describen a continuación:

Auto-eficacia virtual/AEV – esta primera dimensión representa el componente de auto-concepto de la competencia en configuraciones virtuales Wang e Haggerty (2011). Para Bandura (1986) citado en Wang e Haggerty (2011, p. 304, nuestra traducción) “auto-eficacia es la creencia de un individuo en sus habilidades para involucrarse en ciertos comportamientos.”

Por lo tanto, la creencia en la auto-eficacia puede influir a una persona a perseverar en situaciones que le ofrecen desafío. Así, “una fuerte creencia en la auto-eficacia promueve el dominio de diversas situaciones porque el individuo confía en su auto-confianza y en sus habilidades para persistir en los retos” Wang y Haggerty (2011, p. 304). Por lo tanto, con relación al contexto de trabajo virtual, la auto-eficacia virtual representa la creencia de un individuo en su capacidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación y cumplir con sus responsabilidades de trabajo virtualmente, Wang y Haggerty (2009).

Como se muestra en la figura 01 la auto-eficacia se compone de auto-eficacia computacional-AEC y auto-eficacia en trabajo remoto-AETR. Para Compeau y Higgins (1995) apud Wang y Haggerty (2011, p. 304) AEC “es una creencia individual en sus habilidades para utilizar ampliamente la tecnología computacional”. Así que este es un auto-concepto importante que se ocupa de los problemas causados por las tecnologías en los ambientes virtuales. Mientras AETR está relacionada a tareas, y puede ser entendida como la creencia individual en su habilidad para trabajar y realizar tareas grupales en ambientes virtuales, Staples, Hulland y Higgins (1999) apud Wang y Haggerty (2011). En otras palabras, la auto-eficacia en el trabajo remoto representa la confianza de la persona en el desempeño de su trabajo sin interacciones cara a cara.

Habilidad con medias virtuales/HMV – esta es la segunda dimensión de la CVI que según Wang y Haggerty (2011, p. 304) “describe el nivel de habilidad individual (en relación a su confianza como en la auto-eficacia) en el uso de la tecnología para comunicarse con todos su potencial en configuraciones virtuales”. La falta de esta habilidad en el uso de tecnología computacional puede afectar la capacidad de un individuo en el desarrollo y cumplimiento de su tarea cuando se consideran entornos que tienen características de vir-

tualidad. Debido a ser una habilidad, HMV es orientada por el desempeño, y no es como la auto-eficacia guiada por la creencia. A ese respecto, siendo habilidad se convierte en una cuestión de “saber hacer” y no “qué saber”. Por ejemplo, saber cómo usar el correo electrónico y su funcionalidad, y de esta manera asignar tareas y responsabilidades a los miembros de un proyecto.

Habilidad social virtual/HSV – esta dimensión es de importancia fundamental para proporcionar las bases para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales, por eso es posible entender su criticidad, (Pauleen e Yoong, 2001; Barclay, Higgins y Thompson, 1995) citado en Wang y Haggerty (2011). Sin embargo, al considerar que el contexto de este estudio es el foco virtual, vale la pena destacar que esta competencia necesitará un CHA diferenciado de lo tradicional, que se basa en un marco de interacciones presenciales. Por lo tanto, la habilidad social virtual se entiende como un conjunto de habilidades individuales para construir relaciones sociales con los demás en el ambiente virtual, Wang y Haggerty (2009). Un factor interesante aquí es que en los ambientes virtuales es necesaria la habilidad para interpretar las expresiones de texto que a menudo traducen sentimientos, comportamientos y emociones.

Finalmente, otra característica a destacar es que la habilidad social virtual es clave “porque motiva a las personas a persistir en enfrentar ambientes nuevos y a veces difíciles”. Ya que esta característica surge muchas veces en las personas que no se sienten familiarizadas con las herramientas de medias o recursos tecnológicos (KOCH, 2004; STAPLES, HULLAND e HIGGINS, 1999) apud Wang e Haggerty (2011).

En otras palabras, al comprender la CVI como un constructo compuesto por la auto-eficacia virtual, habilidad con media virtual y habilidad social virtual es posible pensar en nivel esperado de desarrollo para esta competencia. Y al hacer un diagnóstico para determinar si hay desarrollo y en qué nivel está, es posible pensar en metodologías para el desarrollo de la CVI.

3. METODOLOGÍA

La filosofía de esta investigación es apoyada en la fenomenología, que eleva la importancia del sujeto en el proceso de construcción del conocimiento. Y puede ser entendida como “una filosofía que ve los fenómenos sociales como socialmente construidos y está particularmente interesada en la creación de sentido y aumentar la percepción de estos fenómenos” Saunders, Lewis e Tornhill (2009, p. 628).

El enfoque es cualitativo y cuantitativo con el fin de cumplir con los objetivos de la investigación y del problema. Además, también se caracteriza como un estudio de caso por investigar un fenómeno contemporáneo en profundidad y en sus hechos de contexto, Yin (2010). Al mismo tiempo, la investigación es comprendida como un estudio transversal, por lo tanto, se produjo de agosto a diciembre de 2012.

Se trata de una investigación aplicada que puede ser evidenciada por la motivación para resolver problemas prácticos, Zanella (2009); o sea busca analizar datos que pueden interferir en el desarrollo de la competencia individual virtual de los estudiantes de graduación en administración de educación a distancia. En cuanto a los objetivos de la investigación es de tipo descriptivo, ya que tiene la intención de describir con precisión los hechos y fenómenos que ocurren en la realidad del curso de administración.

En la fase cualitativa, se realizaron entrevistas con la vice-coordinadora del curso de administración de la Universidad Federal de Santa Catarina, con la coordinadora de producción de materiales de educación a distancia y con la supervisora de tutores a distancia.

Mientras que la fase cuantitativa tuvo el survey para alumnos. Teniendo un cuestionario basado y adaptado de Wang y Haggerty (2011). Por ser una encuesta para verificar el desarrollo de competencias, la población objetivo se caracterizó por los recién graduados y graduandos en este caso las clases encuestadas fueron las clases de 2012.1, 2012.2, lo que hizo un total de 155 alumnos, con el resultado de una población accesible de 15 respuestas. Lo que representa un error de estimación de 2%, con un nivel de confianza de 90% y desviación estándar de 5%.

Todavía, la investigación puede ser caracterizada como bibliográfica Koche (1997), y en este sentido incluyen la contribución de autores tradicionales en competencias y EaD, pero también contó con la colaboración de revistas internacionales, principalmente en relación a CVI. En resumen, los autores principales fueron: Almeida (2009), Aretio (2006), Bohlander, Snell e Sherman (2005), Dutra (2002), Moore e Kearley (2008), Gómez (2007), Perrenoud (1998 e 1999), Ristoff (2011), Trein e Schlemmer (2000 e 2009), Wang e Haggerty (2009 e 2011), Wesselink et al (2010) e Zarifian (2001).

En cuanto al enfoque de procesamiento de datos se utilizó el abordaje inductivo para comprender mejor la naturaleza del problema. Y para el análisis de los datos cualitativos se uso el análisis de contenido. Dado que este método proporciona un estudio de las motivaciones, actitudes, valores, creencias y tendencias, Bardin (1977) apud Triviños (1987). Qué son dimensiones importantes cuando se trata de desarrollo de competencias.

Las categorías de análisis seleccionadas para esta investigación tuvieron en cuenta las abstracciones que forman el constructo de la competencia virtual individual a saber: auto-eficacia virtual, habilidades sociales virtuales y habilidades de medias virtuales, Wang e Haggerty (2011).

En cuanto al análisis de los datos cuantitativos de la etapa de la encuesta con los tutores y los estudiantes, para la transformación de datos brutos en información se utilizaron técnicas cuantitativas de análisis, tales como gráficos, cuadros y estadísticas que permiten hacer esta transformación, y ayudan a explorar, presentar, describir y analizar las relaciones y las tendencias en los datos.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En esta sección se presenta la contextualización del curso de administración EaD/UFSC y los análisis de los datos y resultados obtenidos en cuanto al desarrollo de la CVI.

4.1. La Universidad Abierta de Brazil - UAB y El curso de administración

El gobierno brasileño ha actuado activamente en la democratización del acceso a la educación, y para esto ha aumentado el número de matrícula en las universidades y también ha hecho uso de la educación a distancia, estas acciones están amparadas en lo que se llama Universidad Abierta de Brasil, reglamentada por el Decreto no 5800, de 2006 y el decreto no 5622 de 2005 y que busca “el desarrollo de la educación a distancia, con el fin de interiorizar y ampliar la oferta de cursos y programas de educación superior en el país.” Así, la EaD entró para en la agenda de discusión de las políticas públicas educativas entre 2003 y 2006, Kipnis (2009).

LA UAB es un programa que propone la integración de las universidades públicas en la oferta de cursos de nivel superior a los que tienen dificultades para acceder a la enseñanza universitaria, UAB (2012). Entre los integrantes esta la Universidad Federal de Santa Catarina y por supuesto objeto de estudio de esta investigación con el curso de graduación en administración en la modalidad de educación a distancia, ofrecido por el Departamento de Administración del Centro Socio Económico. En este sentido, cabe destacar que el curso tiene como objetivo capacitar un profesional que tenga capacidad de análisis y sea emprendedor, con una visión sistémica de la organización con el fin de constituirse en un agente de cambio y transformación social desde la perspectiva de la ética y de la responsabilidad necesarios para la sociedad actual, EAD/UFSC (2012).

La propuesta del curso de administración EaD/UFSC es el desarrollo de competencias que habiliten al individuo experimentar los cambios permanentes que el desarrollo científico y tecnológico actual requiere, Projeto Pedagógico (2010). Por lo tanto, es oportuna la verificación se produce, y en qué nivel se produce, el desarrollo de la competencia virtual individual en este curso, ya que se rige por las plataformas digitales que permiten la integración e interacción de los alumnos, tutores y profesores.

Vale la pena señalar que el curso es parte del programa analizado Universidad Abierta de Brasil-UAB, sin embargo, con respecto a la gestión está incorporando en UFSC como proyecto piloto II. Nació debido a la intervención del Ministerio Público de Santa Catarina en virtud del proyecto piloto I estaba disponible solamente para servidores de Banco do Brasil (banco público brasileño) y también se hizo disponible a los servidores de otros organismos gubernamentales. Con la interpretación de la fiscalía de que una universidad pública no puede favorecer unos en detrimento de otros, se hizo necesario el proyecto piloto II para abrir vacantes para la demanda social. Lo que fue hecho a través de una prueba (vestibular) para seleccionar los alumnos.

Luego, el curso analizado sirve a 10 centros en el estado de Santa Catarina, es decir, en las ciudades de Araranguá, Canoinhas, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Joinville, Lages Laguna, Palhoça y Tubarão. La infraestructura presente en estos centros cuenta con 1 coordinador de centro, 1 tutor presencial; además, un espacio físico que favorece la organización de los servicios y que permite el desarrollo de las actividades académicas y administrativas, tiene computadoras, salas de video conferencia y biblioteca.

Más aun, el curso cuenta con el apoyo del Departamento de Ciencias da Administração-CAD a través del coordinador del curso de graduación en administración, de la sub-coordinadora del curso, de un coordinador de tutoría que es un profesor, consejo editorial compuesto por profesores del CAD, supervisores de tutoría a distancia y presencial, tutores por disciplina, y una secretaria, Projeto Pedagógico (2010).

De acuerdo con las entrevistas fue verificado que el curso trabaja en una perspectiva teórica metodológica socio-interaccionista, basada en la visión de Vygotsky. Este pensador concibe el aprendizaje como un fenómeno que tiene lugar en la interacción de las personas. Luego, a través de ambientes virtuales de enseñanza y aprendizaje se busca estimular la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento en la medida que la comunicación y la interacción entre los participantes, tutores y profesores ocurre a través de herramientas síncronas y asíncronas. A continuación, el curso busca aprovechar el bagaje que el estudiante ya tiene y por lo tanto a los profesores y tutores se les recomienda explorar la experiencia que el alumno tenga. Y como los tutores tienen más contacto con los estudian-

tes se les pide ofrecer sugerencias de lo que puede ser mejorado en relación a los recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización curricular está planeada en formato modular, Proyecto pedagógico (2010), y obedece a lo que se propone en los Lineamientos Curriculares para la Administración de Graduación (Resolución 4 del 13 de julio de 2005). Por lo tanto, el curso está guiado por cuatro núcleos:

Núcleo 1 - Estudios Básicos de Formación; Ciencias Políticas; Sociología; Matemáticas; Filosofía; Redacción Comercial; Derecho Administrativo; Contabilidad (gerencial y general); Economía (Introducción); Psicología; Estadística Aplicada a Administración; Economía (Micro y Macro); Derecho (Impuestos y Comercio).

Núcleo 2 – Estudios de Formación Profesional y Ciencias Aplicadas a la Administración; Administración (Introducción y teorías); Organización, Sistemas y Métodos; Toma de Decisiones; Sistemas de Información; Matemáticas Financieras; Administración Pública; Planificación (Teorías y modelos); Gestión Financiera y Presupuesto; Gestión de Personal; Marketing; Investigación Operacional; Operaciones y Logística; Finanzas Públicas; Emprendedorismo y Creatividad; Elaboración y Administración de Proyectos; Trabajo de Conclusión de Curso – TCC.

Núcleo 3 – - Estudios de Formación Complementaria; Educación a distancia; Antropología; la Responsabilidad Social Corporativa; Gestión Ambiental y Sostenibilidad; Comercio Exterior; Mercado de Capitales; Temas Emergentes; Computación Básica; Metodología de la Investigación; Seminarios temáticos.

Núcleo 4 – Estudios cuantitativos y sus tecnologías; Tecnología e Innovación; Teoría de Juegos.

De acuerdo con el Proyecto Pedagógico (2010) y con la entrevista con la vice-coordinadora del curso, los supuestos metodológicos presentes en las disciplinas son guiados por los argumentos para renunciar la disciplinariedad, trabajándose por áreas del conocimiento y por lo tanto proporcionar una formación interdisciplinaria; identificar áreas de recortes teóricos y metodológicos, teniendo en cuenta los conceptos de autonomía, la investigación, el trabajo cooperativo, la relación entre la teoría y la estructura de la práctica, y comunicación dialógica, la interactividad, la flexibilidad, la capacidad crítica, y, finalmente, inter y transdisciplinariedad.

A pesar de todo, según la encuesta llevada a cabo con estudiantes, la mayoría de las disciplinas aún no hacen un uso intensivo de las tecnologías de la información y comunicación

que inciten a los estudiantes a interactuar con el trabajo colaborativo virtual; las disciplinas que se destacaron más en la encuesta de acuerdo con el número de respuestas fueron: la educación a distancia, matemáticas, proyecto de prácticas, trabajo de conclusión del curso y especialmente los seminarios temáticos.

En estas disciplinas, la necesidad de un debate entre los alumnos que realizaban el trabajo en equipo les animó a utilizar herramientas como MSN, Gtalk, chat de Facebook y Skype, para intercambiar ideas y realizar el trabajo. Vale la pena señalar que los estudiantes a distancia no residen necesariamente en la misma ciudad de su centro, entonces la distancia geográfica impide la reunión presencial, luego es primordial el desarrollo de CVIs.

Como se recomienda en el proyecto pedagógico (2010) los principios dinamizadores del currículo provienen no sólo de los enfoques epistemológicos y metodológicos del curso, sino también de la necesidad que los estudiantes tengan un contenido teórico / práctico de los contenidos del trabajo, Proyecto Pedagógico (2010). Y estos principios son consistentes con los resultados de las entrevistas realizadas que muestran que la cultura del aprendizaje presente en el curso tiene en cuenta la experiencia práctica del alumno junto con el profesor para explorar el contenido con el fin de mejorar la práctica profesional del estudiante. Sobre todo, al tener en cuenta que el perfil del estudiante ha sido predominantemente de estudiantes que ya son profesionales trabajando en el mercado laboral, y por lo tanto necesitan mejorar sus habilidades técnicas.

En este sentido, el curso hace uso del ambiente virtual - Moodle, que es una herramienta importante, ya que permite el uso de otras características como chat, foro, compartir archivos, mensajería. En este sentido, hay salas de chat disponibles para el estudiante-estudiante, estudiante-tutor, estudiante-profesor, profesor-tutor, lo que caracteriza la comunicación multidireccional. Sin embargo, el curso también incluye encuentros presenciales para la realización de actividades académicas.

Una función muy utilizada es el foro para la discusión de conceptos y para mejoría del conocimiento, además, hay videoconferencia que es el intercambio: el profesor se encuentra en uno de los centros, mientras que los estudiantes están reunidos en los demás centros, hay interacción entre estos actores ya que hay espacio para que el alumno interactúe con el profesor y así este responda a las preguntas, solicitud de explicaciones o profundización de los temas estudiados.

Aún en los recursos utilizados, los materiales didácticos están disponibles a través de los libros impresos para cada disciplina, videos instructivos, CD-ROM, ambiente virtual, videoconferencias, teleconferencias y tutorías. Dado que todos los recursos que el estudiante

recibe son incluso en el AVA, así mismo obteniendo el libro impreso se pone en el AVA el libro en formato de documento portátil pdf, bien como videos de instrucción y archivos de audio de las conferencias también están disponibles en el ambiente. Esto es, para todos los recursos físicos disponibles hay un equivalente en formato virtual, a fin de facilitar al estudiante el máximo para que pueda acceder a su contenido y estudiar en cualquier momento y en cualquier lugar.

4.2. El desarrollo de La Competencia Virtual Individual em El curso de Administración

Para la verificación de la evolución de la CVI en los académicos de administración EaD/UFSC la encuesta con los alumnos contó con 42 preguntas que tuvieron en cuenta las abstracciones que componen la CVI, de estas 4 fueron filtro para comprobar el año de formación de los estudiantes e identificar los aspectos socioeconómicos.

En adelante, con relación a CVI hubo 04 preguntas que trataban de analizar la auto-eficacia computacional / AEC que el estudiante respondió teniendo en cuenta su confianza en su capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para llevar a cabo sus tareas de trabajo virtual. Fueron 2 preguntas de reflexión para analizar la auto-eficacia en el trabajo a distancia / AETR para comprobar la confianza de los estudiantes para realizar su trabajo sin las interacciones cara a cara. Y 3 preguntas fueron para analizar las habilidades sociales virtuales / HSV de los estudiantes, que respondieron dado su conjunto de habilidades para construir relaciones sociales con los demás en el ambiente virtual. Por último, la habilidad con medias virtuales / HMOV se les hizo 11 preguntas al alumno para informar de su nivel de habilidad individual en el uso de la tecnología para comunicarse con todo su potencial en las configuraciones virtuales. Tipos de soportes utilizados en las preguntas: correo electrónico, grupo de e-mail, videoconferencia, mensajería instantánea y foros online.

Además, se analizaron las dimensiones que involucran la experiencia cotidiana de estudio virtual con 6 cuestiones para el alumno dijera la frecuencia y uso cotidiano del estudio virtual. También 3 preguntas para que el estudiante informara del alcance y la frecuencia del estudio virtual.

Se utilizaron 8 preguntas reflexivas para que el estudiante informara de los recursos utilizados en el curso y la influencia de la graduación para el desarrollo de CVI. En este aspecto se verificaron temas como estímulo para utilizar el ambiente virtual, estimular la participación de las actividades realizadas por el tutor, el papel del profesor como un técnico que acompaña el proceso de aprendizaje de los alumnos, identificando dónde viene el estí-

mulo para trabajar en forma virtual; y preguntas para ver la percepción del alumno sobre el desarrollo de la CVI influenciado por la graduación EaD.

Finalmente, la última pregunta consistía en una tabla en la que el estudiante podía informar de sus habilidades y confirmar si el curso había contribuido al desarrollo de estos. El análisis de esta cuestión es el tema central de este artículo. Por lo tanto, son presentadas a continuación las habilidades para que el alumno graduase su nivel de desarrollo en mucho, mediano, poco o nada, e informase si hubo una contribución del curso: si o no.

Por lo tanto, las competencias evaluadas fueron: Habilidad para realizar un trabajo en un entorno colaborativo virtual; Habilidad para crear y mantener la red de relaciones en forma virtual; Habilidad para aprender a utilizar las nuevas herramientas de las TIC; Habilidad para utilizar nuevos programas; Habilidad para aprender nuevos conceptos; Habilidad para trabajar en equipo en forma virtual; Habilidad para expresarme y comunicar de una manera virtual; y Habilidad de transferir conocimientos de una manera virtual.

Un punto importante es que en todas las competencias analizadas los estudiantes indicaron que el curso contribuyó para su desarrollo, las que tuvieron menor puntuación son referentes a la habilidad de crear y mantener la red de relaciones en forma virtual y la habilidad para utilizar nuevos programas, ellas tiene cada una un porcentaje de 55%, mientras las restantes categorías recibieron un indicativo de mayor contribución, como se muestra a continuación.

La categoría que posee la mayor puntuación traduce la eficacia de la enseñanza en la educación a distancia, en este aspecto la contribución porcentual en la opinión de los alumnos fue de 100%. Otras categorías que se destacaron fueron las competencias: realizar trabajo colaborativo en forma virtual; aprender a utilizar nuevas herramientas de TICs; el trabajo en un equipo virtual; expresar y comunicar de forma virtual; y, transferir conocimiento de forma virtual – en estas competencias la porcentajes para cada una fue de 82%. Esto indica que hay una mayoría en la opinión de los alumnos de que el curso ha contribuido al desarrollo de la CVI.

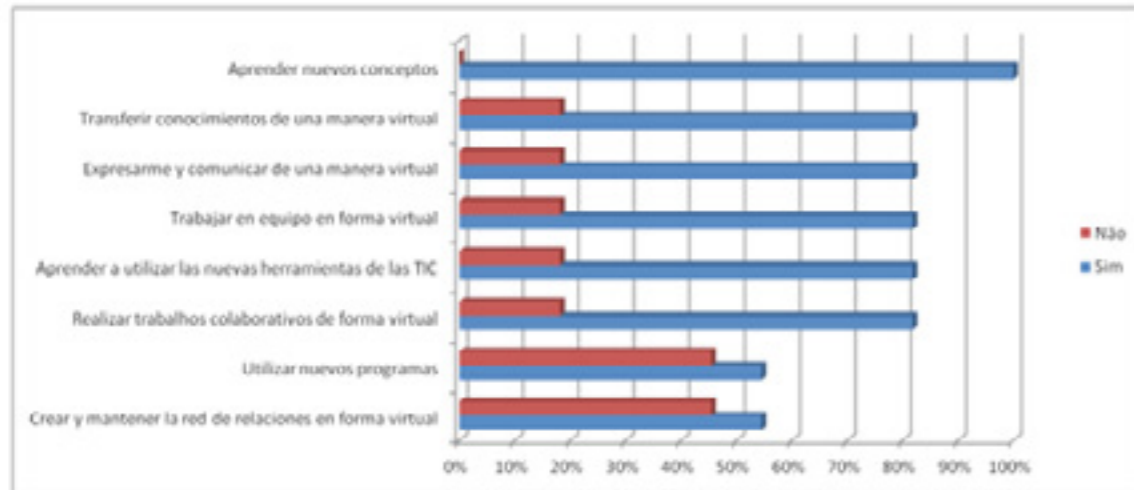


Gráfico 01: Contribución del curso para el desarrollo de la Competencia Virtual Individual. Fuente: Elaborado por los autores (2013)

En resumen, se percibe que el graduación en EaD permite una mejora de la competencia virtual individual, que proporciona al estudiante tener una mayor facilidad en la realización de trabajos y / o proyectos de colaboración que hacen uso de la virtualidad.

Además, otras cuestiones abordadas en esta investigación corroboran estos resultados.

La cuestión nº 42, pregunta: ¿En su percepción, la creencia que tiene acerca de su capacidad para utilizar tecnologías de la información y la comunicación para completar el trabajo académico o experiencia de trabajo ha mejorado con la graduación a distancia? Tuvo los siguientes resultados: Totalmente en desacuerdo 0%, En desacuerdo 0%, Ni de acuerdo ni en desacuerdo 13%, De acuerdo 33%, Muy de acuerdo 53%. Es decir, que el 87% de los alumnos de graduación a distancia comprenden que han mejorado sus habilidades y conocimiento en el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el desempeño de sus actividades académicas o de trabajo. Esta pregunta por evaluar la creencia que el estudiante tiene en sí mismo, está en línea con el concepto de auto-eficacia virtual -AEV - que representa la creencia de un individuo en su capacidad de utilizar las tecnologías de información y comunicación y cumplir con sus responsabilidades de trabajo virtual.

La pregunta nº 41 cuestiona al estudiante si se mejoraron sus habilidades sociales virtuales-HSV con la experiencia de graduación en EaD, y los resultados muestran que Totalmente en desacuerdo 0%. En desacuerdo 0%, Ni de acuerdo ni en desacuerdo 27%, De acuerdo 47%, Acuerdo fuertemente 27%. En este caso, este componente indica el porcentaje más bajo de las tres dimensiones que componen la CVI, un porcentaje del 73% de aprobación por los estudiantes. Sin embargo, esta brecha se puede desarrollar con acciones específicas dirigidas a la mejora de la Habilidad Social Virtual.

Por último, la habilidad con medios virtuales / H MV, que se entiende como el nivel de habilidad individual (en relación a su confianza como en la auto-eficacia) en el uso de la tecnología para comunicarse con todas sus posibilidades en los entornos virtuales, fue observada en la pregunta nº 40 y corrobora los resultados de la pregunta 42. Para este constructo, se preguntó al estudiante: ¿En su percepción, su habilidad con el uso de tecnologías de la información y comunicación ha mejorado con la graduación en EaD? Y las respuestas se dividieron de la siguiente manera: Totalmente en desacuerdo 7%, En desacuerdo 0%, Ni de acuerdo ni en desacuerdo 14%, De acuerdo 43%, Muy de acuerdo 36%. En ese caso, aun se tiene un porcentaje favorable de la contribución que el curso ejerció para el desarrollo de esta competencia, por el total de 79% de aprobación por los estudiantes.

Así se percibe que el curso influencia positivamente el desarrollo de la Competencia Virtual Individual en los alumnos de graduación en Administración modalida EaD ofrecido por la Universidad Federal de Santa Catarina.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La facilidad de difusión de la información ocasionada por los avances en la tecnología de la información y la comunicación han impulsado cambios en las formas de comunicación y ejecución de acciones y de trabajos. Esto afecta directamente a la vida en la sociedad, así como en el mundo de las organizaciones y también en la educación. En este escenario, la libertad de espacio y tiempo propiciada por la educación a distancia crea una oportunidad singular para que el proceso de construcción del conocimiento y desarrollo de habilidades ocurra de forma dialógica y virtualmente.

Por lo tanto, la presente investigación tuvo como objetivo profundizar en el conocimiento sobre la realidad del curso de administración ofrecido en la modalidad de educación a distancia para ver si este proporcionaba el desarrollo de la competencia virtual individual. Y, en este sentido, los principales resultados indican que existe una influencia positiva en el desarrollo de la auto-eficacia virtuales, en las habilidades con medias virtuales y en la habilidad social virtual. Puesto que este último es el que tiene la menor tasa de aprobación por los estudiantes, sin embargo, un índice superior al 50%. Mientras que el AEC y H MV obtuvieron el 87% y el 79%.

Por entender la CVI como posible de evaluar por medio de diagnósticos, es posible tratarla con la valoración que establezca los niveles ideales de desempeño en todas sus abstracciones: auto-eficacia virtual, habilidades con medias virtuales y habilidad social virtual. La sugerencia aquí es que el curso además de desarrollar las competencias técnicas e com-

portamentales haga también énfasis en la CVI que a cada día es más demandada por las exigencias de la sociedad del conocimiento.

Por consiguiente, se entiende que los recursos adoptados por el curso estimulan el desarrollo de la CVI, todavía, es posible perfeccionarlos por medio de estrategias que se pueden adoptar para incrementar el desarrollo de esta competencia. La adopción de trabajos de cooperación y colaboración que requieran la integración y la asociación virtual de conocimiento diverso puede ser una alternativa para ser explorada más intensamente. La orientación para que tutores y profesores estimulen el uso de las TIC en la ejecución de las actividades académicas es también otra alternativa posible y viable para desarrollar aún más la CVI.

REFERENCIAS

- Almeida, Elizabeth Bianconcini de, (2003): *Distance learning on the internet: approaches and contributions from digital learning environments*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n.2, p. 327-340, jul/dez.
- Bernal, Manuel Ignacio González, (2006) "Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria". Educación y Educadores, Volumen 9, Nr 2, 95-117.
- Kenski, Vani Moreira, (2005) "Gestão e uso das mídias em projetos de Educação a Distância". Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.- jul.
- Mckinsey & Company, (2011) "The rise of the networked enterprise: Web 2.0 finds its payday". Number 22, pg. 1-9, Spring.
- Mulder, M.; Weigel, T.; Collins, K., (2007) "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis". Journal of Vocational Education and Training, 59 (1), 67-88.
- Pérez, Ligia Machado; Geliz, Ferley Ramos, (2005): *ITIC2: Una propuesta metodológica de integración tecnológica al currículo*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Ristoff, Dilvo, (2011) "O futuro com inteligência". In: RISTOFF, Dilvo. *Construindo outra educação: tendências e desafios da educação brasileira*. Insular, Florianópolis.
- Saunders, Mark; Lewis, Philip; Thornhill, Adrian, (2009): *Research methods for business students*, 5a ed. Pearson Education Limited, Harlow/England.
- Struyven, Katrien; De Meyst, Marijke, (2010) "Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view". Teaching and Teacher Education, 26, pp. 1495-1510.
- Townsend, Anthony M.; DE MARIE, Samuel M.; HENDRICSON, Anthony, (1998) "Virtual teams: Technology and the workplace of the future". Academy of Management Executive, Vol. 12, No 3, pg. 17-29.
- Zanella. Liane Carly Hermes, (2009): *Metodologia de estudo e de pesquisa em administração*. Departamento de Ciências da Administração/UFSC, [Brasília]: CAPES: UAB, Florianópolis.
- Wang, Yinglei; Haggerty, Nicole, (2011) "Individual Virtual Competence and its influence on work outcomes". Journal of Management Information System, spring 2011, vol. 27, nr. 4, PP. 299-333.
- Wang, Yinglei; Haggerty, Nicole, (2009) "Knowledge transfer in virtual settings: The role of individual virtual competency". Information Systems Journal, 19, 6 (November). 571-593.
- Wesselink, Renate; Dekker-Groen, Agaath M.; Biemans, Harm J. A; Mulder, Martin, (2010) "Using an instrument to analyze competence-based study programmes: experiences of teacher in Dutch vocational education and training". Journal of Curriculum Studies, Vol 42, Nr. 6, 813-829

LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN RETO PARA LAS MODALIDADES ABIERTA Y A DISTANCIA

Violeta Denis Jiménez Lobatos.
Universidad Veracruzana, México

INTRODUCCIÓN

Las sociedades multiculturales en las que nos desenvolvemos exigen respeto y tolerancia para poder coexistir. Un nuevo grupo de competencias que hacen posible la convivencia eficiente y eficaz son las competencias interculturales; “tenemos que generar competencias interculturales, herramientas para relacionarnos y capacidades tanto para mantener nuestras identidades como para comunicarnos con otras culturas” (Dietz y Mendoza, 2008, p. 4).

Las competencias interculturales son un elemento importante a considerar dentro de los sistemas educativos flexibles y abiertos, ya que se convierten en una necesidad de los estudiantes al desarrollar su experiencia educativa en estas modalidades de universidad. En este sentido, las competencias interculturales se tendrían que plantear como un eje transversal en todos los sistemas educativos.

A través de esta ponencia me planteo analizar el significado de competencias interculturales en el marco de las universidades de modalidad abierta y a distancia; mostrar cómo la UNED traza la internacionalización para garantizar la igualdad de oportunidades que favorezcan la justicia social; y exponer mi experiencia dentro de una estancia de investigación en la Facultad de Educación de la UNED¹ a razón de analizar el significado de competencias interculturales y los nuevos espacios educativos que conlleva la internacionalización.

LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Las competencias interculturales son un concepto innovador en el sector educativo, que se ha desarrollado a partir del enfoque educativo por competencias y que las políticas educativas de distintos países como Estados Unidos, Alemania, Francia, Suiza, Australia, España

¹ Agradezco al grupo INTER todas las facilidades que me han brindado durante mi estancia de investigación en la Facultad de Educación de la UNED.

y México, entre otros, están siendo guiadas por esta propuesta. Sin embargo, las competencias interculturales cobran mayor sentido cuando las personas las aplican fuera del entorno escolar, llevándolas hacia sus relaciones personales, en la vida cotidiana y laboral.

Hoy en día, las competencias interculturales están siendo definidas desde diferentes sectores de la sociedad, además del educativo, en el empresarial dentro del área de recursos humanos. Los aportes que se han generado desde estos ámbitos se complementan y son de gran utilidad para la construcción de este concepto.

Las competencias interculturales guardan relación con el enfoque educativo de competencias a razón de que se encuentran definidas por tres elementos: conocimientos, habilidades y actitudes. De acuerdo con Málik (2010) las competencias interculturales “...son los *conocimientos, las habilidades o destrezas y las actitudes*, que debe poseer el interlocutor / mediador intercultural, complementados por los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los numerosos grupos sociales a los que pertenecemos.” (p.15). Malik (2010) hace énfasis en que la base constituyente de las competencias interculturales son las actitudes, sin embargo define a cada uno de los elementos que forman parte del concepto.

Las actitudes interculturales “...se refieren a cualidades como la curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igualmente válidas que la nuestra, la cual no es la única” (Malik, 2010, p. 15). Esto es, tener conciencia de que nuestros valores no son los únicos correctos y aceptables, supone la empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro.

Los conocimientos en las competencias interculturales se refieren a lo que se conoce sobre “los grupos sociales, sus producciones y sus costumbres tanto en el propio país / zona, como en el de nuestro interlocutor, que incluye el conocimiento acerca de otras personas, de cómo se ven a sí mismas, de los procesos generales de interacción social, y cómo influyen en todo lo anterior” (Malik, 2010, p. 15). Considero que este elemento es en el que la persona debe destinar mayor tiempo para conocer “al otro”, es el que le permitirá comprender con quién se está relacionando y, en consecuencia, le facilitará establecer una comunicación eficaz.

De acuerdo con Malik (2010), las habilidades o destrezas merecen ser clasificadas en habilidades para la interpretación/comparación y habilidades para el aprendizaje/interacción:

“*Interpretación y comparación*: habilidad para interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, explicarlos y relacionarlos o compararlos con la propia, para comprender cómo puede malinterpretarse fácilmente lo que alguien de otra cultura dice, escribe o hace.

Aprendizaje e interacción: habilidad para adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura, y la destreza de poner en práctica estos conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción” (p. 16).

Los componentes de la definición de competencias interculturales significan un autoco-nocimiento y dominio de los valores propios, al mismo tiempo de la capacidad para enten-der a los demás y encontrar las líneas que se cruzan entre esas culturas. Sin embargo, Malik (2010) añade que el concepto de competencias interculturales debe ir acompañado por una *conciencia cultural crítica* “o habilidad para evaluar de forma crítica y con criterios explícitos las perspectivas, costumbres y producciones de la propia cultura y de las demás” (p. 16).

Retomando la idea de que las competencias interculturales adquieren mayor significado cuando las personas transfieren dicho conocimiento, habilidades y actitudes que aprenden en la escuela hacia la vida cotidiana, donde hoy en día la diversidad cultural permea en la mayoría de los espacios sociales. Aguado y Ballesteros (2005) expresan “...que las diferen-cias son una característica humana, que la diversidad es valiosa y está en el núcleo mismo de los procesos de mejora y adaptación que tienen lugar a nivel individual y social” (p. 68). En este sentido, las competencias interculturales son un concepto transversal que coadyuva las relaciones humanas, y en esta condición, pueden ser analizadas desde cualquier ámbito social. Sin embargo, me interesa hacer hincapié en la importancia que tiene el sector educa-tivo para desarrollar las competencias interculturales en las personas y el impacto que tiene en el ejercicio de la ciudadanía.

Al respecto, Aneas (2003) manifiesta que las competencias interculturales posibilitan a la persona hacia un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y propicia la integración sociolaboral de minorías culturales, lo que se convierte también en un posible recurso para el ejercicio de la ciudadanía o medio para el logro de la misma. De acuerdo con esta autora, desarrollar competencias interculturales implica considerar los aspectos más individuales y subjetivos de la persona, considerar sus rasgos culturales, su cosmovisión y no sólo sus capacidades o habilidades, es decir, involucra un autoanálisis o introspección que permitan al individuo conocerse. En la medida que una persona logre definir sus identidades, promoverá la comprensión hacia la gente que le rodea, tratando de crear ambientes de respeto y cordialidad.

LAS UNIVERSIDADES SIN DISTANCIAS Y SU COMPROMISO SOCIAL

La sociedad actual exige a la educación superior abrir sus espacios al mundo global. Tanto las universidades presenciales como las de la modalidad abierta y a distancia están sincro-

nizadas en un objetivo: la internacionalización, entendida como el proceso de integrar la dimensión internacional a las funciones de docencia, investigación y servicio que desem-peñan las instituciones de educación superior; su uso ha sido enfocado al valor académico que poseen las actividades internacionales y a la eliminación de barreras para promover un mayor movimiento transfronterizo de los servicios educativos (Knight, 2002, p. 3).

En este sentido, el proceso de la internacionalización en la educación superior más que un fin, es un medio que las universidades ofrecen a los estudiantes y les abren las puertas para vivir experiencias interculturales en cualquier lugar del mundo donde establezcan nexos de solidaridad.

Para Aguado y Ballesteros (2005) “una de las funciones esenciales de la educación es la configuración en las personas de disposiciones –conocimientos, valores, intereses, habi-lidades– acordes con el programa cultural específico que le sirva para entender, participar y mejorar un medio social concreto” (p. 69). Las universidades, tanto presenciales como las abiertas y a distancia, que se abren a los procesos de internacionalización tienen un compromiso con sus estudiantes, que es el de prepararlos para vivir y convivir en espacios diferentes al propio cuando les brindan la oportunidad de vivir experiencias educativas en otro país, ya que los intercambios culturales se potencian, en “el proceso de interacción se dan decisiones, se modifican comportamientos, se resuelven las valoraciones de los acontecimientos” (Aguado y Ballesteros, 2005, p. 70); entonces las habilidades, conocimientos y actitudes para comunicarnos con otras culturas se convierten doblemente necesarias para poder coexistir sin entrar en un *conflicto de identidad* (Pinxten y Verstraete, 2004). De esta manera, planteo que aquellas universidades tienen como reto desarrollar las competencias interculturales en todos sus estudiantes para garantizar la igualdad de oportunidades que favorezcan la justicia social.

Desde esta perspectiva, los beneficios que conlleva desarrollar las competencias intercul-turales son: 1) *La adaptación social*. Se refiere a una sensación de bienestar y seguridad cuan-do se está en contextos culturales no propios. 2) *La integración cultural*. Se logra mantener un equilibrio entre su propia identidad y el desempeño funcional en otros grupos culturales. 3) *El incremento de la idoneidad profesional*. Existe un dominio cognitivo, conductual y acti-tudinal en cuanto a la comunicación y la relación con la otra cultura. 4) *La salud psicológica*. Se refiere a la integración armónica e interna de los diversos componentes cognitivos, afectivos y conductuales tanto propios como del nuevo entorno (Aneas, 2005, p. 4-6).

TRASPASANDO LAS FRONTERAS SE ENCUENTRA LO PROPIO. EXPERIENCIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

El Doctorado en Investigación Educativa que estudio en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana cuenta con cinco Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), una de ellas es la de Educación Intercultural, donde me encuentro desarrollando mi proyecto de tesis doctoral “Competencias e interculturalidad en la educación secundaria”.

La LGAC de Educación Intercultural está articulada con el Cuerpo Académico de “Estudios Interculturales” (www.uv.mx/pdie/lgac/estudios-interculturales/), el cual participa en distintas redes nacionales e internacionales, entre las que destaca la colaboración con el Grupo INTER, reconocido como grupo de investigación consolidado de la UNED. Sus miembros expresan que “es un espacio para la docencia y la investigación en cuestiones sobre diversidad cultural y educación. Situamos la diversidad en el foco de toda reflexión pedagógica y consideramos que tal diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma en todo grupo humano. El enfoque intercultural se propone como una mirada para definir y responder a la diversidad en educación” (www.uned.es/grupointer/). Es en este espacio donde me encuentro realizando una estancia de investigación como parte de mi formación doctoral, bajo la tutoría de la Dra. Teresa Aguado Odina, coordinadora del Grupo INTER.

Mi experiencia de Internacionalización tiene dos etapas. La primera tiene que ver con el proceso para poder llegar al otro lado del planeta, Madrid, España; y la segunda con el contacto cultural y académico al llegar a Madrid. Inicié con la investigación sobre dónde obtener recursos económicos para el traslado y la estancia en Madrid, posteriormente consulté en la Embajada Española los requisitos para entrar a España, donde tramité una VISA de estudiante debido a que mi estancia superaría los 90 días. El proceso burocrático de estos trámites fue una travesía exhausta, sin embargo el esfuerzo valió la pena cuando me beneficiaron al concederme la Beca Mixta que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) otorga a los estudiantes que se encuentran en posgrados que ingresaron al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), que es el caso del Doctorado en Investigación Educativa, y el apoyo económico que la Universidad Veracruzana otorga a sus estudiantes que cumplen los requisitos para este beneficio, a través de la Coordinación de Becas para la Movilidad Académica de la Dirección General de Relaciones Internacionales. Gracias a estos recursos económicos ha sido posible realizar la estancia de investigación, sin olvidar la Beca-comisión que la Secretaría de Educación de Veracruz, a través de la Sección 32 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, me otorgó para realizar el doctorado, como docente frente a grupo en una secundaria.

De acuerdo con la definición de competencias interculturales que he expuesto, la primera etapa de mi experiencia me trajo conocimientos sobre lo que pide un país para cruzar su frontera y eso a su vez me hizo recordar algunas de mis identidades, reconociéndome como mexicana y estudiante de un posgrado de calidad en la Universidad Veracruzana, cosa que después de dos años y medio de estudios doctorales no había valorado.

La segunda etapa: arribo a Madrid. Desde mi experiencia (lo enfatizo porque lo que he escrito está construido desde mis identidades), realizar una estancia de investigación en otro país ha significado un enriquecimiento cultural y académico que ha marcado mi vida. A pesar de que entre España y México tenemos como semejanza hablar el mismo idioma, los significados de las palabras cobran sentidos diferentes. En este momento reconocí que, aunque en México he convivido con diversos grupos étnicos, mantenemos una identidad como habitantes de un mismo territorio; no fue lo mismo decirle a un mazateco (Oaxaca) -“soy totonaca” (Veracruz), que a un español, -“soy mexicana”, la respuesta de su expresión corporal manifestó grados de distancias diferentes, sin caer en el rechazo ni en la discriminación, simplemente en el reconocimiento de la diferencia.

Otro aspecto que reconocí fue la comida. Comprendí que la tortilla de maíz y el picante son hechos en México, y que para los mexicanos que estamos acostumbrados a estos sabores, el gusto del paladar manifiesta la necesidad de éstos, no obstante, estando en un país ajeno, es difícil satisfacerlo. Además, el aprendizaje de las expresiones coloquiales en la convivencia diaria, son importantes para entablar una comunicación eficaz e implica un esfuerzo por reconocer el contexto, la intención y a las personas a las que te puedes referir, por ejemplo con un “¡qué guay tía!”, es decir “para que una comunicación sea eficaz no basta con el mero conocimiento y aprendizaje de los diferentes códigos y significados, sino que es preciso adquirir conciencia de las múltiples interacciones que se producen entre los elementos del mensaje en cualquier proceso de comunicación y las diversas interpretaciones a las que los mensajes pueden dar lugar de acuerdo con la singular experiencia y conocimiento de cada individuo” (Álvarez, Ballesteros, Beltrán y Pérez, 2005, p. 187).

De acuerdo con Aguado y Ballesteros (2005), una mirada hacia los otros, es, a su vez, una mirada hacia nosotros mismos, porque en la medida en que “nos hagamos conscientes de nuestra propia identidad cultural y de sus orígenes históricos” estaremos haciendo un autoanálisis cultural (Hauser en Aguado y Ballesteros, 2005, p. 74).

En el ámbito académico, el grupo INTER me ha permitido reconocer los discursos que he construido a lo largo del desarrollo de mi proyecto de investigación doctoral. Los espacios que este grupo de investigación me ha brindado para enriquecer mi trabajo han sido variados, y puedo decir que en los espacios de convivencia (como en la comida o salidas de

entretenimiento) es en donde han emergido datos significativos para comprender que lo investigado en México no dista de lo que sucede en España, esto es, reconocer que, “sin importar el punto geográfico en el que nos encontremos, las reformas educativas y/o cambios educativos, los dilemas de los profesores en el trabajo en el aula o sus compañeros de trabajo, son vividas desde la condición humana, de tal manera que existen muchas semejanzas entre lo que he investigado y vivido en dos escuelas de la región totonaca, a lo que ellas han investigado y vivido en España” (Jiménez Lobatos, 2013, p. 21)

Otro espacio que los miembros del grupo INTER me han abierto es su espacio laboral. Conocer las trincheras desde donde cada una trabaja, ya que este grupo se integra por profesoras de diversos departamentos e instituciones españolas -además de las internacionales-; interactuar en las reuniones de seguimiento a los proyectos de investigación que desarrollan como el de “Espacios de participación ciudadana. Análisis y propuestas desde una perspectiva educativa”, me han aportado elementos importantes para la investigación individual y en grupo. Todo ello promueve un clima de confianza en el aprendizaje; el grupo INTER rescata lo que considero una de las mejores estrategias de enseñanza-aprendizaje que es “predicar con el ejemplo”.

Otros beneficios que me ha brindado realizar una estancia de investigación dentro de esta universidad de educación a distancia es la libertad para conciliar la vida académica con la personal, pues organizo mis horarios de acuerdo a mis intereses, lo que ha permitido involucrarme en actividades culturales y turísticas dentro de Madrid y conocer otras ciudades de España.

Así también, las áreas de estudio en la UNED como la biblioteca, que cuenta con una extensa base de datos: catálogos, recursos electrónicos, revistas, tesis doctorales, audiovisuales y colecciones especiales que enriquecen la investigación documental del proyecto de investigación propio, además de ofrecer apoyo personal a los estudiantes ante cualquier duda sobre los servicios o cursos sobre programas para la investigación; la sala de becarios, donde me han asignado un lugar con una computadora con acceso a Internet y desde donde puedo acceder a los servicios que la UNED brinda tanto a estudiantes como a profesores a través de una cuenta de correo electrónico que la UNED me ha otorgado. Además, a esta sala asisten profesionales de diferentes áreas del conocimiento que están integrados en distintos proyectos de investigación, lo que promueve espacios de convivencia dinámicos en el momento de entablar comunicación.

La movilidad de estudiantes a través de las universidades inscritas en los procesos de internacionalización deberían considerar seriamente preparar a sus estudiantes en torno a las competencias interculturales, ya que las experiencias que se viven desde el momento de

iniciar una gestión para el intercambio estudiantil internacional hasta la culminación de éste, sobrepasan el aspecto académico, logrando impactar en las construcciones de identidad de cada individuo.

CONCLUSIÓN: LOS NUEVOS ESPACIOS EDUCATIVOS Y LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES

A través de este recorrido teórico sobre las competencias interculturales, las implicaciones que tiene el proceso de internacionalización en la educación superior y de mi experiencia de estancia de investigación en otro país y en una universidad de modalidad distinta de la que procedo, he intentado mostrar la importancia que tiene valorar el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes de educación superior al plantearse, como institución, el objetivo de la internacionalización.

Abrir la oportunidad a los estudiantes de hacer intercambios en otros países y universidades, vislumbra nuevos espacios educativos e implica el compromiso de desarrollar y fortalecer las competencias interculturales, para que a partir de ello, los estudiantes puedan sacar mejor provecho de sus experiencias. De esta manera, la universidad no sólo formará mejores profesionales preparados para la competitividad laboral, sino contribuirá en la formación de seres humanos competentes para enfrentar las vicisitudes del mundo global.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado Odina, Teresa y Ballesteros Velázquez, Belén. (2005). "Cultura y diferencias culturales", en Malik Liévano, Beatriz y Herraz Ramos, Mercedes, coordinadoras: *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*, Ediciones Aljibe, Málaga, p. 67-84.

Álvarez González, Beatriz, Ballesteros Velázquez, Belén, Beltrán Campos, Sonia y Pérez González, Juan Carlos. (2005). "Comunicación interpersonal y comunicación intercultural" en Malik Liévano, Beatriz y Herraz Ramos, Mercedes, coordinadoras: *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*, Ediciones Aljibe, Málaga, p. 179-199.

Aneas Álvarez, María Asunción. (2003). Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación. Tesis doctoral del Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona, Barcelona: <http://hdl.handle.net/10803/2343>. Consultado: 1/mayo/2010.

Aneas Álvarez, María Asunción (2005). "Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía". *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI. Núm. 35/5. p. 1-9: http://www.rieoei.org/psi_edu21.htm. Consultado: 1/mayo/2010.

Dietz, Gunther y Mendoza Zuany, R. Guadalupe. (2008) "¿Cómo investigar con un enfoque intercultural?" Niuki. Mayo/agosto. Centro Universitario del Norte, Universidad de Guadalajara, Colotlán, Jalisco, México.

Knight, Jane. 2002. Trade and Higher Education Services: The implications of GATS. Report. The Observatory on Borderless Higher Education. Canadá: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf. Consultado: 13/febrero/2013.

Jiménez Lobatos, Violeta. (2013). Cuaderno de notas de campo. Estancia de investigación en la Facultad de Educación UNED. Madrid. Inédito.

Malik Liévano, Beatriz. (2010). Desarrollo de competencias interculturales en orientación, intervención pedagógica e inclusión social. Programa docente, UNED, Madrid: http://www.uned.es/centrointer/Competencias_interculturales.pdf. Consultado: 02/agosto/2010.

Pinxten, Rik y Verstraete, Ghislain. (2004). "Culturalidad, representación y autorepresentación", *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 66-67, p. 11-23: http://www.cidob.org/es/publicaciones/articulos/revista_cidob_d_afers_internacionals/culturalidad_representacion_y_autorepresentacion2. Consultado: 13/febrero/2013.

UNED. (2011). Conoce la UNED. 2011/2012. Centro de atención al estudiante. Folleto informativo. UNED, Madrid.

EDUCACION ABIERTA Y A DISTANCIA: PRINCIPIOS BASICOS PARA UN MODELO DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Nelson Otálora Porras.
Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Palabras clave: educación abierta y a distancia, cibercultura, formación de profesores.

Esta comunicación expone la reflexión que se adelanta actualmente en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, (en particular en el Departamento de Tecnología), cuyo propósito es concebir y desarrollar una propuesta de modelo institucional de Universidad abierta y a distancia. Lo anterior, en virtud a las condiciones y situaciones sociales y culturales actuales, además, en el marco de los procesos de formación de profesores que tradicionalmente ha desarrollado ésta Universidad, fundamentalmente bajo la modalidad presencial, salvo algunas excepciones de programas ofertados en los últimos años con carácter semivirtual o virtual.

En términos de marco teórico se centra la reflexión en una “categoría central de análisis”, “la educación y la tecnología”, a partir de lo cual se expresan un conjunto de comentarios integrados acerca de “la formación de profesores bajo la perspectiva de la educación abierta y a distancia”. Las conclusiones expresan los “principios” derivados de la reflexión previa, planteados en términos de “propuesta” a partir de lo cual sea viable un “modelo de formación de profesores”. Esto virtud de ello se postula un conjunto preliminar de retos, tareas e implicaciones para la Universidad Pedagógica Nacional, principalmente de naturaleza social, cultural y educativa.

1. EL CONTEXTO DE LA REFLEXIÓN

Inicialmente, se explicitan y describen un conjunto de hechos o situaciones que desde una perspectiva global, permite “situar” y “comprender” los planteamientos base de esta ponencia.

Tales situaciones se organizan en dos sentidos direcciones: La “realidad institucional”, de la Universidad Pedagógica Nacional y la “realidad cultural e histórica”, en referencia a unas determinadas “condiciones de época” o de “tiempo histórico”.

1.1. La Realidad Institucional

La Universidad Pedagógica Nacional, lugar en donde se originan estos planteamientos, nace en el año 1955, con la función asignada de “formar profesores” quienes habrían de desempeñarse en las instituciones escolares, principalmente en los grados correspondientes a la “educación básica primaria. Posteriormente y de manera paulatina, determinado por situaciones de coyuntura particulares, se fueron orientando hacia la “educación preescolar”, la “educación básica secundaria”, “educación media” y “superior”.¹

Para el momento histórico de su fundación, el inicio de labores por parte de esta Universidad, significó un esfuerzo por aportar elementos formativos a los docentes en aras de la “profesionalización” del ejercicio o de la labor de los profesores. A la vez que se definía y estructuraba una “formación de base” para los profesores, se estructuraba la “formación de los docentes” en un nivel de responsabilidad social liderada por el estado Colombiano, entre otras tareas que aún hoy en día son objeto de discusión en el seno de nuestra sociedad.

De ésta manera y hasta la fecha, la Universidad Pedagógica Nacional, ha procurado centrar tanto su constitución interna como sus relaciones hacia las personas, grupos humanos y la sociedad en general, tomando en cuenta, las realidades complejas y cambiantes de la educación, bien en escenarios locales, bien en escenarios de naturaleza global o universal. En este sentido, se configura históricamente el compromiso institucional de la Universidad, en cuanto a “formar educadores con capacidades para comprender y transformar esas realidades educativas”.

En la actualidad, a la Universidad Pedagógica Nacional se le reconoce su liderazgo en razón a sus aportes al “fenómeno de la educación” en general y al proceso de la “formación de profesores” en particular, desde proyectos e iniciativas que se hallan anclados a las acciones de “docencia”, de “investigación” y de “proyección social” que son sus “tareas

¹ Corresponden a denominaciones actuales asignadas a los distintos niveles de la educación en Colombia que, por obvias razones, han evolucionado y se han modificado en el tiempo, no solamente en sus formas y expresiones, sino esencialmente, en sus fundamentos y explicaciones.

misionales”. Se destaca, que para dar cuenta de tales “tareas misionales”, la Universidad se dispone en la actualidad en “Facultades”, “Departamentos” y “programas académicos” (tanto de pregrado como de posgrado). En concreto esta ponencia y su autor, forman parte del “Departamento de Tecnología” adscrito a la “Facultad de Ciencia y Tecnología”.²

En este marco histórico, la Universidad ha desarrollado dos tipos de iniciativas que en algún grado han posibilitado una cierta experiencia y además, expresan el interés de la institución en torno de la “educación abierta y a distancia”. En primer lugar, se destaca la experiencia de formación posgradual (iniciada en los primeros años de la década de los años 90, aún vigente) representada en dos programas, uno de “especialización” y otro de “maestría”, bajo la denominación temática de “Tic aplicadas a la educación”. Por su parte, más recientemente, la comunidad universitaria fue convocada para discutir en torno de la formación de profesores en esta perspectiva, lo cual dió lugar a la organización del “Instituto de Tecnologías Abiertas en Educación – ITAE”.

LA REALIDAD CULTURAL E HISTÓRICA

Aquí se hace referencia a las “condiciones de época”, es decir se aludirá al “tiempo histórico contemporáneo”.³

Es claro que sobre el momento que vivimos y compartimos, ya podemos identificar un “relativo consenso” en el sentido de que se trata de un período de tiempo que cultural e históricamente es inédito. Se trata, de una época radicalmente diferente al pasado que, aunque rotulada o denominada de formas diversas y desde distintas orillas de pensamiento⁴, se le atribuye rasgos notables característicos, que son en últimos, a juicio del autor, su esencia e identidad. Es Jean François Lyotard con sus análisis sobre la “modernidad” y sus apuestas sobre la “posmodernidad”, quien a juicio del autor, aporta uno de los más esclarecedoras y contundentes posturas en relación con la historia reciente.⁵

En sus obras “la posmodernidad” y “la condición postmoderna”, el gran pensador, señala y ubica “la caída de los grandes relatos”, como un asunto estructural del tiempo contempo-

² Para la realización de esta breve reseña de la Universidad, el autor se basó en las siguientes fuentes de origen y valor institucional: -Universidad Pedagógica Nacional. (2005. Tercera reimpresión). Proyecto Político Pedagógico de la ---Universidad Pedagógica Nacional. Leoprint Editores e Impresores Ltda. Bogotá.

www.pedagogica.edu.co/. (Sitio Web institucional).

³ Se entiende la noción de “tiempo histórico” a la manera de hechos y situaciones característicos que interrelacionados entre sí, permiten la delimitación de épocas o períodos culturalmente significativos.

⁴ Según el autor de esta ponencia, existen tres términos y expresiones que reflejan en buena medida y adecuadamente, el espíritu del momento o época actual: “Era de la información”, “era del conocimiento” y “época posmoderna”.

⁵ Estas reflexiones las hace Lyotard principalmente en sus obras: “La condición postmoderna” y “La posmodernidad (explicada a los niños)”.

ráneo, lo define, lo matiza y es su esencia. Lyotard, en lo fundamental demuestra, que los “grandes relatos” o “doctrinas globales” que le dieron forma a la vida humana individual y colectiva, en períodos históricos previos, (fundamentalmente la “modernidad”, que según Lyotard, se corresponde por su naturaleza con la naturaleza de los distintos “relatos”) son hoy por hoy, “centro de crítica y revisión” y por ende, de cierta “relativización”. Esto sucede, según afirma, hasta el nivel en que tales “relatos” son deconstruidos y transformados totalmente, en distintos ámbitos de la vida humana.⁶ Puede decirse, siguiendo a Lyotard, que los “relatos”, son una suerte de “visiones del mundo” cuya función central consiste en “justificar la realidad presente” para la “legitimación de realidades futuras”, de “proyectos”, es decir, “legitimación de la modernidad”.

Entonces, el tiempo histórico contemporáneo se puede delinear y pensar, siguiendo la lógica que plantea Lyotard, en razón a los “antirrelatos”, es decir y se propone para la discusión, “multiplicidad o variedad de narraciones” que, se alimenta y se compone de, “incertidumbres, espíritu crítico, “relativización” y “generación y aceptación de la multiplicidad y la diversidad”, entre otros componentes. Esta realidad histórica actual, podría ser representada a nuestro parecer, en “tensiones”, que sugieren, “preguntas”, “contradicciones y/o contraposiciones”, “complementariedades” y “respuestas o propuestas en permanente revisión”⁷

En virtud de lo anterior, en esta época, la vida humana, individual y colectiva, se desarrolla en marcos de actuación que no se pueden pasar por alto. Aquí se subrayan los siguientes: “La alta estima social hacia el conocimiento”, “los cuestionamientos y nuevas demandas hacia la educación, las instituciones y los profesores”, “el papel decisivo de las tecnologías digitales (expresadas en redes sociales, chat, blogs, comunidades virtuales, entre otros) en la

⁶ Así lo señala Lyotard en “la posmodernidad (explicada a los niños)”: Los “metarrelatos” a que se refiere la condición posmoderna, son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alineado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato cristico del amor mártir. La filosofía de Hegel totaliza todos esos relatos y, en este sentido, concentra en sí misma la modernidad especulativa. Estos relatos no son mitos en el sentido de fábulas (incluso el relato cristiano). Es cierto que, igual que los mitos, su finalidad es legitimar las instituciones y las prácticas sociales y políticas, las legislaciones, las éticas, las maneras de pensar. Pero a diferencia de los mitos, estos relatos no buscan la referida legitimidad en un acto originario fundacional, sino en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar. Esta Idea (de libertad, de “luz”, de socialismo, etc) posee un valor legitimante por que es universal. Como tal orienta, todas las realidades humanas, da a la modernidad su modo característico: el proyecto, ese proyecto que Habermas considera aún inacabado y que debe ser retomado, renovado. “Mi argumento es que el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido, “liquidado”. Hay muchos modos de destrucción, y muchos nombres le sirven como símbolos de ello...”.

⁷ Sin el ánimo de profundizar en tales “tensiones”, se presenta un listado tentativo sobre ellas: “Conocimiento e ignorancia”, “Globalización y localización”, “Lo universal y lo particular”, “Realidad material y realidad inmaterial”, “Memoria y comprensión”, “Homogeneidad y diversidad”, “Sujetos y sociedades”, “Lo público y lo privado”, “Desarrollo humano y pauperización”, “Cultura y contenidos”, “Escuela y familia”, “Formación e información”, “mundo intelectual y mundo valorativo y emocional”, “sujetos y objetos”, “tradicción y proyección”, “Formación e instrucción”, entre otros.

configuración de los sujetos y de la sociedad”, “los dilemas asociados a la lógica y exigencias del mundo global y las necesidades propias de las realidades locales”, “el reto de generar nuevas maneras de organización social frente a la emergencia de nuevas subjetividades”.

2. ASPECTOS TEÓRICOS

Se plantea en el marco de esta ponencia y en referencia al contexto mencionado, la necesidad de abordar reflexivamente dos aspectos: “La educación y la tecnología” en términos de “categoría central de análisis”, y “la formación de profesores bajo la perspectiva de la educación abierta y a distancia”.

2.1. Educación y Tecnología

Un marco inicial razonable para pensar a la Universidad en la perspectiva de la “educación abierta y a distancia”, corresponde a la discusión sobre la relación entre “educación y tecnología”. Se propone aquí esta reflexión bajo la lógica de un conjunto de “tradiciones” o “formas” mediante las cuales se ha configurado tal relación.

Antes y de manera previa, unas breves alusiones a los significados sobre “educación” y “tecnología”.

En otros trabajos del autor, se ha planteado que la “educación” es en general un asunto constitutivo de la historia humana, de los sujetos y las sociedades, en tanto sus expresiones y formas finales, afectan y generan cambios en la naturaleza y realidades humanas. Sobre esta base, la “educación como formación de sujetos”, se postula en razón dos planteamientos esenciales: La idea de “foro” y la idea de “experiencia”.

Por su parte, a la “tecnología” se le concibe a la manera de “elaboraciones intelectuales” constituida en su esencia y expresiones como “asuntos de carácter cultural”, que en la actualidad son reconocidas y valoradas como “factores de cambio y transformación en la condición, estructura y formas de la vida humana”. Así, la tecnología corresponde ante todo a un complejo “sistemas de relaciones” que integra “objetos” y “acciones” que se orientan y se dan en la realidad según intencionalidades o según la dirección teleológica que los seres humanos les definan. Es en virtud a tales intencionalidades humanas que la tecnología necesariamente genera cambios que pueden ser a nivel individual, también a nivel social, y claro también impacta en los ámbitos organizacionales y culturales.⁸

⁸ Estos cambios generan el mundo artificial que representa a la tecnología. Pensada así, la tecnología representa una “manera de ser” que implica conocimientos, valores, procedimientos, procesos y medios que se integran en decisiones, en actos humanos deliberados orientados y enmarcados hacia el abordaje y/o superación de situaciones expresados en necesidades y problemas propios e inherentes a contextos que tienen una ubicación espacial y geográfica específica.

En reflexiones previas,⁹ se ha subrayado la necesidad de adelantar trabajos interpretativos en profundidad, acerca de la historia que en nuestros contextos (institucionales, locales, nacionales, e internacionales), se han dado sobre la formación de profesores (especialmente, formación centrada en la tecnología y formación fundamentada en determinadas tecnologías), en la Universidad Pedagógica Nacional.¹⁰

Basado en las conclusiones de los trabajos referidos, se ha defendido la tesis, según la cual la relación “educación – tecnología”, se ha gestado y posicionado en razón a determinadas “tradiciones”. Éstas son: La “formación en artes y oficios”, la “educación de naturaleza técnica”, el “área de tecnología e informática”, la “informática educativa”, “escenarios para la formación en conocimiento y pensamiento, científicos y tecnológicos principalmente” y la “educación en condiciones de cibercultura”.¹¹

La “formación en artes y oficios” es en el marco del tiempo histórico, una de las expresiones de más vieja data, relativa a la intención formativa de enseñar y aprender habilidades referidas a “oficios específicos” que definían desempeños o labores en su esencia, contrarios a las profesiones denominadas “liberales”. Tradicionalmente, las “artes y los oficios” se definieron en el ámbito de las artesanías con un carácter preponderantemente práctico desprovisto de antemano y por definición de cualquier fundamento teórico.¹² Su herencia corresponde a un conjunto importante y significativo de concepciones y de condiciones. Por ejemplo, se hereda la idea de la “tecnología” fuertemente asociada a la “acción

⁹ Se hace referencia principalmente a los siguientes trabajos: Otálora N. (2009). La educación en tecnología: objeto de conocimiento y de pensamiento. propuesta de programa de investigación y de formación. (Ponencia). Medellín. Colombia. En: II Congreso internacional y VII Seminario nacional de investigación en educación pedagogía y formación docente. Otálora, N. (2007). La educación y la tecnología: Escenario de investigación. (Ponencia). Tunja. Colombia. En: Memorias del primer encuentro nacional de experiencias curriculares y de aula en educación en tecnología e informática. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Hernández. J. Otálora N., Quintana A. (2006). Lineamientos Para el Fortalecimiento de Programas de Formación de Docentes en el Tema de Gestión e Innovación Tecnológica. (Informe de investigación). Bogotá. En: Agenda regional de ciencia, tecnología e innovación para Bogotá y Cundinamarca.

¹⁰ Tres razones justifican este planteamiento: En primer lugar, la pretensión de aportar comprensiones sobre hechos y fenómenos esenciales de nuestro quehacer profesional, que se precisan y abordan en conceptos tales como “educación”, “tecnología”, “conocimiento”, “pensamiento”, “enseñanza” y “aprendizaje”, los cuales son, según nuestras reflexiones, objetos de estudio de lo que genéricamente se ha denominado, “educación en tecnología” y “educación mediada por tecnologías”. En segundo lugar, por la necesidad de hacer propuestas de transformación; esto con proyecciones sociales, individuales, escolares y profesionales, igualmente centrado en perspectivas sociológicas, filosóficas y epistemológicas y por supuesto, en referencia a los fenómenos de “educación en tecnología” y “educación mediada por tecnologías”, referidos.. Y en tercer lugar, por la creciente aceptación y demanda que universalmente se expresa sobre la formación y la educación de las personas, acerca de contenidos que son en sentido estricto tecnológicos o sobre sus efectos y consecuencias.

¹¹ En particular, se considera que la trayectoria de la Universidad Pedagógica Nacional, (en referencia a la “educación en tecnología” y a la “educación mediada por tecnologías”), se puede identificar, interpretar y comprender en virtud a la lógica de estas tradiciones.

¹² Ejemplos de este tipo de educación son las escuelas que hoy por hoy existen en nuestro medio, que forman en las habilidades propias de oficios como la carpintería, la expresión gráfica (tanto técnica como artística), costura y modistería, bordados y tejidos, metalistería, modelería, pintura, danzas, entre otras.

física”, a los “artefactos” y a los “entornos de trabajo”, no solamente como referentes y expresiones de la tecnología, sino además como “esencia y significado” de ella. Así mismo, a nivel de condiciones de formación se hereda la idea de organizar la formación “a la manera como se dan los procesos de trabajo”.¹³

Bajo cierto orden cronológico, aparece la “formación de naturaleza técnica” destacable en razón a dos rasgos distintivos: La “opcionalidad” y la “vocacionalidad”. La “opcionalidad”, referida a que los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje se ofrecen y desarrollan a partir de los cambiantes requerimientos y posibilidades de los sectores de la producción y economía locales y nacionales. La “vocacionalidad”, relativa a la concepción según la cual este tipo de formación se constituye en un escenario importante para el desarrollo y despliegue de un conjunto de potencialidades que toman forma en la edad adulta en capacidades, habilidades y competencias para el desempeño de un oficio o tarea puntual.¹⁴ Se diferencia sustancialmente de lo anterior, en cuanto a que incorpora fundamentos de naturaleza teórica, aunque no es su componente central, además porque los oficios a los que se orienta (por lo menos en lo que respecta a sus definiciones de origen) son de naturaleza industrial.¹⁵

En este recorrido aparece en tercer lugar, el planteamiento de la “educación en tecnología” como parte inherente de la formación básica universal y obligatoria.¹⁶ De esta manera

13 Esto implicó, “emular” en la escuela hasta su total equivalencia y réplica, la lógica, organización, y recursos propios de los lugares de trabajo en donde tendrían lugar los oficios objeto de formación. Justamente estas concepciones y condiciones sirvieron de sustento para la puesta en escena de procesos de formación de profesores en la perspectiva de la educación técnica.

14 En otro lenguaje, la formación técnica es cursada por estudiantes que idealmente configuran sus opciones laborales y por ende sus expectativas de ingreso económico, a partir de una temprana formación que, aportaría las características particulares para su desempeño posterior en tales oficios y trabajos específicos. Ejemplos de la educación técnica en Colombia han sido el Sena, las instituciones de educación diversificada INEM, los colegios del plan Cemdizob (en la ciudad de Bogotá) y los colegios técnicos industriales.

15 Es justamente esta tradición la que determina la inauguración de experiencias educativas en este campo por parte de la Universidad Pedagógica Nacional. En efecto como lo señala el profesor Urías Pérez Calderón (1994), es en el año de 1971 que bajo la denominación de “Departamento de artes industriales” se formaliza la administración de la Escuela Normal Superior Industrial Nacional de Zipaquirá, con lo cual la Universidad se comprometió en la formación de licenciados quienes serían los encargados de orientar la formación de la naciente “*área industrial*” que ya tenía lugar en colegios de naturaleza “*técnica industrial*” y de los institutos con orientación y sentido formativo diversificado conocidos en Colombia como “*INEM*”. Posteriormente en el año de 1974 se modifica la denominación de esta unidad académica por la de “*Departamento de educación industrial*” con el sentido de ampliar la formación de los licenciados hacia perspectivas de mayor alcance. Bajo este influjo de situaciones, se consolida la idea de la tecnología con un significado estrictamente técnico y artefactual, de una parte y de otra, la educación en tecnología se entiende generalizadamente a la manera de un proceso de formación instruccional que se definió y estructuró en alto grado desde los fundamentos de la denominada “*tecnología educativa*”. (Entendida como un modelo educativo cuyos fundamentos centrales se ubican en la teoría conductista de B. F. Skinner). Cabe decir que en estos períodos, denominaciones y tradiciones es que nacen un conjunto de programas de licenciatura en esta Universidad en algunos campos “*ocupacionales*” y/o “*vocacionales*” como se les conocía en su momento; estamos hablando de las licenciaturas en “electricidad”, en “dibujo técnico”, en “mecánica industrial” y en “electrónica”.

16 En Colombia, esta tradición tomó forma partir del año 1994 a través de la ley general de la educación (ley 115 de 1994), mediante la cual se estableció el “*área de tecnología e informática*”, como un espacio del conocimiento esencial para la for-

lo que sucedió en nuestro país, correspondiente con un movimiento de carácter mundial, puede catalogarse como un “giro comprensivo” acerca de lo que se entiende socialmente por tecnología concibiéndose como un área del conocimiento obligatoria y fundamental para todos, con lo que a la tecnología se le ubicó más allá de las definiciones y premisas propias de la “educación técnica” y de la “formación en artes y oficios” ya comentadas.¹⁷

En cuarto lugar, se tiene el fenómeno que en nuestro medio tomó la denominación de “informática educativa”. Simultáneamente en el tiempo a lo descrito anteriormente, este fenómeno ha de circunscribirse al conjunto de situaciones que implicó el desarrollo de experiencias orientadas hacia la institución escolar, en procura de incorporar a los ámbitos de la formación de los sujetos, la informática y los desarrollos relativos a las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en términos de artefactos y equipos, como en términos de estrategias y racionalidades. El impacto que hipotéticamente se planteó con este juego de posibilidades, se definió principalmente, en la transformación de las formas o estilos de enseñanza y de aprendizaje tradicionalmente vividos en la escuela, en el desarrollo del pensamiento y en la construcción de conocimiento.¹⁸

Adicionalmente, se destaca aquí, la tendencia actual que puede ser llamada “escenarios para la formación en conocimiento y pensamiento”, cuya constitución y naturaleza se basa en la puesta en escena de diversos productos de la tecnología, principalmente los que se refieren a las tecnologías de la información y la comunicación. Se trata de una tendencia relativamente nueva que se ha venido configurando dentro y fuera de la escuela como espacios sustancialmente tecnológicos que han de posibilitar aprendizajes sobre la tecnología y respecto de otros tipos de conocimiento, esto bajo dos modalidades predominantes: La virtualidad que caracteriza y condiciona estos entornos o ambientes y además, la materialidad en tanto escenarios configurados a partir del diseño e interacción con artefactos.¹⁹ Cabe decir que en la Universidad Pedagógica Nacional la discusión aún es

mación de los sujetos en los niveles de la educación básica y media.

17 Ya para este momento histórico y a partir del año de 1980, la Universidad cuenta con el departamento de tecnología, denominación que se mantiene hasta la actualidad. De esta etapa en la vida universitaria se destaca la reforma de los programas académicos con lo cual se pretendió asignarle a la formación de profesores de la tecnología, mayores pretensiones: De una parte, las ideas sobre tecnología y sobre la educación en tecnología se transformaron hacia miradas de mayor rigor epistemológico y cultural. Para destacar dos hechos internos: Primero, la formulación de un programa de formación en “*diseño tecnológico*” a nivel de pregrado y segundo, el planteamiento de una propuesta de formación de maestros a nivel de maestría, denominado “*pedagogía de la tecnología*”. De ellos, sólo pervive el primero.

18 Este impacto, podemos afirmar, aún está pendiente de ser valorado con el rigor que amerita. En coherencia con ello, en la Universidad Pedagógica Nacional se formularon las primeras iniciativas de formación postgradual (en términos de especialización y maestría) de nuestro país centradas en el tema de las “tecnologías de la información y la comunicación”. Cada uno de estos dos programas adoptaron el nombre de “*tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación*” aún vigentes.

19 Ejemplos de estos escenarios son los denominados “*parques tecnológicos*”, los “*museos interactivos*”, los “*ambientes virtuales de aprendizaje*”, las “*bibliotecas digitales*”, entre otros.

incipiente e insuficiente con respecto a esta tradición.

A este conjunto, el autor ha considerado necesario agregar una tradición que ya hace parte de la realidad inherente a las relaciones entre “educación y tecnología”. Se define como “educación en condiciones de la cibercultura”. Bajo esta definición se alude a experiencias de formación de sujetos que se fundamenta en las opciones tecnológicas y situaciones de comportamiento humano que son propias de la denominada cibercultura. Así se procura la “formación de sujetos” con fundamento en tres elementos: “Interactividad”, “hipertextualidad” y “conectividad”. Puede afirmarse en general, que este tipo de tradición se configura de a poco en nuestro contexto institucional y educativo global, más en una condición central para la formación de sujetos cualquiera que sean los propósitos y los contenidos educativos, que una manera particular de educar en torno de la tecnología.

2.2. LA FORMACIÓN DE PROFESORES BAJO LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA

En su generalidad, la “formación de profesores” representa sustancialmente una particularidad del concepto de educación. Se inscribe en el significado propuesto antes, esto es, “formación de sujetos”. Así, la “educación de educadores”, representa un hecho sustancialmente cultural inscrito en la historia humana y social, y anclado en dos ideas a nuestro juicio estructurales: La idea de “foro” propuesta por Jerome Bruner y la idea de “experiencia” planteada por John Dewey. Se considera en esta ponencia, que “foro” y “experiencia” por sus significados, permitiría transformar significativamente las tradiciones educativas (en este caso las relativas a la formación de profesores) y constituirse en condición para los cambios que se demandan, según se afirmó antes.

Jerome Bruner en su obra, “Realidad mental y mundos posibles” (Bruner. 1995), presenta su idea de “foro” en función de dos postulados: “la negociación y recreación significado” y “la construcción de mundos posibles”. Para este autor, “la cultura” es “elaboración” originada en el espíritu de “foro”, es decir en, “actuaciones sobre las expresiones de la cultura”, que da lugar a “construcciones o realidades”, que igualmente pueden ser catalogadas de cultura.

A su vez, John Dewey, en su obra “experiencia y educación, (Dewey. 2004), propone la idea de “experiencia” en clara alusión al fenómeno educativo y fundamentalmente a los eventos asociados a la institución escolar. En correspondencia con el planteamiento de Bruner, Dewey sostiene que los actos educativos han de aportar sentido a los sujetos, más allá del tiempo inmediato que provee la educación y la escuela. La “experiencia” entonces, podría interpretarse igualmente como “elaboración” (significados, valoraciones, cono-

cimientos y pensamientos) y como “expresión del foro”, que trasciende los límites de la vivencia cotidiana escolar y educativa.

Ahora bien, es importante subrayar que la educación como “formación de sujetos” concebida bajo la acepción de “foro” y en términos de “experiencia”, incorpora unos supuestos y unas implicaciones, son los siguientes:

Por una parte, un conjunto de supuestos: “Se educa en razón a que la naturaleza humana incorpora dimensiones que son modificables en el tiempo”. “La realidad y naturaleza humana contiene en su estructura, aspectos y asuntos que merecen ser modificados”. “Los cambios y transformaciones se postulan en virtud a lo posible, lo deseable y lo necesario”. Por último, “es posible contar con los medios y mediaciones posibilitadores de tales cambios.

Por otra parte, un conjunto de implicaciones: “La generación de una perspectiva de mayoría de edad”. “La construcción de perspectivas culturales”. “El desarrollo de capacidades de pensamiento y de conocimiento”. “La elaboración de ethos valorativos o axiológicos” y “el enriquecimiento de la vida y mundo emocional de los sujetos”.

Ahora, el planteamiento de “educación abierta y a distancia”, sugiere en principio, tanto “racionalidades”, como “formas” de hacer educación, estructuradas en el momento actual, en las potencialidades técnicas que aportan las tecnologías TIC y sustentadas en las condiciones y situaciones humanas, que representa la denominada “cibercultura”. Lo uno y lo otro, como parte de las historias y tradiciones de la educación.²⁰ Una aclaración necesaria: Por “cibercultura” se concibe, la trama de elaboraciones humanas que se articulan en actuaciones, esto es, relaciones, interacciones, lenguajes, textos comportamientos, conocimientos, pensamientos y valores, estructurados y gestados en condiciones, lugares y mediaciones de naturaleza TIC, si se permite la expresión. En síntesis, cultura mediada y posible en virtud a las potencialidades, ya mencionadas.

Así, “educación abierta y a distancia”, fundada en las potencialidades TIC actuales, constituye a nuestro juicio un nuevo lugar paradigmático que redefine la educación, en su significado, en el ser de sus componentes, en su lógica, en sus efectos y claro en sus propias proyecciones. En concreto y apelando a las ideas de Lyotard, la “educación abierta y a distancia”, está transformand radicalmente a la educación presencial, que ha sido el “relato” aún vigente, de la historia de la educación.

²⁰ La noción de “educación abierta y a distancia” no es propia del momento actual de la educación. En su origen, data de inicios del siglo XX en dónde otras expresiones tecnológicas desarrolladas en aquel entonces, permitieron vislumbrar otras estrategias formativas que superaran los límites de espacio-tiempo, propios de la presencialidad.

Podemos identificar algunos cambios de los cuales muchos podemos ser testigos de excepción. Nombremos algunos: “Cambio del texto escolar u oficial hacia los hipertextos”, “modificación del lenguaje formal de los contenidos del currículo, hacia los lenguajes y narraciones contextuadas”, “mutación del individuo y de los grupos conformados externamente, hacia la interacción en comunidades movidos por intereses intrínsecos”, “paso de la calificación hacia la autorregulación”, “paso del salón de clase convencional a los escenarios abiertos del ciberespacio”, “transformaciones de las relaciones saber-ignorancia, en interacciones centradas en la pregunta y en la construcción de significado” y “transformación del horario escolar en situaciones de interacción decididas y convenidas por los sujetos”.

CONCLUSIONES.

Se formulan en seguida, algunas implicaciones, retos y tareas, en dirección hacia la construcción de una propuesta de educación abierta y a distancia en la Universidad Pedagógica Nacional. Se presentan en términos de principios o preceptos con ánimo de constituirlos en “líneas y preguntas de investigación y estudio”. Son los siguientes:

El proyecto de Universidad abierta y a distancia

Exige para la Universidad Pedagógica Nacional, el establecimiento de espacios y recursos (materiales, humanos y culturales) para la necesaria discusión, investigación y toma de decisiones pertinentes, que permita constituir un modelo institucional, en razón a la idea de “formación” y al planteamiento de “formación de profesores” sustentados en las ideas de “foro” y “experiencia”.

La discusión en torno de la “educación abierta y a distancia”

Se propone constituir y animar institucionalmente la generación de escenarios, estrategias y organización de grupos académicos (profesores y estudiantes), que se formulen preguntas y desarrollen investigación en torno del tema de la “educación abierta y a distancia” para la formación de profesores.

La relación Universidad y Cibercultura.

En el marco de la noción y del proyecto de “educación abierta y a distancia”, es pertinente situar a la Universidad en relación con el fenómeno de la cibercultura, no sólo bajo el sentido de ser una institución que forma profesores, sino en la lógica de ser parte integrante de una de las expresiones culturales más significativas del momento histórico actual.

Universidad, sujetos y sociedades: Interacciones necesarias

Se alude con esta formulación a una situación propia e inherente de la “educación abierta y a distancia” bajo las condiciones TIC comentadas, que es necesario identificar, participar y reflexionar.

Formación de sujetos y construcción de comunidades

En clara alusión a lo planteado anteriormente, significa fortalecer iniciativas ya adelantadas y generar nuevas condiciones y situaciones, en dirección a que las personas que integran la Universidad, se constituyan y se reconozcan en términos y con capacidades propios de “sujetos” y “comunidades”.

Perspectiva de la formación en la Universidad.

Constituye una tarea esencial de la Universidad en el sentido de aportar condiciones a “sujetos” y “comunidades” para la gestación y desarrollo de estructuras de pensamiento, conocimiento y valores.

La discusión entre la tradición y la proyección

Implica en particular, establecer la reflexión que permita comprender y abordar la tensión natural entre la tradición presencial de la Universidad, con la propuesta de Universidad abierta y a distancia.

La formación docente: entre problemas y preguntas y disciplinas del conocimiento

De manera equivalente a lo anterior, se propone reconocer esta tensión y plantear propuestas que armonicen, la formación centrada en problemas y preguntas con la formación centrada en el aprendizaje y enseñanza de los contenidos propios de las disciplinas del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Buch, T. (1994). *Sistemas Tecnológicos*. Bogotá. Aique Grupo Editor S.A.
- Bruner J. (1994). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Bruner J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor Dis., S. A.
- Dewey J. (2004). *Experiencia y educación*. (Sin datos de ciudad). Biblioteca Nueva.
- Hernández, J. Otálora, N., Quintana, A. (2006). "Lineamientos Para el Fortalecimiento de Programas de Formación de Docentes en el Tema de Gestión e Innovación Tecnológica". (Informe de investigación). Bogotá. En: *Agenda regional de ciencia, tecnología e innovación para Bogotá y Cundinamarca*.
- Kant, Immanuel. (1783). "Respuesta a la pregunta, ¿qué es la ilustración?" (Recuperado en: http://espora.org/furia/dossier_autonomia/). Pdf.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Barcelona. Ediciones Cátedra S. A.
- Liotard, J. F. (1996). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Otálora, N. (2009). "La educación en tecnología: objeto de conocimiento y de pensamiento. propuesta de programa de investigación y de formación".
- (Ponencia). Medellín. Colombia. En: II Congreso internacional y VII Seminario nacional de investigación en educación pedagogía y formación docente.
- Otálora, N. (2007). La educación y la tecnología: Escenario de investigación. (Ponencia). Tunja. Colombia. En: Memorias del primer encuentro nacional de experiencias curriculares y de aula en educación en tecnología e informática. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Pérez, U. (1994). Estudio proyectivo del trabajo de investigación en el Departamento de tecnología. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2005). Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Leoprint Editores e Impresores Ltda.

HIGHER EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE THROUGH OPEN LEARNING: BANGLADESH PERSPECTIVE

Manzurul Islam
Khaleda Manzur

Center for Development through Open Learning, Publishing and Communication (CEDOLPC),
Bangladesh

Keywords: social justice; collaboration; motivation; developing countries.

Expansion in education and particularly in higher education in developing countries like Bangladesh has mostly been through traditional institutions and limited modes. It is time innovative policies and measures are adopted to reach faster those experiencing deprivation. In the past two decades, ever since the establishment of Bangladesh Open University, some attention has been paid to create more learners and teachers through ICT-enabled dual modes, allowing flexibility in teaching-learning. Easing the situation has become necessary to see that eleven out of twelve aspiring candidates for higher education are not denied access every year. With a population of 150 million, Bangladesh finds it absolutely difficult to provide required infrastructure, adequate classrooms and technological support. Hence is the greater need for ODL. Social justice cannot be achieved without making higher education conveniently accessible to as many interested persons as possible, young and adult, including women. Among some ninety universities, only one open and distance learning university exists, not enough. More motivation for better perception of open learning through open courseware and other high value products in collaboration with institutions like Open University of UK, Commonwealth of Learning and UNESCO could assist in sustaining quality education in Bangladesh and other countries.

SOCIAL JUSTICE AND HIGHER EDUCATION

Social Justice is perceived as one that will include increasing flexible access to education and then to higher education by people of any age and gender, and at any time and space.

The Paper will explain how this mere access to higher education will decrease the much-publicized digital divide and minimize inequalities and injustices.

For this task, relationships between education, use of technologies and social justice are suggested to be re-addressed and harmonized.

Inequalities and injustices may always be there, but then these should be brought down to far less by making education and higher education accessible to maximum number of people, especially among the less-privileged of the society ---- those who find it absolutely difficult to receive higher education for various reasons--- personal, social, economic, proximity of learning centers or institutions. These are dominant in all areas, including rural places which are still agrarian in nature. In Bangladesh, many such people live on seasonal income from their agricultural production and not adequate to support higher education in traditional system.

CAPACITY BUILDING AND ODL

Individuals and ODL institutions have to play a bigger role jointly with the States in lowering social, cultural, perceptual and economic barriers. Such collaborative efforts will ultimately contribute to foster socio-economic growth and hence to social justice. ODL's contribution in higher education will lead to human capacity building by making rooms for better trained and higher skilled manpower. All together, this will indirectly create a situation towards poverty alleviation and sustainable development.

For example, if a quarter of the 85, 00,000 to about a million Bangladeshi expatriates working in other countries, mostly in the Middle East and South East Asia, UK, North America and Australia could be trained better or higher educated for appropriate skill development or for professional, technical or skilled jobs, current remittance of approximately \$14 billion a year from the earnings of this vast workforce, could be doubled. Such remittance in foreign exchange is very essential for the overall development of the country, and hence for bringing more social justice to the community.

All this is possible in a large scale only through easy, flexible access to learning and higher learning.

Participants of ODL program are usually mature individuals who are motivated to enrich themselves; their knowledge and skill can be further harnessed for sustainable development of the societies. This would not be otherwise possible through a formal, conventional learning framework.

LIFELONG HIGHER EDUCATION AND TOOLS

Therefore, a special thrust is needed on open and distance education by prioritizing life-long higher education as a cherished goal of the educational process. A well-formulated ODL policy and efficient delivery system together with suitable courseware, OERs and ICT-supported initiatives will pave the way further and can contribute significantly 'as an effective instrument in ensuring social justice'.

Initiation of a wide range of courses and high value products, supplemented by appropriate, well-planned OERs should encourage maximum number of beneficiaries. Their context and situation should be given due importance. Only then will there be further upliftment as well as knowledge-enhancement in the relevant fields.

As private universities have been found expensive, only well-earning or well-employed learners can enroll in the evening or week-end courses in the traditional system. Others are deprived, creating social injustice again.

SOME SUGGESTED SOLUTIONS

More economic, flexible programs and logistics with the highest achievable quality would allow further social justice, opening the door of higher education to most of the aspirants unlike traditional institutions where majority of the deserving ones are excluded.

Another social justice can be attained by creating opportunities particularly for women and under-privileged people by allowing non-conventional flexible ODL programs not usually available in the traditional system.

In ODL, academic courses and syllabi are the same as those in the formal courses.

More information outlets and internet café's are required, until more people can afford to buy a personal computer. Personal contact or face-to-face counseling, tutoring once a week should continue as part of ODL mode.

Websites can be opened, containing model question papers and model answers, exam-

ination results and some other valuable information. The sites should be uploaded on a regular basis. This will facilitate necessary access by distant learners.

Often interacting with Tutors may be possible through e-mail or cell phone, or sms, etc.

Out of over 90 universities in Bangladesh, about 65% of this being in the private sector, only one is exclusively for open and distance learning. There is a great need for at least two more open universities, one in the public and the other in the private sector, to cater to some of the over 200,000 students that cannot receive conventional and formal higher education every year for various reasons like personal, financial, social, etc. This will help achieve social justice to some extent.

DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION AND THE CHANGING ROLE OF DISTANCE EDUCATION IN MALAYSIA

Raman Santhiram.

Wawasan Open University, Malaysia

Yao Sua Tan.

Universiti Sains Malaysia, Malaysia

Vighnarajah.

Wawasan Open University, Malaysia

Keywords: higher education, distance education, ICT

The surging demand for higher education has been a major issue of concern for policy makers in Malaysia. Before the democratization of higher education beginning in the mid-1990s, many students were unable to proceed to a higher education due to the limited access to higher education. Access to higher education was further restricted by the implementation of an affirmative action policy beginning in the early 1970s that had a strong ethnic bias. Thus, distance education provides an alternative avenue for the pursuance of higher education, mostly on a part time basis. However, since the democratization of higher education, the role played by distance education has changed markedly. This changing role is also spurred by the advent of information and communication technologies. Consequently, distance education is no longer seen as an avenue for a second chance education but has become a strong contender to the traditional mode of higher education. This paper intends to explore this changing role to illustrate the various innovative practices within this sector of higher education in Malaysia.

INTRODUCTION

Prior to the democratization of higher education beginning in the mid-1990s, many students were unable to proceed to a higher education due to the limited access to higher education. Today, Malaysia has observed tremendous growth in the provisions of higher education, particularly in the past two decades. As of 2005, there were 16 private universities, 11 private university colleges and 532 private colleges (Malaysia, 2006; p.244). Meanwhile, the government had also stepped up its efforts to establish more public institutions of higher education. By 2005, there were 11 public universities, six public university colleges, 20 polytechnics and 34 community colleges) (Malaysia, 2006, p.244).

By 2012, after a rationalization exercise, the private institutions of higher education stabilized as follows: 37 private universities, 20 university colleges, seven foreign branch campuses and 414 private colleges in the country. (The STAR, 30 January 2013). By then, there were 20 public universities, 30 polytechnics and 73 community colleges.

In a similar interest, Malaysia also observed a steady enrolment growth in higher education. Table 1 depicts the growing figure of enrolment in education by level of students from 2000-2010. From the table, it can be deduced that there has been a steady growth in the number of students.

Enrolment in Higher Education Institutions by Level of Study (2000-2010)									
Level of Study	Number of Students in Public and Private Institutions ('000)								
	2000			2005			2010		
	Public	Private	Total	Public	Private	Total	Public	Private	Total
Certificate	23.8	81.7	105.6	37.9	94.9	132.9	141.3	143.5	284.8
Diploma	91.4	117.1	208.4	98.9	131.4	230.4	285.7	188.7	474.4
Bachelor	170.8	59.9	230.7	212.3	110.6	322.9	293.6	134.5	428.2
Masters	24.0	2.2	26.2	34.4	4.2	38.6	111.5	5.8	117.3
Doctorate	3.4	0.1	3.5	6.7	0.1	6.9	21.4	0.3	21.7
Total	313.4	261.1	574.4	390.4	341.3	731.7	653.6	472.7	1326.3

(Table 1: Malaysia Economic Planning Unit (2006), Ninth Malaysian Plan, p. 260)

Like many developing nations, Morshidi and Abdul Razak (2008) assert that development of higher education and its policy is deemed as national interest and asset. This measure is directing the higher education business to become one of the nation's colossal investments to compete globally under the thrusts of the Eight Malaysian Plan and Ninth Malaysian Plan. The following discussion attempts to highlight the progress trail of higher education in Malaysia prior to the mid-1990s, and how distance education came into play as a strong contender to the traditional face of higher education.

HIGHER EDUCATION IN MALAYSIA PRIOR TO THE MID-1990S

Prior to the mid-1990s, access to higher education in Malaysia was largely circumscribed by the limited number of public institutions of higher education coupled with the reluctance of the government to allow for the establishment of more private institutions of higher education. There were then only seven public institutions of higher education, namely, the University of Malaya (established in 1962), the University of Science Malaysia (established in 1969), the National University of Malaysia (established in 1970), the University of Agriculture (established in 1971 and later renamed the University of Putra Malaysia), the Technology University of Malaysia (established in 1975), the International Islamic University of Malaysia (established in 1983), the Northern University of Malaysia (established in 1984), the University of Sarawak (established in 1992) and the University of Sabah (established 1994). Thus, up until the early 1990s, a big proportion of secondary school graduates failed to get admitted into the public institutions of higher education as shown in the below Table 2 below.

Applicants and Intake into local universities, academic sessions 1981/82–1991/92 (First Degree Only)

Year	Applicants	Intake	Accepted (%)
1981/82	16,698	5,847	35.0
1982/83	19,522	6,127	31.4
1983/84	28,858	6,890	23.9
1984/85	32,168	7,192	22.4
1985/86	32,209	8,213	25.5
1986/87	28,755	9,289	33.6
1988/89	24,155	8,599	35.6
1989/90	23,331	8,757	37.5
1991/92	25,730	10,668	41.5

(Table 2: Yee & Lim, 1995, p.186)

As for the private institutions of higher education, it was not until the early 1980s that there was a private college, namely, the Kolej Damansara Utara that offered higher education at the bachelor's degree level. It was the first private institution of higher education housed in a college environment to offer credit transfer programs for offshore studies. Although private colleges have existed since the 1950s and 1960s, these colleges offered mainly courses designed to impart trade skills. Two colleges representing this period were the Stamford College and the Goon Institution. There were also other private colleges established to offer pre-university education and most notable of these was the Taylor's

College (Tan, 2002, pp.107-109).

Meanwhile, the 1970s saw small developments of private colleges that served as tuition or tutorial centres catering for professional examinations leading to the award of degrees. The most notable of these were degrees offered in engineering by the Engineering Council of the United Kingdom and the external degree programs offered by the University of London. The offering of professional examinations by the University of London was done through the distance education mode, leading to the award of external degrees.

Suffice it to say that prior to the mid-1990s, there were limited formal avenues for secondary school graduates to progress to the higher education level. This problem was particularly acute among the non-Malays whose admissions to public institutions of higher education were further restricted by the imposition of an ethnic quota system of admission into public institutions of higher education in favor of the Malays (on a ratio of 55:45 for Malay and non-Malay students) under the aegis of the New Economy Policy (NEP). The NEP is a social engineering policy implemented in the aftermath of the May 13, 1969 racial riots that aimed at narrowing the socioeconomic disparity between the Malays and the non-Malays, in particular the Chinese, within a stipulated period of 20 years. This disparity had its roots in the colonial period whereby the socioeconomic mobility of the Malays had been largely circumscribed by the British who implemented a divide and rule policy. Among other measures, the NEP aimed at enhancing the educational mobility of the Malays.

The ethnic quota system has resulted in the marked increase of Malay students in public institutions of higher education. Prior to this, for instance, from 1963 to 1964, only 20.6 per cent of Malay students were enrolled in public institutions of higher education as compared with 60 per cent of Chinese students (Mauzy, 1985, p.163). In 1970, following the implementation of the ethnic quota system, enrollment of Malay students surged to 49.7 per cent at the expense of Chinese students whose enrollment dropped significantly to 42.7 per cent.

In 1975, the enrollment of Malay students increased further to 65.1 per cent, while enrollment of Chinese students continued to decline to a level of 31.1 per cent. Besides enrollment in general, the implementation of the ethnic quota system also had a significant impact on enrollment in critical courses such as science, engineering and medicine which were previously dominated by non-Malay students. For instance, enrollment of Malay students and non-Malay students at the University of Malaya in the academic year of 1966-1967 were 7.5 per cent and 81.5 per cent for science, 1.6 per cent and 90 per cent for engineering and 15.9 per cent and 73.6 per cent for medicine. In the academic year

of 1976-1977, enrollment of Malay students in these courses had increased significantly to 21.6 per cent for science, 13.4 per cent for engineering and 33.6 per cent for medicine (Watson, 1980, p.155).

DEMOCRATIZATION OF HIGHER EDUCATION THROUGH DISTANCE EDUCATION

The Malaysian higher education landscape was drastically transformed after the mid-1990s when the government allowed for the establishment of more private institutions of higher education. This measure was necessary to cope with the admittance of non-Malay students into higher education following the rigid ethnic quota system. In addition, this measure was also a result of the democratization of secondary education that began in the early 1990s. As a result of this, almost all secondary school students were allowed to proceed to upper secondary education and eligible for tertiary education upon completion of Secondary Year Five (Tan, 2012).

The establishment of more private institutions of higher education was made possible by the passing of several legislative bills in 1996 to facilitate the establishment, management, regulation and development of private institutions of higher education that used English as the main medium of instruction (Lee, 1999a).

First, the 1996 Education Bill which recognized private education as an integral part of the national educational system. Section 143 of the Bill allows the Minister of Education to approve the establishment of educational institutions that use other languages as media of instruction (MDC Legal Advisers, 2005). Second, the 1996 National Council on Higher Education Bill which put in place a single governing body to oversee both the public and private institutions of higher education to ensure better coordination of the country's higher education system. Third, the Private Higher Education Bill defined the government's regulatory control powers over all private institutions of higher education (Lee, 1999b). Fourth, the 1996 National Accreditation Board Bill which made provision for the setting up of an accreditation board to formulate policies on the standard and quality control of courses of study and certificates, diplomas and degrees awarded by private institutions of higher education. In 1997, the National Higher Education Fund Board was established to provide financial assistance to needy students to pursue higher education in both public and private institutions of higher education (Legal Research Board, 1997).

All in all, the implications of the democratization of secondary education and the admission of non-Malays students into higher education led to the emergence of distance

education as a suitable alternative to this new, unanticipated surging demand for higher education. Some of the institutions offered distance education as their main thrusts while others only begun to appreciate the benefits and future directions of distance education.

In Malaysia, the most notable distance education program was the Off-Campus Program offered by the Universiti Sains Malaysia in Penang. This program started in 1971 and was coordinated by the Off-Campus Unit of the university. It began by offering arts programs in humanities and social sciences on a part time basis. However, by 1984, it had expanded to 220 courses covering a range of disciplines such as humanities, social sciences, language, physics, chemistry, biology and mathematics (Cheah, 2004, p.146). Following this remarkable expansion, the Off-Campus Unit was transformed to the Centre for Off-Campus Studies. A study based on the 1989/1999 session enrollment of 2,733 reported that 77.92 per cent of the students were male, out of which slightly over one half fell within the 30-34 age group. This study also indicates that the Centre's programs benefited those who missed tertiary education opportunities during the early part of their life (Cheah, 2004, p.168). These were the non-Malays who were denied an opportunity of tertiary education because of the limited access as well as the imposition of an ethnic-quota system of admission into public institutions of higher education.

THE CHANGING ROLE OF DISTANCE EDUCATION IN MALAYSIA

The democratization of higher education, in the past decade particularly, has taken a drastic turn following the exponential growth of Information Communication and Technology (ICT) in the field of teaching and learning. It should be noted that the early distance education programs had not benefited from the use of (ICT) like current distance education programs offered by many institutions of higher education. In the case of the Off-Campus Program offered by the Universiti Sains Malaysia, students were provided with printed materials such as modules and print resources. All correspondence with the students was done through post. To facilitate the learning processes of the students, regional centers were set up and tutors were engaged to guide the students in preparation for their examinations. The only opportunity for the students to meet their lecturers was the brief intensive course conducted once a year at the main campus. Beyond that, there was hardly any interactive platform for learning engagement.

Hence, the advent of ICT has provided significant opportunities to amplify and enrich the accessibility of higher education, and Malaysia is not exempted from this global transformation of higher education. This scenario on the changing landscape of the Malaysian higher education was very well argued by Raman and Tan (2009, p. 124) who

pointed out that,

“This [global phenomenal expansion of higher education] has drastically transformed the provision of higher education that used to be elitist in nature. The rise of mass higher education has now become a global phenomenon. Malaysia is no exception to this global phenomenon”

In a report underlining good practices of ICT for education, the Asian Development Bank (2009) related that ICT possesses tremendous potential to enhance the quantity and quality educational opportunities to the larger population via the borderless provisions of ICT admittance. They further commented that the increasingly affordable access to ICT offers the prospect of reaching the labor market with more relevance. It is in this interest that the Malaysian government has capitalized on the emergence of knowledge economy by declaring ICT the next engine to lead Malaysian economic growth.

Following this effective merging of distance education and ICT, distance education is no longer seen as an avenue for a second chance education but has emerged as a strong contender to the conventional mode of distance education, and in that extension, the traditional face of higher education. With greater understanding and importance signaled to the indefinite possibilities of mass higher education, it did not take long for this cue to be received positively by the relevant stakeholders from both the public and private sectors.

Among the notable private institutions of higher education that were established to offer distance education was the Open University Malaysia and Wawasan Open University. In August 2002, a consortium of 11 public universities officially launched the Open University of Malaysia, aiming to provide lifelong learning opportunities to working adults. Leveraging on technology, the institution adopted the online learning approach complemented with printed learning materials and face-to-face tutorials at regular intervals.

In 2006, Wawasan Open University, a not-for-profit institution of private higher education embarked on distance education, also catering for the working adults. Channeling specifically into open and distance learning (ODL), Wawasan Open University offers learning via the Internet with its Moodle-based learning management system. Tutorials are conducted at regular intervals supplemented with online access to submission of assignments and access to some learning materials electronically. Wawasan Open University also provides the opportunity of video conferencing sessions when a need arises to bring together a group of students, or staff, from different regional offices for a learning session or briefing. Figure 1 illustrates a visual of a video conferencing session in use:



Figure 1: Use of a video conferencing session in a face-to-face tutorial. (Image courtesy of Wawasan Open University)

Moreover, public institutions of higher education are pacing to embrace ICT into their distance education programmes. Previously anchored to conventional approaches, Universiti Sains Malaysia, a pioneer of distance education, has launch its e-learning portal in December 2003 to supplement its traditional mode of print media and a residential stint at the university. Through this e-learning portal, students were able to engage in interactive online learning at its regional centers whereas other students were able to listen to the recorded lectures in a passive way.

From this discussion, it is apparent that the rapid development and awareness of ICT has led to a proliferation of profound ICT skills, and this is no exception in the field of teaching and learning. More students and instructors are becoming increasingly aware of the limitless availability of digital resources, as well as extensive sharing of information and resources with the aid of the Internet.

Figure 2 depicts the types of digital resources and their frequency of use.

Types of digital resources	Use (%)					N
	Almost all the time	Often	Sometimes	Rarely	Never	
Digital readers (e.g., Adobe Acrobat)	30.4	34.2	21.3	8.0	6.1	395
Images or visual materials (drawings, photographs, art, posters, etc.)	26.8	41.3	23.3	7.3	1.5	400
Online reference resources (e.g., dictionaries)	24.2	40.9	25.0	7.1	2.9	396
Online or digitised documents (including translations)	17.3	34.9	23.4	16.3	8.0	398
Online class discussions (including archived discussions)	15.9	25.8	27.4	16.6	14.3	391
Digital film or video	15.4	33.9	35.7	10.6	4.3	395
News or other media sources and archives	15.3	35.1	32.3	13.0	4.3	393
Course packs	14.7	20.4	35.6	16.2	13.1	388
Curricular materials and websites that are created by other faculty and/or other institutions (e.g., MIT OpenCourseWare, World Lecture Hall, MERLOT)	13.8	29.4	33.3	15.3	8.3	398
Other	13.3	20.5	25.8	9.3	31.1	151
E-book readers (e.g., Kindle)	10.3	19.6	19.57	22.83	27.72	368
Data archives (numeric databases, e.g., census data)	9.16	23.4	31.6	20.6	15.3	393
Audio materials (speeches, interviews, music, oral histories, etc.)	7.9	23.5	35.4	22.0	11.1	395
Personal online diaries (e.g., blogs)	6.9	18.9	27.0	27.3	19.9	392
Government documents in digital format	6.6	21.1	33.84	21.37	17.05	393
Simulations or animations	5.37	26.6	34.2	23.3	10.5	391
Maps	3.8	12.2	33.9	29.4	20.8	395
Digital facsimiles of ancient or historical manuscripts	2.3	6.9	16.0	26.7	48.2	394

Dhanarajan & Abeywardena, 2012, p.9.

These opportunities of distance education led to increased participation of individuals who were earlier unable to fulfil their aspirations and this in a way narrowed the gap between demand for and supply of higher education. The biggest beneficiaries of this mode of education are adults who wished to return to learning through this alternative pathway (Dhanarajan & Abeywardena, 2013). They asserted that more than 80% of the 12 million citizens in the Malaysian workforce possess less than a secondary school education. In fact, many Asian nations faced similar predicaments of inequitable access to higher education

to which they indicated that: “Unequal access to higher education on the basis of gender, economic and social status, location of residence and poor prior schooling all continue to challenge many Asian nations” (p.4).

CONCLUSION

To date, the Internet and ICT have been prominent in the transformation of distance education in Malaysia. Even with the recent development in distance education, one could safely say that more research and attempts are currently being carried out to explore new possibilities of delivering distance education via ICT.

This brings to the fore the significant role played by ICT in elevating distance education to become a strong contender to the traditional mode of higher education. Distance education is no longer an alternative venue for the pursuance of higher education; in fact, distance education has received encouraging reviews as a potential mode to support the notions of lifelong learning. However, relevant stakeholders must recognize that change is necessary to effectively accommodate these new developments in distance education. The immediate change in views would be the need to admit autonomy and ownership of the learning process.

REFERENCES

- Cheah, K. G. (2004): *Learning at a Distance: From Principles to Practices*. Penerbit Universiti Sains Malaysia, Penang.
- Dhanarajan, G. & Abeywardena, I. S. (2013), "Open Educational Resources in Malaysia", in Gajaraj, D & Porter, D Editors: *Open Educational Resources: An Asian Perspective*, Commonwealth of Learning & OER Asia, Vancouver, (pp. 121 – 134). Accessed on 28 January 2013, from <http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=441>
- Lee, M. N. N. (1999a), "Public Policies on Private Education in Malaysia", in Jomo, K. S., Editor: *Rethinking Malaysia: Malaysia Studies 1*, Malaysian Social Science Education, Kuala Lumpur, (pp. 70-83).
- Lee, M. N. N. (1999b), "Private Higher Higher Education in Malaysia. Monograph Series No: 2/1999. School of Educational Studies, University Sains Malaysia, Penang.
- Legal Research Board, (1997), "Perbadanan Tabung Pendidikan Tinggi Nasional Act 1997 (as at 1st September 1997)", International Law Book Services, Kuala Lumpur.
- Malaysia (2006), "*Ninth Malaysia Plan, 2006-2010*", Economic Planning Unit, Prime Minister's Department, Putra Jaya, Selangor, Table 11-8, p. 260.
- Mauzy, D. K. (1985), "Language and Language Policy in Malaysia", in Beer, W. R. & Jacob, J. E., Editors: *Language Policy and National Unity*, Rowman & Allanheld, New Jersey, (pp. 151-177).
- MDC Legal Advisers (2005), "Education Act and Regulations (all amendments up to January, 2005)", MDC Publishers, Kuala Lumpur.
- Morshidi, S. & Abdul Razak, A. (2008), "Policy for higher education in a changing world: Is Malaysia's higher education policy maturing or just fashionable?", *Forum on Higher Education in a Globalising World: Developing and Sustaining an Excellent System*, Kuching: Merdeka Palace Hotel and Suites, 11 January 2008.
- Tan, A. M. (2002): *Malaysian Private Higher Education: Globalisation, Privatisation, Transformation and Marketplaces*. ASEAN Academic Press, London.
- Tan, Y. S. (2012), "Democratization of Secondary Education in Malaysia: Emerging Problems and Challenges of Educational Reform", *International Journal of Educational Development*, 32, pp.53-64.
- The STAR (30 January 2013), *NATION*, p. 3 (a National Daily).
- Watson, J.K.P. (1980), "Education and Cultural Pluralism in South East Asia, with Special Reference to Peninsular Malaysia", *Comparative Education*, 16(2), pp.139-158.
- Yee, H. A. & Lim, T. G. (1995), "Educational Supply and Demand in East Asia: Private Higher Education", in Yee, H. A. Editor: *East Asian Higher Education*, Pergamon: United Kingdom, (pp. 179-210).

ICT POLICIES APPLIED IN ODL: THE CASE OF VIETNAM

Le Van Thanh.

Hanoi Open University. Vietnam

ICT now lays an increasingly important role in ODL. This can be seen in various aspects. However, it is well proven that successful application of ICT in ODL involves not only ICT. Among the important success factors of ICT application in ODL, relevant policies and their implementation are of vital significance. To have suitable ICT policies for ODL and to implement them successfully, policy makers and planners should first understand the uses of ICT in ODL. Then they should know the challenges to envision the ways to overcome. They also should look around for best practices around the world to save time and money. And of course, a careful analysis of the context is indispensable. This paper helps to make clear the potentials of ICTs in ODL, the challenges for their application, the best practices so far, but the more important focuses are the situations in Vietnam, regarding the legal framework, the ICT infrastructure development as a result of the policy implementation, and relevant suggestions for improvement.

INTRODUCTION

Information and Communication Technology (ICT), including Radio, Television, as well as more newly developed digital technologies such as Computer and the Internet are seen by many as powerful tools for dramatic changes and reforms in Education.

However, experiences and lessons around the world reveal that the introduction of ICT in education in general and Open and Distance Learning (ODL) in particular is not a natural course, rather it is a course of will and determination. Successful application of ICT in ODL is a multi-faceted process, involving not only ICT. In fact, ICT is the easiest part; other parts such as curriculum designing, teacher training, policy making, financing, to count some, are more difficult to address.

This paper is to provide an overview of potentials of ICT, challenges in exploiting these potentials, some best practices in the introduction of ICT in ODL, the current policies in Vietnam, and some recommendations for improvement.

THE USES OF ICT IN ODL

Education policymakers and planners must first of all be clear about what educational outcomes are being targeted. These broad goals should guide the choice of technologies to be used and their modalities of use.

How have radio and TV broadcasting been used in education?

Radio and television have been used widely as educational tools since the 1920s and the 1950s. Often deployed with print materials, cassettes and CD-ROMS, school broadcasting, like direct class teaching, is geared to national curricula and developed for a range of subject areas. But unlike direct class instruction, school broadcasting is not intended to substitute for the teacher but merely as an enrichment of traditional classroom instruction. Large broadcasting corporations that provide school broadcasts include the British Broadcasting Corporation Education Radio TV in the United Kingdom and the NHK Japanese Broadcasting Station. In developing countries, school broadcasts are often a result of a partnership between the Ministry of Education and the Ministry of Information.

What is teleconferencing and what have been its educational uses?

Teleconferencing refers to interactive electronic communication among people located at two or more different places. There are four types of teleconferencing based on the nature and extent of interactivity and the sophistication of the technology: 1) audio conferencing;

2) audio-graphic conferencing, 3) videoconferencing; and 4) Web-based conferencing.

How are computers and the Internet used in distance education?

Many higher educational institutions offering distance education courses have started to leverage the Internet to improve their programmer's reach and quality. The Virtual University of the Monterrey Institute of Technology in Mexico uses a combination of print, live and recorded broadcasts, and the Internet to deliver courses to students throughout Mexico and in several Latin American countries.

CHALLENGES IN INTEGRATING ICT IN ODL

Although valuable lessons may be learned from best practices around the world, there is no one formula for determining the optimal level of ICT integration in the educational system. Significant challenges that policy makers and planners, educators, education administrators, and other stakeholders need to consider include educational policy and planning, infrastructure, language and content, capacity building, and financing.

What are the infrastructure-related challenges?

A country's educational technology infrastructure sits on top of the national telecommunications and information infrastructure. Before any ICT-based programme is launched, policymakers and planners must carefully consider the following, among others:

- In the first place, are appropriate rooms or buildings available to house the technology?
- Another basic requirement is the availability of electricity and telephony.
- Policymakers should also look at the ubiquity of different types of ICT in the country in general, and in the educational system (at all levels) in particular.

In general, ICT use in education should follow use in society, not lead it. Education programs that use cutting-edge technologies rarely achieve long term success.

What are the challenges with respect to capacity-building?

Various competencies must be developed throughout the educational system for ICT integration to be successful.

Teachers: Teacher professional development should have five foci: 1) skills with partic-

ular applications; 2) integration into existing curricula; 3) curricular changes related to the use of IT; 4) changes in teacher role; and 5) underpinning educational theories. Education administrators: Leadership plays a key role in ICT integration in education. For ICT integration programs to be effective and sustainable, administrators themselves must be competent in the use of the technology, and they must have a broad understanding of the technical, curricular, administrative, financial, and social dimensions of ICT use in education.

Technical support specialists: Whether provided by in-school staff or external service providers, or both, technical support specialists are essential to the continued viability of ICT use in a given school. Without on-site technical support, much time and money may be lost due to technical breakdowns.

Content developers: Content development is a critical area that is too often overlooked. The bulk of existing ICT-based educational material is likely to be in English or of little relevance to education in developing countries. There is a need to develop original educational content, adapt existing content, and convert print-based content to digital media. These are tasks for which content development specialists such as instructional designers, scriptwriters, audio and video production specialists, programmers, multimedia course authors, and web-developers are needed.

What are the challenges related to financing the cost of ICT use?

One of the greatest challenges in ICT use in ODL is balancing educational goals with economic realities. ICTs in ODL programs require large capital investments and developing countries need to be prudent in making decisions about what models of ICT use will be introduced and to be conscious of maintaining economies of scale.

BEST PRACTICE OF ICT IN ODL: SOUTH KOREA

Planning ICT policy in education

ICT in education in Korea has been developed based on three five-year master plans by the Ministry of Education [1]. The first Master Plan (1996–2000) was focused on the establishment of world-class ICT infrastructure in primary and secondary schools. The objective of the second Master Plan (2001–2005) was to enhance the quality of education by integrating educational contents and classroom activities with a focus on teacher capacity development. In addition, the National Education Information System (NEIS) was

developed for efficient management of all education-related administrative tasks within the framework of e-Government initiatives. The third Master Plan (2006–2010) has been focused on the creation of sustainable learning environments with ubiquitous learning and future education through different services including the development of digital textbooks.

Implementation of ICT policy in education

The School Advancement Project, which included the establishment of school LANs, Internet-connected multimedia labs, provision of PC and information devices for classrooms, and personnel support, was implemented according to the first Master Plan. Since the mid-1990s national initiatives for supporting ICT integration into the school curriculum have been gathering momentum. The projects ranged from educational content such as supplementary materials and educational software for the development of digital textbooks. Educational content, which almost in full has been provided and shared in EDUNET, plays an important role in the curriculum integration of ICT.

The information service system in education is comprised of three main groups: EDUNET (for teaching and learning), EMIS and NEIS (for administration), and CHLS (for home learning). EDUNET was developed to operate and provide multimedia materials, instructional lesson plans and evaluation items according to school level. EMIS focuses mostly on collecting annual statistical data from educational institutions while NEIS manages and integrates personnel, financial, and school agars within or between institutions, regional offices and the Ministry of Education. CHLS provides individual learning materials and online tutorial support in order to bridge the education divide for after school private tutoring. These services are aimed to provide an effective environment, improve productivity and efficiency, and harness ICT in education nation-wide for teaching and learning and administrative purposes.

As e-Learning technologies become increasingly utilized for educational courses, issues related to standardization for reusability and interoperability, assurance of quality, and prevention of adverse effects become crucial. Therefore, national standards for e-Learning were developed; a prime example is the enactment of the Korea Educational Metadata (KEM). Furthermore, in 2008 it was proposed to the Joint Technical Committee (JTC) 001/SC36 of the International Organization for Standardization (ISO) and the International Electrotechnical Commission (IEC) to integrate South Korean national standards for e-Learning in international standards. To enable quality control of e-Learning, the E-Learning Quality Assurance System (EQAS) was established using such criteria as content, service and platform. To promote and ensure a safe and sound cyberspace in the

educational area, MEST set up the Education Cyber Security Center (ECSC) and implemented various e-safety and e-ethics campaigns, as well as additional training programmes.

The achievements of Korean e-Learning and ICT in ODL are recognized as a result of a solid legal framework, systematic implementation mechanism, secured budget and support, timely capacity building, successful cooperation between public and private sectors, and an effective monitoring and evaluation system.

ICT POLICIES IN ODL IN VIETNAM

1. Legal framework

Following are the major laws and other legal documents (with some stressed details in Italics) which together create the legal framework for ICT in ODL in Vietnam.

17/10/2000	<p>Directive No 58-CT/TW dated 17th October 2000 of the Central Standing Committee of the Communist Party on The Application and Development of ICT for Industrialization, asking all ministries and levels of government to do the following, among others:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoting applications of ICT in all aspects and fields of the society - Creating favorable conditions for the application and development of ICT - Promoting the training and using manpower for ICT <p>Regarding the application of ICT in education and ODL, the directive stressed that ICT should be applied in the whole educational system. ODL modes should be developed for the benefits of the society. A focus is to develop educational computer networks and Internet access to all educational institutions.</p>
18/10/2001	<p>Decision No. 158/2001/QĐ-TTg dated October 18th, 2001 of the Prime Minister approving of The Strategy for Post and Telecommunications</p> <p>Development to 2010 with 2020 Vision.</p>

04/07/2005	Decision No. 164/QĐ-TTg dated July 4th 2005 of the Prime Minister approving the project on distance education development for the period 2005-2010. The Decision emphasizes the development and improvement of the distance learning quality to enable people to continually study and improve their knowledge and professional skills and to develop the human resource for the industrialization and modernization.
09/09/2005	Decision 219/2005/QĐ-TTg by the Prime Minister promulgating the Information Development Strategy towards 2010.
06/10/2005	Decision No. 246/2005/QĐ-TTg dated October 06, 2005 of the Prime Minister approving The Information and Communications Technology Development Strategy to 2010 with 2020 Vision, which emphasizes the broadband access to the Internet for research institutes, universities, colleges, vocational schools, high schools...and a network connecting all educational and research institutions nationwide. Another focus of this strategy is to build up Cultural Post Offices in all villages for the development of the countryside.

07/02/2006	Decision No. 32/2006/QĐ-TTg dated February 07, 2006 of the Prime Minister approving The Master Plan of Telecommunications and Internet Development to 2010.
29/06/2006	Law on Information Technology, passed by the National Assembly of the Socialist Republic of Vietnam at Legislature XI, 9th Session, on 29 June 2006. Article 34: Information technology application to the education and training sector
03/05/2007	Decision No.56/2007/QĐ-TTg by the Prime Minister approving the Program on Vietnam Digital Content Industry Development towards 2010, which emphasizes the need for research and development investment in learning materials to support distance learning and e-learning, especially lectures, exercise, electronic dictionaries, virtual experiments on physics, chemistry and biology.
07/07/2007	Directive No.07/CT-BBCVT of the Ministry of Post and Telecommunications on Strategic Orientation for the Development of Vietnam Information and Communications Technology in the 2011 – 2020 period ("Take-of Strategy").
26/10/2007	Decision No.05/2007/QĐ-BTTTT by Ministry of Post and Telecommunications approving the Development planning for Vietnam IT human resources towards 2020.
01/06/2009	Decision 698/QĐ-TTg by the Prime Minister promulgating the Master Plan on IT human resource development towards 2015 and direction towards 2020.
22/05/2008	Direction No. 04/2008/CT-BTTTT dated May 22, 2008 of the MIC Minister on Management and development telecommunications infrastructure.
28/08/2008	Decree No. 97/2008/NĐ-CP dated August 28, 2008 of the Government on managing, supplying and using of Internet service and e-information on the Internet.
30/09/2008	Directive 55/2008/CT- BGDĐT of the Ministry of Education and Training, dated 30 th September 2008 on the promotion of teaching, training and applying ICT in education for the period 2008-2012.

04/09/2009	Telecom Law No. 41/2009/QH12 dated December 04 th 2009 of the National Assembly and effective from July 01, 2010.
04/09/2009	Radio Frequency Law No. 42/2009/QH12 dated December 04, 2009 of the National Assembly and effective from July 01, 2010.
22/09/2010	Decision No. 1755/QĐ-TTg dated September 22, 2010 of the Prime Minister approving: "THE SCHEME TO EARLY MAKE VIETNAM A COUNTRY STRONG IN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES." This decision sets out the country's vision and targets for becoming a leading ICT nation by 2020. It envisions several economic and social goals including: * Up to 2020: Complete the broadband network to most of the villages; mobile broadband signal to cover 95% of the population; 50 - 60% of households have computer and broadband Internet access, in which 25 - 30% use fiber optic cable; most of basic public services are online provided to citizens and businesses at level 4.

With the implementation of the above policies, ICT has been developed and applied rapidly in Vietnam in general and in education in particular. The following figures help to illustrate the availability of ICT infrastructure for ODL development.

Table 1: ICT infrastructure in term of users in Vietnam

Items		2006	2007	2008	2009
Telephone	Number of subscribers	8,567,520	11,165,617	14,767,629	17,427,365
	Percentage per Population	10.16	13.11	17.13	20.12
Mobile phone	Number of subscribers	18,892,480	45,024,048	74,872,310	98,223,980
	Percentage per Population	22.41	52.86	86.85	113.40
Internet	Total number of Internet users				22,779,887
	Internet users per 100 inhabitants				26.55
	Total number of broadband Internet subscribers				3,214,584
	Broadband Internet subscribers per 100 inhabitants				3.71
	Households with Internet access at home per 100 households				11.76
	International Internet bandwidth (bit/s) per Internet user				4,125
	Number of registered .vn domain name				133,568
	Number of allocated IP4 addresses				6,898,176
	Number of allocated IPv6 addresses (unit/64)				42,065,88 5,184/64
Computers	Total number of desktop, laptop computers			4,478,543	4,880,832
	Personal computers per 100 inhabitants			5.19	5.63
	Households with computers per 100 households			10.35	13.55

Items		2006	2007	2008	2009
TV	Households with a colour television per 100 households			82.3	86.9
	Households with cable TV per 100 households			6.88	
	Households with Digital/satellite TV per 100 households			20	
Postal network	Total number of postal outlets			18,502	17,976
	Average radius per postal outlet (km)			2.39	2.42
	Average number of inhabitants served by a postal outlet			4,659	4,796

(Source: [2])

It can be said that Vietnam has a fully developed legal framework for ICT development in general and ICT applied in ODL in particular. The most important legal documents which directly address ODL are the Directive No 58-CT/TW of the Central Standing Committee of the Communist Party which stresses that ODL modes should be developed for the benefits of the society, Decision No. 164/QD-TTg of the Prime Minister approving the project on distance education development for the period 2005-2010 which emphasizes the development and improvement of the distance learning quality to enable people to continually study and improve their knowledge and professional skills and to develop the human resource for the industrialization and modernization, and the Decision No. 246/2005/QD-TTg of the Prime Minister promulgating the Strategy for Vietnam Information and Communications Technology towards 2010 and direction towards 2020, in which one of the specific goals is providing effective distance learning services.

2. Overview of ODL development in Vietnam

At present, educational institutions are the most active participants in ODL. To implement the above laws and governmental policies on developing information technology and ODL, universities and colleges have been investing heavily. Many workshops, seminars ODL and related topics were held and received the interest of many educational institutions. Following are some of the workshops:

- -Workshop on “Training quality improvement” held by the Hanoi National University in 2000.
- -Workshop on “Research and Development of e-learning” held by the Information Technology Institute (Hanoi National University) and the Department of Information Technology (Hanoi University of Technology) in March 2005.
- -Workshop on “E-learning at Vietnamese Schools: Status-quo and Solutions” held by the Education Research Institute, Ho Chi Minh City Teaching College in December 2008.
- -Workshop on “2009 national open and distance education” by the Hanoi Open University in October 2009.

The pioneers in ODL are universities and colleges such as: the School of Technology and Information Technology Institute – Hanoi National University; Hanoi University of Technology; Foreign Trade University; Ho Chi Minh City National University; Academy of Post and Telecommunications; Hanoi Teaching College; Hanoi Open University; Ho Chi Minh City Open University; Hue University, Da Nang University, and some Vietnamese branches of foreign educational institutions such as NIIT Vietnam, APTECH Vietnam, Fulbright Economics Teaching Program.

The training demand in general in Vietnam is particularly huge, due to the estimation that the number of pupils, students and learners engaging in all levels of training to the year 2020 is approximately 29,905,052 [4]. In terms of supply, based on surveys and result analysis, the awareness of ODL is enhanced. Thus, the supply of and demand for ODL are now in the favorable situation. However, it can be said that ODL in Vietnam is still at early stages and is still on small and medium scales.

3. Suggestions for policy implementation

Attempts to implement ICT policies in ODL require clear and specific objectives, guidelines and time-bound targets, the mobilization of required resources, and the political commitment at all levels to see the initiatives through. Some essential elements of planning for ICT in ODL are:

- a. A rigorous analysis of the present state of the educational system. ICT-based interventions must take into account current institutional practices and arrangements. Specifically, drivers and barriers to ICT use need to be identified, including those related to curriculum and pedagogy, infrastructure, capacity building, language and

content, and financing.

- b. The specification of educational goals at different education and training levels as well as the different modalities of use of ICTs that can best be employed in pursuit of these goals. This requires of the policymaker an understanding of the potentials of different ICTs when applied in different contexts for different purposes, and an awareness of priority education needs and financial and human resource capacity and constraints within the country or locality, as well as best practices around the world and how these practices can be adapted for specific country requirements.
- c. The identification of stakeholders and the harmonizing of efforts across different interest groups.
- d. The piloting of the chosen ICT-based model. Such pilots are essential to identify, and correct, potential glitches in instructional design, implementability, effectiveness, and the like.
- e. The specification of existing sources of financing and the development of strategies for generating financial resources to support ICT use over the long term.

Obviously, to successfully implement the ICT policies in ODL, the important factors that affected the success of implementation policies and initiatives of ICT and ODL should be looked at, then:

(1) Capacity of implementation organizations should be enhanced. One factor in the success of ODL implementation was securing the implementation of the system through the effective delegation of responsibilities.

(2) Policies should be implemented through liaison and cooperation between the main and branch organizations. The degree of cooperation between main and branch departments of the same organizations greatly influences the success of the education implementation project.

(3) There should be sustainable financing of ICT in ODL. A lesson that can be learned from Korea is to establish the Informatization Promotion Fund to support building up ICT infrastructure.

(4) A policy monitoring and evaluation system should be established. Approaches to policy assessment, in general term as well as in relationship to the specific ODL domain, may be oriented towards one or more of the following aims:

- To measure accountability/achievement of a public policy;
- To measure effectiveness of implementation and management approach;
- To develop a process of collective learning through participated monitoring of all activities, resources and outcomes.

In order to make significant progress in developing an approach for policy assessment in the ODL field, at least four theoretical points are to be developed or agreed:

- A theory of the actors involved and their strategic interest, motivations, behaviours, interaction;
- A theory of the domain of ODL, its definition and borders, its likely evolution;
- A theory of the public programmes that are to be evaluated, i.e. and understanding of their context, aims, assumptions, expected working mechanisms and results;
- A theory of change in a specific or broader field.

Consensus was agreed on the opportunity to use participants' experiences and current initiatives to generate case studies of policy assessment, building upon which adequate practice can be established and generalized.

Economic rationality should be recognized to be not the only key view on policy evaluation: transparency of aims and decisions and education of citizens, as well as policy makers, should be considered an objective of policy evaluation.

A lesson from Korea is the country has been evaluating informatization implementation since 1997. Other essential elements required for success are risk management and standardization to deal with appropriate outsourcing, and outside order services.

(5) Policy implementation should be consumer-centered. The most important external factors in the success of ICT policy in ODL are the consumers, teachers and students. While informatization utilizes technology, its effects can only be realized through human involvement. That is, only through the active utilization of this system by teachers and students can the policy succeed.

(6) There should be a shift in policy to respond to technological and societal change. Internal and external environments of 'Education informatization' affect the success and failure of ICT policy in ODL. ICT policy in ODL should incorporate the nature of rap-

idly changing telecommunication technology. The educational paradigm shift accepted by the society will play a critical role in the success of the policy implementation.

CONCLUSION

Information and Communication Technology is playing a vital role in open and distance learning to meet the requirements and expectations of learners' in large scale. However, to introduce ICT successful into ODL, there need to be right policies at right times. The policies should address a variety of issues ranging from the ICTs themselves to socio- economic conditions. If there is one truism that has emerged in the relatively brief history of ICT use in ODL, it is this: It is not the technology but how you use it! Technology then should not drive education; rather, educational goals and needs, and careful economics, must drive technology use. Only in this way can educational institutions in developing countries effectively and equitably address the key needs of the population, to help the population as a whole respond to new challenges and opportunities created by an increasingly global economy. ICTs, therefore, cannot by themselves resolve educational problems in the developing world, as such problems are rooted in well entrenched issues of poverty, social inequality, and uneven development. What ICTs as educational tools can do, if they are used prudently, is enable developing countries to expand access to and raise the quality of education. Prudence requires careful consideration of the interacting issues that underpin ICT use in the school—policy and politics, infrastructure development, human capacity, language and content, culture, equity, cost, and not least, curriculum and pedagogy.

REFERENCE

1. Hyeonjin Kim. (2010). 'Best Practices of ICT Policy in Education: Republic of Korea.' ICT in Teacher Education: Policy, Open Educational Resources and Partnership Proceedings of International Conference IITE-2010. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
2. NSCICT - NATIONAL STEERING COMMITTEE ON ICT. (2010), Information and Data on Information and Communication Technology. Hanoi: Information and Communication Publishing House.
3. Trucano, Michael. (2012). Separating the Hope from the Hype: More perspectives on the use of information and communication technologies (ICTs) to benefit education in developing countries. Excerpts from the World Bank's EduTech blog. Washington, DC: The World Bank.
4. Vietnam E-commerce Report 2009. Ministry of Industry and Trade Vietnam E- commerce and Information Technology Agency. Available at www.moit.gov.vn.

DISEÑO DE UN MODELO PARA EXPLICAR LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Octavio Reyes-López.

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) México

Palabras clave: habilidades investigativas y variables explicativas.

El artículo describe la fase del diseño de investigación, que a través de un análisis multifactorial busca determinar la significancia estadística de los factores que contribuyen a explicar las Habilidades Investigativas de los estudiantes del postgrado en línea. El objetivo es determinar la significancia estadística, a partir de un modelo matricial de aquellos factores que explican dichas habilidades.

Para el estudio de las Habilidades Investigativas, se emplea una aproximación de tres dimensiones, que son: habilidades Instrumentales (12 variables), habilidades Colaborativas (4 variables) y habilidades Personales (8 variables). La investigación se propone utilizar un sistema de ecuaciones de regresión múltiple a través de un análisis matricial para identificar la contribución de las variables simples y las interacciones, de esta forma se integra un gran total de 112 incógnitas en el modelo matemático. De acuerdo a esta propuesta, la interpretación conceptual es:

(Habilidades Investigativas) en función de = {Variables de Control + [(Habilidades Instrumentales)+ (Habilidades Colaborativas)+ (Habilidades Personales)]}

De esta forma, se tiene que el constructo matemático es:

$$f(HI) = \{VC + [(HI) + (HC) + (HP)]\}$$

El modelo propuesto se compone de un mapa conceptual y el algoritmo matemático. Para su construcción se utilizó la Teoría de la Complejidad como sustento del marco teórico.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de la primera etapa de un proyecto de investigación longitudinal sobre las habilidades investigativas de los estudiantes de postgrado que cursan sus estudios en línea en un programa de Educación a Distancia (EaD), este proyecto se encuentra dividido en las siguientes etapas:

Factores que explican habilidades investigativas del postgrado en EaD

Desarrollo de las habilidades investigativas del postgrado en EaD

Evaluación de habilidades investigativas del postgrado en en EaD.

El marco teórico fundamental de la investigación está apoyado en los siguientes postulados básicos: Teoría de la Complejidad, la Teoría sobre los Estilos de Aprendizaje y la Teoría de Neurociencias del Aprendizaje, así como la Teoría del Conectivismo.

La pregunta de investigación que dio origen al desarrollo del proyecto, fue: ¿Cómo apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes que cursan un postgrado en línea?

El objetivo particular para esta fase de la primera etapa, consiste en: Diseñar un modelo que proporcione información confiable para identificar aquellas variables que explican las habilidades investigativas de los estudiantes de postgrado que cursan sus estudios en línea dentro de un programa de Educación a Distancia.

La presente investigación es de tipo longitudinal, porque están programados 3 años de estudio, con un enfoque mixto -cuantitativo y cualitativo-, cuyo alcance es exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo en función a los objetivos propuestos (Hernández-Sampieri, 2010).

El diseño de la investigación incluyó las habilidades instrumentales y sociales o colaborativas, propuestas por Hernández-Gallardo (2006), pero se incorporó el concepto de las habilidades personales, con lo cual se integraron: 3 Dimensiones, 7 Categorías y 24 Sub-categorías, conformando así un total de 24 incógnitas a estudiar. Para tal propósito, se consideró necesario diseñar dos instrumentos para levantamiento de información, es decir un cuestionario y una guía de entrevistas; en el primer caso se consideraron 64 interrogantes (4 por cada una de las incógnitas bajo estudio), esto con el propósito de alcanzar una confiabilidad de 90.5% en el Coeficiente Alpha de Cronbach. Adicionalmente, se propone elaborar una guía de entrevistas, con al menos 8 preguntas, para trabajar el análisis con un enfoque cualitativo en la investigación. El tamaño de muestra para lograr una confianza del

95% y un error estimado como aceptable menor o igual a 0.1 unidades fue estimado como: n = 380, sin embargo no se tiene registrado ese número de alumnos en el postgrado, razón por la cual no se presentan resultados estadísticos hasta el momento.

LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

Con base en un sistema de ecuaciones de regresión múltiple se efectuará el análisis de las 3 dimensiones que se componen de 24 subcategorías, que de acuerdo con la literatura revisada contribuyen a explicar las habilidades investigativas de los alumnos que cursan sus estudios en línea bajo el siguiente constructo:

Las Habilidades Investigativas (H-Invest), están explicadas en función de:

$$f(\text{H-Invest}) = [\text{Habilidades Instrumentales}] + [\text{Habilidades Colaborativas}] + [\text{Habilidades Personales}]$$

En donde, cada una de estas dimensiones, se compone de las siguientes categorías:

Las Habilidades Instrumentales (HI), están explicadas en función de:

$$f(\text{HI}) = [\text{Dominio del Lenguaje}] + [\text{Operaciones Cognitivas}] + [\text{Observar y Cuestionar}]$$

Mientras que las Habilidades Colaborativas (HC), son explicadas por:

$$f(\text{HC}) = [\text{Trabajo Colaborativo}] + [\text{Socialización del Conocimiento}]$$

Finalmente, las Habilidades Personales (HP), se explican en función de:

$$f(\text{HP}) = [\text{Motivación Intrínseca}] + [\text{Motivación Extrínseca}]$$

A su vez, cada una de estas categorías, es referenciada en un diferente número de subcategorías, para lo cual serán desarrollados tres algoritmos para el estudio pormenorizado de cada una de las dimensiones bajo análisis.

Cuadro 1. Variables Explicativas de las Habilidades Investigativas

Variable Dependiente	Variables Explicativas			
	3 Dimensiones	7 Categorías	24 Subcategorías	24 Incógnitas
Habilidades Investigativas	Habilidades Instrumentales	Dominio de Lenguaje	Comprender mensajes de texto	X1
			Emitir mensajes de texto	X2
			Interpretar mensajes de texto	X3
		Operaciones Cognitivas	Inferencia	X4
			Inducción	X5
			Deducción	X6
			Abducción	X7
			Análisis	X8
			Síntesis	X9
			Interpretación	X10
	Observar y Cuestionar	Examinar con atención	X11	
		Interrogar y cuestionar	X12	
	Habilidades Colaborativas	Trabajo Colaborativo	Trabajar en grupo y en línea	X13
			Comunicarse entre pares	X14
		Socialización del Conocimiento	Socializar el conocimiento previo	X15
			Socializar el conocimiento nuevo	X16

Variable Dependiente	Variables Explicativas		
Habilidades Personales	Motivación Intrínseca	Autodisciplina (auto regulación)	X17
		Autogestión (auto planeación)	X18
		Aprendizaje Autónomo (auto determinación)	X19
		Interés de Crecimiento (automotivación)	X20
	Motivación Extrínseca	Deseo de Aprendizaje (automotivación)	X21
		Grado de Madurez Emocional	X22
		Acompañamiento por el Asesor	X23
		Consensos y disensos con su grupo	X24

Fuente: Elaboración propia con base en Hernández-Gallardo (2006)

Dimensión de las Habilidades Instrumentales

Como ya se mencionó previamente, las Habilidades Instrumentales (HI), están explicadas en función de la siguiente proposición de igualdad:

$$f(HI) = [\text{Dominio del Lenguaje}] + [\text{Operaciones Cognitivas}] + [\text{Observar y Cuestionar}]$$

En donde, cada una de estas categorías listadas, se compone en las siguientes subcategorías:

$$f(\text{Dominio del Lenguaje}) = (\text{Lectura y Comprensión de Textos}) + (\text{Emitir Mensajes de Texto}) + (\text{Interpretar Mensajes de Texto}).$$

$$f(\text{Operaciones Cognitivas}) = (\text{Inferencia}) + (\text{Inducción}) + (\text{Deducción}) + (\text{Abducción}) + (\text{Análisis}) + (\text{Síntesis}) + (\text{Interpretación}).$$

$$f(\text{Observar y Cuestionar}) = (\text{Examinar con Atención}) + (\text{Interrogar y Cuestionar}).$$

De esta forma, la representación conceptual del modelo es:

$$f(HI) = \{VC + [(LCT_j) + (EMT_j) + (IMT_j)] + [(Inf_j) + (Ind_j) + (Ded_j) + (Abd_j) + (Anaj) + (Sin_j) + (Int_j)] + [(EcAj) + (IyC_j)]\}$$

Qué acuerdo a la interpretación para los diferentes conceptos con sus respectivas subcategorías tenemos la siguiente posposición:

Las (Habilidades Instrumentales) están en función de = {Variables de Control + [(Lectura y Comprensión de Textos) + (Emitir Mensajes de Texto) + (Interpretar Mensajes de Texto)] + [(Inferencia) + (Inducción) + (Deducción) + (Abducción) + (Análisis) + (Síntesis) + (Interpretación)] + [(Examinar con Atención) + (Interrogar y Cuestionar)]}

Con el propósito de identificar, si el impacto de alguna variable independiente ejerce influencia sobre el valor de otra variable, se buscará el “efecto de interacción”, que por tratarse del mismo individuo como sujeto de estudio, es de suponer que un modelo multiplicativo con iteraciones entre factores refleje mejor la auto-influencia como reflejo sistémico del propio individuo.

Matemáticamente, el modelo adopta la siguiente expresión para las 12 variables simples más 62 variables compuestas para identificar posibles iteraciones: 3

$$Y_{ij} = \beta_{00} + \{\sum \beta_k VC_{kj}\} + \{\beta_1[LCT_j] + \beta_2[EMT_j] + \beta_3[IMT_j] + \beta_4[Inf_j] + \beta_5[Ind_j] + \beta_6[Ded_j] + \beta_7[Abd_j] + \beta_8[Anaj] + \beta_9[Sin_j] + \beta_{10}[Int_j] + \beta_{11}[EcAj] + \beta_{12}[IyC_j] + \beta_{13}[(LCT_j) * (EMT_j)] + \beta_{14}[(LCT_j) * (IMT_j)] + \beta_{15}[(LCT_j) * (Inf_j)] + \dots + \beta_{72}[(Int_j) * (EcAj)] + \beta_{73}[(Int_j) * (IyC_j)] + \beta_{74}[(EcAj) * (IyC_j)] + E_{ij}$$

En donde:

Y_{ij} = valor del indicador global sobre Habilidades Instrumentales

β_{00} = constante de la recta de regresión; β_1 hasta β_{74} = parámetros de los coeficientes de variación parcial. E_{ij} = error aleatorio o residuo de la recta de regresión.

Para el análisis de resultados se empleará el software estadístico de SPSS, considerando 74 variables cuantitativas, que corresponden a las 3 categorías bajo análisis, junto con las 12 subcategorías que ya utilizó Hernández-Gallardo (2006), pero que no realizó el análisis estadístico al respecto.

Dimensión de las Habilidades Colaborativas

En el caso de las Habilidades Colaborativas (HC), la proposición de igualdad es:

$$f(\text{HC}) = [\text{Trabajo Colaborativo}] + [\text{Socialización del Conocimiento}]$$

Por lo que cada una de las categorías que contribuyen en su explicación, se fraccionan en las siguientes subcategorías:

$$f(\text{Trabajo Colaborativo}) = (\text{Trabajo en Grupo y en Línea}) + (\text{Comunicarse Entre Pares}).$$

$$f(\text{Socialización del Conocimiento}) = (\text{Socializar el Conocimiento Previo}) + (\text{Socializar el Conocimiento Nuevo})$$

Por consiguiente, la representación conceptual del modelo es:

$$f(\text{HC}) = \{ \text{VC} + [(\text{TGL}_j) + (\text{CEP}_j)] + [(\text{SCP}_j) + (\text{SCN}_j)] \}$$

De acuerdo a esta propuesta, la interpretación conceptual es:

(Habilidades Colaborativas) en función de = {Variables de Control + [(Trabajo en Grupo y en Línea) + (Comunicarse Entre Pares)] + [(Socializar el Conocimiento Previo) + (Socializar Conocimiento Nuevo)]}

Al igual que en el análisis de la dimensión anterior, se busca identificar, si el impacto de alguna variable independiente ejerce influencia sobre el valor de otra variable, por lo que se busca el “efecto de interacción”, es de suponer que un modelo multiplicativo con iteraciones entre factores refleje bien la auto-influencia como reflejo sistémico del propio individuo.

Matemáticamente, el modelo adopta la siguiente expresión para las 4 variables simples, más 6 variables compuestas para identificar posibles iteraciones, conformado una ecuación de 10 variables.

$$Y_{ij} = \beta_{00} + \sum_{k=1}^3 \beta_k V_k + \beta_1 [\text{TGL}_j] + \beta_2 [\text{CEP}_j] + \beta_3 [\text{SCP}_j] + \beta_4 [\text{SCN}_j] + \\ \rightarrow \beta_5 [(\text{TGL}_j) * (\text{CEP}_j)] + \beta_6 [(\text{TGL}_j) * (\text{SCP}_j)] + \beta_7 [(\text{TGL}_j) * (\text{SCN}_j)] + \\ \rightarrow \beta_8 [(\text{CEP}_j) * (\text{SCP}_j)] + \beta_9 [(\text{CEP}_j) * (\text{SCN}_j)] + \beta_{10} [(\text{SCP}_j) * (\text{SCN}_j)] + E_{ij}$$

En donde:

Y_{ij} = valor del indicador global sobre Habilidades Colaborativas

β_{00} = constante de la recta de regresión; β_1 hasta β_{10} = parámetros de los coeficientes de variación parcial. E_{ij} = error aleatorio o residuo de la recta de regresión.

Para el análisis de resultados, se tienen consideradas 10 variable cuantitativas, que co-

rresponden a las 4 subcategorías más las iteraciones efectuadas.

Dimensión de las Habilidades Personales

Tratándose de las Habilidades Personales (HP), éstas son explicadas por:

$$f(\text{HP}) = [\text{Motivación Intrínseca}] + [\text{Motivación Extrínseca}]$$

De esta forma, las Categorías propuestas se analizan con las siguientes Subcategorías

$$f(\text{Motivación Intrínseca}) = (\text{Autodisciplina}) + (\text{Autogestión}) + (\text{Aprendizaje Autónomo}) + (\text{Interés de Crecimiento}) + (\text{Deseo de Aprendizaje}) + (\text{Equilibrio Emocional}).$$

$$f(\text{Motivación Extrínseca}) = (\text{Acompañamiento del Asesor}) + (\text{Consensos y Disensos con el grupo})$$

Es así que, la representación conceptual del modelo es:

$$f(\text{HS}) = \{ \text{VC} + [(\text{Adj}) + (\text{Agj}) + (\text{AAj}) + (\text{ICj}) + (\text{DA}) + (\text{EE})] + [(\text{AcAsj}) + (\text{CoDij})] \}$$

Finalmente, la interpretación conceptual es:

(Habilidades Personales) en función de = {Variables de Control + [(Autodisciplina) + (Autogestión) + (Aprendizaje Autónomo) + (Interés de Crecimiento) + (Deseo de Aprendizaje) + (Equilibrio Emocional)] + [(Acompañamiento del Asesor) + (Consensos y Disensos)]}

Al igual que en el análisis de la dimensión anterior, se busca identificar, si el impacto de alguna variable independiente ejerce influencia sobre el valor de otra variable, por lo que se busca el “efecto de interacción”; es de suponer que un modelo multiplicativo con iteraciones entre factores refleje bien la auto-influencia como reflejo sistémico del propio individuo.

Matemáticamente, el modelo adopta la siguiente expresión para las 8 variables simples, más 28 variables compuestas para identificar posibles iteraciones, conformado una ecuación de 36 variables.

$$Y_{ij} = \beta_{00} + \sum_{k=1}^3 \beta_k V_k + \beta_1 [\text{Adj}] + \beta_2 [\text{Agj}] + \beta_3 [\text{AAj}] + \beta_4 [\text{ICj}] + \beta_5 [\text{DAj}] + \beta_6 [\text{EEj}] + \\ \rightarrow \beta_7 [\text{AcAsj}] + \beta_8 [\text{CoDij}] + \beta_9 [(\text{Adj}) * (\text{Agj})] + \beta_{10} [(\text{Adj}) * (\text{AAj})] + \beta_{11} [(\text{Adj}) * (\text{ICj})] + \\ \rightarrow \beta_{12} [(\text{Adj}) * (\text{DAj})] + \dots + \beta_{33} [(\text{DAj}) * (\text{CoDij})] + \beta_{34} [(\text{EEj}) * (\text{AcAsj})] + \\ \rightarrow \beta_{35} [(\text{EEj}) * (\text{AcAsj})] + \beta_{36} [(\text{AcAsj}) * (\text{CoDij})] + E_{ij}$$

En donde:

Y_{ij} = valor del indicador global sobre Habilidades Sociales

β_{00} = constante de la recta de regresión; β_1 hasta β_{36} = parámetros de los coeficientes de variación parcial. E_{ij} = error aleatorio o residuo de la recta de regresión.

CONCLUSIÓN

La Educación Abierta y a distancia requiere desarrollar sus propios constructos teóricos sobre las estrategias andragógicas que permitan el óptimo aprovechamiento de la modalidad.

El modelo de habilidades investigativas para la educación a distancia, representa un eslabón de un ambicioso proyecto de investigación, cuya finalidad se propone alcanzar tres grandes objetivos, que son: a) Identificar las variables que explican las habilidades investigativas, b) Proponer estrategias que coadyuven el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes del postgrado que cursan un programa en línea y c) Establecer criterios objetivos que permitan hacer una evaluación integral de los estudiantes sobre los proyectos de investigación que son desarrollados en la educación a distancia en la modalidad virtual. La propuesta del modelo, provee un constructo teórico – metodológico, apoyado en un mapa mental y en un algoritmo matemático, que si bien se encuentra en la etapa de diseño de la investigación, es posible afirmar que el piloteo conceptual efectuado sobre el modelo, aporta información suficiente y pertinente para orientar el trabajo del grupo de investigadores y de sus estudiantes del postgrado, acerca de la directriz que encauza dicho proyecto.

El éxito de la justicia social a través de la educación a distancia, requiere movilizar los esquemas tradicionales de enseñanza a través de esquemas innovadores que coadyuven a lograr el aprendizaje significativo entre los estudiantes inscritos, de manera particular se busca generar una propuesta que contribuya en la formación de personas adultas que se encuentran inscritos cursando un programa abierto o a distancia.

El rol de las instituciones de educación superior y de sus profesores en los programas educativos en línea o en la modalidad virtual, debe estar orientado a elaborar propuestas de amplio impacto social que promuevan el desarrollo y formación de los educandos que ya están formados, pero que se encuentran en un proceso educativo formal porque están buscando un crecimiento personal.

Este trabajo de investigación incorpora una dimensión adicional al constructo denominado habilidades investigativas en la educación a distancia, cuya propuesta ha sido definida como Habilidades Personales, misma que es subdividida en dos categorías: Motivación

Intrínseca y Motivación Extrínseca, para ser fraccionada en ocho subcategorías, que son: Autodisciplina, Autogestión, Aprendizaje Autónomo, Interés de Crecimiento, Deseo de Aprendizaje y Equilibrio Emocional, para hacer referencia a la motivación interna del individuo, mientras que aquellos factores que estimulan, promueven y activan la motivación extrínseca son definidos como: Acompañamiento del Asesor y Consensos y Disensos con sus compañeros del grupo.

REFERENCIAS

- Andrade, N. (2004) Evaluación de las Teorías de Aprendizaje. En *Evaluación Formal de las Teorías de Aprendizaje*. Capítulo VII. Recuperado de http://padron.entretemas.com/OtrasSecc/Recomend/Andrade_TeoriasDeAprendizaje.pdf
- Badia, A., Becerril, L. y Romero, M. (2010). “La construcción colaborativa del conocimiento en las redes de comunicación asíncrona y escrita (RCAE): una revisión de los instrumentos analíticos”. En *Cultura y Educación*, Vol. 22, Núm. 4, Diciembre 2010, pp. 455-474 <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/2010/00000022/00000004/art00005>
- Cabero, J. (2010). “Comunidades virtuales para el aprendizaje”. En *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 34, Diciembre 2010 [Versión en línea]. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec34/pdf/EduTec-e_n34_Cabero_Llorente.pdf
- Coll, C. (2004). “Las comunidades de aprendizaje, nuevos horizontes para investigación y la intervención en Psicología de la Educación”. *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación. Simposio: Nuevos horizontes en Psicología de la Educación. Almería, España. 30-31 de marzo y 1-2 de abril de 2004*. [Archivo electrónico]. Recuperado de http://www.ub.edu/grintie/GRINTIE/Library/public/CC_Almeria_04.pdf
- Frade, L. (2007). “Nuevos paradigmas educativos. El enfoque por competencias en educación”. *Revista Decisio*, enero-abril 2007. México: Calidad Educativa, AC., pp-16-20. [Archivo electrónico]. Recuperado de http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_16/decisio16_saber2.pdf
- François, Charles (2009). “Transdisciplinariedad, cibernética y sistémica para comprender la complejidad. Una nueva metodología para la gestión de las situaciones multifacéticas de la realidad”. En *Pensando la Complejidad*. Núm. 7, Año 3, pág. 3-7. [Versión en línea]. Recuperado de <http://www.complejidadhabana.com/RevistaVII.pdf>
- Hernández-Gallardo, S. (2006). “Objetos de Aprendizaje para la adquisición de habilidades investigativas en el postgrado en línea”. En *Procesos Educativos y de Investigación en la Virtualidad*. Hernández-Gallardo, S. Comp. Sistema de Universidad Virtual. México: Universidad de Guadalajara.
- López F. y Frade, L. (2005). “Los cursos a distancia de la Red Nacional Milenio Feminista”. En revista *Decisio*, mayo-agosto 2005. México: Red Nacional Milenio Feminista, pp-28-32. [Archivo electrónico]. Recuperado de http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_11/decisio11_saber4.pdf
- Marin, Jennifer (2010). “La Interacción Comunicativa en la Educación Virtual”. En *Perfiles Libertadores*. Núm. 6, págs. 116 – 124. Recuperado de www.ulibertadores.edu.co:8089/index.php?idcategoria=5628...Y
- Martínez, Miguel (2009). “Transdisciplinariedad: Un enfoque para la complejidad del mundo actual”. En *Pensando la Complejidad*. Núm. 7, Año 3, pág. 13-29. [Versión en línea]. Recuperado de <http://www.complejidadhabana.com/RevistaVII.pdf>
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2009). “Las comunidades virtuales de aprendizaje: El papel central de la colaboración”. En *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Núm. 35, julio 2009, pp.45-60. [Archivo electrónico]. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2595/1/PixelBit4.pdf>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza – aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México DF: Pearson Educación
- Pozo, J. (2006) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Novena edición. Madrid, España: Ediciones Morata. [Edición

electrónica]. Recuperado de http://books.google.com.mx/books?id=DpuKJ2NI3P8C&printsec=frontcover&dq=Teor%C3%ADas+del+aprendizaje&hl=es&sa=X&ei=IWzWT_u3NYLi2QWr5q2KDw&ved=0CEsQ6AEwAw#v=onepage&q=Teor%C3%ADas%20de1%20aprendizaje&f=false

Suárez, C. (2010). “Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales”. En *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (36), 53-67. [Versión en línea]. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36815128004>

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y DESARROLLO DE HABILIDADES INVESTIGATIVAS DE ESTUDIANTES DEL POSTGRADO EN LÍNEA

Octavio Reyes-López.

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, México

Palabras clave: habilidades investigativas e inteligencias múltiples.

El propósito del artículo es revisar una propuesta de análisis sobre cómo desarrollar las habilidades investigativas de los estudiantes del postgrado que cursan un programa en línea, el marco referencial se basó en la teoría de inteligencias. A partir del modelo de habilidades investigativas, que se compone de 7 dimensiones y 24 variables, se forma un constructo matricial para vincular las ocho inteligencias del individuo (Gardner, 2001), cuya interpretación permitirá comprender las capacidades metacognitivas

Para el estudio de las Habilidades Investigativas, se empleó un modelo de tres dimensiones, que son: Habilidades Instrumentales con 3 categorías, las Habilidades Colaborativas son 2 categorías y finalmente las Habilidades Personales de 2 categorías. El instrumento para levantamiento de información se construyó en forma de matrices y se aplicó con un grupo de profesores expertos de la modalidad en educación a distancia y en entornos virtuales. Los resultados indican que sólo la inteligencia verbal-lingüística y la inteligencia intra-personal tienen parcialmente el efecto esperado. El análisis desarrollado no mostró evidencia concluyente acerca de la viabilidad del uso de la teoría de inteligencias múltiples para trabajar en el desarrollo de las habilidades investigativas de estudiantes de un programa de postgrado en línea.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de la segunda etapa de un proyecto de investigación longitudinal sobre las habilidades investigativas de los estudiantes del postgrado que cursan sus estudios en línea en un programa de Educación a Distancia (EaD) y en entornos virtuales, este proyecto se encuentra dividido en las siguientes etapas:

- a. Factores que explican habilidades investigativas del postgrado en EaD.
- b. Desarrollo de las habilidades investigativas del postgrado en EaD.
- c. Evaluación de habilidades investigativas del postgrado en en EaD.

El marco teórico fundamental de la investigación buscó apoyarse en los siguientes postulados básicos: Teoría de la Complejidad, la Teoría de Inteligencias Múltiples y la Teoría de Neurociencias del Aprendizaje, así como la Teoría del Conectivismo; sin embargo de acuerdo al avance de la investigación será incorporada la Teoría sobre Estilos de Aprendizaje, para apoyar el constructo sobre el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes del postgrado en línea.

La pregunta de investigación del proyecto, fue: ¿Cómo apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes que cursan un postgrado en línea?

El objetivo particular para esta fase de la segunda etapa, consiste en: Analizar la viabilidad de uso de la Teoría de Inteligencias Múltiples para trabajar el desarrollo de habilidades investigativas de los estudiantes que cursan su postgrado en línea.

La hipótesis propuesta establece que la teoría de inteligencias múltiples contribuye para apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas y el objetivo específico consistió en encontrar argumentos científicos que permitan afirmar que el uso y aplicación de la teoría de inteligencias múltiples efectivamente contribuye en el desarrollo de las habilidades investigativas.

El proyecto de investigación en su totalidad, es de tipo longitudinal, porque están programados 3 años de estudio, con un enfoque mixto -cuantitativo y cualitativo-, cuyo alcance es exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo en función a los objetivos propuestos (Hernández-Sampieri, 2010). Este reporte obedece a un planteamiento eminentemente cualitativo, pues se trabajó de cerca con un grupo de enfoque para indagar su opinión acerca de la alternativa de uso de la Teoría de Inteligencias Múltiples para apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes que cursan un postgrado en línea.

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

De acuerdo con Gardner (19887, 1993 y 2001), postula la existencia de 8 tipos de inteligencias en las personas, el mismo define el concepto de inteligencia como: “la capacidad para resolver problemas y crear productos valorados en una determinada cultura”. En su Teoría de las Inteligencias Múltiples, plantea una perspectiva multidimensional que se manifiesta de diferentes maneras dependiendo del contexto de estudio.

La teoría de inteligencias múltiples propone un esquema centrado en el estudiante para enseñar y aprender basado en el desarrollo de las habilidades inherentes a cada una, así como la utilización de diferentes estrategias

Para el desarrollo de la investigación, se consideraron las siguientes definiciones sobre las diferentes inteligencias múltiples, aplicadas a la educación a distancia en ambientes virtuales, los descriptores son:

-Inteligencia Espacio - Visual

Las personas con este tipo de inteligencia tienen habilidad para organizar archivos en carpetas en su computadora, su estructura de trabajo es muy ordenada y metódica, localizan con facilidad información almacenada en bases de datos o bibliotecas y mantienen un registro constante de las actividades desarrolladas

-Inteligencia Inter - Personal

Este tipo de inteligencia es utilizada por los individuos que les interesa socializar el conocimiento y trabajar en forma colaborativa, tienen facilidad para establecer relaciones sociales a través de medios electrónicos con personas que difícilmente llegarán a conocer. Desarrollan empatía y forman equipos de trabajo sólidos.

-Inteligencia Intra - Personal.

Corresponde a este tipo de inteligencia, aquellas habilidades de motivación que manifiesta un individuo, entre ellas se puede citar la autodeterminación, el deseo de aprender y superarse continuamente, así como su capacidad de autorregulación y la puesta en marcha de su planeación personal.

-Inteligencia Kinestésico - Corporal

Son personas de temperamento activo y consecuentemente muy inquietos, razón por la

cual buscan las novedades tecnológicas y tratan de aprovechar todas las oportunidades que ofrece el conectivismo del mundo moderno. Esta inteligencia les permite entender conceptos con un mayor grado de flexibilidad.

-Inteligencia Lógico - Matemática

La agudeza analítica de razonamiento abstracto la emplean en la calidad de sus juicios y conclusiones. Formulan preguntas interesantes y establecen secuencias, tienen facilidad para el manejo de cifras, datos y hechos que pueden ser relevantes en el análisis situacional en el que participan.

-Inteligencia Observa - Interpretativo

Su inteligencia la aplican al ser intuitivos en las plataformas virtuales, pueden aprender de manera autónoma, sin necesidad de instrucciones precisas y no requieren de ilustraciones gráficas para el seguimiento de las indicaciones a seguir. Suelen ser buenos mediadores en los foros virtuales de discusión.

-Inteligencia Rítmico - Musical

Este grupo de personas tienen la capacidad de trabajar en dos actividades o más al mismo tiempo, mantienen un ritmo de trabajo constante y los distractores de su entorno aparentemente no les perturban. Se caracterizan por contagiar entusiasmo a los compañeros de su equipo con los que trabaja a distancia.

-Inteligencia Verbal - Lingüística

Son personas que demuestran un dominio del lenguaje escrito, se expresan con facilidad y se hacen entender a través de los medios a distancia, dominan un amplio vocabulario, poseen una buena gramática. Tienen grandes habilidades de comunicación y normalmente son tolerantes y adaptables.

Estos descriptores son una contribución del artículo para identificar y definir los criterios empleados sobre la teoría de inteligencias múltiples aplicado en la educación a distancia a través de medios virtuales.

LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS

De acuerdo con Hernández-Gallardo (2006) y Reyes (2012), las habilidades investigati-

vas se componen de tres dimensiones, es decir: habilidades instrumentales, las habilidades colaborativas y las habilidades personales, cada uno de estos elemento se desagrega en diferente número de categorías, conformando un total de 7 para el modelo en cuestión y subsecuentemente se emplean 24 subcategorías para describir con mayor precisión y detalle las variables explicativas (ver cuadro 1).

Actualmente, todavía se encuentra en etapa de diseño y validación estadística el modelo que explica las habilidades investigativas de los estudiantes que cursan un postgrado en línea, sin embargo es posible referenciar las subcategorías en virtud de que fueron producto de la revisión de literatura.

Cuadro 1. Variables Explicativas de las Habilidades Investigativas

Variable Dependiente	Variables Explicativas			
	3 Dimensiones	7 Categorías	24 Subcategorías	24 Incógnitas
Habilidades Investigativas	Habilidades Instrumentales	Dominio de Lenguaje	Comprender mensajes de texto	X1
			Emitir mensajes de texto	X2
			Interpretar mensajes de texto	X3
		Operaciones Cognitivas	Inferencia	X4
			Inducción	X5
			Deducción	X6
			Abducción	X7
			Análisis	X8
			Síntesis	X9
			Interpretación	X10
	Observar y Cuestionar	Examinar con atención	X11	
		Interrogar y cuestionar	X12	
	Habilidades Colaborativas	Trabajo Colaborativo	Trabajar en grupo y en línea	X13
			Comunicarse entre pares	X14
		Socialización del Conocimiento	Socializar el conocimiento Previo	X15
			Socializar el conocimiento Nuevo	X16
	Habilidades Personales	Motivación Intrínseca	Autodisciplina (auto regulación)	X17
			Autogestión (auto planeación)	X18
			Aprendizaje Autónomo (auto eterminación)	X19
			Interés de Crecimiento (automotivación)	X20
			Deseo de Aprendizaje (automotivación)	X21
			Grado de Madurez Emocional	X22
			Motivación Extrínseca	Acompañamiento por el Asesor
		Consensos y disensos con su grupo		X24

Fuente: Elaboración propia con base en Hernández-Gallardo (2006)

Para el análisis e interpretación del modelo propuesto, los algoritmos empleados se describen como un sistema de ecuaciones de regresión múltiple que se componen de un conjunto de 24 variables, las cuales contribuyen a explicar las habilidades investigativas de los alumnos que cursan sus estudios en línea:

Las Habilidades Investigativas, están explicadas por: [Habilidades Instrumentales]+ [Habilidades Colaborativas]+ [Habilidades Personales]

En donde, cada una de estas dimensiones, se compone de las siguientes categorías:

Las Habilidades Instrumentales (HI), están explicadas en función de: [Dominio del Lenguaje]+[Operaciones Cognitivas]+ [Observar y Cuestionar]

Mientras que las Habilidades Colaborativas (HC), son explicadas por: [Trabajo Colaborativo]+ [Socialización del Conocimiento]

Finalmente, las Habilidades Personales (HP), se explican en función de: [Motivación Intrínseca]+ [Motivación Extrínseca]

De esta forma, se utilizó el modelo de 24 habilidades investigativas para vincularlo con las 8 inteligencias múltiples, con el propósito de identificar la contribución de cada una de las inteligencias para desarrollar dichas habilidades.

EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación incluyó un conjunto de 7 matrices para evaluar la contribución de cada uno de los postulados de inteligencias múltiples empleado para promover el desarrollo de las habilidades investigativas en los sujetos de estudio.

Para establecer la validez y la fiabilidad de las matrices evaluadas y comprobar la contribución de las inteligencias múltiples sobre las habilidades investigativas, se realizó un análisis factorial exploratorio con el fin de identificar las variables subyacentes o factores que expliquen la configuración de las correlaciones dentro del conjunto de variables observadas y variables latentes (Paredes, 2007:32) para cada uno de los criterios de evaluación.

El instrumento desarrollado consistió en un juego de 7 matrices con un total de 192 variables compuestas, en donde se le pidió al entrevistado su opinión acerca de la siguiente pregunta: ¿Cuánto contribuye cada una de las inteligencias múltiples para desarrollar las habilidades investigativas?, el participante debía establecer una ponderación en número fraccionado, de acuerdo a su criterio buscando que en cada renglón siempre sume 1.0, así al

terminar de revisar todas las categorías el gran total está representado por 24 puntos.

El sujeto de estudio, se definió como profesores expertos en contenido que trabajan de tiempo completo en programas universitarios de educación virtual, cuentan con más de dos años de experiencia y han recibido diversos cursos de capacitación sobre ambientes virtuales de aprendizaje, todos ellos asesoran cada día a un número importante de estudiantes en línea, cada uno se desempeñan en diferentes áreas del conocimiento, que son: matemáticas, informática, humanidades, educación y administración. A partir del criterio cualitativo, se decidió que el tamaño de muestra fue de 7 personas, cinco de ellos con grado académico de Doctorado, para homologar la muestra se descartaron los resultados extremos, omitiendo los datos del profesor que desconocía completamente la teoría de inteligencias múltiples, así como la encuesta del profesor que tiene gran experiencia en el tema y cuenta con varios años trabajando en proyectos educativos.

De las respuestas recibidas, se observa un margen muy alto de dispersión, razón por la cual los resultados encontrados no manifiestan evidencia estadística de que la teoría de inteligencias múltiples contribuye al desarrollo de las habilidades investigativas en los adultos, quienes cursan sus estudios en la modalidad de educación a distancia y en entornos virtuales.

Para comprobar la validez del constructo propuesto, se sometieron los datos a un análisis factorial exploratorio empleando el método de extracción de componentes principales y para la rotación se usó el método Varimax. Los resultados indican que sólo dos factores (inteligencia verbal-lingüística e inteligencia intra-personal), contribuyeron a explicar la varianza observada en el número total de variables bajo análisis, así también es menester reconocer que los índices de correlación existentes entre las variables resultaron ser muy bajos y consecuentemente no significativos.

Con el propósito de estimar la fiabilidad de cada una de las categorías en revisión, se utilizó el Coeficiente Alpha de Cronbach para evaluar la consistencia interna del instrumento de recolección de datos y los resultados fueron:

Tabla 2. Coeficiente Alpha de Cronbach para las Inteligencias Múltiples

Inteligencia Espacio - Visual	0.0215
Inteligencia Inter - Personal	0.0842
Inteligencia Intra - Personal.	0.4890
Inteligencia Kinestésico – Corporal	0.0097
Inteligencia Lógico – Matemática	0.0512
Inteligencia Observa – Interpretativo	0.0324
Inteligencia Rítmico – Musical	0.0022
Inteligencia Verbal – Lingüística	0.5012

Resultados obtenidos del programa de SPSS

El arreglo del orden en la presentación del listado de las inteligencias múltiples, se presenta en forma alfabética, para evitar malentendidos en su jerarquización. El análisis de datos sugiere que los componentes de las inteligencias múltiples deben ser estudiados en forma independiente, para obtener la validez estructural en el constructo propuesto sobre las inteligencias múltiples y las habilidades investigativas

Estos resultados muestran un comportamiento semejante con Ferrándiz, et al. (2004), quienes trabajando con niños, encuentran que el porcentaje de la varianza total explicada está representada por la inteligencia kinestésico-corporal y lógico-matemática las cuales acumulan un alto porcentaje de la variabilidad total, mientras que el reporte actual hace cuentas de la inteligencia verbal-lingüística e intra-personal con un porcentaje cercano al 70% de la variabilidad de las variables bajo estudio.

En la opinión de los entrevistados, la teoría de inteligencias múltiples no contribuye en el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes que cursan un programa de postgrado en línea y a distancia, pues se trata de personas adultas cuyo proceso de madurez intelectual ya está formado y existen pocas probabilidades de incidir, a través de la educación a distancia, en su crecimiento y desarrollo intelectual.

CONCLUSIÓN

Para el fortalecimiento de la Educación Abierta y a Distancia se requiere desarrollar sus propios constructos teóricos con base en estrategias andragógicas, las cuales permitan alcanzar el óptimo aprovechamiento de la modalidad.

Las propuestas que promueven el desarrollo de las habilidades investigativas para la educación a distancia, representan el eslabón de un proyecto de investigación, cuya finalidad se propone alcanzar tres grandes objetivos, que son: a) Identificar las variables que explican las habilidades investigativas, b) Proponer estrategias que coadyuven el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes del postgrado que cursan un programa en línea y c) Establecer criterios objetivos que permitan hacer una evaluación integral de los estudiantes sobre los proyectos de investigación que son desarrollados en la educación a distancia en la modalidad virtual.

El contraste del objetivo particular de esta investigación, contra los resultados obtenidos en esta fase de la segunda etapa del proyecto, se reportan resultados negativos del análisis efectuado sobre la viabilidad de uso de la Teoría de Inteligencias Múltiples para trabajar en el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes de postgrado que cursan sus estudios en línea, pues la evidencia estadística así lo demuestra. Se rechaza la hipótesis establecida, acerca de que la teoría de inteligencias múltiples contribuye para apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes en edad adulta, quienes se encuentran cursando estudios de postgrado en línea.

De los resultados exploratorios del análisis efectuado, no existe evidencia estadística que conforme la hipótesis propuesta acerca de que la teoría de inteligencias múltiples contribuye para apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas. Con base en el objetivo específico, se puede afirmar que no se encontraron argumentos científicos que permitan afirmar que el uso y aplicación de la teoría de inteligencias múltiples efectivamente contribuye en el desarrollo de las habilidades investigativas.

Esta investigación no se formuló para validar la teoría de inteligencias múltiples y tampoco niega su poder explicativo para contestar otras interrogantes, sin embargo y de acuerdo con la opinión de los expertos consultados, esta teoría no contribuye de manera significativa para explicar el desarrollo de las habilidades investigativas.

Se continuará trabajando con la misma pregunta de investigación: ¿Cómo apoyar el desarrollo de las habilidades investigativas de los estudiantes que cursan un postgrado en línea? Ahora se plantea la posibilidad de apoyarse en la teoría sobre estilos de pensamiento y en los trabajos de la Dra. Bertalanfy. Para dar continuidad a esta investigación, se consi-

dera necesario trabajar en la conceptualización del constructo de Calidad Educativa en la Educación Virtual, a efecto de contar con un referente que permita emitir juicios de opinión en forma homologada.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Cabero, J. (2006). "Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza". En *EduTEC Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 20, enero 2006 [Versión en línea]. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca61.pdf>
- Dillenbourg, P. y Specht, M. (2008). "Times of Convergence. Technologies Across Learning Contexts". *Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 5192/2008, 39-48. Recuperado de <https://springerlink3.metapress.com/content/q85518635660432n/resource-secured/?target=fulltext.pdf&sid=cnqve2r0g2ap0xjhl5ls4w33&sh=www.springer-link.com>
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Ballester, P. y Bermejo, R. (2004). "Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales". *Psicothema*. Vol.16, Núm.1. pág. 7-13. Revista de la Universidad de Oviedo [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8180>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*; Sánchez, G. (trad.). Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1987). *Teoría de Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Gardner.+Inteligencias+Multiples&btnG=&lr=>
- Gardner, H. (s.f.). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de <http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las%20Inteligencias%20M%FAltiples%20%28cortad%29.pdf>
- Gardner, H. y Walters, J. (2012). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Ed. Paidós. Recuperado de http://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf
- Girogis, N. (2007). *Perfil de Inteligencias Múltiples*. Boletín Electrónico No. 5. Facultad de Ingeniería. Universidad Rafael Landívar: Recuperado de http://www.tec.url.edu.gt/boletin/URL_05_BAS03.pdf
- Hernández-Gallardo, S. (2006). "Objetos de Aprendizaje para la adquisición de habilidades investigativas en el postgrado en línea". En *Procesos Educativos y de Investigación en la Virtualidad*. Hernández-Gallardo, S. Comp. Sistema de Universidad Virtual. México: Universidad de Guadalajara.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de Investigación* (5ta. ed.). México: Mac Graw-Hill.
- Luca, S. (s.f.). El docente y las inteligencias múltiples. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Colombia: Facultad de Educación, Universidad del Atlántico.
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban-Martínez, C. (1998). "Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la Inteligencia Emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*, año/vol. 30, núm. 001. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80530101.pdf>
- Nicolescu, Basarab. (s.f.). "La Transdisciplinariedad: una nueva visión del mundo". Extracto del libro *La Transdisciplinariedad*. Falla-Garmilla Trad. (2009). En *Pensando la Complejidad*. Núm. 7, Año 3, pág. 8-12. [Versión en línea]. Recuperado de <http://www.complejidadhabana.com/RevistaVII.pdf>

Paredes, A. M. (2007). *Desarrollo de un Índice para medir la satisfacción de los Consumidores: el caso de México*. Tesis Doctoral. UNAM - FCA. FCE.

Peñuela, A. y Álvarez, L. (2002). "Comunicación compleja: Perturbaciones y fluctuaciones en la interacción comunicativa". En *Revista Razón y Palabra*. No. 25 Febrero- Marzo 2002. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n25/apenuela.html>

Reyes, O. (2012). *Variables Explicativas de las Habilidades Investigativas en la Educación a Distancia*. [Material inédito, no publicado]. Universidad Virtual del estado de Guanajuato (UVEG). Irapuato, Gto. México: Autor.

Tam, J. Vera, G y Oliveros R. (2008). *Tipos, métodos y estrategias de investigación. Pensamiento y Acción*. [Versión en línea]. Recuperado de: http://www.imarpe.pe/imarpe/archivos/articulos/imarpe/oceanografia/adj_modela_pa-5-145-tam-2008-investig.pdf.

MODERN STUDENTS' NEEDS AND NEW RESPONSIBILITIES OF UNIVERSITIES AND TEACHERS

Natalia Tikhomirova. Moscow State

University of Economics, Statistics and Informatics (MESI), RUSSIAN FEDERATION

Keywords: new technologies, creative thinking, innovation activities.

The research by Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics confirms that students believe that the most important advantage of an advanced university is an opportunity not to feel the boundaries in the educational world and to be developed as modern human beings adapted to new life realities.

Contemporary society, rapidly changing technologies and new students' needs challenge education systems. Teachers should master: up-to-date tools for continuous independent acquisition of new knowledge; processing heterogeneous data; creative and not reproductive thinking. Their additional tasks are to amplify the traditional principle of "forming knowledge, skills and abilities" with the principle of "shaping competence" and transferring mostly practice-oriented knowledge.

Today, the universities are not only providers of educational services but also a platform of new knowledge creation and unique developments. Accordingly, teachers' activity is shifting to the content-rich and financial outcomes (innovation activities and commercialization).

Students' needs and expectations shape a new teacher' image which should be transformed from a source of information into a guide in the global knowledge world. Education quality is defined by the extent to which the university graduates are ready to work in advanced companies and whether they are welcomed there.

UNESCO notes that higher education is becoming common now or, as some publications put it, universal. There are several reasons for it: shortage of highly qualified staff in some countries, the need in further training of the unemployed, the attempts to make up for social inequality among different population categories in obtaining education. It is only by active application of modern information and communications technologies that these needs can be met.

In the opinion of UNESCO representatives, open and distance training and information and communications technologies provide for wider access to quality education. Open information environment enables to place electronic courses and textbooks, hold direct broadcasting and video records of lectures and performances, arrange for communication between students and teachers, in particular, from different countries. Open educational resources have become very common. Such projects as MIT Open Course Ware, YouTube EDU, and Academic Earth, give access to numerous video lectures recorded in hundreds of the best educational institutions of the world. Libraries 2.0 that include online services, electronic catalogues, RSS, WiKi and blogs, appear. Social networks become a more common tool of modern training. They enable to arrange for the educational process in the environments close to the students, to overcome the territorial and organizational barriers, ensure open discussions and information exchange on the subject, develop the 'education as lifestyle' principle.

The use of information and communications technologies in education is not just a fashionable trend now, but the time requirement. First of all, students themselves expect new approaches in education. The results of surveys carried out in Australia suggest: 77.7% of the respondents use the Internet for surveys, 89.1% believe that smart phones and mobile devices are necessary in the educational process; 64.8% regard the use of information and communications technologies in the educational process as important, 72.1% noted that their use in the audience would help them feel more confident.

Secondly, the use of technologies and implementation of distance training and electronic training is often the only way to meet educational needs of the students, first of all, disabled ones. Information and communications technologies open up the entirely new options to the youths residing in the areas far from regional centers. Distance training helps take into account the individual needs of each student, by providing him/her with access to high quality courses and lectures of well-known professors.

Other population categories also have great demand for distance training. These are young mothers who bring up their children and need retraining before returning to their places of work after the maternity leave; the young people who seek to be trained in a new

specialization or improve their professional skills and get second or additional education. Distance training is of great interest to Russians living outside the Russian Federation and foreigners who seek to study a foreign language or attend specialized courses provided by Russian high schools. Third-age persons also started to get additional educational services via the Internet. Using special training systems and programs, they learn to make use of the system of governmental services, e-shops, etc.

A whole number of problems the information and communications technologies help resolve enables us to speak about the distance training as about a key resource capable to make up for social inequality. However, the technologies themselves would not improve the education – there is a need to develop new pedagogical methods. The problem is that many teachers are not ready to use such innovations. It is necessary to pay close attention to professional competencies of the teachers, to introduce the study of the information and communications technologies into the primary pedagogical education – this is the first step. Creation of virtual professional communities, joint training, thematic video research, ICT coaching will also contribute to training of teachers. This would enable a teacher to communicate with students and colleagues through virtual channels, to get a feedback, it would make the teacher more involved, would enable to gain quick access to social networks and professional communities from different gadgets and reduce the costs.

The information community itself sets new tasks to teachers and requires new competencies from them. Modern teachers should master the methods of continuous acquisition of new knowledge, to be able to study independently, to handle any information, mixed, contradicting data, have skills in independent/ creative, rather than reproductive thinking. In addition, they are tasked with supplementing the traditional principle of ‘knowledge and skills formation’ with the principle of ‘the competence formation’, and also with making available the knowledge focused on practical use to students.

New pedagogical competencies in demand are as follows:

- Information competencies: work with the Internet, identification, search; work with sources from open ICT resources; distributed content creation; application of services
- Communicative and linguistic competencies: relations and cooperation, self-assessment, willingness to cooperate, pedagogical positions, cooperation with the world’s leading scientists
- Managerial competencies: management of a company’s personal activity, a student’s

efficient operations, collective activities, self-training, management of distributed scientific and creative teams

- Professional competencies: development of knowledge, skills, proficiency in the subject area, connection between the theory and the practice.

ICT competence of a modern teacher is a guarantee of the competitive advantage of a high school and the educational quality in general. Information competencies include:

- Efficient development of electronic training and methodical materials in Office Word;
- Preparation of multi-media presentations and holding of presentations using Office PowerPoint;
- Setting up a scoring/ rating system; keeping the electronic log
- Handing out assignments to students; receipt and checkup of performed work using mail services and the Internet services
- Verification of authorship of students’ work and search for information using Internet services
- Joint planning and maintenance of electronic calendars in Office Outlook
- Relationships and the efficient communications using Live services; application of social network tools
- Joint work of project teams; efficient teamwork in the single information space of a high school based on the SharePoint portal.

By mastering ICT-competencies, teachers study to design and produce training courses and modules, learn the pedagogical design elements. Their professional, information, managerial, communicative and linguistic competencies would finally enable to shape and implement electronic training at high schools. Through the use of electronic training systems and such web 2.0 tools as Twitter and blog, open educational resources, teachers open up new options to the educational process participants: they expand their training options, provide access to quality education. For instance, maintenance of Twitter as an academic knowledge transfer tool ensures prompt communications with students, notifies them about interesting events related to the subject topics. A teacher’s blog enables students to diversify sources of their knowledge and professional contacts, by creating or joining a pro-

fessional community.

Nowadays, conditions and nature of educational process are changing drastically; therefore, teachers face a new objective – not only to share their knowledge and point of view with students, but rather to enable the students to express their opinion. Electronic training technologies allow students to discuss numerous assertions on some particular issue, see in what directions this science develops at different universities and different countries. Students learn to look for information and analyze it, learn to dispute and generalize. The teacher obtains the entirely new material he/she will be able to present to another student group tomorrow. The teacher enriches himself and his subject by connecting a broad audience and by creating new content.

In line with change in the teacher's role, all universities are confronted with new goals and objectives. They do not only supply educational services but become a site for production of new knowledge and unique developments. Accordingly, the emphasis in the professors' and teachers' community shifts from publication activities and participation in research, development and conferences towards content-intensive and financial results (commercialization, innovative business). Nowadays, universities should seek to conduct efficient fundamental and applied scientific research, to develop scientific schools, to use innovative technologies in the innovative process, to create small innovative enterprises and business incubators. Scientific research and innovations conducted by scientists of the university should be in line with the strategic development of the society and the state, meet the needs of real economy. Seeking innovative development, many high schools are creating specialized scientific and innovative structures – R&D institutes, scientific and educational centers.

With significant scientific potential and qualified scientific personnel, universities may contribute to change in the environment in small towns, facilitate their more active part in shaping of the innovative economy. Focusing on the regional needs, universities create options and conditions for further training of employed population. The educational level of the population being rather low and with the typical 'brain drain', distance training becomes the most critical educational resource for small towns, especially those remote from regional centers.

Moreover, small towns feel the need in more active use of information technologies by governmental authorities, small and medium business, and not only in development of distance training. In this connection, it also seems appropriate to use the potential and the innovations developed by high schools.

Let us see the way these principles are implemented in some particular high school. The Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI) is well positioned to carry out electronic training process. It is for several years already that the Virtual Campus, a distance training system, has been used in the high school. It enables teachers to jointly work at Wiki, to allocate the topics of reports, course papers and tests, to maintain a calendar in some particular subject, to publish announcements. In addition, MESI uses an electronic log that enables to account for the students' activity in the electronic environment through data on students' hosting and publication of scores for semester tests.

At present, 97% of employees, administrative and managerial staff, professors and teachers, students of branches are registered in MESI information networks: such as Outlook mailboxes, access to MESI's Share Point, Skype, ICQ. Besides to the existing electronic training systems, a majority of MESI professors make use of such Web 2.0 tools as Twitter and blog.

New conditions require that new teachers will be able to shape new competencies in students: self-motivation to training, self-organization and planning their personal educational process, methods of personal work with information resources in electronic media, readiness to study and to further train life-long. By using the Information Center of Subjects, an electronic environment for joint work, teachers are able to always offer the updated content to students. Information centers of subjects include students' papers, survey findings, newspapers and magazines, books, articles, materials of conferences and workshops, which are constantly being updated using Web 2.0 tools. Here the distributed teams of teachers work on creation and upgrading of the digital content, new training and methodical complexes. Personal or group communication among teachers is also implemented in thematic blogs and forums; YouTube is used to exchange work experience and to improve their qualifications. Therefore, a full lifecycle of the educational content in the distributed online environment is secured.

With intensive use of computer and communications technologies as well as e-learning technologies, MESI is able to regularly train personnel in new, demanded for competencies. The development program for scientists, teachers, professors and personnel, which includes external further training of scientists and teachers at least once in five years and intra-corporate training is approved at the university annually. Intra-corporate training programs for scientists and teachers are constantly updated and improved, according to the university's strategic goals and objectives. E-learning technologies that are used enable to train scientists, teachers and personnel on a constant basis, on-the-job, wherever the student is situated, no matter how remote he or she is from MESI.

The social aspect of the universities' business is very important now. So MESI is implementing a whole number of projects.

For many years already, MESI has been holding bi-annual Vacancies Fairs where university students and graduates, applicants from other specialized high schools of Moscow and the Moscow Region as well as all of the city residents can find suitable employments for themselves. The approximate number of visitors at the Vacancies Fair is some 500 persons. Russia's biggest and best known banks, Big Four companies, such as PricewaterhouseCoopers and KPMG, the leading and the best known audit and consulting firms, offer their vacancies to applicants. Numerous master classes and vocational guidance tests are held as part of the event. All companies participating in the Vacancies Fair provide a broad range of their services both to students and to young specialists. Internship and secondment with subsequent employment are offered to applicants. The last Vacancies Fair held in autumn 2012 featured Adidas, world's leader in manufacturing and sales of sports outfit, Inditex (Zara), world's major company in fashionable clothes manufacturing, the Israel Cultural Center, STAR Travel and MetLife insurance company. Therefore, the Vacancies Fair at MESI is aimed at providing young people with information on the variety of professions, professional development options, upbringing industry, efficiency and professional responsibility.

Since 2010, MESI, together with the Moscow Department for Population Employment, has been training unemployed population. The unemployed people coming to MESI earn the status of students and, with it, a scholarship from the Moscow Department for Population Employment. The courses are in high demand because they enable to newly adapt in the society, to restore the communicative skills in the professional community: 554 persons graduated from them in 2010. MESI's educational program is public sponsored, so training is provided to the unemployed for free. Students admit that they resumed confidence in themselves, their forces and abilities.

MESI's Information Society Technologies course targets retirees. Sessions are held by proponents of the Student's Board and the high school's postgraduate department. This is one of the key social projects for MESI that teaches retirees to handle a PC. Students study rather quickly, and the knowledge they obtained help them in their daily life, and often at work. At the sessions, retirees learn what a PC is, where a monitor, a mouse and a keyboard are. Over time, knowledge become more complicated: students study Office, learn to use the Internet, email, look for municipal and governmental services in the Net, order foreign travel passports, use ATMs etc. During the year, more than 50 retirement age persons were trained in the project. Just everybody can take part in the computer literacy training and,

importantly, for free.

For young people seeking to implement their start-ups, the Youth Entrepreneurship Development Center operates at MESI. It gears towards assisting young people to start up a new business, to provide the necessary practical training to them, to involve them into entrepreneurship, business and independent life. The center deals with everybody interested in this subject individually. Advisors of the Center help formulate a business idea correctly and find answers to the questions related to starting up one's own business. The Youth Entrepreneurship Development Center at MESI is open to all undergraduate and postgraduate students from any high schools. But, taking into account the university's specialization, IT projects are the top priority. All of the services provided by the Center to undergraduate and postgraduate students are absolutely free. Young people have elaborated almost 300 business ideas from September to December 2011. 40 most interesting projects will be included into the contest, with further promotion options. In the future, MESI is going to develop the project, involve branches in its operations, improve the infrastructure and the organizational support. The work performed in this connection would enable in the future to create a business incubator, enterprises that focus on innovative development, and the technologies transfer center.

It is critically important for MESI to create equal conditions for gifted children, no matter where they live and irrespective of their social status. Therefore, MESI provides equal opportunities of taking part in Olympiads to schoolchildren residing in Moscow and the Moscow Region and in the remotest regions of Russia. To meet this objective, the university makes a broad use of information technologies for electronic registration of participants at MESI website and the screening stage in the Internet tour format. Besides, the sites of MESI's branches in Astrakhan, Bryansk, Kaliningrad, Kaluga, Krasnoyarsk, Nizhny Novgorod, Pensa, Perm, Ryazan, Tver, Ulan-Ude, Yaroslavl and Minsk, Republic of Belarus, are used for holding in-presentio sessions. The event is conducted under the approved regulations, in specially equipped premises, in accordance with MESI standard: the classrooms are fitted up with the video surveillance system, which enables full-fledged broadcasting of the event in the video conference mode to the head high school. The Organizing Committee also exercises total control over the progress of the Olympiad. Work is shown and appeals are sent in the video conference mode, too, simultaneously on all of the Olympiad sites. All this enables not only to boost the number of regional participants, but, which is of extreme significance, to engage disabled children in the Olympiad movement. All of the participants, no matter where they participate in the Olympiad's final tour, exercise absolutely equal rights and have equal opportunities. These regulations make it available to the schoolchildren to take part in the events and enable to cut down time

and financial expenses. The constantly growing number of participants in MESI Olympiads – from 2,000 in 2007 to more than 6,000 in 2012 – testifies to the efficiency of such approach.

Being an electronic distributed university, MESI has gained significant experience in transferring its own developments to dozens of the Russian Federation constituent units, where MESI's business units operate under the single standards, technologies, training and methodical materials. Acting as a scientific and innovative development center, MESI has developed a comprehensive system for informatization of the core activities of administrations in small towns of Russia. The single information system of a small town includes: the Administration support portal, the electronic government, small and medium business support portal, the single educational environment.

The Administration support portal comprises a knowledge management system and the business management system. Their introduction is accompanied with the comprehensive training system for federal and municipal civil servants. The business management system unites the planning, budgeting, personnel management, document processing and managerial decisions control systems. The portal implements such services as the single catalogue of users, the single accounting and personnel information systems, the single database for employees and financial operations, the single system of informal electronic document processing, the single online environment for information exchange and document processing.

As part of the Electronic Government operations, MESI implements the system of training individuals in use of the Portal of governmental services, up-to-date Internet and web technologies.

The small and medium business support Portal expands the business community access to information resources, in particular, at the inter-regional and international level, by creating the single small business information support system. In addition, as part of the project implementation, training and further training is implemented for representatives of small and medium businesses. The applicable system of small business support entities, which includes federal, public and commercial entities as well as the agencies in charge of inter-regional and international business cooperation, is the organizational framework of the existing information support system. Enhancing efficiency of relationships between the system elements based on development of communicative channels and creation of the single information system for small businesses should be the main dimension of the system now.

The global electronic training environment (GETE) is the environment for large-scale,

efficient training and further training for all educational levels and for all population categories, which comprises a comprehensive hardware/software system, methodical and training materials. GETE provides the most appropriate options for quick and efficient transfer of the most cutting-edge e-learning developments and experience into another high school or company; it ensures quick launch of e-learning by using electronic resources developed at MESI and educational institutions of the region. GETE is based on the European approach to the e-learning quality - eXcellence. GETE includes the single standards and materials, training plans, control tests, etc. GETE boosts the learning options for administrators, professors/teachers and learners and helps quickly arrange for large-scale learning in any region.

Besides, MESI implements comprehensive training for top management and professors/ teachers of educational institutions in modern technologies and work in the educational environments; training of top management and professors/teachers of schools in operations in Mobile Class and Electronic Teacher's Room projects; the training system for development of social partnership as part of national projects – Our New School and Electronic Russia.

MESI is now Russia's first university that embarked on the course of building a smart university. This is a university where the aggregate of use of technological innovations and the Internet by trained people leads to a new quality of processes and results of educational, R&D, commercial, social and other operations of the university, which meets the Smart community. Setting up such university is necessitated by the realities of the modern society where Smart cities (Kazan, Yaroslavl, and Samara) and even the whole smart republics appear – for instance, Bashkortostan. The Smart universities are tasked with teaching people how to live and work efficiently in new conditions.

MESI plans to launch into the online mode all of the educational programs, modify the organizational setup, recruit and train online teachers, actively develop e-learning content: electronic courses, libraries, webinars, and electronic libraries. As part of the educational process using online technologies, students are able to independently study scientific subjects using electronic courses and training and methodical courses, and also perform tests in the electronic environment – MESI's Virtual Campus. The teacher's objective is to hold lectures in the mode of webinars, test and consultative events based on the Virtual Campus and the final attestation based on branches using the video conference mode. Importantly, attestation efforts in individual subjects are possible based on the results of work during the term. The Electronic Dean's Office, a new business unit, is in charge of planning, arranging for, monitoring and support of the online training process.

Such new services as arranging for webinars with mobile access, integration of the Virtual Campus with social networks, shifting to virtual workstations, implementation of the online admission campaign fully via MESI's website and 'one window' principle, introduction of mobile applications, consolidation of the library of branches will play an important part in arranging for the training process.

The ability to overcome any boundaries in the educational world and to develop as modern people adapted to the realities of a new life is regarded by students the key advantage of a modern high school. Students' new needs and expectations shape the image of a new teacher who is supposed to turn from a source of information into a conductor in the global knowledge world. Teachers should look for new methods, forms and technologies that would enable to maintain the level of their personal knowledge using electronic teaching options. Nowadays, the education quality and specialists' training is determined by the extent, to which the university graduates are ready to work in modern advances companies and if they are welcome there.

Information and communications technologies and e-learning became an adequate tool for accelerated transfer of updated knowledge. This tool, being a human resources development, enables each teacher to train competitive specialists, thus ensuring the development of the economy and the entire country. No doubt, information and communications technologies now are the very driver that would solve the problem of the education continuous and sustainable development and would provide the necessary competencies to people for full-fledged life and efficient work in the modern community.

ECOSISTEMA DE SERVICIOS ACADÉMICOS EN UN ENTORNO DE APRENDIZAJE A DISTANCIA UNIVERSITARIO Y DE CARÁCTER MASIVO

Carmen García Llamas

Javier Aroztegui Vélez

Covadonga Rodrigo San Juan

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

Palabras clave: servicios web, arquitectura de sistemas, ecosistema. La UNED cuenta con 260.000 estudiantes, 1500 profesores, más de 7000 tutores y más de 1500 personas de administración y servicios debe gestionar los procesos necesarios para el desarrollo de las distintas actividades del día a día de la Universidad. Empezando por la matriculación de los estudiantes repartidos en los más de 50 centros nacionales y 15 en el extranjero, la asignación de los mismos a los 987 cursos virtuales correspondientes a 27 títulos de grados. El reparto de tutores para la realización del seguimiento o el envío de calificaciones y actualización de los expedientes son tareas complicadas cuando los actores implicados están separados físicamente y sus necesidades y medios varían en función de la población a la que dan servicio. Para ello se han desarrollado distintas aplicaciones informáticas, las cuales se conectan entre si y mantienen actualizados los procesos de forma diaria.

Algunas aplicaciones tienen objetivos de gestión (Aplicación de secretarías, Akademos) y otras se centran en procesos docentes (AVIP, plataforma de cursos virtuales). En el presente trabajo se recoge las distintas aplicaciones y la relación entre ellas y pone de manifiesto las ventajas de la integración de todos los procesos. Todo ello es posible gracias a que muchas de las aplicaciones son desarrollos propios, si bien esto en ocasiones se puede convertir en un problema ya que el mantenimiento y las adaptaciones a nuevas funcionalidades hacen que sea necesario un gran equipo de soporte y mantenimiento de las mismas.

INTRODUCCIÓN

La UNED es ya desde hace años la universidad más grande de España en número de estudiantes matriculados, alcanzando en el curso académico 2012/2013 una cifra superior a 250.000. El servicio académico se ofrece en todo el territorio nacional con el apoyo presencial en 61 Centros Asociados cabecera y unos 15 Centros en el extranjero, una plantilla de 1.700 profesores en la sede central, 1.300 PAS (personal de administración y servicios) y 6.700 tutores. Su carácter semi-presencial con una fuerte componente de tele-enseñanza y servicios a través de Internet, ha resultado ser una ventaja competitiva en la enseñanza universitaria enfocada a adultos, por su flexibilidad en espacio, lugar y ritmo. Por este motivo, la UNED ha desarrollado una estrategia tecnológica tan amplia que a día de hoy los estudiantes se matriculan, pagan sus tasas, solicitan certificados e interactúan con sus profesores, tutores y compañeros de aula completamente a través de Internet.

Sin embargo esta estrategia, a todas luces óptima, exige un continuado esfuerzo de desarrollo de aplicaciones informáticas personalizadas para atender las necesidades y demandas de informatización de las actividades gestionadas por la universidad, que como se intuye de las cifras presentadas en el párrafo anterior, se solicitan en grandes volúmenes. Como ejemplo, la dispersión geográfica de los estudiantes ha llevado a desarrollar aplicaciones con el fin de facilitar las gestiones que deben hacer durante su paso por la universidad, sin que ello suponga continuos viajes a los Centros Asociados o incluso a la sede central situada en Madrid capital.

Como se ha indicado, el primer contacto del estudiante con la universidad se lleva a cabo en el proceso de matrícula. Desde hace dos años todos los estudiantes pueden matricularse vía Internet sin necesidad de acudir físicamente a ningún centro de la UNED. En ese momento el estudiante recibe un identificador y un correo electrónico que le abrirá la puerta a todos los servicios que la universidad pone a su alcance, desde los cursos virtuales hasta la consulta de su expediente académico.

Igualmente, los centros asociados dan de alta los profesores tutores para cada curso académico, indicando las asignaturas que impartirán presencialmente o de forma virtual. Algunas asignaturas son incluso impartidas de forma Intercampus (asociaciones supra entre centros asociados para compartir espacios de tutoría), con lo que es imprescindible contar con varias capas de abstracción en las aplicaciones informáticas que realizan los pares profesores-tutores-centros-estudiantes a fin de conformar automáticamente las decenas de miles de grupos de trabajo que se gestionan en la plataforma de tele-enseñanza.

Desde el punto de vista del servicio académico, la difusión de materiales educativos, espacios de virtualización, guías de curso, etc también son procesos ya serializados y auto-

matizados. La interacción telemática con profesores y tutores se facilita mediante un desarrollo propio (denominado tecnología AVIP) que permite interconexión audiovisual, multipunto, en tiempo real y en diferido, compartiendo los materiales digitales, permitiendo su manipulación (para favorecer trabajo colaborativo) y la interacción entre participantes.

Los docentes también disponen ya de herramientas informáticas para encriptar sus exámenes, enviarlos de forma telemática y securizada a los centros de examen y corregir con dispositivos móviles (tabletas, portátiles, etc). Los estudiantes en su caso acceden mediante su Intranet al Expediente Virtual, los exámenes realizados escaneados (como prueba de fe) y pueden recibir las notas mediante un sms a su teléfono móvil.

Con todo lo anterior queda evidente la complejidad de la arquitectura de sistemas implantada en la UNED que cuanta a día de hoy con más de 150 aplicaciones informáticas, gran parte de ellas desarrollos propios (ver Figura 1). El portal UNED es la puerta de entrada no sólo a los visitantes por la parte pública sino que también provee el acceso a las aplicaciones mencionadas a través de varias Intranets (áreas privadas) con roles diferenciados (profesor-tutor, PAS y estudiante).



Figura 1. Cloud híbrida de Servicios Académicos

En el presente artículo se dan unas pinceladas sobre las funcionalidades y estado del arte de las aplicaciones más emblemáticas que tratan la gestión académica y la docencia.

APLICACIONES PARA LA GESTIÓN

En la figura 2 se muestra un mapa de las aplicaciones que intervienen en los procesos de gestión y que son válidas para cualquier tipo de estudios, si bien hay que tener en cuenta que los requerimientos para los estudios de grados son distintos de los que se piden para los postgrados o las distintas modalidades de acceso a la universidad (Selectividad, CAD para mayores de 25 años, CAD para mayores de 45 años, o incluso formación permanente). A continuación se detallan las aplicaciones para la gestión principales.

GAIA Aplicación para la matrícula y gestión del expediente del estudiante

Durante la realización de la matrícula se asigna un identificador al estudiante con el cual podrá realizar el seguimiento de su expediente. Cuando se realiza la matrícula si el estudiante ha solicitado alguna convalidación, esta se realiza de forma automática gracias al sistema de reconocimiento de créditos que se realiza desde la aplicación. Los datos de los estudiantes se incorporan a la base de datos de la UNED. Desde allí son incorporados de forma automática a los cursos virtuales de las distintas asignaturas de las que se han matriculado, dando acceso de forma automática a los cursos virtuales de las mismas.

El estudiante, a través de la secretaria virtual, puede consultar sus calificaciones, o solicitar un certificado académico.

Las gestiones relativas al personal de la UNED (PAS y académicos) se llevan a cabo a partir de la información recogida en la base de datos de recursos humanos, que gestiona los datos laborales de los docentes y del personal de administración.

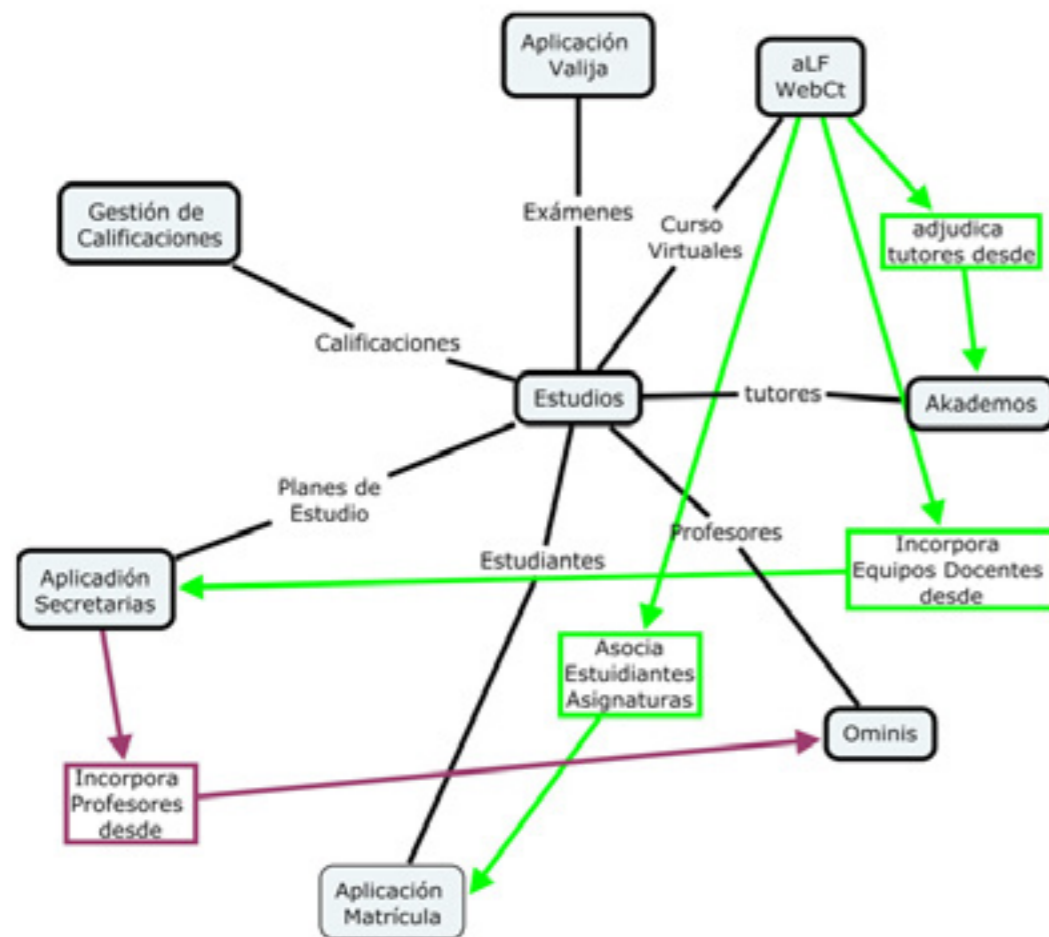


Figura 2. Mapa de aplicaciones de gestión académica y las relaciones entre ellas

Aplicación de Secretarías

Es una herramienta fundamental en el funcionamiento administrativo de la universidad. Desde ella se activan las asignaturas y los planes de estudio que se van poniendo en marcha. Se asigna la docencia, primero a las facultades o escuelas, luego a los departamentos y por último a los equipos docentes. Es esta la información que luego se refleja tanto en las guías de información general como en las páginas web de los departamentos o en los cursos virtuales.

Con toda esa información los departamentos tienen una relación detallada de la carga docente tanto de los profesores como de los departamentos, lo cual facilita la gestión de la incorporación de nuevos profesores cuando es necesario. Una de las últimas modificaciones realizadas ha sido la gestión y distribución de los estudiantes en las distintas líneas de trabajo de los trabajos Fin de Grado asociados a cada titulación. Para ello se ha trabajado conjuntamente con la aplicación de cursos virtuales, donde se ha creado una estructura

específica para incorporar a cada asignatura del trabajo fin de grado las distintas líneas de trabajo así como los estudiantes finalmente asignados a cada una de ellas.

Reconocimiento de Créditos

Esta es posiblemente una de las aplicaciones más demandadas desde todos los negociados de estudiantes de las distintas facultades y uno de los grandes desarrollos en la universidad debido a su complejidad. Tras varios intentos de desarrollar aplicaciones a nivel de facultades se ha optado por un desarrollo único en el que se van automatizando los reconocimientos de créditos de los estudios realizados tanto en distintas titulaciones de la propia UNED como realizadas en otras universidades. Esto supone un ingente trabajo de recogida de información relativa a planes de estudios, programas de asignaturas, créditos asignados, etc. que debe ser refrendado por los docentes y posteriormente se incorpora a la aplicación para su aplicación automatizada. Teniendo en cuenta el perfil del estudiante de la UNED lo habitual es que la mayoría de estudiantes procedan de otras universidades, bien por traslados antes de finalizar la titulación, por simultaneidad de estudios o por cursas segundas o terceras titulaciones.

Akademos

Esta aplicación permite la gestión administrativa descentralizada de los centros asociados. En ella se recogen los estudiantes matriculados en el centro así como los tutores. Con la información proporcionada relativa al número de estudiantes se decide el tipo de atención que se dará al estudiante, se crean los grupos de tutoría para los cursos virtuales y se gestionan los horarios de las tutorías presenciales.

APLICACIONES PARA LA DOCENCIA

A continuación se relatan las principales aplicaciones que intervienen en los procesos docentes y las interacciones existentes entre ellas (ver figura 3).

Aplicación de Guías

Previamente a su matriculación los futuros estudiantes disponen de toda la información relativa a los grados y sus asignaturas en la web de la UNED. En ella se pueden encontrar la composición de los equipos docentes, los contenidos, la bibliografía, sistema de evaluación y el horario de atención al estudiante. La información contenida en las guías está actualizada en todo momento, ya que es presentada mediante una aplicación informática que

recopila los datos de las fuentes originales. Esta es una gran ventaja respecto a la presentación de la información en un documento cerrado que habría que cambiar en los distintos sitios del portal en los que se difunda. Gracias a la Aplicación de Guías se puede generar en cualquier momento un documento en formato Adobe pdf que contendrá la información totalmente actualizada.

Esa información se presenta en la página de información general de la oferta de estudios, pero dada la utilidad de las mismas para los estudiantes se ha hecho accesible también desde los cursos virtuales y en un repositorio a disposición de los miembros de a ANECA encargados de evaluar los títulos universitarios.

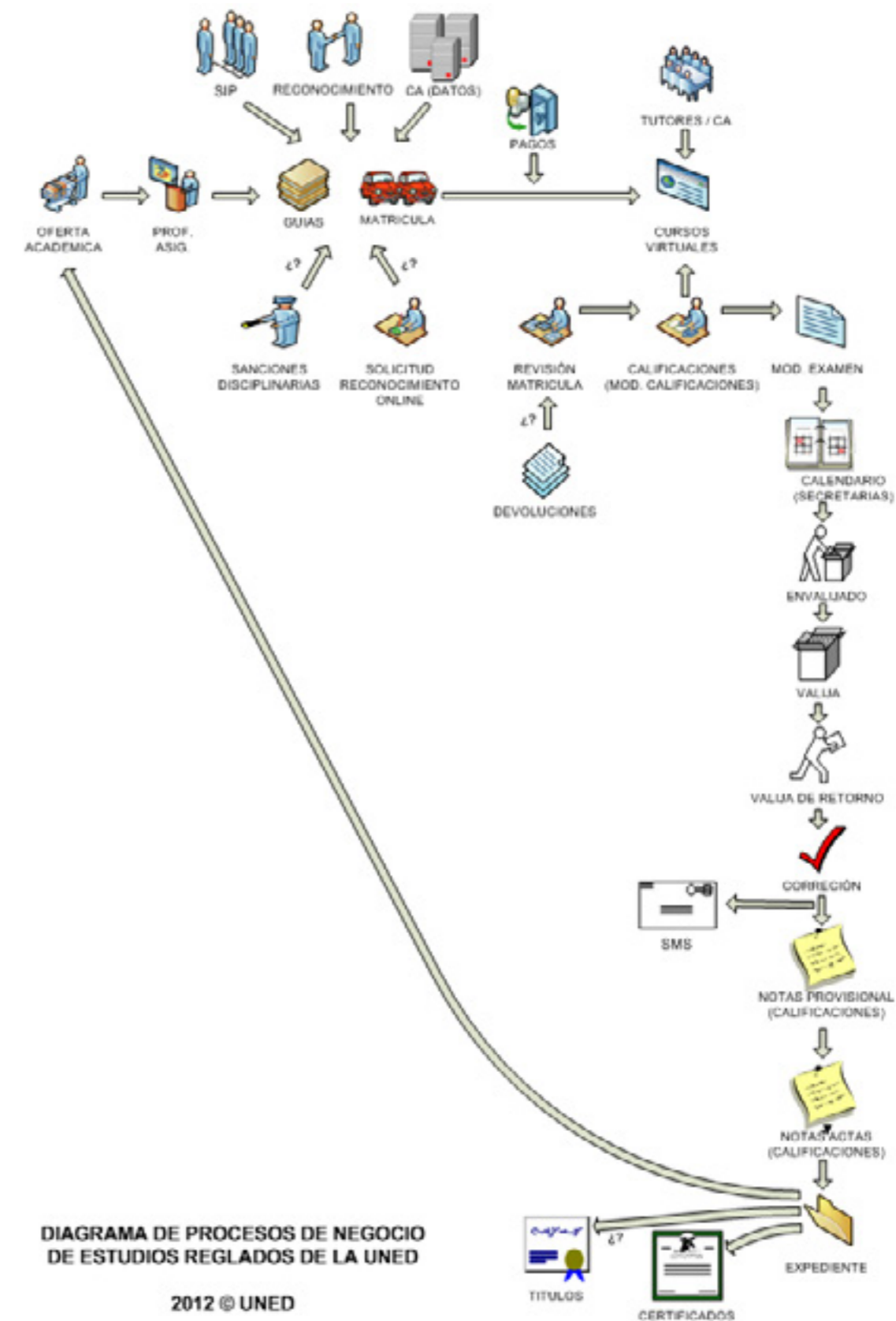


Figura 3. Diagrama de procesos de negocio para la enseñanza oficial

Una vez matriculado el estudiante tiene acceso a un calendario personalizado de las fechas de exámenes correspondientes a las asignaturas que haya elegido. Este desarrollo se encuentra en la Aplicación de Secretarías.

Cursos virtuales

El siguiente paso es la preparación de los exámenes. Para ello el estudiante dispone de los cursos virtuales desarrollados en una plataforma con tecnología dotLRN que es un desarrollo personalizado en la UNED y que se conoce como aLF. Dentro de estos cursos el estudiante dispone de toda la información necesaria para la preparación de la asignatura, empezando por las guías de estudio, tanto la de información general que es pública, como la orientada al estudio, que incluye especificaciones sobre cómo preparar la asignatura, como se llevará a cabo la evaluación continua, etc.

Como la mayoría de las plataformas de cursos virtuales, se cuenta con:

- Herramientas de comunicación (foros), Dentro de este entorno se ha desarrollado una herramienta de control que permite a los administradores sancionar el uso indebido del espacio de comunicación siempre ateniéndose al reglamento de foros desarrollado por la UNED (ver figura 4).
- Herramientas de autoevaluación que facilitan la realización de la Evaluación Continua que viene impuesta por el EEES etc. Los docentes pueden diseñar distintos tipos de pruebas (autoevaluaciones, pruebas de desarrollo,...) y, con la ayuda de los tutores en el caso de asignaturas muy numerosas, calificarlas a través de la plataforma. En este punto hay que destacar los trabajos para afianzar el funcionamiento de la herramienta de cuestionarios que se producían por la concurrencia de gran número de estudiantes en intervalos muy concentrados de tiempo.



Figura 4. Herramienta específica para control de intervenciones en foros

- Herramienta de tutoring: A pesar de la distribución de los estudiantes en los Centros Asociados que están más próximos a sus residencias, la distribución de tutores no siempre se corresponde con los centros. Puesto que hay gran número de asignaturas en cursos superiores que no tienen más de 500 estudiantes en todo el territorio, se hace necesario optimizar la atención tutorial. Cuando las asignaturas son muy numerosas, los tutores atienden a los estudiantes de su centro asociado, los cuales se encuentran incluidos en los grupos correspondientes. Por ello se ha hecho una distribución intercampus gracias a la cual los tutores pueden atender a los estudiantes de distintos Centros sin necesidad de acceder a los distintos grupos de tutoría que inicialmente le correspondería en función de su matrícula. Esto facilita tanto el seguimiento como la corrección de las pruebas de evaluación continua planteadas por los equipos docentes.
- Integración con las webconferencias AVIP. Los estudiantes de los distintos centros asociados que llevan asociado un mismo tutor pueden acceder a las clases impartidas por webconferencia a través de las aulas AVIP, las cuales están totalmente integradas y accesibles desde el aula virtual. En estos casos los equipos docentes distribuyen el trabajo entre un grupo reducido de tutores que dan atención a todos los estudiantes con independencia del centro al que pertenezcan. El Equipo docente da unas directrices a los tutores sobre los bloques del temario así como de la fecha en que cada uno deberá intervenir en el curso virtual.
- Integración con Aplicación de Calificaciones: Para facilitar la gestión de las califi-

caciones de los estudiantes, se ha llevado a cabo un desarrollo que permite volcar las calificaciones introducidas en las PECs por los distintos tutores así como las resultantes de la calificación automática, en la aplicación de Gestión de Calificaciones.

Valijas virtuales

Con esta denominación se conoce un conjunto de aplicaciones que permiten gestionar el desarrollo de las pruebas presenciales (ver figura 5). Por un lado los equipos docentes, previa autenticación con DNI electrónico o tarjeta inteligente del profesor pueden enviar a un servidor seguro los enunciados encriptados de los exámenes. Estos se realizan de forma simultánea en todos los centros y para ello los miembros de los tribunales usando la tarjeta electrónica de la universidad, proceden al descifrado de las sesiones correspondientes a cada día. Desde ese momento los estudiantes van accediendo al aula tras identificarse con su DNI electrónico o carnet de estudiante. La aplicación de valija asigna los sitios evitando que se sienten juntos estudiantes de una misma asignatura. Además permite el control tanto del tiempo de duración de cada examen como del material autorizado para la realización de los mismos.

Una vez que el estudiante entrega el examen, este es escaneado por los miembros de los tribunales. Automáticamente se emite el certificado de asistencia, si ha sido solicitado, y se almacena en la base de datos local toda la información. A partir del martes de la semana siguiente a la celebración de los exámenes los profesores pueden acceder a los ejercicios de los estudiantes y en el caso de exámenes tipo test pueden hacer la corrección automática de los mismos. El sistema de corrección se encuentra integrado en la Aplicación de Gestión de Calificaciones y permite el tratamiento de exámenes de tipo test, de desarrollo o la opción mixta.

Corrección de exámenes

Una vez almacenados los exámenes en el servidor de la universidad, los docentes pueden consultar la presencia o corregir los ejercicios. Para ello contamos con una herramienta que permite hacer anotaciones en los enunciados y calificarlos para posteriormente exportar las notas mediante un fichero Excel e incorporarlas a la Aplicación de Gestión de Calificaciones. Si el docente lo desea puede hacer que los estudiantes vean tanto el ejercicio original como la versión con anotaciones hechas por los correctores. La herramienta de corrección está disponible en los distintos dispositivos, ordenadores y tabletas con distintas tecnologías (IOS y Android). Por supuesto, también se ha dispuesto una utilidad para la impresión de los ejercicios para aquellos profesores que prefieran seguir usando el sistema tradicional.



Figura 5. Sistema integral de Valija de Exámenes

Gestión de Calificaciones

Esta aplicación ya ha sido aludida en los apartados anteriores. Fue uno de los primeros desarrollos llevados a cabo por los servicios informáticos propios de la UNED. Su primer objetivo era agilizar la entrega de las calificaciones a los estudiantes, ya que evitaba el tedioso trabajo de rellenar manualmente papeletas y listados en distintos formatos, para centros asociados, para la secretaría de la facultad, etc. Posteriormente se han ido incorporando utilidades como la corrección de los exámenes tipo test, envío de calificaciones a los servicios de telefonía automatizados y últimamente gestiona el envío de SMS con las calificaciones a los estudiantes. Por otro lado gestiona la inclusión de las calificaciones en los expedientes de los estudiantes y la elaboración de las actas por parte de los equipos docentes.

Con el paso de los años ha ido incorporando nuevas funcionalidades de tal modo que en la actualidad interactúa con los cursos virtuales, de los cuales recibe las calificaciones de las PEC y con la herramienta de corrección de exámenes que también incorpora la calificación correspondiente a la prueba presencial. Además los docentes pueden incluir calificaciones mediante ficheros de formato MS Excel para evaluar cualquier otro tipo de prueba o actividad que se haya llevado a cabo. Una vez recogidas todas estas calificaciones los docentes diseñan la fórmula que se aplicará para el cálculo de la nota final.

Una vez emitidas las actas el sistema registra las modificaciones imprimiendo anexos al acta que permiten tener documentos en papel actualizados sin necesidad de volver a emitir el acta completa.

Repositorio digital

Dentro de la serie de herramientas que permiten la acceder de modo remoto a las sesiones presenciales de los tutores, sin duda la más demanda por los estudiantes es la de Webconferencia que les permite asistir a las clases desde sus domicilios, sin tener que desplazarse al centro Asociado o incluso ver las sesiones grabadas en el momento que mejor les convenga.

No obstante existe una amplia oferta de grabaciones de clases llevadas a cabo por los tutores y/o los equipos docentes de las asignatura que se pueden encontrar en el repositorio denominado Cadena Campus, con las grabaciones de jornadas y eventos de especial interés para la comunidad educativa.

CONCLUSIONES

El presente artículo ha mostrado una parte de la importante estrategia tecnológica que debe desarrollar una universidad como la UNED que gestiona un servicio académico y administrativo geográficamente muy disperso y con grandes volúmenes de datos y usuarios (cerca de 270.000), que se pueden considerar de carácter masivo. Muchas de las aplicaciones actuales han tenido tienen su origen en pequeños desarrollos que se hicieron para un uso local y que posteriormente se han generalizado y complementado con otras aplicaciones para conseguir más funcionalidades y dar servicio a un mayor número de usuarios. Esto ha supuesto un gran esfuerzo para el personal técnico que deben trabajar de forma simultánea con distintos lenguajes de programación y consolidar e integrar distintas tecnologías entre sí. Es evidente que para esta universidad es una obligación la necesidad de potenciar y apoyar el desarrollo y uso de las TICs (tecnologías de la informática y las comunicaciones) en sus más variadas vertientes para satisfacer la mayor calidad en la provisión de la enseñanza a distancia.

BIBLIOGRAFÍA

Llorens Largo, F. (2009). "La tecnología como motor de la innovación educativa. Estrategia y política institucional de la Universidad de Alicante". *Arbor*, 185 (Extra), 21-32.

Duart, J. M., & Lupiáñez, F. (2008). "E-strategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad". *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (11), 0-0.

León de Mora C., Camarillo J., Ramos M., Sánchez M.A. "La enseñanza virtual en la Universidad de Sevilla" *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, ISSN 1133-8482, Nº. 32, 2008, págs. 7-20

Ortiz, L. F. (2007). "Campus Virtual: la educación más allá del LMS. RUSC". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(1).

WITH THE SUPPORT OF:

ÁNGELA GÓMEZ PEREA, GRAPHIC DESIGN CTU (UNED)

ANA MARTÍNEZ DE ANDRÉS, GRAPHIC DESIGN CTU (UNED)

M^º ÁNGELES MENGIBAR, CTU (UNED)

LOLA DEL PINO, VICE-RECTOR'S OFFICE FOR INTERNATIONALIZATION AND COOPERATION

MONTserrat ROMERO, VICE-RECTOR'S OFFICE FOR INTERNATIONALIZATION AND COOPERATION

GORKA LAHERRÁN, VICE-RECTOR'S OFFICE FOR INTERNATIONALIZATION AND COOPERATION