



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS  
Y SOCIALES

LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA  
EN LOS ESPACIOS ELECTRÓNICOS  
DE APRENDIZAJE  
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

## TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y  
SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN CIENCIAS  
DE LA COMUNICACIÓN

PRESENTA

ALMA ELENA GUTIERREZ LEYTON



COMITÉ TUTORAL

DRA. DELIA CROVI DRUETTA, TUTORA PRINCIPAL  
DR. MANUEL FLORES FAHARA  
DR. JAVIER ESTEINOU MADRID

MÉXICO, D. F. CIUDAD UNIVERSITARIA 2004



Universidad Nacional  
Autónoma de México

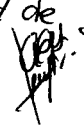


**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Gutiérrez Leyton  
Alma Elena  
17 de junio de 2004  


## **DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS**

Mi formación periodística me desarrolló la curiosidad que tal vez ya tenía como parte de mi naturaleza y por ello, cada vez que una tesis cae en mis manos, invariablemente busco las dedicatorias para conocer un poco más de aquel escritor que me ofrece su trabajo académico. Siempre me ha llamado la atención la forma casi telegráfica en que se escribe este apartado en un documento que ha costado tanto tiempo y esfuerzo. Por ello, yo decidí que mis dedicatorias y reconocimientos estarían redactadas en una prosa sencilla pero comunicativa, al fin que éste es un doctorado en Comunicación.

Mi principal agradecimiento es con Dios, porque Él puso en mi camino a todos estos ángeles que mencionaré a partir del párrafo siguiente. Todos ellos allanaron el camino para que pudiera lograr esta meta. Sin todo este apoyo que Él dispuso seguramente no estaría compartiendo contigo este logro.

A Héctor, mi esposo, quiero agradecerle su apoyo amoroso, solidario e incondicional; el respeto a mi espacio e individualidad, así como el aceptar y entender mis prolongadas ausencias, por brindarme las palabras adecuadas en el momento oportuno para no decaer en mi ánimo. No hubiera podido llegar hasta aquí sin tu apoyo. Este logro también es tuyo.

A mis queridos hijos, Héctor Adrián, Hugo Alberto y Omar Arturo, por enseñarme mucho acerca de la vida. Su tenacidad, su energía y su cariñosa compañía fueron

## **DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS |**

un alimento para mi espíritu durante este proceso. Gracias por estar siempre junto a mí cuando necesitaba de cariño.

A mis hermanas Ada y Elsa, porque han sido dos ángeles muy cercanos en la distancia. Creo que más que nunca las siento como mis mejores amigas. Este logro quiero compartirlo con ustedes, con mis sobrinos y con mis cuñados.

A mis padres, Josefa (+) y Adrián, porque si soy lo que soy, es gracias al amor con que me recibieron, me cuidaron y me dieron las bases de esta tenacidad que algunos llaman tozudez, pero que me ha permitido alcanzar las metas que me he planteado. Mami, ojalá estuvieras aquí para compartir este logro, pero creo que desde donde estés, sabes cuánto te amo. Papi, siempre te he admirado por tu espíritu de superación y eso me ha servido de inspiración.

A Delia Covi Druetta, mi tutora principal, quien sin duda fue un ángel en este camino. Ella fue mucho más que una asesora; se convirtió en un impulso para mi crecimiento. De Usted aprendí mucho, académicamente hablando, pero sobre todo, en el sentido humano. Usted demuestra con su vivir, que se puede ser valiosamente sencilla.

A mis tutores Javier Esteinou, Manuel Flores, Gabriela Pedroza y Enrique Ruiz Velasco, les agradezco el tiempo y la dedicación para la lectura y revisión de mi trabajo; sus recomendaciones y asesorías, los aportes que cada uno, desde su área de especialidad, me brindó para enriquecer el trabajo y a visualizar las áreas de

## **DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS |**

oportunidad que debía atender. Por acompañarme durante todo el proceso de realización de mi tesis les manifiesto mi más sincero agradecimiento.

A Eduardo Flores y Rubén Edel Navarro, quienes fungieron como lectores externos de este reporte. Por su tiempo y por la puntual corrección del documento, muchas gracias. Su retroalimentación me permitió contar con la opinión de dos expertos que ayudaron a mejorar la calidad de mi trabajo.

A Moisés Torres, mi asesor. Gracias por el tiempo que dedicaste para la reiterada lectura, discusión y revisión de mi trabajo. En una empresa tan solitaria como ésta, tu apoyo invaluable me permitió encontrar siempre una luz para iluminar el camino, aún en los momentos en que parecía que todo era oscuro. Quiero agradecerte por haber sido mi interlocutor, por compartir tus conocimientos, por tu valiosa retroalimentación, por tu participación en el diseño metodológico, en la búsqueda bibliográfica y en el equilibrio.

Algo que me hace sentirme más que dichosa, es poder contar con muchos amigos que siempre me han demostrado su cariño de diversas formas. Ustedes son, además de ángeles, el cúmulo de mi riqueza personal. Gracias amigos, por mantenerse siempre pendientes de mí y por animarme a continuar. Sé que al mencionar a algunos de ustedes, muchos otros quedarán en el tintero, pero asumo el costo de la omisión, pues no puedo dejar de agradecer a Violeta Pacheco, Emilio Cuevas y Esaú Valencia por todo su apoyo en diversas gestiones que me era imposible realizar personalmente, a Angélica Reynaga por el diseño gráfico y la

## **DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS |**

revisión de estilo, a Iliana Enid López por la revisión y corrección final del documento, a Alicia Rodríguez por su amable y desinteresada hospitalidad durante mis estancias en la Ciudad de México y por sus gestiones administrativas ante el posgrado y CONACYT, a Trinidad Vargas por su entusiasta seguimiento del proceso, a Raquel Magaña y Teresa Barriga por su apoyo durante mi estancia de investigación en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), a José Escamilla por gestionar y apoyar dicha estancia de investigación en Pátzcuaro, Mich., durante el verano de 2003, a Caridad García por su apoyo y su acompañamiento en nuestro camino paralelo.

# "La Comunicación Didáctica en los Espacios Electrónicos de Aprendizaje en la Educación a Distancia"

Índice	i
Dedicatorias y agradecimientos	ix
Introducción	1
El Problema de investigación	4
Objetivos	6
Preguntas de investigación	7
Nuevas preguntas de investigación	8
Justificación	9
Contexto y alcances del estudio	10
Antecedentes	11

## Capítulo 1

### Contexto, escenarios y tendencias

de la educación superior a distancia	17
1.1. Los cambios sociales, políticos y económicos en el mundo	17
1.2. El valor del conocimiento en un entorno globalizado	24



1.3.	La Educación Superior en el Nuevo Contexto	29
1.4.	La educación a distancia	34
1.4.1.	Educación a distancia <i>on line</i> o de cuarta generación	39
1.4.2.	Características de la educación a distancia	41
1.5.	La educación a distancia en México	42
1.6.	La virtualidad como nueva forma de convivencia social	50
1.6.1.	Las comunidades virtuales	53
1.7.	Los entornos virtuales en la educación a distancia	56

## Capítulo 2

	<b>La Comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje</b>	<b>58</b>
2.1.	La comunicación didáctica	58
2.2.	La interacción como marco para la interactividad	61
2.3.	El proceso de la interactividad en la educación a distancia	64
2.3.1.	Otros elementos necesarios para la interactividad	71
2.4.	La construcción social del aprendizaje como base del aprendizaje colaborativo	72
2.4.1.	El andamiaje y la zona de desarrollo próximo	77
2.5.	Los procesos de socialización de los individuos y la socialización en los espacios electrónicos de aprendizaje	80
2.5.1.	Socialización primaria	81
2.5.2.	Socialización secundaria	82

2.5.3.	La socialización terciaria y los espacios electrónicos de aprendizaje en la educación a distancia	84
2.5.3.1.	Los procesos de interacción dentro de los procesos de Socialización terciaria	85
2.6.	Equipos de alto rendimiento para la educación virtual	89

## **Capítulo 3**

### **El Sistema Tecnológico de Monterrey**

	<b>Una propuesta socioeducativa con origen industrial</b>	95
3.1.	El origen de las familias de los grupos industriales en Monterrey	96
3.2.	Estrategias de expansión, crecimiento y nuevos desarrollos industriales	98
3.3.	El Tecnológico de Monterrey como un proyecto socioeducativa de un grupo industrial	101
3.3.1.	La Universidad Virtual en el contexto del Tecnológico de Monterrey	106
3.3.2.	El Sistema de Educación Interactiva por Satélite como una Estrategia de capacitación	107
3.3.3.	La estrategia del SEIS como base para la creación de la Universidad Virtual, como organización independiente	110
3.4.	Alianzas del ITESM con instancias extranjeras para la educación a distancia	116
3.5.	El modelo educativo de la UV	122

## Capítulo 4

### Descripción del Proceso Metodológico y su

<b>Fundamentación Teórica</b>	<b>126</b>
4.1. La perspectiva metodológica cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales	126
4.2. Fundamentación del enfoque metodológico	130
4.2.1. El método etnográfico	135
4.2.1.1. La etnografía virtual	136
4.2.2. La indagación naturalista	138
4.2.2.1. La persona como instrumento	139
4.2.2.2. Validez y confiabilidad	141
4.2.2.3. La triangulación como proceso para verificar validez	143
4.3. Selección y delimitación del contexto	146
4.3.1. Selección del curso para alumnos de nuevo ingreso	146
4.3.1.1. Organización del curso	148
4.3.2. Selección del curso de alumnos próximos a graduarse	148
4.3.3.2. Descripción de los participantes	150
4.4. Descripción del Proceso Metodológico	152
4.4.1. Aproximación a los elementos para la interpretación del fenómeno	153

## Capítulo 5

### **El trabajo colaborativo en los grupos de discusión: una mirada etnográfica hacia tres cursos de la maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tec de Monterrey** 160

5.1.	Los alumnos de primer ingreso en los foros de discusión. El curso de Teorías de Aprendizaje	161
5.1.1.	Equipo Reflexivos 1	164
5.1.2.	Equipo Reflexivos 2	175
5.1.3.	Equipo Reflexivos 3	184
5.1.4.	Equipo Reflexivos 4	196
5.1.5.	Equipo Reflexivos 5	221
5.1.6.	Equipo Reflexivos 6	231
5.1.7.	Plenaria en gran grupo	240
5.2.	Una realidad paralela de interactividad	245
5.3.	Los alumnos próximos a graduarse. Construyendo un trabajo de titulación	255

## Capítulo 6

### **Patrones en la interactividad en los foros de discusión** 269

6.1	Categorías de interactividad: una primera agrupación teórica	269
6.2	Representación Gráfica de los Patrones Emergentes	281
6.3	Patrones emergentes de interactividad	282

6.3.1. Patrones de Interactividad con relación a los hábitos y horarios de acceso en los alumnos de nuevo ingreso	282
6.3.2. Patrones de Interactividad con relación a los hábitos y horarios de acceso en los alumnos próximos a graduarse	287
6.3.3. Patrones de Interactividad con relación a la participación del tutor de los grupos de alumnos de primer ingreso	291
6.3.4. Patrones de Interactividad con relación a la participación del tutor en los grupos de alumnos próximos a graduarse	292
6.3.5. Patrones de Interactividad con relación a la afectividad en los grupos de alumnos de nuevo ingreso	296
6.3.6. Patrones de Interactividad con relación a la afectividad en los grupos de alumnos próximos a graduarse	299
6.3.7. Patrones de Interactividad con relación al nivel de madurez en los grupos de alumnos de nuevo ingreso	300
6.3.8. Patrones de Interactividad con relación al nivel de madurez en los grupos de alumnos próximos a graduarse	304
6.3.9. Patrones de Interactividad con relación a la construcción de conocimiento	306
<b>Conclusiones</b>	<b>314</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>333</b>

<b>Anexos</b>	338
<b>Anexo 1</b> Informe del Consejo de Directores a la Asamblea General de Socios Correspondiente al Período del 1° de Septiembre de 1953 al 31 de Agosto de 1954	339
<b>Anexo 2</b> Informe del Consejo de Directores a la Asamblea General de Socios Correspondiente al Período del 1° de Septiembre de 1966 al 31 de Agosto de 1967	351
<b>Anexo 3</b> Mapa conceptual del capítulo 1	366
<b>Anexo 4</b> Mapa conceptual del capítulo 1	368
<b>Anexo 5</b> Mapa conceptual del capítulo 1	370

## **Introducción**

La Comunicación Didáctica en los Espacios Electrónicos de Aprendizaje de la Educación a Distancia es una investigación que inició como producto de una reflexión sobre la propia práctica profesional de quien realizó este trabajo y se convirtió en el problema de investigación de la disertación doctoral que aquí se reporta.

Este trabajo de investigación identifica patrones de comunicación dentro del proceso de interactividad que ocurre dentro de los foros de discusión que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en un curso de educación a distancia y que, si bien se localizaron en un contexto muy particular como el que se estudia, es posible que en otros escenarios pudieran surgir patrones similares, o que, por lo menos, los identificados aquí puedan ilustrar a los estudiosos de la educación a distancia y del uso de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación sobre posibles modelos ideales para generar políticas que regulen la interactividad con base en hallazgos reales que atiendan al perfil particular de los estudiantes de un sistema a distancia virtual.

Como resultado de esta investigación se establece la diferencia entre dos conceptos que tradicionalmente se manejan en forma de sinónimos, pero que no lo son: interacción e interactividad. Se conceptualiza a la interacción como el conjunto de acciones y actividades predeterminadas por el diseño instruccional

## **INTRODUCCIÓN |**

del curso para que al aprendizaje ocurra, como pueden ser la página electrónica del curso (bajo la plataforma seleccionada para ello) y las actividades, las lecturas y textos obligatorios, los espacios electrónicos de aprendizaje y en suma, todo lo que la institución, el curso y el profesor pueden prever que va a ocurrir en la educación a distancia.

Como interactividad se ha considerado la construcción social que realizan los participantes de un foro de discusión a través de sus mensajes escritos y lo que con ellos manifiestan: contenidos, sentimientos y actitudes, lo cual es algo imposible de predecir aún para el más exhaustivo diseñador de un curso. La interacción-interactividad es el eje central de este trabajo.

Este reporte de investigación inicia - en el Capítulo 1- con la descripción del entorno global que constituye el macro contexto en el que se desencadenan eventos y normativas que posteriormente se siguen a nivel nacional y afectan directamente a las instituciones de educación superior en el país, las cuales han adoptado a la educación a distancia como una estrategia para el desarrollo del país. En este mismo capítulo se aborda el concepto de educación a distancia, así como su origen y desarrollo en México.

En el Capítulo 2 se presenta la fundamentación del trabajo realizado, se justifican teóricamente las categorías y los patrones que emergieron en el análisis de los datos y se explica la diferencia planteada al inicio de este documento entre interacción e interactividad. Asimismo, se aborda la Construcción Social del



## **INTRODUCCIÓN |**

Conocimiento como una condición para el aprendizaje en la educación a distancia mediada por las Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (NTCI), las características y condiciones para la integración de equipos de alto rendimiento a fin de poder contrastar esas condiciones ideales con los equipos que funcionan hacia adentro de los foros de discusión, y cómo la educación virtual constituye una tercera socialización para las personas adultas que cursan estudios a través de esta modalidad educativa.

En el Capítulo 3 se describe el contexto sociocultural en el que surge el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en el que se aborda cómo las familias fundadoras de los grupos industriales de Monterrey mantienen estrategias muy particulares para su cohesión, cuyo modelo permea en la creación del Tecnológico de Monterrey y en los proyectos que de él derivan, como la propia Universidad Virtual, que es el contexto en donde se desarrolla esta investigación.

El Capítulo 4 se destina a la descripción de la metodología, de corte cualitativo, que incorpora lo que Ardévol (2003) denomina Etnografía Virtualizada. Se describe el procedimiento metodológico que comprendió cinco fases: búsqueda bibliográfica, búsqueda focalizada, conceptualización de elementos, categorías como herramienta de análisis e interpretación de resultados: síntesis.

El Capítulo 5 se presenta a la reconstrucción de la realidad que se vive en los foros de discusión electrónicos, a través de una descripción textual que busca ofrecerle al lector elementos para conocer cómo se realiza la interacción. En este

## **INTRODUCCIÓN |**

mismo capítulo se presentan las gráficas de interactividad desarrolladas por la investigadora que permitieron identificar en una forma tangible las categorías y los patrones de interactividad.

El Capítulo 6 comprende a la discusión de los resultados y a la identificación de los patrones que emergieron en el trabajo de campo. Éstos se presentan agrupados con base en elementos que surgieron a partir de las categorías utilizadas para el análisis y se agruparon de acuerdo con su relación con los hábitos y los horarios de acceso, con la participación del tutor, con la afectividad, con la madurez y con la construcción de conocimiento

La interpretación de esos patrones lleva a concluir acerca del uso formativo de los foros de discusión en la educación a distancia, la necesidad de que los alumnos arriben a la tarea con una preparación mínima para convertirse en participantes activos, la necesidad de manejar una asertividad empática y la necesidad de que la participación de los alumnos sea constante, oportuna y sistemática y con atención a los tiempos asignados a la tarea.

### **El Problema de Investigación**

En un modelo de educación a distancia mediado por tecnología, el aula sufre modificaciones y se convierte en un espacio que más que un área física y temporal en el que conviven los alumnos, es un espacio virtual en el que los alumnos y

## **INTRODUCCIÓN |**

profesor, o profesores, trasladan el proceso de enseñanza-aprendizaje, e incorporan recursos tecnológicos que permiten la interacción sincrónica o asincrónica que caracteriza al aula presencial. Sin embargo, la incorporación de un software no basta por sí mismo para lograr los objetivos de aprendizaje (Duart, 2000); lo relevante son las relaciones comunicativas que se desarrollan hacia adentro de esos nuevos espacios de aprendizaje. Éste es precisamente el punto focal de la investigación, conocer esas relaciones comunicativas que la plataforma tecnológica y el diseño instruccional de cada curso permite, e identificar los posibles patrones que emergen en esa relación comunicativa.

Otro elemento que se transforma en la actividad educativa cuando ésta se realiza en un contexto virtual es la incorporación de equipos interdisciplinarios en los que los expertos en enseñanza sólo son una parte importante, pero no el todo ni lo definitivo, del proceso de enseñanza-aprendizaje. La actividad docente, que en la educación cara-a-cara es una actividad prácticamente autónoma, ya que “el docente es quien planifica, desarrolla y ejecuta prácticamente todo” (Duart, 2000, P. 16), en este contexto se modifica y el rol del profesor adquiere nuevas responsabilidades, en tanto que otras se diluyen. Mientras, el profesor, que en la educación presencial no depende de nadie para poder impartir su clase, en el espacio virtual debe trabajar en equipos colaborativos, bajo esquemas y calendarios estandarizados que implican habilidades diversas.

## **INTRODUCCIÓN |**

En consecuencia, los alumnos también modifican su rol, que si bien sigue siendo el de aprendiz, se vuelve complejo al adquirir un papel más activo en el proceso y con un mayor grado de responsabilidad en las actividades de aprendizaje, sobre todo, de interacción con el resto de los alumnos para llegar a la construcción de su conocimiento, todo ello, a través de la producción escrita, lo cual implica que el alumno que se incorpora a la educación virtual debe sumar a los aprendizajes de los contenidos que integran el programa académico seleccionado, una serie de habilidades que van desde la tolerancia y el manejo de la frustración, hasta la redacción clara y fluida y sobre todo, el manejo y dominio de la tecnología.

La educación se convierte entonces en un proceso mediático en donde surge la necesidad de conocer cómo suceden los procesos comunicativos en esas aulas virtuales; cómo interactúan los profesores, los medios, los contenidos y los alumnos en esos espacios virtuales.

### **Objetivos**

Esta investigación tuvo como objetivos conocer y describir el proceso de comunicación que se realiza a través de los espacios electrónicos de aprendizaje, e identificar los patrones de interactividad que surgen en la interacción de los grupos de discusión en los grupos de alumnos de posgrado en un modelo de educación a distancia basado en tecnología de información. Con base en ello, busca ofrecer información para una reflexión sobre la efectividad de los medios y

## **INTRODUCCIÓN |**

las estrategias empleadas para desarrollar la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

### **Preguntas de investigación**

Durante el proceso de una investigación cualitativa, caracterizada por su diseño abierto y por la relevancia que este paradigma otorga al papel del investigador como un instrumento dentro del propio proceso para la recogida de información y para su interpretación, suelen surgir nuevas preguntas ante el hallazgo de determinados datos, lo cual generalmente lleva a reestructurar los planteamientos iniciales o a generar nuevos cuestionamientos. Sin embargo, existen cuestionamientos iniciales con los cuales el investigador se acerca a la realidad. Cuando la investigadora inició el trabajo, éstas fueron las preguntas que pretendía contestar a través de este trabajo:

- ¿Cómo interactúan los alumnos en los espacios electrónicos de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las características de los procesos comunicativos que ocurren en los grupos de discusión en un medio ambiente virtual de aprendizaje?
- ¿Qué patrones de comunicación emergen en las interacciones de sus participantes?

### **Nuevas preguntas de investigación**

La flexibilidad que caracteriza a los métodos cualitativos permite que durante el proceso de investigación, después de los primeros acercamientos surjan nuevos heurísticos que reencauzan el proceso. En el caso de esta investigación, el primer abordaje permitió la conceptualización de la interacción y la interactividad como dos elementos relacionados, pero diferentes, uno condicionado al otro, pero nunca garante de la reacción que puede lograrse. La interacción es el diseño que disponen los profesores, el curso y la institución para una actividad de aprendizaje, que en este caso son los foros de discusión; la interactividad es el acto humano, impredecible que sucede hacia adentro del foro y que es el punto hacia donde se focalizó esta investigación. Con ello, además de las preguntas de investigación antes señaladas se plantearon nuevas preguntas:

- ¿Qué roles asumen los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje en un ambiente virtual?
- ¿Constituyen sus participaciones en los foros de discusión elementos para la construcción de su propio conocimiento?
- ¿Cuál es la relevancia del contenido y del aprendizaje en la interacción de los alumnos de una maestría virtual?
- ¿Cómo pueden categorizarse los mensajes que surgen durante el desarrollo de un foro de discusión?

## **INTRODUCCIÓN |**

- ¿Qué patrones de interactividad surgen al interior de los foros de discusión?

### **Justificación**

La importancia de este estudio deriva de la relevancia que tiene la reconstrucción de una realidad poco conocida, documentada y estudiada como es el proceso educativo que ocurre en los espacios electrónicos de aprendizaje, así como al papel indiscutible que tiene la interacción en la educación, que adquiere un rol aún mayor en el contexto de la educación a distancia ya que la mediación -que de por sí existe en cualquier proceso educativo o comunicativo— en un ambiente de educación a distancia mediado por tecnología aumenta y se convierte en un punto crítico. En la modalidad a distancia mediada por NTCI, la interacción, como elemento del proceso, se ve afectado además porque los participantes del acto educativo no coinciden en tiempo ni en espacio y prácticamente toda comunicación se realiza a través de diversos medios electrónicos, generalmente asincrónicos.

Esta investigación ofrece evidencia empírica sobre la realidad de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el área específica de las maestrías que imparte la Escuela de Graduados en Educación, a fin de aportar información sobre esta parte del proceso educativo, pues si bien existen investigaciones relacionadas con el tema, la mayoría de éstas se han realizado en contextos norteamericanos y

Europeos, y en este caso se aborda este proceso comunicativo en el contexto latinoamericano y específicamente de México.

## **Contexto y alcances del estudio**

La investigación que es motivo de este reporte fue realizada en los foros de discusión que forman parte de las actividades de aprendizaje de los cursos de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey. La descripción del Tecnológico de Monterrey como el contexto de la investigación se presenta en el capítulo 3, en tanto que la muestra -teórica, intencional o con un propósito, como se denomina desde el paradigma cualitativo y que no busca su generalización sino la selección de elementos pertinentes en función del estudio-, sobre la cual se trabajó se especifica en la descripción metodológica, en el capítulo 4, por lo cual no se describe en este apartado. Los criterios de selección de la muestra fueron los siguientes:

Los cursos seleccionados para el estudio forman parte del currículo de la Maestría en Educación y de la Maestría en Administración de Instituciones Educativas. Una de las materias es cursada por alumnos de primer ingreso, en tanto que la segunda es una materia de titulación, destinada sólo a alumnos próximos a graduarse.

Este estudio no pretende ser una investigación comparativa, pero los hallazgos obtenidos permiten conocer qué características tiene la interacción en un curso de alumnos novatos y qué características tiene en uno con alumnos expertos.



## **INTRODUCCIÓN |**

### **Antecedentes**

El estudio de la interacción en los grupos de discusión es reciente, de acuerdo con Coll y Solé (1999) es apenas hace diez o quince años cuando se logra una reconceptualización de la interacción educativa, pues hasta antes de ello el interés estuvo enfocado a la caracterización del profesor ideal, a los estilos de enseñanza y a las representaciones mutuas entre el profesor y el alumno. Los citados autores al realizar una revisión de la investigación sobre el tema, señalan que:

en tan sólo un par de décadas hemos pasado de una situación caracterizada por el escaso interés hacia el estudio de las relaciones entre alumnos a otra en la que investigadores de numerosas disciplinas, incluyendo la psicología de la educación, la psicología del desarrollo, la psicología social, la psicología cognitiva, las matemáticas y diferentes campos de la ciencia se concentran en el estudio de la interacción entre alumnos como una variable crítica del aprendizaje y del desarrollo cognitivo (Coll y Colomina, 1999).

El creciente interés en el tema no es sólo por parte de los estudiosos vinculados con la educación a distancia, sino también por quienes poco a poco han introducido el uso de estos espacios de discusión electrónica en el ámbito de la educación presencial. Algunos de los trabajos revisados como antecedente de esta investigación, que permiten aproximarse al estado del arte en el tema, se presentan a continuación.

Un trabajo revisado como antecedente de esta investigación es el trabajo de Dysthe (1999) quien utilizó un modelo desarrollado por Henri quien desarrolla tres

## INTRODUCCIÓN |

niveles interactividad a los denomina interactividad genuina, cuasi-interactividad e interactividad simulada. Para Henry (citado por Dysthe, 1999), sólo puede lograrse una genuina interactividad cuando se logra un mensaje de triple acción, es decir,  $(A \rightarrow B \rightarrow A)$  cuando A se comunica con B y B recibe el mensaje, lo decodifica, lo resignifica y emite un nuevo mensaje para A.

El estudio de Dysthe (1999) analiza la discusión en el foro electrónico de un curso universitario de Razonamiento moral y razonamiento teórico impartido en la Universidad de Australia, en el cual se encontró que todas las entradas (como ella denomina a los mensajes) fueron interactivas en el sentido que se enlazaron en un diálogo con las ideas de los otros: todos los estudiantes respondieron al profesor rápidamente y se enlazaron con las ideas del tema que se discutía; la mayoría de los estudiantes también dieron evidencia de relacionar su planteamientos con las preguntas iniciales del profesor; los primeros tres estudiantes que interactuaron lo hicieron sólo con el profesor y todas las participaciones subsecuentes hicieron referencia a los estudiantes que habían participado después.

Si bien los resultados y las categorías que logra identificar Dysthe (1999) resultan relevantes para la comprensión del fenómeno en esta investigación, es necesario puntualizar que el trabajo revisado se enfoca a un grupo donde sólo participan 10 estudiantes, que además cursan una materia en forma presencial pero utilizaron el foro de discusión para incorporar a cuatro alumnos que por radicar fuera de la localidad sólo podían participar en las discusiones a través del foro. Estas

## INTRODUCCIÓN |

características establecen condiciones diferentes a las de los dos grupos analizados en el presente trabajo, pues en este caso se trata de clases masivas y en donde los foros constituyen el único espacio de interacción de todos los alumnos.

Otro trabajo revisado como antecedente es el de Durboraw (2003) quien a través de una investigación cualitativa con la técnica de análisis del discurso, estudió la interacción ocurrida en doce equipos de trabajo asincrónico en un curso de posgrado en la Universidad Virtual del ITESM y para ello utilizó las categorías establecidas por Barnes y Todd (1995, en Durboraw, 2003), quienes catalogan en cuatro fases la discusión de los estudiantes:

Inicio. Es cuando los estudiantes ofrecen un marco de referencia; frecuentemente ligado a la tarea o a un nuevo tópico, los manifiestan una creencia, opinión o el estado de algún tópico nuevo. Son precedidos generalmente por frases como “Yo creo que” o “Yo pienso que”.

Elicitación. Puede tomar forma de un requerimiento: para apoyo de la opinión de los participantes; para que alguien elabore sobre lo que ellos han dicho anteriormente; para explicar o clarificar comentarios previos; para proveer información; o para manifestarse de acuerdo o desacuerdo con algo.

Extensión. Es cuando un miembro del grupo toma una idea de otro y la continúa. En este movimiento el interlocutor asume una contribución previa y coloca con

## INTRODUCCIÓN |

base en ella su aportación; la autora distingue este movimiento de la cualificación, y destaca que en esta fase no hay cambio ni modificación.

Cualificación. Considera lo dicho hasta el momento previo a su participación, pero acepta solamente una parte, para modificar lo que se ha dicho.

Con base en las categorías de Barnes y Todd (1995, en Durboraw, 2003), la autora estableció cuatro dimensiones para el análisis socio-cognitivo de las interacciones:

Dominio Social: Aquí se manifiesta la colaboración, el conflicto y la distribución de la tarea. Puede sobreponerse con un conflicto cognitivo pero el énfasis está en las relaciones y el progreso a través de la tarea.

Dominio opinativo: En este dominio, los estudiantes expresan explícitamente su acuerdo o desacuerdo, diferencias de opinión, o refutan acerca de un tópico -que no es la tarea-; las opiniones se ofrecen sin evaluación ni razonamiento explícito.

Dominio Crítico: En este dominio se explicitan estrategias intelectuales; decisiones acerca de los cuestionamientos del instructor; son tópicos relativos a experiencias personales y conocimientos cotidianos; las generalizaciones son retadas.

Dominio Reflexivo: En este dominio, los estudiantes reconocen diferentes posibilidades, hipótesis, deducen principios, muestran conciencia acerca de qué y

## **INTRODUCCIÓN |**

cómo han logrado la tarea. Sobre estos dominios establece subcategorías, cuatro para el social, dos para el opinativo, y uno para cada uno del Crítico y Reflexivo.

Durboraw (2003) concluye que hay una gran diversidad en la calidad, frecuencia y tipo de los mensajes; que cada equipo se organizó en forma diferente para elaborar el ensayo y que 6 de los 12 equipos observados trabajaron colaborativamente; que pese a que la cultura latinoamericana es considerada como de alto contexto cultural, no se observó que las conductas y apoyos no verbales se transfirieran al ambiente virtual. Los mensajes en todos los equipos se ubicaron en los dominios opinativo, crítico y reflexivo, aunque mayoritariamente del dominio crítico.

La investigadora encontró evidencia de que sí existe construcción social de conocimiento a través de los foros de discusión, y que si bien no podría clasificar a los foros como monólogos colectivos en los espacios virtuales, hubo muchos mensajes que se quedaron sin respuesta o que fueron ignorados.

Un estudio que resultó pertinente a esta investigación es el realizado por Yacci (2003) quien establece elementos para una definición de interactividad que se retoman en este trabajo. Los elementos que considera indispensables para hablar de interactividad son el logro de un mensaje enlazado, es decir que haya un emisor que participe con un primer mensaje y que otro estudiante emita una retroalimentación en el que haya algún elemento de coherencia mutua, así como otros elementos que se describen detalladamente en el Capítulo 2.

## **INTRODUCCIÓN |**

Rafaeli (2003) en la Universidad Hebrea de Jerusalén ha trabajado sobre la Comunicación Mediada por Computadora y define a la interactividad como una forma de realidad social, superior a la interacción y que intersecta los planos psicológico y sociológico; se relaciona con la calidad del funcionamiento, motivación, sentido de la diversión, cognición, aprendizaje, franqueza y socialización. Su planteamiento considera a la interactividad como el grado de secuencia que alcanzan los mensajes y su relación de unos con otros y especialmente el grado en el cual los últimos mensajes se relacionan con los anteriores.

En la mayoría de los casos, las investigaciones apuntan hacia la indagación de lo que sucede en estos espacios electrónicos como un fenómeno social y como una condición para la comunicación interactiva más allá del intercambio de mensajes y enfocada a una reconstrucción continua de conocimiento entre sus participantes.

Los trabajos antes descritos permiten conceptualizar algunos elementos relevantes a este trabajo de investigación y a la identificación de las categorías y los patrones de interactividad en los foros analizados.

## **CAPÍTULO 1**

### **1. Contexto, escenarios y tendencias de la educación superior a distancia**

Nuevas demandas sociales, económicas y políticas han surgido a partir de la globalización, que han obligado a los diferentes sectores a plantear respuestas acordes a este nuevo entorno. En el ámbito educativo, surgen propuestas para atender con equidad y masividad las necesidades de grupos históricamente marginados. Una de éstas es la educación a distancia, que a partir del uso de las nuevas tecnologías se convierte en una estrategia para la masificación educativa en países con problemas de cobertura como México, donde si bien tiene una aparición tardía con respecto a otros países, logra una oferta diversificada y heterogénea. El abordaje de estos elementos es el contenido de este capítulo, para cuya mejor comprensión puede revisarse el Mapa Conceptual ubicado en el Anexo 1.

#### **1.1. Los cambios sociales, políticos y económicos en el mundo**

Los individuos que conforman las generaciones actuales han presenciado más cambios durante los últimos diez años, que los vividos por sus antecesores durante toda la vida. Han atestiguado transformaciones en el entorno político, social científico y tecnológico que hace pocas décadas hubieran sido difíciles de imaginar.

Durante los últimos años del siglo XX, la humanidad experimentó transformaciones en su organización política, en sus formas de comercio, en sus formas de comunicación, de política y de gobierno. Nuevas agrupaciones y tratados políticos y comerciales han surgido tras el derrumbe del bloque socialista; se han

conformado alianzas entre países y ello ha derivado en una mayor segmentación entre los países pobres y ricos, con la consecuente “reaparición de los etnocentrismos, racismos y actitudes de intolerancia que han producido guerras devastadoras y conflictos en distintas regiones del planeta” (ANUIES, 2000, p. 6).

En el ámbito tecnológico, si bien los grandes inventos que dieron pie a las telecomunicaciones (teléfono, computadora y el módem) datan del pasado siglo XX, su convergencia como lo denomina Crovi (1999) ha sido el detonante de otros fenómenos paradigmáticos, como la globalización, lo cual fue posible sólo tras la invención de la microelectrónica “que más tarde hizo posible la comunicación en red” (Crovi, 1999, p. 4).

Los cambios más evidentes derivados de esa convergencia tecnológica son los relacionados con la incorporación de las telecomunicaciones a diversas esferas de la vida; los logros de la ciencia para mejorar el bienestar y el confort humano; los cambios relativos a las formas de interrelacionarse socialmente. La supremacía de lo privado contra lo público como en una tendencia de los medios de comunicación, entre algunas de las características de los nuevos tiempos (García, 1999).

Con los intercambios económicos y comerciales que permiten las nuevas tecnologías de comunicación surgidas de dicha convergencia, muchos obstáculos físicos se vencen; los intercambios de mercancía e información se realizan intensamente a escala global construyendo un fenómeno denominado



globalización, que cristaliza la aldea global visualizada por McLuhan (Esteinou, 1997), donde la interdependencia del mundo es tal, que los eventos ocurridos en un hemisferio o continente tienen repercusiones inmediatas en regiones alejadas.

En ese entorno global, surgen también contradicciones que reviven la identidad étnica y el valor de lo local frente a la participación de los individuos en una comunicación global (Zabludovsky, 1995), pues al mismo tiempo que al estar enlazados a la red les permite estar comunicados con el mundo reafirman el aprecio por su contexto cultural y sus valores.

La interrelación entre individuos, países o continentes a través de la intensa comunicación que propician las redes es uno de los fenómenos inherentes a la globalización, como lo señala Guiddens (citado por Zabludovsky 1995, p. 75).

La separación entre el tiempo y el espacio es la condición que permite ser simultáneamente locales y globales. La globalización tiene que ver entonces con la interacción entre presencia y ausencia, con el entrelazamiento de eventos y relaciones sociales que se producen a distancia de los contextos locales. La intensificación de las relaciones mundiales permite establecer nexos entre las diferentes localidades, de tal forma que lo que sucede en una de ellas determina lo que ocurre en las otras.

Esta interacción del mundo y sus actores se ha centrado más en el aspecto comercial y político que en una filosofía de la inclusión, apertura y respeto del tiempo y el espacio, sin fronteras a largo plazo como debería entenderse a la globalización (Fainholc, 1999).

Asimismo, ha generado cambios en la economía pues cada vez son menos las economías cerradas y con esquemas de proteccionismo y se avanza hacia las economías abiertas regidas por los principios de la apertura comercial. Este fenómeno, ha generado una nueva burguesía “sin pasaporte, ni fronteras” que surge en los nuevos polos de riqueza que se forman en el interior de las naciones que se diferencia del resto del país pero que serán similares a los que se generen en otros polos de desarrollo en el mundo (Gutiérrez, 1999).

La generación de esta nueva clase social no elimina la pobreza ni los rezagos estructurales de los países del tercer mundo, sino que los agudiza y hace más endebles a las economías frágiles y marca una línea divisoria entre dos tipos de sociedad, una moderna que está incorporada al uso de la tecnología y que además tiene recursos para acceder a ella y otra, que se arraiga en el rezago y en la marginación social (Silvio, 2000).

En América Latina la globalización ha generado situaciones críticas porque la mayoría de sus gobiernos han apostado por políticas neoliberales que han agudizado el empobrecimiento de las mayorías y el enriquecimiento de pequeños grupos privilegiados, así como una reconversión de los Estados nacionales (Garrido, 1995).

En este entorno globalizado, la intervención de los organismos internacionales se ha manifestado en diversos ámbitos del sector público, sobre todo en lo relacionado con las políticas públicas vinculadas con el sector económico y el

social. En éste último, la educación constituye un área en la que recae gran parte de la injerencia, como lo plantea Maldonado (2000), quien considera que las corporaciones más interesadas en la problemática educativa son el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y, en el ámbito latinoamericano, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL).

En el caso particular de México, las repercusiones en el ámbito educativo se manifiestan en diferentes hechos que han afectado las políticas públicas relacionadas con la educación superior y que si bien parecieran derivar de los planes de gobierno de cada mandatario en turno, cuando se analizan a la luz de las directrices de estos organismos, emergen las coincidencias, principalmente con la agenda del Banco Mundial (BM).

En el caso de México la autora identifica que los cuatro ejes que rigen la política del BM en educación superior y que se han aplicado en el caso de México, son las siguientes:

- **calidad-evaluación.** En este renglón, la postura del BM está enfocada al supuesto de que el incremento en la matrícula en las universidades ha dado origen a reducción en la calidad, aunque para el nivel de primaria sugiere que el número de profesores por alumno aumente. Para mejorar

la calidad educativa en educación superior el BM propone que haya “competencia con respecto a los recursos fiscales”; que se implanten mecanismos de evaluación, dentro de la que destaca la evaluación dirigida a los docentes, a los estudiantes y al pos grado (“reducción de los posgrados porque duplican funciones y son poco redituables”); mecanismos de acreditación (exámenes nacionales y becas basadas en el mérito de los estudiantes), tanto de instituciones públicas como privadas.

- **la diversificación de fuentes de financiamiento.** El BM considera que “La asignación de recursos en las universidades públicas de América Latina es con frecuencia ineficiente (Winkler, en Maldonado, 2000) y de ello deriva su preocupación por reducir los costos educativos públicos y en particular “los presupuestos que se otorgan a las instituciones de educación superior con base en la negociación política puesto que ellos no consideran ni la calidad ni la eficiencia” (Maldonado, 2000, p. 9). Algunas de las alternativas que plantea el BM se pueden relacionar directamente con acciones emprendidas por las universidades públicas en México: Aumento en las cuotas, para que los alumnos cubran entre el 25 y el 30 por ciento del costo de la enseñanza superior estatal; obtención de fondos a través de donaciones de exalumnos y fuentes externas; actividades de extensión que generen ingresos; ventas de

servicios y productos a través de empresas auxiliares (hospitales, librerías, cafeterías y albergues).

- **la diversificación de la educación superior.** El BM recomienda la diversificación de la oferta a través de la creación de nuevas alternativas. Las sugerencias incluyen “la educación privada, la educación abierta, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos cortos, community colleges e instituciones que ofrezcan educación a distancia y programas de educación de adultos” (op cit). En toda la gama, hay énfasis hacia la educación privada, pues es considerada como un buen ejemplo de calidad y eficacia, además de que no tiene ningún costo para el Estado.
- **la educación básica contra la educación superior.** La política del BM es darle prioridad a la educación básica con base en el supuesto de que la inversión en este nivel hace más equitativa la educación, en tanto que el apoyo a la educación superior implica un detrimento para el nivel básico.

De acuerdo con Maldonado (2003), existe una insistente referencia en el discurso oficial, así como acciones gubernamentales que derivan de estas políticas del BM. Algunas de ellas son las relacionadas con la prioridad que dio el Programa Nacional para la Modernización Educativa del ex Presidente Ernesto Zedillo, a la calidad-evaluación, así como a las propuestas de nuevas fuentes de financiamiento para la

educación, a través de una mayor vinculación con el sector productivo y “su cuestionamiento a la viabilidad de la educación pública o el destacar la rentabilidad de la educación básica sobre la superior para justificar el otorgamiento del financiamiento en uno y otro nivel” (Maldonado, 2000).

Otras acciones que tienen una relación con los ejes del BM son la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación, así como la presión a las universidades estatales por incrementar las cuotas universitarias.

Asimismo, en cuanto a la diversificación de la educación superior, un dato que se vincula con este eje del BM es que durante los últimos 14 años sólo se han creado 3 universidades públicas, frente a 45 centros tecnológicos y 35 universidades privadas.

## **1.2. El valor del conocimiento en un entorno globalizado**

En ese entorno globalizado, las formas de producción y de organización de la economía se han modificando, otorgando valor a recursos que aunque en el pasado siempre han tenido un papel relevante, nunca habían sido considerados como instrumentos de riqueza o de transacción, como el conocimiento.

Estos cambios derivan de que se ha producido una quiebra radical en las formas de producción y de consumo. Se ha pasado de la producción en serie a un nuevo

enfoque que pone el énfasis en los seres humanos. De la producción masiva y en serie, propia del fordismo, hoy el enfoque está en la darle valor al recurso humano en un entorno en el cual los trabajadores comparten la responsabilidad y adquieren un valor y una relativa autonomía que depende generalmente de su nivel de capacitación (Dertouzos, 1997).

A partir de esos cambios en la economía, las teorías económicas han empezado a aceptar como un elemento de riqueza al capital intelectual y surgen otros elementos para cuantificar la riqueza intangible que representa el conocimiento y el valor de los individuos en las corporaciones de todo tipo, de tal forma que empresas como Microsoft, Intel o IBM se colocan como empresas billonarias por sus recursos creativos y humanos.

En ese orden de ideas, las organizaciones tienen dos factores para cuantificar su riqueza: el capital humano y el capital estructural. Como capital humano se considera la combinación de conocimiento, habilidades, innovación, y habilidad de los individuos empleados en la compañía para encontrar soluciones a la tarea. Eso incluye los valores, cultura y filosofía de la compañía. El capital humano no es propiedad de la compañía, en tanto que el capital estructural es el hardware, software, bases de datos, estructura organizacional, patentes, marcas, y toda la capacidad de la organización para apoyar la productividad de los empleados, en una palabra, todo lo que los empleados dejan en la oficina cuando van a casa. El capital estructural también incluye el capital de clientes, las relaciones logradas

con los clientes clave. A diferencia del capital humano, éste puede ser propiedad de la compañía (Edvinsson, 1997).

La suma de estos dos factores permite cuantificar el valor de una organización a partir de un concepto que se denomina como Capital Intelectual y que traduce en valor económico lo intangible: el conocimiento.

Esta nueva forma de cuantificación de la riqueza ha permitido a compañías relativamente nuevas alcanzar los más altos niveles de competitividad en el mercado internacional, al cotizar como una divisa los conocimientos, la creatividad y el valor de sus recursos humanos.

A partir de la valoración de los bienes de las empresas sobre estos factores “los bienes materiales ya no determinarán el valor económico de una empresa; ahora será su capital intelectual lo que medirá su valía” (López y Flores, 1996, p. 6).

Este nuevo orden financiero constituye una economía digital que se caracteriza por ser global y que se cimienta en la rápida transmisión de la información, resultado de la nueva era de las redes y canales inteligentes.

En esta estructura de la economía surge un nuevo sector industrial, resultado de conjuntar la computación, las comunicaciones y el contenido (Tapscott, 1996), algunas de cuyas características son las siguientes:



- Es una economía basada en el conocimiento. En ella todos los productos adquieren un grado de inteligencia.
- Es digital. Se basa en las telecomunicaciones y la diversificación de los medios.
- Tiende a la virtualización.
- Es molecular, ya que toma las características de una molécula, la cual es flexible y se ajusta a las características del medio, con capacidad para formar grupos al unirse a otras moléculas.
- Es una economía donde todos los participantes se encuentran enlazados con el apoyo de las redes.
- Se eliminan los intermediarios. El contacto entre el proveedor y el cliente es directo gracias a las redes de comunicación.
- Mantiene la convergencia entre la tecnología de comunicación y el contenido de las industrias.
- Es una economía que se basa en la innovación. La obsolescencia de los productos es casi inmediata a su lanzamiento.
- Se diluye la brecha entre consumidor y productor. Los productos tienden a satisfacer necesidades específicas de cada cliente.
- Es una economía global. La red enlaza a todo el mundo y permite a los países menos desarrollados conocer los avances.

- Surgen nuevos cuestionamientos sociales en torno a conceptos como poder, privacidad, acceso, equidad, calidad de vida y democracia, entre otros.

En una sociedad del conocimiento, se gestiona conocimiento. Así como en la sociedad de la industrial se administraban objetos materiales y personas, en la sociedad de la información y del conocimiento se administran datos, informaciones y conocimientos sobre esos objetos materiales y personas (Silvio, 2000).

Estas nuevas formas de valorar y administrar la riqueza basada en el conocimiento demandan una sociedad abierta e interdependiente, ya que a diferencia de los valores económicos tangibles a los que se les poseía y se les ubicaba físicamente en un espacio real, al conocimiento no se le puede poseer y capturar, porque no tiene fronteras (ANUIES, 2000, p. 7).

Relacionando ese entorno postindustrial con el tema que ocupa a esta investigación que es el de la comunicación en los espacios electrónicos, el concepto de persona es capital en la medida en que se constituye en punto de partida y de llegada de todos los diseños educativos que pretenden favorecer el desarrollo de todas las potencialidades humanas en la sociedad del conocimiento.

### **1.3. La Educación Superior en el Nuevo Contexto**

En la sociedad del conocimiento, las universidades -que a lo largo de su historia han fungido como las generadoras, depositarias y transmisoras de ese valor- deberán convivir con organizaciones que no sólo asumen ese papel sino que lo cuantifican en una forma económica, como un valor de mercado.

El desarrollo de las Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información (NTCI) que caracterizan a esta época, “es de particular significación para la educación superior, porque ella se caracteriza por ser un sistema en el cual se administran exclusivamente informaciones y conocimientos (López en Silvio, 2000, p.9). De hecho, “la Educación superior puede considerarse como una de las principales instituciones gerentes del conocimiento en una sociedad y su papel en ella debe ser especial en una sociedad basada en el conocimiento como principal fuente de riqueza y desarrollo” (Silvio, 2000, p. 128).

En la Sociedad del Conocimiento, se redefine la población tradicionalmente demandante de estos servicios; las instituciones que la ofrecen y la conceptualización de la educación superior. Con base en ese planteamiento las demandas de la población cambian. Mientras en la sociedad industrial del pasado, la población demandante era de los 17 a los 24 años, sus necesidades educativas eran programas de licenciatura que se prolongaban a maestrías y doctorados y que sólo se tomaban una vez; la educación era considerada como accesorio. Las

oferentes de la educación eran las Universidades e Instituciones no universitarias, para la formación de pregrado y posgrados de larga y corta duración.

En esta Sociedad, la demanda de educación proviene de trabajadores profesionales mayores de 24 años, que demandan formación profesional complementaria, para la actualización y/o el perfeccionamiento de conocimientos. Con necesidades continuas y diversificadas. Los oferentes son universidades académicas que se han dinamizado para insertarse en este nuevo contexto, así como empresas de educación continua universidades corporativas, las cuales, junto con las nuevas empresas de educación continua, constituyen la oferta no tradicional de educación superior.

En esta oferta no tradicional, "las universidades académicas se han planteado el reto de organizarse de acuerdo a las necesidades de una educación superior permanente y de por vida, hasta el punto de considerarla parte de la misión esencial de los sistemas de educación superior a nivel mundial" a fin de responder a las nuevas necesidades que enfrentan, constituidos en dos mercados paralelos con poca relación hasta el presente (Silvio 2000, p. 155).

Con el concepto de universidades corporativas, ya no se habla de universidades privadas, que provienen también del sector académico como las públicas, sino prolongaciones educativas de empresas de diferente magnitud, con un uso intensivo de tecnologías de información y comunicaciones en sus actividades, orientadas hacia diferentes niveles de formación profesional. Ellas, ofrecen

educación a la medida, adaptada a las necesidades cambiantes del mercado y a los requerimientos de diversos tipos de organización, incluyendo empresas y organizaciones de otros sectores de la sociedad.

La ANUIES visualiza que en ese escenario “la universidad tradicional coexistirá con universidades virtuales y con otras formas de universidad, como son las universidades corporativas de las empresas, creadas para satisfacer la demanda de educación permanente de su fuerza de trabajo en diferentes niveles de ocupacionales” (ANUIES, 2000, p. 8).

La reciente entrada a México de universidades como la Universidad a Distancia de Phoenix, Arizona o la Universidad de Miami, son un ejemplo de universidades que han diversificado su oferta y estrategias para captar al mercado que demanda estudios profesionales y de posgrado dentro y fuera de Estados Unidos. Y si bien hay posturas que consideran que es posible que esta oferta se vuelva incontrolable, también las hay en el sentido que estas incursiones diversifican las opciones para los aspirantes mexicanos a estudios profesionales y de posgrado.

Al respecto, planteamientos de sociólogos, filósofos, educadores interesados en la prospectiva de la sociedad (Castells, 1996, 1997 y 1998; Cartier, 1997; Lévy, 1997; Negroponte, 1996) coinciden en que esos pensadores han mostrado que “en cada tipo de sociedad en cada etapa de su desarrollo existe una tecnología dominante, que condiciona la manera de hacer las cosas. Las tecnologías siempre han estado presentes en los momentos de grandes cambios económicos y sociales y ellas

posibilitan los esfuerzos del ser humano por resolver problemas de manera más eficiente (Silvio, 2000, p. 48).

En este nuevo contexto, Internet es la tecnología dominante y la educación superior enfrenta la necesidad de cambiar sus concepciones y paradigmas de trabajo en materia de enseñanza y de aprendizaje para afrontar las demandas sociales derivadas de las nuevas formas económicas que rigen en el mundo globalizado e intercomunicado.

Estos retos que enfrenta la educación superior no son nuevos. Existen en la discusión de los educadores desde las épocas de Montessori, Freinet, Dewey, Rogers y otros exponentes de la lucha por una educación centrada en el alumno, con una mayor participación y basada en el constructivismo, que se abordará a detalle en el capítulo 3. Pero esos paradigmas permanecieron encapsulados y relegados a un grupo de experiencias que sólo funcionaron como islotes de innovación, porque la tendencia masificadora de la educación no permitía su generalización. En la actualidad (..) la informática y la telemática permiten que la educación se haga más masiva y, paradójicamente, más personalizada, humana e interactiva (Silvio, 2000, p. 55).

En esa línea, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) plantea la necesidad de "revisar los sistemas educativos y transformarlos para enfrentar demandas de una nueva naturaleza asociadas a un mundo globalizado" (ANUIES, 2000, p. 1), para poder responder con oportunidad,

equidad, eficiencia y calidad, al conjunto de demandas que le plantean tanto la sociedad mexicana como las transformaciones de los entornos nacional e internacional.

Una propuesta de este organismo es crear sistemas abiertos en los que interactúen, participen y aporten en una actitud de cooperación intensa, tanto estudiantes y académicos como de instituciones, aunque reconoce que esta meta podría tardar hasta 20 años en consolidarse.

Algunos de los retos que deberán atender las instituciones de educación superior (IES) en los tiempos actuales y por venir es la formación de ciudadanos con habilidades que les permitan ser competitivos en el ámbito internacional, pero con suficiente capacidad para valorar su entorno regional.

De acuerdo con Delors (1996) las IES deberían apostar a la formación de ciudadanos, más que de especialistas, es decir, pasar de una función meramente instrumental de la educación a la realización integral del ser humano.

Esta propuesta avalada por la UNESCO destaca la importancia que en la sociedad del Siglo XXI deberá darse a la formación de valores humanos, éticos y morales, dirigidos hacia la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sustentable de su entorno y el desarrollo de los valores humanistas.

A la par de la formación ética y humanista, las IES de este siglo deberán desarrollar en sus alumnos habilidades que les permitan competir exitosamente en

el mundo globalizado, como el trabajo colaborativo que requiere de la comunicación interpersonal, el juicio crítico para el manejo de la información y la tolerancia.

La colaboración, es un factor decisivo y valorado por las organizaciones actuales, que requiere de individuos que puedan trabajar juntos y solucionar problemas complejos; negociar y compartir sus conocimientos y experiencias con otros (Senge, 2000).

Dada la complejidad del concepto de colaboración, éste será abordado en el capítulo siguiente.

#### **1.4. La educación a distancia**

La educación a distancia es una modalidad educativa relativamente reciente que surge vinculada a la producción industrial, pero su proliferación se ha dado durante los últimos años, por su valor como una estrategia muy apropiada para democratizar las oportunidades educativas. Algunos autores señalan como referente más remoto del método no presencial de enseñanza a un anuncio aparecido en la Gaceta de Boston en el año 1728 ofreciendo un material para la auto instrucción, que sería remitido a los interesados incluyendo la posibilidad de tutorías por correo postal.

Las definiciones que sobre educación a distancia se han acuñado a lo largo de casi un siglo son diversas y varían de acuerdo al contexto histórico y la perspectiva



teórica desde la cual se aborde el modelo, pero hay coincidencia en diversos elementos como la separación geográfica entre aprendices y profesores, una planificación, guía y evaluación en una organización tutorial; trabajo independiente por parte del alumno con el apoyo de materiales didácticos previamente preparados y el uso de diversos medios para su entrega (desde los materiales impresos hasta las NTIC).

Si bien no es una modalidad nueva, la convergencia tecnológica lograda en el siglo XX, permitió que la educación a distancia revolucionara el fenómeno educativo contemporáneo, al posibilitar que cualquier estudiante pueda acceder sistemáticamente al conocimiento en una forma conducida a través del uso de la diversidad de tecnologías y dándole la oportunidad de convertirse en un protagonista descentralizado del proceso (Fainholc, 1999).

La democratización de la que Fainholc (1999) habla puede cuestionarse a partir del uso de las mismas tecnologías, que si bien hacen factible el acceso, son prácticamente imposibles de acceder para la mayoría de los ciudadanos del mundo, o en el caso específico de México, para tres cuartas partes de la población que sufre algún grado de pobreza. Ella también considera que la real democratización se dará por la retención de los estudiantes que accedan, su permanencia, egreso e impacto social a través de su correspondiente inserción.

Respecto a la historia de la educación a distancia, posteriormente a su surgimiento aparecen referencias a diferentes modos de capacitación a distancia

en distintos lugares del mundo. Así, por ejemplo, un rudimentario proceso de educación por correspondencia implementado por Isaac Pitman en el Reino Unido de Gran Bretaña hacia 1840, el advenimiento de la metodología en el norte de América acompañando la industrialización del Siglo XIX, cursos por correo en Rusia, Suecia y Alemania y su expansión, a finales de la Segunda Guerra Mundial, en concordancia con la demanda de mano de obra calificada.

A partir de las décadas del 50 y del 60 aparecen ofertas institucionalizadas y formales de educación abierta que generalmente coinciden con la modalidad a distancia y que adquieren importancia en la medida en que responden en muchos de los casos a organizaciones universitarias, y aun cuando tienen un desarrollo casi paralelo con proyectos estrictamente comerciales, en muchos casos carentes de seriedad académica.

Estos últimos ofrecen de los estudios por correspondencia una categoría menospreciada por grandes sectores de la sociedad durante largo tiempo, mientras que aquellos, generados mayormente en las universidades, constituyen un esfuerzo experimental tesonero y consciente que sirve de base en la actualidad a los más modernos y exigentes proyectos de educación a distancia.

Aparecen así propuestas didácticas no presenciales en distintos momentos y lugares tales como la University of South Africa (1956), la Open University de Gran Bretaña (1969), la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (1972), el Sistema de Universidad por TV de China (1979), la Universidad Nacional

Abierta Indira Gandhi de la India (1985), la Tele-escuela Técnica del CONET de Argentina (1969), la Universidad Abierta de México (1972) y Venezuela (1977), por citar sólo algunos de los más representativos en la materia.

En la actualidad, son diversos los indicadores de que, al amparo de la hegemonía de la globalización y aprovechando el acelerado desarrollo tecnológico, en especial en materia de telecomunicaciones e informática, esta modalidad pedagógica adquiere creciente y significativa relevancia en los ámbitos más heterogéneos.

Al respecto, el Banco Mundial señala en un informe que los destinatarios y áreas que pueden incorporar la educación a distancia son casi todos los campos del currículum de las carreras de grado universitarias y muchas áreas de posgrado; capacitación vocacional y técnica en la industria y las empresas: programas de educación básica y capacitación en las fuerzas armadas de la mayoría de los países; programas de educación continua, en el trabajo, para profesionales de la salud, docentes y otros profesionales; educación básica para adultos, incluyendo el mejoramiento de prácticas agrícolas e incluso programas de alfabetización tanto en países industrializados como en desarrollo; materias dirigidas a niños en edad escolar, especialmente aquellas en donde los especialistas no están disponibles localmente.

En relación con su progreso en el tiempo, algunos investigadores han acertado en estructurar la historia del desarrollo de la enseñanza a distancia en tres hitos generacionales, que se mencionan a continuación:

- a) Enseñanza por correspondencia. En especial desde fines del siglo XIX y hasta comienzos de la década del 50, cuyo desarrollo está vinculado al progreso de la imprenta y el correo.
- b) Enseñanza a través del texto impreso y la incorporación del teléfono, la radio y la televisión hacia finales de los 70.
- c) Enseñanza a través de la producción de textos multimediales en CD ROM, páginas Web, videoconferencias y audioconferencias, e-mail, foros, etc.

De acuerdo con el modelo educativo, Bates (en Torres, 2000) las categoriza en cuatro generaciones:

La educación a distancia de primera generación se caracteriza por el uso predominante de una sola tecnología y la falta de una interacción estudiantil directa con el maestro instructor.

La educación a distancia de segunda generación se describe por un enfoque en medios integrados a propósito con materiales de estudio específicamente diseñados para estudiar a distancia, pero con comunicación bidireccional, todavía

realizada por una tercera persona, un tutor, en lugar del autor del material pedagógico.

La educación a distancia de tercera generación se basa en los medios de comunicación bidireccional que permiten una interacción directa entre el maestro autor de la instrucción y el estudiante distante y a menudo entre los mismos estudiantes, en forma individual o en grupos. Las tecnologías de la tercera generación proporcionan una distribución mucho más equitativa de la comunicación entre estudiantes y maestro/alumno/y demás estudiantes.

La evolución de estas tres generaciones puede interpretarse como un aumento progresivo, desde la primera hasta la tercera generación en el control de estudiantes, las oportunidades para el diálogo y en énfasis puesto en las habilidades mentales en lugar de la simple comprensión. De manera más significativa la enseñanza a distancia de la tercera generación producirá nuevos tipos de organización educativa (Torres, 2000).

#### **1.4.1. Educación a distancia *on-line* o de cuarta generación**

La Cuarta Generación de la Educación a Distancia corresponde al momento actual en el que las nuevas tecnologías constituyen un campo fértil para el florecimiento de proyectos de formación a través de Internet que conjugan las antiguas y

reconocidas virtudes de la modalidad con las ventajas de la interacción en línea (*on-line*).

De 1945 hasta finales del siglo veinte, el modelo de educación a distancia se transformó con la incorporación de diversas tecnologías. En los años cincuenta y sesenta, la modernidad le aportó la radiodifusión; en los años setenta, la televisión, y en las postrimerías del Milenio, las telecomunicaciones y redes, derivadas de la convergencia tecnológica (Crovi 2000) se convirtieron en el detonante de esta modalidad educativa.

Por otra parte, dicha convergencia se produce en el momento en que la sociedad global reclama cada vez con mayor fuerza la capacitación permanente de los recursos humanos, tanto la perspectiva personal en cuanto a las necesidades estratégicas de las organizaciones, punto en el cual la educación a distancia, por sus características de flexibilidad y autogestión, se presenta como un instrumento calificado para satisfacer la demanda.

En este marco de referencia, surgen entonces novísimas propuestas de educación a distancia, ahora constituidas en muchos casos como organizaciones pedagógicas virtuales cuyos directivos, docentes, administrativos y alumnos, aunque no comparten un espacio físico, no obstante lo cual interactúan a través de diversos medios tecnológicos.

Asimismo, a la luz de este auge educativo asociado a las nuevas tecnologías, en particular Internet, surge una corriente revalorizadora de las prácticas no presenciales tradicionales como los impresos y el correo postal, ya que el conjunto social reconoce a la modalidad didáctica a distancia como la herramienta adecuada para cubrir los requerimientos que el mismo demanda, en orden a la formación permanente y la educación como proceso constante durante toda la vida.

#### **1.4.2. Características de la educación a distancia en línea**

La ED puede definirse como una modalidad educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada, que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso y la orientación docente, dada en el diseño, en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y con consideración de las posibilidades de acceso de los destinatarios a los mismos y en las tutorías.

La flexibilidad en cuanto al manejo de sus propios tiempos por parte del estudiante, la ausencia del requisito de asistencia periódica a clase, la posibilidad de seguir los estudios desde cualquier parte a donde el alumno se vea obligado a trasladarse por distintas razones laborales o personales, en definitiva, el alto grado de autonomía de que el educando goza en el sistema, constituye a la

educación a distancia en una opción apropiada para los tiempos que corren, ya que permite compatibilizar las exigencias de capacitación con las limitaciones espacio-temporales que impone la vida contemporánea.

El vínculo profesor-alumno aparece entonces mediatizado, es decir, que la relación cara a cara es reemplazada por una comunicación basada en medios que transportan los mensajes en uno y otro sentido para permitir un diálogo didáctico que hace factible el proceso educativo.

### **1.5. La educación a distancia en México**

La educación a distancia en México es una modalidad de aparición relativamente reciente, pues sus primeros usos documentados se remontan a 1947 en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que buscaba profesionalizar a los profesores en ejercicio profesional, pero que carecían de estudios de Normal, sin que interrumpieran su labor docente (ANUIES, 2001).

El (IFCM), es el primer antecedente formal del uso de la modalidad abierta y a distancia en México y América Latina y utilizaba un modelo mixto de educación, pues combinaba sesiones presenciales intensivas durante los periodos vacacionales de verano en la Ciudad de México, con materiales impresos y autoestudio durante los meses que durante el ciclo escolar en que los profesores debían cumplir con sus obligaciones laborales en los más apartados puntos de la geografía nacional.



Tanto en el contexto nacional como en el internacional, la ED surge como una respuesta a las necesidades de capacitación para personas que están inmersas en el mercado laboral y que requieren de una certificación o de actualización.

Hay elementos recurrentes en este proceso, como la atención de grupos marginados o menos favorecidos, ya sea por su edad, género y falta de una certificación formal o por su ubicación geográficamente distante, como ocurrió principalmente en países de gran extensión territorial como Australia y África (Distance-educator, 2001), o como fue el propio caso de la capacitación de los profesores, pues en aquel momento la necesidad era formar cuadros que pudieran atender a la población que demandaba educación básica y para ello era necesario capacitar a todo aquel que estuviera interesado en ser profesor de primaria y que por lo menos hubiera concluido dicho nivel.

Actualmente, en México, la reflexión sobre la Educación Superior Abierta y a Distancia reconoce el enorme potencial que tiene ésta para coadyuvar con la modalidad escolarizada, en el cumplimiento de un punto fundamental de la misión del sistema de educación superior: contribuir al desarrollo integral y sostenible de los individuos y de la nación (ANUIES, 2001, p. 6).

En el Programa Nacional de Educación, el Gobierno 2001-2007, considera que actualmente existe una cobertura insuficiente y desigual en el acceso a la educación superior, de tal manera que contempla a la educación a distancia como una estrategia para atender esos retos. "Esta es una oportunidad más para la

implantación de la Educación a distancia, ya que para que se lleve a cabo la igualdad en calidad es necesario incrementar la cobertura del sistema, ampliar la oferta y trabajar por acercarla a los grupos más desfavorecidos” (Plan Nacional de Educación, 2001, p. 164)

La oferta educativa actual se ofrece a través de 22 universidades, tanto del sector público como del privado que cuentan con páginas de Internet por medio de las cuales promocionan sus programas y cursos, los cuales van desde diplomados y cursos de educación continua, hasta programas completos de maestría y doctorado.

De las 22 universidades mencionadas, nueve de ellas ofrecen programas de educación continua, ocho brindan programas de maestrías, ocho instituciones ofrecen diplomados, tres más imparten programas de doctorado y tres imparten programas de bachillerato. Cuatro universidades ofrecen en sus páginas electrónicas programas de educación cuyo nivel no aparece especificado en las páginas de Web.

La oferta educativa a través de la modalidad a distancia es superior en cantidad en las universidades públicas, con 103 programas de diversos niveles y áreas, frente a 41 programas que ofertan las universidades privadas. Tanto las universidades públicas como privadas coinciden en que tienen como característica la combinación de programas presenciales con cursos a distancia, a través de

diversos medios que van desde el material impreso hasta la tecnología de telecomunicaciones y redes.

Hay características particulares a cada sector. Como puede apreciarse en la tabla siguiente, en las universidades privadas los programas que se ofrecen corresponden, en orden de importancia, a Ciencias Sociales y Administrativas, seguidas por Ingeniería y Tecnología y con menos programas el área de Educación y Humanidades Su participación en las áreas de Ciencias de la Salud y Ciencias Naturales y Exactas, es mínima, pues sólo ofrecen un programa en cada caso. La oferta de la Universidad Virtual del ITESM y de la Universidad Tec Milenio comprende más de la mitad de los programas de las universidades privadas de acuerdo a la búsqueda en páginas de Internet y corroboración con datos de ANUIES, con 24 programas, de los cuales uno es de doctorado y nueve de profesional -este último nivel mencionado, impartido por Tec Milenio.

ÁREA	UNIVERSIDADES PRIVADAS	CANTIDAD DE PROGRAMAS	TOTAL
C. Naturales y Exactas	- U. de las Américas-Puebla UDLA-P	1 programa	1 programa
Ingeniería y Tecnología	- Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE)	3 programas	14 programas
	- Universidad de las Américas-Puebla	3 programas	
	- Universidad La Salle	1 programa	
	- Universidad Tecnológica de México	1 programa	
	- Universidad Virtual-ITESM	2 programas	
Ciencias de la Salud	- Universidad Tec Milenio	4 programas	1 programa
	- Universidad de las Américas-Puebla	1 programa	
Educación y Humanidades	- Texas A & M University Center México	1 programa	10 programas
	- Universidad La Salle	1 programa	
	- Universidad Virtual-ITESM	8 programas	
C. Sociales y Administrativas	- La Salle	3 programas	15 programas
	- Universidad del Valle de México	2 programas	
	- Universidad de las Américas-Puebla	1 programa	
	- Universidad Virtual-ITESM	4 programas	
	- Universidad Tec Milenio	5 programas	
<b>TOTAL</b>			<b>41 PROGRAMAS</b>

Tabla 1. Universidades Privadas que ofrecen programas de estudios a través de Internet en México

## **CAPÍTULO 1** | CONTEXTO, ESCENARIOS Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

En las universidades públicas, como se aprecia en la tabla siguiente, la oferta tiene una distribución más homogénea en cuanto a áreas y cantidad de programas, y aunque el área de Medicina Veterinaria y Zootecnia es la menor atendida, cuenta con siete programas en cuatro universidades. Es evidente la participación de las universidades públicas en el área de ciencias de la salud, con 15 programas en cuatro universidades, mientras que en las universidades privadas sólo se ofrece un programa.

**CAPÍTULO 1** | CONTEXTO, ESCENARIOS Y TENDENCIAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A DISTANCIA

ÁREA	UNIVERSIDADES PÚBLICAS	CANTIDAD DE PROGRAMAS	TOTAL
C. Sociales y Administrativas	- Universidad Autónoma de Tamaulipas	3 programas	25 programas
	- Universidad Nac. Autónoma de México	6 programas	
	- Universidad Autónoma de Sinaloa	16 programas	
Ingeniería y Tecnología	- Laboratorio Nacional de Informática Avanzada	5 programas	23 programas
	- Universidad Nac. Autónoma de México	2 programas	
	- Universidad Autónoma de Sinaloa	16 programas	
Educación y Humanidades	- Universidad Autónoma de Tamaulipas	3 programas	23 programas
	- Universidad de Guadalajara	3 programas	
	- Universidad Nac. Autónoma de México	3 programas	
	- Universidad Autónoma de Sonora	1 programa	
	- Universidad Veracruzana	1 programa	
	- Universidad Autónoma de Chihuahua	1 programa	
	- Universidad Autónoma de Sinaloa	3 programas	
	- Universidad de Colima	1 programa	
Ciencias de la Salud	- Universidad Pedagógica Nacional	1 programa	15 programas
	- Universidad Autónoma de Morelos	1 programa	
	- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	5 programas	
	- Universidad Nac. Autónoma de México	1 programa	
Medicina Veterinaria y Zootecnia	- Universidad Autónoma de Sinaloa	6 programas	7 programas
	- Universidad Nac. Autónoma de México	1 programa	
	- Universidad Autónoma de Chihuahua	5 programas	
C. Naturales y Exactas	- Universidad Nac. Autónoma de México	1 programa	10 programas
	- Universidad Autónoma de Sinaloa	2 programas	
	- Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE)	7 programas	
<b>TOTAL</b>			<b>103 PROGRAMAS</b>

Tabla 2. Universidades Públicas que ofrecen programas de estudios a través de Internet en México

Destacan casos como el de la Universidad La Salle -universidad católica privada- que hace uso de Salones Virtuales como único espacio de aprendizaje para 5 diplomados que ofrece bajo el modelo de educación a distancia.

De acuerdo con la información obtenida, destacan tres doctorados impartidos totalmente a distancia en universidades públicas, dos de los cuales son en el área de Educación (por parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas) y uno en Ciencias Computacionales (por el Laboratorio Nacional de Informática Avanzada).

Los programas que ofrece la Universidad Virtual del ITESM son de nivel maestría y un doctorado en Educación. En el caso de Tec Milenio los programas que ofrece son de licenciatura en el área de ingeniería y ciencias administrativas, además de un programa de bachillerato con un modelo mixto que combina la modalidad presencial con la virtual.

Algunos de los programas de posgrado y de educación continua que ofrecen estas universidades en todo el país son acerca del propio modelo educativo como objeto de estudio, es decir, son programas que buscan formar en la educación a distancia o en el uso de nuevas tecnologías en la educación.

Una constante, aunque no podría considerarse como una norma, es que a medida que es menor el nivel de estudios la oferta también se reduce. Son pocas las instituciones que ofertan programas completos de bachillerato, como el caso de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, que ofrece todo el programa a

través de una variada gama de recursos que van desde los materiales impresos hasta los grupos de discusión y el material en línea. Otras, como la Universidad Nacional Autónoma de México ofrece sólo 36 cursos del Bachillerato de Ciencias y Humanidades.

### **1.6. La virtualidad como nueva forma de convivencia social**

A partir de la posibilidad de establecer comunicación con el uso de la Internet, el sentido común ubica al término de virtualidad como directamente relacionado con lo que se vincula con ese mundo intangible que es el ciberespacio.

Sin embargo, a partir de la obra de Pierre Lévy en la que responde al cuestionamiento sobre ¿Qué es lo Virtual?, el concepto adquiere una multidimensionalidad que la aparta del sentido común, pues desde un enfoque filosófico ubica los estados real, posible y actual como dimensiones relacionadas con los objetos que se vinculan con lo virtual.

Desde su perspectiva, “lo virtual, en sentido estricto tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio o lo imaginario. Lo virtual no es en ningún modo, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo la superficialidad de la presencia física inmediata” (Lévy, 1999, p. 14).



Lo virtual no se opone a lo real sino que puede tener una realidad propia. Lo virtual es lo opuesto de lo actual, pues se mantiene como posible hasta que se hace real cuando se actualiza.

Una comunidad virtual, de acuerdo con Lévy puede organizarse a partir de las nuevas tecnologías de Información y Comunicación, sus miembros están unidos por los mismos focos de interés, los mismos problemas, pero la ubicación geográfica que tradicionalmente era contingente, deja de ser punto de partida y obstáculo, sin ellas puede existir una comunidad virtual (Lévy, 1999).

Desde la perspectiva del autor, la virtualización reinventa una cultura nómada, no en su estricto sentido, sino creando un entorno de interacciones sociales donde las relaciones se reconfiguran con un mínimo de inercia, en donde en lugar de seguir errantes de un lugar a otro, se salta de una red a otra.

Además de la desterritorialización, la virtualidad elimina la dependencia espacio-tiempo, pues el soporte de las NTIC les permite estar en diferentes sitios y momentos, aunque también puede haber una separación en ese binomio hasta hace poco indisoluble: puede haber comunicación al mismo tiempo pero en diferente espacio o al revés. “La sincronización reemplaza a la unidad de lugar, la interconexión sustituye a la unidad de tiempo” (Lévy, 1999, p. 22).

Este movimiento que hace contingente al espacio-tiempo ordinario abre nuevos medios de interacción y permite el desarrollo de cronologías nunca antes vistas,

pues al incorporar en el proceso a la subjetividad, la significación y la pertenencia, surge una multitud de tipos de espacialidad y duración.

Una forma pragmática de comprender la virtualización es tomándola como la representación electrónica y en forma numérica digital, de los objetos y procesos que se encuentran en el mundo real (Silvio, 2000).

Este autor concreta estos conceptos al aplicarlos al caso de una universidad virtual la cual puede estar representada virtualmente a partir de páginas electrónicas que representan los elementos de un campus, y que permanece como virtual hasta que se torna real cuando un alumno o cualquier usuario la actualiza al entrar en ella a través de una computadora y hace uso de todos esos recursos virtuales.

Puedo representar una universidad virtualmente, representando numéricamente las características de su campus y sus componentes: aulas, laboratorios, bibliotecas, oficinas [...] La Universidad virtual permanece como posible hasta que se torna real cuando la actualizo entrando en ella mediante una computadora y recorriendo sus locales y espacios "lo virtual se hace actual y forma parte de nuestra realidad en el momento en que la recuperamos de donde está almacenada su representación electrónica (Silvio 2000, p. 213).

En el caso de este trabajo, la Universidad Virtual es un ente en el que se cumplen los elementos planteados por Lévy, pues sustituye al lugar a partir de la sincronía y asincronía en la comunicación a través de los foros de discusión y se vuelve real en el momento en que los estudiantes y maestros interactúan en un espacio áulico que no es ficticio, pero tampoco es tangible y sin embargo, existe.

### **1.6.1. Las comunidades virtuales**

Desde una perspectiva sociológica las comunidades son agrupaciones de personas con que persiguen un fin común y para ello establecen una red de relaciones que es el resultado de su interacción y comunicación. En estos grupos existen normas culturales e intereses, creencias y valores comunes que rigen a la comunidad y que definen la identidad y los límites del grupo y lo diferencian de su entorno. Existen componentes afectivos, de solidaridad mutua y un sentimiento de pertenencia al grupo, el cual permite a sus miembros identificarse con él y sus patrones culturales característicos y distinguir quién pertenece al grupo y quién no.

Tradicionalmente las comunidades se han considerado como tales cuando cuentan con un territorio geográfico sobre el cual se asientan, aunque tendencias sociológicas más recientes consideran “la naturaleza no territorial de las comunidades modernas” (Silvio, 2000, p. 250), al focalizar su análisis en las relaciones que se establecen entre los miembros de las redes sociales, a partir de su objetivo, intensidad, calidad y la estructura y dinámica que surge entre ellas. Existen otras comunidades cuya red de relaciones trasciende sus límites geográficos, pero comparten objetivos especializados y cuyos miembros mantienen una relación contextualizada y globalizada al mismo tiempo, pues se relacionan con diferentes personas, aunque éstas no se ubiquen en su inmediatez geográfica, siempre que haya un interés por interactuar.

No se pretende afirmar que estas comunidades sólo existen a partir de la interacción que permiten las NTCI, sería tanto como negar los intercambios que durante más de un siglo han mantenido las comunidades científicas en el mundo, a través de medios como el correo, el telégrafo y el teléfono o a través de los encuentros en congresos publicaciones especializadas, pero los entornos informáticos han modificado las formas en que éstas interactúan.

Las comunidades virtuales mantienen la misma esencia de las comunidades presenciales o a distancia, pero tienen como característica que toda su actividad se realiza en el ciberespacio.

El ciberespacio, originalmente un término de la novela de ciencia ficción de William Gibson (Neuromante), es el nombre que utiliza alguna gente para referirse al espacio conceptual donde las palabras, las relaciones humanas, las informaciones, la riqueza y el poder se manifiestan por parte de gente que usa tecnología en las CMC (Rheingold, 1996. p. 20).

Si bien, como se ha dicho anteriormente, las comunidades especializadas han existido mucho antes de que aparecieran las NTCI, no se puede negar que estas comunidades se fortalecieron a partir de la facilidad que ofreció la comunicación mediada por computadora, debido a su facilidad, rapidez e instantaneidad de comunicación y la reducción en la dependencia del espacio y tiempo (Silvio, 2000).

De la misma manera que las comunidades integradas en la presencialidad, “una comunidad virtual, por ejemplo, puede organizarse sobre una base de afinidades a

través de sistemas telemáticos de comunicación. Sus miembros están unidos por los mismos focos de interés, los mismos problemas: la geografía, contingente, deja de ser un punto de partida y un obstáculo pese a estar <<fuera de ahí>>, esta comunidad se anima con pasiones y proyectos, conflictos y amistades. Vive sin un lugar de referencia estable: dondequiera que estén sus miembros móviles... o en ninguna parte” (Lévy, 1999, p. 21).

Toda comunidad virtual descansa sobre tres pilares: los habitantes, los lugares y las actividades, y cuando funciona de una manera intensa y prolongada suma dos elementos más: un gobierno y una economía. Con base en Hagel y Armstrong (en Silvio, 2000, p. 253-254) éstas responden a cuatro “necesidades básicas que motivan a las personas a asociarse: un interés u objetivo común a otras personas: el deseo de compartir una experiencia o establecer relaciones sociales; el deseo de disfrutar de experiencias gratificantes o vivir una fantasía; y la necesidad de realizar transacciones de diversa índole”.

Un factor que destaca Rheingold (1994) es el lazo afectivo que se genera en una comunidad virtual, ya que la comunidad es una cuestión de emociones, además de responder a la razón y a los datos, a tal grado que “algunas veces, las relaciones que surgen en los grupos electrónicos derivan en contactos presenciales, (Rheingold, 1994, p. 38).

### **1.7. Los entornos virtuales en la educación a distancia**

Con la incorporación de las NTIC a la educación a distancia se ha generado un cambio sustancial en el abordaje de esta modalidad educativa. Muchos estudiosos del fenómeno han llegado a considerar a los procesos educativos como algo eminentemente tecnológico sin considerar lo prioritario que es el aspecto humano y epistemológico de la interacción en lo que se ha denominado entorno virtual que se refiere a todas aquellas características de la actividad educativa que enmarcan las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la globalidad de las acciones de la enseñanza y aprendizaje virtual (Barberá, 2001).

A partir de la noción de ese contexto virtual es posible reflexionar sobre aspectos de la educación a distancia que pueden ser interesantes para optimizar la construcción de conocimiento de los estudiantes, como son los diferentes microcontextos educativos, integrados por la articulación que puede establecerse entre los elementos instruccionales (contenidos, objetivos, materiales, etc.), la naturaleza de diferentes mediadores (el profesor y la plataforma tecnológica), el proceso de creación de estos contextos virtuales o las dimensiones que puede adquirir un contexto de enseñanza y de aprendizaje virtual.

Sin embargo el uso de la tecnología no basta para considerar que en un curso existe un ambiente propicio para el aprendizaje en línea; es necesaria la instrumentación exitosa de todos los factores humanos, instruccionales y técnicos. Cuando se incorpora el concepto de aprendizaje, las comunidades toman a éste

como meta común, a través de actividades planificadas de aprendizaje en el marco de un contexto institucional (Barberá, 2001).

En las comunidades de aprendizaje a través de la red, el alumno requiere de un ambiente acogedor, generalmente propiciado por el profesor, quien puede brindar el contexto adecuado a través de un mensaje de bienvenida que invite al alumno a participar activamente y en el que le provea de las direcciones claras de soporte estructurado de lo que será el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Harasim (1995) recomienda comprometer y monitorear la participación de los alumnos distantes a través de los recursos tecnológicos disponibles (grupos de discusión, WWW, entre otros), pues la participación activa es la clave del éxito cuando los estudiantes y el profesor se encuentran distantes y trabajando a través de la red.

Estas comunidades de aprendizaje a distancia, tan cuestionadas en épocas anteriores adoptarán en el futuro un papel relevante. Lejos de que la educación a distancia, apoyada principalmente por la tecnología, desarrolle personas poco sociables y egoístas, los efectos logrados son en el sentido contrario (Miller, 1994), como podrá verse en los resultados de este trabajo.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje**

En el nuevo entorno globalizado de la educación abordado en el capítulo anterior, los nuevos modelos educativos de la educación a distancia en línea obligan a reflexionar acerca de los procesos comunicativo-pedagógicos que ocurren en los nuevos espacios electrónicos de aprendizaje. En este capítulo se abordan algunos de esos conceptos que son eje de este trabajo de investigación. Se parte de la educación como un proceso comunicativo por naturaleza para llegar a conceptualizar la interacción y la interactividad, como fenómenos diferentes pero vinculados e indispensables para el logro del aprendizaje. Se caracterizan los equipos de alto rendimiento, así como las diversas formas de socialización y se plantea que los participantes en la modalidad educativa a distancia basada en tecnología logran una tercera socialización a partir del dominio de este entorno virtual de aprendizaje. Para una mejor comprensión de los contenidos de este capítulo se puede consultar el Mapa Conceptual colocado en el Anexo 2.

#### **2.1. La comunicación didáctica**

La educación es un proceso comunicativo por naturaleza. Cada uno de los elementos que participa desempeña un rol dentro del proceso de comunicación que se realiza en un acto educativo. En un paradigma tradicional, el profesor es el emisor y el alumno el receptor; los contenidos constituyen el mensaje y se involucra una diversidad de medios.

Desde el paradigma constructivista de la educación, en el que el profesor asume un rol de facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel de emisor es alternado entre profesor y alumno, aunque principalmente recae en este último,



quien tiene un papel activo en la construcción de su aprendizaje, lo cual permite un proceso de retroalimentación o *feed back*.

Desde esta perspectiva es esencial abordar a la Comunicación como un conjunto de procesos sin los cuales no existiría la persona y la vida humana y, en especial, su peso en los planteos educativos, sobre todo de la educación a distancia, donde resultan centrales. Se considera al proceso de comunicación como “interlocución que hace a la existencia humana; relación de cercanía y/o diálogo que se establece, no sólo en términos físicos; capacidad discursiva de las personas, como la posibilidad de libre expresión a través de diversos códigos (palabras, imágenes, signos, íconos, etcétera), a los fines de comunicarse en el seno de las relaciones sociales reales y virtuales” (Fainholc, 1999, p. 38).

Este enfoque se centra en la acción humana de comunicarse y no en los instrumentos que para ello se utilicen, como una práctica constante de elaboración y reelaboración de símbolos y significaciones para la creación de nuevos espacios de cultura. Sin embargo, no es posible analizar un proceso de comunicación sin considerar los elementos que participan en éste y mucho menos ignorando estas construcciones sociales.

A partir de la teoría social de la Comunicación, planteada por Serrano (en Rivera, 1992), el sistema de comunicación no es autónomo, sino que funciona abierto a influencias exteriores de otros sistemas comunicativos. Para el caso que nos

ocupa, esta afirmación cobra vigencia porque si bien hacia adentro de los foros de comunicación en los espacios electrónicos se realiza un acto comunicativo, también existen relaciones y afectaciones del exterior que afectan ese proceso, que pueden ser las relaciones del alumno con su contexto, sus creencias y conocimientos previos, o en el caso del profesor, su relación con la institución.

Rivera (1992) enfatiza que el acto de comunicación debe considerar las interdependencias entre el sistema de comunicación y el sistema social, así como las relaciones que la comunicación establece con el sistema de los objetos de referencia, considerados éstos, como las ideas, valores, emociones, sentimientos, aspiraciones, categoría, relaciones, objetos, personas, grupos, instituciones, a propósito de las cuales se comunica, pues no existe comunicación sin objeto de referencia.

En ese contexto los componentes del sistema comunicativo son actores, expresiones, instrumentos y representaciones, los cuales cobran vigencia en el estudio de las interacciones mediadas de la educación a distancia porque precisamente ese proceso comunicativo es un continuo de representaciones a partir de las expresiones de sus actores y a través de la tecnología como instrumento.

El trabajo comunicativo, que engloba a los elementos anteriores es el que hace posible la interacción comunicativa, siempre y cuando ésta requiera del

intercambio de datos, pues cuando los datos no comprometen interacción alguna entre los actores no puede hablarse de comunicación o de interacción comunicativa entre ellos (Rivera, 1992, p. 74).

De acuerdo con Rivera (1992) no es posible concebir una práctica comunicativa en la cual no exista una sustancia expresiva o un soporte material que sufre alguna modificación como consecuencia de la actividad comunicativa del actor, lo cual en los foros de discusión serían los contenidos del curso y las demás comunicaciones, relacionadas o no, a los contenidos.

## **2.2. La interacción como marco para la interactividad**

Interacción e Interactividad son términos que son utilizados como sinónimos en casi toda la literatura relacionada con la educación a distancia, sin embargo en este reporte de investigación se plantean diferencias para el uso de cada uno de los términos y se establece que cada uno se refiere a un fenómeno diferente, que si bien mantienen una estrecha relación, guardan claras diferencias. La interacción entre maestros y alumnos es una condición esencial e indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso comunicativo intencional, cuyo objetivo es que el alumno logre un aprendizaje significativo y modifique los conocimientos y las conductas previas.

Algunos autores como Fainholc (1999) consideran a la interacción como los procesos comunicativos que ocurren en un contexto social y como interactividad a

los que ocurren en el contexto educativo, que incorporan la mediación pedagógica como una intencionalidad, y los refiere a las acciones o intervenciones, recursos, materiales didácticos que se planean para la realización de un curso a distancia. En ambos casos considera indispensable la retroalimentación (feedback) como un elemento indispensable.

En el mismo sentido, Moore (citado por Torres, 2000) menciona tres formas de interacción en la educación a distancia, que son las siguientes:

- Interacción del alumno con respecto al contenido
- Interacción del alumno con respecto al instructor
- Interacción del alumno con respecto a otros alumnos.

Surge un cuarto término, la interacción con respecto a la institución. Su referencia es en el mismo sentido que las anteriores, como una relación planeada *a priori* por el diseño instruccional de los cursos o por la institución. Lo que se prevé que debe suceder en un curso a distancia. En ese mismo sentido Keegan (1993) estableció que la característica esencial de la educación a distancia es proveer comunicación en dos sentidos de modo que los estudiantes puedan enriquecerse e incluso puedan iniciar el diálogo.

Estos autores ilustran cómo se ha considerado a la interacción como el fenómeno comunicativo que se asume ocurre en la educación a distancia o en cualquier otra

relación humana, sin considerar que lo que se planea en un diseño instruccional no puede garantizar lo que ocurrirá al momento del encuentro de los participantes.

Con base en ello, es posible establecer que la interacción es todo aquello que la institución y el profesor diseña, planea y programa para que ocurra durante determinado proceso educativo, que puede ser un curso o una actividad, pero sólo a nivel de proyecto. En el escenario que ocupa a esta investigación todo ello sería el diseño instruccional de los cursos observados a nivel del diseño de la página del curso, las actividades de aprendizaje, las lecturas obligatorias seleccionadas, la integración de los equipos de trabajo y hasta las preguntas detonantes que se colocan al inicio de cada foro de discusión. En suma, todo lo que pudiera ser planeado, lo prescriptivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sucede hacia adentro de esa caja negra que son los foros de discusión electrónicos, es lo que habría de ser el fenómeno de la interactividad, que es el fenómeno comunicativo resultante de la interacción.

La interacción refiere una idea de reciprocidad, lo que desde las ciencias computacionales se denomina *feed back*, que sería una conducta de retorno, que implica que el receptor está involucrado en las ideas del emisor y ha transformado su percepción-cognición, lo cual lleva este concepto a concepto de interacción social que implica la noción de co-presencia (Fainholc, 1999).

Este concepto que plantea Fainholc (1999) con respecto a la interacción está más vinculado a la presencialidad, en tanto que para hablar de interactividad considera la posibilidad de esa interrelación a través de una mediación, como sucede en el contexto de la educación a distancia, en que los medios permiten, sirven y facilitan la interactividad y la construcción de significados conjuntos.

### **2.3. El Proceso de la Interactividad en Educación a Distancia**

La interactividad, bajo las restricciones de tiempo y espacio de la Educación a Distancia es una variable crítica para el éxito, ya que es el logro de la interacción a través de la mediación tecnológica que permiten las NTCI. Desde la perspectiva de las ciencias de la Comunicación pueden resaltarse algunas contribuciones a los procesos de la educación a distancia, que de acuerdo con Fainholc (1999), son las siguientes:

1. Toda comunicación como totalidad es un sistema abierto de interacciones contextualizadas.
2. Todo componente tiene un valor comunicativo en un sistema de interacciones cara a cara o mediático donde todos participan resignificando los mensajes.
3. Es más importante la elaboración y el reparto de significaciones que la transmisión de información, porque comunicar es convocar y

configurar un conjunto de representaciones sociales y culturales, inscriptas en prácticas colectivas que luego serán transmitidas.

4. Toda comunicación como relación psicosocial entre dos o más personas se da en un contexto cultural (real o virtual) que constituye: a) un entorno semiótico: lenguaje universo de significados, discursos, representaciones, de mensajes, etc., b) situaciones concretas espacio-temporales como escenarios de los encuentros dinámicos con normas, rituales y mitos, característicos.
5. Todo intercambio se funda en una intersubjetividad como espacio lógico de interlocución (“hablante” y “al que se le habla”) donde se comparten o transculturalizan significados.
6. Comunicar es co-construir mediáticamente (con o sin artefactos) una realidad cargada de significados, aceptando o acordando un determinado número de principios y reglas que permiten el intercambio referido.
7. El concepto de interlocutor concibe a la comunicación como encuentro dialéctico entre diferentes procesos desdoblados: yo, tú y objeto de conocimiento y proceso de interpretación en contratos y estrategias de construcción compartidas.

8. El comportamiento de cada elemento del proceso de comunicación forma parte de un juego complicado de implicancias de causalidad circular.
9. Las interacciones entre las personas son: a) relaciones mediadas por cosas y artefactos y b) relaciones con las cosas mediadas por personas. (Fainholc, 1999, p. 59-60).

Las nociones referidas a la interacción desde el ámbito de la presencialidad se amplifican debido a la propuesta provocada por el desarrollo de los principios de articulación colaborativa y la potencialidad pedagógica que tienen las NTIC para la formación de equipos cooperativos.

Con base en lo anterior, el concepto de interactividad, explicada incluso desde su etimología, *Inter* -entre nosotros- y *actividad pedagógica* -intervenir o interponer acciones didácticas para la elaboración de conceptos y el desarrollo de competencias que permitan comprender y transferir la acción a la esencia de los objetos implicados a fin de actuar apropiadamente- refiere la importancia de la comunicación en el proceso didáctico de la educación a distancia.

La potencialidad de la tecnología es básicamente eso: la capacidad que tiene la infraestructura (*hardware*, *software* y redes) para propiciar o permitir, a través de una mediación pedagógica, las condiciones que permitan considerar el logro del aprendizaje. Esta potencialidad puede encontrarse en la diversidad de



opciones que ofrecen las plataformas tecnológicas utilizadas para la impartición de cursos en la educación a distancia.

La potencialidad de los recursos tecnológicos puede concretarse en dos formas de uso: un uso informativo y un uso formativo. El uso informativo de una plataforma tecnológica puede observarse en un curso de educación a distancia cuando los espacios electrónicos se utilizan para ofrecer información sobre el curso, sobre las políticas de evaluación, los materiales de lectura, el calendario de actividades y los datos del equipo docente, entre otros. El uso formativo de una plataforma tecnológica se concreta en los espacios que algunas tecnologías llaman espacios de comunicación.

En estos espacios de comunicación -algunas veces llamados también espacios de trabajo o de colaboración—es donde tiene lugar la interacción planeada por el diseño instruccional y por los profesores, a través de foros, grupos de discusión, *chats* y otros recursos sincrónicos y asincrónicos que permiten el logro del aprendizaje colaborativo. Dentro de dichos espacios es posible lograr la interactividad que es el fenómeno de estudio a partir del cual se busca la identificación de patrones y categorías, con base en la definición que hace Yacci (2003) al respecto.

Yacci (2003) considera cuatro elementos básicos para la definición de la interactividad:

- La interactividad es un mensaje enlazado.
- La interactividad instruccional ocurre desde el punto de vista del aprendiz y sólo ocurre cuando el mensaje se enlaza completamente de ida y vuelta al estudiante.
- La interactividad instruccional tiene dos clases distintas de salidas: aprendizaje de contenido y beneficio afectivo.
- Los mensajes en una interacción deben ser mutuamente coherentes.

A continuación se describe cada una de estas condiciones indispensables para definir interactividad.

La interactividad es un mensaje enlazado. Estructuralmente es un circuito de mensajes que fluye desde una entidad original a una entidad meta y que después regresa a la entidad original. Esto es a lo que se refiere el enlace interactivo. Las entidades en un enlace interactivo pueden ser estudiantes, instructores, computadoras, o cualquier otro medio capaz de recibir o mandar mensajes. Este proceso es similar al circuito eléctrico que tiene que completarse; un enlace interactivo solo existe si puede trazarse un rastro desde un mensaje de una entidad originadora a una entidad secundaria y el regreso a la entidad original.

Desde una perspectiva del estudiante. La definición de Yacci (2003) destaca que la interactividad debe ocurrir desde el punto de vista del estudiante, lo cual se contrapone con el egocentrismo implícito en la acción docente, desde cuya

perspectiva un mensaje enlazado podría darse cuando el profesor plantea una pregunta y el alumno responde. Sin embargo, esto desde el punto de vista del alumno no sería un mensaje enlazado ya que no recibe retroalimentación; en este caso el circuito queda abierto. Al abordar la interactividad desde la perspectiva del estudiante puede verse que muchas clases que aparentan un alto grado de interactividad, realmente no lo tienen. Para que la interactividad ocurra desde la perspectiva del estudiante, es necesario que el mensaje enviado por el estudiante tenga una respuesta por parte de quien lo recibe, como una condición para que el alumno construya su aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el tiempo de interacción no es un factor determinante para la percepción de la interactividad por parte de los estudiantes; algunas investigaciones revisadas por Yacci (2003) concluyeron que la percepción de la interactividad es una construcción psicológica de cada estudiante, de tal manera que es posible que un estudiante sienta que su aprendizaje aumenta o es mejor, cuando participa con mensajes que son iniciados por él, que cuando sólo responde a los requerimientos del profesor.

Efectos de la interactividad. La interactividad puede tener dos efectos: 1) el aprendizaje de contenido y 2) el beneficio afectivo. El aprendizaje de contenido está directamente vinculado con las metas de aprendizaje de la actividad y mantiene un determinismo recíproco con el ambiente en que se desarrolla la interacción. El beneficio afectivo son las emociones y valores vinculadas con las

estrategias instruccionales que la amplían o disminuyen. De ambos, el aprendizaje de contenido es el más abordado en la literatura sobre educación a distancia, pero no necesariamente agotado. El beneficio afectivo de la interactividad es menos comprendido, pero se refiere al reconocimiento de la subjetividad de cada sujeto. A la forma en que las interacciones en un grupo virtual proveen presencia social y satisfacción en situaciones mediadas. Se refiere a la motivación como valor y a ciertos aspectos del dominio afectivo que son todavía poco comprendidos, pero cuyos mecanismos ayudan al estudiante a aprender respecto a su comunidad o acerca de los valores globales de la organización de aprendizaje.

Coherencia mutua de los mensajes. El término de coherencia mutua en los mensajes es usado por Yacci (2003) para describir la relación entre un mensaje y su respuesta. En una interacción centrada en el estudiante, debe existir una relación entre el mensaje de la entidad de inicio y la respuesta, como una condición indispensable para hablar de interactividad. La coherencia mutua se refiere básicamente al nivel de significado compartido entre ambos mensajes del proceso interactivo, algo que podría considerarse como la carga explosiva o detonante de la comunicación y que debe referirse siempre al mismo tópico, pues cuando cada participante habla como si no escuchara lo que el otro ha dicho - como sucede a veces en las conversaciones presenciales- no puede hablarse de coherencia mutua. Sin embargo, ésta no necesariamente debe estar ligada a las metas de aprendizaje o a los contenidos, pues puede haber una alta coherencia

mutua que produzca beneficio afectivo y que no tenga nada que ver con los contenidos del curso, pero cuyo efecto es altamente influyente en la motivación del alumno y de su aprendizaje.

### **2.3.1. Otros elementos necesarios para la interactividad**

Además de los cuatro factores indispensables para el logro de la interactividad descritos anteriormente, existen elementos intervinientes en ese fenómeno comunicativo, como el paralenguaje que sustituye a los códigos no verbales que apoyan la comunicación verbal, la duración del mensaje, la cantidad y contenido de la información y el rezago en la respuesta.

Por paralenguaje debe entenderse los aspectos que apoyan la comunicación verbal como la gesticulación, la entonación o la velocidad y que en un espacio electrónico por tratarse de un lenguaje escrito se sustituyen por lo que se ha denominado *Emoticon*, un término desarrollado en educación a distancia que se refiere a un código integrado por símbolos que permiten explicitar en una comunicación escrita las emociones que permite el paralenguaje, como el énfasis, sarcasmo, molestia, alegría u otras emociones (Yacci, 2003).

Otro elemento interviniente es la duración del mensaje, referida ésta al tiempo transcurrido entre el inicio y el fin del mensaje enlazado. Es decir, desde que la primera entidad aporta su mensaje hasta que la entidad receptora emite la retroalimentación. No existe un parámetro definido para estos tiempos y la

duración de los mensajes, pero debe ser el punto suficiente para que la interacción no se convierta en una serie de monólogos y para que los mensajes enlazados logren una real interactividad.

La cantidad y el contenido de la información se refieren a la cantidad de nueva información que es transmitida entre mensajes con coherencia mutua, independientemente de la longitud o de la duración del mensaje; la información contenida y la duración del mensaje son probablemente los dos principales componentes de la coherencia mutua.

La respuesta rezagada se refiere a la tardanza entre el mensaje inicial y la recepción de la respuesta que conforma el mensaje enlazado. Yacci (2003) destaca que si bien en un aula presencia la respuesta entre el mensaje inicial y el *feedback* tiene sólo un espacio de algunos segundos, en la educación a distancia, por sus características asincrónicas esta diferencia de tiempo puede resultar un problema para lograr un mensaje enlazado.

#### **2.4. La construcción social del aprendizaje como base del aprendizaje colaborativo**

El aprendizaje es una actividad social. Nadie aprende en la soledad. El aprendizaje se logra a través de interacciones con el contexto que rodea a los individuos y con mediación de objetos externos a éste que pueden ser personas, libros, computadoras, imágenes.

Hay un determinismo social en el aprendizaje. El individuo no es, como poéticamente lo planteaba poéticamente Amado Nervo, el arquitecto de su propio destino. La interacción con su contexto social es determinante para ser quien llega a ser. En palabras de Vygotsky, “a través de otros llegamos a ser nosotros mismos”. Esta postura no niega el papel genético en la conformación de la personalidad, pero no establece que no es el individuo, sino el ambiente en el que se desarrolló el que lo lleva a ser quién finalmente llega a ser (Méndez, 2001).

La construcción del conocimiento no debe entenderse como una empresa estrictamente individual. Una cosa es afirmar que alumno construye el conocimiento, y otra bien distinta que lo construye en soledad, al margen de la carga social que comportan siempre los contenidos escolares” (Coll y Solé, 1999).

Para Vygotsky, a quien se considera el padre de la Teoría Sociohistórica, el contexto en el cual se verifica la interacción tiene una importancia decisiva para los aprendizajes del individuo ya que las representaciones mentales interpersonales, eventualmente se vuelven intrapersonales a través de la interacción con la sociedad y con el contexto que rodea a los individuos.

Una de las condiciones propicias para el aprendizaje que permiten los espacios virtuales de aprendizaje son la posibilidad de la interacción y cooperación entre aprendices para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas, lo cual desde la perspectiva de Pozo (1996) puede fomentar el trabajo

cooperativo, en lugar de propiciar situaciones de competencia individualista, debido a que permite la interacción entre aprendices con conocimientos previos heterogéneos, en donde los principiantes se podrán beneficiar de los más avanzados, pero, en contra de lo que pudiera pensarse, y de lo que muchos maestros creen, no perjudica a los más dotados, sino al contrario (Pozo, 1996, p. 329).

Vygotsky plantea la esencia de su teoría sociohistórica en los procesos interpersonales que ocurren en el individuo (interpsicológicamente) y posteriormente son transformados en procesos intrapersonales (intrapsicológicamente). De esta manera todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero en el ámbito social y luego en el ámbito individual. Con base en esto, las funciones de alto nivel se originan en las relaciones que el individuo tiene con otros humanos y con su contexto (Méndez, 2000).

La tesis vygotskyana se centra en que “pares más capacitados’ -lo mismo que adultos- pueden apoyar el desarrollo del niño” (Tudge, 2000, p.192), y básicamente enfoca el interés al papel que los adultos desarrollan como promotores del desarrollo del niño. Tudge (2000) incorpora los efectos de la colaboración entre pares, en el que los propios alumnos actúan como tutores de otros alumnos menos aventajados, pues considera que “aún en donde no se



aliente la colaboración entre pares, no debería desecharse con indiferencia el papel potencial de tal colaboración” (Tudge, 2000, p. 192).

En las discusiones que se realizan en los espacios virtuales de aprendizaje, estos procesos interpersonales e intrapersonales pueden darse a través de los mensajes que cada alumno escribe como aportación a la construcción de un tema o trabajo, pues primero debe leer y construir sus propias ideas para después ponerlas en común o a discusión con sus pares, lo cual convierte al aprendizaje en una empresa común a la que todos contribuyen con sus puntos de vista o resúmenes de lecturas, lo cual suele ser más eficaz porque promueve no sólo la generación de conflictos cognitivos entre los aprendices, un requisito necesario para muchas formas de aprendizaje constructivo, sino también el apoyo mutuo, la ayuda de unos a otros para avanzar (Coll y Colomina, 1999; Calasa en Pozo, 1995).

A diferencia de las actividades de aprendizaje competitivas, en las que el éxito propio depende del fracaso de los demás, el trabajo cooperativo tiene aspectos positivos desde el punto de vista afectivo, ya que el éxito propio depende del éxito de los demás, lo cual tiene implicaciones directas en la motivación intrínseca de los alumnos. Además de que los alumnos se convierten en mediadores del aprendizaje de sus compañeros, un papel que inicialmente parecía reservado sólo al profesor (Coll y Colomina, 1999).

Si bien la forma en que aprenden las personas va más allá de situar esos procesos en un contexto social (Delval y Martí citados por Pozo, 1996), “la investigación reciente ha demostrado que cuando la organización social del aprendizaje favorece la interacción y cooperación entre los aprendices para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas, los resultados suelen ser mejores que cuando las tareas se organizan de modo individual, de modo que cada aprendiz encara las tareas en solitario, compitiendo de modo explícito o implícito con el resto de los aprendices” (Pozo, 1996, p. 116-117).

Tal es el caso que ocupa esta investigación, en la que los espacios electrónicos de aprendizaje disponen las situaciones para que los aprendices construyan socialmente su conocimiento, en apoyo de sus compañeros y como mediadores de su propio aprendizaje y el de sus colegas, lo que resultaría de acuerdo con Coll y Colomina una interacción más frecuente, intensa y variada que si se realizara sólo entre profesor y alumno, lo que tendría como resultado una gran influencia sobre las aspiraciones sociales y el rendimiento escolar de los alumnos.

Cuando Coll y Colomina (1999) abordaron el tema de la interacción alumno-alumno no se refirieron a los espacios electrónicos de aprendizaje sino a la educación presencial, pero lo que afirman respecto a que ésta permite la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, el nivel de aspiración, el rendimiento escolar..., aplica al tema que ocupa a esta

investigación, principalmente cuando señalan todo ello no es una constante pues “no basta con dejar que los alumnos interactúen o con promover la interacción entre ellos para obtener de forma automática unos efectos favorables sobre el aprendizaje, el desarrollo y la socialización”.

Ellos establecen que para lograr el aprendizaje que puede alcanzarse con la interacción alumno-alumno lo importante es la calidad y no la cantidad de la misma, lo cual, aplicado al modelo de la educación virtual se relaciona con las fases de diseño y planeación de un curso en línea y en este caso en particular en observar si la interacción que se da en los foros realmente cumple con estas características.

### **2.4.1. El andamiaje y la zona de desarrollo próximo**

Un concepto importante dentro de la teoría sociohistórica de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Su importancia radica en que rescata el valor que tiene la participación de una persona más aventajada que el aprendiz, pero muy cercano a su nivel para ayudarlo a alcanzar un estadio superior en su aprendizaje.

La Zona de Desarrollo Próximo se define en términos Vygotskianos como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual determinado por la habilidad para resolver problemas bajo la dirección de un adulto o de un compañero más capaz; define aquellas funciones que aún no han madurado pero están en el proceso de

maduración; funciones que madurarán mañana pero que se encuentran en estado embrionario en el presente” (Méndez, 2002).

Dentro del ámbito escolar, específicamente en el aula, los individuos no aprenden a hacer lo que son capaces de hacer solos, sino a hacer lo que no saben hacer, y la vía para realizarlo o para llegar al conocimiento, es a través de gente experta, como sus profesores o sus compañeros más aventajados. Básicamente, el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje en términos sociales, es la adquisición de nuevo conocimiento con base en la relación con otros individuos considerados como especialistas.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo en este trabajo sirve para explicar el desfase existente entre la resolución individual y social de problemas y tareas cognitivas, como los problemas discutidos en los espacios virtuales de aprendizaje. Con base en ello, puede comprenderse cómo “las personas somos capaces de resolver problemas o de efectuar aprendizajes nuevos cuando contamos con la ayuda de nuestros semejantes, pero no conseguimos abordar con éxito estas mismas tareas cuando disponemos únicamente de nuestros propios medios” (Coll y Colomina, 1999, p. 51).

La ZDP considera que los individuos pueden participar en actividades que no conciben o que no entienden totalmente y que son incapaces de realizar individualmente. En escenarios de la vida real, en los cuales se necesita de

resolver algún problema, no se tienen pasos establecidos para llegar a la solución, ni roles determinados de los participantes, es decir, que la solución está repartida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea, lo que lleva a lograr la solución del problema y por lo tanto, el aprendizaje.

En un foro de discusión en un curso virtual, cuando un alumno experto o más aventajado interactúa con un compañero con menor nivel de conocimientos, el alumno experto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación sino a partir de la interpretación de la comunicación del alumno novato que expresa a través de sus mensajes escritos, como indicadores de la definición de la situación. Las situaciones que son nuevas para el aprendiz, no lo son de la misma manera para el experto y el conocimiento faltante para el novato lo podrá tomar de un ambiente organizado socialmente, que en este caso son los espacios electrónicos.

El concepto de ZDP, aunque se refiere en su texto original a los procesos de los niños de corta edad, es transferible a todo tipo de aprendizaje y contenidos escolares (Coll y Solé, 1999), como podrían ser los espacios electrónicos de aprendizaje en los cursos seleccionados para esta investigación, pues la conformación heterogénea de los grupos permite la interacción de alumnos con formaciones interdisciplinarias y con niveles muy diversos tanto en los contenidos del curso como en el manejo de la tecnología.

De acuerdo con Wertsch (citado por Coll y Solé, 1999) el punto crítico de la investigación en interacción se focaliza en "indagar cómo se produce este paso, cuando se produce, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; o más exactamente, en indagar <<cómo la interacción social en el nivel de funcionamiento interpsicológico puede conducir a la resolución independiente de problemas en el nivel intrapsicológico>>".

Vygotsky incorpora al lenguaje como instrumento de mediación semiótica que juega un papel decisivo en el proceso de interiorización. El lenguaje es el instrumento regulador por excelencia de la acción del pensamiento. Mediante el lenguaje podemos influir sobre la acción y el pensamiento de las personas con las que interactuamos pero, lo que es igualmente importante, podemos influir sobre nuestras propias acciones y pensamientos. "De este modo, el proceso de interiorización puede ser entendido como el tránsito desde una regulación externa, social, interpsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje de los demás, a una regulación interiorizada, individual, intrapsicológica de los procesos cognitivos mediante el lenguaje interno" (Coll y Colomina, 1999, p. 351).

### **2.5. Los procesos de socialización de los individuos y la socialización en los espacios electrónicos de aprendizaje**

Los procesos de socialización son aquellos procesos psicosociales, en los que el individuo se desarrolla como persona y como miembro de una sociedad como un proceso de desarrollo de la identidad personal y social.

La socialización es un proceso histórico, puesto que no se trata de un proceso meramente formal, sino que los contenidos concretos que son dados por la historia asumen un papel relevante en la formación del individuo.

Asimismo, la socialización es un proceso de desarrollo de identidad individual, ya que a través de ésta el individuo va configurándose como persona, es decir, crea rasgos y características personales que lo van a identificar dentro de una sociedad y grupo social en el que históricamente se realiza un proceso de socialización, ya que al ser parte de un grupo de personas, y ser aceptado, se adquiere el carácter peculiar de ese grupo y se desarrollan aquellos aspectos específicos que el grupo hace posible y transfiere.

De acuerdo con Berger y Luckman (1968) se distinguen dos clases de socialización: La socialización primaria y la socialización secundaria.

Esta investigadora propone que se considere una socialización terciaria, como resultado del proceso que viven los alumnos en los espacios electrónicos de aprendizaje.

### **2.5.1. Socialización primaria**

En términos generales la socialización primaria puede entenderse como la instalación del sujeto en el mundo simbólicamente preestructurado de los padres.

La socialización primaria corresponde a lo fundamental, a lo que se ha definido como socialización en general; esta socialización nos muestra los procesos de maduración del desarrollo psicosocial de los individuos; este individuo se convierte en un miembro de un grupo social concreto; su ubicación material al interior de un mundo objetivo de relaciones interpersonales, que le lleva a apropiarse de aquellos esquemas que definen la realidad como objetiva y conocerse a sí mismo como real.

A partir de la socialización el individuo forma esquemas cognoscitivos que selecciona y con los cuales procesa su información, que filtran y configuran lo que él va a aceptar como realidad, estos esquemas van evolucionando según el desarrollo intelectual de las personas, lo cual quiere decir que tienen una historia que surge con la interacción del individuo con su medio.

Este proceso de socialización puede continuar a lo largo de toda la vida, aunque durante los primeros años tiene una particular importancia pues es durante éstos cuando el individuo es iniciado en los ritos y cultura de su grupo social, a través de la familia y la iglesia como agentes educadores, lo que lo lleva a la aceptación de su grupo social.

### **2.5.2. Socialización secundaria**

La socialización secundaria es un proceso que procede a la socialización primaria y se relaciona con la instalación de los sujetos en una diversidad de roles dentro de



distintos contextos de interacción (elementos determinantes para la construcción de la identidad de los sujetos). En este proceso se ubica la educación, en cuanto espacio de formación de identidades culturales.

La socialización secundaria es un proceso de incorporación de la persona a sectores particulares de la organización social, que bien podrían ser llamados submundos institucionales como puede ser la educación formal que cursan los individuos, en la que desarrollan su identidad social a través de sus roles de género y conocimientos específicos, que en general están más relacionados con el trabajo futuro o con una profesión, como podría ser la elección de una carrera profesional.

Durante su socialización secundaria los individuos aprenden y aprehenden los valores y roles sociales a través de los agentes educadores que son la escuela y el estado, como transmisores de esa cultura y más específicamente la sociedad, clase social, grupo en que se desenvuelve, la situación y la coyuntura en que tienen lugar esos procesos.

En cuanto a la educación, el proceso de socialización secundaria mantiene ciertos elementos similares y comunes a todos los individuos, un currículo, un promedio de edad similar y contexto socioeconómico.

### **2.5.3. La socialización terciaria y los espacios electrónicos de aprendizaje en la educación a distancia**

En la socialización terciaria el sujeto enfrenta una redefinición de su vida, en la que se orienta hacia la búsqueda de nuevas expectativas de revaloración personal y profesional, lo que lo orienta a integrarse a grupos distintos a su propio grupo de origen y lo lleva a interactuar con personas de grupos heterogéneos, que divergen de él en cuanto a promedio de edad, profesión, credo religioso, condición socioeconómica, ocupación laboral y con experiencias educativas y de vida diferentes a las propias.

Este es un proceso nuevo de socialización, frente al secundario difiere en cuanto a que se observa una toma de decisiones menos condicionada por las situaciones socioeconómicas de cada individuo, por lo que el objetivo meta del grupo se constituye como el elemento guía de la etapa.

Asimismo, otros elementos como el ciclo de vida, el cronológico y el profesional, presuponen que cada individuo reelabora su visión con la construcción que hace a partir de su interacción con el grupo.

Los procesos de socialización terciaria pueden identificarse con los programas de posgrado y con las especializaciones, donde el individuo se acerca al grupo (programa, institución, modalidad) para resignificarse a partir un reto elegido por

él mismo, pero también pueden darse en el ámbito informal, como el estudio de artes, danza, música o algún oficio, por mencionar ejemplos.

Dentro de los programas virtuales de los que se ocupa esta investigación, la socialización terciaria se vive a partir de la decisión misma de cada alumno por integrarse a un sistema de educación superior que representa un grupo al cual aspira a pertenecer. Se trata de personas adultas, con edad promedio de 35 años, con responsabilidades familiares y laborales que buscan esta opción como una forma para redireccionar su vida profesional, ya sea a partir de una especialización de su profesión de origen o como un cambio radical de carrera.

### **2.5.3.1. Los procesos de interacción dentro de los procesos de socialización terciaria**

El planteamiento de una fase terciaria en los procesos de interacción es una construcción de la autora de esta investigación, que se plantea como un marco necesario para el análisis de esta realidad tan particular. Dentro de un proceso de interacción en esta fase de socialización terciaria se caracteriza por una serie de fases o elementos como son:

Filtros de acceso. Estos filtros podrían ser equiparables a los ritos de iniciación propios de la socialización primaria y secundaria, pues condicionan el acceso o restringen la admisión de nuevos miembros al grupo. Existen elementos motivacionales para el acercamiento de un individuo a un proceso terciario de

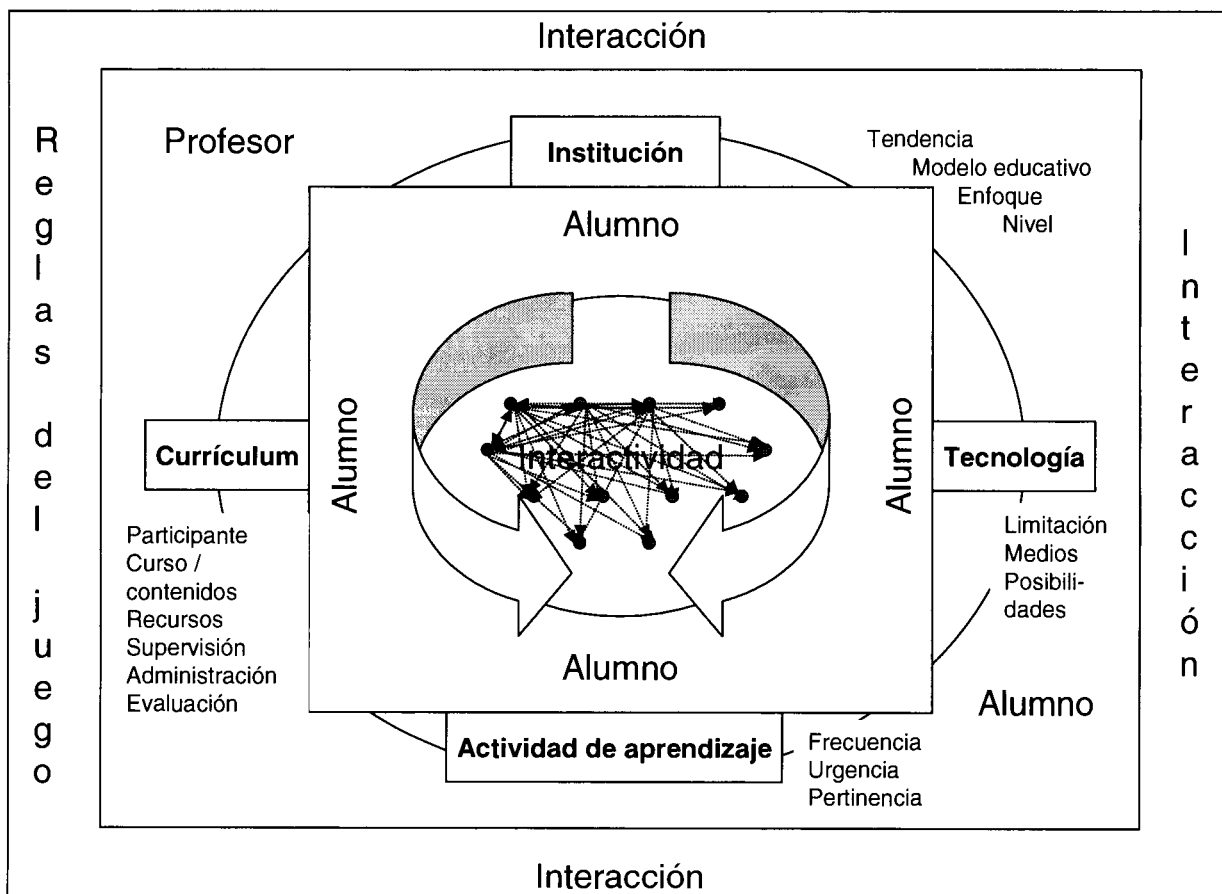
esta naturaleza, como pueden ser las aspiraciones o metas complejas que lo llevan a ingresar a un programa, aún a sabiendas de que deberán enfrentarse a diversos filtros de acceso. Un elemento más sería la búsqueda de una movilidad social, como un ascenso en la jerarquía de su organización o una movilización hacia otra área profesional.

**Pruebas de admisión.** En este caso algunos filtros de acceso son la Prueba de Admisión que cada aspirante a ingresar debe presentar y acreditar con un puntaje establecido por cada institución. Esta prueba tiene diferentes nombres e instancias diseñadoras y aplicadoras. Algunas de ellas pueden ser la Prueba de Aptitud Académica diseñada por el Collage Borrad, el examen de admisión del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), o las pruebas diseñadas por algunas instituciones de educación superior.

**Recursos para financiamiento de sus estudios.** Otro filtro de acceso es el logro de recursos económicos para cubrir las colegiaturas o bien, la obtención de una beca o comisión (en el caso de los alumnos que trabajan como profesores en el sistema de educación pública o en otras instituciones), o a través del propio Sistema ITESM.

Mediación pedagógica. Como se dijo líneas arriba, la mediación pedagógica constituye la parte estructural de la planeación de los recursos y materiales didácticos que tienen referencia con la serie de acciones de intervenciones que

deben acontecer de manera sistemática para el logro de los objetivos preestablecidos dentro el programa y dentro del curso.



**FIGURA 1.** Elementos de la mediación pedagógica en el proceso de interacción

**Institución.** Es la entidad organizacional que se manifiesta socialmente como un agente educador que elabora programas de educación a distancia en educación superior impartidos a través de tecnología en línea y satelital y que cubre diversos ámbitos de desarrollo académico, administrativo y logístico para el desarrollo de los programas. En este caso la institución es la Universidad Virtual del ITESM,

dentro de la cual se imparten los programas de posgrado en educación, dentro de los cuales se realizó esta investigación.

**Currículum.** Es la concepción integral del conjunto de cursos, programas y materias. En él se integra la visión de hombre, en términos de habilidades, características, cualidades y que permite organizar objetivos concretos para lograrse en cada materia, por parte de cada estudiante y a través del cual se legitima un conjunto de metas, compromisos y exigencias de la institución predeterminadas para el estudiante. En este caso el Currículo son los Programas de la Maestría en Educación y Administración de Instituciones Educativas. Las materias son Teorías de Aprendizaje y Diseño de Proyectos Educativos.

**Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación para la educación a distancia.** El conjunto de medios y plataformas electrónicas a las cuales se recurre para organizar la interacción entre alumno-alumno y alumno-profesor. En este caso las plataformas que se utilizaron para el desarrollo de los cursos seleccionados fueron *Hypernews* y *Blackboard*.

**Actividades de aprendizaje para el logro de un perfil de estudiante y un perfil de egreso.** Son el conjunto de acciones planeadas por la institución, por el responsable del curso o por los diseñadores instruccionales, con el fin de que los alumnos logren los aprendizajes propuestos para el curso, en cuanto a los diversos tipos de aprendizajes: habilidades, conocimientos, actitudes y valores. Las

actividades tienen una doble relevancia, pues al mismo tiempo que son estrategia para el logro de un perfil de estudiante que debe permanecer en el programa, lo son para la integración de un perfil de egreso, predefinido por la institución.

## **2.6. Equipos de alto rendimiento para la educación virtual**

La conformación y el desempeño de los equipos de alto rendimiento es un tema que ha sido muy estudiado desde la administración, sin embargo, los conceptos acuñados en esa disciplina son transferibles a cualquier equipo, independientemente del sector en el que se desarrolle la actividad. En este apartado se desarrolla el concepto de equipo de alto rendimiento y su aplicabilidad en la educación virtual. Resulta relevante abordar este concepto porque se ha demostrado que los equipos superan el desempeño individual o el de grupos organizacionales mayores, en particular, cuando el desempeño exige múltiples habilidades, criterios y experiencias.

Desde la perspectiva de Katzenbach (1995) la conformación de un grupo, sin una meta o tarea en común no puede considerarse como un equipo. El equipo se conforma en torno a una tarea y sólo cuando la administración establece exigencias de desempeño claras. El reto que se plantea debe ser significativo para los involucrados. En su definición "un equipo es un pequeño número de personas con habilidades complementarias que están comprometidas con un propósito

común, con metas de desempeño y con una propuesta por las que se consideran mutuamente responsables (Katzenbach, 1995, p. 39).

En el caso de los equipos que fueron analizados en los foros de discusión electrónicos, todos se conformaron en torno a una tarea, de diferente índole de acuerdo al curso, pero con metas claras y productos esperados previamente establecidos por la administración, que en este contexto es el profesor y el diseño instruccional del curso.

Otra característica de los equipos es que las metas y propósitos que se pretenden alcanzar como resultado, deben ser claras y contar con políticas, diseños y un proceso de la organización que fomenten su desempeño (Katzenbach, 1995).

En este sentido, los equipos que conforman el caso de estudio atienden a los elementos anteriormente mencionados, pues cuando iniciaron su trabajo en los foros, habían recibido previamente un diseño de la actividad a realizar y especificaciones acerca del producto que se esperaba al terminar.

En un equipo, el individualismo puede resultar una fuente para el buen desempeño si se convierte en una fuerza de fortaleza colectiva, es decir, si el equipo logra que cada persona haga aportaciones y de ese modo obtenga reconocimiento. Aquí, la necesidad de un individuo por sobresalir, puede constituir una fuerza que impulse al desempeño del equipo. La responsabilidad y el logro individuales no están en contra del trabajo en equipo, sino que pueden



ser complementarios. Un equipo combina las habilidades, experiencias y conocimientos de varias personas y es el complemento natural de la iniciativa y ejecución individual.

Katzenbach (1995) menciona que existen tres categorías de habilidades para lograr un trabajo de equipo: conocimientos técnicos o funcionales, habilidades en la solución de problemas y toma de decisiones y habilidades interpersonales.

En los foros de discusión es posible observar que hacia dentro de los equipos, surgen algunos integrantes que tienen una participación más activa que los demás participantes y eso, lejos de ser un problema, se refleja en un mejor nivel de interactividad.

La disciplina es un elemento indispensable, tanto dentro del equipo como en la organización, pues crea las condiciones para el desempeño. Los grupos se convierten en equipos mediante la acción disciplinada. Le dan forma a un propósito común, convienen metas de desempeño, definen un enfoque de trabajo conjunto, desarrollan niveles altos de habilidades complementarias y se hacen mutuamente responsables por los resultados.

En los equipos integrados para las discusiones electrónicas analizadas, la disciplina, tal como la describe Katzenbach (1995) en el párrafo anterior, se observa con más claridad en el grupo de alumnos próximos a graduarse. Una causa de ello podría ser que el foro se desarrolló a partir de la técnica de Aprendizaje

Basado en Problemas, que establece siete pasos para llegar a la elaboración del producto. En tanto, entre los alumnos de primer ingreso, el trabajo disciplinado fue menor, posiblemente porque el producto del foro era un trabajo individual y no en equipo. El foro tenía como objetivo que ellos intercambiaran sus avances y recibieran información, pero no que construyeran una tarea en equipo.

Existen cuatro niveles en la curva de desempeño de los equipos: grupo de trabajo, seudoequipo, equipo potencial, verdadero equipo y equipo de alto desempeño (Katzenbach, 1995).

En el **grupo de trabajo** no hay necesidad de desempeño adicional importante u otra oportunidad que requeriría que se convirtiera en equipo. Los miembros interactúan principalmente para compartir información, mejores prácticas o perspectivas y para tomar decisiones para ayudar a cada miembro a desempeñarse dentro de su área de responsabilidad, más allá de eso, no existe un auténtico propósito común de grupo pequeño, metas de desempeño adicionales, o productos del trabajo conjuntos que requieran de una propuesta de equipo o de responsabilidad mutua.

El **seudoequipo** es el grupo para el cual no podría existir una necesidad u oportunidad de desempeño adicional importante, pero que no se ha centrado en el desempeño colectivo ni tampoco ha intentado hacerlo. No tiene interés en desarrollar un propósito común o un conjunto de metas de desempeño, aunque

suele llamarse a sí mismo equipo. Los seudoequipos son los más débiles de todos los grupos en términos de la repercusión del desempeño. Casi siempre contribuyen menos a las necesidades de desempeño de la compañía que los grupos de trabajo, debido a que sus interacciones disminuyen el desempeño individual de cada uno de los miembros sin producir ningún beneficio conjunto. En los seudoequipos la suma del total es inferior al potencial de las partes individuales.

El **equipo potencial** es el conjunto para el que existe una necesidad de desempeño adicional importante y que realmente intenta mejorar su repercusión de desempeño. Sin embargo, por lo general requiere más claridad de propósitos, metas, o productos de trabajo y más disciplina para elaborar una propuesta común. Aún no ha determinado la responsabilidad colectiva. En las organizaciones abundan los equipos potenciales.

El **verdadero equipo** es la integración de un pequeño número de personas con habilidades complementarias que están igualmente comprometidas con un propósito, metas y propuesta de trabajo comunes por los que se sienten mutuamente responsables. Los verdaderos equipos constituyen una unidad básica de desempeño.

Un **equipo de alto desempeño** es el grupo que cumple todas las condiciones de los verdaderos equipos y reúne a miembros que también están profundamente comprometidos con el crecimiento y el éxito personal mutuo. Por lo general este

compromiso trasciende al equipo. El equipo de alto desempeño supera en rendimiento en forma importante a todos los equipos parecidos y rebasa en desempeño todas las expectativas razonables de sus integrantes.

Los equipos potenciales pueden convertirse en verdaderos equipos a través de esfuerzo que incluye conflicto, confianza, interdependencia y trabajo arduo.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. El Tecnológico de Monterrey, una propuesta socio educativa con un origen industrial**

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey surge en un contexto caracterizado por redes de familia prevalecientes desde 1890 hasta nuestros días. Redes que mantienen una estrecha vinculación con el sector privado, comercial e industrial de la región y que coinciden dentro del cuerpo de consejeros del propio Instituto. La conjunción de capitales no sólo permitió la perpetuidad de tales redes, sino también la elaboración e implementación de diversas estrategias de expansión y crecimiento en diferentes regiones del país, e innovación en las formas de administración y desarrollo organizacional. Estas características son notorias en el origen y desarrollo del desarrollo del propio Instituto.

El apogeo de los grupos industriales en la década de los 40 logró un apoyo decidido del Gobierno Federal hasta obtener una serie de privilegios que favorecían el constante desarrollo de la propia industrialización. Tales apoyos oscilaron entre libertades y privilegios fiscales y la aceptación de una propuesta socioeducativa diferente a la tradicionalmente señalada desde el ámbito político-oficial. La educación y la movilidad social tendrían que ver más con la base del esfuerzo individual en contraposición con el carácter social y como un derecho universal que tanto liberales como conservadores habían promulgado antes de la época de la Reforma en México; educación para todos, educación como un derecho social.

Es ese escenario sociopolítico, durante el mandato presidencial de Manuel Ávila Camacho surge el Tecnológico de Monterrey como una propuesta alternativa de educación privada que vendría a satisfacer los intereses de los grupos industriales en aras de conservar el ritmo de crecimiento y la prospectiva que para sus propios grupos industriales y regiones se tenía. Para una mejor comprensión de este capítulo, se ha planteado en una forma gráfica estas redes, estrategias y modelos en el Mapa Conceptual ubicado en el Anexo 3.

### **3.1. El origen de las familias de los grupos industriales en Monterrey**

Para Cerruti (2000) la naciente burguesía comercial de Monterrey puede remontarse a los tiempos más convulsivos de la historia mexicana, a mediados del siglo XIX cuando Estados Unidos -en plena expansión territorial y en vísperas de su revolución industrial- se apropió de más de la mitad de la geografía del inestable vecino del sur. Desde esos tiempos se conocieron en Monterrey apellidos y familias que durante décadas prosiguieron mencionándose en el escenario regional de los negocios: Zambrano, Madero, Garza, Calderón, Belden, Milmo, Hernández, Rivero, entre 1860 y la Revolución se sumaron nuevos apellidos: Sada, Armendáiz, Muguerza, Ferrara, Maiz. Este conjunto de apellidos -que agrupaba comerciantes autóctonos e inmigrantes- alentó la primera fase de crecimiento industrial en la ciudad entre 1890 y 1910 ya que estaban vinculados a más de 260 sociedades, entre ellas 170 dedicadas a la minería, 40 a la industria fabril y 19 al sector agropecuario.

Estos grupos parentales ofrecían una excelente evidencia sobre las características de las familias más prominentes del periodo, de las cuales, más del 50 por ciento había destacado en la fase previa a 1890. En algunas de las familias los cuadros empresariales eran visiblemente numerosos. Resaltaban los Zambrano, herederos y multiplicadores de la fortuna que en 1873 dejó Gregorio Zambrano, uno de los grandes comerciales de las 2 décadas que siguieron al cambio de frontera. Grueso fue también el caudal de los Madero, aunque no todos residían en Monterrey de manera permanente (Cerruti, 2000, p. 8).

La perdurabilidad de estos apellidos en la continuidad histórica empresarial y comercial se debe a las propias redes familiares establecidas en dos sentidos: por la propia base familiar y por la vinculación permanente con Estados Unidos. Ambos factores son elementos propiciatorios del mismo proceso de industrialización, además de una dinámica regional que es propia del norte de México y de una alta capacidad de adaptación que ha caracterizado a este empresariado, sobre todo si se recuerda que sus orígenes se remontan al ciclo de guerras que trastornó la frontera mexo-estadounidense entre 1847 y 1867, que tras la consolidación del Estado oligárquico México vivió -entre 1911 y 1920- una profunda experiencia revolucionaria, que luego se manifestó la crisis de 1929, que tras los convulsionados años de Lázaro Cárdenas, se montó el modelo de industrialización protegida, que este proyecto terminó de estallar en los ochenta y que - finalmente- la reconversión mexicana supone adecuarse al más desigual tratado de integración comercial que se conozca (NAFTA).

Si se recuerda todo esto y se verifica -a la vez- que el empresariado con base en Monterrey sigue funcionando y -algo que parece evidente- continua realizando buenos negocios, algunas conclusiones adelantadas serían: a) que a este empresariado -como conjunto de agentes sociales dedicados a la reproducción ampliada y rentable del capital- no le ha faltado capacidad de adaptación a tan azaroso devenir; b) que es posible encontrar en sociedades periféricas -es decir, sociedades que no consumaron su revolución industrial durante el siglo XIX o en vísperas de la Primera Guerra Mundial- empresariados con estas características (Cerruti, 2000, p. 8).

Entre los años de la Revolución y los años 30, nuevas familias y apellidos se incorporan al escenario empresarial, entre ellos destacan Santos (alimentos),

Benavides (comercio), Maldonado (papel), Clariond (productos metálicos). Todos estos apellidos, como algunos otros que surgen en los 40 (Lobo, Ramírez) estaban destinados a fusionarse por una u otra vía con las familias fundadoras de la industria para renovar y fortalecer las redes parentales que se manejaban en el mundo de los negocios antes de 1890.

Buena parte de familias con los apellidos antes mencionados se mantienen vigentes en el ámbito empresarial, comercial, social y cultural del Monterrey del siglo XXI y fueron significativas en la creación y consolidación del Instituto. La evidencia de su participación en la fundación del Tecnológico y la vigencia de estos apellidos pueden encontrarse en los Informes del Consejo de Directores a la asamblea general de socios correspondiente de los años 1954 y 1967 (ver Anexo 1 y 2).

### **3.2. Estrategias de expansión, crecimiento y nuevos desarrollos industriales**

A mediados de los años 30 y con el adecuado sostenimiento de la base empresarial, una nueva expansión se manifestó y se acentuó en las postrimerías de la década siguiente, debido a una nueva tendencia hacia la integración industrial, en donde se destacan como pioneros la Cervecería Cuauhtémoc (fundada en 1890), Vidriera Monterrey (1909) y sus directivos, las familias Garza Sada y Sada.



Adicionalmente a lo anterior, ambas empresas pusieron en marcha plantas productivas en diferentes lugares del país. Para 1936, la Cervecería Cuauhtémoc, favorecida por una nueva legislación -ley de industrias y transformación de fomento de industrias nuevas y necesarias (Ortega, 2003), la cual brindó un apoyo irrestricto en lo que respecta a impuestos a la importación, impuestos sobre la renta y sobre ingresos mercantiles— comenzó a transformar sus departamentos internos en empresas autónomas. En menos de 10 años, estableció Malta, S. A., para proveerla de materia prima; Empaques de Cartón Titán, destinada a producir las cajas para embalar cerveza; Almacenes y Silos, bodegas requeridas para el almacenaje de sus productos; y finalmente fundó Productores de Lúpulo que elaboraba insumos para su utilización final (Cerruti, 2000).

En 1935 el abogado y consejero de la empresa, Manuel Gómez Morín, elaboró junto con el Comité Ejecutivo un esquema de organización de la compañía y sus filiales, así como el procedimiento para su reestructuración administrativa y legal. La reorganización implicó la separación de varias empresas para constituirse como sociedades independientes, lo que permitiría que se administraran más eficientemente. Asimismo, se creó una compañía tenedora, que se convirtió en el centro del recién organizado grupo, el cual tenía como empresa madre a la Cervecería Cuauhtémoc (Ortega, 2003).

Igualmente reconocido fue el caso de Vidriera Monterrey S. A., refundada en 1909. En los años 30 y 40 gestó Vidrio Plano, productora de láminas de este

material. Cristalería, elaboradora de manufacturas de mayor complejidad; Fomento de Industria y Comercio (FIC) -conglomerado en ciernes-; Vidrios y Cristales, productora de ampolletas; Industrias del Alkali -elaboradora de silicatos, uno de sus insumos fundamentales- y Fabricación de Maquinarias para producir y reparar maquinaria para la industria del vidrio.

A lo largo del tiempo, Cervecería realizó diversas acciones para asegurarse tanto en el abasto de los energéticos necesarios para mantener en marcha su planta, como el transporte, ya fuera para garantizar la provisión de materias primas o para la distribución de su mercancía. Además de una participación a principios del siglo XX con otros industriales en la conformación de la Cía. Carbonífera de Monterrey, S. A., destacan una planta de energía eléctrica y un gasoducto (Ortega, 2003, p. 4).

La capacidad de adaptación de estas familias, ya convertidas en grupos industriales, se puso de manifiesto frente a condiciones adversas como las épocas de recesión causadas por las crisis internacionales, pero no sólo se evidenció en el mantenimiento como grupo frente a estos embates como fue la Primera Guerra Mundial o la Recesión de 1929, sino en mantener su capacidad de adaptación e innovación para lograr el suministro de energéticos como son el gas y la electricidad. En el caso de la electricidad su aseguramiento se logró a través de la construcción en copropiedad de una planta de energía eléctrica, denominada Planta de Fuerza Eléctrica del Grupo Industrial.

### **3.3. El Tecnológico de Monterrey como el proyecto socioeducativo de un grupo industrial**

El Tecnológico de Monterrey surgió en 1943, durante la época de recesión económica causada por la Segunda Guerra Mundial, a iniciativa de un grupo de hombres de negocios, convocados por el entonces director de Cervecería Monterrey, Eugenio Garza Sada, con el objetivo solucionar de manera definitiva e inmediata las necesidades de formación profesional y técnica indispensables para su aparato productivo. La visión empresarial del Tec es palpable desde sus inicios, cuando en lugar de rectores se nombraron directores y gerentes (Elizondo, 1996).

Desde su inicio, cuando abrió con 350 alumnos matriculados en el primer semestre de operación, el ITESM cuenta con el auspicio de Enseñanza e Investigación Superior A. C. (EISAC), un organismo que promovió la creación del Instituto y que aún en la actualidad respalda la operación y desarrollo de la Institución. EISAC está integrado por 426 consejeros y 1250 socios.

Para 1954 la población estudiantil ascendió a 3761 lo que constituye un incremento de 1,074 por ciento. Para 1964, este número se elevó a 10,624 alumnos lo que representa un incremento del 3035 por ciento con respecto a su matrícula inicial. Este crecimiento exponencial proporciona evidencia contundente del carácter industrial como una dirección de la expectativa constante de crecimiento.

Actualmente imparte 34 carreras de nivel profesional, 20 especialidades, 12 especialidades médicas, 49 maestrías y 12 doctorados, en 33 campus ubicados en todo el país y cuenta con una población estudiantil de 101 mil 441 alumnos, 31% de los cuales lo hacen financiados con algún porcentaje de beca-crédito. Esta población está distribuida de la manera siguiente: 10, 527 en posgrado, 55,959 en nivel profesional, 27,175 en preparatorias y 7,780 en otros programas. Su planta docente está integrada por 7881 profesores en todo el país (3,014 de planta y 4,867 de cátedra) y ha otorgado títulos a 128,060 graduados, de los cuales 119,911 son de nivel profesional y 24,990 de posgrado (ITESM, 2003). Cabe hacer notar que en el proceso de expansión del Tecnológico, se cubre prácticamente todo el territorio nacional, excepto el sureste, en donde sólo existe un campus en la ciudad de Chiapas.

En el mismo año de fundación del Instituto (1943), surgen empresas de gran importancia para el ramo metálico como Hojalata y Lámina (Hylsa) productora de acero, tres años más tarde (1946), Fruehauf Trailers de México, fabricante de tráileres y vehículos de transporte, un año más tarde (1947) Protexa, destinado a impermeabilizantes y continuó con tuberías para rematar con plataformas submarinas.

Varios autores (Villa, 2003; Cerruti, 2002; Ortega, 2003) consideran el proyecto del Tecnológico de Monterrey como una estrategia beligerante utilizada para contrarrestar los efectos nocivos de una política estatal en referencia a la

educación técnica y superior. Tanto la Universidad Nacional como el Instituto Politécnico Nacional fundadas en 1910 y 1936, respectivamente, planteaban un proyecto educativo que no coincidía con el perfil gerencial pretendido por los responsables de la producción y la administración en las florecientes empresas. Para este grupo de industriales ambas instituciones no eran confiables para formar sus cuadros profesionales.

La industrialización del país fortalece la idea de que la educación tiene un papel muy importante en la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo nacional. Para Villa (2003), la educación privada en México surge como una reacción a la pública en los ámbitos política, ideológica y económica. Las universidades privadas más importantes tienen proyectos educativos que se diferencian regionalmente, pues obedecen a la necesidad de satisfacer las demandas de ciertos grupos sociales, en ocasiones muy distintos entre sí por su historia y sus características (Villa, 2003).

Para De Leonardo (1983), la creación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, es producto "de la lucha contra la política educativa del Estado y de la Universidad Nacional, fomenta una educación de corte técnico y científico, ligada a las necesidades regionales del capital (De Leonardo, 1983, p. 136).

Villa (2003) señala que la elite mexicana creó sus propias instituciones educativas privadas, con exigencias financieras y académicas más definidas y alejadas de la

política, que respondieran eficientemente a las necesidades del desarrollo económico no consideradas por las instituciones públicas, ante la excesiva politización y poca dedicación a la formación técnica y profesional requerida. La universidad pública se consideró un espacio que brindaba poca atención al mercado de trabajo y descuidaba la formación de los recursos humanos especializados para el desarrollo de las empresas. En ese sentido, muchas instituciones privadas estaban orientadas al y por el mercado, es decir, al sector productivo y la empresa privada. (Villa, 2003, p. 5).

Por lo anterior, se consideró prioritario velar de cerca por una formación educacional pragmática, alejada de la política, divergente de los pensamientos oprimido/opresor, era de suma importancia para mantener resguardados los bienes de producción y mantener los planes de subsecuentes desarrollos.

La primera universidad privada de América Latina, la Universidad Autónoma de Guadalajara, fundada en 1935 surge como "una respuesta local a pugnas entre sectores tradicionalmente enfrentados en la región: los grupos católicos y una burguesía principalmente comercial y agraria, contra el Estado de los años 1920-1940. Lo que da como resultado una concepción educativa que combina las nociones liberales de la práctica profesional con una fuerte ideología de servicio de extracción cristiana (De Leonardo 1983, p. 135).

También como una reacción, pero esta vez como "una respuesta del clero a la creciente secularización de la enseñanza que vive el país desde el siglo pasado (el

XIX) y a su pérdida de poder en el campo educativo” (Villa, 2003, p. 5), en 1943 surge la Universidad Iberoamericana.

Para Ortega (2003) “ante el crecimiento industrial, la necesidad de técnicos era cada vez más latente, constituyéndose en un cuello de botella para el desarrollo. Esta necesidad llevó a empresas como la Cervecería Cuauhtémoc a enviar algunos de sus trabajadores a capacitarse en el extranjero” (Ortega, 2003, p. 7). A partir de lo anterior, puede identificarse la coyuntura internacional que enmarcó la creación del Tecnológico de Monterrey y que desembocó en la estructuración de un proyecto sólido que permitiera la convergencia de las necesidades a resolver por parte de los grupos industriales a partir de una propuesta de formación curricular formativa en los rubros de enseñanza técnica y enseñanza superior.

En su inicio, la necesidad de mano de obra calificada para la industria regional en ciertas áreas definió sus primeras carreras técnicas y profesionales. Por esos años existía una gran demanda de mecánicos en la industria local y nacional (Elizondo, 1993) y las carreras que ofreció inicialmente son un reflejo de las necesidades de la época. En ese momento, las carreras de Contador Público y Contador Privado, Ingeniero Industrial Administrador, Ingeniero Industrial Electricista, Ingeniero Industrial Mecánico, e Ingeniero Industrial Químico, fueron una respuesta al creciente desarrollo de esa ciudad ubicada en el estado de Nuevo León.

El desarrollo industrial de la región y el surgimiento de nuevas necesidades derivó en la creación de nuevas carreras de tipo profesional acordes al nacimiento de

nuevas líneas industriales. Para 1953, el Tecnológico ofrecía las carreras de Ingeniero Mecánico Electricista, Ingeniero Mecánico Administrador, Ingeniero Químico, Químico Biólogo, Ingeniero Civil, Ingeniero Agrónomo, Arquitecto, Contador Público y Auditor, Administrador de Negocios y Maestro en Artes en Lengua Inglesa. En el nivel técnico ofrecía técnico mecánico electricista, técnico en dibujo industrial, contador privado y técnico en ventas (Enseñanza e Investigación Superior, A. C, 1954).

Hacia 1964 se registra la creación de tres maestrías: Maestría en Administración, Maestría en Artes, Maestría en Ciencias. En el caso de las ingenierías, la carrera de Ingeniero Agrónomo se subdivide por especialidad en Fitotecnista y en Zootecnista y se suma la carrera de ingeniero Químico Administrador; se abren nuevas carreras: licenciado en Ciencias Físico Matemáticas y licenciado en Ciencias Químicas, licenciado en Economía y licenciado en Letras Españolas. En el ámbito de las carreras técnicas, nace la carrera de técnico bancario, técnico en producción, técnico mecánico electricista (Enseñanza e Investigación Superior A. C., 1967).

### **3.3.1. La Universidad Virtual en el contexto del Tecnológico de Monterrey**

Al revisar el surgimiento del proyecto de la Universidad Virtual se vuelve a encontrar la estrategia utilizada históricamente dentro de los grupos industriales de los años 30, de proponer la creación de una nueva empresa independiente a



partir de un departamento exitoso. El factor de riesgo y la audacia de una mentalidad empresarial prevalecen como una constante en la toma de decisiones que subyace a la expansión generada por el propio Instituto, ya que a partir de pequeñas instancias departamentales surgen nuevas estructuras educacionales con ambiciosas metas por lograr y una administración independiente pero manejada bajo el mismo esquema, misión y unidad centralizadora de decisiones (rectoría).

Una puntualización de la autora es que la implementación de este tipo de estrategias no necesariamente conlleva al éxito de manera automática en cada una de los proyectos emprendidos. Es evidente que la réplica de esta estrategia requiere un detallado análisis para verificar los elementos y factores de éxito y de fracaso en cada uno de los casos.

### **3.3.2. El Sistema de Educación Interactiva por satélite como una estrategia de capacitación**

En diciembre de 1950 el Tecnológico obtuvo su acreditación como miembro de la SACS (Southern Association of Colleges of United States), convirtiéndose en la primera institución fuera de Estados Unidos, en ser reconocida por esa organización. Este ingreso del Tec a la comunidad acreditada por la SACS le permitió el reconocimiento de sus títulos en la Unión Americana y constituyó el inicio de una serie de compromisos, acciones y proyectos que habrían de irse cumpliendo a lo largo de sus 60 años, entre ellos, los que dieron origen a la creación de los programas de educación a distancia.

Desde 1950 a la fecha, cada diez años, el Tecnológico realiza una autoevaluación de su infraestructura física, académica y tecnológica y con base en los resultados obtenidos asume compromisos que debe cumplir durante el siguiente periodo de diez años, como un requisito para mantener su reconocimiento por parte de la SACS.

Algunos de esos compromisos asumidos y cumplidos a lo largo de su historia han sido la construcción de un estadio con 35 mil lugares (este requisito fue inicial para pertenecer a la SACS); que todos los profesores de nivel profesional debían contar con estudios de maestría en el área que imparten cursos; que el 25% de los cursos terminales deben ser impartidos con profesores con grado de doctor; y que todos los profesores que impartan materias a nivel de posgrado deben tener estudios completos de doctorado.

En ocasiones estos proyectos han involucrado a la comunidad regiomontana externa al Tecnológico, como sucedió con la construcción del estadio. En 1952, el Instituto convocó a la ciudadanía para que adquiriera bonos de mil pesos cada uno para financiar su construcción. Otros, como el de elevar a maestría el nivel académico de sus profesores, requirieron de esfuerzos mayores pero a nivel interno.

Desde sus primeros años el Tecnológico otorgó becas a sus profesores para ir a cursar estudios de posgrado en el extranjero, lo cual fue suficiente para cubrir sus necesidades de personal capacitado en ciertas disciplinas, hasta que se presentó

la necesidad de cumplir con el compromiso establecido ante SACS de contar con profesores con tener estudios de maestría. En este caso, el requerimiento era masivo y fue imposible de cumplirse a partir de una estrategia aislada o parcial. Por ello, fue necesario diseñar un programa de maestría tan flexible y versátil que pudiera ser cursado por todos los profesores de todas las variadas áreas de conocimiento y que no requiriera que se ausentaran de sus compromisos académicos.

Así surgió la Maestría en Educación con áreas de especialidad, un programa que ofrecía seis materias de formación docente y seis de una especialidad, con lo que se cumplía el requerimiento de la SACS de que las maestrías que cursaran los profesores tuvieran por lo menos seis materias en el área en que impartían clases. Las especialidades impartidas en la primera generación fueron Biología, Matemáticas, Química, Arquitectura, Lingüística, Psicología Cognitiva, Comunicación y Derecho.

Con este programa quedaba satisfecha la necesidad curricular, pero faltaba diseñar la estrategia para su impartición. La respuesta fue la creación del Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS), que a través de sesiones de televisión en vivo impartió este posgrado y sentó las bases de lo que posteriormente se convertiría en la Universidad Virtual del ITESM.

### **3.3.3. La estrategia del SEIS como base para la creación de la Universidad Virtual, como organización independiente**

En concordancia con las estrategias de expansión y desarrollo utilizadas por los grupos familiares y empresariales de la zona noreste de México desde 1890, el SEIS se convierte en una instancia independiente -la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey- y establece una relación bidireccional con la red de campus en todo el país para ofrecer sus sesiones satelitales, los procesos administrativos escolares y la atención a alumnos, al tiempo que imparte clases de preparatoria y profesional y programas completos de maestría y doctorado.

Una condición relevante en el entorno de la nueva Universidad Virtual fue su ubicación en la estructura del Sistema ITESM, pues pasó de ser una división dentro de la organización del Campus Monterrey, para convertirse en un nuevo Campus del Sistema, aunque físicamente continuó dentro de las instalaciones de Campus Monterrey, donde aún funciona.

La Universidad Virtual inició operaciones en marzo de 1996, como un nuevo campus del Sistema ITESM, con una estructura organizacional integrada por cuatro divisiones, una administrativa, una de operaciones, una de comunicación y con una oferta académica integrada por 30 cursos de profesional y seis maestrías (una en educación, tres en el área de administración y una de ingeniería).

En la definición de la Universidad Virtual, la Misión señala que el Instituto está consciente de que sus egresados de la próxima década deberán tener nuevas habilidades de búsqueda, análisis y manejo de la información por medios electrónicos para desempeñarse exitosamente. Asimismo, al impacto que las tecnologías de telecomunicaciones, redes computacionales y multimedios tendrán en modelos de educación a distancia y en la educación presencial en las universidades de México y el mundo.

De acuerdo con la Misión del ITESM, la Universidad Virtual debe desarrollar modelos educativos para ofrecer programas de maestría de alta calidad, ofrecer los programas institucionales de extensión, generar paquetes educativos y de educación a distancia, apoyar la educación mexicana en los niveles medio y medio superior, formar profesores universitarios latinoamericanos y llevar educación a los hogares y centros de trabajo.

Así, en un periodo en el que el Sistema Tecnológico de Monterrey había suspendido la expansión y creación de nuevos campus en el país, se anunció la desaparición del Sistema de Educación Interactiva por Satélite (SEIS) y la creación de la Universidad Virtual, que planteó como su primera misión “eliminar las limitaciones de tiempo y espacio entre los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Reyes, 1997).

A diferencia de su antecesor (el SEIS), cuya tecnología era primordialmente satelital y sincrónica, la Universidad Virtual (UV) adicionó al uso de las redes

satelitales para transmisión de audio y video, las redes de telecomunicaciones, lo cual le permitió enriquecer el proceso con el uso de otros medios electrónicos de comunicación y reforzó el uso de Internet como tecnología de base para sus programas académicos.

Independientemente de las incorporaciones tecnológicas, el elemento característico de la Universidad Virtual en el manejo de los cursos y programas que ya se impartían, fue la reducción en el número de las sesiones satelitales y el uso intensivo de las NTIC como base del modelo educativo. A partir de la creación de la UV, la estrategia fue la migración de programas hacia un modelo totalmente en línea.

Los objetivos que se planteó la UV en su creación fueron los siguientes:

- Apoyar el mejoramiento del proceso educativo de los campus del Sistema.
- Extender el servicio educativo a otros públicos nacionales e internacionales.
- Enriquecer y ampliar el aprendizaje de los alumnos y permitirles flexibilidad en tiempo y espacio.
- Crear y difundir una nueva concepción de la enseñanza que use racionalmente la tecnología.

- Fomentar el desarrollo de grupos multidisciplinarios y cooperativos en el diseño y gestión de programas educativos.
- Promover la investigación educativa.

En 1998 amplió su oferta educativa a través de tres canales que transmitían desde los Campus Monterrey y Estado de México y contaba con una población de 45, 380 alumnos en todos los niveles, como puede apreciarse en la tabla siguiente:

ENERO - MAYO 1998	ESTUDIANTES
Nivel Profesional	3,109
Programas de Maestría:	
Administración	1,603
Educación	560
Ingeniería y Tecnología	1,025
Actualización de Habilidades Docentes	4,804
Desarrollo de Habilidades Docentes	4,547
Aula Virtual Empresarial	19,959
Programas en empresa	7,566
Educación Continua	2,207
<b>TOTAL</b>	<b>45,380</b>

TABLA 3. Datos estadísticos de la Universidad Virtual en 1998. Tomada de Martín (1999).

Los alumnos de profesional que se mencionan en la tabla anterior son estudiantes de los Campus del Sistema ITESM que cursaban materias en la UV, principalmente los cursos llamados terminales, por ser los últimos de cada plan de estudios, ya que de acuerdo a uno de los compromisos adquiridos ante SACS, esos cursos deberían ser impartidos por profesores con grado de doctor. Dichos cursos se impartían desde los campus más grandes del Sistema ITESM y con ello se podía atender ese requerimiento. En 1998, el modelo de cursos para profesional incluía un profesor tutor en cada campus receptor, que atendía presencialmente a los alumnos.

Los estudiantes de los programas de maestría que se mencionan en la tabla anterior se dividían en tres áreas del conocimiento: educación, administración e ingeniería y tecnologías. En el caso del área de educación, se refiere a la Maestría en Educación con áreas de especialidad ya mencionada.

En el área de Administración se ofrecían tres maestrías: administración, finanzas y mercadotecnia, y en el área de ingeniería y tecnología la Maestría en Administración de Tecnologías de Información.

Los alumnos de Actualización de Habilidades Docentes que se mencionan eran profesores de educación básica de la SEP que cursaban un diplomado con una duración de diez meses. En este programa la cifra mencionada llegó a un total de 13 mil docentes en todo el periodo.



De 1998 a 2002, la Universidad Virtual registró un crecimiento notable, que se evidenció en el aumento de su estructura organizacional y en la oferta de programas. En 2001 llegó a contar con 14 direcciones de división, cuatro de ellas académicas y un *staff* de apoyo a la rectoría. Para marzo del 2000 el personal de la UV estaba integrado por mil personas aproximadamente.

Entre las áreas que sufrieron diversas modificaciones a lo largo de esos años destaca la capacitación *in situ* para empresas, que inicialmente se ofrecía a través de un cuarto canal televisivo creado en sociedad con la empresa Multivisión, denominado Aula Virtual Empresarial, el cual ofrecía cursos de capacitación y actualización para el personal y directivos, pero cuya sociedad se disolvió posteriormente para dar paso a la Universidad Virtual Empresarial (UVE), que se ha manejado desde entonces como una instancia dependiente de la Dirección de Extensión.

Actualmente la estructura organizacional de la Universidad Virtual se ha adelgazado considerablemente y sólo cuenta con seis divisiones: Académica, Administrativa, Operaciones, de Programas de Profesional y Posgrado, de Programas Sociales y de Extensión. El personal se ha reducido sustancialmente y actualmente está integrado por una plantilla laboral de 800 personas, principalmente en el área de profesores tutores y de operación (asesores en diseño instruccional, diseñadores gráficos, especialistas en informática y

productores de televisión). Las áreas en donde mayor recorte laboral se registró son Comunicación y Comercialización.

### **3.4. Las alianzas del ITESM con instancias extranjeras para la educación a distancia**

La creación de la Universidad Virtual en 1996 no es un acto fortuito en la historia del Tecnológico de Monterrey. Es la conjunción de las estrategias ya planteadas como dinámica característica de los grupos familiares y empresariales del noreste, junto con una serie de acciones y programas educativos de uso de tecnología que iniciaron en 1963 con un proyecto financiado por la Fundación Ford, en colaboración con la Universidad de Texas para impartir educación profesional por televisión en circuito cerrado de televisión y que han continuado hasta la fecha a través de alianzas con diversas universidades norteamericanas y canadienses para la impartición de cursos y grados conjuntos.

Antes de entrar formalmente a la educación a distancia y a la educación virtual, el Tec de Monterrey inició otros proyectos de educación mediada por tecnología. En 1964, los primeros cursos del área básica de las carreras de ingeniería, empezaron a ofrecerse a través de un circuito cerrado de televisión y en enero de 1965 el Instituto anunció su intención de extender esa programación televisiva a las escuelas primarias de la ciudad de Monterrey y de los municipios aledaños. Al parecer, se trata de los primeros indicios del uso de la TV como una tecnología para la educación a distancia en México (Elizondo, 1993). Los primeros cursos que

se ofrecieron fueron lecciones de Ciencias Físicas y Naturales, Historia de América y Geografía. Todo esto, continuó contando con el patrocinio de la Fundación Ford.

Una tercera parte del proyecto, programada para iniciarse en septiembre de 1965, que estaba dirigida a trabajadores y obreros de la industria local, nunca pudo iniciarse pues terminó el patrocinio de la Fundación Ford. Este programa incluía capacitación en el área de Ingeniería Industrial y alfabetización.

Un antecedente de la modalidad a distancia en el ITESM es la Preparatoria Abierta que diseñó para la Secretaría de Educación Pública en 1973 y cuyas clases se impartían bajo un programa de seis cuatrimestres y se basaban en material impreso y con el apoyo de transmisiones televisivas de una estación local que se creó exclusivamente para ese fin, aunque actualmente es un canal de TV comercial. Las clases de la Preparatoria Abierta iniciaron en 1974, cuando se inauguró el canal 8 de la televisión local, que fue el medio para transmitir las clases, que inicialmente cubrían gran parte de la programación de ese canal comercial.

De 1974 a 1982 la expansión del ITESM en el área de educación a distancia parece haber sido mínima, pues no existe evidencia de que esos programas de preparatoria abierta o de clases por televisión se hayan sostenido. Frente a ello, lo que se aprecia es un ambicioso programa de inversión en equipo computacional, no sólo en cuanto a computadoras para alumnos -en 1979 se destina todo un piso de la Biblioteca Central para la instalación de un ciento de

computadoras personales- y se introduce en forma general y obligatoria a la computadora como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (Elizondo, 1993).

Algunos eventos contribuyeron para sentar las bases de la educación virtual en el Tec de Monterrey. En 1987, se incorpora a la red internacional de comunicación entre universidades llamada Bitnet, cuya red enlazó primero al Campus Monterrey y posteriormente a los campus de nueve ciudades del país, a través de la transmisión de imagen, voz y datos a través del Satélite Morelos. A partir de esa plataforma, posteriormente se puso en marcha el uso de correo electrónico para todos los Campus del Sistema Tec.

Otro antecedente de la educación a distancia en el ITESM es la adquisición de una estación terrena para la recepción de televisión vía satélite, que más tarde dio origen al Proyecto de Educación por Satélite (SEIS), a través del cual, en 1988, empezó a impartirse el primer programa completo de Maestría en Educación (MEE) abordado anteriormente.

En esa época el ITESM no apostaba a la educación a distancia para ser un modelo en el que pudiera fincarse un proyecto de expansión institucional. El cambio de visión respecto al uso de la tecnología vendría más tarde, cuando en 1994 el Gobierno Federal planteó la necesidad de capacitar a miles de funcionarios que habrían de apoyar los procesos electorales y cuya ubicación era tan dispersa como la propia geografía nacional.

Así surgió la propuesta de capacitar a los funcionarios electorales a través de un programa a distancia, impartido a través del SEIS, pero ese fue sólo el inicio de una serie de proyectos que permitieron la obtención de recursos para financiar esta tecnología (Palacios, 1995). Desde ese momento, el uso de las tecnologías de telecomunicaciones y redes se diversificó e intensificó en los programas a distancia que han sido abordados en este capítulo, hasta dar origen a la Universidad Virtual.

Para el 2002 la Universidad Virtual había incrementado su oferta a 16 maestrías y 44 materias de profesional y contaba con 11 mil alumnos distribuidos en seis países de América Latina.

Durante este tiempo, de 1996 a 2002, también el modelo educativo de la educación presencial del Tec de Monterrey se vio influida por el uso de la tecnología ya que todos los cursos incorporaron el uso de grupos de discusión a través de plataformas de Internet y la computadora portátil se volvió un requisito de ingreso, pues el alumno debía acceder a sus contenidos y actividades del curso a través de Internet. En tanto, la Universidad Virtual también diversificó su oferta y creó divisiones organizacionales para atender la capacitación de personal técnico, administrativo, gerencial, y de ventas en las empresas, a través de programas de televisión, a los que denominó Aula Virtual Empresarial. Pasó de contar con 68 empleados a un personal de más de mil cien profesores y personal de apoyo en 2002.

La oferta educativa de la Universidad Virtual, que durante los primeros cinco años mantuvo una escalada de crecimiento, en 2002 empezó a registrar un ajuste. De las 16 maestrías que se impartían en el 2000, 5 fueron cerradas por no contar con un ingreso de por lo menos 100 alumnos (Arquitectura, Ciencias Computacionales, Biblioteconomía, Calidad Ambiental y Ciencias de la Información).

Los programas que continúan ofreciéndose son la Maestría en Educación (el programa con que se inauguró el programa de educación a distancia), la Maestría en Tecnología Educativa (que se imparte en dos opciones: como grado por parte del Tec o en forma conjunta con British Columbia University), la Maestría en estudios Humanísticos, la Maestría en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento y el Doctorado en Innovación Educativa. En el área de ingeniería sólo se ofrece la Maestría en Sistemas de Calidad y Productividad.

Actualmente el área de Educación Continua es la oferta más diversificada y la única que continúa haciendo uso de las sesiones satelitales, incluye cursos, diplomados y seminarios bajo dos conceptos: uno, dirigidos a personas y otro, a instituciones, a través de la Universidad Virtual Empresarial (UVE) en sus versiones UVE individual o en UVE corporativo. Las áreas temáticas que cubren los diplomados y cursos cortos son las siguientes: administración y cultura organizacional, productividad, comercialización, contabilidad y finanzas y computación, idiomas, desarrollo sostenible, bienestar integral, educación, así como una oferta de cursos a la medida de las empresas.

Esta oferta de educación continua cristaliza con el concepto de Universidades Virtuales Corporativas, iniciado durante el verano de 2003 con la Coca Cola como su primer socio. Esta opción está diseñada para que la UV del ITESM emita certificados de estudios de capacitación en forma conjunta con la empresa que haga esta clase de alianzas. El primer socio es Cementos Mexicanos, lo cual dio origen a la Universidad Virtual CEMEX-ITESM, que inició con un programa de capacitación a la medida para todo su personal directivo. Estas Universidades Virtuales corporativas, recientemente anunciadas, no eliminarán los Programas Empresariales Exclusivos, que incluyen una oferta de cursos para altos directivos en empresas públicas y privadas

A través de la Universidad Virtual, el Sistema ITESM ha alcanzado una cobertura en el sector social, nunca antes experimentada. Entre sus programas se cuenta el Programa de Desarrollo para Educadores e Instituciones Educativas, el Programa de Actualización de Habilidades Docentes en versión Satelital y por Internet, el Programa para el Desarrollo de Habilidades Administrativas (PDHA), Competencias Educativas, Programa de Desarrollo Comunitario, los Centros Comunitarios de Aprendizaje, Programas de Desarrollo para Organizaciones de la Sociedad Civil y Medios de Comunicación, Líderes Sociales, Seminario Virtual para un Nuevo Periodismo, Programas de Desarrollo para la Administración Pública y el Sistema Político, Diplomado en Gobierno (en línea), Gobierno abierto y Participativo Federal, Programa de Capacitación para el Arranque Municipal, Programa de Finanzas Gubernamentales y el Seminario de Alta Administración Municipal. Los

programas de Desarrollo Social tienen una cobertura de 4 mil 560 profesores en los programas de actualización, mil 800 funcionarios y 465 periodistas.

### **3.5. El modelo educativo de la UV**

Hablar de un modelo de educación a distancia es referirse a un sistema de educación en el que las partes -alumnos y profesores- no están en el mismo lugar. Este proceso se lleva a cabo a través del acceso remoto de los programas educativos a través del uso de diversas tecnologías: informática, telecomunicaciones e impresos (Torres, 2002).

Cuando iniciaron los cursos de la Maestría en Educación (MEE), el modelo educativo del SEIS reproducía en gran medida el modelo educativo presencial, con procesos de enseñanza-aprendizaje sincrónicos en su mayoría. Las sesiones satelitales, de tres horas semanales (para las maestrías de administración) o quincenales (de las maestrías en educación) trasladaban el diseño de las clases que los demás programas presenciales ofrecían, con un profesor cuyo papel se centraba en la exposición, aunque apoyados por los recursos que permite la televisión, que principalmente eran los apoyos visuales elaborados en computadora, los videos y las entrevistas pregrabadas.

Al crearse la UV e incorporarse nuevas tecnologías de comunicación basadas en Internet, se buscó una mayor asincronía en las actividades de aprendizaje. De esta forma, la sesión satelital ya no fue el eje del curso ni el único medio por el cual se desarrollaba el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se enriqueció con la



creación de espacios electrónicos como ambientes de aprendizaje a través de los cuales se desarrolla una parte importante del proceso, caracterizado por la interacción de alumnos geográficamente distantes.

Otro elemento característico del trabajo docente en la Universidad Virtual fueron los equipos interdisciplinarios para apoyar al profesor en el diseño, desarrollo e impartición del curso que han incorporado nuevos elementos derivados de la masividad que los cursos que han adquirido, así como la integración de profesores tutores, quienes se responsabilizan de la atención y evaluación del aprendizaje de los alumnos.

Actualmente, en un modelo prácticamente diseñado para impartirse en línea - pues las sesiones satelitales son un elemento de asistencia opcional- las actividades de aprendizaje se han trasladado casi por completo a los espacios que ofrecen las plataformas tecnológicas, que pueden variar de acuerdo al programa o nivel, pero que van desde el *Learning Space* y el *Blackboard*, que son productos comerciales, hasta el Web Tec que es de diseño propio. A partir de agosto de 2003, todos los programas académicos de maestría y doctorado eliminan el componente satelital y se imparten totalmente en línea.

En cualquiera de los casos, en general se considera al tutorío como el punto crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es el vínculo entre el curso y los alumnos. El tutorío se refiere a la atención de los alumnos a partir de un

equipo de profesores que participan en cada curso y que son los responsables de la relación con los alumnos.

Para el diseño de los cursos, los profesores titulares son los responsables de los contenidos de cada curso, pero durante la fase de diseño deben trabajar interdisciplinariamente con un equipo integrado por los profesores tutores, un asesor en diseño instruccional, un asesor tecnológico y un diseñador gráfico.

Durante la fase de diseño de un curso, este equipo se integra para planeación los contenidos, actividades y procesos que habrán de realizarse en la etapa de realización, en la que se incorporan otros elementos como la atención a alumnos a través de un módulo integral de servicio que recibe las demandas, quejas y solicitudes de atención de los alumnos, para turnarlas a la instancia correspondiente a su solución.

Generalmente las demandas de servicio se reciben durante los primeros días o hasta semanas después de haberse iniciado el curso y giran en torno a problemas con la tecnología, principalmente el acceso y la curva de aprendizaje. Durante el proceso de desarrollo de los cursos, las peticiones de los alumnos se relacionan con la actividad de los tutores, pues éstos tienen como norma responder los mensajes electrónicos en un plazo igual o menor a 48 horas, y para retroalimentar una tarea, hasta 7 días hábiles.

### **CAPÍTULO 3 | EL TECNOLÓGICO DE MONTERREY, UNA PROPUESTA SOCIO EDUCATIVA CON UN ORIGEN INDUSTRIAL**

Esta norma para el desempeño de los tutores es un factor indicativo del papel que desempeñan en el proceso educativo y de la posibilidad de los alumnos para reclamar que se cumpla.

## **CAPÍTULO 4**

### **4. Descripción y del Proceso Metodológico y su Fundamentación Teórica**

La investigación que se reporta se realizó con una metodología de corte cualitativo. Aquí se fundamenta y describe la selección, el diseño y la implementación de ésta como estrategia para la reconstrucción de la realidad social que ocupa a este trabajo. Este apartado inicia con el planteamiento del debate cualitativo/cuantitativo en el contexto de las Ciencias Sociales. En una segunda parte ofrece el sustento teórico que justifica la decisión de la investigadora por este enfoque. Y en la tercera, se describe el proceso metodológico desde la búsqueda bibliográfica para la construcción de un marco teórico que permitiera la comprensión del fenómeno, hasta la conceptualización y construcción de categorías e identificación de patrones, como un resultado del análisis de la información recabada durante el trabajo de campo.

#### **4.1. La perspectiva metodológica cualitativa y cuantitativa en las Ciencias Sociales**

El debate entre los investigadores sociales acerca de las metodologías cualitativa y cuantitativa es una discusión inacabada que no pretende agotarse en este espacio. Se plantea como antecedente para la comprensión de la selección metodológica que ocupa a esta investigación, pues la forma en que se aborda y se buscan las respuestas de un problema o fenómeno social, se deriva de los intereses y propósitos de la propia investigación.

El origen de este debate cuantitativo/cualitativo en las Ciencias Sociales tiene su origen en el debate epistemológico entre el paradigma empírico analítico y el simbólico interpretativo. Desde el primero, se buscan los hechos y causas de los

fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. En esta corriente se identifican como precursores a grandes teóricos del siglo XIX y las primeras décadas del XX, especialmente Augusto Comte y Emile Durkheim (Taylor, 1996).

Desde la segunda perspectiva teórica, el simbólico interpretativo, el investigador busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante. El investigador reconstruye la realidad social apoyado en diversas corrientes metodológicas como la fenomenología, la hermenéutica, la etnografía, la etnometodología y la teoría fundamentada.

En el contexto de ese debate entre lo cuantitativo y lo cualitativo "si al número se le atribuye un gobierno riguroso y a la palabra se le caracteriza por una ambigüedad inherente, asistiríamos por tanto a la presencia de un diferente rendimiento comunicativo por parte de ambos términos (Dávila, 1999, p. 70), lo cual resulta inexacto toda vez que aún en las más estrictas operaciones matemáticas, el número debe ser interpretado a la luz de un lenguaje integrado por palabras.

Las diferencias entre los enfoques no sólo se centran en el uso de un lenguaje para la expresión de sus resultados (números o palabras), sino que involucran

también -y principalmente- al proceso del diseño y desarrollo de la investigación y al análisis, síntesis y forma de comunicación de sus resultados.

Algunos elementos que plantea Dávila (1999) para establecer la diferencia entre los dos enfoques son los siguientes:

Desde el enfoque cuantitativo:

- Sigue un criterio lógico que guía todo el proceso.
- Entre las premisas y conclusiones se constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas tales que para ir de las primeras a las segundas no habrá más que seguir sus estipulaciones. Así el resultado final de sus aplicaciones conlleva frecuentemente la convicción de la autonomía del proceso.
- Bajo este enfoque, cuya pretensión es la de gestionar las relaciones espacio temporales entre las variables, las Ciencias Sociales se instauran como gestoras, 'La estadística tiene que ver con el Estado: es la ciencia del Estado. Mediante la estadística, el Estado se reserva el azar y atribuye la norma: en el protocapitalismo de producción y acumulación, le permite luchar entre entes con estrategia (estrategias simétricas -teoría de juegos- o antisimétricas -cibernética-) (Ibáñez en Dávila 1999).

- Supone una radicalización del componente táctico, al menos si la táctica es la actividad de preparar y conducir individualmente los encuentros (actos aislados, cada uno completo en sí mismo, que componen el combate), mientras que la estrategia es la actividad de combinarlos, unos con otros, para alcanzar el objetivo de la guerra (que no es el dominio de las artes ni de las ciencias sino que es un elemento de la contextura social).
- Es un diseño cerrado. Que pretende ser reproducible en todas sus dimensiones. Su modelo es algorítmico. Todo es controlable (Dávila, 1999).

Desde el enfoque cualitativo

- Es un mundo de estratagemas. Puede manejarse en el modo en que la táctica se introduce (por sorpresa) en un orden dado; en otras palabras, su diferencia con respecto al enfoque cuantitativo no es únicamente de naturaleza estratégica sin que también de carácter táctico.
- En el diseño cualitativo todo se encuentra sobredeterminado por el objetivo final; son los objetivos los que marcan el proceso de investigación cualitativa, dado que ceñirse a hipótesis previas no haría sino constreñir el propio análisis. En un mundo simbólico capturado mediante discursos no se circunscribe en modo alguno a premisas previamente formalizadas para su ulterior verificación. En la

investigación cualitativa, por el contrario, se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de 'desentrañar significados' (Ortiz en Dávila, 1999).

- El diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes -actuales en la producción del contexto situacional así como en lo que concierne a la interpretación y análisis- en tanto que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador (en tanto sujeto de la investigación), que es quien integra lo que se dice y quién lo dice.
- Se caracteriza por la invención, esto es, por dar cabida siempre a lo inesperado, ya que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante.
- Los criterios de selección son criterios de comprensión, de pertinencia -y no de representatividad estadística-; se refieren a los conjuntos, a su estructura y a su génesis, es decir, por ellos se pretende incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes.

## **4.2. Fundamentación del Enfoque Metodológico de la Investigación**

Para este estudio se eligió una metodología cualitativa y para su realización se elaboró un diseño mixto que incorpora el método etnográfico y el estudio



naturalista, porque lo que se busca es conocer cómo se realiza el acto comunicativo a través de los medios electrónicos en un sistema de educación a distancia basado en tecnologías de comunicación.

La decisión de optar por la metodología cualitativa obedece a la flexibilidad que ésta permite para describir y comprender en su propio contexto un fenómeno social, que en este caso es la interactividad generada dentro de los foros de discusión electrónicos, pues por ser holística permite reconstruir las formas de intercambio simbólico de la praxis social real, percibe e interpreta al objeto de estudio a partir de su contexto, además de que permite reconstruir esa realidad con base en las propias participaciones de sus protagonistas. La decisión también obedece a que los métodos cualitativos son inductivos y parten de la observación de eventos particulares, como son en este caso los espacios electrónicos de aprendizaje. Debido a todo ello, no busca generalizar sus resultados ni establecer leyes universales.

Una de las razones para su elección es su capacidad de dar cabida a lo inesperado o a la rutina, como puede ser lo que sucede en un foro electrónico de discusión, en donde si bien se trata de procesos y actividades planeadas desde el diseño de los cursos (interacción) no es posible prever lo que sucederá en esa realidad virtual al momento que la discusión se realice (interactividad). La realidad se construye a partir de los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea.

## **CAPÍTULO 4** | DESCRIPCIÓN Y DEL PROCESO METODOLÓGICO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dado que el objetivo de esta investigación es conocer lo que sucede en un microcontexto que es el aula virtual, la metodología cualitativa permite al investigador adentrarse en un mundo con una visión antropológica, con la intención de comprender qué es y cómo funciona, desde una visión interpretativa y constructivista en la que la comprensión del fenómeno implica la consideración de una amplia variedad de contextos: temporales y espaciales, históricos, políticos, económicos, culturales, sociales y personales.

El investigador cualitativo tiene poco interés en generalizar sus resultados, lo que busca es conocer a profundidad para encontrar la comprensión de los fenómenos sociales y sustenta la principal diferencia entre la investigación cuantitativa de la cualitativa en el tipo de conocimiento que se pretende, más que una diferencia derivada de los datos. “Los investigadores cuantitativos destacan la explicación y el control; los investigadores cualitativos destacan la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (Stake, 1999, p. 42).

Tal es el caso de esta investigación, que pretende conocer y comprender lo que sucede en los procesos de interacción de los grupos de discusión electrónicos desde una perspectiva cronológica que aborda el intercambio y reconstrucción de significados entre los participantes a partir del intercambio y decodificación de mensajes, más que de causas y efectos, por ello se rescatan los propios textos de los participantes para reconstruir esa realidad.

En suma, se trata de un trabajo interpretativo, en el que el investigador desde que se acerca al fenómeno a observar empieza a hacer interpretaciones, aún durante el trabajo de campo, haciendo observaciones, emitiendo juicios subjetivos, analizando y resumiendo, a la vez que se dan cuenta de su propia conciencia (Taylor, 1996).

Esto obliga a abordar a la subjetividad como una característica de los métodos cualitativos, que lejos de ser un problema que debe ser erradicado, es asumido por el investigador, quien busca validar sus observaciones a través de la triangulación o la auditoría de otros investigadores, que ofrecen una visión diferente a la interpretación realizada.

Desde la perspectiva de Stake (1999) hay ocho características que debe cumplir un buen estudio cualitativo:

- Es holístico: la contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita reduccionismo y el elementarismo; y es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.
- Es empírico: está orientado al campo de observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, no

intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.

- Es interpretativo: los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.
- Es empático: atiende a la intencionalidad del actor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores: aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son émicos, de enfoque progresivo; y los informantes sirven de experiencia indirecta.
- Las observaciones y las interpretaciones inmediatas están validadas: es habitual la triangulación de datos; hay un esfuerzo deliberado por poner en duda las interpretaciones propias; los informantes contribuyen a que los lectores hagan sus propias interpretaciones; y los informantes ayudan a los lectores a reconocer la subjetividad.
- No es exhortatorio, y evita explotar la posición privilegiada del especialista.

- Es consciente de los riesgos que conlleva la investigación de sujetos humanos.
- Sus investigadores son competentes no sólo en sus métodos, y están versados en alguna disciplina fundamental, sino que lo están también en las disciplinas relevantes (Stake, 1999, p. 49-50).

### **4.2.1. El método etnográfico**

Uno de los métodos utilizados en este estudio es el método etnográfico por su interés en la descripción de lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa, además de que se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo de una situación a otra.

En general los estudios etnográficos se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño, relativamente homogéneo y geográficamente limitado; por el empleo de la observación participante como estrategia fundamental para la creación de una base de datos compuesta por las notas de campo, la descripción y explicación interpretativas de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Los investigadores suelen utilizar una combinación equilibrada de datos, tanto subjetivos como objetivos para reconstruir un universo social (Pérez, 1990, p. 125).

Si bien la bibliografía sobre el método se refiere a espacios físicos, en el caso que a esta investigación ocupa, el método se aplicó en un espacio virtual, por lo cual las técnicas sufrieron adaptaciones al propio contexto del estudio.

### **4.2.1.1. La etnografía virtual**

El uso de la etnografía como un método de investigación para el estudio de las comunidades virtuales es una práctica reciente, pero que empieza a tener cada vez más adeptos. Ardévol (2003) denomina etnografía virtual al trabajo de observación que se realiza a través de la pantalla de la computadora y cuyo objetivo es mostrar cómo se organiza la vida social a partir de la interacción y la comunicación mediada por computadora. No se trata de una adaptación de un viejo método a un nuevo campo de estudio, sino una oportunidad de transformar reflexivamente el propio método y replantear los supuestos teóricos y epistemológicos que sustentan la relación del investigador con lo técnico.

El método etnográfico consiste en la estancia prolongada en un lugar concreto, donde el investigador comparte plenamente la vida de una comunidad o grupo social. El objetivo de estos estudios cualitativos es mostrar cómo se organiza la vida social a partir de la interacción y la comunicación mediada por computadora, pero no siempre tienen en cuenta los aspectos sociales y culturales fuera de la red.

En el ciberespacio no es posible establecerse físicamente en un espacio en el que la gente entra, participa y sale. Lo que recoge la pantalla son interacciones entre personas que entran y salen del canal y que están, a su vez, en contextos sociales diversos y en distintas conversaciones simultáneas. El cuestionamiento es respecto a si entonces debería seguirse la vida de los participantes fuera de la pantalla. Sin

embargo concluye que esa no es una característica exclusiva del ciberespacio, ya que en un mundo urbano, globalizado e interdependiente, la mayor parte de las relaciones no están restringidas ni limitadas por el marco de una comunidad cerrada.

Coincide con Hine (en Ardévol, 2003) al señalar que “la etnografía virtual es ‘asituada’ en la medida en que nuestro objeto de estudio no está en el texto que vemos en la pantalla, pero tampoco detrás de ella. Nosotras situamos nuestro objeto de estudio fuera del texto escrito en la pantalla, para irlo trazando a partir de la mediación entre nuestra experiencia, el registro textual y nuestra observación participante, que se iba dibujando a partir de la interacción que manteníamos con nuestras informantes”.

Las investigadoras conceptualizaron la etnografía virtual a partir de una revisión de investigaciones relacionadas con el estudio de las comunidades virtuales y después de haber realizado una investigación sobre las interacciones sociales entre mujeres en espacios electrónicos virtuales.

Su trabajo destaca el papel de la subjetividad y el proceso de socialización, como un elemento importante en la construcción de datos etnográficos que no deben evitarse en aras de una mayor objetividad, sino como elementos constitutivos. Sin embargo, las autoras establecen que lo específico de la etnografía virtual es el hecho de que la mediación tecnológica está presente durante todo el proceso etnográfico, tanto en la observación participante como en el registro y

construcción de los datos. La mediación técnica (el registro textual, en audio, fotografía o vídeo) es clave en la investigación etnográfica porque fija la experiencia y descontextualiza la memoria del observador, creando un nuevo contexto para el análisis.

En ese sentido, el dato etnográfico es siempre el producto de una abstracción y de una técnica de transformación. En el caso de la etnografía en línea, la mediación técnica es parte inherente de la interacción observada y, además, no hay distancia o transformación aparente entre el comportamiento y su registro, ya que ambos están hechos de interacciones textuales.

### **4.2.2. La indagación naturalista**

La Indagación Naturalista consiste en un plan, estructura y estrategia de investigación concebida con el fin de obtener respuestas a nuestras preguntas de investigación. Se apega al método cualitativo porque son más sensibles y adaptables a diferentes formas de influencia y valores que van surgiendo durante el estudio (Lincoln y Guba, 1985).

La indagación natural cuenta con características que permiten tomarla como una metodología que aporta algunos elementos útiles y pertinentes para el estudio que se realizó. Sus características principales: El ambiente natural y el instrumento humano. La primera sugiere que el todo no puede ser entendido en aislamiento de su contexto, no puede ser separado o fragmentado, ya que se cree



que el acto de observación influye en lo que se está viendo, por lo que el observador debe estar en contacto con el contexto en el que el evento está ocurriendo. La segunda característica es que el investigador naturalista elige utilizarse a sí mismo como instrumento generador de datos, como lo hace con el grupo de estudio, ya que sería virtualmente imposible utilizar un instrumento no humano con la capacidad de ajustarse a las diferentes realidades que se le presenten, porque sólo el ser humano puede ser capaz de evaluar el significado y diferenciar la interacción (Lincoln y Guba, 1985).

En el caso de esta investigación, la metodología utilizada es una mezcla de diversos métodos cualitativos, centrados principalmente en la etnografía, por la importancia que tiene conocer los acontecimientos que ocurren en el desarrollo cotidiano del proceso comunicativo de los grupos de discusión electrónicos, como una forma de conocer esa realidad, ya que dada la complejidad del modelo de ED, sólo al introducirse en el “aula virtual” pueden conocerse las características del fenómeno que ocupa a este estudio.

#### **4.2.2.1. La persona como instrumento**

En este método, el investigador es uno y el principal de los instrumentos para la recolección de datos y para su análisis, por ello, recurre a técnicas comunes a la actividad humana, como la observación, la entrevista y el registro (Lincoln y Guba, 1985).

## **CAPÍTULO 4** | DESCRIPCIÓN Y DEL PROCESO METODOLÓGICO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el caso de este estudio, la investigadora puede definirse como una observadora permanente cuyo interés en el tema de investigación surgió como resultado de un proceso de reflexión derivado de su práctica profesional como profesora tutora de cursos a distancia; de los cuestionamientos surgidos durante el proceso, con relación a la utilidad de los espacios electrónicos de aprendizaje.

La investigadora forma parte del contexto y del escenario en el cual se desarrolla la investigación y en el caso de los foros observados fungió como profesora tutora de los grupos seleccionados como muestra, lo que de acuerdo con Schön (1998) sirve como instrumento de reflexión sobre la práctica misma y aporta la experiencia de conocer el mundo que se estudia, lo cual abre la opción de considerar a este trabajo como Investigación-acción, aunque este reporte concluye en la obtención de resultados y no incorpora el registro de la implementación de innovaciones en la realidad observada.

En el curso de alumnos de nuevo ingreso, la investigadora se desempeñaba por primera vez como profesora tutora. Si bien había desempeñado anteriormente - durante los dos semestres anteriores- la labor de profesora titular, ésta era la primera ocasión en que era responsable de la atención de un grupo de alumnos como tutora, además de que era la primera vez que impartía clases en esa área del Conocimiento.

En el caso de los alumnos próximos a graduarse, la investigadora se desempeñaba como profesora tutora con una experiencia de cuatro semestres en ese rol. Era la

segunda ocasión que participaba en esa materia y por lo tanto tenía un cierto dominio de los contenidos de la materia.

#### **4.2.2.2. Validez y confiabilidad**

En un estudio cualitativo la validez y la confiabilidad son elementos insoslayables igual que en una investigación de corte cuantitativo, pero las formas a través de las cuales se construyen son congruentes a este paradigma.

En un estudio cualitativo la credibilidad es el equivalente a lo que en el paradigma cuantitativo es la validez interna y ésta se construye a través de diversas acciones como la conducción cuidadosa del estudio, de forma que los hallazgos sean fidedignos y que se pueda demostrar la autenticidad de la evidencia consiguiendo que sea aprobada por los constructores de la realidad bajo estudio.

Una de las acciones que recomienda Erlandson (1993) es atender a una observación del fenómeno durante periodos prolongados que permitan eliminar las imágenes parciales o particulares de actos esporádicos, así como el riesgo de que los registros se deban a la transformación de una realidad a consecuencia de la llegada del investigador-observador, lo cual es una condición innegociable desde la perspectiva de Lincoln y Guba (1985) a fin de llegar a lograr un conocimiento profundo de la realidad social que es objeto de la investigación.

#### **CAPÍTULO 4 | DESCRIPCIÓN Y DEL PROCESO METODOLÓGICO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

En este trabajo de investigación la investigadora se acercó al estudio del fenómeno interactivo después de un largo periodo de conocimiento de la educación virtual, pues durante los seis años previos a este estudio se mantuvo en vinculación con estos procesos mediado por tecnología, primero como parte del equipo de evaluación de cursos en el área de investigación educativa, para posteriormente conformar parte del cuerpo de docentes, tanto como profesora titular, como profesora tutora, durante cuyo ejercicio surgió la inquietud por investigar lo que sucedía en los foros de discusión.

Debido a que formó parte como profesora tutora de los equipos observados, su presencia no fue intrusiva sino que la observación fue un hecho que los participantes tomaron como algo cotidiano de su labor académica. En este caso se cumple otro elemento indispensable para la validez de los estudios cualitativos: la observación persistente, que se refiere más que al concepto de tiempo, al de profundidad, a fin de distinguir las características relevantes de las que no lo son.

Toda investigación es la búsqueda de modelos, de constantes. Lo que en el estudio cuantitativo se llama correlación o covariación, en el estudio cualitativo es un modelo. Stake (1999) señala “cuando pienso en un tema importante, intento pensar en modelos a que ayuden al lector a entender mejor el caso”, tal como se logra al final de este trabajo, cuando se plantea el modelo identificado en los procesos de interacción de los foros de discusión.

El estudio cualitativo no busca la generalización, pues es un estudio exhaustivo y a profundidad de una realidad particular, pero en la medida en que la descripción del caso sea relatada con detalle, analizada a profundidad y sintetizada a partir de la identificación de patrones, modelos y esquemas que representen esa realidad, otros investigadores interesados en estudios similares en contextos parecidos podrán encontrar alguna posibilidad de transferirlo.

#### **4.2.2.3. La triangulación como proceso para verificar validez**

La triangulación de la información obtenida a través de los diversos instrumentos constituye un mecanismo de validez para la metodología cualitativa. La forma en que se realiza la triangulación es confrontando los datos obtenidos en cada caso e identificando las coincidencias y convergencias.

A través de la triangulación se logran las interpretaciones que se buscan desde el inicio de la investigación cualitativa y se evita que la intuición y el sentido común sean los que guíen la búsqueda de esos significados. La triangulación es otra forma de dar validez al estudio cualitativo, pues si bien los temas que generalmente se trabajan a través de esta metodología son complejos “tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones” (Stake, 1999, p. 95).

El origen de este nombre se vincula al proceso que utilizaban los antiguos navegantes para ubicar una posición a partir de las intersecciones entre dos, tres

o hasta seis estrellas, de tal forma que aunque los cálculos, cronómetros y elevaciones no tenían la precisión de la tecnología de navegación actual, les permitía ubicar una posición casi de una forma exacta a partir de esas intersecciones.

La triangulación le permite al investigador conseguir, más que la confirmación necesaria, aumentar el crédito de la interpretación o demostrar lo común de un aserto, la búsqueda de interpretaciones adicionales. Para ello puede utilizar cuatro tipos de estrategias, que de acuerdo con Stake (1999) son las siguientes:

- Triangulación de las fuentes de datos. Esta estrategia se recomienda cuando se busca saber si lo que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias. En el caso de esta investigación la triangulación por fuentes se realizó esta triangulación al confrontar los resultados obtenidos en el curso para alumnos de primer ingreso cuando trabajaron en grupos pequeños y cuando se reunieron en la discusión plenaria. En el curso para los alumnos próximos a graduarse la triangulación por fuentes se realizó entre los datos de sus foros de discusión en Proyectos I y Proyectos II.
- Triangulación del investigador. Esta estrategia de triangulación se centra en el involucramiento de otro investigador o conocedor del tema para que observe la misma escena. En el caso de esta investigación, la

triangulación del investigador se logró realizar a partir de la colaboración del Mtro. Moisés Torres Herrera, a quien se le solicitó su apoyo en cada una de las diferentes fases de la investigación, con el fin de establecer coincidencias y divergencias en la interpretación de la información. La decisión de solicitar la participación del Mtro. Torres en el proceso de triangulación obedeció a su formación y experiencia en el área de Educación, Metodología y Educación a Distancia. Su participación ocurrió en diversas etapas, primero en calidad de segundo observador de los registros de textos de los mensajes; después, como revisor de las gráficas de interactividad y de las categorías y patrones emergentes y en una fase final, en el proceso de análisis e interpretación de datos.

- Triangulación de la teoría. Esta estrategia considera que la confrontación teórica puede provenir de someter la realidad observada a una comisión o a revisores, pues generalmente tienen una interpretación diferente y esa comparación produce algún tipo de triangulación teórica. En esta investigación, la triangulación teórica se hizo a la luz del marco teórico desarrollado en los capítulos 2 y 3 de este reporte, pero específicamente con el modelo planteado por Yacci (2003).

### **4.3. Selección y Delimitación del Contexto**

El contexto en el que se realizó esta investigación fue la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Virtual del ITESM, en dos cursos que son comunes a la Maestría en Educación con áreas de especialización (MEE), a la Maestría en Administración de Instituciones Educativas (MAD) y a la Maestría en Tecnología Educativas (MTE). Los cursos tienen características diferentes entre sí, pues uno se imparte a estudiantes de nuevo ingreso (primero o segundo semestre, en tanto que el otro está dirigido a los alumnos próximos a graduarse, pues es el curso de titulación durante el cual deben de desarrollar su proyecto o tesis, de acuerdo con el programa en el cual estén inscritos (los alumnos de MAD y MTE deben desarrollar un proyecto de implementación en el área de administración educativa y tecnología educativa, respectivamente, en tanto los de MEE deben realizar un proyecto de investigación).

#### **4.3.1. Selección del curso para alumnos de nuevo ingreso**

El primero de los cursos seleccionados es un curso de la Maestría en Educación con áreas de especialización: Teorías del Aprendizaje. Este curso fue seleccionado con base en los criterios siguientes:

- Es la materia inicial en el currículum del Programa, por lo tanto, para la mayoría de los alumnos, ésta es su primera experiencia con la



virtualidad, ya que se trata de alumnos de primer ingreso a esta modalidad educativa.

- Es un grupo masivo, cuyo promedio de inscripción semestral fluctúa entre los 200 y 250 alumnos. Durante el semestre que se realizó la observación, tuvo una inscripción de 350 alumnos. El incremento en la matrícula obedece a que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el Tecnológico de Monterrey firmaron un convenio a través del cual ofreció becas para cursar la maestría por medio de esta modalidad educativa en esta Institución.
- El diseño del curso incorpora el uso de los grupos de discusión como parte de las actividades de aprendizaje. La participación es obligatoria y tiene valor en la calificación. Su diseño instruccional está basado en que la participación en los grupos de discusión le permite al alumno avanzar en la construcción de ensayos que también forman parte de la evaluación.
- Los contenidos del curso son del área de las ciencias sociales. Básicamente aborda las teorías de aprendizaje, agrupadas en el conductismo, el cognocitivismo, y la teoría sociohistórica.
- Se impartió durante el semestre enero-mayo del 2001.

#### **4.3.1.1. Organización del curso**

Los 350 alumnos del curso fueron divididos en siete grupos, cada uno a cargo de un profesor tutor diferente, de acuerdo a la carga laboral asignada. Los profesores con contratos de tiempo completo (40 horas) tenían una carga asignada de 120 alumnos y la distribución fue congruente con el número de horas de su contrato.

La muestra observada corresponde a los 30 alumnos asignados a la investigadora en su rol de profesora tutora, con una carga laboral 10 horas semanales.

El diseño instruccional de esta materia consideró tres grupos de discusión sobre contenidos del curso. El primero tuvo como eje la discusión sobre el conductismo, el segundo sobre el constructivismo y el tercero sobre un estudio de caso acerca de una niña con problemas de aislamiento y abandono, el cual debía ser analizado por los alumnos a la luz de las teorías de aprendizaje abordadas durante el curso.

En los primeros dos grupos de discusión se dividió a los alumnos en equipos de cinco elementos y en el tercero se integró a todos en una discusión plenaria, con lo que se formó un equipo de 30 participantes. La plataforma tecnológica utilizada fue *Hypernews*.

#### **4.3.2. Selección del curso de alumnos próximos a graduarse**

El segundo curso seleccionado forma parte de una seriación de dos materias, denominadas Diseño de Proyectos y Diseño de la Implementación de Proyectos

## **CAPÍTULO 4** | DESCRIPCIÓN Y DEL PROCESO METODOLÓGICO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

(que en lo sucesivo se denominarán Proyectos I y Proyectos II), que deben cursar los alumnos próximos a graduarse para realizar un proyecto de implementación o una tesis, dependiendo del Plan de Estudios en el que estén inscritos. Los alumnos del Plan 1998 son los únicos que tienen como requisito elaborar una tesis como requisito de graduación, el resto deben elaborar un proyecto de implementación.

Durante el semestre que se realizó la observación de esta materia de titulación, la población fue de 45 alumnos para Proyectos I. El diseño instruccional del curso Proyectos I se centró en el uso de la técnica didáctica de Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas (ABP), bajo la cual se diseñaron tres foros de discusión en los que los alumnos trabajaron en equipo en la solución de un problema hipotético, en tanto que, en paralelo debían realizar actividades individuales enfocadas a la elaboración de un diagnóstico institucional que les llevara a la identificación de un problema que habrían de resolver a través de la implementación de un proyecto educativo.

Para este trabajo se seleccionaron los alumnos asignados a la investigadora en su rol de profesora tutora de este curso, 18, que en ese momento constituían la carga laboral por 12 horas de contrato semanal.

La asignación de alumnos en el momento de la observación a los alumnos próximos a graduarse era de 80 alumnos por profesor de tiempo completo, pero en el caso de los cursos de titulación, la equivalencia era de uno a tres, ya que se cuenta administrativamente que un profesor en un curso de estos fungía

como un asesor de tesis y por ello en lugar de atender a 80, atendía entre 25 y 26 estudiantes de Proyectos

#### **4.3.2.1. Descripción de los participantes**

En el curso para alumnos de primer ingreso la muestra estuvo constituida por los alumnos que atendió como tutora la investigadora de este trabajo, conformado por 30 alumnos, distribuidos en 6 equipos denominados Reflexivos, del 1 al 6.

Los propósitos de esta selección obedecieron a la posibilidad de realizar la observación participante que de acuerdo con Taylor (1986) es una técnica cualitativa que permite al investigador conocer desde adentro la realidad que se pretende conocer.

La muestra seleccionada estuvo integrada por una profesora en los casos de los dos grupos, cuyo perfil es el de licenciada en Ciencias de la Comunicación, con Maestría en Educación con especialidad en Comunicación. Tiene una experiencia de cinco años como docente en contextos de educación superior presencial al momento de tutorear el grupo de alumnos de primer ingreso y de seis años y medio al momento de tutorear el grupo de alumnos próximos a graduarse. Sin embargo, su experiencia como profesora en la Universidad Virtual se remonta a dos cursos como profesora titular, pero sin ninguna experiencia como profesora tutora. Durante el tiempo que tutorea ambos grupos seleccionados funge como

#### **CAPÍTULO 4** | DESCRIPCIÓN Y DEL PROCESO METODOLÓGICO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

directora de Investigación Educativa en la Escuela de Graduados en Educación y realiza esta investigación como disertación doctoral.

Los alumnos que conforman la muestra cursaban en ese momento un posgrado de la Escuela de Graduados en Educación (EGE). En el curso de los alumnos de nuevo ingreso participaron estudiantes de las Maestrías en Administración de Instituciones Educativas, de la Maestría en Tecnología Educativa y de la Maestría en Educación, pues como se ha explicado anteriormente se trata de una materia obligatoria para todos los alumnos que inician su posgrado en la EGE. En el foro de los alumnos próximos a graduarse, todos cursaban la Maestría en Administración de Instituciones Educativas.

Los alumnos que conforman la muestra mantienen el perfil del estudiante de la EGE, que tiene las características siguientes: sus edades que fluctúan entre 23 y 55 años y con un promedio de 35.9 años. El 61.4 por ciento son mujeres y aunque el 91 por ciento vive en poblaciones urbanas, pero pudo notarse que en el caso particular de las generaciones que se observaron, el lugar de residencia también incluía zonas suburbanas y rurales. La ocupación laboral de la mayoría de los alumnos corresponde al área de educación, en funciones como la docencia en primer lugar, pero también se encuentran administradores educativos, comisionados sindicales, orientadores, diseñadores instruccionales, capacitadores, y médicos. El 48% dedica más de 30 horas semanales a su actividad laboral incluyendo el traslado y trabajo en casa (Gutiérrez, 2004).

En la mayoría de los casos los alumnos pagan sus estudios con el apoyo de alguna beca. En el caso particular de las generaciones que conforman la muestra, gran parte de éstas derivan de un convenio la Secretaría de Educación del Estado de México y el Tecnológico de Monterrey, por lo que sólo cubrían un porcentaje de la colegiatura que fluctuaba entre el 30 y el 35%.

#### **4.4. Descripción del Proceso Metodológico**

El proceso metodológico seguido en esta investigación puede agruparse en cuatro grandes fases, dentro de las cuales se realizaron diversas actividades y procedimientos, como se enumeran a continuación:

- a) Aproximación a los elementos para la interpretación del fenómeno
- b) Identificación de categorías como herramientas para el análisis
- c) Análisis de los resultados: identificación de patrones
- d) Interpretación de resultados: síntesis

El esquema que aparece a continuación es una representación gráfica del proceso seguido en la realización de esta investigación.

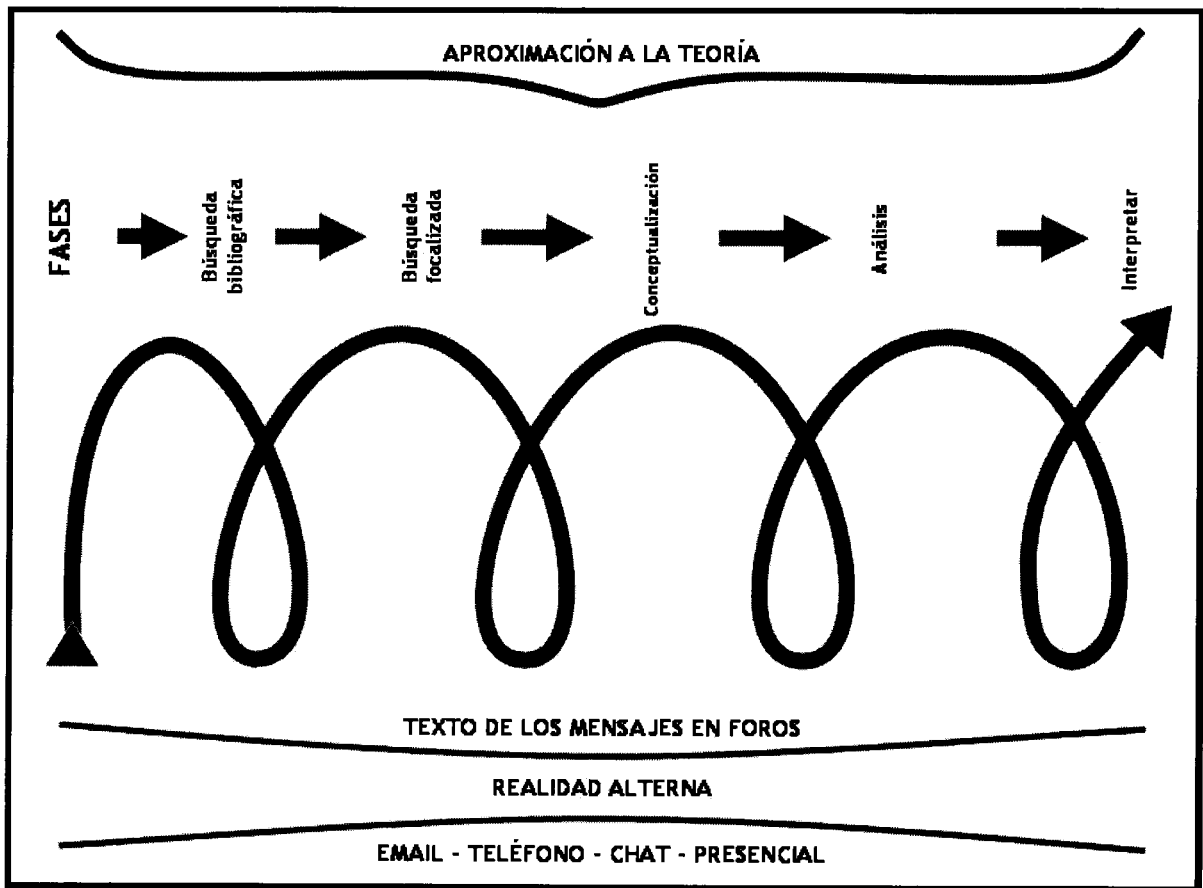


FIGURA 2. Descripción gráfica del proceso metodológico

#### **4.4.1. Aproximación a los elementos para la interpretación del fenómeno**

Esta fase de la metodología se realizó en tres etapas: la Búsqueda Bibliográfica, la Búsqueda Focalizada y la Conceptualización de los elementos que posteriormente permitieron la elaboración de categorías como instrumentos de análisis para la realidad que se estudió. Todo ello en un proceso recurrente dialógico con la revisión de los textos escritos por los participantes en los foros de discusión.

El primer acercamiento a la realidad -la primera observación a los mensajes electrónicos- puede calificarse como una observación a una realidad en caos. No porque la realidad no tenga un orden, sino porque a su llegada el investigador cualitativo sólo ve elementos desordenados, sin coherencia ni relación entre sí. Incluso en un caso como éste, en el que la investigadora había sido protagonista del proceso que se analizó. La observación fue realizada en un momento posterior al que fueron impartidos, es decir, la observación de la realidad ocurrió una vez concluidos los foros, cuando la profesora ya había terminado su función docente y ello le permitió un abordaje de una realidad en la que ya no tenía injerencia, sólo como investigadora, lo cual representó un descubrimiento de sí misma -de sus aciertos y errores, fortalezas y deficiencias- desde una posición de abstracción de la realidad.

**Búsqueda Bibliográfica.** La Búsqueda Bibliográfica consistió en una exhaustiva revisión de fuentes impresas y en bases de datos, buscadores de Internet y Bibliotecas Digitales sobre el tema de investigación. El apoyo de la Red como una estrategia de investigación es uno de los aportes que deben destacarse en este trabajo, ya que no sólo el trabajo de campo se realizó a través de la computadora (en análisis de los foros de discusión), sino también la localización de material utilizando las diversas opciones que ofrece Internet.

Los resultados de esta primera búsqueda, contrario a las expectativas que se tenían por el tiempo y esfuerzo dedicado a la tarea no fueron las que se



esperaban y en general se trataba de trabajos -investigaciones y artículos- realizados en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, principalmente. Sin embargo, permitieron una aproximación al estado del arte en el tema de la interacción e interactividad en los espacios electrónicos, un tópico que se ha trabajado principalmente a partir de experiencias en educación básica, en programas de extensión y -muy poco- en escenarios académicos de programas formales. Los escasos hallazgos logrados en el contexto de la educación superior se refieren a programas presenciales con algún componente a distancia, pero en los que los espacios electrónicos no son el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el caso que ocupa a la presente investigación. Esta búsqueda permitió obtener criterios para la siguiente fase denominada Búsqueda Focalizada.

**Búsqueda Focalizada.** La revisión de los primeros materiales localizados permitió identificar a los autores recurrentemente citados y los trabajos que aportaban información relevante para la investigación, sobre los cuales se focalizó la búsqueda en esta segunda fase. El producto de ésta puede resumirse en el rescate de 6 autores que han trabajado sobre el tema de interactividad en espacios electrónicos de aprendizaje a través de métodos cualitativos y etnográficos: Yacci, Paolillo, Harasim, Dytsche, Fainholc y Ardevol.

La intención de que los trabajos localizados hubieran sido realizados desde una perspectiva etnográfica obedeció a que en esta investigación, cada foro se ha abordado bajo la misma premisa metodológica que si se tratara de la observación

de una comunidad, una organización, una institución. Para esta investigación cada foro es un caso.

La escasa producción de trabajos de investigación en este tema bajo el enfoque etnográfico puede deberse a que se trata de un tema emergente, poco abordado desde la perspectiva que interesa a esta investigación, que es el contexto de instituciones de educación superior con programas académicos formales, en donde los foros de discusión adquieren relevancia como espacios de aprendizaje.

Es necesario puntualizar que los trabajos considerados como relevantes, producto de esta Búsqueda Focalizada tienen como característica haber sido desarrollados en contextos muy diferentes al mexicano y provienen de países anglosajones, en Estados Unidos y Europa. Tal es el caso de los trabajos de Rafaeli (2003), de la Universidad Hebrea de Jerusalén, de Paolillo (2003), de la Universidad de Texas en Arlington y de Dysthe (1999), de la Universidad de Bergen, Noruega.

**Conceptualización de elementos.** La revisión detallada de los trabajos de los autores mencionados, permitió conceptualizar elementos que más tarde habrían de dar origen a las categorías de análisis y a la interpretación que derivó en la identificación de patrones de interactividad. Dos de estos dos conceptos son la interacción y la interactividad, cuya precisión permitió comprender la separación entre lo que se considera al momento del diseño y planeación de un curso, como elementos que pueden predecirse, pero no pueden garantizar que lo planeado vaya a suceder.

Lo que realmente ocurre en esos espacios es la interactividad, que es el objeto central de este trabajo que busca conocer lo que realmente sucede en esos espacios de interacción denominados foros de discusión.

En esta fase se logró una construcción de categorías focalizadas hacia la propia realidad en la que se desarrolló la investigación. Las categorías planteadas por Yacci, Henry y Paolillo sirvieron como punto de partida, pero se requería una puntualización más fina para adaptarlas al ámbito de posgrado que se pretendía estudiar, conformado por estudiantes adultos, con una población heterogénea, con una cultura diversificada propia de su ubicación geográficamente dispersa en todo el país, con edades entre los 25 y 42 años, lo cual establece sustanciales diferencias entre este contexto y el de los estudios de los que se tomaron las categorías base, pues en su caso se trataba de participaciones que no son en el entorno de programas reglamentados con calificación, ni se trata de una situación formal que dependa de un buen desempeño para una calificación u obtención de grado, como en el caso que a esta investigación ocupa.

Asimismo, las categorías conceptualizadas por los autores que sirvieron de base a la generación de las propias categorías no alcanzaban a cubrir todas las situaciones que fueron emergiendo en la clasificación de los mensajes. Por ello, fue necesario derivar variantes y adecuaciones a las categorías inicialmente localizadas, a fin de que permitieran cubrir y representar la diversidad de tipos mensajes que emergieron en el análisis de los foros de discusión.

**Categorías como herramienta de análisis.** La adaptación de las categorías al contexto particular del trabajo permitió la reconstrucción de la realidad y del fenómeno social sobre el cual se trabajó, pues en sí mismas, en su versión original -cuando se encontraron en los estudios originales- no hubieran permitido representar una herramienta útil para el análisis.

**Análisis de los resultados: identificación de patrones.** Con base en esas categorías, se procedió a clasificar los mensajes y a elaborar un instrumento que permitió que emergieran muchos de los patrones de interactividad que posteriormente se clasificaron y se agruparon con base en diversos elementos, que han sido denominadas por la autora como Gráficas de Interactividad, -ver ejemplos en el capítulo 6, páginas 172, 177, 179, 189, 192, y 194-. La representación gráfica de la interactividad permitió a la investigadora -y a cualquier lector interesado en ello- la ubicación de comportamientos recurrentes, a los que se les ha denominado Patrones Emergentes de Interactividad.

**Interpretación de resultados: síntesis.** Los patrones se lograron a partir de la descripción previa de las categorías. Si bien éstos no pueden ser generalizables -porque en ningún momento la metodología cualitativa se encamina a ello- sí permiten que tanto la herramienta de análisis llamada categoría, como el intento o búsqueda de definición de patrones, puedan señalar nuevas rutas de análisis con mayor especificidad y que reúnan características de una complejidad suficiente para considerar que los espacios electrónicos y las interacciones dentro de ellos

## **CAPÍTULO 4** | DESCRIPCIÓN Y DEL PROCESO METODOLÓGICO Y SU FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

-la interactividad- puedan encontrar rutas de análisis que nos lleven al planteamiento de un *deber ser* mucho más específico.

La existencia de estos patrones podría intentar considerarse como una base ideal para lograr cierto tipo de interactividad, es decir, el aprovechamiento a nivel de aprendizaje y de construcción colectiva de aprendizaje podría tener ahora nuevas rutas de una idealización y de una intencionalidad educativa.

Al determinar cuáles son los patrones que no permiten el logro de un aprendizaje colectivo es factible llegar a considerar cuáles son los patrones que sí se quiere desarrollar, incluso provocando en el estudiante un modelaje al cual ellos intentarían llegar.

En este trabajo se ha partido de la idea de analizar la práctica y reflexionar a través ella, al tiempo de lograr un producto que permite la reflexión sobre cómo debería ser un ejercicio ideal dentro de los espacios de interactividad a través del señalamiento específico de patrones de aprendizaje mutuo, vicario, colectivo y de un desempeño individual que puede lograr esa conjunción para un aprendizaje colaborativo.

## **CAPÍTULO 5**

### **Descripción de la interactividad en dos cursos de la maestría en Educación de la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey**

En este capítulo se describe el proceso de interactividad que se registró durante el desarrollo de los foros de discusión. Se trata de presentar al lector una reconstrucción de esa realidad psicológica sólo tangible a partir de los textos que los alumnos colocan en esos espacios electrónicos. A continuación se presenta la descripción de los hechos a través de la interpretación de la investigadora, a partir de lo cual se realiza la identificación de categorías desde las cuales se parte a la identificación de patrones de interactividad, con los que se busca responder a las preguntas de investigación de este trabajo: ¿cómo se realiza el proceso de comunicación en los espacios electrónicos de aprendizaje?, ¿cuáles son los patrones de interactividad que surgen en la interacción de los grupos de discusión en los alumnos de posgrado en un modelo de educación a distancia basado en tecnología de información?

Estas categorías constituyen la base para la identificación de los patrones de comunicación que emergen en esa realidad virtual que son los foros de discusión electrónicos con fines de aprendizaje.

La descripción que aquí se presenta corresponde a los espacios electrónicos de aprendizaje de los cursos seleccionados como muestra para esta investigación. La descripción está dividida por cursos y dentro de éstos, por foros o equipos, dependiendo del diseño de cada curso. El primer gran bloque de la descripción corresponde a la interactividad de los alumnos en un curso de primer ingreso, en el cual la interacción diseñada (el diseño instruccional del curso) señala que la discusión en el foro tiene como finalidad analizar el tema del Trabajo Colaborativo, a la luz de las teorías de aprendizaje.

Si bien la interacción es la prescripción anticipada por parte de quien diseña el curso, la interactividad es el proceso de comunicación que surge a partir de aquella (ver apartado 2.2). En este capítulo, se describe la interactividad que surge a partir de la interacción que se

presenta como el antecedente inmediato anterior a esta actividad comunicativa.

En todos los casos se han transcrito los textos en forma idéntica a la que fueron colocados en los espacios electrónicos de aprendizaje, incluso con fallas ortográficas y de redacción originales. Cuando se coloca una frase en letras negritas antes del mensaje, éste corresponde al título que cada alumno pone a su texto, generalmente para dar un sentido más dramático o emotivo a su mensaje. No se ha colocado en todos los casos, sólo cuando éste aporta información que pudiera servirle al lector para comprender la descripción de la categoría con la que fue identificado.

### **5.1. Los alumnos de primer ingreso en los foros de discusión. El curso de Teorías de Aprendizaje**

Este es curso un masivo con una matrícula de 240 alumnos, impartido por un profesor titular con grado de doctor en Psicología Educativa, radicado en una ciudad diferente a la sede de la Universidad Virtual. Desde Orlando, Florida, donde radica, el profesor titular tiene la función de haber diseñado el curso durante el semestre previo a la impartición. Otra de sus funciones fue la selección de las lecturas y la coordinación de un equipo docente integrado por cinco profesores tutores. El equipo docente también contó con una profesora administradora que coordinó la operación de los recursos tecnológicos, el desempeño de los tutores y la administración escolar -relacionada básicamente con la asignación de alumnos a los profesores tutores, la integración de los equipos y la captura de las calificaciones en la plataforma de la Dirección de Escolar-.

La profesora administradora del curso asignó a cada profesor tutor una cantidad diferente de estudiantes, dependiendo de su carga laboral y como actividad inicial publicó los nombres de los integrantes de cada uno en la página Web del curso. La asignación de alumnos fue equivalente a 120 alumnos por tutor de tiempo completo. Es decir, un profesor contratado por 40 horas-semana tuvo a su cargo 120 alumnos, en tanto que un tutor de medio tiempo atendió 60 y así proporcionalmente conforme a su tiempo asignado al curso.

En el caso que ocupa a esta investigación, se describe la interactividad ocurrida en los equipos tutorados por una profesora con una asignación de 10 horas a esta tarea, de tal manera que su carga docente fue de 30 alumnos, distribuidos en seis equipos de cinco alumnos cada uno. De acuerdo a la interacción diseñada por el profesor titular, cada profesor tutor debía asignarle un nombre a su grupo de alumnos y con base en él, nombrar a los equipos a su cargo. Esta profesora designó a su grupo como Los Reflexivos y con base en esa denominación, cada uno de los 6 equipos tomó ese nombre y un número, de tal manera que se presentan como Reflexivos 1, Reflexivos 2 y así hasta el número 6.

Los equipos conformados por la administradora del curso permanecieron durante todo el semestre. Cada equipo participó en dos foros, en los que sólo interactuaron con sus compañeros de equipo. Posteriormente y como una actividad final, los 30 alumnos Reflexivos participaron en una sesión plenaria en la



que discutieron un caso al que habrían de aplicar sus conocimientos teóricos. La sesión plenaria no se incluye en la descripción de la interactividad.

En paralelo a la actividad en los foros de discusión, la profesora tutora y los alumnos mantuvieron comunicación a través del correo electrónico, cuyos mensajes se presentan al final de la descripción de la interactividad de cada foro.

La composición de los equipos tuvo características similares: dos alumnos un campus mediano del centro del país (en este caso correspondieron a Campus Hidalgo), dos de alguna sede, (aulas virtuales que dependen de algún campus cercano y que generalmente son una oficina y un aula con computadoras con conexión a Internet) y un alumno de Campus Monterrey, el más grande del Sistema ITESM.

El trabajo de discusión se realizó a través de una plataforma tecnológica denominada *Hypernews*, que utiliza el manejo de *emoticons* para ilustrar acerca del contenido del mensaje. Asimismo, ofrece una alineación que categoriza las aportaciones a partir del mensaje al cual responde, formando una especie de racimos alrededor de una participación inicial.

La actividad de aprendizaje para el Foro 1 consistió en la elaboración de un ensayo a partir de una técnica de redacción planteada por el profesor titular, denominada CAL (Control de Atención Lectora), que entre sus características principales contempla la construcción de párrafos a partir de una idea principal,

denominada oración control, que sintetice la idea principal y el uso de cinco oraciones de soporte. Para esta actividad, cada párrafo debía llevar por lo menos una cita del libro de texto -Aprendices y maestros de Pozo (2000)- y el objetivo del foro era que los alumnos presentaran, uno por uno, los párrafos que iban construyendo y recibieran retroalimentación de sus compañeros. La duración del foro fue de una semana, del 22 al 28 de enero. Un requisito para participar en el foro era la lectura previa de los capítulos correspondientes a la actividad. El diseño de los foros fue pensado en la moderación de la discusión por parte de la profesora tutora de cada grupo. La participación en los foros tuvo una ponderación mínima dentro de la calificación semestral del curso, de sólo cinco puntos, mismos que no fueron asignados por los profesores, sino a partir de un proceso de coevaluación de todos los participantes en cada foro.

A continuación se describe la interactividad en los foros.

### **5.1.1. Equipo Reflexivos 1**

#### **Foro 1. Asumiendo roles: novatos y expertos**

Los integrantes del equipo Reflexivos 1 fueron Fernando y Darío de Campus Hidalgo; Consuelo de la Sede Durango; Mayra de la sede Tejupilco y Carmen de Campus Monterrey.

En esta primera fase del foro puede identificarse una etapa de arranque durante la cual los participantes toman acuerdos y empiezan a posicionarse en algún rol como puede apreciarse a continuación:

El primer día del foro (22 de enero a las 19 horas), Consuelo inicia con un saludo a sus compañeros de equipo.

Pregunta cómo están y muestra apertura a la retroalimentación de sus compañeros. Asume una posición de novata, pero comparte su ansiedad por terminar la maestría, aunque ésta es la primera materia que cursa:

*Hola compañeros reflexivos 1:*

*Como están? Yo con mucho gusto de empezar una nueva materia pero con ganas de acabar bien y pronto... toda la maestría.*

*(....) --presenta el tema de su ensayo--*

*Con mucho gusto recibiré sus sugerencias que pienso pueden ser muchas pues soy novata en todos estos asuntos. Gracias. Saludos.  
Consuelo.*

No espera respuesta de sus compañeros y sólo diecinueve minutos después del mensaje anterior, coloca otro mensaje en el que presenta el primer párrafo de su ensayo. Tres días después, otra integrante del equipo escribe un mensaje en el que ofrece retroalimentación a la aportación de Consuelo y asume el papel de revisora, o de experta frente a quien se asumió como novata, incluso al grado de aprobarle el tema. Es notorio que en el caso de ambas participantes su interacción es durante la noche, a las 19 horas. Otro elemento a destacar es que

Mayra escribe desde un sentido común, sin fundamentar en las lecturas indicadas como requisito para la actividad y aunque asegura que ha estado leyendo sobre el tema de Consuelo, no da evidencia de ello. El mensaje de Mayra cierra la comunicación con Consuelo, y establece lo que se ha categorizado como un mensaje enlazado:

*Hola Consuelo, gracias por las aportaciones que me enviastes me han servido para guiar la redacción de mis párrafos. Tu tema me parece muy acertado, ya que cada vez la sociedad actual se manifiesta más deshumanizada en todos los ámbitos.*

*Bueno tu primer párrafo nos presenta un panorama general de tu tema, lo he analizado y creo que es adecuado empezar tu ensayo con esas reflexiones de la ética profesional. He estado leyendo sobre tu tema, al rato te mando algo de información ojalá te pueda ser útil. Mayra*

Consuelo presenta su segundo párrafo y cierra el mensaje con la siguiente frase en la que vuelve a ubicarse en una posición que demanda ayuda o asesoría:

*Tengo duda de que vaya bien, tampoco sé como registrar la referencia del Funcionalismo de Víctor Meléndez. Gracias. Saludos. Consuelo*

Hay una participación de la tutora dirigida a Consuelo, en la que hace alusión a su segundo párrafo y le recomienda que lo revise con base en las indicaciones del curso. El mensaje de la alumna refleja inseguridad en el trabajo que realiza y poca atención a las indicaciones de su profesora:

*Muchas gracias, yo creo que de plano cambio ese párrafo, haciendo uso de algunas ideas. Saludos. Consuelo*

En este inicio de la discusión, cuando apenas se ha integrado el equipo, hay evidencias de que aún en estos espacios electrónicos, la identidad es importante para el individuo, como es el caso de Consuelo, quien hace notar que su nombre aparece incorrectamente en el listado publicado por la administradora del curso:

*Hola maestra y compañeros:*

*Nada más quiero hacerles saber que mi nombre es Consuelo y no Celia. Gracias. Yo*

Darío, otro integrante del grupo, sólo entra para decir que no se pudo conectar y que no ha conseguido el libro de Pozo. Se refiere a Consuelo como Celia, tal como aparece en el primer listado que se publicó con error, lo cual indica que no revisó los mensajes que ya forman parte del foro, pues no se enteró de la corrección de Consuelo a su nombre. Darío asume un papel de víctima, y en él se escuda para no cumplir con su responsabilidad de revisar los párrafos que sus compañeras ya han colocado y que él no se tomó la molestia de retroalimentar.

La discusión se desarrolla en torno a la construcción del ensayo. Mayra continua ejerciendo el rol de experta frente a Consuelo y le aporta ideas que ella acepta de buena gana e integra a su trabajo:

*Mayra:*

*La verdad es que no se me había ocurrido relacionar la ética con el currículo oculto pero tienes razón es muy obvio lo que dices y me has abierto otra puerta a mi ensayo. Muchas gracias.  
Consuelo*

Sin embargo esta distribución de roles se va modificando conforme avanza la discusión.

Consuelo avanza más en el trabajo, asume un rol más participativo y aporta más a Mayra, hasta llegar a un equilibrio en aportaciones en cuanto al trabajo de la otra.

El tema de discusión en el foro -aprendizaje colaborativo- les permite una metarreflexión sobre el trabajo en el foro. Consuelo, al evaluar ventajas y desventajas del trabajo colaborativo en el contexto de la educación virtual aborda también el rol del profesor tutor y aunque lo dice entre líneas, demanda una mayor supervisión. Hasta el cuarto día del foro, la profesora tutora sólo ha participado una vez para corregir el segundo párrafo de Consuelo:

*Hola Mayra:*

*Cómo estás? Te mando una opinión mía sobre las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo o cooperativo.*

*Ventajas:*

*Hay mayor capacidad de resolver alguna problemática entre varias personas que una sola.*

*Es la oportunidad de convivir con otras personas y aprender a negociar y a ser tolerantes.*

*Se disfruta de la interacción.*

*El escuchar las opiniones de otras personas especialmente si son colegas o compañeros facilita el aprendizaje, muchas veces de mejor manera que si las opiniones las diera el maestro.*

*Es más satisfactorio que el grupo resuelva alguna problemática por sí sólo que si el maestro diera la solución.*

*Si se pide la coevaluación al grupo, la evaluación es mas justa.*

*Se pueden hacer nuevas amistades.*

*Desventajas*

*No hay garantía de que todos los estudiantes logren el mismo beneficio.*

*Algunos individuos se confían de lo que hace el resto del equipo y no trabajan.*

*Sin embargo esto se puede evitar con una buena supervisión.*

*Bueno, hasta aquí luego comentamos más. Saludos, Consuelo.*

El foro 1 termina. A excepción de Consuelo, ninguno de los demás integrantes se despide o cierra la comunicación.

Al concluir la segunda semana de la actividad (el 28 de enero, a las 20:30 horas), cuando la vigencia del foro ha terminado, Darío, quien sólo participó al inicio del foro para decir que no tenía las lecturas obligatorias, coloca su primer párrafo y termina diciendo *“Si alguien puede realizarme todavía alguna crítica se lo agradeceré. Darío”*. Nadie contesta el mensaje.

## **Foro 2. Deja de quejarte y ponte a leer cuñao**

Los mismos integrantes conformaron el equipo para el segundo foro de discusión. La actividad de aprendizaje fue la elaboración de un ensayo en el que vincularan diversas teorías de aprendizaje con tema de trabajo con el Ciclo de Adiestramiento del Lector (CAL), una estrategia para la lectura, comprensión y

aplicación de textos científicos, desarrollada por el profesor titular del curso. Esta vez no tenían que compartir los párrafos sobre los cuales fueran avanzando, sino sólo el procedimiento para su elaboración.

En este segundo foro, los cinco integrantes participaron, aunque con diferentes niveles e intensidad. En el arranque del foro Mayra inició con un rol muy diferente al del foro anterior. Mientras que en el primero inició como experta frente a Consuelo, ahora demanda ayuda para la solución de dudas:

*De Mayra al grupo*

*Compañeros, espero como todos ustedes que esta interacción nos ayude a todos para la presentación de un buen ensayo, yo necesito de su cooperación, ya que tengo varias dudas.*

*Ya comencé con la actividad de la lectura del módulo 2 de Pozo y estoy aplicando los pasos del método CAL. Estoy en la segunda etapa del mapa conceptual, aun no decido con que recurso cognitivo la analizo, si alguien me pusiera sugerir se los agradecería.*

*La otra duda son las dos últimas etapas: el diario y cuestionamientos, se me hacen muy similares, les agradecería que me ayudaran a diferenciarlas.*

*Mucha suerte a todos. Mayra.*

En el segundo foro participan los cinco integrantes, pero ahora Consuelo, aunque participa menos que en el foro anterior, es quien asesora en ocasiones a Mayra.

Fernando inicia el foro y dice que ya se reportó por correo electrónico porque no conoce muy bien el *Hypernews*, aunque durante el primer foro nunca manifestó dudas respecto al uso de la herramienta. Una hora después de ese mensaje inicial,



ningún compañero le ha respondido y vuelve a insistir con otro mensaje en el que evidencia que no le gustaron las indicaciones para la tarea, pues son similares a las del ensayo anterior:

*Ya sé que es mucho adelantar pero me surgió la duda, el ensayo va a tener oración de control como el anterior y toda la cosa???*

Cuatro días después, Mayra le contesta que sí, que deben incluir la oración control y las cinco de soporte. El mismo día, Darío le responde su pregunta pero vuelve a su papel de víctima, ahora el problema no son las lecturas sino cómo iniciar su ensayo, lo cual resulta incongruente con la explicación que ha dado a Fernando:

*Así es Fernando, y complementando, debemos escribir 14 párrafos como mínimo (1 de introducción y 12 de estructura y 1 de conclusiones)*

*Lo que yo no entiendo es ¿cómo voy a iniciar mi ensayo?*

Fernando continúa con su ironía y más que resolverle las dudas a Darío, tal parece que se burla de él. En su mensaje se refiere al profesor titular del curso como Héctor, mientras que todos los demás integrantes del equipo lo llaman el Dr. Meléndez y prácticamente se burla de todas las indicaciones de la actividad; no contesta las dudas de Darío pero aprovecha para quejarse de la tarea:

*1. Toma aire 2. Ve por una coca con hielos 3. Toma los apuntes que hayas hecho de la lectura del capítulo ya aplicando la metodología de Héctor 4. Toma los apuntes de las lecturas del módulo (que están larguísimas) 5. Empieza con....había una vez... 6. No mejor con una introducción sobre el concepto general de la lectura efectiva o algo como el beneficio que se puede lograr para aprender cuando haces un correcto uso de la lectura o tal vez*

*explicando por qué es importante una lectura adecuada para lograr el aprendizaje. Saludos*

Consuelo dice que ella también está confundida pero en su mensaje, a diferencia del anterior, hay evidencia de que ha revisado las instrucciones y que busca una solución por su cuenta:

*"pero mientras más leo y mas hago las cosas más le voy entendiendo, creo que es una actividad muy nueva para mí y por eso se me ha hecho difícil empezar, pero te mando muchos ánimos y vamos adelante. Saludos. Consuelo"*.

Darío insiste en pedir que lo orienten sobre el título:

*Consuelo, Mayte, Carmen y Fernando buenos días,*

*Por lo que he visto en el foro ya tienen más idea que yo respecto al Módulo 3. Tengo una enorme duda acerca de ¿cómo elegir EL TITULO DE MI ENSAYO? No se que consideraciones deba tomar, les agradeceré que me orienten al respecto.*

*Saludos. Darío*

Fernando continúa con participaciones casi telegráficas y con un tono de ironía. A la pregunta de Darío sobre posibles títulos, le dice que deje de quejarse y se ponga a leer:

*Póngase a leer cuñao!!!*

*Darío: deje de quejarse y póngase a leer... en alguna de las respuestas te dí algunas ideas para el título, que francamente ponlo al último, yo estaría (o estoy) más preocupado por entender todos los procesos cognitivos de la lista (y otros que no aparecen en la misma), referenciar al texto de Pozo de donde salen para hacer el CAL y tener bases para un análisis concreto y objetivo de cada paso.*

*Échele ganas!!!! Fernando*

Darío no responde a ese mensaje. Al contrario, Mayra le responde amablemente las dudas a Darío y éste le agradece la ayuda y enfatiza que aunque no la conoce se atrevió a pedirle apoyo, e ignora a Fernando:

*Gracias Mayra por ayudarme en las dudas que tenía en un principio, te diré que sinceramente estaba desconectado de la materia y sin conocerte me tome la confianza de pedirte tu apoyo.*

*Saludos y seguimos en contacto*

*Darío*

Fernando participa usando un lenguaje casi coloquial y adereza sus mensajes con onomatopeyas de risa. Le escribe a Mayra, pero no utiliza vocativo:

*A ver si te late*

*Acuérdate que la atención en realidad es "omnipresente" (me gustó la palabreja) el diario en realidad considero que es una mezcla sensacional. Depende de la anotación que hayas hecho, puede ser que aproveches tus conocimientos previos y con base en un a idea de la lectura hagas una transposición. Puede ser que en otra nota hagas una reflexión, lo que nos lleva a un proceso de metacognición. Si en el diario anotas algo que no te queda claro o que se confunde con un conocimiento previo entonces tienes un conflicto cognitivo. Ja, ja en realidad el diario es una amalgama sensacional de procesos. Todo se conjuga...te gusta? Depende del enfoque con el que hayas hecho tu apunte.*

No firma, pero en el remitente del mensaje dice que es Fernando.

Katia, quien forma parte de otro equipo, se había equivocado de foro y empezó a interactuar en éste; otra alumna ve sus participaciones y la reubica.

Fernando evidencia que han estado usando el correo electrónico para comunicarse y para compartir sus avances. Ahora sí firma su mensaje:

*Salvo Mayra creo que nadie ha empezado con el ensayo, se me ocurre ahora que terminé las lecturas compartir las definiciones sobre atención, recuperación, etc. Que requerimos para hacer el análisis de las etapas del ciclo de lectura. Mañana les mando por mail mis aportaciones, me gustaría que los demás pudieran hacer lo mismo para CONSTRUIR definiciones más sólidas y más explícitas.*

*Fernando*

Consuelo opina que no deben usar otro medio. Dice que pueden perderse. Tal vez ha vivido otros problemas de ese tipo o se le ha perdido información. Sin embargo, no es contundente y deja abierto que es su opinión y no una orden; evidencia su duda al decir que pudiera estar equivocada:

*Hola Fernando me parece que más bien lo que se quiera compartir lo hagamos por este medio, pues si hacemos uso de otro medio nos vamos a perder, yo pienso. También creo que las definiciones no son tan importantes como lo es el aplicar los métodos al CAL, pues a veces ni siquiera tendrás que poner las definiciones para hacer tu ensayo, sino más bien cómo lo aplicas, no sé si esté equivocada, pero así lo entiendo yo. Saludos, Consuelo*

Mayra apoya el planteamiento de Consuelo y Fernando decide que no colocará las definiciones.

Termina el foro 2 y el equipo no logra terminar de ponerse de acuerdo sobre la tarea ni llegar a un consenso sobre la construcción del ensayo, que era la tarea a realizar.

### 5.1.2. Equipo Reflexivos 2

#### Foro 1. Un mecenas de la enseñanza

El equipo 2 estuvo integrado por Katia y Lusiana de Campus Hidalgo; María Graciela de la sede Durango, Araceli de Campus Monterrey y Abdén de Sede Tejupilco.

En el equipo 2, la discusión en el foro 1 inicia como un diálogo, ya que de manera similar a como sucedió en el equipo 1, sólo dos participantes iniciaron oportunamente la actividad.

Inician sólo Abdén y María Graciela. Abdén dice que le gusta que los demás aprendan de él y por eso comparte sus ideas:

*"He considerado siempre que es mejor bien acompañado que solo, esto es, la compañía de otras personas siempre trae algo bueno si es que uno quiere, para mí; escuchar es una oportunidad de aprendizaje, porque siempre e intentado que los demás aprendan de mí, situación que puedo llevar a la práctica como profesor horas clase y que además me es posible propiciarla con mis alumnos. Por otro lado esta es la primera actividad actividad de discusión la considero como una práctica de aprendizaje colaborativo.*

Los primeros tres días sólo participan tres alumnos.

Al tercer día de iniciado el foro, María Graciela dice que como están solos en este inicio de la discusión lo va a retroalimentar y muy diplomáticamente le hace notar la posición de supremacía que él adoptó en su mensaje al decirle: *"me puedes*

*situar en el grupo de personas que no dominan en su totalidad el tema (por eso estoy estudiando). Espero que mi aportación te ayude en algo!!”.*

Hay una diversidad de frases que utilizan los alumnos en sus saludos y despedidas para expresar su ubicación geográfica o temporal ya sea para despedirse o para saludar:

*“Saludos desde Durango”*

*“Saludos cordiales desde Durango”*

*“desde Tejupilco, al sur del estado de México”*

*“Buenas tardes Katia!”*

*“Hola Abdén...buenas tardes!”*

*“Que pasen buenas noches”*

*O palabras que refieren a una comunicación verbal y no escrita:*

*Oye, estoy de acuerdo...*

Debido a que el foro tiene como objetivo la construcción de un ensayo en el que se use la redacción científica, hay aportaciones en las que sólo se presenta el párrafo sin ningún mensaje de presentación o introductorio. Entran de lleno a presentar el párrafo y sólo firman; una minoría saluda antes de pegar su párrafo de contenido.

Araceli no sabe como dirigirse a Graciela, pero no le pregunta abiertamente cómo prefiere que le llamen:

*Hola Graciela!... o si no te incomoda...Grace...Buenas tardes!!!*

Foro 2. ...tanto espacio...y coincidir

Al iniciar el segundo foro una alumna detona la interacción con una frase que emula una ubicación física del grupo de discusión.

*"Aquí estamos de nuevo, espero que ahora tengamos mayor oportunidad de interactuar".*

Conforme avanza el foro se identifica una discusión de mayor profundidad. Hay mensajes más enfocados hacia lo reflexivo, como el que escribe María Graciela a Abdén, cuando comparte sus debilidades en el proceso de lectura y en el aprendizaje, como se indica a continuación:

*Interesante...*

*Me resulta interesante saber que tú como Licenciado en Educación te identificas con mi situación. Sin embargo, te comparto que mi formación profesional es la Licenciatura en Informática. (Mi vocación: la docencia) de ahí que ahora que estoy en lo que deseo trabajar debo aprovechar como tu lo mencionas la oportunidad de apropiarme de una estrategia adecuada para realmente aprender.*

*¿Cómo vas con el método CAL?; A mi me sucede que, cuando deseo generar mi propia estructura temo (literalmente) perder el sentido de lo que el autor me transmite, así que prefiero "quedarme" con las frases textuales del autor y generar un libro de Pozo subrayado completamente de color fluorescente (Será que no sé seleccionar?).*

*Veo que resulta poco práctico pues debo leer una y otra vez cada que requiero recordar lo leído. Aunque si alcanzo a comprender conceptos me es difícil recordarlos si no tengo el libro a mi alcance. Así que, me voy a dedicar a generar mis estructuras espero no perderme, aprender y finalizar con un libro de Pozo con menos hojas de color.*

*Saludos*

*María Graciela.*

Suelen aparecer relaciones comunicativas en las que un emisor se dirige a otro y un tercero es quien contesta, como en el caso que se ha mencionado arriba, en que María Graciela plantea una problemática personal relacionada con el tema que ocupa al foro. Abdén contesta a María Graciela y ésta replica.

Un tercero es Katia, quien contesta a María Graciela dándole recomendaciones relacionadas con la lectura y con estrategias para elaborar un ensayo:

*Hola Grace:*

*Quizá te ayude un poco lo que yo hago normalmente cuando leo. No en ese caso específico con el CAL, pero hasta el momento. Al ir leyendo, voy apuntando información textual o lo que yo entiendo y pongo el número de página por si después quiero hacer referencia. Es hago pequeños mapas conceptuales, y también en ocasiones apunto algo que se me vino a la mente, como una duda, o una reflexión. Esto, la duda o reflexión, en ocasiones lo ocupo como apoyo para hacer la introducción o conclusión. Para realizar el ensayo, prácticamente solo me guio con lo que he apuntado.*

*Como ves? No se si sea buen metodo, pero me ha ayudado.*

*Saludos Katia*

La discusión continúa sobre ese tema pero ahora para buscar la solución entre las reflexiones de María Graciela y las recomendaciones de Katia, pues Abdén sólo manifestó empatía, pero no aportó estrategias para la mejora.



En este tipo de mensajes hay frases de inicio y terminación como “*Gracias por compartir esto con nosotros (...) Echale muchas ganas, y piensa que estas en el camino correcto y que no es facil. Saludos Katia*”.

*O, (...) Trataré de continuar mis mapas conceptuales y tomaré muy en cuenta tu técnica para este ensayo. Gracias. María Graciela.*

En la misma discusión, los demás integrantes del equipo no participan y se mantienen como meros espectadores hasta que una de ellas, Lusiana, se atreve a plantear una pregunta:

*Estoy completamente de acuerdo contigo, al mencionar que el método CAL nos ayuda a comprender mucho mejor lo que se a leído y creo que en las materias teóricas (en cualquier nivel) sería de mucha utilidad, desafortunadamente en las Matemáticas no creo que me ayude mucho ¿o tú crees que sí?*

No utiliza vocativo, pero parece que se dirige Katia quien fue la última que participó. Tampoco se despide ni firma, excepto que en el encabezado aparece su nombre. Manifiesta acuerdo total con lo que ha planteado Katia en toda la conversación.

El nivel de comunicación se enfoca más hacia el objeto de la discusión que es el método CAL y su aplicación en una tarea, cuando otro de los participantes, Abdén, que sólo ha estado como espectador interviene al sentirse involucrado por esta última participación. Es la primera participación en la que escribe más de un párrafo, y en la que además manifiesta algunas convicciones, aunque no se atreve

a hacerlo contundente y prefiere señalar un creó, entre paréntesis, como se aprecia a continuación:

*Lusiana:*

*Eres maestra de matemáticas????*

*A todo dar!!!!!!*

*Yo sí (15 horas en secundaria, matutino, sistema estatal).*

*Sobre la aplicación del CAL en esta asignatura, me parece que sí puede lograrse, puesto que el enfoque actual según el plan y programa de estudios vigente: las matemáticas gran importancia en el desarrollo y formación integral de toda persona, pues tienen a la vez un papel formativo -desarrollo de capacidades cognoscitivas abstractas y formales de razonamiento, abstracción, deducción, reflexión y análisis-, un papel fundamental-aplicado a problemas y situaciones de la vida diaria- y un papel instrumental, en tanto armazón formalizador de conocimientos en otras materias.*

*Y es precisamente (creo) que a través del planteamiento y solución de problemas que podamos plantear a nuestros alumnos o que ellos mismos puedan estructurarse, estos, (los alumnos) deben lograr una eficaz comprensión para el logro de resultados favorables.*

*Cómo vez? Abdén*

Estos dos participantes continúan discutiendo sobre el tema de la aplicación del CAL en la enseñanza de las matemáticas, hasta que las demás integrantes empiezan a participar nuevamente. Es notorio que después de estas participaciones sobre el tema de las matemáticas, Abdén no vuelve a participar en el foro, aunque es una actividad obligatoria y evaluable.

En algunos mensajes como el de Lusiana, que a continuación se presenta, deja abierta una pregunta que obliga al siguiente participante a contestar o a continuar con el tema:

*Al igual que tú, creo que todos hemos utilizado algunos de los puntos del método CAL, la verdad es que me parece muy interesante el ir comprendiendo las lecturas, sobre todo sin tener que leer y leer lo ya leído. Me gustaría que mi memoria fuera un sistema dinámico que reviviera y reconstruyera lo que he aprendido hasta llenarlo de sentido (Pozo). ¿qué opinas?*

Esa pregunta detona otro rumbo de la discusión y propicia la participación de otros integrantes que tras un periodo de ausencia en el foro, escribe un mensaje dirigido sólo a las integrantes femeninas y omite referirse a Abdén, quien después de las dos preguntas que una de las integrantes la plateó, no volvió a participar. Las demás integrantes responde y conforman una secuencia:

*María Graciela: ¡¡Me da gusto saludarlas!!*

*¿Cómo van con sus ensayos?.*

*Lusiana: De acuerdo con lo que he comprendido de las lecturas sería más benéfico para nosotros crear nuestros propios conceptos a partir de lo que hemos leído. Así que estoy de acuerdo contigo en lo referente a que nuestra mente tuviera esa estructura dinámica.*

*Araceli: Ojalá que como tú yo logre ver los resultados de la aplicación del fenómeno del método CAL durante esta materia y las que vienen en un futuro.*

A partir de este intercambio de mensajes respecto a la aplicación del CAL en el proceso de aprendizaje de cada una de las participantes la discusión de focaliza

en ese tema. Cada integrante explica la forma en la que aplica esa técnica de lectura.

Sin embargo, aunque se trata de sus propias experiencias, las participantes generalmente plantean alguna frase que refleja dudas respecto a su postura o por lo menos a la seguridad de su aseveración:

*Mira, yo lo estoy haciendo de la siguiente manera:*

*(...)*

*Espero que sea de utilidad...*

*(y si estoy mal, les agradeceré me lo hagan saber)*

*Saludos*

*María Graciela*

Es notorio en la comunicación de las participantes de género femenino en este foro el manejo de las disculpas, como se ilustra en el mensaje siguiente:

*Muchísimas gracias...sorry por la tardanza*

*Grace...siento no haberte agradecido antes tu valiosa orientación...sin embargo ha sido sumamente útil para darme una idea de cómo hacer este ensayo...*

*Saludos!!!.....como vas???*

*Araceli*

En este proceso de discusión las participantes llegan a acuerdos acerca del contenido que las ocupa en el foro. Se van formando consensos de dos o más participantes como puede apreciarse en el mensaje siguiente:

*Hola Araceli,*

*Coincido con Grace, en que hay que ir reflexionando durante cada paso del CAL, los procesos del conocimiento que vamos viviendo. Tener bien presente cuales son los procesos e ir relacionándolo con lo que vayas experimentando. Luego escribir un párrafo sobre un proceso y otro relacionándolo con la experiencia.*

*Este es mi punto de vista. Espero que te ayude.*

*Saludos, Katia*

Conforme se acerca la fecha de la entrega del ensayo que es el producto evaluable, los participantes empiezan a dirigir la discusión hacia aspectos relacionados con el producto. En el mensaje siguiente se puede percibir, además de lo mencionado y de la preocupación de que el mensaje ya no sea revisado por los demás integrantes, lo escribe a las 11:23 p.m., una redacción confusa, posiblemente producto de la prisa o la desesperación:

*De Katia:*

*Hola compañeros,*

*Ojalá y lo lean todavía, ya que es un poco tarde. Para la redacción, se comenta en los lineamientos que hay que poner títulos y subtítulos. Lo que se llama subtítulos 2, según entiendo, es para cada dos párrafos que compondran una parte de las 6 partes del CAL (habrían 6 subtítulos). Luego hay que poner subtítulos (subtítulos 3) a cada párrafo, osea que serían 12...*

*Mi mayor duda es que si son 12 subtítulos o 6 nadamas (subtítulos 3)*

*Es correcto lo que estoy comentando ...??? Gracias, Katia*

A pesar de este temor, y de la forma de redacción, Katia recibe respuesta de María Graciela y de Lusiana.

El último mensaje de Katia sintetiza su percepción respecto al foro:

*Hola compañeros,*

*Quisiera hacer un ultimo comentario sobre este grupo de discusión. Creo que ha sido de mucha utilidad, el compartir dudas sobre el CAL y las lecturas, dar puntos de vista, sugerencias, como aplicar lo que estamos aprendiendo a la practica docente, etc.*

*Saludos, Katia.*

### **5.1.3. Equipo Reflexivos 3**

Foro 1. Pretextos y justificaciones por el inicio tardío

Los integrantes de este foro son Mario y Héctor de Campus Hidalgo, Gabriela de Campus Durango; José de Campus Monterrey y Silly de sede Tejupilco.

En este foro la primera aportación es el primer párrafo del ensayo que es el producto a entregar, colocada por Silly, pero sin ninguna presentación. Gabriela imita el mismo estilo y coloca dos mensajes seguidos en los que sólo aparece un párrafo en cada uno, sin saludos ni presentaciones.

Silly escribe un mensaje en el que establece una comunicación dirigida a Gabriela y en la que se refiere al trabajo colaborativo y plantea una apertura a recibir comentarios a su trabajo:

*Hola!! Compañera Gaby al parecer somos las únicas en el foro, por lo que tenemos que empezar a apoyarnos mutuamente con nuestro trabajo, quiero comentarte que tu tema me parece muy interesante, pero me parece que en la introducción manejas factores intrínsecos que afectan al aprendizaje tales como el*

*sexo, la posición social, etc. Pero en el párrafo dos no especificas de que manera influyen estos factores para el aprendizaje, espero que los describas un poco más a fondo, por supuesto espero tus comentarios a mis aportaciones.*

Ante la falta de participación de los demás integrantes del equipo, la profesora tutora envía un mensaje en el que hace notar que sólo dos mujeres han interactuado y que no se ha visto participación de los integrantes masculinos.

José explica las causas de su ausencia en un mensaje que no dirige a nadie en específico, aunque es respuesta a la llamada de atención de la tutora; tampoco refiere ese antecedente y firma:

*Había estado teniendo problemas para acceder al servicio, pero al fin pude entrar. Además aun no he decidido un tema para mi ensayo. Esperen mi primer párrafo mañana a primera hora...*

Héctor sólo contesta lo siguiente:

*Lamento la tardanza, ya voy a trabajar*

Mario se disculpa directamente con la profesora, aunque no utiliza vocativo, pero habla en términos de usted:

*No existe pretexto para el retraso que ahora tenemos; sin embargo como acostumbran decir las mujeres de los hombres: "somos muy necios" y por lo tanto hay (sic) va mi disculpa: Le comenté que el libro de texto no lo había podido encontrar (hasta la fecha) y apenas el lunes pasado el campus me proporcionó copias de las unidades uno y dos, así que hasta ese día empecé (sic).*

Después de la llamada de atención y las disculpas de los tres integrantes varones, inician la revisión de los párrafos enviados por Silly y Gabriela. José revisa el

párrafo enviado por Silly. No utiliza vocativo ni saluda; entra de lleno a la corrección del texto:

*Siento que al primer párrafo le falta, precisamente una justificación. Tal vez convendría integrar la justificación al primer párrafo (sic) para una idea global de lo que vas a tratar y poder explicar porque es tan importante...*

No se firma, pero en el encabezado aparece Héctor como remitente. Tampoco dirige la conversación hacia alguien, pero es un mensaje que coloca como respuesta al primer párrafo de Silly, de tal manera que se refiere a ese texto; es un mensaje corto y con una redacción coloquial:

*Hola, enriquezcamos nuestras ideas.*

*Estableces desde cuando el alumno empieza a aprender, pero... a qué quieres llegar?*

A cinco días de haber iniciado la discusión se presenta el cuarto integrante del equipo, quien primero se disculpa por su tardanza y posteriormente hace una serie de observaciones relacionadas al ensayo y ofrece recomendaciones para utilizar colores en los textos de la plataforma *Hypernews* que es la que utilizan para este foro, cuyo aprendizaje es uno de los objetivos de este foro.

Dirige el mensaje a Silly y sigue retroalimentando el texto que ella colocó, y termina con una frase que da por hecho que sus recomendaciones serán atendidas:

*Gracias por tomar en cuenta mi punto de vista*



Como podrá verse en otros foros, es más frecuente que las mujeres sean quienes de inicio se disculpen antes de colocar un mensaje; por ello, este mensaje de Mario, quien por segunda vez se disculpa, resulta notorio, además de que utiliza muletillas propias del lenguaje oral y términos coloquiales:

*Hola Gaby:*

*Ya antes me disculpé y ahora voy de nuev.*

*Mira, revisé tu trabajo y me di cuenta de algunos detalles, por ejemplo, en las reglas para la elaboración del ensayo, señalan que sólo se podrán escribir en el trabajo dos citas textuales; si bien tu aparentas parafrasear, creo que en realidad estas utilizando algunas palabras de manera similar a como lo hace Pozo, pienso que deberías ser algo más cuidadosa para que no te vayan a "pillar" al calificar tu trabajo. Por cierto, si decidieras colocar estos "parafraseos" como citas, ya pusiste todas las que se supone debes poner.*

*Por otra lado, me gustaría comentarte que, si tomas un "factor" para cada párrafo y le agregas un ejemplo o dos, ya tienes los 8 o más párrafos que necesitas.*

*Por cierto, tu idea sobre el ensayo me parece pertinente a los retos actuales de la educación, suerte.*

*Gracias por leer mis comentarios. Bye.*

A partir de este ajuste, los integrantes del equipo se enfocan a la revisión de los párrafos que han enviado sus compañeras. Al hacer correcciones a Silly, José señala lo siguiente:

*El problema son las comas. Su colocación hace que me frene en seco...*

*El tema está agarrando forma, pero tengo problemas encontrando la oración control... ☹*

Silly responde a las correcciones de José:

*Gracias por tus comentarios tienes razón en el uso de mi puntuación tengo algunos problemas sobre todo por las prisas y tomando en cuenta que es un tipo borrador, pero tus comentarios me ayudan a mejorar, y respecto a la oración, tengo problemas para ponerla en color no se como se hace pero no te preocupes para el trabajo final si la marcare.*

José explica a Silly cómo elaborar un documento en el formato HTML. El mensaje no recibe respuesta en el foro y otros participantes como Héctor continúan con la revisión de los párrafos de los demás integrantes. En sus mensajes Héctor generalmente termina con frases como las siguientes:

*Por favor, dime si entendí mal...*

*me parecen interesantes ambos párrafos, ¿no crees que podrías extenderte mas en cada uno de ellos?*

A diferencia de lo sucedido al inicio del foro, cuando sólo las dos participantes mujeres escribieron mensajes después del quinto día, la interacción comenzó con los participantes masculinos, las mujeres abandonaron el foro y sólo al final, Silly escribió un mensaje de cierre:

*Quiero darles las gracias a todos mis compañeros de equipo ya que sus comentarios me ayudaron mucho para enriquecer mi ensayo y también disculparme, por ya no haber podido mandarles mis comentarios sobre sus trabajos, lo que pasa, es que el fin de semana no pude hacerlo y cuando lo intente no pude acceder a la página de foros, disculpas.*

*Silly*

## Foro 2. Asumiendo el liderazgo de la discusión

Al iniciar el segundo foro, Silly es la primera en escribir el primer día en que se abre el espacio de discusión:

*Hola compañeritos del equipo de los Reflexivos 3, espero que ya estén adelantados en sus lecturas, yo preparándome, para el trabajo, que va a estar algo pesado.*

*Silly*

Al día siguiente, ella plantea algunas dudas respecto a la tarea y pide que alguien le ayude a resolverla.

Mario responde con un mensaje en el que explica lo relacionado con la tarea, pero pide la ayuda de la tutora:

*Hola... pero, la pregunta sería para nuestra tutora*

*Pero, finalmente tengo mis dudas, esperemos que nuestra tutora las resuelva, cómo ves?*

Además insiste en un segundo mensaje en el que después de abundar en la explicación señala:

*Por cierto, si esto lo lee mi tutora, por favor comente.*

La tutora no contesta en el foro a la petición de ayuda y los alumnos continúan tratando de resolver sus dudas entre ellos, basados en la información que tienen en su página del curso y en los materiales de lectura recibidos.

Ante la ausencia de la tutora, una de las participantes asume el rol de líder del grupo y exhorta a sus compañeros a participar más activamente en el foro, aunque deja entrever una preocupación más extrínseca que intrínseca, es decir, más enfocada al logro de la tarea y la calificación que al trabajo colaborativo:

*Compañeros, estoy preocupada por que no se han reportado en el foro y todo lo dejamos para última hora, y después tenemos problemas para retroalimentar los trabajos por lo mismos salimos mal en la coevaluación, la verdad nos vemos muy mal en dejar todo a último momento, espero que pronto los demás integrantes del equipo se reporten ya que por el momento sólo somos dos.*

*Silly*

Tras la llamada de atención por parte de Silly, dos participantes se reportan y justifican su ausencia:

*Mario: Hola. Sigo aquí, por cierto, me gustaría que para el día lunes pongamos aquí nuestros primeros párrafos; para así, comenzar con nuestra co-asesoría. ¿cómo ven?*

*Héctor: Tuve problemas con mi maquina, ha habido sobre cargas electricas y no me ha sido posible accesar, espero y deseo ponerme al corriente con ustedes.*

A partir de estos mensajes, los participantes empiezan a colocar los textos que conformarán el segundo ensayo solicitado como producto.

La retroalimentación de los demás integrantes del equipo se centra en correcciones relacionadas con las políticas diseñadas para esta actividad, como en

el caso del mensaje que envía Mario, quien sucede a Silly en su papel de tutor del grupo:

*Que esta participación tuya, comienza de forma muy similar al trabajo que realizaste en el primer foro, es decir, planteas un esquema general del desarrollo de tu trabajo. Si estoy en lo correcto, es adecuada esta visión panorámica; pero falta todo el sustento que se pide para el trabajo. De hecho, en tu primera aportación hablas de la atención, entonces ¿se enfocaría la atención a qué punto de tu desarrollo?, en pocas palabras, creo que te faltan los apoyos bibliográficos.*

*Por cierto, ya leíste la carta del Dr. Meléndez? Si no lo has hecho, te recomiendo que lo hagas, pues en forma por demás explícita nos mencionan las "políticas" de los ensayos. Yo tuve un cinco en el primero y no quiero que me vuelva a pasar; a ti, qué tal te fue?*

La preocupación de las calificaciones es un eje que continúa guiando la interacción, tal como puede apreciarse en el mensaje siguiente:

*Gracias por tus comentarios, que como siempre me ayudan a mejorar mi trabajo, al ver lo de tu calificación del ensayo ya no me siento tan mal ya que sali ligeramente un poco mejor, es decir un seis, y por supuesto tampoco quiero que me vuelva a pasar, por lo de la carta ya la lei, y no preocupes que en las instrucciones del foro nos dicen claramente no subas párrafos terminados, solo ideas y comentarios tal vez del método CAL.*

*Saludos. SILLY*

En esta fase muy cercana a la terminación del foro, sólo Silly y Mario mantienen la discusión, pero se centran en críticas hacia los lineamientos, que ellos consideran "incómodos" y "tan estrictos", para elaborar el ensayo y que les han establecido como políticas.

*"sus razones tendrán" (...) "y yo las comparto en un 60% pero, no totalmente, comenta Mario*

Silly cierra los comentarios respecto a las políticas del ensayo con un mensaje en el que vuelve a hablar de la ausencia de los demás integrantes:

*Tienes razón trataré de subir algunos párrafos más ojala que me de tiempo, porque la verdad estoy con mucho trabajo y ya no se como terminar con tanto, de hecho estoy tomando cursos por las tardes y el trabajo lo tengo que hacer por la noche, pero tienes razón también me parece un poco estresante tener que sujetarme a tantas reglas para la elaboración de un ensayo, pero en fin, por otro lado al parecer somos los dos unicos sobrevivientes en el equipo lo cual me preocupa mucho, espero que los que faltan se integren pronto porque los foros estan por concluir.*

La preocupación se reenfoca a la ausencia de la tutora que no ha atendido a sus peticiones de asesoría, como se muestra en el siguiente mensaje de Mario hace referencia al grupo de discusión como a un espacio físico y al uso de otros medios electrónicos de comunicación alternos como el correo electrónico:

*Fijate que ayer por la noche escribí a nuestra tutora, para ver la posibilidad de que también ella hiciera comentarios sobre nuestras aportaciones y hasta ahora, no la veo; quizá no deba hacerlo, pero creo que una "ayudadita" no nos caería nada mal.*

*Mañana pienso estar aquí a eso del medio día, ojalá y tú y los demás puedan estar aquí, para ver qué más hacemos.*

*Suerte y que el trabajo te sea leve.*

Dos semanas y media después de que el foro ha iniciado, y que Silly y Mario han discutido sobre sus preocupaciones acerca de la ausencia de asesoría por parte de la tutora, del ensayo y sus reglas, empiezan a entrar los participantes que no habían hecho acto de presencia en el grupo de discusión.

Uno de los participantes que entran en la recta final del foro es Héctor, quien 13 días después de iniciada la discusión y tres días antes de que termine la actividad coloca un mensaje para retroalimentar el trabajo de Silly:

*Saludos.*

*Hola Silly.*

*Concuero contigo, el método CAL es una muy buena estrategia de aprendizaje. Me gusta la vista global que le das al trabajo. Sin embargo, la estructura en que presentas el método me parece muy rígida y por lo que leí en los lineamientos, lo que expusiste tiene que ir en los segundos párrafos. Lo primero que hay que hacer es definir cada proceso cognitivo (remarcando sus "cualidades y virtudes"), y después establecer en que etapa del CAL es utilizado (remarcando su importancia en dicha etapa).*

*Héctor*

Silly contesta a Héctor con un tono de molestia:

*Estoy de acuerdo con lo que comentas acerca de mi aportación del párrafo, pero que lastima que siempre entren cuando al foro cuando este ya esta por concluir, la verdad yo no tengo internet en casa y no puedo checar los foros siempre, sólo hasta que estoy en el aula, por lo que si ustedes sólo entran cuando ya faltan dos días para que concluyan pues no puede haber mucha comunicación, y por ende el trabajo colaborativo se ve minimizado.*

*P. D. Espero que no te incomode mi comentario*

Héctor acepta la reprimenda de Silly:

*he de aceptar, pues tienes razón, ojala y lo poco que aporte sirva de algo.*

*Héctor*

A partir de ese momento se integran al foro Gabriela y Silly con mensajes que son más de duda que aportaciones. Ante las reiteradas dudas acerca de las instrucciones para la elaboración de la tarea, Silly los remite a la información que aparece en la página del curso y disminuye su participación como tutora sustituta del grupo.

Ante su repliegue en las participaciones, Mario asume el papel de guía de la discusión, pero poco a poco, conforme se acerca la fecha de entrega del ensayo, su tono se modifica hasta llegar a la desesperación y en su última aportación, después de pegar tres párrafos de su trabajo termina el mensaje volviendo a solicitar la intervención de la tutora: *"Por favor hagan sus comentarios al respecto, lo agradecería mucho compañeros y tutora"*.

En mensajes previos ha escrito en tono de broma y hasta los títulos que utilizó para ello eran en ese tono *"te invito a..." pos favor!!!!"*, pero ahora los encabezados cambiaron a *"solicito comentarios para las ideas..."*, *"solicito comentarios de compañeros y tutor"* y *"digan algo..."*, cuyo texto aparece a continuación:

*Hola, resulta que ya lei la carta del dr. Meléndez y yo si estoy muy frustrado; requiero de su ayuda y hasta el momento no veo ese apoyo. Compañeros, el famoso "andamiaje" para mi es un "mugre" pasamanos; por favor digan algo, lo que sea: qué no les importa lo que hago, que estoy bien, pero digan algo...*

Ese andamiaje que tanto critica Mario aparece en el mensaje de Silly, quien vuelve a asumir el rol de tutora y que titula *"No te estreses"*:



*Tranquilo compañero no te estreses, que con ello no lograras nada mejor centra tus energias en leer que es lo que quieren exactamente con este segundo ensayo y si quieres un consejo basate en tu retro ya que a mi me esta ayudando mucho para saber que es lo que me fallo en el primero para mejorarlo, y por otro lado te dire tu descripción del metodo CAL esta mas o menos bien pero recuerda que no es todo para el ensayo, debes manejar cada etapa del mismo aplicando un proceso cognitivo, el que tu creas que se enfoca más a los diferentes pasos (uno para cada uno, nos mandaron una lista en las instrucciones para el ensayo.*

La discusión continúa centrada en la apreciación y dudas que cada uno tiene respecto a la elaboración del ensayo sobre el CAL. Lejos de lograr un punto de convergencia, existen dos versiones encontradas de la forma en que éste debe elaborarse. Cuando las dudas se acrecientan, Mario explica lo que él entiende sobre la tarea y termina diciendo *“¿sabes? Hace muchísima falta la ayuda de nuestra tutora, le mande un mail, para que nos apoyará. La realidad es que no lo hizo; no se si es parte de la política del curso, pero no estaría nada mal que le escribieras un mail para aclarar esto”*.

Silly refuerza la ausencia de la tutora y la necesidad de asesoría:

*Peor que antes*

*Gracias compañero por la reflexión que haces acerca de mi comprensión para la elaboración del ensayo, pero la verdad sigo entendiéndolo de la misma manera, coincido contigo en que la tutora hace mucha falta, pero la verdad es que ni en asesorías contesta nada, yo también he intentado pero nada, lastima porque a estas alturas creo que me quedo con la parte del ensayo que tengo adelantado, o si puedo le hare algunos cambios.*

**ÉXITO PARA TODOS**

El mensaje con que Mario cierra el foro refleja la sensación de abandono tutorial:

*Aunque, sea...que Dios nos guíe*

*Bye*

#### **5.1.4. Equipo Reflexivos 4**

##### **Foro 1. El andamiaje no llega ni a pasamanos**

El equipo está integrado por María del Rosario y Germán de Campus Hidalgo; Mireya de Campus Durango, María del Socorro de Campus Monterrey y Bianca de sede Tejupilco.

Cuatro días después de abierto el espacio para el foro, María del Rosario inicia con un mensaje que evidencia su inicio en el modelo educativo y en el uso de la tecnología. Dirige el mensaje a la profesora administradora del curso. Al parecer, no comprendió que en este foro habrá de interactuar con sus compañeros y con su profesora tutora. Es una persona joven pues apenas tiene tres años de ejercicio profesional y escribe de tal manera que aunque no firma ni plantea una pregunta al final, busca el consenso de sus compañeros:

*Mtra. Josefina: Me disculpo por no haber entrado con más tiempo al grupo, esto es nuevo para mí y estoy tratando de aprender para ponerme al corriente, estoy preocupada por no haber podido enviar mi primera aportación desde ayer y envío ahora el título provisional de primer ensayo, se llamará "La cultura de pretender que "todo" lo enseñe el profesor", en él deseo abordar lo que he observado en estos años en que me he desempeñado como Profesora, es decir, la pasividad de los alumnos, su pretensión de que aún las tareas mínimas se les otorguen lo más digeridas posible, siguiendo la ley del mínimo esfuerzo, su casi nula participación de iniciativa propia y poca búsqueda de conocimiento, fuera de lo poco que nosotros proporcionamos,*

*deseo aportar las razones que yo creo ellos tienen para conducirse de esta manera. Sé que quizá no sea un tema nuevo, pero creo que aún así nos hace falta hacerlo más notorio aún.*

Enseguida coloca otro mensaje en el que presenta el primer párrafo de su anunciado ensayo. Ahora sí, al iniciar le dice a sus compañeros *“me gustaría conocer también los puntos de vista y las opiniones de mis compañeros de equipo Reflexivos 4. Hasta pronto”*.

Transcurren casi 24 horas para que otro participante le conteste su mensaje. Bianca es quien ofrece retroalimentación a María del Rosario. Se dirige a ella por su nombre (*“Hola María del Rosario”*) y enseguida ofrece retroalimentación a su párrafo, pero no firma el mensaje. Tal vez hace demasiada confianza en que el remitente aparece en el encabezado del mensaje.

María del Rosario coloca un mensaje casi 20 minutos después del mensaje de Bianca, sin embargo no hace alusión a éste y vuelve a colocar otro párrafo de su ensayo. También insiste en recibir retroalimentación y evidencia la necesidad que tiene de saber con quiénes habrá de trabajar todo el semestre:

*Aunque aún no logro aterrizar del todo las ideas de mi ensayo, deseo poner esta pequeña aportación a opinión de mis compañeros de equipo, es muy importante para mí conocerlos y conocer sus ideas acerca de los temas de nuestro ensayo. Estoy continuando el mío de la siguiente manera: (...)*

Cuando Bianca entra nuevamente a foro sí se refiere a María del Rosario. Se dirige otra vez por su nombre y le concede razón en cuanto a lo que presentó en su segundo párrafo:

*María del Rosario, tienes razón en cuanto a lo que dices de que en la nueva cultura del aprendizaje somos especie de autómatas (...).*

En su siguiente mensaje María del Rosario lo titula A la consideración de mis compañeros, en una forma de destacar la insistencia de que participen y comenten sus aportaciones, sin embargo no hace alusión a la retroalimentación que ya ha recibido de Bianca:

*Reflexivos 4, envió un nuevo párrafo, ojalá pudieran comentarme acerca de las ideas en él establecidas. Hasta pronto.*

Ese mismo día, pero cuatro horas después entra Germán quien en su encabezado dice que revisa el primer párrafo de María del Rosario, aunque no usa vocativo en el cuerpo del mensaje:

*Antes que nada, quiero felicitarte por ser la primera en haber subido las aportaciones.*

*Es cierto que nacemos con una disposición al aprendizaje (...).*

Después de Germán entra otra integrante que no había participado. Tampoco se firma pero es Mireya, quien en su participación no evidencia ninguna de las lecturas del curso, y sólo escribe un comentario casi coloquial:

*Hola María del Rosario: Me parece que tu tema es muy interesante, ya que aunque como tu dices se ha tratado antes, siempre tenemos algo que aportar en ello, sobre todo cuando se habla de experiencias propias, reales, que pueden retroalimentarnos.*

Aunque ya tres estudiantes ya han entrado al foro, la profesora tutora hace hincapié en que solo una de ellos ha presentado mensajes con contenidos y lo demás ha sido saludos o retroalimentación para esa única alumna:

*Sin interacción no hay aprendizaje colaborativo*

*Integrantes del Equipo Reflexivos 4:*

*La ausencia de los integrantes de este equipo es un problema, no sólo para Ángeles, quien es la única que ha hecho acto de presencia, sino principalmente para el resto, porque se está desperdiciando la gran oportunidad que ofrece este espacio para compartir sus avances con sus compañeros y obtener retroalimentación y comentarios al respecto.*

*No olviden que además de que ésta es una actividad evaluable (por ustedes mismos como participantes del grupo), es una forma de socializar sus avances y evidenciar la lectura realizada, además - lo más importante- de aprovechar la retroalimentación que puedan recibir por parte de sus compañeros.*

*Tristemente veo que están esperando el último momento para interactuar y eso -como bien dijo el Dr. Meléndez-, muy pocas veces ofrece resultados de calidad como los que aquí se demandan.*

*Saludos*

*Ana Elisa*

Tras la llamada de atención, reaparece Bianca, la única alumna del equipo que radica en una zona rural y que no cuenta con equipo de cómputo. Se dirige a sus compañeros como si los conociera o como fueran alumnos de preescolar. Establece un compromiso para trabajar en lo sucesivo y se disculpa con todos:

*Hola compañeritos de equipo 4, me estoy reportando hasta ahora, ya que por problemas de salud, me fue difícil hacerlo ante, ya que*

*no cuento con internet en casa y tenía que trasladarme al aula virtual, espero me comprendan, también a la maestra le ofresco una disculpa y procuraré ponerme al corriente. Por lo pronto les digo que el tema del Ensayo que voy a bordar es La colaboración en el Aprendizaje Significativo, el tema (...).*

Después de ese mensaje vuelve a intervenir y pide que la profesora tutora le indique si el título que propuso para su ensayo es correcto. La maestra no le contesta y entonces ella continúa poniendo un mensaje tras otro en los que sólo escribe el texto del párrafo que corresponde a su ensayo, pero sin ningún vocativo, saludo o despedida.

La única que contesta, después de varios mensajes con ese estilo, es María del Rosario, quien titula a su mensaje *¡Qué gusto!* y hace referencia al contenido de uno de los párrafos para su ensayo y lo relaciona con el trabajo colaborativo en este grupo de discusión. Avisa que va a poner un mensaje con otro párrafo, pero prefiere no restarle el sentido a éste y lo dedica sólo a una interacción social y de reflexión. Ella sí utiliza el vocativo para dirigirse específicamente a Bianca y la saluda como si ya la conociera:

*Hola Bianca, qué gusto encontrar mensajes tuyos, esperaba mucho conocer a alguno de mis compañeros, sobre todo por lo que tú afirmas en tu segundo párrafo, de que tenemos que buscar saberes en conjunto y que el aprendizaje se da de las experiencias de todos. Así que aprendamos en conjunto, si nos seguimos comunicando e intercambiando nuestros puntos de vista y nuestras experiencias, nos enriqueceremos más como seres humanos. Gracias por escribir, por separado enviaré otro avance de mi ensayo, a ver qué te parece. Hasta pronto. Ma. del Rosario*

Ocho días después de iniciado el foro entra una alumna de Campus Monterrey que no puede argumentar falta de equipo computacional (como podrían decirlo los que dependen de una Sede o un campus pequeño), ya que cuenta con toda la infraestructura a su alcance. Ofrece retroalimentación a Bianca, pero no toma en cuenta los mensajes que ha colocado María del Rosario. Tal parece que entró y sólo leyó el último mensaje que era el de Bianca:

*Interesante tema!!!!*

*Hola que tal Bianca, aunque sea hasta este día, déjame decirte que me encantó el tema que escogiste, ya que era el otro tema que competía con el que yo seleccioné, y es que se me hace un pilar en el proceso de aprendizaje (...)En algún libro leí algo que te puede complementar si es que no lo tienes en otro párrafo, y era algo así: Para llevar a cabo este aprendizaje debe existir disposición favorable del aprendiz así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.*

*Felicidades por el tema y contenido de tu ensayo*

*Te deseo lo mejor y muchos saludos*

Otro alumno, Germán, entra por segunda vez, con un mensaje sin puntuación., pero sólo para disculparse y reconocer que está fallando, aunque sí hace un comentario al párrafo 1 de Bianca, aunque le cambia el nombre y le dice Gloria Alicia:

*Hola Gloria Alicia tu tema es muy interesante, aunque creo que te estoy fallando un poco, prometo que participaré más constantemente.*

*El aprendizaje colaborativo es muy importante (...)*

A partir de ese momento, justo en los últimos días de apertura del foro, el intercambio de mensajes se intensifica y se va generando un proceso de comunicación más dialógico y fluido. Un participante le escribe directamente a otro y así sucesivamente. Llama la atención que cuando entra el último participante, todos le dan la bienvenida y lo apoyan porque empieza a enviar su ensayo, en lugar de recriminarle su retraso como se pudo observar en algunos foros anteriores.

Los siguientes son algunos ejemplos de las frases con que se saludan o comentan entre sí; los puntos suspensivos entre paréntesis significan el texto relacionado con el contenido que discuten:

*Mireya: Hola Bianca: estoy totalmente de acuerdo con tu párrafo del ensayo, y creo, al igual que tú, que (...). Fijate que yo rediseñe un curso de Cálculo Diferencial y precisamente hago mención de esto. Saludos.*

*Germán: Hoy me reporto un poquito retrasado, pero es que cuesta mucho trabajo buscar título a los ensayos. (...).*

*Bianca: Hola Germán Rafael, me alegra que te hayas comunicado, espero que comiences a participar en los foros con algunos comentarios respecto al trabajo de los que integramos el equipo 4, oye Germán, tienes algo de razón es bastante difícil elegir tema para hacer el ensayo, pero no te apures, lo más importante es que ya lo tienes, oye me pareció interesante el tema que elegiste, ya que a través (...).*

*Ángeles: Hola Germán: me uno con mucho gusto a la bienvenida de Bianca, pues entre más seamos, más interesante se vuelve el intercambio de opiniones, muchas cabezas piensan más que una. En lo que respecta al título de tu ensayo, por eso ni te mortifiques, no necesariamente tienes que iniciar por el título (...). A mí me interesa mucho conocer tus opiniones acerca del*



*tema que estoy desarrollando, opiniones, pero sobre todo críticas, recuerda que tenemos que ensayarlas para nuestras tareas (..) Yo te enviaré también mis observaciones. Hasta muy pronto. Ma. del Rosario.*

En este último mensaje es posible identificar un trato coloquial, como si conociera a su compañero con anticipación, aunque ésta es la primera actividad que realizan juntos.

Ya casi en la recta final del tiempo especificado para el foro, los mensajes empiezan a tomar un tono de cierre de la conversación:

*María del Rosario: Hola otra vez Germán, deseo comentarte acerca de tu cuestionamiento (...) Me ha dado mucho gusto interactuar contigo, espero nos sigamos comunicando. Hasta luego. Ma. del Rosario.*

*Germán: Gracias de nuevo, claro que está condicionado el aprendizaje (...)*

Hay quienes como Mireya, sólo pegan sus mensajes sin un saludo ni despedida. No obstante, recibe una respuesta personalizada de alguno de los demás integrantes:

*Refugio: Hola que tal Mireya, aunque sea hasta este día, al leer tu título de ensayo, no quise quedarme con las ganas de felicitarte por el tema que escogiste, ya que a parte que con el simple título dice mucho de lo que vas a tratar, es un tema muy actual (...) Felicidades por tu elección!!!! Saludos*

Sólo hasta ese momento, Mireya deja su estilo impersonal y contesta a Refugio.

Ahora explica un poco más la causa de sus problemas tecnológicos:

*Gracias por tu comentario, y es cierto, me siento un poco apenada por haber hecho mi tarea apenas, pero tuve dificultades tecnológicas, es mi primera materia de la maestría, y la verdad un*

*poco si me resultó difícil en este sistema, pero espero que no me vuelva a pasar. Nuevamente Gracias.*

La respuesta que Refugio da a Mireya evidencia que aquélla se siente abrumada porque hizo alusión al tiempo y cree que Mireya pudo haberse ofendido. Esto es una muestra de cómo el lenguaje escrito no es algo de manejo cotidiano para muchos alumnos.

*Hola Mireya, quisiera solamente despejar un mal entendido que hubo cuando leíste mi comentario, porque mi intención cuando incluí el comentario de "aunque sea hasta este día"; éste no fue por lo que tu te sentiste apenada, fue por mi aportación que fue la tardada, no fue por ti. ¡Disculpame! Porque no me di a entender correctamente y entendiste eso, pero no quería que te quedarás con esa impresión.*

*Saludos y discúlpame otra vez, espero hacerme entender mejor para la otra.*

La discusión toma un tono más interpersonal. Se observa un trabajo colaborativo relacionado con la construcción de la tarea que los ocupa, que es la elaboración del ensayo. En ese equipo se aprecia que ha habido una mayor integración hacia la construcción del ensayo, pero sin dejar de lado una comunicación interpersonal. Sin embargo, en el mensaje que aparece a continuación, María del Rosario se desvive dando justificación y pidiendo disculpas por sus comentarios al título de una compañera. Puede notarse además en su redacción que cambia de hablar en primera persona a asumirse como parte de la autoría del ensayo que critica, tal vez en una forma de integrarse para no sentir la pena que evidencia al inicio de su mensaje.

*Sugerencias a Mireya*

*Hola Mireya, me da gusto leer líneas que expresan tus pensamientos, ojalá logremos un buen equipo. Disculpa, debe ser que soy un poco distraída, pero de primer momento no identifiqué del todo el título de tu ensayo, hasta que leí el comentario de Germán; en un principio, me parece que aborda un tema muy interesante; sin embargo, y sin ánimo ninguno de ofenderte, sino más bien de colaborar, deseo comentarte que lo siento un poco general, qué te parece la idea de esclarecerlo con un subtítulo o particularizar el título, con el objetivo de que podamos enterarnos desde un inicio, hacia dónde llegará el estudio que abordarás en tu ensayo. Aunque tal vez me estoy adelantando, pues igual a la hora de terminarlo optamos por modificarlo para apegarlo más a las ideas expresadas. Por su puesto, también me gustaría que analizaras con ojo muy crítico mis aportaciones, esperaré tus comentarios, son muy valiosos para mí. De nueva cuenta te digo que me ha dado mucho gusto conocerte, aunque sea de esta actual forma cibernética. Hasta pronto. Ma. del Rosario.*

A partir de esos mensajes, Refugio, María del Rosario y Mireya, con esporádicas apariciones de Germán mantienen una constante retroalimentación a los párrafos que cada uno va avanzando. Poco a poco, la forma de dirigirse uno al otro va siendo más amistosa y focalizada a la corrección, aunque como puede apreciarse en el mensaje de Refugio que aparece a continuación, no se firma:

*Gracias por tus comentarios tus comentarios acerca del avance del ensayo, sobre todo lo que dices de "que todo aprendizaje edifica o construye (...) porque me estás escribiendo exactamente lo que quise decir pero con otras palabras. Esto me dá tranquilidad porque creo que me estoy dando a entender.*

*Germán y Ana Elisa, me podrían dar sus comentarios acerca de la extensión de los párrafos que les presenté, ya que si los comparo con los que han presentado las oraciones que presentan en reflexivos 4, son generalmente más cortas que las que forman parte de mis párrafos.*

*Gracias por su interés y apoyo.*

*Germán responde a la pregunta, considerando los párrafos largos como mejores que los de los demás. Utiliza vocativo para dirigirse específicamente a una persona:*

*María del Refugio*

*Quiero expresarte que cuando vi la extensión de tus párrafos me di cuenta que estaba fallando en algo y creo que por eso nos enviaron los nuevos lineamientos por correo, donde de manera muy sutil nos hacen ver nuestras fallas en mi caso mi primer párrafo esta muy pequeño no reúne las características solicitadas. Tus párrafos estan bien en extensión y contenido.*

En el mensaje que envía María del Rosario a Refugio llama la atención que por primera vez en el foro menciona su ubicación geográfica y también, que hay más camaradería en el trato hacia su compañera. Además de darle retroalimentación al trabajo que ha presentado en el foro hace alusión al trabajo colaborativo en el grupo y manifiesta mucho interés en el trabajo de su compañera:

*Saludos a Ma. del Refugio.*

*Hola Refugio te saludo desde Tula, Hgo. y lo hago con mucho gusto, he leído tus avances y realmente me han gustado, creo que ya llevas las ideas muy claras hacia tu ensayo, siempre es muy agradable interactuar con varias aportaciones y puntos de vista, con las que podemos enriquecernos. Estoy de acuerdo contigo en uno de tus párrafos en los que afirmas (...). No lo crees así? Ojalá tengamos nueva comunicación muy pronto, me interesa conocer nuevas aportaciones tuyas. Hasta luego. Ma. del Rosario.*

Refugio responde a ese mensaje y también agradece la retroalimentación pues los comentarios de María del Rosario le han hecho caer en cuenta de que su

planteamiento no era claro y que aún requiere de profundizar más en algunos aspectos. Ante la falta de respuesta de la tutora, le pregunta a su compañera si considera adecuada la extensión de sus párrafos:

*Gracias por tus comentarios Ma. del Rosario!!!*

*Gracias por tu retroalimentación Ma. del Rosario, porque con esto me doy cuenta que quizás me falta detallar más la información que quiero comunicar y que tal vez no lo puedo explicar. Con respecto a que el alumno es el responsable (...) Quizá me convendría añadir al final el último párrafo para que lo lean y me den también su valiosa retroalimentación.*

*Ma. del Rosario como se te hace la extensión de cada párrafo, no se te hace muy largo?*

*De antemano gracias por tu interés en mi avance*

*Saludos*

De pronto, la participación de María del Rosario deja de ser tan frecuente e incluso ya no le contesta a Refugio la pregunta sobre la extensión de sus párrafos. Mientras tanto, Germán pega sus párrafos pero sólo Refugio le da una retroalimentación muy breve en un solo mensaje.

Al final, una participación de María del Rosario, explica su ausencia. En este texto puede verse además cómo ella considera que ha conocido a su equipo y se despide de ellos como si no fuera a volver a comunicarse con ellos, aunque las indicaciones del curso han sido explícitas en el sentido de que trabajarían con este equipo todo el semestre. En una parte del mensaje les desea éxito en los estudios de maestría que recién han iniciado:

*Gracias a Germán, Mireya, Bianca, y Ma, del Refugio*

*Les pido una disculpa por no haber enviado ya ninguna aportación el día de ayer domingo, pero estuve en la C. de México y traté de entrar al foro desde una computadora pública pero desafortunadamente no lo logré, de todas formas no quiero dejar pasar la oportunidad de decirles "Hasta luego" y desearles la mejor de las suertes, no sólo en su muy próximo ensayo, sino también a lo largo de toda la maestría; asimismo darles las gracias por haberme permitido conocerlos y enriquecerme con sus aportaciones. Ma. del Rosario.*

## Foro 2

Al iniciar el foro de discusión para la segunda actividad, María del Rosario es la primera en participar. Tal parece que está ávida por volver a trabajar con su equipo y coloca un mensaje más social que de contenido, pues incluso admite que apenas va a empezar a leer el material:

*Iniciando nuevamente, desde Hidalgo.*

*En principio sólo para saludar nuevamente a mis compañeros y desearles mucha suerte en esta nueva actividad, estoy tratando de leer un poco más para poder aportar algo que les resulta útil. Hasta pronto. Feliz nuevo ensayo. Ma. del Rosario.*

Aunque la comunicación se va tornando más personal, la construcción de un ensayo utilizando el método CAL es el eje de toda la conversación asincrónica. Refugio contesta al saludo de María del Rosario y de inmediato plantea una duda respecto a las características del ensayo. En su mensaje hace alusión al trabajo colaborativo en los foros de discusión. Cuando saluda incluye a la profesora tutora

y al firmarse utiliza su nombre, pero incluye entre paréntesis su apelativo, lo que sin decirlo, le da autorización a sus compañeros a llamarle así:

*"¡Hola que tal! Compañeros y Ana Elisa, espero que en este foro podamos apoyarnos para elaborar óptimamente un ensayo por el cual reconozcamos y apliquemos los procesos (...) Como primera reflexión personal, para mí este tipo de actividades se me hace muy enriquecedora, ya que además de desarrollar la habilidad de conocimiento y comprensión de los conceptos sobre las teorías de aprendizaje y en especial en el Cognitivismo, que estamos manejando en este módulo, también desarrollaremos habilidades como autoaprendizaje, interpretación, pensamiento crítico, análisis de información, síntesis, relación entre conceptos y aplicación (muy importante), redacción escrita, además de actitudes como aptitud crítica y aceptación de críticas, capacidad de dialogo (en este caso diálogo virtual), además de responsabilidad, respeto a las opiniones y a las normas, honestidad, etc.*

*(Son bienvenidas todas las aportaciones que quisieran hacer en este aspecto).*

*Así que ha echarle todas las ganas a esta nueva actividad, porque los más beneficiados seremos nosotros.*

*Gracias por su atención y quedo a sus órdenes.*

*Les mando saludos y les deseo que de esta actividad obtengan el mejor resultado de aprendizaje posible.*

*Su compañera virtual*

*María del Refugio (Cuca)*

Casi de inmediato coloca un segundo mensaje que dirige a su profesora tutora, solicitándole que le aclare una duda respecto a la elaboración del ensayo, el cual firma con su apelativo y ahora al revés del anterior, escribe su nombre entre paréntesis.

Bianca entra al foro y se utiliza el apelativo para dirigirse a Refugio:

*Compañera Cuca, yo también tengo la misma duda que tú, voy a tratar de investigar la duda que ambas tenemos, espero pronto tener la respuesta.*

*Bianca Alicia*

A partir de ese mensaje, Refugio, Bianca y más tarde María del Rosario mantienen un constante intercambio de dudas respecto a la aplicación del CAL y a la elaboración del ensayo.

Ante la ausencia de una respuesta de la tutora a las dudas planteadas, Refugio asume el rol y explica lo que ella ha comprendido, pero insiste en pedir apoyo de la tutora:

*“Por favor compañeros o Ana Elisa , si ustedes creen que entendí incorrectamente algunas de las indicaciones para el contenido del ensayo, háganmelo saber para salir de mi ignorancia.*

*Les mando muchos saludos y sigo estando a sus ordenes.*

*Cuca*

Bianca agradece a “Cuca” la explicación que dirigió a María del Rosario pues a partir de ella comprendió lo que no le había quedado claro en las instrucciones de la actividad, pero le plantea otras dudas que aún tiene.

Refugio vuelve a aclarar a actuar como asesora y resuelve las dudas planteadas por Bianca.



Cuando María del Rosario presenta su primer párrafo inicia con una disculpa para Refugio, y comenta acerca de sus problemas de salud y comparte una situación familiar que evidentemente la tiene agobiada:

*HOLA A TODOS: Nuevamente hola y les quiero ofrecer una gran disculpa por no haberme reportado nuevamente con ustedes, fue un problema de salud, he estado un poco enferma tengo sinusitis y se complicó un poco, esta enfermedad es medio necia y no se ha retirado del todo, pero sigo en pie de lucha contra ella. En especial te quiero ofrecer una disculpa Cuca, por no haberte dado las gracias por las aclaraciones que hiciste a mis dudas, con tu explicación me ha quedado claro todo, ahora estoy tratando de ponerme al corriente del retraso en mis lecturas, debido a mis malestares. Estoy trabajando aún con el capítulo 2 del libro de Pozo, el mapa conceptual o estructuración trasladada quedó así: (...). Al margen de todo esto y a manera de desahogo, abusando de su paciencia les comento que me encuentro en una gran angustia, pues en estos momentos están interviniendo quirúrgicamente de su corazón a un sobrino mío, es un pequeñito de año y medio, que está luchando junto con su mamá que es mi hermana, por tomar de la vida algunos años, yo tengo mucha confianza en que todo saldrá bien. Haré lo posible por hacer aportaciones pronto, para que mis intervenciones puedan ser de apoyo para bien de su trabajo. Hasta pronto. Ma. del Rosario.*

Cuando entra Germán, que es el único hombre del equipo, se dirige a sus compañeras haciéndolo notar y empieza a utilizar un lenguaje de más confianza que al inicio. Firma su mensaje pero lo hace al iniciar el texto:

*Hola, claro que es de mucha ayuda.*

*Saludos a todas. desde Pachuca, Hgo. Germán Flores.*

*Esta bién las instrucciones, yo lo entendí de maravilla. Cierto que eres un poquito rollera pero a veces es necesario. Yo tengo problemas para ser extenso en mis trabajos, espero ir mejorando.*

El trabajo colaborativo continúa dándose entre ellos, principalmente para solucionar sus dudas con respecto a la construcción del ensayo y la técnica CAL que deben utilizar. Ahora es Refugio quien solicita apoyo de Germán aunque hasta este momento había sido ella quien había asumido el papel de experta. En su mensaje vuelve a hacer alusión al trabajo en los foros y enfatiza el valor del apoyo mutuo entre los participantes. Esta vez no firma como Cuca, sino con su nombre completo:

*Duda no despejada*

*Hola Germán, gracias por tus comentarios, me dá gusto que hayas leído mi aportación, aunque un poco extensiva, pero gracias a estos foros de discusión, uno puede ir darse cuenta de las áreas de oportunidad para mejorar con ayude y apoyo de ustedes. Aprovechando este medio, aún tengo una duda, que quizás tu me puedas ayudar ¿Debemos entregar las actividades del análisis de cada etapa del CAL(el texto subrayado, anotaciones, mapa coneptual, etc.) además del ensayo?*

*Gracias por tu ayuda*

*Seguimos en contacto*

*María del Refugio*

Sin embargo, lejos de solucionarle la duda, Germán dice que él tenía la misma duda y aunque trata de contestar, al final plantea otra duda respecto a la tarea.

En lo que parece ser una discusión sincrónica, entra Bianca a responder las dudas de Refugio y Germán con sólo seis minutos de diferencia entre mensaje y mensaje, aunque sólo se dirige a Germán. Clarifica las dudas planteadas por ambos y al final les dice:

*"Espero aclarar tu duda". Bianca Alicia*

En cuestión de minutos, Germán responde que sí (aunque utiliza un si condicional, pero el contexto del mensaje hace entender que es una afirmación) le solucionó sus dudas y aunque asegura que ya no le quedan dudas, realmente abre otro apartado de discusión. No firma su trabajo ni utiliza vocativo para dirigirse a algún compañero en especial, pero aparentemente responde a Bianca, pues es quien intervino en último lugar:

*Si..*

*Si ya no me queda duda ahora ya puedo dormir tranquilo. Porque últimamente hay cosas que no me dejan dormir.*

*Oye sabes si podemos platicar de los procesos cognitivos que incluiremos, porque leí ahora en este momento no recuerdo, pero que no debemos subir borradores de nuestro trabajo. Solo la problemática relacionada con ello.*

Aunque parecía que la conversación respecto al CAL había terminado por esa noche (la discusión empezó a las 19:40 y terminó a las 20:08 horas), Bianca vuelve a responder lo que Germán le pregunta:

*Tienes razón Germán*

*Hola Germán, me parece correcto lo que afirmas, ya que no debemos subir al Foro nuestros párrafos que vamos a enviar en el Ensayo, en cuanto a los procesos cognitivos me parece que podemos manejar de los sugeridos no todos, sólo algunos, elige los que más te convengan para cada párrafo, que te parece, estaré bien o mal, claro que no será el mismo para todos los párrafos, sino variados, dependiendo del método CAL.*

*Bianca Alicia*

Germán contesta a Bianca hasta el día siguiente a las 22:38 horas y le dice que está bien su punto de vista; que él trabajará igual el método CAL.

Mireya se ha mantenido al margen de la conversación, pero de acuerdo con el mensaje que envía, tal parece que ha estado como observadora o por lo menos, leyó los mensajes antes de escribir el suyo:

*Reportándome*

*Hola a todos, compañeros de Reflexivos 4: Reciban un saludo desde Durango, estuve leyendo sus aportaciones, y realmente tenía las mismas dudas, hasta que Refugio, muy claramente, me sacó de ellas. Estoy realizando las actividades, ahora sí más fácilmente. Gracias por la aclaración Refugio, me ayudó mucho. Seguimos en contacto.*

Con la intervención de Mireya la conversación se enfoca hacia lo beneficioso de que la tarea incluya una calendarización. En este mensaje, por primera vez Refugio incorpora su ubicación geográfica al despedirse, y vuelve a enfatizar el valor del apoyo de equipo:

*Seguimos en contacto*

*Hola que tal Mireya, que bueno que te ayudo en algo mi aportación, a mí también me ha servido mucho las de ustedes pues me ha hecho ponerme a realizar las actividades y comprenderlas mejor.*

*Seguimos en contacto para cualquier duda.*

*Saludos desde Monterrey...*

*Refugio*

A partir de ese momento y durante tres días los mensajes sólo manejan cuestiones de índole socio-afectivo, pero nadie aborda el tema que es objeto de la discusión, que es la discusión del CAL y aunque sutilmente, Bianca lo hace notar. Además hace énfasis en las debilidades que ha notado a partir de la necesidad de escribir un ensayo y la transferencia de conocimientos que ha logrado a partir de las lecturas del curso. Aborda el punto de la tutoría y considera que no deberían necesitarla, pero por lo que dice, parece que sí la necesita. No aborda las deficiencias para la redacción, técnicamente hablando como las faltas de ortografía y acentuación, aunque éstas son evidentes en su mensaje:

#### *Interesante*

*Hola compañeros de equipo de los Reflexivos 4, en verdad que sí tenemos bastante trabajo, que en ocasiones ya no se sabe ni por donde comenzar, en fin , es interesante el haber leído la carta enviada por el Dr. Héctor, sobre la elaboración del segundo ensayo, es preocupante como a estas alturas de postgrado se nos dificulta, al menos a mí la elaboración de un ensayo con determinadas características, nada fuera de serie, pero como me cuesta comenzar, y seguir los lineamientos que nos marcan para la elaboración del mismo, lo genial sería como lo dice el Dr. Héctor, escribir no dejar de escribir una sola página por día, respecto a nuestro ensayo, ya que de esta manera nos resultaría más fácil y productivo, por otro lado sería fascinante que casi no necesitáramos de nuestros titulares para la elaboración de un Ensayo, pero siempre es necesaria su ayuda, al menos a mí me resulta fructífero el poder aprender de ustedes, y algo que me ha llamado la atención es lo referente al método CAL, un método no acabado para la comprensión de las lecturas, lo he estado poniendo en práctica y me ha dado resultados excelentes, es un método fácil de aplicar, el cual nos da pautas para poder comprender las lecturas que se nos han sugerido para la elaboración de este significativo Ensayo, ojalá que todos lo pongamos en práctica en otras lecturas.*

*Bianca Alicia.*

Con sólo tres minutos de diferencia, Bianca vuelve a escribir otro mensaje, pero a diferencia del anterior que estuvo dirigido a todo el grupo, ahora se dirige sólo a Mireya e insiste en la necesidad de participar aunque haya mucho trabajo:

*Me parece importante*

*Hola Mireya, me imagino que has de tener al igual que yo mucho trabajo, pero ojalá que de este ensayo salgamos bien, todos los del equipo Reflexivos 4, y pronto coloquemos algunos de los párrafos para nuestro ensayo, siguiendo los lineamientos sugeridos, Suerte a todos. seguimos en comunicación.*

*Bianca Alicia.*

Nadie responde a los dos mensajes de Bianca, aunque uno llevaba destinatario. Germán escribe un mensaje una forma poco usual de preguntar. Presenta una explicación sobre cómo ha realizado el proceso de aplicación del CAL y termina con una frase y una pregunta:

*“el problema es cuando se hace de una manera automatizada y no podemos hablar de constructivismo o sí. ¿Si alguien me ayuda a despejar mi duda?”*

Es tan confuso el planteamiento, que Bianca le pide que le aclare lo que realmente quiere saber, para después poder contestarle. Germán insiste en su pregunta, que más que cuestionamiento parecen sus propias reflexiones. En su mensaje da por hecho que va dirigido a Bianca, pero no utiliza vocativo ni firma:

*Si partimos de un proceso cognitivo como la atención y la observación o como el caso del trabajo de la asociación y pretendemos llegar al constructivismo. Quiero saber si existen*

*líneas divisorias entre cada uno de ellos que me hagan identificar y decir aquí solo se llevo a cabo tal o cual proceso.*

Refugio asume nuevamente su rol de tutora, en ausencia de la participación de la profesora, lo cual establece desde el título de su mensaje. Sin embargo, al final de su mensaje advierte que ella también tiene dudas y que en algún momento se las planteará:

*Trataré de despejarte la duda*

*Hola Germán, tu pregunta es muy interesante ya que no son muy claras estas líneas divisorias entre constructivismo y cognitivismo pero lo intetaré para tratar de despejarte tu duda.*

*Te voy a mencionar algunas diferencias en forma de tabla, entre el cognoscitivismo y el constructivismo:*

*(...)*

*Espero que te ayude a despejar tus dudas, como quiera si sigues teniendo dudas, para eso estamos en este foro para apoyarnos y retroalimentarnos.*

*Con respecto al ensayo, estoy tratando de cumplir con el calendario que nos sugirieron, después les pido su ayuda en algunos puntos que no me quedan completamente claros.*

*Seguimos en contacto y que sigan bien*

*Cuca*

Bianca coloca una aportación que no indica a quién va dirigida. La titula "Apoyo" y hace una explicación acerca del término cognoscitivismo. A este mensaje, que aunque no va personalizado es respuesta a la pregunta anterior de Germán, María del Rosario responde con una pregunta a Bianca, que dirige en el encabezado, aunque en el texto no vuelve a utilizar vocativo:

*Otra duda Bianca.*

*De acuerdo a la respuesta que diste a Germán de identificar la línea divisoria entre el cognoscitivismo y el constructivismo, ¿no es este último uno de los procesos del primero? Así lo entiendo yo. También trataré de enviar otras ideas el fin de semana. Hasta pronto.*

Bianca responde al día siguiente. Es notorio que por ser sábado, escribe a media mañana, aunque durante todo el periodo ha entrado a los foros sólo por las noches:

*Claro*

*Rosario, por supuesto, estás bien, en la idea que señalas, más tarde veré tus aportaciones en el foro, espero que la elaboración del Ensayo no te resulte difícil, sino por el contrario, que a través del método CAL, podamos enriquecer y a la vez reconstruir un aprendizaje, relevante y significativo con el apoyo de los procesos cognitivos.*

*Bianca Alicia*

En otro mensaje que coloca Bianca plantea una explicación acerca del tema que los ocupa. Lo titula "Me confundo" y termina diciendo "espero no me haya salido del tema. Seguimos interactuando. Suerte a todos mis compañeritos Reflexivos 4".

María del Rosario le responde dándole seguridad y apoyo, aunque si bien le da la razón en sus planteamientos, le hace una sutil corrección y le ofrece su apoyo durante lo que resta del foro:

*No sé porqué te confundes, pienso que tienes las ideas claras, de acuerdo a lo que escribes, y tienes razón cuando dices que el*



*constructivismo no se desliga del cognitivismo, sin embargo pienso que más bien el cognitivismo abarca entre otros procesos, el constructivismo, es decir, no puede separarse porque está dentro de él, lo abarca, es uno de los procesos que tratan de explicar su enfoque y su fundamento. Seguiremos en contacto, aunque ya sólo faltan dos días de este foro. Estaré en contacto con ustedes hasta el final.*

Bianca agradece la ayuda y asegura que con esa aclaración ya no tiene tantas dudas. Germán agradece también que le hayan ayudado a “despejar y a ampliar sus dudas”. A partir de ello, las participantes que más han interactuado empiezan en un proceso de despedida, que en el foro anterior sólo realizó María del Rosario. La primera en hacerlo es Bianca en un mensaje que titula con letras mayúsculas y aborda el trabajo colaborativo que han realizado en foro. No es muy clara cuando dice que va a seguir revisando las participaciones, si lo dice para mantenerse en comunicación o como una forma de esperar demandas de asesoría:

#### *ÉXITO PARA TODOS*

*Nuevamente para desearles toda la suerte del mundo en este Ensayo que tenemos que entregar ya muy pronto, fue un placer el poder compartir mis ideas con ustedes, sobre todo el hecho de que sus aportaciones en el foro me fueron de gran utilidad y me siguen siendo para la elaboración de mi ensayo, espero que les vaya muy bien, pues mañana está por finalizar el foro de discusión, seguiré revisando sus aportaciones.*

*Bianca Alicia*

A este mensaje de despedida se suma María del Rosario, quien también utiliza el encabezado en mayúsculas, aunque es muy largo para lo que usualmente han utilizado durante todo este foro. Ella toca un punto importante del trabajo en los foros; indica que no ha revisado a detalle todos los mensajes, sin embargo es una

de las participantes más activa, pero al parecer no ha leído todo, entonces surge el cuestionamiento de cómo ha aportado:

*MUCHA SUERTE CUCA, BIANCA, MIREYA Y GERMÁN*

*Gracias nuevamente a todos mis compañeros, es muy enriquecedor intercambiar opiniones con ustedes, es especial este foro fue muy importante para mí, aunque debo confesarles que no he analizado todas las aportaciones con detenimiento, y les comento que es importante, porque me ha resultado un poco difícil de analizar nuestra lectura con el método CAL, casi todo lo que he leído en nuestra materia es nuevo para mí, por lo que debo releer en varias ocasiones el material para poder entenderlo. Me he propuesto la tarea de analizar con dicho método de lectura todas las asignadas para este módulo, no sé si sea buena o mala idea o si me dé tiempo realizarlo por completo, no sé a ustedes qué les parezca, aunque ya tengo poco tiempo, intentaré terminarlo, para mí es algo necesario, para poder comprender más a fondo lo que leo. Les reitero mis buenos deseos y hasta muy pronto. Ma. del Rosarios.*

En su momento, Refugio se despide de sus compañeros de equipo y apunta que estos foros le permiten *"aprendernos a comunicar nuestras ideas y sobre todo, a tratar de ayudarnos unos a otros, repasamos el material y lo comprendemos mejor"*. Considera que *"ya sean afirmaciones o dudas, todas son positivas para nosotros"*, y de paso plantea que ella *"todavía tengo algunas dudas para elaboración del ensayo"*.

Germán no se despide del equipo. Bianca cierra el foro con un último mensaje que refleja su preocupación sobre aspectos de la evaluación que impacta en su calificación, e insiste en datos que ya están publicados en la página del curso. Por

primera vez, alguien en el foro se refiere al uso de otros medios de comunicación alternos al *Hypernews* que están usando.

*Hola compañeros sólo para comunicarles que los foros se cerraron el día de ayer 11 de marzo, y ya podemos acceder a realizar la coevaluación en la página del calendario, módulo tres, los únicos días para hacerlo son el 12 y 13. Suerte.*

*Espero que sigamos en comunicación a través del e-mail, para cualquier duda o sugerencia.*

*Bianca Alicia*

### **5.1.5. Equipo Reflexivos 5**

#### **Foro 1**

El equipo está integrado por Sonia y Aurora de Campus Hidalgo, Reina de la sede Durango, Ana Lidia de la sede Los Cabos y José de Campus Monterrey.

A diferencia de los grupos anteriormente descritos, en éste inicia el único alumno de género masculino con un mensaje en el que empieza con un saludo, pero de inmediato entra al tema de trabajo. Presenta el título del ensayo y lo justifica. En su argumentación se puede leer un dejo de queja por los conocimientos que necesita para este posgrado:

*Título del ensayo..*

*Que tal compañeras, les mando un saludo desde Monterrey, creo que una vez mas me tocó ser bendito entre las mujeres.*

*Titulo del ensayo "Dificultades en el aprendizaje"*

*Me interese en este tema, ya que considero que con todos los adelantos y cambios tecnológicos, el aprendizaje se hace mas difícil o tal vez no difícil, sino laborioso. Por ejemplo, en mi caso para estudiar una maestría en educación tengo que tener un buen conocimiento de computecaión, así como un buen dominio del idioma ingles, es decir en la epoca actual, casi cualquier aprendizaje, demanda de otro para lograrlo.*

Casi de inmediato, José vuelve a participar con el segundo párrafo de su ensayo. No hace ninguna introducción y escribe llanamente el texto de su avance. Termina el mensaje planteando algunas dudas que no dirige a alguien en especial:

*"Aquí tengo una duda a ver si alguien me puede ayudar, ¿cómo cito el ensayo sobre el funcionalismo del Dr. Víctor? Será simplemente Dr.V íctor apellido, 2002?"*

Así continúa José, colocando del primero al quinto párrafo de su ensayo. En los mensajes sucesivos no establece ninguna comunicación, pues nadie le ha respondido. Él sólo pega los párrafos y no agrega ni saludo ni despedida. Tras el quinto párrafo la profesora tutora entra para responder la duda que había planteado tres mensajes atrás, pero no firma su mensaje:

*Sobre la forma de citar*

*Hola José. Hola a todos los integrantes de este equipo:*

*Respecto a la forma de citar los ensayos del Dr. Meléndez que aparecen en la Página Electrónica, es como para citar cualquier otro texto consultado: Meléndez (2001).*

*En las referencias bibliográficas, deberá colocarse la dirección electrónica (la que aparece en la parte superior cuando uno imprime el documento) y todos los demás datos que normalmente se anotan en un artículo: nombre, año, título, etc.*

*Espero haber solucionado tu duda.*

*Les deseo mucho éxito a todos en esta construcción social del conocimiento.*

José contesta con un mensaje en el que el título es más largo que el corpus:

*Duda resuelta Gracias*

*Gracias*

A partir de ese mensaje, José dirige sus comunicaciones a sus compañeros y a su profesora. Se justifica por lo que el llama su “*terrible defecto de flojera*” pues dice que no va a poner las citas completas en los párrafos que comparta, pero cuando haga el ensayo final corregirá las referencias, y plantea una duda tecnológica en la que puede verse la necesidad de personalizar sus mensajes para que no se vean igual de planos que los demás:

*Nota para compañeros y Ana*

*(...) También quería preguntarle, si alguien sabe como hay manera de que el texto que pego en el foro también salgan las letras a colores o subrayadas, que formato le tengo que dar?, por que ya le di las cinco opciones posible (plain tex, wor procesor, ETC) y con ninguna funcionó*

*nos vemos*

*Saludos*

*José*

La tutora contesta la duda, pero abre la pregunta para que otro participante pueda aportar algo al respecto. También le dice que le queda claro de su estrategia con las citas:

*Acerca del Hypernews y las citas*

*Así lo supuse, José. No hay problema, mientras tú lo tomes como un documento de trabajo que más tarde vas a corregir, aunque a tus compañeros tal vez les ayude saber la ubicación exacta de la cita. Además, de acuerdo con los lineamientos (que pueden consultar en la página, en el día 25 del calendario de enero), queda establecido que las citas tomadas de Pozo deben indicar la página, aunque no sean textuales. En este caso no aplica porque se trata de los ensayos del Dr. Meléndez.*

*Espero haberte ayudado, si no son bienvenidas otras asesorías.*

*Saludos Ana Elisa*

A partir de ese mensaje, entra al foro Aurora quien le indica a José que ella cree que es en el procesador de palabras en donde debe buscar como señalar con azul, como se les ha indicado para marcar la oración control. José solo contesta en el título del mensaje y un renglón:

*Gracias Ana y Aurora*

*Gracias por la información*

*José*

Es tan evidente que el resto del equipo ni participa aunque ya el foro lleva una semana de abierto, que José al plantear otra duda lo hace notar:

*Otra duda para Ana y compañeros*

*Que tal compañeros (o debo decir que tal Ana y aurora, por que los demás andan perdidos)*

*En la mayoría de mis párrafos la oración control o principal, esta casi al final, por el tipo de redacción que hago, no se si deba de tratar de cambiarla al principio del párrafo? Que opinan?*

La respuesta provino de la tutora, quien de paso aclaró que esas dudas tenían un espacio específico en la página del curso, llamado Asesorías.

Así continúa la conversación casi dialógica, pues ningún otro integrante del equipo participa en este foro.

Aurora empieza a colocar los párrafos con los que habrá de construir su ensayo y José le ofrece la siguiente retroalimentación en la que le halaba su forma de escribir, pero le hace correcciones:

*Que tal Aurora!!*

*Me gusta mucho tu forma de redactar, muy clara, sin embargo tengo algunas observaciones; de acuerdo a las instrucciones de Víctor, cada párrafo debe de tener una oración control y al menos 5 oraciones de apoyo. En tu caso el párrafo tiene solo tres oraciones, creo que te faltan otras tres. Por lo que entiendo creo que la oración control es la última, estoy en lo correcto? Aunque tal vez eso quede mas claro una vez que agregues las otras 3 oraciones de apoyo.*

*El titulo o el enfoque que vas a dar al ensayo me parece muy interesante.*

*Nos vemos*

*Saludos*

*José*

Aurora ofrece retroalimentación a José, como es la estrategia planteada en el foro. En su mensaje especifica que no es experta en educación, como una forma de petición para no ser juzgada con extrema rigidez:

*José Eduardo: Creo que la idea de Problemas de aprendizaje pasó por mi cabeza como tema, pero dado que no encontré una idea principal decidí cambiar el tema. Creo que sería importante reflexionar un poco éstos porque dentro de tu primer párrafo como que no logro encontrar la oración principal, y siento que si fuese desde: Por tal motivo... teoría socio-histórica, sería muy amplio, Creo que convendría limitar más la disertación. Nota: no había podido hacer la interacción ya que no había terminado con las lecturas; de hecho aún no he terminado. Ojalá veas mi aportación, pero porfavor toma en cuenta que tengo poca experiencia docente (soy el médico escolar). Saludos. Aurora.*

La interacción continúa entre José y Aurora. Ambos presentan sus avances de párrafos y se retroalimentan mutuamente. Al final, José cierra con un mensaje que engloba la dinámica del foro:

*Y los demás donde quedaron?*

*Que pasó...nomás eramos dos en el grupo o que?*

## **Foro 2. Una discusión salpicada de poesía**

José es el primer participante en el foro 2, pero ahora asume una postura tajante: si no hay con quién dialogar, no piensa participar, sin embargo, se contradice en sus acciones pues en este primer mensaje se toma el trabajo de teclear un poema de Benedetti.

*Que onda, donde andan?*

*Hola como están?*

*YA termine con mis lecturas, ustedes como van? Me pareció interesante lo de la atención, la memoria la motivación, (necesaria para el aprendizaje), el reconocer y evocar y precisamente eso me paso al capitulo de técnicas y estrategias,*



*inmediatamente recorde, (gracias a un estímulo, el leer la palabra técnica y estrategia juntas) el poema de benedetti "táctica y estrategia" que a continuación anexo, solo por compartir.*

*Bueno, slaudos, mas adelante hare intervenciones mas concretas, siempre y cuando alguien se comuniquen, no quiero estar hablando solo,*

*Nos vemos*

*(texto del poema de Benedetti).*

Al día siguiente entra al foro Aurora, quien contesta en plural, aunque realmente sólo es ella quien se reporta. Inicia con un tono de redacción muy a tono con el poema de Benedetti, pero de inmediato entra al tema. Realiza una especie de catarsis para enseguida plantear sus dudas. Deja claro que no es algo no común, pero que entrará al foro en fin de semana:

*Aquí estamos*

*José Eduardo: Es muy grato abrir el foro y encontrarte a ti y a Benedetti, sin embargo, espero que en esta ocasión tengamos mas tiempo para compartir dudas. Mira hoy termine con parte del trabajo pero creo que esta bastante complejo. Mira, respecto al análisis que tenemos que hacer en la primera parte del CAL que es la estructuración trasladada, tu que opinas... bueno yo creo que los aprendizajes que utiliza uo es al que Ausubel se refiere como encabezamiento (Poso, p. 275) para activar un conocimiento que se va a relacionar con el contenido principal de la exposición; ...o tu que piensas. Creo que también influye la estrategia y la técnica, pero creo que son procesos que se dan posteriormente y que también influye la estrategia y la técnica, pero creo que son procesos que se dan posteriormente y que vuelves a utilizarlos más adelante...bueno creo que estoy medio confundida, pero a ver si me puedes aclarar algo. Espero tu respuesta mañana, aunque sea abro un rato el foro, no importa que sea domingo. Saludos. Aurora.*

Sin embargo, transcurre el domingo y Aurora no participa ni tampoco los demás integrantes del equipo. El lunes a las 8:07 es la primera en entrar al foro porque tiene muchas dudas, pero también se queja del pobre proceso de discusión en su foro, sin embargo se sigue dirigiendo al grupo como si alguien, además de José, participara:

#### *Dudas*

*Compañeros reflexivos 5: Creo que no ha habido mucha comunicación pero bueno seguiremos intentándolo. Oigan, tengo muchas dudas. Ayer estuve revisando el material y no encuentro una respuesta totalmente satisfactoria para la primera parte; es decir para la estructuración trasladada (no paso de ahí). Oigan ustedes creen que se hace con aprendizaje por asociación o por estrategia? Ojalá que ustedes me puedan ayudar*

José se disculpa por no haberse conectado durante el fin de semana. Hace notar que otra vez nada más son ellos dos los que están participando y contesta brevemente a la pregunta de Aurora. Parece que lo hace con recursos de su memoria, pero se compromete a buscar información: *“De todas maneras trataré de ampliar mi respuesta en la tarde ya que ahora ando medio ocupado. Saludos”*

Aurora no queda muy convencida con la respuesta de José, pero es muy sutil al responder, aunque esta vez utiliza una forma muy diferente de escribir, tal parece que se trata de una conversación sincrónica. Pasa de un tema a otro hasta llegar al poema de Benedetti que José compartió en el primer mensaje:

*José Eduardo:*

*Mira, tal vez tengas razón, pero según yo (...) Sin embargo, estoy checando en las lecturas y casi no encuentro nada sobre atención. Me puedes dar alguna referencia para checarlo? Saludos. Aurora. Oye, como vas con los formatos, porque la vez pasada cuando te quise contestar ya habían cerrado el foro. Oye, ya te dieron nota de el ensayo anterior? Bueno ahora si, saludos. Aurora.*

*P.D Gracias por la contestación y ya imprimí el poema y lo he estado regalando. Les ha fascinado aquí en la Universidad.*

José le contesta a Aurora que él tampoco ha recibido retroalimentación de su primer ensayo y que ello lo tiene muy preocupado. *“Ya le mandé un correo a Ana y también puse mi duda en la sección de asesorías pero nada, y a tu, ya te dieron calificación?”* Y continua con la plática sobre Benedetti *“Qué bueno que les haya gustado benedetti, pero a poco no lo conocían’.* Y le avisa que *“al rato le pregunta unas dudas que tengo”.*

Aurora agradece a José la información que le ha enviado y le comenta que le faltan dos capítulos del libro que tienen que leer. Además externa su preocupación porque han colocado nuevas lecturas en la página del curso. Le plantea nuevas preguntas sobre el proceso del CAL y le dice que a ella tampoco le han puesto nota ni le ha contestado la tutora en la sección de asesorías de la página del curso, pero dice que lo va a tomar con calma, vuelve a utilizar como pretexto el poema de Benedetti para decirle que es sensible:

*“Del poema de Benedetti, yo si lo conocia (al autor) pero no el poema y me parece buenísimo!!!!, pero mejor me parece la sensibilidad que algún compañeros están demostrando como tu en este caso. Saludos. Aurora.”*

Durante los días posteriores, ambos continúan planteándose preguntas y respondiéndoselas mutuamente. El foro se convierte en un diálogo con mensajes como el siguiente de José:

*Gracias, por tu respuesta, algo así mas o menos había entendido yo, pero ahora lo tengo mas claro, gracias.*

*Yo si estoy batallando un poco en la elaboración del ensayo, sobretodo para poder explicar precisamente que proceso use en cada etapa CAL, pero bueno todavía nos queda tiempo.*

*Saludos, ahí te va un verso de becker que se relaciona con lo del olvido y la memoria*

*Los suspiros son aire, y van al aire.*

*Las lágrimas son agua y van al mar.*

*Dime, mujer: cuando el amor el amor se olvida,*

*¿Sabes tú adónde va?*

Y así sucesivamente Aurora dice “mira yo entendí que (...) ¿cómo ves?”, generalmente solicitando la opinión de José, quien ya en la recta final del tiempo asignado al foro escribe un mensaje en el que aún en el último momento aborda aspectos relacionados con el tema de trabajo, sin embargo al final del texto toca el aspecto emotivo de la relación de trabajo que mantuvieron en estos dos foros:

*Que tal Aurora!!*

*Mira a mi no me queda muy claro lo del aprendizaje asociativo, yo no entiendo como (...) me expliqué? Por eso no incluí el aprendizaje asociativo en este ensayo, creo que tiene que ver mas con una construcción estatica, como menciona solso en el capítulo dos.*

*Fue un placer, compartir el foro contigo.*

*Saludos, espero encontrarte luego*

*José*

La despedida continua también en el tono emotivo por parte de Aurora, quien utiliza apoyos verbales como “oye”, aun cuando es obvio que se trata de un mensaje escrito. Tal vez usa esos recursos para terminar preguntando algo que seguramente le surgió como duda desde que José colocó aquel poema de Benedetti:

*José Eduardo: Gracias por la información y tu punto de vista y si fuiste claro. Oye, lo mismo digo, fue un placer trabajar contigo. Saludos. Aurora. P.D. Oye no sea que te dedicas...eres maestro de literatura? Bueno, para la próxima.*

La pregunta no quedó vagando en el ciberespacio; José aclara la duda de Aurora:

*Bye*

*Hola Aurora!!!*

*Para nada soy maestro de literatura, me hubiera gustado, simplemente me gusta leer, aunque últimamente casi no lo hago...soy psicólogo y trabajo en selección de personal.*

*Saludos*

*José*

### **5.1.6. Equipo Reflexivos 6**

Este equipo fue el que tuvo una conformación un tanto distinta de los anteriormente descritos. En esta caso no hay dos integrantes del mismo campus, cada uno tenía una ubicación geográfica distinta. Los integrantes fueron Herlinda

de Campus Hidalgo, Vanesa de la sede Los Cabos, Norma de Campus Monterrey y Juan de Campus Sinaloa.

### Foro 1

Juan, el único participante de género masculino, es quien inicia la actividad en el foro con un mensaje en el que presenta el título de su ensayo y al final se dirige a sus compañeros de equipo para explicarles porqué eligió ese tema. Enseguida (con una separación de un minuto) aparece otro mensaje en el que escribe exclusivamente el segundo párrafo de su ensayo, sin ninguna presentación, saludo o despedida.

Vanesa se hace presente en el foro para dar su opinión respecto al tema seleccionado por Juan, aunque no sustenta sus afirmaciones y parece que lo que dice lo hace desde el sentido común:

*Felicidades por tu tema, ya que la motivación es un factor determinante para el aprendizaje y debemos adentrarnos en su estudio y técnicas para aprovechar al máximo la capacidad de nuestros alumnos. Vanesa.*

A diferencia de ese mensaje, Norma participa con una retroalimentación puntual al primer párrafo de Juan; tampoco fundamenta con lecturas del curso pero especifica puntos de mejora y cuestiona el texto que su compañero presentó. Es tal vez una de las participaciones más extensas que algún participante ha colocado en éste y en los foros anteriores. Cuando Elisa menciona que su tema de clase es relacionado con la lengua y en su forma de redactar puede notarse :

*Hola Juan Iván, me da gusto saludarte y hacerte algunos comentarios. El tema de la motivación en la educación me parece importante porque con frecuencia vemos que nuestros alumnos estudian más por obligación que por un interés auténtico. Es decir que no están motivados y esto repercute en su participación. Sin embargo, también he visto a gente muy motivada en mi clase que no puede alcanzar sus metas como quisiera porque no posee ciertas habilidades. Y claro estoy hablando del aprendizaje de segundas lenguas. Pero bueno, éste sería otro tema de ensayo, creo yo. En relación al título del ensayo y el primer párrafo me gustaría comentarte lo siguiente: En la justificación expresas que la motivación es una necesidad (con esto entiendo que es un factor necesario para el aprendizaje), pero también un aliciente (con esto se entiende que es algo que motiva otra cosa). En el primer párrafo dices que es una fuerza interna y luego que es un estado. Mi comentario tiene que ver entonces con la aclaración del término con el fin de uniformarlo desde el principio de tu ensayo y así seguir durante todo el ensayo. ¿Cómo ves? En el primer párrafo también señalas que los aspectos negativos o positivos determinan en gran parte la motivación. ¿Podrías desarrollar más esta idea? Bien, Juan Iván, espero que mi retro te sea clara y te sirva de alguna manera. Muchos saludos Norma Elisa.*

Juan queda en silencio ante esta retroalimentación y se concreta sólo a presentar su segundo párrafo sin siquiera hacer alusión al mensaje de Norma Elisa.

Otra de las integrantes, Vanesa, se incorpora al foro y se presenta; en su mensaje pueden apreciarse algunos problemas en la recepción de los materiales de lectura del curso:

*Hola compañeros Reflexivos 6:*

*Presentándome con ustedes y leyendo sus aportaciones, me encanta interactuar y ya me decidí por mi tema en el cuál trabajaré durante este primer ensayo, "Aprendizaje para toda la vida", espero sus comentarios al respecto y pondré mi aportación tan pronto tenga más definidos mis primeros párrafos, sin embargo todavía hoy martes 23 no he recibido copias del libro de*

*Pozo, espero lleguen a la brevedad posible ya que me estoy atrasando en mis labores estudiantiles, saludos, Vanesa.*

La profesora tutora interviene en el foro para informar que existen copias de esas lecturas en su campus o sede y aunque le respondió por correo electrónico, lo hace público *"por si alguien más se encuentra en las mismas condiciones"*

En otro mensaje, Vanesa ofrece retroalimentación a Juan en un mensaje de cuatro líneas en el que le sugiere que incorpore a los funcionalistas en su planteamiento. Herlinda también se incorpora y de la misma manera que Vanesa escribe un párrafo de cuatro líneas en el que le dice *"Estoy de acuerdo contigo acerca de que la motivación (...)"*.

A diferencia de su primer mensaje, Norma Elisa coloca un mensaje lacónico en el que simplemente dice *"Quisiera comentarte un aspecto de la motivación pero lo haré más adelante. Estoy haciendo una prueba"*. Al parecer se trata de una prueba de carácter tecnológico.

Mientras Norma Elisa realiza esa prueba, la profesora tutora entra al foro para llamarle la atención a los integrantes del equipo que no han participado. Hace énfasis en la importancia de la interacción para el aprendizaje colaborativo.

Vanesa coloca un párrafo de su ensayo, muy breve, al final del cual pide retroalimentación: *"Compañeros, espero sus retroalimentaciones, Vanesa"*. Unas dos horas después escribe el segundo párrafo, el cual coloca sin ningún saludo ni



despedida. Recibe respuesta de Juan quien sólo le dice que la felicita por su tema, pero no le aporta referencias específicas para mejorar su trabajo.

En contraparte, Herlinda, quien no había participado coloca un mensaje en el que cada afirmación para retroalimentar el trabajo de Vanesa tiene sustento con citas y referencia de las lecturas revisadas, además le hace sugerencias concretas para la mejorar la forma:

*“Respecto a la extensión de tu párrafo, quiero sugerirte que revises los lineamientos; ya que nos piden que se componga de 6 oraciones por lo menos”.*

Es difícil identificar si el primer alumno que lo hizo estableció un modelo, pero durante este foro fue muy común que los alumnos coloquen sólo el párrafo de su ensayo sin establecer algún mensaje alrededor de éste.

El mensaje que coloca Norma Elisa confirma que la prueba de la que hablaba en una de sus participaciones sí era de carácter tecnológico. Ella aborda el uso de una tecnología de comunicación como uso alternativo a la plataforma *Hypernews* que debe utilizar en su curso y que al parecer no conocía. Su mensaje es el último que se coloca en el foro. Nadie se despide del resto de los integrantes:

*Titulo del ensayo/Norma Elisa*

*Hola compañeros. Les pido una disculpa por no estar a tiempo en este espacio. Ya les envié mi trabajo por correo pues me ví en serios problemas técnicos para entrar al Hyper. Por fin pude dar soluciones y aquí estoy.*

*El título del ensayo que quiero desarrollar es Autoaprendizaje: estrategia para la educación continua.*

## Foro 2

En este foro el número de integrantes se redujo a 4. Solo continúan Herlinda de Campus Hidalgo, Vanesa de la sede Los Cabos, Norma Elisa de Campus Monterrey y Juan de Campus Sinaloa.

La primera participación es de Vanesa:

*Hola compañeros Reflexivos 6 y Ana Elisa:*

*Hola a todos: Supongo que todos nos estamos poniendo a tono y al corriente con los lineamientos para este foro de discusión, ánimo y por aquí nos vemos en este espacio.*

Enseguida de este mensaje vuelve a intervenir para avisar que está leyendo lo relacionado con la estrategia CAL. Dice a sus compañeros *“luego les paso mis dudas y espero las tuyas para ver en que nos podemos ayudar mutuamente”*.

Así transcurren nueve días, durante los cuales Vanesa es la única que escribe en el foro y hasta el décimo día aparece Juan, quien saluda a su compañera y pide disculpas por lo haberse reportado. Dice que aún está leyendo los textos para este ensayo. Al firmar establece su ubicación geográfica *“Juan Iván del Campus Sinaloa”*.

Ella contesta diciendo que le da gusto saludarlo y que espera pronto las aportaciones de todos, incluyendo la suya. Retoma la forma de firmar de Juan y suscribe: “*Vanesa Arias desde Cabo San Lucas*”.

La alumna continúa colocando aportaciones en el foro, hasta que después de la quinta, termina un mensaje en el que colocó un párrafo de su ensayo, con una petición a sus compañeros. Parece que se siente sola en ese foro:

*Alguien contésteme algo para no sentirme tan solita por aquí, espero sus comentarios y dudas que aunque ya tengo más claro el panorama de lo que se necesita hacer para este trabajo no deja de parecerme bastante complejo, estoy en lo cierto o no???? Gracias por su colaboración. Saludos desde los Cabos, Vanesa.*

Casi dos semanas después de iniciado el foro entra Herlinda, quien escribe un mensaje en el que ofrece a Vanesa elementos para su ensayo. El texto que escribe está fundamentado con datos y coloca la referencia de la lectura citada; al final pregunta “¿*qué opinan?*”.

A partir de ese momento continúa con aportaciones en esa misma línea: comentarios fundamentados con lecturas y relacionados con el tema que los ocupa en este ensayo. Esto modifica la dinámica de la discusión y los participantes se enfocan a discutir el CAL en mensajes que al mismo tiempo van tomando un tono más afectivo:

*De Vanesa: Compañeros: quiero compartir con ustedes mis comentarios acerca del CAL, estoy convencida (...) Los invito a compartir sus opiniones al respecto y saber cómo van en sus*

*ensayos, por lo que a mí respecta toda vía me falta  
mmmmuuuucccccoooooooooooooooooo! ¡ánimo! ¡Vanesa!*

*De Herlinda: Comparto la opinión de Vanesa en cuanto al que el método de Cal (...) Estoy de acuerdo con este método, sin embargo me falta tiempo para aplicar los pasos en todo el material bibliográfico, pero tengo la seguridad que es parte de un proceso de adaptación. Saludos. Seguimos trabajando.*

Ante la ausencia de la profesora tutora, Vanesa demanda su participación:

*Hola maestra:*

*Antes que nada muchos saludos y me gustaría que intervinieras en las dudas del equipo para esclarecerlas y saber si vamos bien, vamos mal o en qué estamos realmente confundidos. ¿en qué nos está fallando? Por su ayuda y comprensión muchas gracias, recibe un marítimo saludos desde los Cabos, Vanesa.*

Ni hubo respuesta de la profesora tutora y a Norma Elisa se le ocurrió entrar a los foros que tutorea el profesor titular del curso. Encuentra datos y los comparte con sus compañeros de equipo:

*Hola compañeros, creo que ya entré a la etapa en la que toda la información me aturde un poco y no me aclaro muy bien.  
Herlinda, gracias por tus comentarios pues me dan luz en esto pero quisiera preguntarte algunas cosas, bueno, en realidad mis preguntas son para todos, Vanesa e Iván: (...).*

Norma plantea una serie de cuestionamientos sobre el proceso del CAL y Vanesa se suma al estado de ánimo de su compañera pero no se queda en eso, sino que plantea una estrategia que le permite la plataforma electrónica en la que trabajan los foros: visitar los espacios electrónicos asesorados por otros profesores tutores, e incluso el espacio a cargo del profesor titular:

*No te preocupes que no eres la única pérdida y aturdida, me sumo a ti y tal vez por eso estamos tardando un poco todos en exponer nuestras aportaciones y comentarios. Sinceramente yo tengo toda la información impresa para los lineamientos y seguimiento del ensayo y el mensaje que me envió Herlinda anteriormente también me sirvió, pero anoche me puse a checar el grupo que monitorea el Dr. Meléndez para aclarar dudas a sus alumnos de equipo, date una vuelta por ahí a ver si te sirve de algo ¿sabes? Como que todos andamos de cabeza con este ensayo y no únicamente nuestro equipo o ¿acaso estoy hablando únicamente por mí? Favor de aclarar mi duda y exponer sus impresiones, ya que si es así tendré que ponerme más viva y más pilas para salir de esta, seguimos en contacto y saludos. Vanesa 541347*

Juan también admite ante sus compañeras la misma confusión y adopta la estrategia planteada por Vanesa:

*Otro de tu equipo*

*Hola Vanesa y compañeros, pues yo también soy otro de los confundidos. Voy a checar el foro que dirige el Dr. Meléndez. En verdad ya acabé de leer o creer haber leído. Tengo dudas en los artículos que nos mandan nos dicen que hagamos un mapa conceptual co el capítulo 2 de pozo para luego nutrirlo con el diario, ¿Y con todos los demás capítulos de la bibliografía que? A lo mejor no entendí bien, el capítulo dos es para practicar y los demás son para el ensayo ¿Es así?*

*Bueno espero no contrariarlos y espero esten bien donde esten. Trataré de resolver mis dudas y las de uds.*

*Saludos. Ivan del Campus Sinaloa.*

Aunque son pocos (con relación a los demás equipos de 5) los cuatro integrantes se intercambian textos, referencias y explicaciones.

Al final del foro Herlinda empieza a despedirse y hace una referencia al espacio electrónico como si fuera un espacio físico de encuentro:

*Mucho éxito en el ensayo...*

*Hola Ivan, Vanesa y Norma:*

*Me despido de ustedes en este segundo foro, Les deseo el mejor de los éxitos en la elaboración de su ensayo; por aquí nos "vemos" en el próximo foro.*

*Saludos cordiales*

*Herlinda*

Norma, más que despedirse o contestar la despedida de Herlinda, entra con la dura sobre la fecha para terminar el foro. En su mensaje hay una desesperada demanda de apoyo para continua ron su trabajo:

*¿Cuándo termina el foro?*

*Oigan, el foro no continúa esta semana? Todavía no me aclaro en muchos aspectos pero tengo la esperanza de ir atando cabos y quizás sería conveniente hacerlo juntos, Pero no sé quizás este foro se cierra ya. Suerte a todos.*

### **5.1.7. Plenaria en gran grupo**

En la sesión plenaria, los 29 integrantes de los seis equipos participaron en un solo foro. Se les planteó un caso sobre el cual ellos deberían discutir las teorías de aprendizaje revisadas durante el curso. El debate giró en torno al caso que brevemente puede resumirse de la manera siguiente: una niña nacida en 1932 de una madre soltera y de un padre anciano. La niña fue confinada a un diván durante los primeros seis años de su vida, hasta que es encontrada y enviada por el gobierno a un orfanato. Ahí le diagnostican retraso mental porque no es capaz de hablar, caminar o sostener la atención. Durante los cuatro años que dura en el

orfanato aprende a caminar, a cuidar su higiene y a demostrar afecto a una muñeca de la cual no se separa. Muere a los 10 años.

El foro inicia con preguntas detonantes que coloca la profesora tutora y que los alumnos van respondiendo y discutiendo con base en las teorías de aprendizaje que revisaron durante las fases anteriores.

El número de participaciones en sólo una semana llegó a más de 450 mensajes con características muy diferentes a las que en general suscribieron durante los foros en equipos pequeños.

No sólo la cantidad y extensión fueron características particulares de esta sesión plenaria, sino también la calidad y profundidad de las participaciones. Asimismo, otro aspecto que destaca en este foro plenario es que los alumnos que con mayor frecuencia y compromiso participaron durante los foros de equipos pequeños, también fueron los que aportaron con mayor sustento teórico y constancia en este grupo.

A cada pregunta detonante colocada por la profesora tutora -quien en este foro mantuvo una presencia más o menos regular- surgen una serie de respuestas. Algunos, como Aurora, quien en esta actividad asume un papel más de experta, tal vez porque se trata de un tema relacionado con su profesión médica, integra en sus mensajes lo que considera que es el consenso de todos sus compañeros:

*Compañeros: es evidente que todas estamos de acuerdo con el enfoque sociohistórico en este caso; yo agregaría que (...). Bueno, a mi me parece que la canalización del desarrollo debe ser considerada aunque quizás nos falten datos para sustentarlo, ustedes que piensan? Saludos. Aurora*

La profesora tutora interviene para decirles que después de leer todas las participaciones de éste y los demás equipos de los demás profesores tutores, puede ubicar este foro en el justo medio, pero exhorta a los alumnos que no han participado a que lean las aportaciones y participen. Además les plantea nuevos cuestionamientos “¿podríamos llegar a identificar cuándo empieza a presentar síntomas del retraso que le diagnostican? ¿cuáles son las causas de esas muestras de retraso?, o aún más ¿porqué se emite un diagnóstico tan contundente? Termina diciendo “trabajemos a conciencia que ya sólo faltan cuatro días para el receso de Semana Santa”.

A partir de ésa y de las otras preguntas detonantes, la interacción se mantiene con un intenso ir y venir de mensajes que se caracterizan por frases de enlace como las siguientes:

*Pienso que..., a mi juicio..., en referencia a lo que mencionas..., creo que es una suposición..., Germán Flores de acuerdo con María del Rosario, coincido contigo en lo que planteas hacia mi comentario..., solo quiero aclarar que yo hablo a partir de..., espero acuerdos o desacuerdos..., Abdén tienes razón en tus argumentos que estableces y gracias por explicar el término ictericia..., que opinan?..., coincido en que todo el daño que recibió Ana..., estoy de acuerdo con la mayoría de sus opiniones..., agradezco su atención y retroalimentación si tienen diferente punto de vista al mío..., coincido con tu punto de vista*



*en cuanto a que..., leyendo sus aportaciones me doy cuenta que  
..., entre otros en el mismo sentido.*

En el momento en que la tutora escribe el mensaje siguiente, la discusión vuelve a reencauzarse hacia otro tema a discutir. La profesora se dirige a una alumna en específico y ello da un giro a las participaciones en el foro, pero plantea nuevas interrogantes:

*Grace;*

*Tocaste un punto que hasta ahora no se había abordado: el lazo afectivo entre Anna y su muñeca. Dice el texto del caso que todos conocemos "Tenía un buen sentido del ritmo y quería mucho a su muñeca".*

*Hasta dónde, esos lazos afectivos pueden considerarse como andamiaje para el aprendizaje?*

*Muchos saludos Grace y seguimos en comunicación*

*Ana Elisa*

Otra alumna contesta esos cuestionamientos pero sin firmar el mensaje, ni dirigirlo. Otra alumna le contesta y así continúa la dinámica. En la mayoría de los casos las participaciones tienen un cuerpo constituido por vocativos o saludos dirigidos a alguien en específico, una opinión o réplica a alguna participación previa, un sustento teórico con base en las lecturas obligatorias del curso, una pregunta o apertura a la participación de algún otro compañero y una despedida o firma.

El mensaje de Mireya puede ser representativo de lo mencionado anteriormente, además el lector puede cuestionar si los foros anteriores no fueron enriquecedores:

*Comentario de Mireya para José*

*Hola José: Leí tu comentario, y al igual que todos me gustó y creo que este foro si está siendo verdaderamente muy enriquecedor. Y si, todos estamos de acuerdo en que las representaciones mentales que Ana tiene dan como resultado su desarrollo psicomotriz (...)Tu que piensas? Saludos Mireya.*

Al concluir la fecha asignada para la discusión del tema, los alumnos tenían que realizar una reflexión acerca de la actividad y el consenso general es que esta forma de trabajar a partir de un tema tan emotivo como el abandono de una niña por el rigor social de la época a la maternidad fuera del matrimonio y las consecuencias que tiene en el desarrollo físico y mental, fueron un detonante para una participación activa e intensa en la que se mezclaron los aprendizajes y las experiencias personales, además de una reflexión sobre su quehacer docente y la responsabilidad social.

En los mensajes de dicha Reflexión final algunos alumnos plantearon la opción de crear foros que pudieran permanecer abiertos para la discusión de temas diversos; otros, hicieron notar que las preguntas detonantes planteadas por la tutora y su seguimiento a ese foro hizo una diferencia entre el trabajo y la participación de éste y los foros anteriores; una constante fue el señalamiento de haber podido aplicar los conocimientos teóricos obtenidos a través de las lecturas del curso.

## 5.2. Una realidad paralela de interactividad

Hasta aquí, la descripción de la interactividad se ha referido sólo los procesos que ocurrieron en los foros de discusión. Se ha buscado reconstruir para el lector cómo ocurrió la interactividad en cada uno de los equipos del curso de alumnos de primer ingreso ilustrando esta reconstrucción a partir de los propios textos de los protagonistas.

Sin embargo, tras el primer análisis de dicha interactividad y la identificación de una participación inconstante por parte de los participantes, se recurrió a la reconstrucción y análisis de una realidad alterna de comunicación que utilizaron los alumnos y los profesores tutores como recurso de comunicación y que en este caso fue el correo electrónico.

A través de un análisis de los correos electrónicos es posible identificar una realidad alterna de interactividad que cubre algunos de los espacios que quedan abiertos en la interactividad de los grupos de discusión. A partir de análisis de estas comunicaciones es posible identificar que simultáneamente al trabajo en el foro, el profesor tutor y los alumnos mantenían una comunicación enfocada más hacia la aclaración de tareas.

Para la reconstrucción de esta realidad alterna de comunicación se revisaron 430 mensajes de correo electrónico **(ver anexo)** que incluyen los mensajes enviados por los alumnos a la profesora tutora, los que la administradora del curso envió a

los tutores, los que la profesora tutora envió a los alumnos y algunos enviados por los demás tutores al equipo docente.

El análisis realizado a ese material permite reconstruir esa realidad paralela de comunicación, que puede categorizarse de la manera siguiente:

**Aclaración de instrucciones.** Los mensajes categorizados de esta manera se refieren a planteamientos de los alumnos para solicitar que el tutor les aclare algunos puntos sobre las actividades señaladas en la página del curso. En general, se trata de mensajes dirigidos a la tutora o a la administradora del curso, pero redireccionados (forward) a la tutora, pidiendo ayuda para comprender alguna instrucción, principalmente relacionada con la elaboración del ensayo, que era el producto evaluable. En el ejemplo, el mensaje es de un alumno que manda el ensayo para una revisión previa a la entrega de la actividad:

*-----Original Message-----*

*From: al00348152@academ01.hgo.itesm.mx*

*[mailto:al00348152@academ01.hgo.itesm.mx]*

*Sent: Jueves, 01 de Febrero de 2001 11:16 a.m.*

*To: agutierr@campus.ruv.itesm.mx*

*Subject: Solicito comentarios*

*Buenas tardes:*

*El presente es para solicitarle la revisión de mi ensayo del ensayo, desde ayer e intentado subir este ejemplo, pero no he podido; estoy conciente que me quedan pocas horas para entregar el*

*trabajo final, pero espero le sea posible revisar y enviarme sus comentarios.*

*Envío un archivo adjunto y espro su respuesta.*

*Gracias.*

**Retroalimentación a la tarea.** En esta categoría se agrupan los mensajes que se relacionan con revisiones de la tarea, que en este curso es la elaboración de un ensayo a partir de la metodología CAL. Resulta de interés para el objetivo de esta investigación haber identificado mensajes como el que a continuación se presenta, en el que una alumna ofrece retroalimentación a otra integrante de su equipo, pero utiliza el correo electrónico en sustitución del foro de discusión, el espacio dedicado para ese tipo de interacción desde el diseño del curso:

*-----Original Message-----*

*From: Norma elisa treviño sierra  
[mailto:netrevin@campus.mty.itesm.mx]*

*Sent: Domingo, 28 de Enero de 2001 04:48 p.m.*

*To: jtal@prodigy.net.mx; jtal@prodigy.net.mx*

*Cc: agutierr@campus.ruv.itesm.mx*

*Subject: retrodeensayo*

*Hola Vanesa, me da gusto saludarte, aunque sea por correo.*

*He tenido muy mala suerte con la tecnología y ya hasta estoy un poco molesta porque he perdido mucho tiempo tratando de conectarme, investigando y etc.*

*En fin, dejando eso aparte quisiera hacerte algunos comentarios de tus párrafos.*

*Casualmente elegí un tema parecido al tuyo pues tiene que ver con educación para toda la vida pero yo me enfoqué al auto-aprendizaje.*

*Por lo que entiendo en tu primer párrafo creo que deseas enfocarte a que es necesario aprender constantemente dadas las características de la sociedad en la que vivimos. Dices que el funcionalismo es relevante en esto por sus ideas de origen pragmático. Ya en el segundo párrafo*

*desarrollas más la idea pero la verdad es que no me queda muy clara la explicación. Primero dices que para los funcionalistas el aprendizaje abstracto era inconcebible y luego dices que para tí las experiencias cotidianas del ser humano son aprendizaje abstracto. ¿Quieres decir que lo que vivimos diariamente no tiene que ver con la práctica? ¿Podrías explicar esto dándome un ejemplo?*

*Gracias por tu atención Vanesa y sólo espero retroalimentarte con la mejor intención y porque me interesas como compañera de reflexivos 6.*

*Yo también espero tu retro de mis párrafos.*

*Normaelisa*

**Envío de tareas.** En la categoría de envío de tareas se agrupan los mensajes de correo electrónico que los alumnos enviaron a su tutora para la entrega virtual de su ensayo. Todos los alumnos debían enviar su ensayo para su revisión a través de este medio, como se ejemplifica a continuación:

*From: al00348152@academ01.hgo.itesm.mx*

*[mailto:al00348152@academ01.hgo.itesm.mx]*

*Sent: Viernes, 02 de Febrero de 2001 04:29 p.m.*

*To: agutierr@campus.ruv.itesm.mx*

*Cc: al00348152@academ01.hgo.itesm.mx*

*Subject: Ensayo 1*

*Buenas, tardes:*

*Envío mi primer ensayo y le comento que no puede agregar las 15*

*Referencias que se pedían. Algo más, revisaba los comentarios del prof. Meléndez en las que decía que el diálogo es bueno para solucionar problemas con las estrictas reglas para la elaboración del ensayo; quisiera comentarle que a mi juicio un ensayo implica la exposición libre de ideas, estoy de acuerdo en que deben redactarse textos científicos pero no en que ello implique la observancia de normas tan estrictas. En fin, lo seguro es que trate de respetar dichos condicionamientos y espero, haya acertado en su observancia.*

*Gracias y espero su retroalimentación.*

**Lineamientos para el equipo docente.** En esta categoría se agrupan los mensajes que el profesor titular, la administradora del curso y los profesores tutores intercambiaron durante el curso y cuyo contenido está relacionado con la administración del curso. La discusión de los tutores con el profesor titular acerca de los lineamientos para evaluar las actividades del curso se realizó por esta realidad alterna, ya que por radicar en Orlando, Florida, no podía asistir a juntas presenciales, ni se consideró la opción de generar un foro de discusión para trabajar sobre esos temas. El mensaje que se presenta como una muestra de esta categoría es una respuesta de una de las profesoras tutoras al mensaje inicial del profesor titular, en el que establece algunos lineamientos para evaluar el ensayo:

*From: Mtra. Lorenza Pérez Gómez  
[mailto:lpina@campus.ruv.itesm.mx]*

*Sent: Viernes, 02 de Febrero de 2001 12:02 p.m.*

*To: hmberrueta1@aol.com*

*Cc: agutierr@campus.ruv.itesm.mx;  
alozano@campus.ruv.itesm.mx;*

*cacevedo@campus.ruv.itesm.mx; jbailey@campus.ruv.itesm.mx;*

*talmague@campus.ruv.itesm.mx; dvaldez@campus.ruv.itesm.mx*

*Subject: Re: TA | Todos | Sobre la evaluacion del primer ensayo |  
feb 1*

*Hola buenos días a todos!!!*

*He leído cada uno de los documentos y como una guía de lo que harás Víctor, me parece excelente. Yo tomaré algunas ideas de allí y las adaptaré a mis propias estrategias, sobre todo en aquellas referidas, a la retro dentro del documento original.*

*Creo, amén de caer en una hipergeneralización, que muchos de los profesionales tutores que estamos en esto, hacemos algo muy, muy parecido. Me gustó la tablita que enviaste y que aplicarás a tus alumnos, yo tomaré casi todos los puntos.*

*Y sí quiero compartir mi forma de trabajar:*

*Yo imprimo cada trabajo, y hago la lectura en "papel", así voy anotando, con rojito, todas aquellas cosas que les cuestiono.*

*Utilizo la pregunta detonante o también conocida como la pregunta*

*retórica.*

*Suelo, también hacer anotaciones de todas aquellas ideas que me parece,*

*basada en mi propio conocimiento y en las lecturas y*



*en la experiencia, han sido sobresalientes en los alumnos; así, también*

*les mando decir qué hicieron muy bien.*

*Después, paso al ensayo, en la compu...Y allí, en colorcitos, voy*

*haciendo mis anotaciones al interior. Para ello, les*

*pongo, a cada alumno, mi código de marquitas, para que ellos puedan*

*tener referencia de lo que les estoy diciendo.*

*Esta es mi forma de trabajar, a grandes rasgos, y creo que se*

*complementará maravillosamente tomando y adaptando algunas de*

*las estrategias que nos compartes.*

*Mil gracias y creo que este diálogo será super benéfico para nuestro propio aprendizaje.*

*Un saludo y un abrazo a todos y a todas!!!*

*Lorenza*

*:~)*

*hmberrueta1@aol.com wrote:*

*> Hola compañeros...*

*> Aqui les mando mi interpretacion de lo que es conveniente hacer para*

*la evaluacion del ensayo. He recibido muchos comentarios al respecto y*

*los he incorporado de la manera que me ha parecido mas adecuada o los he dejado fuera por que no vi la manera de implementarlos.*

*Yo veo nuestra situación como una escuela donde se ofrece la misma*

*Materia con varios profesores en la cual todos han acordado leer los mismos materiales, pero cada quien tiene libertad de cátedra en como*

*evaluarlos y como comentarlos. Esto que les mando por attachment no es un mandato sino una sugerencia. Cada quien fije las reglas de evaluación como le parezca más adecuado. Me siento satisfecho que en los puntos conceptuales clave de forma y fondo parecemos básicamente estar de acuerdo no así en algunos puntos en particular y la ponderación en cada apartado. Pero seguiremos platicando.*

*Revisen estos dos documentos que les mando... uno ya lo conocen pero*

*hay algunos cambios y el otro es una descripción del procedimiento que voy a seguir para evaluar a mis estudiantes. Usenlos como fuente de ideas y ya saben que siempre estoy disponible para revisiones y sugerencias en estos materiales.*

*Siento que tengo muchas cosas que platicar con ustedes y ya lo ire*

*haciendo en el grupo de discusión. Por el momento solo quiero comentar que detrás de todos estos procedimientos existe una necesidad muy grande de tener un impacto real en la formación del alumno.... algo que perdure en toda su vida y que afecte de manera multivariada su vida profesional y académica y de ahí la vida de todos aquellos con los que nuestros alumnos tenga la oportunidad de trabajar y aprender.*

*En una actividad mental de tan alto nivel como es la elaboración de un*

*Ensayo hay muchos imponderables como los hay en todas las cosas importantes de la educación. No podemos ni debemos hacer un algoritmo de cálculo en estos menesteres. Tenemos que aplicar nuestro criterio frecuentemente y dejar que nuestra subjetividad*

*sea francamente expuesta. Seguro que habra problemas con algunos estudiantes y nos sentiremos incomodos calificando mas alla de la ortografia, el doble espacio y la presentacion de las referencias.*

*Pero no hay remedio... la subjetividad del alumno se confronta con la*

*subjetividad de nosotros y a traves del dialogo logramos una intersubjetividad. Esta intersubjetividad es en realidad la esencia de toda actividad cientifica en las ciencias sociales.*

*Me "atrinchero y me persino" y espero a que lleguen los ensayos de mis alumnos. Y solidariamente me uno a ustedes como soldado bajo el fuego.*

*Ya veremos como salimos librados despues de esta batalla por la construccion social de significados.*

>

> *Un afectuoso saludo para todos.*

>

> *Víctor.*

**Problemas logísticos.** En esta categoría se agrupan los mensajes que los alumnos dirigieron al profesor tutor para plantear diversos problemas logísticos, principalmente relacionados con el uso de la tecnología y con retraso en el envío del material bibliográfico:

*From: Maria Graciela Vázquez García*

*[mailto:al940554@rznlaga3.lag.itesm.mx]*

*Sent: Lunes, 22 de Enero de 2001 04:15 p.m.*

*To: agutierr@campus.ruv.itesm.mx*

*Cc: al940554@rznlaga3.lag.itesm.mx*

*Subject: Mensaje recibido*

*Buenas Tardes!*

*Acerca del problema con la autopresentación. Quizá fue problema de la Sede puesto que dos de mis compañeras locales y a mi se nos regresó el correo al enviarlo a tu cuenta (espero que este no se regrese).*

*Quiero comentarte que aún no recibimos en la sede el libro de Pozo por lo que aun no hemos realizado las lecturas correspondientes al mismo autor.*

*Espero poder participar con mi párrafos el día de mañana puesto que aun no tengo bien definida el tema de mi ensayo.*

*Saludos cordiales desde Durango*

*María Graciela*

*Teorias del Aprendizaje*

*Sede Durango*

Como puede apreciarse por las fechas de los mensajes, éstos coinciden con el desarrollo de los foros de discusión, de tal manera que surge como hipótesis la posibilidad de que la inconsistencia en los foros por parte de los alumnos y la profesora tutora obedecieran a que los foros de discusión no constituyeron el único espacio electrónico de comunicación entre los participantes del curso, y el correo electrónico haya cubierto algunas necesidades de comunicación que se detectaron en los foros.

### **5.3. Los alumnos próximos a graduarse. Construyendo un Trabajo de Titulación**

El grupo que aquí se describe estuvo integrado por dieciocho estudiantes que participaron en un foro para discutir un problema hipotético en el que habrían de poner en práctica el método de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), pues el objetivo final de los dos cursos seriados (Proyectos I y II) era elaborar su propio proyecto de implementación como requisito para obtener su grado y esta era una forma de aprender el proceso.

En esta técnica didáctica el profesor no tiene una participación directa y por ello, dentro del equipo se nombra a un moderador y un secretario que asumen las funciones de dirección, motivación, integración y reencauzamiento de la discusión.

El grupo de alumnos próximos a graduarse estuvo integrado por estudiantes de la Maestría en Instituciones Educativas (MAD) (de sexto semestre, ya que ésta era la última materia de su plan de estudios). El curso forma parte del plan de estudios de todas las maestrías de la Escuela de Graduados en Educación, y tiene como objetivo que los alumnos diseñen un Proyecto Educativo para implementarse y evaluarse en su contexto laboral pero como característica notoria en los foros aquí descritos que todos los integrantes estaban próximos a graduarse de MAD y no hubo graduandos de ninguna de las demás maestrías de la Escuela de Graduados en Educación.

La actividad diseñada para la interacción en los foros de discusión de los alumnos próximos a graduarse consistió en la aplicación de la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas (Problem Based Learning, PBL, por sus siglas en inglés), a través de la cual debían analizar un problema atendiendo a los siete pasos que señala la técnica de acuerdo con Shmidt (en Ibarra, 2000).

1. Aclara los términos y conceptos en la descripción del problema.
2. Define el (los) problema(s).
3. Analiza el problema (lluvia de ideas).
4. Acomoda las explicaciones propuestas en el paso 3. Construye una estructura para los resultados de la lluvia de ideas, formula hipótesis y establece un modelo o elabora una descripción que sea coherente.
5. Construye objetivos de aprendizaje.
6. Obtén información nueva; lleva a cabo estudio individual a través del uso de una variedad de recursos de información.
7. Reporta los resultados en el grupo tutorial. Integra el conocimiento y verifica que la información que obtuviste cumpla con los objetivos del problema.

En PBL, el rol de instructor es mantenerse al margen de la discusión y sólo interviene cuando es necesario reencauzar la dinámica o ajustar el sentido del

trabajo “El tutor estimula el proceso de aprendizaje y ayuda a que exista una buena dinámica grupal. El tutor no actúa como maestro convencional porque no brinda información sobre los contenidos en forma directa. En contraste, el tutor estimula y activa el pensamiento individual a través de pregunta, sugerencias, declaración, en caso de ser necesario” (Ibarra, 2000). Dentro del equipo se designa a un moderador y a un secretario de la discusión. En este equipo los roles fueron rotatorios, en cada foro La profesora titular del curso diseñó el siguiente problema hipotético sobre el cual los alumnos deberían aplicar la Técnica PBL:

Las estadísticas de matrícula en una Escuela Técnica, al abrir el año escolar 2002-2003, arrojaron un total de 80% de alumnado inscrito en relación con el año pasado. Algunos compañeros de trabajo sugieren que esta situación es debida a los bajos resultados académicos de los últimos 3 años, otros, que debido a la falta de proyección de la institución y otros más, que a la falta de liderazgo administrativo.

Los alumnos agendaron la distribución de los siete pasos a lo largo de una semana de trabajo. Ellos decidieron dedicar un día a cada paso y al terminar ese tiempo, entregar el reporte final.

El trabajo de discusión se realizó a través de la plataforma Blackboard, que era la plataforma institucional vigente en el momento en que se impartió el curso. Los foros de discusión están incluidos entre los recursos técnicos de la página y el

profesor abre espacios para cada equipo y dentro de éstos se realizó la discusión del problema. Una de las características de esta herramienta de interacción es que registra el número de veces en que es leída una aportación, y de acuerdo al registro le permite saber al instructor cuántas veces ha sido accesada. Con base en ese dato se pudo saber que los mensajes colocados por el moderador con los pasos críticos del ABP, como la definición del problema o la síntesis final de la discusión tiene 19 entradas en promedio, en tanto que los mensajes ubicados en medio del proceso tienen entre 10 y 11 entradas en promedio.

Los dieciocho alumnos se dividieron en tres equipos de seis alumnos cada uno, a los cuales se les planteó el mismo problema dividido en las siete fases que señala el ABP. Dentro de cada fase un alumno diferente fungió como moderador y otro como secretario, y los roles se fueron intercambiando, de tal manera que a todos les correspondió desempeñarlo en algún momento de las cinco fases. Es notorio que apenas la profesora titular colocaba el problema en la página del curso, el alumno asignado como moderador o como secretario se daba a la tarea de motivar la discusión, colocando un mensaje con todas las instrucciones y el calendario que habrían de seguir para realizar este trabajo, como en el caso de Ernesto, del equipo 1.

*Bienvenidos compañeros a este nuestro primer foro, a manera de encuadre se presentará la situación problemática objeto de nuestro análisis: saludo e instrucciones. A continuación plantea una pregunta para empezar a trabajar sobre el problema y concreta un calendario para el desarrollo de los 7 pasos que*



*comprende el ABP. Él solo se responde y empieza su mensaje diciendo "Mi respuesta a las preguntas planteadas es la siguiente: Anoto concepto, definición y en que no tengo claridad". Termina su mensaje pidiendo consenso de sus compañeros sobre lo que ha planteado: ¿Ustedes que opinan? Bueno compañeros espero que vuestros comentarios podamos ir clarificando estos y los conceptos que ustedes hayan identificado.*

El calendario propuesto es aceptado por sus compañeros, quienes escriben mensajes que comparten frases como *"estoy de acuerdo con la calendarización que hizo el moderador (Ernesto)"*. Se refiere a Ernesto como el moderador, pero coloca su nombre entre paréntesis. Después analiza cada uno de los puntos planteados por el moderador en su primer mensaje y al tiempo que aporta datos sustenta con frases como *coincido con él..., considero que al habar de...,* y termina con una frase inicia con unos asteriscos, tal vez para infundirle un tono de lectura diferente, en el que asume una posición de humildad:

*\*\*\*compañeros, espero que mi aportación, sea de utilidad para clarificar los conceptos.*

El trabajo en estos foros de los alumnos próximos a graduarse tiene algunas características más o menos comunes, como el hecho de que inician con un saludo con amabilidad, generalmente dirigido a todo el grupo con vocativos como *compañeros* o *compañeros de equipo*, aunque muchas veces utilizan el nombre de la persona a la que va dirigido el mensaje; muy pocas veces anteceditos por alguna otra palabra o muestra de afecto.

Durante la discusión del problema, el moderador participa a diversas horas del día, y es notorio que cuando hace el resumen entra al foro a las 7:43 de la

mañana, posiblemente antes de su jornada como profesor. Al escribir el mensaje inicia con una frase que lo ubica en esa temporalidad, como si todos fueran a leerlo en ese mismo momento:

*Buenos días compañeros:*

*Gracias por sus aportaciones las cuales a continuación intentaré resumir: En su resumen retoma las participaciones de sus compañeros y va dándole crédito a cada participante. Termina su mensaje animando al equipo: Compañeros sigamos adelante!!! Saludos cordiales, Ernesto*

Algunos alumnos, como Alina, que han participado poco, atribuyen su ausencia a problemas tecnológicos. En su mensaje aparece como característica la referencia al tiempo y al espacio, como si el aquí y el estoy presente fueran los mismos para ella que para sus demás compañeros. Firma el mensaje con sus dos apellidos, lo cual es poco frecuente, pues la mayoría sólo utilizan el nombre:

*Hola a todos*

*Se que ayer era el día límite para a clarificación de conceptos, pero no puedo acceder a internet desde mi casa por un problema con mi teléfono, así que estaré participando durante el día desde el TEC, hoy enviaré lo referente al Paso 1 y al Paso 2 para ponerme al día, no piensen que no estoy aquí, estoy presente y trabajando. Hasta el ratito. Alina Villarreal Bricton.*

La distribución en los horarios de participación es una característica notable. Los alumnos colocan mensajes a lo largo de todo el día y de la noche. Hay mensajes en la mañana, muy temprano antes de los horarios de oficina y a media noche; en todos las participaciones se centran en la discusión del contenido y en la atención de la fases del ABP.

En diversas ocasiones los integrantes del equipo hacen alusión al uso de sistemas de comunicación sincrónica como el *Messenger* para intercambiar archivos o para discutir fuera de la página el trabajo, principalmente cuando se trata de elaborar los reportes que habrán de enviar a la profesora para su evaluación o cuando el tiempo disponible para la actividad empieza a agotarse.

Otra característica de estos foros es que la mayor parte de los mensajes son muy extensos, de una cuartilla en promedio, con discusiones focalizadas en el tema y poca socialización social, si acaso para reconocer el trabajo de alguno de los compañeros. Otras, se refieren a los problemas tecnológicos o a las condiciones de conectividad y a los tiempos de discusión. En el mensaje siguiente se conjuntan todos los elementos mencionados:

*Hola compañeros:*

*Ya llegó el que andaba ausente. Su moderador.*

*Bueno una gran disculpa. Normalmente entro por las mañanas a la página, pero hoy, precisamente hoy al servidor de mi ciudad Jaral del Progreso, se le ocurrió fallas ;;;imagínense!!!! Por lo tanto no me pude conectar, de hecho ahorita estoy en otra ciudad cercana, tuve que venir después de que salí de mi trabajo. Bueno dicen que más vale tarde que nunca.*

*Bueno una felicitación y reconocimiento a José Luis que se ha mantenido al pie. Muchas gracias. No he leído tus adjuntos, ya que no estoy en mi lugar de trabajo, estoy en un café internet, estoy bajando los archivos, los analizaré hoy por la noche y mañana temprano te mando mis aportaciones para incluirlas en el reporte final.*

*Por ahora compañeros quiero abrir el paso 7, que mucho de ello ya se ha recuperado en los comentarios de hoy.*

(...)

*Bueno, Saludos y esperamos sus aportaciones con un reply a esta aportación y que lo hagamos mañana por la mañana lo más pronto posible, para darle tiempo suficiente a José Luis de integrar el trabajo.*

*Saludos.*

*Moderador del foro: Ernesto*

Las interacciones más personalizadas se enfocan siempre al contenido de la discusión, como en el mensaje siguiente:

*Muy bien Alina Ma. Elisa.*

*Tu investigación corrobora que nuestro trabajo va por buen camino, además que le dá un sustento teórico a nuestro trabajo,*

*Gracias*

*Saludos*

*Modelador del foro: Ernesto*

La discusión se mantiene activa, sin espacios largos de espera, excepto algunas veces durante las mañanas, pues la mayoría de los participantes labora en horarios matutinos y generalmente entra a los foros en las noches, después de los horarios laborales.

La profesora tutora sólo participa en los foros de los diferentes equipos para dar por recibido el trabajo final y para dar la retroalimentación correspondiente, sin embargo en ningún momento los alumnos hacen mención o demandan asesoría por este medio.

En medio de la discusión centrada en el tema y en las fases del ABP, los alumnos comparten con sus compañeros algunos problemas de su vida cotidiana como el caso de Roble, quien al escribir hace énfasis en su ubicación en tiempo y espacio, aunque seguramente sus compañeros leerían el mensaje que escribió a las 21:03 p.m., hasta el día siguiente:

*Buenas Noches Compañeros:*

*Pues como breviario cultural esta ha sido una semana difícil para mí en una semana me chocaron, me robaron y para variar mi computadora hoy se descompuso le entro un virus al sistema operativo, así es que si por ahí les envíe algún mail porfis corran el norton antes de abrirlo...!! después del breviario cultural y medio tristesilla por todo, hay les va mi aportación. (...). Espero poder ayudar en algo. Sería bueno plantearnos preguntas a resolver para ya ir concretando...*

Dos alumnos responden esa misma noche y aunque atienden a las sugerencias que plantea Roble acerca del contenido y a la propuesta de ir concretando, pero no hacen alusión a los problemas que ella planteó.

Roble insiste sobre sus problemas en un siguiente mensaje, en el que vuelve a mencionar su problema con la computadora, pero sólo brevemente para enseguida abordar un comentario relacionado con una propuesta de sus compañeras:

*Hola a todos... Pues aquí sigo con mi compu envirulada y pidiendo prestada la compu a mi compañera de trabajo.*

*En relación al comentario anterior de Alicia me gusta como incluye y además ahora bien me es muy claro que en cuanto a planeación (...) Que opinan?? Saludos, Roble*

La discusión continúa entre los compañeros participantes, quienes ya están en la integración de esa fase. Roble insiste en su desesperación por sus problemas computacionales; pide apoyo a sus compañeros:

*Compañeros definitivamente ya no puedo hacer uso de mi computadora, le entro un virus y fue necesario formatearla de nuevo,*

*Por ahora pido su apoyo y comprensión porque estare sujeta a que mi compañera de oficina me pueda prestar su compu en sus tiempos libres...*

*Gracias por su comprensión y en la medida de mis posibilidades los voy siguiendo...*

*Gracias por su comprensión.*

*Roble =)*

La respuesta de Ernesto es lacónica. Sólo dice No hay problema, de cualquier manera seguiremos en línea. Saludos. Moderador del foro: Ernesto

Jorge Emilio es más afectivo en su respuesta. Le ofrece apoyo y muestra empatía hacia la situación:

*Cuentas con mi apoyo, y no te apures, alguna vez nosotros hemos estado en tu situación. Espero que puedas solucionar dicho problema. Jorge Emilio Torres.*

El proceso de ABP va guiando la discusión a diversas fases como lluvia de ideas e integración y resúmenes, para finalmente integrar un reporte, y mientras tanto, Roble continúa pidiendo apoyo y comprensión por a falta de computadora; La queja de Roble es un eje permanente durante este foro y en los sucesivos

mensajes los demás compañeros ignoran el tema y se concretan a contestarle lo relacionado con el tema de discusión

José Luis, quien es el secretario del foro demanda que aparezcan los integrantes que no participan durante una fase específica del proceso:

*¡¡¡Compañeeeeeeross!!!*

*Donde andan todos.*

*Compañeros necesito la demás información para realizar su análisis, al momento falta que realicemos las aportaciones concretas al punto número seis (Auto estudio) para así poder realizar las actividades concretas del punto número siete (Reporte y discusión final).*

*Saludos.*

*Jorge Emilio Torres.*

Entre Jorge Emilio y Roble se mantiene una comunicación más estrecha, tal vez porque es el único que ha atendido a sus constantes lamentos por la falta de computadora.

*Roble: Jorge Emilio ya vi que mi mensaje fue demasiado tarde, de verdad me apena mucho disculparme pero aporte en la medida de mis posibilidades ya que solo dispongo de compu prestada por las noches, espero tener ya mi compu para la proxima semana.*

*Gracias por todo tu apoyo =)*

*Roble*

*Roble: Es el documento que envias en el attachment anterior??*

*José Luis: Roble , no te vayas. No tengo messenger, no puedo conectarme, mejor seguimos en este medio, Solo reviza la última aportación que se denomina "Conclusiones generales del equipo"*

*y verifica que el archivo "Conclusiones" se despliegue y que contenga tus aportaciones*

*José Luis: Gracias, Roble . Aunque no tengo el gusto de conocerte, se que eres una persona maravillosa, te agradezco el apoyo que me has brindado en este momento.*

*Mil gracias...*

*Atte. Jorge Emilio Torres Oregón*

*Seguimos en contacto*

*Roble: Cordialmente invitado a Monterrey!!*

*Gracias y Buenas noches*

*Roble =)*

Al terminar el foro, José Luis, en su rol de secretario coloca el reporte con el mensaje siguiente:

*Mtra. Ana*

*Por medio del presente le estoy enviando un afectuoso saludo y también nuestras conclusiones generales del Equipo.*

*Atte.*

*Jorge Emilio Torres Oregón*

*Secretario*

*Equipo Ana 1*

Antes de dar por cerrado el foro, Roble escribe un mensaje a manera de reflexión, al que titula Aprendizajes:

*En lo persona había escuchado mucho de las estrategias didácticas pero nunca había Asi tambien pude percatarme de la importancia de definir roles y de asumir los mismos, de la manera de conducir*



*y moderar la intervenciones y de retomar los aprendizajes y aportaciones mas significativas delo grupo.*

*Creo que este fue un muy buen primer ejercicio y que bajo la practica podremos desarrollar muchas otras*

*Saludos y gracias a todos por sus enseñanzas*

Durante el curso se realizaron tres foros con las mismas características y guiados por la misma metodología de ABP. La interacción se fue conduciendo más o menos de la misma manera en que ha sido descrita. Algunos situaciones que es necesario destacar son las propias demandas de los alumnos para que los roles fueran desempeñados de acuerdo a lo establecido y el tono directo en que se comunican entre sí. Habría que identificar hasta dónde Roble utiliza una forma de expresarse propia del norte de la República, pues su campus de ubicación es Monterrey. Hace alusión directa a la tarea de Alina como moderador, pero en forma indirecta critica la labor de los anteriores moderadores en los foros anteriores.

*Ni hablar... después de tanto rollo pues a darle y meterle turno porque ya es mitad de semana.*

*Pues bien como me toco ser la secretaria, lo cual me parece perfecto!! Quisiera hacer algunas recomendaciones y observaciones para agilizar esto:*

*Primero es fundamental la tarea de Alina para moderar esto, ojo moderar no significa poner vamos bien!!! Hechenle ganas equipo!!! Desde mi punto de vista, creo que es importante que limites las aportaciones a lo que pudiera ser relevante a cada punto, es decir ponemos mucho rollo y luego es bien difícil rescatar los contenidos porque lo viví con Jorge Emilio en la primera entrega y se complica la tarea.*

*Segundo cada que acabemos un bloque de pasos, voy a cubrir el reporte para que vean como va quedando y podamos armar las conclusiones de manera oportuna.*

*Les agradecere muchisimo me apoyen con eto y veran como armo un super reporte con la ayuda de todos ustedes y para empezar hay les va el primer pasoooo....*

*Saludos a todos,*

*Roble =)*

*Pd. Este mes no salgo de viaje ...jjiji =)*

Alina, que es a quien va dirigido el mensaje, no contesta. La única que acusa recibo es Minerva, quien le dice que está completamente de acuerdo con sus observaciones.

Termina el foro con el reporte del trabajo.

La maestra acusa recibo del reporte final y dos días después coloca un mensaje con la retroalimentación al reporte.

## **CAPÍTULO 6**

### **Patrones emergentes de interactividad en los foros de discusión**

En este capítulo se presenta el resultado del análisis de la interactividad descrita en el capítulo anterior a partir de los textos y de la representación gráfica. Se presentan primero las categorías identificadas y posteriormente los patrones que emergieron a partir de éstas. Las gráficas representan la interactividad lograda, considerada ésta como una construcción psicológica del estudiante a partir de su percepción (Yacci, 2003). La representación de dicha interactividad se ha dividido en lo que para este trabajo se ha denominado circuitos de interactividad, los cuales tienen un punto inicial en una oración detonante -que puede ser de un alumno o del profesor tutor-, y que logra un desencadenamiento a través de varios mensajes, hasta la finalización de esa secuencia. En cada foro pudo identificarse uno, dos o más circuitos de interactividad.

#### **6.1. Categorías de interactividad: una primera agrupación teórica**

Las categorías utilizadas para identificar los mensajes y posteriormente con base en ellas, los patrones de interactividad, se basaron en las planteadas por Yacci (2003, tomadas de Henry), pero con adaptaciones realizadas por la investigadora de acuerdo a los distintos tipos de interactividad que fueron emergiendo a partir del análisis de la realidad observada en los registros de los propios foros.

Las cinco categorías de Yacci (2003) que se han tomado para la identificación de los mensajes son las siguientes:

- mensaje enlazado (*message loop*)
- aprendizaje de contenido (*content learning*)
- beneficio afectivo (*affective benefits*)
- coherencia mutua en el mensaje (*mutually coherent*)
- pseudo enlace, (*open circuit*)

Para cada categoría la investigadora ha desarrollado variantes que reflejan diferentes niveles en cada una, excepto en la última (pseudo enlace), que sólo tiene un nivel e identifica a aquellos mensajes en los que los participantes no logran establecer un enlace con el equipo, con el profesor tutor o con otro alumno. Se trata en suma, de una situación en la que el emisor coloca un mensaje -generalmente sin dirigirlo a un receptor específico- y no recibe respuesta.

A continuación, se describen cada una de dichas categorías y las variantes desarrolladas:

Mensaje enlazado. Para la categoría de mensaje enlazado se utilizó el símbolo  $\Omega$ , con el que se pretende representar un lazo interactivo completo, es decir, cuando una entidad emite un mensaje a una entidad meta (muchas veces no identificada desde el texto del mensaje) pero que es captada por un receptor que lo decodifica, lo resignifica y que emite un nuevo mensaje de regreso a aquella entidad emisora, la cual así se convierte en receptora. El logro de un mensaje enlazado es lo que concreta el proceso de interactividad.


Para esta categoría la investigadora ha identificado dos variantes. Una, para representar los mensajes enlazados que se logran a partir de una comunicación alumno-alumno  $\Omega a-a$  y otra, para los enlaces comunicativos que se logran a partir de una comunicación entre un alumno y el profesor tutor  $\Omega a-t$ . Esta última se utiliza indistintamente en los enlaces logrados entre dichas entidades, sin diferenciar si es el tutor o un alumno quien inicia como entidad emisora, pues lo que se pretende destacar es el proceso de interactividad y no la fuente.

Una característica de este tipo de mensajes es la direccionalidad, es decir, que generalmente existe un vocativo para dirigirse al receptor preseleccionado, como por ejemplo las siguientes:

- *Hola Mayra...*
- *Hola maestra y compañeros...*
- *Que tal Consuelo, quiero agradecer los comentarios y sugerencias que me enviaste...*

Coherencia mutua. Una categoría identificada en el proceso de interactividad es la coherencia mutua  $\Omega a-a$ ; ésta es una condición indispensable para el logro del mensaje enlazado, pues es a partir de dicha relación entre el mensaje inicial y la respuesta obtenida que se puede lograr la interactividad. En un enfoque de interactividad centrado en el estudiante, es importante el contenido del mensaje, de tal manera que la respuesta (*feedback*) que emita la entidad receptora no debe estar distanciada del mensaje inicial de la entidad emisora. En suma, para


considerar que se ha logrado un mensaje enlazado, es necesario que se refiera al mismo tópico.

Las variaciones identificadas para la categoría de coherencia mutua se relacionan con tres aspectos diferentes que suelen ser el motor de esta interrelación. Una de ellas es la tarea como eje del mensaje , que generalmente suele aparecer al inicio de los circuitos de interactividad. Se trata de mensajes en los que los participantes discuten sus roles o responsabilidades en la tarea asignada, las fechas de entrega, y en general sobre el mismo proceso de discusión en el que trabajan.

Algunos ejemplos que se pueden ilustrar esta categoría son los siguientes mensajes escritos por dos alumnas de primer ingreso:

*- Maestra, ya terminé mi trabajo, tengo una duda, coloco solamente unos párrafos o los 8 que conforman mi trabajo?*


*- En lo personal había escuchado mucho de las estrategias didácticas pero nunca había vivido una, Así también pude percatarme de la importancia de definir roles y de asumir, de la manera de conducir y moderar las intervenciones y de retomar los aprendizajes y aportaciones más significativas del grupo. Creo que este fue un muy buen primer ejercicio y que bajo la práctica podremos desarrollar muchas otras cosas.*

Otra subcategoría es la aclaración de instrucciones  sobre diversos tópicos que van desde la realización de las actividades y el manejo del foro hasta el uso de la tecnología y de la logística del curso. Algunas frases que permiten identificar este tipo de mensajes son las siguientes de tres alumnos próximos a graduarse:

*- Compañeros, reciban de antemano un afectuoso saludo y al mismo tiempo les informo que el día de hoy iniciamos con las actividades del problema 2. Para ello adjunto los puntos que en él se establecen: (...)*

*- El día de hoy de acuerdo al calendario propuesto nos corresponde realizar el análisis de la situación problemática presentada y definirla (Paso 2, PBL) así que contestemos en esta parte la siguiente pregunta: (...)*

*- A todos les solicito no ser noctámbulos con las conclusiones finales, sino ser puntuales con los compromisos que hagamos.*

Otra subcategoría encontrada en un nivel de mayor profundidad, es la retroalimentación sobre el contenido del trabajo  en la que se involucran aspectos cognitivos y en la que el alumno que actúa como receptor y posteriormente emite la retroalimentación, actúa como una especie de instructor emergente, pues aporta correcciones para la mejora de la tarea del compañero que ha colocado el mensaje inicial. Este es el tipo de coherencia mutua que se relaciona con las metas de aprendizaje del curso y de la actividad misma.


En el caso de los dos primeros niveles de coherencia mutua mencionados -sobre la tarea y sobre las actividades-, es importante destacar que si bien son una condición necesaria para concretar del mensaje enlazado, su efecto recae en el ámbito de beneficio afectivo que cognitivo (Yacci, 2003).

Algunos ejemplos de esta categoría centrada en retroalimentación a la tarea, son los siguientes:



*- Buenos días compañeros: Gracias por sus aportaciones. De acuerdo a ellas coincidimos en que la definición del*

*problema quedaría de la manera siguiente: "Los bajos resultados..."*

*- De conformidad con lo que establece el paso tres de PBL, procedo a enlistar algunas ideas relacionadas con el problema, considerando para ello mi experiencia laboral.*


Aprendizaje de contenido. Para la categoría de aprendizaje de contenido se utilizó el símbolo , con el que se pretende representar uno de los efectos de la interactividad relacionados con la modificación de estructuras de pensamiento, lo cual en el caso del contexto que se analiza cobra especial relevancia, pues se trata del objetivo principal de estos foros de discusión, servir como estrategia para el aprendizaje de los alumnos a distancia.


Las subcategorías que se definieron para identificar las interacciones relacionadas con el aprendizaje de contenido se relacionan con los estadios señalados por Piaget para el proceso de aprendizaje: adquisición, perfeccionamiento y reestructuración.

- La categoría de adquisición de conocimiento  se refiere a aquellos mensajes en los que se identifica un primer nivel de aprendizaje, para el cual no existen estructuras o esquemas previos que permitan la organización de ese nuevo contenido, permitiendo la creación de dichos contenedores en los que posteriormente pueda integrarse más conocimiento.
- La categoría de perfeccionamiento  se ha utilizado para identificar los mensajes con un nivel superior al anterior, en el que ya hay



esquemas previos en donde organizar el contenido, pero en el que no hay un nivel terminado de conocimiento.


- La categoría de reestructuración  se refiere al nivel más alto en el aprendizaje de contenido, pues representa a un alumno que ha modificado sus estructuras previas y ha logrado una asimilación y acomodación en sus esquemas cognitivos.

Beneficio afectivo. Uno de los efectos de la interactividad es el beneficio afectivo  que logran los participantes en los foros de discusión, y que si bien es uno de los menos estudiados, tiene una especial importancia pues es a partir del valor de la motivación, que los estudiantes logran los diversos niveles de aprendizajes esperados. De acuerdo con Yacci (2003), ciertos aspectos del dominio afectivo, sirven como mecanismos a través de los cuales los estudiantes aprenden a valorar las cosas subjetivas, a respetar las prácticas de la comunidad, o los valores globales de la organización, lo cual se vincula con la socialización terciaria que logran los estudiantes a partir de sus estudios en contextos virtuales.

Un ejemplo de mensaje de beneficio afectivo de un alumno a una alumna en el curso de Proyectos I (próximos a graduarse) cuyas edades fluctúan entre 27 y 45 años sería el siguiente:

*- Gracias, Roble. Aunque no tengo el gusto de conocerte, sé que eres una persona maravillosa. Te agradezco el apoyo que me has brindado en este momento. Mil gracias...*

Este ejemplo permite ilustrar el tipo de enlaces que se pueden lograr en un foro de discusión, a partir de compartir experiencias de índole personal, que pueden constituir un cimiento afectivo para el trabajo académico, ya que permite construir y estrechar lazos entre dos o más miembros de los equipos.

- Una de las subcategorías del beneficio afectivo es la solicitud de ayuda  que se refiere a los mensajes en los que los participantes manifiestan alguna necesidad en espera de una respuesta que les permita solucionarla. Las solicitudes de ayuda generalmente provienen de los alumnos y pueden estar enfocadas a problemas de tipo tecnológico, académico o logístico.

Algunos ejemplos de esta categoría son los siguientes:

*- Compañeros coincido con ustedes en lo de hacer un diagnóstico (...). En lo que me perdí es en qué área de la escuela técnica o hacia qué punto vamos a dirigir ese análisis FODA, creo que sería muy extenso hablar de un análisis de fuerzas, debilidades, oportunidades y amenazas de toda una escuela. Alguien me puede ayudar a aterrizar esto??? Sorry si soy redundante en esto pero como mi acceso a la compu es restringido no los he podido seguir a detalle. Gracias y aquí sigo.*

*- Donde andan todos? Compañeros, necesito la demás información para revalorizar su análisis, al momento falta que realicemos las aportaciones concretas al punto número seis (auto estudio) para así poder realizar las actividades concretas del punto número siete (Reporte y discusión final).*

Los alumnos solicitan ayuda en espera de respuestas que pueden ser diversas. Una puede ser la solución al problema planteado, pero no necesariamente la única. En

muchos casos, los alumnos solicitan ayuda como una forma de establecer una posición de aparente desventaja, pero que en realidad puede ser una táctica utilitaria para obtener posiciones de privilegio, desde el manejo del tiempo -se retrasa su participación en la construcción de la tarea- hasta tocar fibras sensibles de sus compañeros o del profesor tutor. Lo cual suele suceder en muchas de los casos, como podrá observarse en el Anexo 6 que describe a detalle la observación de los foros.

- Con la categoría de apelación a consideración especial  se identificó a aquellos mensajes en que los alumnos asumen una posición de desventaja o apelan a la lástima, a la bondad, o a la ayuda de uno o varios de sus compañeros, o bien del tutor.

Una forma de ilustrar esta subcategoría es presentando el mensaje siguiente en el que una alumna próxima a graduarse comparte con sus compañeros de equipo los problemas que ha vivido durante los días previos:

*- Buenas noches compañeros: Pues como breviarío cultural ésta ha sido una semana difícil para mí, en una semana me chocaron, me robaron y para variar mi computadora hoy se descompuso le entró un virus al sistema operativo, así es que si por ahí les envié algún mail porfis corran el norton antes de abrirlo...!!! después del breviarío cultural y medio tristecilla por todo, ahí les va mi aportación.*

Otro ejemplo de lo que puede ser un mensaje de apelación a consideración especial es el que otro alumno próximo a graduarse coloca como una forma de

solicitar la comprensión de sus compañeros por el retraso que tuvo en su responsabilidad como moderador del grupo:

*- Ya llegó el que andaba ausente: su moderador. Bueno una gran disculpa. Normalmente entro por las mañanas a la página, pero hoy, precisamente hoy, al servidor de mi ciudad Jaral del Progreso, se le ocurrió fallas ¡¡¡imagínense!!!! Por lo tanto no me pude conectar, de hecho ahorita estoy en otra ciudad cercana, tuve que venir después de que salí de mi trabajo. Bueno dicen que más vale tarde que nunca.*

En ambos casos se trata de una solicitud de un trato especial. En el primero, la alumna presenta su problemática antes de entrar a abordar el tema que los ocupa y durante las semanas siguientes, el argumento se vuelve recurrente para justificar que por todos esos problemas no ha podido participar en el foro sistemáticamente. Una situación particular con éste y otros mensajes del mismo tipo es que los demás alumnos no suelen contestar, sobre todo, si no van dirigidos a algún compañero en particular.

- Una subcategoría del beneficio afectivo que podría resultar difícil de aceptar como un efecto positivo de la interactividad pero que la evidencia recogida a través de la observación de los foros obliga a reconocerla es el estado de ansiedad  que vive el alumno a distancia y que se manifiesta a través de mensajes que escribe generalmente como catarsis o como una estrategia para obtener enlaces afectivos con algún compañero que puede asumir un rol de mentor o como el respaldo que requería para resultar exitoso en la tarea.

Algunos ejemplos de los mensajes que reflejan estas situaciones de angustia pueden ser los siguientes:


*- Hola a todos!...como están... espero que muy bien y con avances en el ensayo... en lo personal estoy un poco estresada y luchando para que esto salga muy bien... como les dije es algo diferente y nuevo para mí el área de educación... sin embargo me llama mucho la atención pues considero que la base de un progreso como individuo y como país es la educación de las personas...*

*- Al margen de todo esto y a manera de desahogo, abusando de su paciencia les comento que me encuentro en una gran angustia, pues en estos momentos están interviniendo quirúrgicamente de su corazón a un sobrino mío, es un pequeño de año y medio, que está luchando junto con su mamá que es mi hermana, por tomar de la vida algunos años, yo tengo mucha confianza y fe en que todo saldrá bien. Haré lo posible por hacer aportaciones pronto, para que mis intervenciones puedan ser de apoyo para su trabajo. Hasta pronto, Roble río.*

La ansiedad es un estado anímico frecuente entre los alumnos de programas de educación a distancia, sobre todo en los primeros periodos, cuando ellos se involucran en la incursión a un nuevo modelo educativo en el que hay una ausencia física de la convivencia social con el grupo no está presente, por lo que debe generar habilidades de autodidactismo y de un autoaprendizaje efectivo que le permitan un desempeño adecuado con respecto a la tarea.

Mientras el alumno no logra alcanzar el nivel adecuado para afrontar la tarea, los estados de ansiedad aparecen frecuentemente y se manifiestan -entre otras formas—en los foros de discusión, como una forma de socializar la tensión.

Si bien algunos mensajes como el anterior han sido clasificados en más de una categoría o subcategoría en las gráficas de análisis de los circuitos de interactividad, se han colocado en una sola para ilustrar cada una de las categorías mencionadas.

Pseudoenlace. La categoría de Pseudoenlace  se ha utilizado en esta investigación para identificar los mensajes que no llegan a establecer un mensaje enlazado ni pueden ser considerados en ninguna de las categorías anteriores, ya que se trata de comunicaciones emitidas sin un destinatario predeterminado o carentes de coherencia mutua, beneficio afectivo y elementos que pudieran revelar algún tipo de aprendizaje.

Generalmente se trata de mensajes que no desencadenan reacciones y que aparecen como flash fotográfico, en una sola emisión y sin ninguna repercusión comunicativa. Desde una perspectiva comunicativa, la categoría de pseudoenlace ocurre cuando el mensaje emitido queda sin respuesta y el emisor no logra enlazar a ninguno de sus compañeros del foro (Yacci, 2003).

Al analizar los mensajes integrados en esta categoría es posible señalar que esta falta de direccionalidad y de elementos que lleven a sentirse enlazado a alguno de los integrantes del equipo puede ser una de las causas de que ningún elemento se sienta aludido en la comunicación e ignore el mensaje, pues si bien la tarea que ocupa a los participantes en el foro es la interacción para la construcción de un



### **6.3. Patrones emergentes de interactividad**

Con base en las categorías identificadas en la interactividad, se procedió a identificar qué patrones eran recurrentes en las prácticas de los participantes, tanto de los alumnos como de la profesora tutora. Para ello, se analizaron detenida y repetidamente los textos de los foros, las gráficas y las recurrencias de cada categoría, sus enlaces, sus tiempos y sus frecuencias.

Los patrones identificados con base en dicho análisis son los siguientes:

- Patrones con relación a los hábitos y horarios de acceso
- Patrones con relación a la participación del tutor
- Patrones con relación a la afectividad
- Patrones con relación al nivel de madurez del grupo
- Patrones con relación al cierre de los foros

#### **6.3.1. Patrones de interactividad con relación a los hábitos y horarios de acceso en los alumnos de nuevo ingreso**

Los alumnos de primer ingreso se caracterizaron por un arranque tardío. El foro tuvo una duración programada para una semana y ellos iniciaron actividades uno o dos días después de haberse iniciado la discusión los foros. En la mayoría de los foros la participación inició con sólo dos integrantes del equipo, casi con enlaces

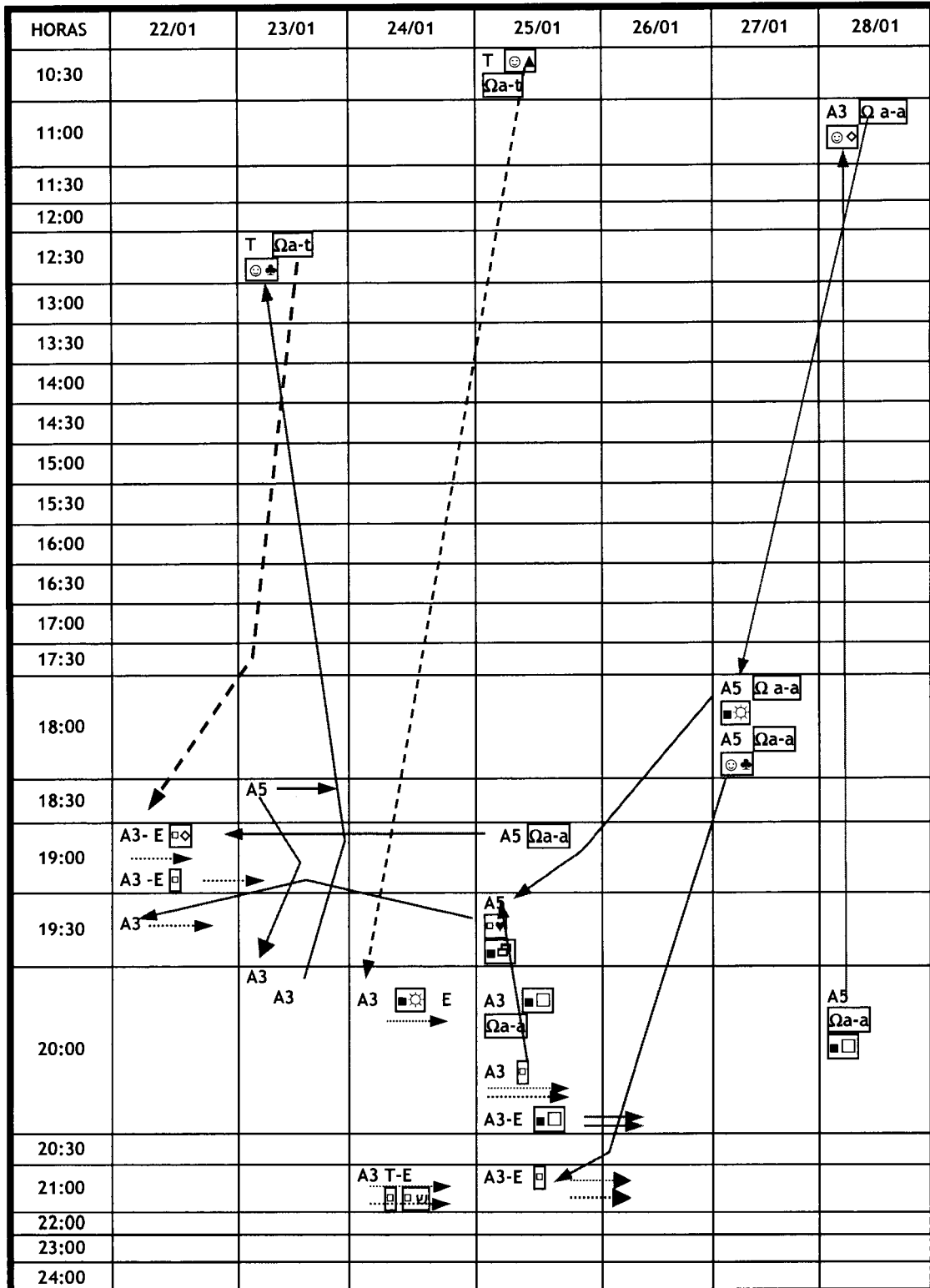


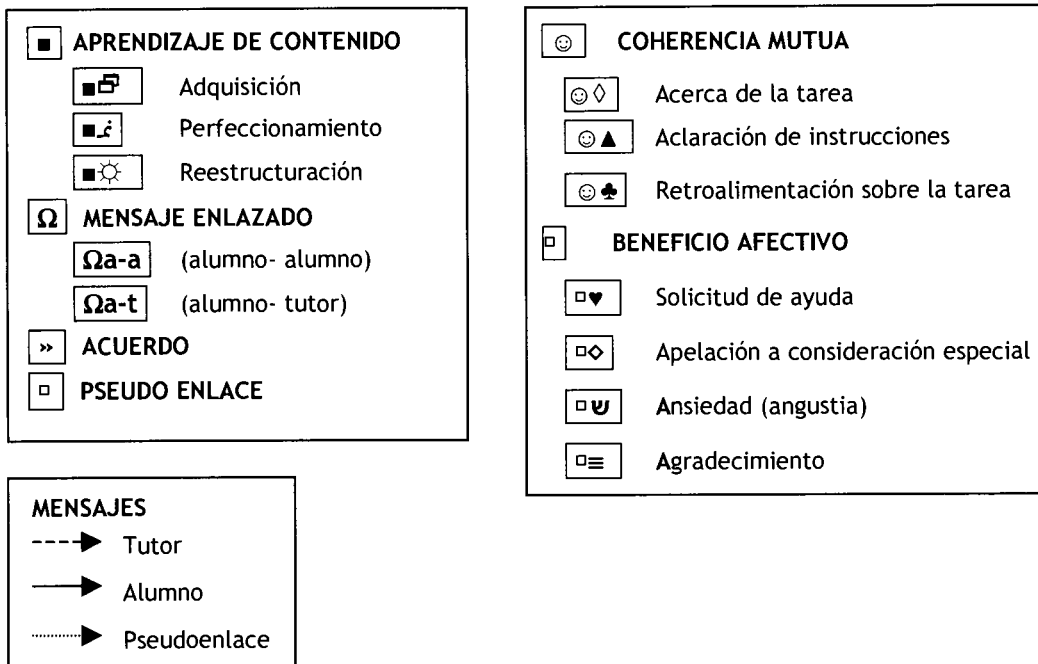
dialógicos y pocas participaciones. Como puede apreciarse en la Gráfica 1 (p. 284) -y en general en las gráficas de interactividad posteriores- la participación se activa regularmente los miércoles, prácticamente a media semana y se intensifica entre jueves y viernes cuando el tiempo asignado a la tarea está a punto de concluir.

Ver Gráfica 1 en la página siguiente.

**CAPÍTULO 6** | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

**GRÁFICA 1.** Representación gráfica de la Interactividad. Grupo de alumnos de primer ingreso  
Equipo 1, Foro 1, Circuito de enlace 1





Este patrón de interactividad en los alumnos de primer ingreso puede tener diversas explicaciones. Una de ellas es que su novatez en el manejo de un ambiente virtual los lleva a mantener cierto recelo de ser los primeros que inicien la discusión. Tal parece que prefieren mantenerse como observadores para saber qué hacen los primeros en entrar y tomar modelo de lo que los otros hacen, antes de incurrir en errores.

Es posible identificar en las gráficas un patrón de interactividad en cuanto a los horarios de participación de ciertos alumnos que la investigadora ha denominado como *alumnos estratégicos* -alumnos interesados sólo en una participación que les permita dejar evidencia para lograr la calificación por esta actividad—, quienes sólo entran una vez en un solo día o en alguna noche para contestar un mensaje a

cada uno de los participantes del equipo del que forma parte. Colocan un mensaje para responder a cada uno y no inician ningún circuito de interactividad, pero logran dejar evidencia de que ha interactuado con todos (ver comportamiento de alumno B4 en Gráfica 4, p. 307).

Este patrón de acceso y participación se mantuvo a través de todos los foros de los alumnos de primer ingreso, tanto en la actividad 1 como en la actividad 2 que se desarrollaron en semanas consecutivas, aun cuando se podría haber esperado que el primer foro hubiera servido como entrenamiento para que en la segunda actividad los equipos tuvieran un mejor manejo de la plataforma tecnológica y de los procedimientos de participación, pero no fue así. Tal parece que no bastó su participación en un foro para lograr la madurez en el manejo de la dinámica, pues el patrón se mantuvo durante los dos foros que se analizaron.

Otro patrón de interactividad es la *participación extemporánea* que se refiere básicamente a que los alumnos continuaron accediendo los foros después de la fecha oficialmente señalada para el cierre. Tecnológicamente era posible que los alumnos pudieran continuar colocando sus mensajes después de la fecha señalada para el cierre y ello propició que hubiera alumnos colocando mensajes destinados a quedar perdidos en el ciberespacio, pues no había más compañeros que estuvieran a la espera de sus participaciones.

Este patrón de interactividad puede obedecer a dos razones: una, la ansiedad de los alumnos por cumplir con su participación en los foros y obtener los puntos en

su calificación; otra, la suposición de que alguien -profesor o alumno—podría leer sus aportaciones o resolver sus dudas. Esta situación permite suponer que los alumnos novatos en el uso de la tecnología no logran identificar los límites de tiempo y espacio y suponen que en una discusión electrónica puede prolongarse la comunicación más allá de los tiempos asignados.

Un patrón de interactividad relacionado con los horarios de participación es que sus mensajes generalmente fueron colocados en horarios anteriores o posteriores al horario laboral (muy temprano, antes de las 8:00 horas que es su inicio de clases como profesores en escuelas de diversos niveles, o después de las 13:00 horas cuando han terminado su labor), lo cual puede apreciarse como una constante en todas las gráficas que se presentan en este capítulo. Este patrón dificultó el logro de un proceso de interactividad fluido, pues si bien desde el diseño del curso está considerada como un proceso asincrónico, no se espera que haya espacios de tiempo tan prolongados de ausencia entra participaciones, pues ello dificulta la construcción de una discusión enriquecedora.

### **6.3.2. Patrones de interactividad con relación a los hábitos y horarios de acceso en los alumnos próximos a graduarse**

Los alumnos próximos a graduarse se caracterizaron por arrancar puntualmente en la fecha de apertura del foro, así como por una participación distribuida a lo largo del día y con múltiples participaciones por alumno en las diversas fases

consideradas en la Técnica Didáctica seleccionada para el manejo de la actividad (POL).

Los alumnos próximos a graduarse disponen de un mayor *expertise* en el manejo de los foros de discusión. Aunque el uso de POL como técnica didáctica podría haber constituido una variante nueva para ellos, bastó sólo que el alumno designado como moderador del foro planteara los pasos, las fechas y las reglas de participación, para que prácticamente de inmediato iniciara la cadena de mensajes.

En cuanto al horario de acceso, el patrón de interactividad de los alumnos próximos a graduarse se caracterizó porque la participación durante los horarios vespertinos y nocturnos fue sustancialmente mayor que durante los horarios matutinos o los que corresponden a la jornada laboral. Un patrón que emergió en el análisis de la interactividad de los alumnos próximos a graduarse es el acceso y participación durante diversas horas del día, inclusive en horas de la madrugada o a media mañana, así como la participación homogénea de todos los integrantes del equipo.

Este tipo de participación a diversas horas, inclusive en horarios laborables - tomando en cuenta que los alumnos son profesores de diversas instituciones de educación— podría representar un nivel de responsabilidad mayor que el de los alumnos de primer ingreso y un compromiso con su participación en el foro, además de un mejor manejo y conocimiento del manejo de la plataforma

tecnológica y de la dinámica pues su principal interés manifiesto era la resolución del problema que era el motivo de discusión en el foro.

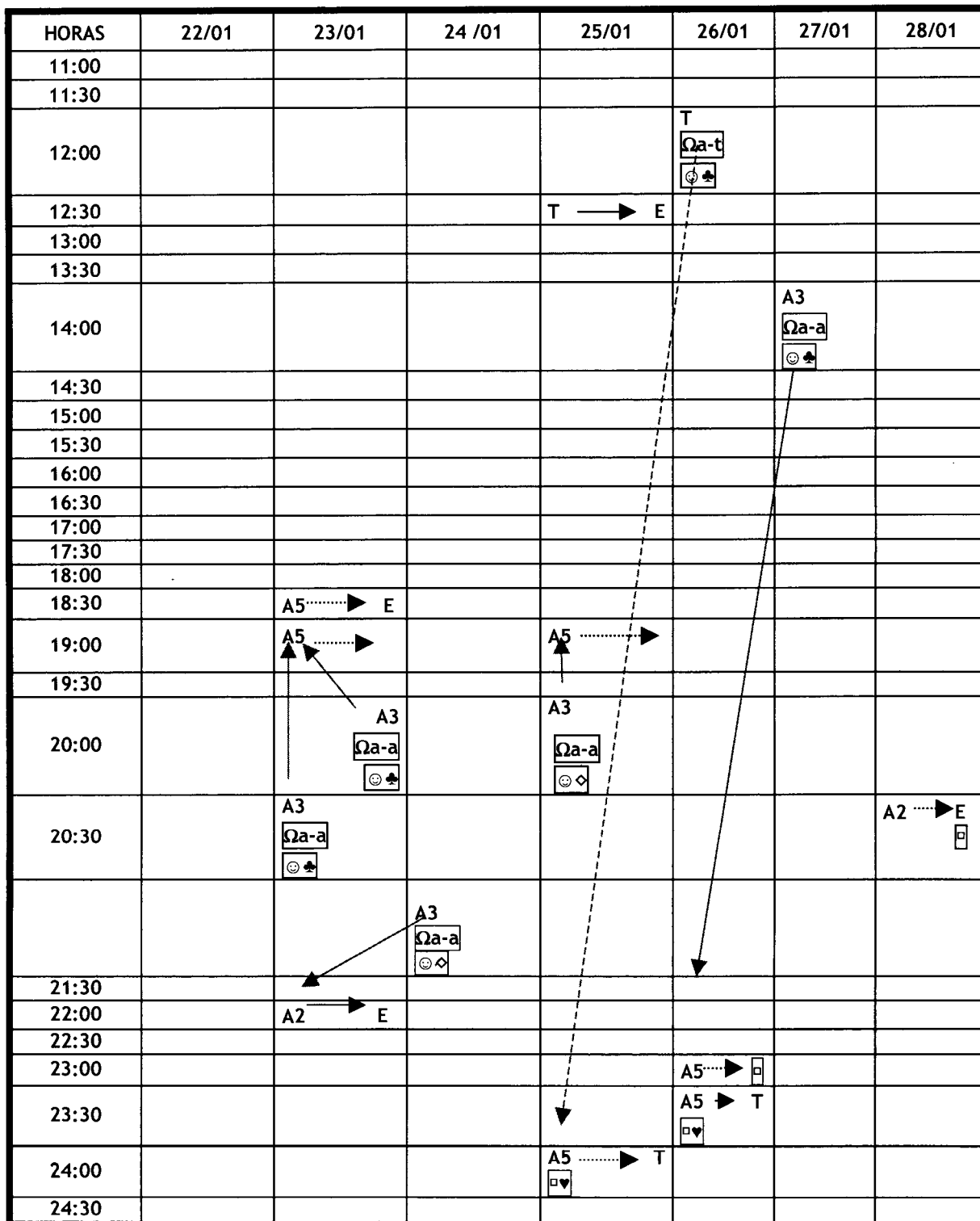
La comunicación se mantuvo constante, hilada, con una asincronía aceptable, pues excepto al inicio del foro, cuando hubo un espacio de casi 8 horas entre el primero y el segundo mensaje, durante todo el proceso los tiempos de espera fueron mínimos, y en general, los mensajes aparecían con diferencias mínimas de tiempo, principalmente durante los horarios nocturnos. Esta continuidad en la participación en el foro permitió el logro de una comunicación casi al nivel de un contacto sincrónico, con la ventaja que los mensajes en estos foros quedaron disponibles para que todos los alumnos involucrados en el equipo tuvieran oportunidad de leer los mensajes de sus compañeros, aunque no hubieran estado en el momento exacto en que se colocó la aportación, una condición relevante para el alcance de un aprendizaje vicario.

Esta asincronía se encuentra dentro de los términos planteados por Fahinholc (1999) cuando se refiere al logro de la interactividad a través de la mediación pedagógica, pues permite una comunicación a distancia, a través de un medio que les permite trabajar en la construcción de su aprendizaje, en este caso concreto, en la resolución de un problema.

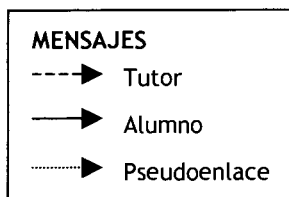
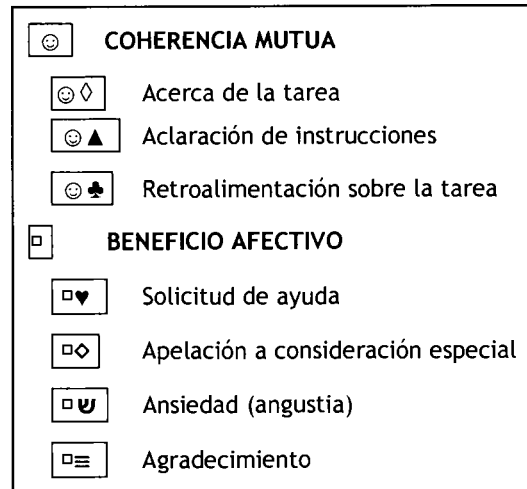
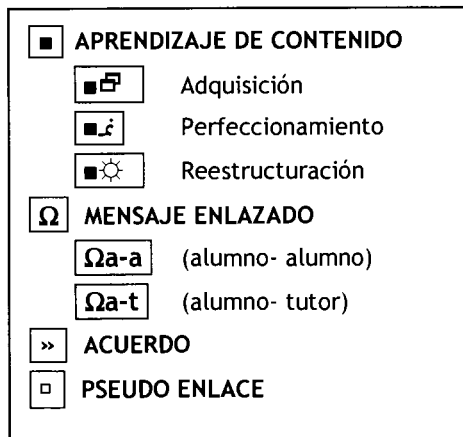
Ver Gráfica 2 en la página siguiente.

## CAPÍTULO 6 | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

GRÁFICA 2. Foro 1, equipo 1, Circuito de enlace 2







### 6.3.3. Patrones con relación a la participación del tutor en los grupos de primer ingreso

La participación de la profesora tutora fue mínima durante los foros de los alumnos de nuevo ingreso. En promedio participó en dos ocasiones y siempre en horarios matutinos, antes de las 12 horas, aunque sus alumnos participaban principalmente en horarios vespertinos o nocturnos.

Una de las dos participaciones tuvo como objetivo exhortar a los alumnos a que participaran más activamente en el foro, a fin de que utilizaran ese espacio electrónico para construir su aprendizaje y participar en la construcción del aprendizaje colaborativo. El resultado de ese mensaje no tuvo el resultado

esperado, pues si bien la participación sí se incrementó en cuanto a la cantidad de mensajes, no redituó en una mayor participación de los alumnos que no habían ingresado, como puede verse en la gráfica 2 (p. 290).

La participación de la profesora tutora también tuvo como patrón un *ingreso posterior al de sus alumnos*. Los estudiantes iniciaron la comunicación en ausencia de la tutora y ésta sólo ingresó al foro para hacer el llamado la atención y para contestar alguna pregunta concreta de un alumno, después de cuya participación no se logró establecer un mensaje enlazado, es decir, ningún alumno retomó la participación de la profesora tutora en el foro (ver gráfica 2, p. 290).

En el ingreso posterior de la tutora pueden encontrarse dos elementos para su análisis: uno, que los alumnos tenían indicaciones de cómo iniciar la discusión en el foro, de acuerdo a la comunicación establecida en el espacio paralelo que constituyó el correo electrónico; y otro, que la comunicación por correo electrónico constituía una forma de asesoría para los alumnos, lo cual le restaba la importancia al foro de discusión como un espacio para la construcción del aprendizaje colaborativo.

### **6.3.4. Patrones con relación a la participación del tutor en los grupos de alumnos próximos a graduarse**

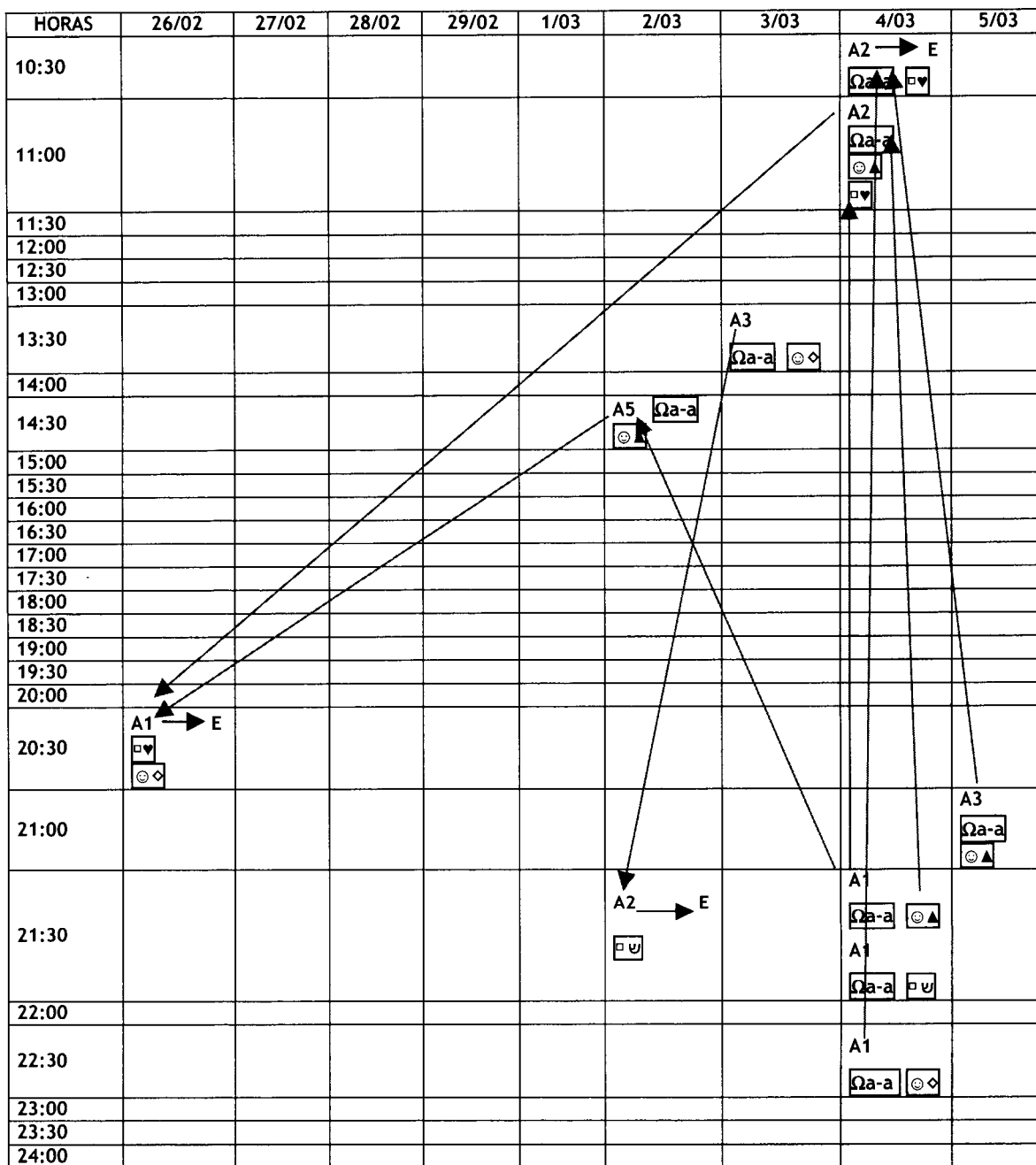
En los foros de discusión de los alumnos próximos a graduarse el rol del profesor tutor estaba diseñado como un observador, pues dentro del equipo de alumnos estaba designado un moderador y un secretario que de acuerdo a la técnica de

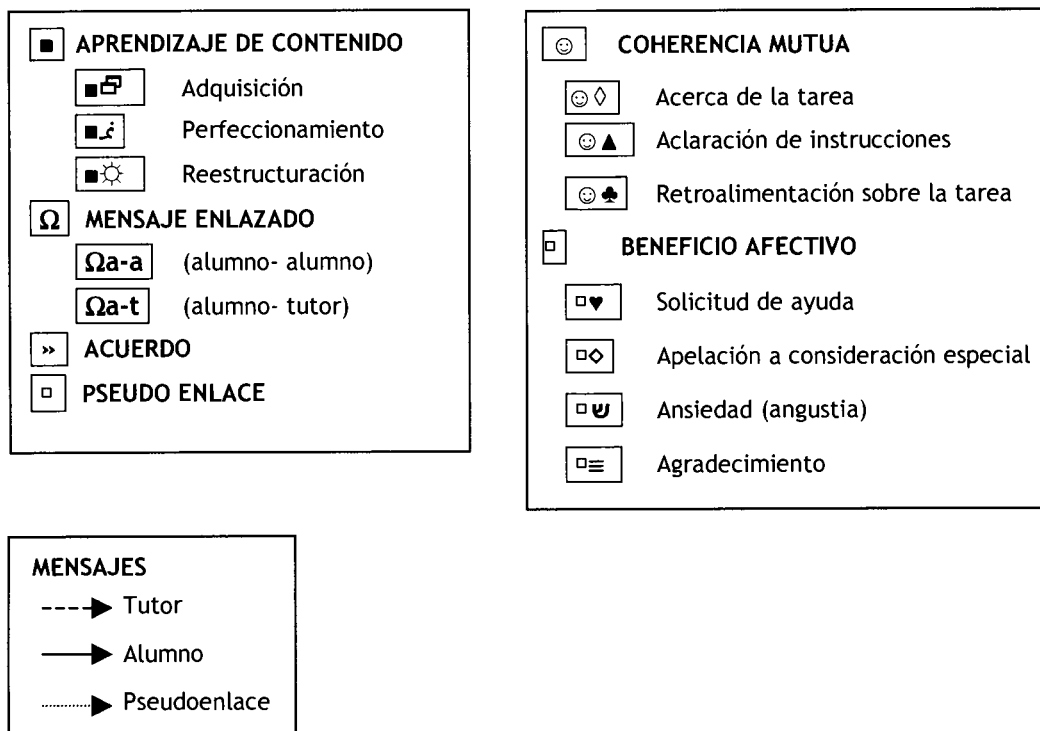
## **CAPÍTULO 6** | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

POL; debían conducir la discusión y llevar el registro de las participaciones para, con base en ellas, elaborar el reporte final que era el documento que la profesora tutora debía evaluar.

**CAPÍTULO 6** | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

GRÁFICA 3. Foro 2. Equipo 1. Circuito de Interactividad 1





Debido a ello la participación de la profesora tutora se mantuvo al nivel de observadora, con intervenciones mínimas sólo para responder alguna duda planteada directamente o para sugerir un cambio de tema en el foro. Otras intervenciones fueron las que tuvo para plantearles una modificación en la dirección del foro, proponiendo que se utilizara para analizar el problema de investigación que cada uno de ellos trabajaba como requisito para su titulación, idea que no fue autorizada por la profesora titular del curso y fue necesario informar a los alumnos que debían seguir trabajando sobre el problema planteado inicialmente. En los grupos de discusión de los alumnos próximos a graduarse la

participación de la profesora tutora se puede calificar como una participación de *Observadora de Acción Emergente*, es decir, que se mantuvo alerta a la discusión de sus alumnos pero sólo intervino en los momentos en que fue demandada su ayuda. Este patrón se repitió durante todos los foros y permitió que los alumnos dispusieran de apoyo pero con la libertad de conducir su propia discusión, con un acompañamiento discreto por parte de su profesora tutora.

### **6.3.5. Patrones de interactividad con relación a la afectividad en los alumnos de nuevo ingreso**

En el contexto de la educación presencial la afectividad es un elemento conductor que permite el logro de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, ya que permite establecer empatía entre quien enseña y quien aprende. El enlace afectivo suele lograrse a partir de diversos recursos comunicativos, pero básicamente a través del lenguaje verbal y la comunicación no verbal.

En el contexto de la educación virtual, la importancia de la afectividad se potencia al tiempo que adolece del apoyo de la comunicación no verbal para poder manifestarse. Sin embargo, es posible identificar cómo emergen patrones de interactividad relacionados con el aspecto afectivo. Algunos de esos patrones son los siguientes:

- a. Apoyo Fraternal
- b. Formación de Equipos de Trabajo y

c. Marginación del Alumno Indeseable.

El patrón de interactividad denominado de *Apoyo Fraterno* está relacionado con las alianzas que se forman entre alumnos a través de la comunicación escrita. Básicamente se refiere a un patrón identificado en la relación afectiva que se establece entre dos o más alumnos que inician, fomentan y mantienen una relación de amistad o de intercambios más allá del mero intercambio de información formal de contenidos del curso. Generalmente este patrón surge a partir de dos tipos de mensajes iniciales que pueden ser una demanda de apoyo o apelación a consideración especial y/o la comunicación de detalles de la vida personal -que generalmente son problemas personales que comparten abiertamente, en busca de un *Escucha Virtual* con el cual hacer una especie de catarsis-.

El patrón de interactividad denominado de *Formación de Equipos de Trabajo* emergió al analizar cómo -sobre una base afectiva- entre los alumnos se van integrando grupos que buscan potenciar sus habilidades individuales con un trabajo colaborativo, lo que los convierte en equipos que si bien es difícil considerarlos como de alto desempeño de acuerdo a la taxonomía de Katzenbach (1995), sí pueden considerarse como equipos enfocados a la realización de la tarea, lo cual les permite solucionar las dudas relacionadas con la actividad, buscar información que les ayude a completar la tarea y finalmente producir en tiempo y forma la actividad para la cual trabajan. En el caso de los alumnos de nuevo ingreso los equipos integrados fueron de dos elementos en promedio, sobre

todo por el inicio tardío y por la novatez en el manejo del medio, como ya se ha planteado en los patrones anteriormente analizados.

El patrón denominado *Marginación del Alumno Indeseable* también emergió como reacción a mensajes de apelación a consideración especial, pero a diferencia del patrón de apoyo fraterno o el de integración de equipos de trabajo que se refieren a la agrupación de elementos en un sentido de aceptación, en éste, el alumno reacciona repeliendo al alumno que solicita la ayuda.

Un ejemplo que ilustra este patrón es aquella respuesta de un alumno a otro que pide ayuda para decidir el título de su ensayo y recibe un cortante *Ponte a leer cuñao*, que hace que el alumno que apeló a la consideración especial se repliegue en la comunicación y no vuelva a participar. Cuando por fin lo hace, sólo establece relación con una de sus compañeras, quien sí respondió con un mensaje en el que se condele por la situación de desorientación que manifiesta en su petición de ayuda.

El resto del equipo que participa en el foro lo pone al margen de la discusión, lo cual parece indicar que en un espacio electrónico de aprendizaje -aún entre alumnos de primer ingreso—los alumnos que no se adaptan a la tarea y que aluden a un trato especial, suelen ser marginados por el resto, que está preocupado por la construcción de la actividad que los ocupa y no invierten tiempo en esperara a la persona que no ha cubierto el nivel mínimo requerido para participar en este tipo de programas académicos.



### **6.3.6. Patrones de interactividad con relación a la afectividad en los alumnos próximos a graduarse**

En el caso de los alumnos próximos a graduarse la efectividad es un elemento que también permite identificar patrones de interactividad. Con base en ese elemento es posible señalar los patrones de Reconocimiento a la productividad y Asertividad en el manejo de los problemas personales.

El patrón de Reconocimiento a la Productividad se refiere al comportamiento de los alumnos para fomentar el trabajo eficiente y productivo de sus compañeros. Se incluyen aquí los mensajes con frases de afecto que intercambian para reconocer las aportaciones de sus compañeros, cuando éstas aportan elementos nuevos para la construcción del conocimiento, ya sea a nivel de la tarea individual o del producto colectivo del equipo. Una característica de este patrón es que las frases de Reconocimiento a la Productividad sólo ocupan un espacio mínimo en el cuerpo de los mensajes y la prioridad del texto es continuar con la discusión del trabajo y mantener la atención centrada en la tarea. Utilizan este tipo de recursos sólo como un elemento para mantener la cohesión y para fomentar la autoestima de sus compañeros, pero no se centran en el intercambio de felicitaciones porque no es algo que el grupo considere necesario.

En el patrón de *Asertividad en el Manejo de los Problemas Personales* es posible identificar cómo los alumnos próximos a graduarse no desvían su atención para discutir asuntos de índole personal, como puede verse en el caso de la alumna

Roble, cuando en reiteradas ocasiones plantea el problema de que su computadora se ha infectado con un virus, como puede apreciarse en la descripción de la interactividad de los alumnos próximos a graduarse que aparece en el Capítulo 5. Sólo uno de los alumnos le contesta y aunque dedica una serie de mensajes a manifestarle su apoyo, la anima y hasta le ofrece ayudarla a salir del problema, nunca se desvía de su principal objetivo que es la solución del problema planteado al inicio del foro.

Es posible identificar aquí cómo los alumnos próximos a graduarse continúan manejando el elemento afectivo. No evaden la situación, pero la abordan, la manejan en forma asertiva-rápida y efectiva y salen de ello, reencauzando su atención nuevamente a la realización de la tarea. Se enlazan amistosa y fraternamente entre ellos, conforman equipos de trabajo efectivos, pero principalmente son asertivos en el manejo de la actividad. Permiten el intercambio de elementos afectivos pero no desvían la mirada de su meta: la solución del problema bajo a técnica de POL.

### **6.3.7. Patrones de interactividad con relación al nivel de madurez del grupo en los alumnos de nuevo ingreso**

El análisis de los mensajes a partir de su categorización permitió identificar patrones de interactividad con relación al nivel de madurez de los alumnos, a partir de los siguientes criterios de análisis: lenguaje, estructura del mensaje, construcción de conocimiento y secuencia de los circuitos de interactividad.

En el caso de los alumnos de nuevo ingreso los patrones de interactividad relacionados con el *lenguaje* evidencian el uso de mensajes cortos, con una estructura que separa en dos tipos su comunicación: *la Comunicación Interpersonal y la Relacionada con la Tarea*. *La comunicación interpersonal* es breve (entre 3 y 5 renglones en promedio) utiliza vocativos, es dirigida uno a uno y generalmente no mezcla elementos relacionados con la tarea. En el caso de los mensajes *relacionados con la tarea*, la comunicación se presenta sin introducción de alguna índole; se redacta el texto correspondiente a uno de los párrafos de su ensayo, no se utilizan vocativos y en la mayoría de las ocasiones, ni siquiera se firma el mensaje. Se trata de párrafos del doble o triple extensión que los de comunicación interpersonal, pero no mayores a media cuartilla.

En un efecto inverso, en los foros en los que los alumnos tuvieron mayor claridad y comprensión de la tarea, el logro de categorías superiores fue mayor. Es posible afirmar que en los grupos en los que las instrucciones para la realización de la tarea son claras, la inversión de esfuerzo se encamina hacia una discusión más centrada en el contenido y focalizada en la construcción de conocimiento.

Una característica del lenguaje en los alumnos de primer ingreso es el manejo heterogéneo de un argot propio del corpus científico que los ocupa, en este caso, un lenguaje propio al área de Educación, que es la Maestría que ellos cursan, lo cual puede deberse al origen diverso de los participantes, pues provienen de diferentes profesiones, como pudo observarse en la descripción de la

interactividad, cuando unos se presentan como licenciados en sistemas computacionales, mientras que otros son licenciados en administración de empresas.

Los patrones de interactividad con relación a la construcción de conocimiento permiten encontrar una relación entre el tipo de mensajes que piden la clarificación de instrucciones y la construcción de conocimiento. Es posible señalar que en los foros en los que los alumnos colocaron mayor cantidad de mensajes relacionados con la aclaración de la tarea, clarificación de instrucciones o planteamiento de problemas logísticos, el logro de categorías relacionadas con la construcción de conocimiento (adquisición, reestructuración y perfeccionamiento de contenido) fue menor.

Dentro del patrón de madurez del grupo se consideró la Estructura del mensaje como un indicador para analizar la conformación de los mensajes a partir de tres elementos: *entrada* (vocativo, saludo inicial, introducción al tema que se aborda), *desarrollo* (retroalimentación a mensajes previos, manejo de contenidos, evidencia de lectura, construcción de conocimiento) y *salida* (despedida, agradecimiento, saludos, firma).

En el caso de los alumnos de nuevo ingreso puede afirmarse que no existe un dominio de esa estructura, lo cual permite suponer que el manejo del lenguaje escrito es una habilidad no dominada y por ello no se utiliza adecuadamente, ya

que se encuentran en una fase de transición entre su origen de alumnos presenciales a su etapa actual de alumnos virtuales.

La estructura del mensaje como elemento de análisis para los patrones emergentes de interactividad permite identificar que los alumnos de nuevo ingreso no mantienen una estructura lógica de comunicación: inicio, desarrollo y cierre del mensaje. Por lo general, sólo utilizan uno de los tres elementos: o utilizan un vocativo, o desarrollan el tema o firman su mensaje, lo cual reduce los efectos de su comunicación.

Con relación a los patrones de interactividad con relación a la estructura del mensaje, se destaca la secuencia de los *Circuitos de Interactividad* como un elemento de análisis para considerar que la forma en que crean los mensajes enlazados es una muestra de madurez. En el caso de los alumnos de nuevo ingreso el patrón que emergió es el de circuitos de interactividad que no se prolongan más allá de dos mensajes enlazados. Es decir, el alumno A emite un mensaje que contesta el alumno B, pero muy pocas ocasiones el alumno B vuelve a convertirse en emisor para responder el mensaje de A. No se registraron secuencias que evidencien circuitos de interactividad prolongados más allá de lo señalado.

Lo anterior permite aseverar que en una comunicación mediada como la que se desarrolla en estos foros, el mensaje está en la estructura.

	ALUMNOS DE NUEVO INGRESO	ALUMNOS PRÓXIMOS A GRADUARSE
AFECTIVIDAD	Mayor	Menor
CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	Mayor	Mayor

TABLA 4. Relación entre Patrones de Afectividad y Patrones de Construcción de Conocimiento con base en la Madurez de los grupos

### **6.3.8. Patrones de interactividad con relación al nivel de madurez del grupo en los alumnos de próximos a graduarse**

En el caso de los alumnos próximos a graduarse, el análisis de los mensajes a partir de la categorización de los mensajes permitió identificar patrones de interactividad con relación al nivel de madurez de los alumnos, a partir de los siguientes criterios de análisis: lenguaje, estructura del mensaje, construcción de conocimiento y secuencia de los circuitos de interactividad que difieren sustancialmente de los que emerge en el análisis de los grupos de alumnos de nuevo ingreso, los cuales se describen a continuación:

Con respecto al lenguaje, los alumnos próximos a graduarse manejan un argot homogéneo, producto de su trabajo durante cinco semestres -durante los que han cursado 10 materias en promedio— lo cual les permite lograr una comunicación efectiva, pues mantienen referentes comunes y no destinan tiempo a la aclaración

de términos o a la puesta en común de elementos para la comprensión de sus mensajes.

Es posible advertir en cuanto a la estructura del mensaje que dominan el uso de la plataforma tecnológica, de la comunicación escrita a través de medios electrónicos, pero sin descuidar la atención y tiempo a la comunicación interpersonal, pueden integrarla en el mismo mensaje en el que plantean elementos para la construcción del contenido. En general, los mensajes de los alumnos próximos a graduarse inician con un saludo, desarrollan el contenido del mensaje (la construcción de conocimiento) en el que generalmente evidencian una lectura previa a los materiales del curso y manejan una salida.

Un elemento notorio en los mensajes de estos alumnos es que dejan preguntas abiertas que llevan a otros alumnos a continuar con la discusión y con ello la derivación de largas secuencias de mensajes derivados de ello. La secuencia de circuitos de interactividad es evidente y sólo se rompe cuando se ha agotado la discusión del tema que dio origen al mensaje inicial y se logra la construcción colectiva de la tarea. A diferencia de la necesidad de los alumnos de nuevo ingreso que se centran más en la aclaración de instrucciones (un proceso/necesidad individual).

### **6.3.9. Patrones de interactividad con relación a la construcción de conocimiento del grupo de alumnos próximos a graduarse**

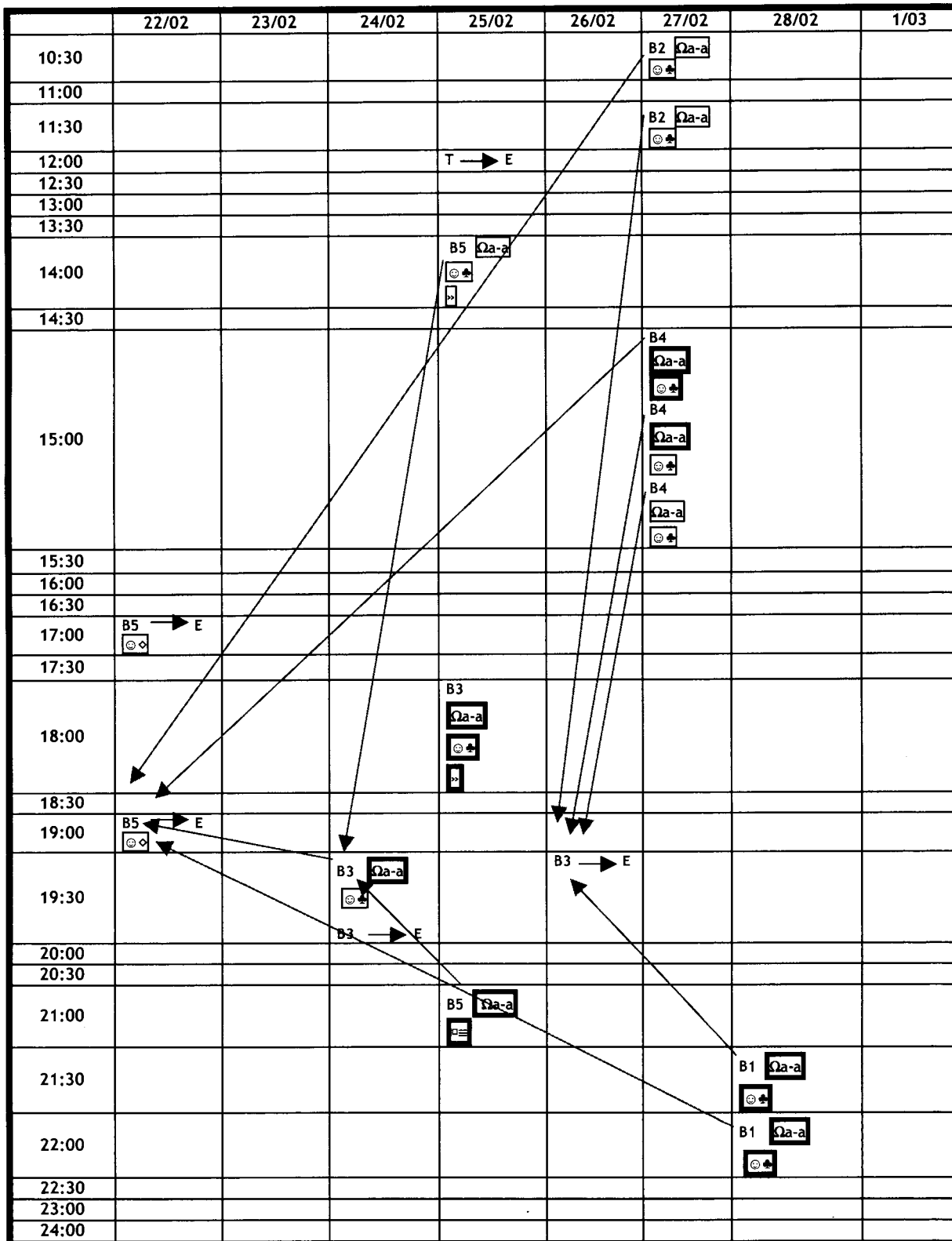
En cuanto a la construcción de conocimiento, los alumnos próximos a graduarse logran categorías como adquisición, perfeccionamiento y reestructuración, prácticamente inmediatamente después de que han iniciado el foro. Puede apreciarse -por ejemplo- que sólo el primer mensaje que emite el moderador de cada uno de los foros se dedica a la aclaración de instrucciones de la tarea, y eso porque la técnica didáctica (POL) establece que debe señalarse un calendario para la discusión. El moderador plantea una propuesta de calendario en el primer mensaje y todos los demás compañeros la aceptan e inician de inmediato con la discusión con base en ese cronograma.

Ver Gráfica 4 en la página siguiente.



**CAPÍTULO 6** | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

GRÁFICA 4. Foro 1, Equipo 2, Circuitos de enlace 1, 2 y 3



■ **APRENDIZAJE DE CONTENIDO**

- Adquisición
- Perfeccionamiento
- Reestructuración

Ω **MENSAJE ENLAZADO**

- Ωa-a (alumno- alumno)
- Ωa-t (alumno- tutor)

>> **ACUERDO**

□ **PSEUDO ENLACE**

**MENSAJES**

- > Tutor
- > Alumno
- .....> Pseudoenlace

☺ **COHERENCIA MUTUA**

- ☺◇ Acerca de la tarea
- ☺▲ Aclaración de instrucciones
- ☺♣ Retroalimentación sobre la tarea

□ **BENEFICIO AFECTIVO**

- ♥ Solicitud de ayuda
- ◇ Apelación a consideración especial
- ☹ Ansiedad (angustia)
- ≡ Agradecimiento

Esta situación confirma la hipótesis de que a mayor necesidad de clarificación de instrucciones, menor profundización en la construcción de contenido y viceversa - como sucede aquí— que a menor necesidad de clarificación de la tarea, mayor profundización en la discusión y construcción de contenido. (Ver Tabla 1 Relación entre Patrones de Afectividad y Patrones de Construcción de Conocimiento con base en la Madurez de los grupos (p. 284).

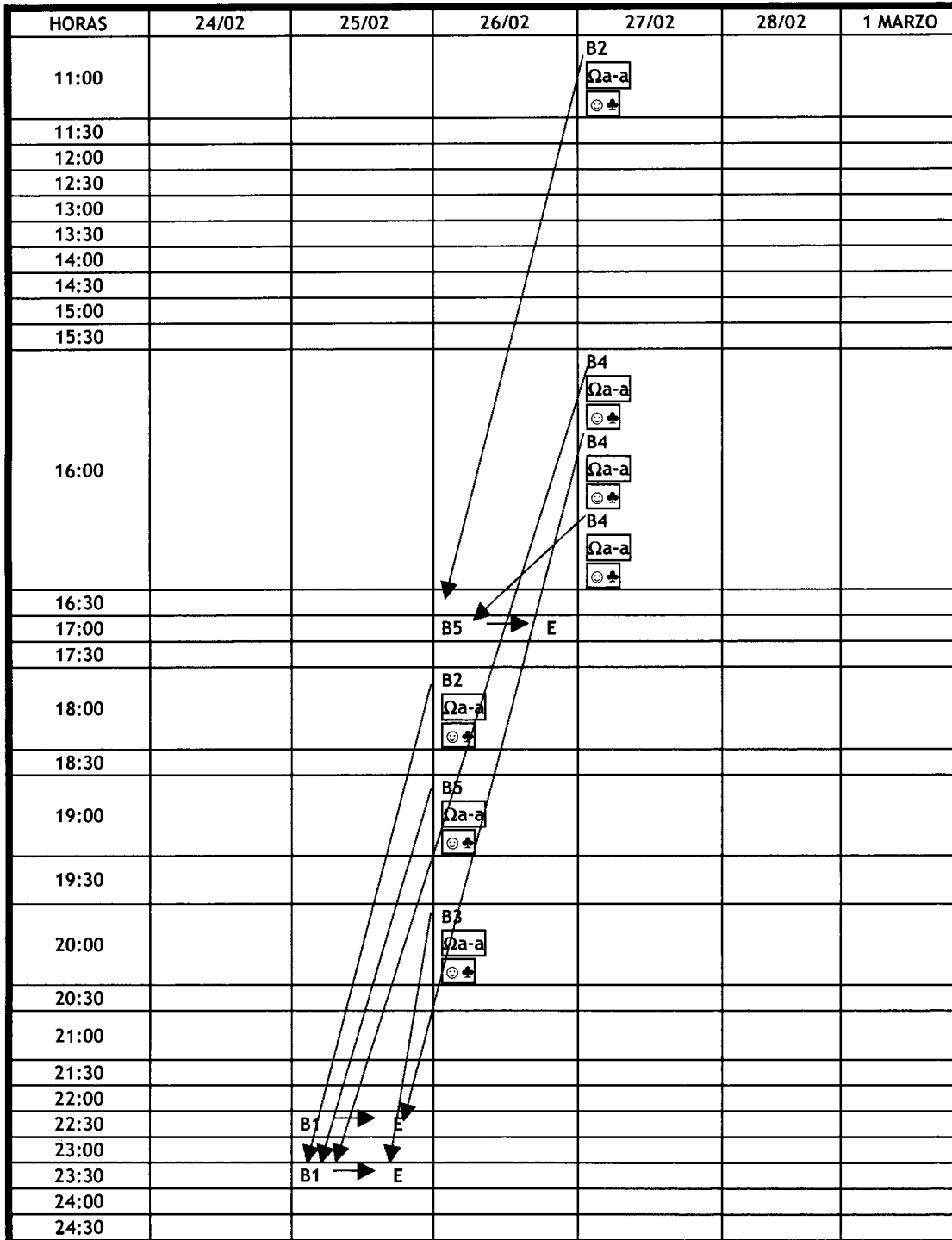
La identificación de los patrones descritos anteriormente permite establecer elementos para la reconstrucción de una realidad que al inicio de la investigación se asemejaba a un conjunto caótico sin orden y sin una estructura aparente.

La categorización de mensajes y la consolidación del proceso comunicativo en las Gráficas de Interactividad permitió que emergieran los Patrones de Interactividad con base en los cuales es posible reconstruir la realidad del fenómeno observado y con base en ello realizar interpretaciones.

Ver Gráfica 5 en la página siguiente.

**CAPÍTULO 6** | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

GRÁFICA 5. Foro 1, Equipo 2, Circuitos de enlace 4 y 5



**■ APRENDIZAJE DE CONTENIDO**

- Adquisición
- Perfeccionamiento
- Reestructuración

**Ω MENSAJE ENLAZADO**

- Ωa-a** (alumno- alumno)
- Ωa-t** (alumno- tutor)

**>> ACUERDO**

**□ PSEUDO ENLACE**

**☺ COHERENCIA MUTUA**

- ☺** Acerca de la tarea
- ☺** Aclaración de instrucciones
- ☺** Retroalimentación sobre la tarea

**□ BENEFICIO AFECTIVO**

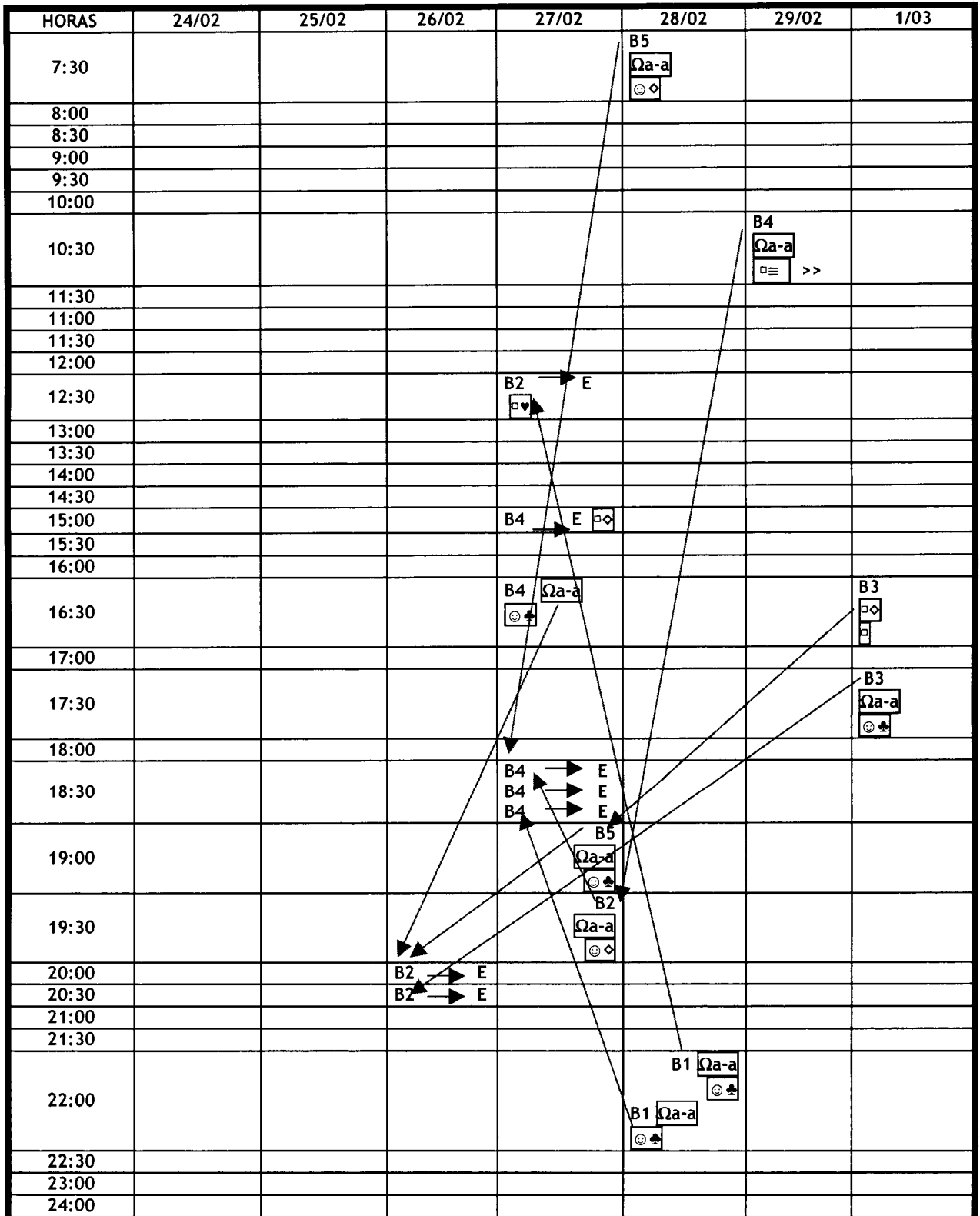
- Solicitud de ayuda
- Apelación a consideración especial
- Ansiedad (angustia)
- Agradecimiento

**MENSAJES**

- Tutor
- Alumno
- Pseudoenlace

**CAPÍTULO 6** | PATRONES EN LA INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN

GRÁFICA 6. Foro 1, Equipo 2, Circuitos de enlace 6



■ **APRENDIZAJE DE CONTENIDO**

- Adquisición
- Perfeccionamiento
- Reestructuración

Ω **MENSAJE ENLAZADO**

- Ωa-a (alumno- alumno)
- Ωa-t (alumno- tutor)

» **ACUERDO**

□ **PSEUDO ENLACE**

☺ **COHERENCIA MUTUA**

- ☺◊ Acerca de la tarea
- ☺▲ Aclaración de instrucciones
- ☺♣ Retroalimentación sobre la tarea

□ **BENEFICIO AFECTIVO**

- ♥ Solicitud de ayuda
- ◊ Apelación a consideración especial
- ☹ Ansiedad (angustia)
- ☺ Agradecimiento

**MENSAJES**

- ▶ Tutor
- ▶ Alumno
- .....▶ Pseudoenlace

## **Conclusiones**

El trabajo de investigación desarrollado hasta aquí permite relacionar una serie de conclusiones acerca de las teorías, paradigmas y modelos que subyacen e interpretan el proceso de comunicación que se realiza a través de los espacios electrónicos de aprendizaje, en un contexto de educación a distancia, mediado por plataformas tecnológicas. Dichas conclusiones se presentan con base en los hallazgos más importantes logrados durante todo el proceso de investigación.

Se considera que además de haber logrado y mantenido el objetivo inicial, -el cual fue conocer y describir el proceso de comunicación que se realiza a través de los espacios electrónicos de aprendizaje, e identificar los patrones de interactividad que surgen en la interacción de los grupos de discusión-, se logró dar respuestas a las preguntas inicialmente planteadas como guía de esta investigación, orientadas a hacer explícita la forma en que interactúan los alumnos en los foros de discusión de la educación a distancia mediadas por tecnología.

Las preguntas inicialmente planteadas como guías de esta investigación, que cuestionaban la forma en que interactúan los alumnos en los espacios electrónicos de aprendizaje, las características de esos procesos comunicativos en ambientes virtuales y los patrones de comunicación emergentes en las interacciones de sus participantes, fueron respondidas como puede apreciarse en los apartados siguientes:



## **CONCLUSIONES |**

### **ACERCA DE LOS PARADIGMAS Y ELEMENTOS TEÓRICOS QUE SUBYACEN E INTERPRETAN LOS PROCESOS**

Uno de los hallazgos más importantes fue el propio proceso de revisión del concepto de interactividad y encontrar que ni el concepto ni la categoría parecían ser tema de preocupación, ni objeto de estudio en los ámbitos de educación a distancia ni en la investigación sobre el área.

La discusión teórica sobre el concepto de interacción e interactividad se maneja desde las perspectivas teóricas de diversos autores (Fainholc, 1999; Moore, en Spencer, 1992; Keegan, 1992; Yacci, 2003; Rafael, 2003; Rivera, 1992) por lo que puede afirmarse que no representa un debate novedoso, pero sí que posee un mínimo desarrollo a nivel de discusión en los ámbitos de educación a distancia, incluso en instituciones educativas, incluso en grupos de relativa experiencia como es el propio caso de la Institución en donde se realizó la investigación.

La construcción del modelo de interacción/interactividad que para mayor comprensión se presenta a través de un esquema (ver Anexo 3), permite identificar las aportaciones de Fainholc (1999) con respecto a la mediación pedagógica, es decir, lo que se prevé que debe suceder en un curso de educación a distancia -interacción-. Esta interpretación se enriquece a partir de la aportación de Keegan (1992) quien establece la necesidad de la bidireccionalidad en un proceso educativo de este tipo. Sin embargo, a pesar de lo que Keegan plantea,

## **CONCLUSIONES |**

esta bidireccionalidad no está garantizada. Los contenidos, los tutores, las actividades, la tecnología, el diseño instruccional y en suma, toda esa mediación pedagógica que Fainholc atribuye a la institución, al docente o al diseñador pedagógico no pueden prever lo que sucederá -y de hecho sucede- en los espacios electrónicos de aprendizaje, pues por una parte está la intencionalidad educativa y por otra la realidad que acontece en las aulas virtuales.

Las categorías aportadas por Yacci (2003) sirvieron de punto de partida para empezar a organizar el aparente caos percibido en una primera aproximación sin las herramientas de análisis adecuado. Con base en ellas fue posible construir las categorías y patrones que emergieron de la realidad particular que se observó con respecto a la interactividad, que es tal vez el proceso más rico o con mayores posibilidades de enriquecimiento en un proceso de este tipo, el cual está circunscrito al comportamiento real y completo del alumno con relación a la tarea, con relación al grupo, con relación al profesor tutor a cargo, con relación a sí mismo y con relación a la tecnología.

Contar ahora con estas categorías y patrones permite sentar las bases para disminuir la distancia en la relación dicotómica que existe entre interacción e interactividad, de tal manera que lo planeado desde el diseño instruccional considere lo que sucede en la realidad y pueda preverlo, a fin de que la Institución visualice, proyecte, norme y regule los procesos de comunicación que surgen hacia adentro de los espacios electrónicos de aprendizaje, en aras de

## **CONCLUSIONES |**

lograr un mejor aprovechamiento de los espacios de interacción, así como del ejercicio comunicacional, en función de hacer más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Lo anterior permite un mejor aprovechamiento de los tiempos y recursos invertidos en un modelo de esta naturaleza, así como la distinción entre patrones de conducta de los sujetos como individuos aislados versus equipos de trabajo, lo cual permitiría lograr que en modelos de educación a distancia como éste, fuera factible lograr la conformación de equipos de alto rendimiento a los que se refiere Katzenbach (1995). Sería importante que en futuras investigaciones pudiera profundizarse en el estudio de la forma en que se generan estos patrones, a fin de identificar las posibles secuencias que ilustren acerca del desarrollo evolutivo hacia un tipo u otro de interactividad.

Este trabajo permite una estructuración conceptual con una mayor definición respecto a los procesos y las fases que en teoría deben establecer los sistemas de educación a distancia, dado que el avance en otros estudios ha permitido obtener resultados y conclusiones sólo hasta la fase de la interacción, dejando de lado

Los hallazgos logrados en esta investigación pueden dar la pauta para continuar en el esfuerzo de clarificar una parte de la caja negra de este tipo de procesos. Entender porqué reacciona así el alumno, porqué responde o no a un mensaje lanzado por otro compañero, identificar los ingredientes del rechazo a una

## **CONCLUSIONES |**

solicitud, describir el tipo de enlace entre las respuestas de dos alumnos que se asumen en un mismo nivel de interactividad y reúnen esfuerzos para rebasar a dos o tres elementos del equipo que no han cubierto su cuota -o lo que ellos estiman la cuota necesaria—, para entrar al juego de la interactividad en el mismo rango en el que ellos están. Entender parte de estos procesos permitirá apoyar el análisis concreto de los factores y elementos que prospectan el nivel de éxito o fracaso de un proceso educativo a través de una plataforma electrónica.

**Función informativa y formativa de la plataforma tecnológica.** Los hallazgos logrados en esta investigación permiten diferenciar dos funciones en las plataformas tecnológicas: una función informativa y una función formativa. Desde su función informativa las plataformas tecnológicas y en específico las páginas de los cursos de educación a distancia permiten la transmisión de datos necesarios para el desempeño exitoso de los alumnos. A partir de su función formativa, permiten y organizan el diseño de la interacción y de los espacios en donde habrá de desarrollarse la interactividad y en específico la construcción del conocimiento.

La función informativa y la interactividad. Desde su función informativa las páginas de los cursos ofrecen al estudiante recursos para orientar su acceso y desempeño en el curso: objetivos, calendarización, políticas del curso, formas de evaluación, referencias bibliográficas, descripción de actividades y materiales de

## **CONCLUSIONES |**

lectura. Y en suma toda la información que requiere para su desarrollo como participante.

Los hallazgos logrados en este trabajo ofrecen información para que los programas de educación a distancia a través de plataformas tecnológicas cuenten con elementos fundamentados que les permitan incluir dentro de las políticas del curso la descripción de expectativas que se tienen respecto a la interactividad. Especificar las características de los patrones que son deseables para la construcción de aprendizajes y los que desde el inicio deben evitarse por no ser favorables al aprendizaje colaborativo.

Desde esta perspectiva puede explicarse e indicarse al alumno que no es deseable que en un proceso de interactividad en esta modalidad educativa existan pseudomensajes, o mensajes que sólo conformen un circuito simple de interactividad, sino que el trabajo de los alumnos en los foros de discusión debe encaminarse al logro de mensajes enlazados con coherencia mutua que vayan más allá de la aclaración de instrucciones sobre la tarea y que lleguen a niveles de adquisición, perfeccionamiento y reestructura del contenido.

Pudo comprobarse que cuando la cantidad de mensajes enfocados a la aclaración de instrucciones es alta, la cantidad de mensajes de aprendizaje de contenido es menor, de tal manera que la definición de políticas deberá plantear indicaciones claras respecto a cómo dirigir la discusión hacia niveles superiores que eviten la

## **CONCLUSIONES |**

distracción de esfuerzos en la aclaraciones relacionadas con la tarea o con aspectos logísticos del curso.

La función formativa y la interactividad. Desde su función formativa, en las páginas electrónicas de los cursos se diseña la interacción -los espacios y elementos para la interactividad– y se disponen las condiciones necesarias para el logro de la construcción de conocimientos a partir de la discusión asincrónica de los participantes: alumnos y tutores.

Interacción/Interactividad. La diferenciación de la Interactividad -de la interacción– como un producto de este trabajo, ofrece información a las instituciones involucradas en educación a distancia en la modalidad virtual para asumir un sentido formativo y preventivo, mejorar la planeación y diseñar la capacitación para los colaboradores de un equipo docente. Un sistema educativo de este tipo debería tomar en cuenta estos elementos para su planeación de tal manera que la interacción, como la base de una mediación pedagógica, derive y desarrolle a detalle este nivel del proceso de enseñanza aprendizaje denominado interactividad, en el que -al margen de suponer un espacio en el que los alumnos deben hacer cosas–, se constituya como la mejor oportunidad para que el alumno desarrolle procesos de intercambio, diálogo, comunicación y aprendizaje.

El acompañamiento de un profesor tutor capacitado se evidencia como algo totalmente necesario -además de conocimientos en el área de especialidad que

## **CONCLUSIONES |**

tutorea y sobre educación a distancia-, ya que puede apoyar la búsqueda y convergencia de estos patrones ideales de interactividad para dar evidencia de verdaderas oportunidades de aprendizaje y comunicación, logrando desde la interculturalidad, la diversidad de edades, y de repertorios de conocimientos y especialidades, una conciliación armónica dentro de estos procesos de interactividad, ahora categorizados bajo patrones específicos de análisis.

La identificación de categorías y patrones se pueden convertir además en una meta de logro que puede ser evaluable, no sólo como producto sino como proceso. En la medida en que la interactividad ha sido identificada y catalogada, es posible establecer indicadores para su medición y evaluación, además de proporcionar formas para evaluar y dar seguimiento al desempeño de los profesores tutores, equipo docente y al propio profesor titular como responsable del equipo y del desarrollo del proceso.

Además de lo anterior, la descripción conceptual ofrecida sobre las categorías y patrones, puede apoyar la elaboración de indicadores para la revisión y evaluación sobre el uso efectivo de los medios electrónicos a nivel formativo, es decir, ir más allá de juzgar una plataforma por los recursos que ofrece, sino por el logro en el aprendizaje de los alumnos.

**La estructura es el mensaje.** Un aporte más de este trabajo para el análisis de la comunicación en espacios electrónicos de aprendizaje es la identificación de los

## **CONCLUSIONES |**

patrones de interactividad a partir de la estructura de los mensajes. La estructura de los mensajes fue analizada en dos rutas: la identificación del nivel de madurez de los participantes a partir de la composición de los mensajes y el tipo de enlace que logró –o no–, establecer con sus propios compañeros, lo cual permitió además perfilar el tipo de participante.

Ambas rutas de análisis permitieron establecer las bases para la identificación de los patrones de interactividad.

En cuanto a la estructura de los mensajes, si bien un nivel alto de madurez se identificó como un elemento diferenciador que caracterizó prioritariamente a los participantes de los grupos de alumnos próximos a graduarse, no es privativo del nivel avanzado, sino que es en general una característica posiblemente derivada de una mayor motivación por el aprendizaje que se evidencia a partir de una mayor fundamentación y preparación para la tarea y que también estuvo presente en algunos los alumnos de primer ingreso.

De lo anterior puede concluirse que es la estructura del mensaje la que sirve como una tarjeta de presentación que puede abrir o evitar una relación de interactividad, una relación de aprendizaje y que en su interior establece datos del emisor como nivel, procedencia, intencionalidad, actitud y compromiso. Esta tarjeta de presentación comunica, además, la intención de mantener una relación -en este caso académica, aunque en algunos casos fue posible identificar



## **CONCLUSIONES |**

relaciones afectivas montadas sobre el propio proceso educativo— y tal como sucede cuando éstas son impresas, su forma, su diseño, su tipo y color de tinta comunican más que el propio texto.

### **ACERCA DE LOS ELEMENTOS DE INTERACCIÓN E INTERACTIVIDAD EN LOS FOROS DE DISCUSIÓN**

En este sentido, se puede concluir que para efectos instruccionales y de planeación de procesos comunicativos, la identificación de los patrones de interactividad no ha sido una preocupación institucional para aquellas organizaciones que ofrecen programas a distancia en esta modalidad. En este sentido, esta investigación puede ofrecer elementos para la planeación, diseño y sistemas de capacitación de sus profesores y demás personal involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pareciera que en términos de investigación se han logrado sólo hallazgos relativos a ciertos patrones o estándares de interacción, mismos que como en el caso de los logrados por Yacci (2003) se retoman para la identificación de categorías y patrones logrados en este trabajo. En tal sentido es posible concluir que el avance en investigación en esta área es mínimo con relación a las necesidades y a la magnitud del uso que la educación a distancia ha tenido en las últimas décadas, tanto en México como a nivel internacional.

## **CONCLUSIONES |**

Al no tener identificado cómo se desarrolla el proceso comunicativo en los espacios electrónicos de aprendizaje, desde la perspectiva del comportamiento del alumno, es difícil pensar que la planeación educativa y el diseño instruccional puedan considerar patrones de interactividad ideales como metas del logro de objetivos, o como expectativas por cubrir en la conducta y el aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia de ello, la interacción/interactividad entre los estudiantes se ha observado en este estudio como de bajo alcance y poco aprovechamiento, pues se carece de una definición inicial que oriente la dinámica comunicativa en los foros de discusión.

Con base en lo anterior y como resultado de este trabajo de investigación es posible considerar la derivación de nuevos paradigmas teóricos y metodológicos en varios sentidos.

### **ACERCA DEL USO DE LA METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA EN EL ENTORNO VIRTUAL**

El abordaje metodológico de esta investigación ofrece nuevos paradigmas para el estudio y análisis de procesos de interactividad en espacios electrónicos, ya sean estos de índole formal (cursos académicos de pregrado, grado y posgrado, ligados a la certificación) o no formales (de extensión). En ambos tipos de procesos, el esquema de análisis propuesto para el estudio -tanto las categorías construidas, como de los hallazgos— pueden ser de utilidad para conocer con este mismo abordaje otras realidades similares.

## **CONCLUSIONES |**

Si bien desde el enfoque cualitativo los hallazgos de un trabajo de investigación no mantienen la expectativa de la generalización, las categorías logradas pueden considerarse una herramienta útil para el análisis de ambientes de aprendizaje en espacios electrónicos de aprendizaje en otros ámbitos y niveles.

### **ACERCA DEL USO FORMATIVO DE LOS FOROS EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL Y A DISTANCIA**

Los foros de discusión en los programas de educación virtual y a distancia constituyen la principal oportunidad para que los alumnos interactúen entre sí y logren la construcción de aprendizajes de manera colectiva a partir de la interactividad que ahí se desarrolla. A diferencia de los espacios informativos en los que el alumno sólo recibe información de una sola vía (publicación de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos, las políticas del curso, descripción de la tareas en las páginas electrónicas de los cursos), sobre la cual no tiene la oportunidad de responder, en los espacios formativos es donde realmente se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerado como un proceso comunicativo que permite -y reclama como condición *sine quanon*—, la posibilidad de retroalimentación (*feed back*), lo cual es producto de una decodificación, reconstrucción y reestructuración del mensaje, que en este caso es el contenido y el logro de un aprendizaje. Es aquí en donde puede lograrse un aprendizaje vicario, al compartir con otros aprendices sus aportaciones.

## **CONCLUSIONES |**

Sin embargo, los patrones emergentes de comunicación identificados en los foros analizados permiten concluir que el uso formativo de los foros no se logra de manera automática a partir del diseño instruccional de la interacción, sino que es necesario disponer las condiciones adecuadas para que esa fase formativa cristalice. Algunas de esas condiciones han sido analizadas durante las conclusiones, dentro de las cuales es posible destacar las siguientes:

- **Preparación para la actividad**, a través de la lectura previa de los textos que corresponden al material del módulo, curso o actividad, lo cual permite que el alumno participe en forma congruente y enriquecedora en las discusiones. La discusión en los foros parte de la premisa de que los alumnos que participan son personas adultas, responsables que tienen una motivación intrínseca para el aprendizaje, de tal manera que pueden -deben— acceder a una preparación previa que les permita una participación relevante en los foros, compartiendo conocimientos adquiridos a nivel personal que al ponerse en común con el resto del equipo, permite una construcción y una apropiación colectiva , lo cual le da a los foros de discusión su real dimensión.
- **Actitud asertiva pero empática**, lo cual permite apertura ante los problemas y situaciones humanas que afectan a los participantes, pero sin descuidar que la meta de los foros es la solución de la tarea con fines de construcción de conocimiento colectivo. No se trata de formar personas

## CONCLUSIONES |

insensibles al sufrimiento humano, sino profesionales centrados en la tarea, que dediquen espacio y tiempo a la atención y empatía de sus compañeros, pero sin olvidar que los foros tienen como principal objetivo la construcción de conocimiento colectivo. Es importante destacar aquí que -como se pudo identificar en los patrones de interactividad relacionados con la madurez de los alumnos próximos a graduarse—, la práctica profesional que representa el trabajo de los alumnos durante cinco semestres, los lleva al dominio de un área de conocimiento con el manejo del lenguaje que ello implica y las construcciones cognitivas derivadas de ello. que se desarrolla, lo cual deriva en la apropiación de principios teóricos fundamentales para una focalización asertiva en la resolución de la tarea.

- **Participación oportuna, constante y sistemática** que garantice la continuidad de la discusión, ya que aunque se trata de foros asincrónicos, la ilación es un elemento indispensable para que el proceso comunicativo se genere y se desarrolle exitosamente. Es posible concluir que cuando las participaciones de los integrantes se realizan durante todo el día y noche, la riqueza de la discusión se incrementa, a diferencia de cuando los accesos son producto de participaciones tardías o emergentes (como en el caso de los *alumnos estratégicos*), pues se elimina la posibilidad de una comunicación adecuada.

## CONCLUSIONES |

- Inicio oportuno y atención a los tiempos asignados a la tarea, ya que esto garantiza la participación de todos los involucrados en la actividad, en tiempo y forma, lo cual evita también los picos en la interactividad y desfases en la retroalimentación por parte de los demás participantes.

## ACERCA DEL DESEMPEÑO DEL PROFESOR TUTOR

El uso adecuado de los espacios formativos depende sustancialmente del desempeño del profesor tutor y de una adecuada supervisión de su desempeño.

- Respecto del primer punto, -el desempeño del profesor tutor-, el análisis de los foros permite concluir que la participación reactiva o tardía del tutor, puede hacer la diferencia entre un foro con baja participación y poca construcción de conocimiento y uno de altos niveles de construcción de conocimiento y aprendizaje colectivo. Aún cuando el foro de discusión pudiera estar diseñado como un espacio no moderado -como sucedió con la actividad de los alumnos próximos a graduarse por haber utilizado la técnica POL-, la presencia del tutor, inclusive como *Observadora de Acción Emergente*, garantiza al alumno un acompañamiento, la resolución de dudas y la atención personalizada a la que se comprometen estos programas de educación a distancia.

## **CONCLUSIONES |**

- Con relación a la supervisión del trabajo del tutor es posible concluir que si bien en el curso de los alumnos de nuevo ingreso existió un profesor titular y una administradora, no hubo quien supervisara la labor de los profesores tutores, pues transcurrió todo el semestre sin que hubiera cambio alguno en el patrón de interactividad de la profesora tutora.

### **ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DOCENTES**

La clarificación de políticas para la integración de los equipos docentes y las relacionadas con la participación en los foros de discusión son un elemento obligado en este apartado de conclusiones.

- Es necesario clarificar las políticas para la participación de los integrantes de los equipos docentes a fin de puntualizar cómo deben intervenir los profesores titulares y administradores de los cursos en los foros de discusión cuando los profesores tutores no intervengan activa y sistemáticamente. La falta de definición en estas políticas deja espacios vacíos que propician la intervención discrecional de los tutores, o el uso de espacios alternos de comunicación como el correo electrónico, un medio que si bien es efectivo para ciertos tipos de comunicación no resulta relevante para el logro del aprendizaje como una construcción colectiva, que es el principal uso de los espacios formativos en las plataformas electrónicas de los cursos.

## **CONCLUSIONES |**

- Puede concluirse que la clarificación de políticas relacionadas con la participación de los profesores tutores en los foros de discusión es un elemento que merece especial énfasis porque es el profesor tutor el que administra directamente los espacios formativos y con ello constituye el elemento basal para que la interactividad cumpla con su cometido de apoyar el aprendizaje vicario de los alumnos.

## **ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN DE LA TAREA**

La clarificación de las instrucciones en la tarea es un elemento prioritario para el logro de un aprendizaje colaborativo. En la medida en que los alumnos necesitan dedicar tiempo y espacio a la comprensión de las instrucciones para realizar la actividad, la resolución de la tarea se aplaza y sufre mermas en su resultado.

Con base en el análisis de la interactividad es posible concluir que los cursos virtuales requieren de la explicitación de instrucciones que permitan a los alumnos adultos saber qué se espera de su participación en la tarea, el producto esperado y sus características, para participar sin cortapisas en la discusión.

La clarificación de instrucciones permitiría a los alumnos concentrar su esfuerzo en la construcción de conocimiento, pues como se ha podido observar, a mayor comprensión en las instrucciones de la tarea mayor logro en la construcción de conocimiento.



## **CONCLUSIONES |**

### **ACERCA DE LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

Una última conclusión es la relacionada con la construcción de conocimiento que se relaciona con el logro de las metas de aprendizaje planteadas como objetivos del curso.

En cada caso los objetivos de aprendizaje son diferentes, no sólo por el objeto de estudio y las intenciones educativas de cada materia, sino porque en caso del curso para alumnos de nuevo ingreso el contenido es eminentemente teórico-conceptual (Teorías de aprendizaje) en tanto que en el segundo le meta fue la elaboración de un Proyecto de Implementación como requisito para la obtención del grado.

Sin embargo, a pesar de las diferencias entre ambas materias, es posible concluir que los alumnos adquieren los conocimientos a partir de la práctica que constituyen en sí mismos los foros de discusión. Esa práctica -durante cinco o seis semestres- les permite el dominio de un lenguaje, que a su vez les ayuda a generar estructuras cognitivas que los llevan a la construcción de principios teóricos con los cuales pueden afrontar asertivamente la resolución de tareas, sea ésta una discusión sobre un tema en el que se apliquen los conocimientos teóricos -como fue la sesión plenaria de Teorías de Aprendizaje- o la elaboración de un Proyecto de Implementación.

## **CONCLUSIONES |**

Un elemento que habría que considerar en futuros estudios que retomen la aplicación de estas categorías, es el hecho de que se ha trabajado con aprendices adultos que cursan estudios de posgrado y que mantienen características muy específicas como mantener una actividad productiva (recordar que la mayoría son profesores de diversos niveles de enseñanza) y diversos tipos de motivación por sus estudios; radican en diversos estados de la República, no se conocen, proceden de diversas áreas de especialidad y toman maestrías en el área de educación como una nueva área de estudio. En el caso de futuras investigaciones en poblaciones con características y edades diferentes a ésta habría que considerar la aplicación o el surgimiento de nuevas categorías o patrones de interactividad que incidieran en los patrones hasta ahora abordados conceptual y metodológicamente que enriquezcan el uso de etnografía como metodología para el estudio cualitativo de la virtualidad.

## REFERENCIAS

- ANUIES (2000). La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.
- Ardévol, E., Beltrán, M, Callén, M., Pérez, C. Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Atenea Digital*, 3. Disponible en: <http://antalya.uan.es/athenea/num3/ardevol.pdf> Consultado el 22 de junio de 2003
- Barberá, E. (2001). La incógnita de la educación a distancia. Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Berger, P. y Luckman, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Cerruti, M. Ortega, I. y Palacios, L. (2000). Empresarios y empresarios en el norte de México. Monterrey: del Estado oligárquico a la globalización. En *European Review of Latin American Caribbean Studies* 69, October 2000, p. 3-27
- Coll, C. y Colomina, R. (1999) La interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. II. Madrid: Alianza.
- Coll, C. y Solé, I. (1999) La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En *Desarrollo Psicológico y Educación*, Vol. II. Madrid: Alianza.
- Contreras, J. (1990). Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid: Ediciones Akal.
- Crovi, D. (1999). Nuevas tecnologías de comunicación y vida cotidiana, *Revista Universidad de México*, UNAM, México, julio-agosto de 1999, No. 582-583
- Crovi, D. (2000). Los jóvenes ante la convergencia tecnológica, ¿un ejercicio de tolerancia?, Proyecto Identidad y Tolerancia DGAPA, UNAM, México, 2000.
- Dertouzos, L. (1997) ¿Que será? Colección la línea horizonte (pp248-278) Editorial Planeta
- Dellors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Washington: UNESCO
- Delgado, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativos de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis

## REFERENCIAS |

- Distance-Educator. Com [http://www.distance-educator.com/index1a\\_022201.phtml](http://www.distance-educator.com/index1a_022201.phtml). Consultada el 2 de abril de 2001
- Dytsche, O. (1999). Discusiones via Web desde una perspectiva de aprendizaje. Ponencia presentada en el 27° Congreso Anual de la Sociedad Nórdica para la Investigación Educativa. Marzo 11-14, 1999, Real Escuela de Educación, Copenhague, Dinamarca. Disponible en <http://www.uib.no/plf/ansatte/olga/webn>
- Durboraw (2003). Social construction of knowledge in computer-mediated asynchronous academia forums of graduate students in distance education. Tesis doctoral. México: ITESM.
- Elizondo, R. (1993). El Tecnológico de Monterrey: relación de 50 años. Monterrey: ITESM.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993) Doing naturalistic inquiry. Newbury Park, CA: Sage.
- Esquivel, F. (1995). Rumbo a la excelencia. Monterrey: ITESM.
- Esteinou, J. (1997) El pensamiento de McLuhan y el fenómeno de la aldea global. Razón y Palabra. Primera edición especial. Julio 1997. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/mcluhan/aldjav.htm>. Consultado el día 30 de marzo de 2004.
- Garrido, L (1995).La Crítica del Neoliberalismo Realmente Existente en La Sociedad Global. Contrapuntos: México.
- García, J. (1999) Desarrollo de la Educación a Distancia. Madrid:UNED.
- García, N. (1999). De cómo Clifford Geertz y Pierre Bordieu llegaron al exilio en Pensar las Ciencias Sociales hoy. Guadalajara: ITESO.
- Glaser, B. (1992) Basics of Grounded Theory Análisis: Emergence vs. Forcing. Estados Unidos: Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). Doing Grounded Theory. Issues and discussions. Estados Unidos: Sociology Press.
- Gutiérrez, A, Sánchez, A. y Huereca, S. (2004) El alumno de la Escuela de Graduados en Educación frente al modelo educativo de la Universidad Virtual. Ponencia presentada en el XXXIV Congreso de Investigación y Extensión del Sistema Tecnológico de Monterrey. Monterrey, N. L. febrero de 2004.

## REFERENCIAS |

- Gutiérrez, E. (1999). La Globalización en Nuevo León. UANL-Ediciones El Caballito: México.
- Fainholc, B. (1999). La interactividad en la educación a distancia. Buenos Aires: Paidós.
- Harasim, L. (1995). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, S. (2002) Las percepciones e intersubjetividad cooperativa en el aprendizaje de estudiantes cuando participan en cursos en línea. Revista de Educación. Tercera época Núm. 21 Abril-junio 2002
- Ibarra, Jesús (2000): Aprendizaje basado en problemas: Introducción. Documento preparado como resultado del Taller avanzado sobre ABP Universidad de Maastricht.  
([http://cursos.itesm.mx/courses/1/UV.ED4011V.200311/content/\\_2037542\\_1/lectura20\\_jibarra1.pdf](http://cursos.itesm.mx/courses/1/UV.ED4011V.200311/content/_2037542_1/lectura20_jibarra1.pdf)) 7 de enero 2003.
- ITESM. Página oficial del Sistema ITESM. Departamento de Comunicación.  
[http://www.itesm.mx/sistema/somos/f\\_conoce.htm](http://www.itesm.mx/sistema/somos/f_conoce.htm). Consultada el 26 de abril de 2004.
- Enseñanza e Investigación Superior, A. C. Informe del Consejo de Directores a la asamblea general de socios correspondiente al periodo del 1° de septiembre de 1953 al 31 de agosto de 1954. Monterrey, N. L. Noviembre, 1954.
- Enseñanza e Investigación Superior, A. C. Informe del Consejo de Directores a la asamblea general de socios correspondiente al periodo del 1° de septiembre de 196 al 31 de agosto de 1967. Monterrey, N. L. Noviembre, 1967.
- Katzenbach, J. (1995). La sabiduría de los equipos. México: CECSA.
- Keegan, D. (1993). Reintegration of the teaching acts. En D. Keegan (Ed.) Theoretical principles in distance education. Nueva York: Routledge.
- Lévy, P. (1999). Qué es lo virtual. México: Paidós, Hipermedia.
- Lincoln, Y., y Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiri. Estados Unidos: Sage Publications, Inc.
- López, S. y Flores, A. (1996). "Administración del conocimiento como base de la economía del próximo siglo". Integratec. Mayo-junio. Año 3. Núm 17. Monterrey:ITESM.

## REFERENCIAS |

- Maldonado (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el banco mundial. Disponible en [www.uv.mx/iie/Download/LOS%20ORGANISMOS%20INTERNACIONALES%20Y%20LA%20EDUCACION%20EN%20MEXICO.doc](http://www.uv.mx/iie/Download/LOS%20ORGANISMOS%20INTERNACIONALES%20Y%20LA%20EDUCACION%20EN%20MEXICO.doc) Consultado el 22 de junio de 2003.
- Martín, M. (1996) Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Enseñanza. México: Trillas.
- Martín, M. (1999). La Universidad Virtual del ITESM: hacia una transformación de la educación superior.
- Méndez, H. (2001). Página del Curso Teorías de Aprendizaje. Consultada el 15 de abril de 2001. (<http://www.ruv.itesm.mx/cursos/ege/ene2001/mee/ed98150/>).
- Keegan, D. (1992.) Theoretical principles in distance education. Nueva York: Routledge.
- Ortega, I: (2003). Integración vertical y entorno institucional: Cervecería Cuauhtémoc 1919. Ponencia presentada en el XI Reunión de Historiadores mexicanos, estadounidenses y Canadienses. Monterrey, Nuevo León. 1 al 4 de octubre de 2003.
- Palacios, E. (1995) Documentación de un modelo de educación a distancia: el caso del SEIS, ITESM. Monterrey.
- Paolillo, J. (1999) The Virtual Speech Community: Social Network and Language Variation on IRC. Disponible en [www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/paolillo.html](http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/paolillo.html) Consultado el 15 de Febrero de 2004.
- Pozo, I. (1996) Aprendices y maestros. Madrid: Alianza.
- Rafaeli, S. (2003) Interactividad Networked. Disponible en <http://21.../search%3Fq%3DBretz,%2B%2Binteractivity%26hl%3Des%26lr%3D%26ie%3DUTF-> Consultado el 1 de Julio de 2003.
- Reyes, M. (1997). Escenarios del próximo siglo: perfil del ciudadano del futuro. Monterrey: Fondo de didáctica para proyectos de profesional y preparatoria del Campus Monterrey. ITESM.
- Rivera, M. (1992). Las intenciones educativas y las estrategias de logro (un acercamiento al plan de estudios del ITESM): Tesis de Maestría en Educación con especialidad en Humanidades. Monterrey: ITESM

## REFERENCIAS |

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.

Senge, P. (2000). La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granita.

Silvio, J. (2000). La virtualización de la universidad. UNESCO: Venezuela.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

Taylor, J. (1986) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

Torres, M. (2002). Academias virtuales para el profesor de educación secundaria en México. Cuadernos de Trabajo Organización de Estados Iberoamericanos.

Tudge, J. (2000) Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial. México: SEP.

Tapscott, Don. (1996). The digital economy. Promise and peril in the age of networked intelligence. Nueva York: Mc Graw-Hill.

UNESCO. <http://www.uned.es/master-eaad/>. Consultada el 2 de abril de 2001

Villa, L. (2003). La educación superior en México, entre lo público y lo privado.

[http://dgep.posgrado.unam.mx/comepo/resumenes/xvii/mesas/MR04\\_Villa.pdf](http://dgep.posgrado.unam.mx/comepo/resumenes/xvii/mesas/MR04_Villa.pdf)  
Consultado el 21 de abril de 2003.

Vogel, J. (2000). Para estudiar en el Tec. Monterrey:ITESM

Willis, B. (1993). Distance Education: a practical guide. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

Yacci, M. (2003) Interactivity Demystified: A Structural Definition for Distance Education and Intelligent CBT. <http://www.it.rit.edu/~may/interactiv8.pdf>. Consultado el día 22 de junio de 2003.

Zabludovsky, G. (1995). Sociología y Política, el debate clásico y contemporáneo. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa

# ANEXOS



# **A N E X O 1**

**INFORME DEL CONSEJO DE DIRECTORES  
A LA ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS  
CORRESPONDIENTE AL PERÍODO DEL 1°  
DE SEPTIEMBRE DE 1953 AL 31 DE  
AGOSTO DE 1954**

ENSEÑANZA E INVESTIGACION SUPERIOR, A.C.

INFORME

DEL CONSEJO DE DIRECTORES

A LA ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS

CORRESPONDIENTE AL PERIODO

DEL 1o. DE SEPTIEMBRE DE 1953 AL 31 DE AGOSTO DE 1954

Monterrey, N. L.

Noviembre, 1954.

ENSEÑANZA E INVESTIGACION SUPERIOR, A. C.

SOCIOS ACTIVOS

SR. GASTON AZCARRAGA	SR. JESUS LLAGUNO
SR. RODOLFO BARRAGAN	SR. LIC. RICARDO MARGAIN ZOZAYA
SR. JESUS BARRERA	SR. DR. JOSE G. MARTINEZ
SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA	SR. RICARDO MEDRANO
SR. ARQ. AGUSTIN BASAVE	SR. LIC. CARLOS PRIETO
SR. LIC. JOSE BENITEZ	SR. RICARDO QUIROS
SR. ANDRES CHAPA	SR. ING. ARMANDO RAVIZE
SR. ING. BERNARDO ELOSUA	SR. JORGE RIVERO
SR. JUAN S. FARIAS	SR. JOEL ROCHA
SR. ROMULO GARZA	SR. ANTONIO L. RODRIGUEZ
SR. LIC. VIRGILIO GARZA JR.	SR. ANDRES G. SADA
SR. ING. EUGENIO GARZA SADA	SR. DIEGO G. SADA
SR. ROBERTO GARZA SADA	SR. ROBERTO G. SADA
SR. ALEJANDRO GUAJARDO	SR. HERNAN SADA GOMEZ
SR. GUILLERMO GUAJARDO DAVIS	SR. IGNACIO A. SANTOS
SR. LIC. ROBERTO GUAJARDO SUAREZ	SR. ING. JOSE TREVIÑO GARCIA
SR. LUIS LEGORRETA	SR. DR. MIGUEL VERA

CONSEJO DE DIRECTORES

SR. ING. EUGENIO GARZA SADA, Presidente

SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA	SR. JESUS LLAGUNO
SR. ING. BERNARDO ELOSUA	SR. LIC. RICARDO MARGAIN ZOZAYA
SR. ROMULO GARZA	SR. RICARDO MEDRANO
SR. LIC. VIRGILIO GARZA JR.	SR. ING. ARMANDO RAVIZE
SR. LIC. ROBERTO GUAJARDO SUAREZ	

P A T R O N A T O S

PATRONATO DE AGRONOMIA

SR. FRANCISCO G. SADA, Presidente

SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA  
SR. LIC. JOSE BENITEZ  
SR. ING. PLUTARCO ELIAS CALLES  
SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA  
SR. ING. LEONEL ROBLES  
SR. OMAR L. ROCHA  
SR. JOSE SALINAS IRANZO  
SR. HERNAN SADA GOMEZ  
SR. GUILLERMO ZAMBRANO

PATRONATO DE RELACIONES INDUSTRIALES

SR. ANTONIO L. RODRIGUEZ, Presidente

SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA  
SR. JUAN S. FARIAS  
SR. LIC. ROBERTO GUAJARDO SUAREZ  
SR. LIC. JESUS GUZMAN VALDIVIA  
SR. ING. JAVIER MADERO  
SR. JUAN POZAS  
SR. RAFAEL PAEZ  
SR. JOSE P. SALDAÑA

PATRONATO DE BEGAS PERPETUAS

SR. LIC. VIRGILIO GARZA JR., Presidente

SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA  
SR. LUIS LEGORRETA  
SR. JESUS J. LLAGUNO  
SR. MAXIMINO MICHEL  
SR. ANDRES G. SADA

PATRONATO DEL INSTITUTO DE  
INVESTIGACIONES INDUSTRIALES

SR. BERNARDO JIMENEZ, Presidente

SR. EUGENIO CLARIOND  
SR. GENARO CUEVA  
SR. JAVIER ELIZONDO  
SR. EUGENIO GARZA LAGUERA  
SR. ING. MANUEL R. LLAGUNO  
SR. JAVIER MADERO  
SR. ING. ARMANDO RAVIZE  
SR. FEDERICO SANTOS  
SR. ROBERTO ZAMBRANO

PATRONATO DEL DEPARTAMENTO DE QUIMICA

SR. ALBERTO FERNANDEZ, Presidente

SR. JAVIER ELIZONDO  
SR. ING. PHILLIP CHRISTIANSON  
SR. ING. MIGUEL ARCE  
SR. ING. ELIOT CAMARENA  
SR. ING. CARLOS DUHNE  
SR. JOHN W. F. DULIES  
SR. VULFRANO MARTINEZ  
SR. ING. ESTEBAN ROCK

PATRONATO DE ESTUDIOS DE ADMINISTRACION

SR. HERNAN SADA GOMEZ, Presidente

SR. FERNANDO ABLROA  
SR. NESTOR A. ARMSTRONG  
SR. ING. ELIOT CAMARENA  
SR. ROMEO ELIZONDO  
SR. ALBERTO ELIZONDO  
SR. JUAN S. FARIAS  
SR. LIC. EMILIO GUZMAN LOZANO  
SR. THOMAS S. HUNTER  
SR. JOSE P. SALDAÑA JR., A.N.  
SR. FRANCISCO TREVIÑO  
SR. LIC. EDGARDO REYES SALCIDO

PATRONATO PRO-ESTADIO

SR. HERNAN SADA GOMEZ, Presidente

SR. LIC. EMILIO GUZMAN LOZANO  
SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA  
SR. RODOLFO HERNANDEZ OCHOA  
SR. IGNACIO MARTINEZ JR.  
SR. FERNANDO VON ROSSUM  
SR. ROBERTO ZAMBRANO

PATRONATO DE LA BIBLIOTECA  
DEL LIBRO ALQUILADO

SR. ING. ARMANDO RAVIZE, Presidente

SR. ALEJANDRO GUAJARDO  
SR. LIC. RICARDO MARGAIN ZOZAYA  
SR. ANTONIO L. RODRIGUEZ

PATRONATO DE DEPORTES

SR. LORENZO ZAMBRANO, Presidente

SR. RODOLFO BARRAGAN  
SR. JESUS BARRERA  
SR. JOSEPH BOWERS  
SR. ROGELIO ELIZONDO  
SR. HERNAN SADA GOMEZ  
SR. ANDRES G. SADA  
SR. JESUS SADA MUGERZA  
SR. NEIL SEE  
SR. ROBERTO ZAMBRANO  
SR. TOMAS ZERTUCHE

"INSTITUTO TECNOLOGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY"

D I R E C T O R E S

SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA, Director General

SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA	Director de Finanzas
SR. ING. JOSE EMILIO AMORES	Director, Escuela Preparatoria
SR. ING. ELIOT CAMARENA	Director, Escuela de Ingeniería
SR. LIC. EMILIO GUZMAN LOZANO	Director, Escuela de Contabilidad, Economía y Administración.
SR. ING. FERNANDO GARCIA ROEL	Director Escolar
SR. RICARDO CAMARGO	Director del Internado

---

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES INDUSTRIALES

D I R E C T O R E S

SR. DR. HAROLD VATBORG, Director

SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA	Director Asociado
SR. ING. GUILLERMO AHUMADA	Sub-Director

---

SOCIEDAD ARTISTICA TECNOLOGICO DE MONTERREY, S. C.

CONSEJO DIRECTIVO

SR. LIC. CARLOS PRIETO	Presidente Honorario
SR. LIC. VIRGILIO GARZA JR.	Presidente
SR. ING. JOSE EMILIO AMORES	Vicepresidente
SR. LIC. EMILIO GUZMAN LOZANO	Secretario
SR. LIC. SERGIO F. DE LA GARZA	Prosecretario
SR. ING. ARMANDO RAVIZE	Tesorero
SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA	Protesorero
SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA	1er. Vocal
SR. ARQ. MANUEL RODRIGUEZ VIZCARRA	2o. Vocal
SR. RODOLFO HERNANDEZ OCHOA	3er. Vocal

---

# I N D I C E

	<u>Página.</u>
1. Introducción.	1
2. Organización.	1
3. Patronatos	1
4. Realizaciones Académicas.	2
4.1 Profesorado.	2
4.2 Alumnado.	2
4.21 Alumnos Becados.	3
4.22 Alumnos Graduados.	3
4.23 Estadísticas de Alumnos.	4
4.24 Estadísticas de Alumnos Becados.	5
4.25 Estadísticas de Alumnos Graduados.	5
4.3 Inscripciones.	6
4.4 Planes de estudio y nuevas carreras.	6
4.5 Laboratorios y Talleres.	6
4.6 Seminarios y Conferencias.	7
4.7 Publicaciones.	7
4.8 Biblioteca.	7
4.9 Actividades en el Verano.	8
5. Labor de Investigación.	8
5.1 Instituto de Investigaciones Industriales.	8
5.2 Campo Agrícola Experimental.	8
6. Realizaciones Extra-Académicas.	9
6.1 Internado	9
6.2 Actividades extraescolares.	10
6.3 Sociedad de Ex-Alumnos.	10
6.4 Sociedad Artística Tecnológico de Monterrey, A.C.	10
7. Relaciones Exteriores.	11
7.1 Gobierno Federal.	11
7.11 Secretaría de Educación Pública	11
7.12 Otras Secretarías de Estado.	11
7.2 Gobiernos del Estado y del Municipio.	11
7.3 Instituciones Educativas y Profesionales Nacionales.	12
7.4 Instituciones Educativas y Profesionales Extranjeras.	12
8. Actividades Financieras.	12
8.1 Sorteo del X Aniversario.	12
8.2 VIII Rifa Anual.	13
8.3 Programa de Sostenimiento	13
8.4 Campaña de Becas Perpetuas.	13
8.5 Aportaciones en especie.	13
8.6 Edificio Biblioteca.	14
8.7 Biblioteca Cervantina.	14
8.8 Cédulas Hipotecarias.	14
8.9 Estadio.	14

## I. INTRODUCCION

En cumplimiento de lo establecido en el inciso a del artículo - trigésimoquinto de la escritura constitutiva de Enseñanza e Investiga- ción Superior, A. C., se presenta este informe que compendia las activi- dades desarrolladas por el Consejo de Directores de la Asociación duran- te el período comprendido del 10. de Septiembre de 1953 al 31 de Agosto de 1954. El período que comprende este informe coincide con el año aca- démico del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y con una etapa en las labores del Instituto de Investigaciones Indus- triales, instituciones ambas auspiciadas por la Asociación.

Aún cuando más adelante se trata acerca de la celebración del - Décimo Aniversario de la fundación de esta Asociación y del Instituto - Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, que tuvo lugar duran- te el período de que se informa, el Consejo de Directores de la misma - Asociación estima de estricta justicia aprovechar tan feliz acontecimien- to para dejar aquí, nuevamente, constancia escrita de su profundo agrada- cimiento por la valiosa y desinteresada colaboración que ha recibido de todos sus asociados, y de numerosas personas e instituciones, que ya sea con servicios o trabajos de índole diversa o con aportaciones en - efectivo o en especie, han hecho posible la realización de esta obra.

Al mismo tiempo, el propio Consejo de Directores desea aprove- char esta ocasión, para dejar testimonio escrito de su reconocimiento - hacia la meritoria tarea realizada por el personal directivo, docente - y administrativo del Instituto Tecnológico, caracterizada en todo momen- to por su desinteresado espíritu de trabajo y entrega total a la obra.

## 2. ORGANIZACION

Durante el ejercicio de que se informa, no hubo ningún cambio básico ni en la organización académica, ni en la organización financie- ra y administrativa del Instituto Tecnológico. En lo que respecta al - Instituto de Investigaciones Industriales, éste pasó a depender de la - Dirección General del Instituto Tecnológico, en atención a la estrecha liga que debe existir entre ambas instituciones.

A continuación se presenta un esquema de la organización en sus aspectos académico, financiero y administrativo. El personal total que labora en el Instituto es de 536 personas de los cuales 364 están dedi- cadas a actividades financieras, administrativas y de servicio, y el res- to, 172, a la labor docente de que se habla más adelante.

## 3. PATRONATOS

El Instituto ha venido recibiendo la valiosa cooperación de un grupo de personas representativas de la ciudad, hombres de empresa, pro- fesionistas y técnicos, que periódicamente se reúnen con objeto de pla- near e impulsar actividades de tipo académico o de fomento económico pa- ra beneficio de determinados trabajos.

Dichas personas se han organizado bajo la forma de patronatos, cuya directiva está formada por un número de ocho a diez miembros. La Directiva de cada uno de ellos planea, organiza y vigila el desarrollo de los trabajos que se realizan en las diferentes especialidades.

Hasta la fecha han operado con magníficos resultados los Patronatos siguientes: de Agronomía que preside don Francisco Sada; de Relaciones Industriales bajo la presidencia de don Antonio L. Rodríguez; de Becas Perpetuas que preside el señor Lic. Virgilio Garza Jr. de Estudios de Administración presidido por D. Hernán Sada Gómez; de Biblioteca del Libro Alquilado bajo la presidencia del señor Ing. Armando Ravizé; de Investigaciones Industriales que preside el señor D. Bernardo Jiménez; de Química e Ingeniería Química bajo la presidencia del señor D. Alberto Fernández Ruiloba, de Deportes que encabeza D. Lorenzo Zambrano; - Pro-Estadio presidido por el señor D. Hernán Sada Gómez.

Está actualmente en vía de formación el Patronato Pro-Biblioteca, cuya finalidad principal será la de fomentar la adquisición de un mayor número de obras y colecciones indispensables.

La ayuda que recibe el Instituto mediante estos Patronatos es extraordinariamente valiosa. Por ello, nos permitimos proponer que como acuerdo de Asamblea se envíe una carta a los señores presidentes de dichos Patronatos, reiterándoles nuestro agradecimiento por las valiosas colaboraciones que nos dispensan en unión de los demás miembros de las directivas que cada uno de ellos encabeza.

#### 4. REALIZACIONES ACADEMICAS.

##### 4.1 Profesorado.

El cuerpo de profesores sigue constituyendo la base del funcionamiento académico del Instituto. Durante el ejercicio de que se informa estuvo compuesto por 114 profesores de planta y 58 profesores auxiliares. Como siempre, los primeros están exclusivamente dedicados a la enseñanza y la investigación en el propio Instituto. Los segundos son profesionistas distinguidos cuya colaboración se considera necesaria para el dictado de algunas cátedras que exigen contacto continuo con el medio exterior.

Continuando su política de facilitar la elevación del nivel académico de los profesores, el Instituto en este ejercicio ha ayudado a cuatro de éstos a que sigan cursos de post-graduados y obtengan grados académicos en el extranjero. En los cuatro casos el Instituto ha conseguido becas de otras instituciones educativas, pero ha aportado un subsidio adicional que ha hecho posible que dichos profesores hayan podido vivir decorosamente en el extranjero en compañía de sus familias.

El Consejo expresa nuevamente su agradecimiento al cuerpo de profesores por la labor educativa desarrollada en el año anterior.

##### 4.2 Alumnado.

La población escolar del Instituto continuó ascendiendo. En septiembre de 1953 se inscribieron 1648 alumnos en los cursos diurnos y 602 en los cursos nocturnos, resultando un total de 2,250 alumnos.

De los 1648 alumnos de cursos diurnos el 34% (561) fueron locales y el 66% (1087) fueron foráneos. De ellos 648 se alojaron en el Internado y el resto en diversos alojamientos en la ciudad.



De estos mismos alumnos 77 fueron extranjeros, procedentes de los Estados Unidos y de Centro y Sud América.

De los 602 que asistieron a cursos nocturnos, 459 estudiaron en la Escuela de Técnicos y 143 siguieron las carreras de Contador Privado y Vendedor.

#### 4.21 Alumnos Becados.

Se ha continuado ayudando con becas completas o parciales a los alumnos que reúnan las condiciones de tener calificaciones altas en sus estudios y cuyos familiares no puedan pagar la colegiatura.

De los 1648 alumnos de cursos diurnos, 250 gozan de beca completa o parcial otorgada por el Instituto y 50 tienen beca completa derivada del Fondo de Becas Perpetuas.

De los 602 alumnos de cursos nocturnos, 22 disfrutaban de becas del mismo Instituto. Sin embargo, los 459 alumnos de la Escuela de Técnicos cubren una pequeña cuota por colegiatura de \$10.00 mensuales.

Es importante hacer constar que los alumnos becarios constituyen dentro del Instituto un grupo selecto que se distingue por el elevado nivel de sus calificaciones. Por otra parte, durante el año pasado asistieron al Instituto 235 alumnos que disfrutaron de becas parciales o totales otorgadas por diversas instituciones privadas y oficiales, inclusive gobiernos extranjeros.

#### 4.22 Alumnos Graduados.

En la última ceremonia de graduación obtuvieron título profesional 66 alumnos de 11 diversas especialidades, y 34 alumnos obtuvieron diplomas de carreras no profesionales.

El Instituto ha continuado su práctica de poner en contacto a sus alumnos graduados con las negociaciones que pueden requerir de sus servicios. Es una satisfacción para el Instituto el que a la fecha sus graduados ocupen excelentes posiciones profesionales. Las solicitudes de ellos han aumentado en tal forma que recientemente representantes de diversas empresas han comenzado a entrevistar a alumnos que cursan el último año de su carrera con el fin de hacerles propuestas anticipadas de trabajo.

4.23 ESTADISTICAS DE ALUMNOS.

A) POR ESCUELAS: Sem. Sep. 53 Sem. Feb. 54  
a Enero 54 a Junio 54

Escuelas Diurnas:

Preparatoria. . . . .	699		645	
Ingeniería. . . . .	708		739	
Contab. Ec. y Admón.- .	<u>241</u>	1,648	<u>259</u>	1,643

Escuelas Nocturnas:

Técnicos. . . . .	459		363	
Cursos Nocturnos de la				
E.C.E.A. . . . .	<u>143</u>	<u>602</u>	<u>112</u>	<u>475</u>
		2,250		2,118

B) POR CARRERAS:

Carreras Diurnas:

Ing. Mec. Elec. . . . .	377		379	
Ing. Mec. Administrador	80		89	
Ing. Químico. . . . .	144		139	
Químico Biólogo . . . .	5		4	
Ing. Civil. . . . .	218		205	
Ing. Agrónomo . . . . .	178		137	
Arquitecto, . . . . .	159		168	
Contador Púb. y Auditor	258		254	
Admor. de Negocios. . .	<u>229</u>	1,648	<u>218</u>	1,643

Carreras Nocturnas:

Técnico Mec. Elec. . . .	356		280	
Cursos Breves de Taller	55		41	
Curso de Dib. Indust. .	48		42	
Contador Privado. . . .	103		77	
Vendedor. . . . .	<u>40</u>	<u>602</u>	<u>35</u>	<u>475</u>

TOTAL: ----- 2,250 2,118

4.24 ESTADISTICA DE ALUMNOS BECADOS POR EL I.T.E.S.M.

ESCUELA	Beca Comp. F.de Becas Perpetuas	Beca Comple ta.	Beca de 75% Col.	Beca de 50% Col.	Beca de 25% Col.	Beca de 12.5%
---------	---------------------------------------	-----------------------	---------------------	---------------------	---------------------	------------------

Diurnas:

Preparatoria	11	25	8	15	4	5
Ingeniería	35	48	39	34	16	21
E.C.E.A.	4	9	9	5	6	4

Nocturnas:

Técnicos		7				
E.C.E.A.	—	<u>10</u>	<u>1</u>	<u>4</u>	—	—
	50	101	57	58	26	30

4.25 ESTADISTICAS DE ALUMNOS GRADUADOS EN LA CEREMONIA  
DE JUNIO 30, 1954

Títulos Profesionales:

No. de Alumnos:

Arquitecto	3
Ingeniero Civil	9
Ingeniero Industrial Administrador	1
Ingeniero Mecánico	1
Ingeniero Mecánico Electricista	14
Ingeniero Químico	13
Ingeniero Agrónomo	10
Químico Biólogo	5
Contador Público y Auditor	3
Administrador de Negocios	6
Maestro en Artes en Lengua Española	<u>1</u> 66

Diplomas:

Contador Privado	1
Técnico Mecánico Electricista	<u>33</u> 34

# **A N E X O 2**

**INFORME DEL CONSEJO DE DIRECTORES  
A LA ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS  
CORRESPONDIENTE AL PERÍODO DEL 1°  
DE SEPTIEMBRE DE 1966 AL 31 DE  
AGOSTO DE 1967**

ENSEÑANZA E INVESTIGACION SUPERIOR, A. C.

INFORME DEL CONSEJO DE DIRECTORES A LA  
ASAMBLEA GENERAL DE SOCIOS, CORRES-  
PONDIENTE AL PERIODO DEL 1o. DE SEPTIEM-  
BRE DE 1966 AL 31 DE AGOSTO DE 1967.

ENSEÑANZA E INVESTIGACION SUPERIOR, A.C.

INFORME DEL CONSEJO DE DIRECTORES A LA ASAMBLEA  
GENERAL DE SOCIOS, CORRESPONDIENTE AL PERIODO DEL

1o. DE SEPTIEMBRE DE 1966

AL

31 DE AGOSTO DE 1967

Monterrey, N.L.

6 de Noviembre de 1967.

ENSEÑANZA E INVESTIGACION SUPERIOR, A.C.

CONSEJO DE DIRECTORES

CONSEJEROS PROPIETARIOS

SR. ING. EUGENIO GARZA SADA, Presidente

SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA  
SR. ING. BERNARDO ELOSUA  
SR. ING. FERNANDO GARCIA ROEL  
SR. ROMULO GARZA  
SR. LIC. VIRGILIO GARZA JR.

SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA  
SR. JESUS J. LLAGUNO  
SR. LIC. RICARDO MARGAIN ZOZAYA  
SR. ING. ARMANDO RAVIZE

CONSEJEROS SUPLENTE

SR. LIC. ALFONSO GARZA  
SR. ING. DIONISIO GARZA SADA  
SR. EUGENIO GARZA LAGUERA

SR. ING. CARLOS PRIETO JACQUE  
SR. ING. ANDRES MARCELO SADA  
SR. ING. ROBERTO G. SADA JR.

SOCIOS ACTIVOS

SR. ING. JOSE EMILIO AMORES  
SR. GASTON AZCARRAGA  
SR. RODOLFO BARRAGAN  
SR. JESUS BARRERA  
SR. ING. VICTOR BRAVO AHUJA  
SR. ANDRES CHAPA  
SR. ING. BERNARDO ELOSUA  
SR. JUAN S. FARIAS  
SR. SANTIAGO GALAS  
SR. ING. FERNANDO GARCIA ROEL  
SR. LIC. ALFONSO GARZA  
SR. ING. DIONISIO GARZA SADA  
SR. EUGENIO GARZA LAGUERA  
SR. ING. EUGENIO GARZA SADA  
SR. ROBERTO GARZA SADA  
SR. ROMULO GARZA  
SR. LIC. VIRGILIO GARZA JR.  
SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA  
SR. AURELIO GONZALEZ JR.  
SR. ALEJANDRO GUAJARDO  
SR. CARLOS I. GUAJARDO

SR. GUILLERMO GUAJARDO DAVIS  
SR. LIC. ROBERTO GUAJARDO SUAREZ  
SR. LUIS LEGORRETA  
SR. JESUS J. LLAGUNO  
SR. LIC. RICARDO MARGAIN ZOZAYA  
SR. DR. JOSE G. MARTINEZ  
SR. RICARDO MEDRANO, C.B.I.  
SR. LIC. CARLOS PRIETO  
SR. ING. CARLOS PRIETO JACQUE  
SR. RICARDO QUIROS  
SR. ING. ARMANDO RAVIZE  
SR. JORGE RIVERO  
SR. ANTONIO L. RODRIGUEZ  
SR. ANDRES G. SADA  
SR. ING. ANDRES MARCELO SADA  
SR. DIEGO G. SADA  
SR. HERNAN SADA GOMEZ  
SR. ROBERTO G. SADA  
SR. ING. ROBERTO G. SADA JR.  
SR. IGNACIO A. SANTOS  
SR. ING. JOSE TREVIÑO GARCIA

# INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY

## DIRECTIVOS

SR. ING. FERNANDO GARCIA ROEL, M.C., Rector

SR. ING. JOSE EMILIO AMORES	Director de División Académica
SR. RICARDO CAMARGO GARZA	Director de Residencias
SR. ING. CARLOS DUHNE	Director de la Escuela Preparatoria
SR. ING. HORACIO GOMEZ JUNCO, M.C.	Director Escolar
SR. ING. ROBERTO GOMEZ JUNCO	Sub-Director de Desarrollo
SR. LIC. ALFONSO GONZALEZ SEGOVIA	Director de Finanzas y Desarrollo
SR. HERON GONZALEZ ROSALES, C.P.	Contralor
SR. ING. AVELINO GUERRA GARCIA	Director del Instituto de Investigaciones Industriales
SR. ING. JOSE MA. LOPEZ BARAÑANO	Director de Superintendencia y Talleres
SR. ING. FRANCISCO A. MANCILLAS	Director de la Escuela de Verano
SR. RODOLFO MONTEMAYOR Q., C.P.	Director de la Escuela de Contabilidad, Economía y Administración
SR. DR. ARTURO ORDOÑEZ	Sub-Director de la Escuela de Ingeniería y Ciencias
SR. ARQ. JOSE LUIS PINEDA	Director de la Escuela de Arquitectura
SR. GUSTAVO A. PLANCARTE V., C.P.	Auditor Interno
SR. ING. LEONEL ROBLES GUTIERREZ, M.C.	Director de División Académica
SR. LIC. EDGARDO REYES SALCIDO, M.B.A.	Director de la Escuela de Graduados en Administración
SR. LIC. ALFONSO RUBIO Y RUBIO	Director de la Escuela de Letras
SR. ING. RICARDO TREVIÑO GARZA	Director de Asuntos Estudiantiles
SR. ING. FRANCISCO VERA, M.C.	Director de las Escuelas de Ingeniería y Ciencias



## INDICE

	<u>Página</u>
1. PREAMBULO	1
2. PROFESORADO	1
2.1. Introducción	1
2.2. Estadística	1
2.3. Becas	2
2.4. Pensiones de Retiro	3
3. ALUMNADO	3
3.1. Introducción	3
3.2. Estadística	3
3.3. Becas	5
3.4. Graduados	5
3.5. Alumnos Extranjeros	6
4. REALIZACIONES ACADEMICAS	6
4.1. Revisión de planes y de métodos	6
4.2. Nuevos desarrollos académicos	7
4.3. Programas de Orientación	8
4.4. Escuela de Graduados	9
4.5. Intercambio Universitario	9
4.6. Laboratorios	12
4.7. Cursos de Extensión	13
4.8. Becas para profesores de universidades de provincia	14
4.9. Facultad de Ingeniería, Ciencias y Arquitectura	14
4.10 Programa de Préstamos para Alumnos de la Escuela de Graduados en Administración	14

5.	BIBLIOTECA	15
5.1.	Lectores	15
5.2.	Adquisiciones	15
5.3.	Ampliación de servicios	15
5.4.	Extensión de actividades	15
6.	INVESTIGACION	16
6.1.	Escuelas de Ingeniería y de Ciencias	16
6.2.	Escuela de Graduados en Administración	16
6.3.	Campo Agrícola Experimental	16
6.4.	Instituto de Investigaciones Industriales	17
6.5.	Becas para investigación	17
7.	ACTIVIDADES ACADEMICAS EXTRA-ESCOLARES	17
7.1.	Seminarios y Cursos	17
7.2.	Conferencias	18
7.3.	Publicaciones	18
7.4.	Concurso Literario Cervantes	18
8.	ACTIVIDADES EXTRA-ACADEMICAS	19
8.1.	Residencias	19
8.2.	Educación Física	20
8.3.	Difusión Cultural	20
8.4.	Sociedad Artística Tecnológico de Monterrey, A.C.	20
8.5.	Sociedades y Federación de Estudiantes	20
8.6.	Oficina de Información para Ex-Alumnos	21
8.7.	Dirección de Asuntos Estudiantiles	21

9.	RELACIONES EXTERIORES	21
9.1.	Gobierno Federal	21
9.2.	Secretarías de Estado e Instituciones Descentralizadas	22
9.3.	Gobiernos locales	22
9.4.	Visitantes	23
10.	ACTIVIDADES FINANCIERAS	23
10.1.	Sorteos	23
10.2.	Aportantes	23
10.3.	Préstamo del Banco Interamericano de Desarrollo	23
10.4.	Construcciones	23
10.5.	Programa de Desarrollo	24

Apéndice

<u>No. de Anexo</u>		
1	Pensiones de retiro	27
2	Alumnado en cursos regulares	28
3	Alumnado en cursos de verano	29
4	Becas por escuelas	30
5	Alumnos graduados	31
6	Alumnos extranjeros	33
7	Publicaciones	34
8	Investigación	36

9	Seminarios y Cursos	43
10	Conferenciantes	44
11	Alumnos residentes	48
12	Educación Física	49
13	Difusión Cultural	50
14	Sociedad Artística Tecnológico de Monterrey, A.C.	51
15	Aportantes	52

Gráficas

17	Profesorado
18	Alumnado
19	Distribución del alumnado en las escuelas profesionales
20	Distribución del alumnado en la Escuela de Agricultura
21	Distribución del alumnado en la Escuela de Ciencias
22	Distribución del alumnado en la Escuela de Contabilidad, Economía y Administración
23	Distribución del alumnado en las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura
24	Distribución del alumnado en las Escuelas de Técnicos Medios
25	Graduados en las Escuelas Profesionales
26	Graduados en la Escuela de Agricultura
27	Graduados en la Escuela de Contabilidad, Economía y Administración
28	Graduados en la Escuela de Ciencias
29	Graduados en las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura
30	Alumnos residentes

## 1.- PREAMBULO

La labor realizada por Enseñanza e Investigación Superior, A.C., y por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, en su vigésimo cuarto año de vida, ha sido brevemente descrita en este Informe que el Consejo de Directores presenta a la consideración de la Asamblea General de Socios de dicha Asociación.

El Consejo de Directores hace patente su gratitud a quienes directa o indirectamente hicieron posibles las realizaciones del año 1966-1967. Muy especialmente a los Directivos y Maestros del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, a los Directivos de Enseñanza e Investigación Superior, A.C., y a las personas e instituciones que generosamente ofrecieron su apoyo moral y material.

## 2.- PROFESORADO

2.1.- Introducción. Como en años anteriores, la labor del Instituto se realizó fundamentalmente gracias a la colaboración de los profesores de planta, cuya dedicación exclusiva a la enseñanza, a las actividades de extensión y al trabajo de investigación, es la que permite proporcionar a los alumnos una educación adecuada, estar al tanto de los problemas que plantea el desarrollo del País y producir y transmitir nuevos conocimientos.

2.2.- Estadística. Las escuelas de graduados, las escuelas profesionales y la Escuela Preparatoria contaron con la colaboración de 402 profesores (Anexo 17):

201 de planta

sidad de Stanford, Universidad de Lehigh, Universidad de Texas, Universidad de Wisconsin, Universidad de Louisiana, Universidad Metodista del Sur, Universidad de Northwestern y de Instituto Internacional de Educación.

El Consejo de Directores de Enseñanza e Investigación Superior aprovecha la oportunidad para hacer patente su reconocimiento a todas aquellas instituciones.

- 2.4.- Pensiones de Retiro.- Los recursos totales del Fondo de Pensiones de Profesores de Planta aumentaron en \$5.710,083, respecto al año anterior, de modo que las inversiones totales a fin del ejercicio 1966-1967 importaban \$21.690,882. (Anexo 1).  
Los rendimientos netos del Fondo ascendieron a \$2.136,707, que representan el 13.4% de los recursos que tenía al principio del ejercicio 1966-1967

### 3.- ALUMNADO

- 3.1.- Introducción. Todos los cursos están sujetos a programas semestrales, excepto los de la Escuela de Técnicos Medios que se rigen por programas anuales. Además, en Julio y Agosto, las escuelas profesionales, la Escuela Preparatoria y la Escuela de Extensión Cultural ofrecen cursos intensivos y la Escuela de Verano ofrece diversos cursos culturales.
- 3.2.- Estadística. En los cursos de Septiembre 1966 a Junio 1967 la población estudiantil fue de 10,624 alumnos, de los cuales 4,667 se registraron en escuelas profesionales y de graduados y 5,957 en escuelas no profesionales. Esas cifras indican que la población total aumentó en 1,077 alumnos en relación con el año anterior. Dicho aumento representó un crecimiento de 313 alumnos en las escuelas profesionales y de graduados y de 764 alumnos en las escuelas no profesionales. (Anexos 2 y 18 a 24).

Las carreras que tuvieron mayor número de alumnos fueron, en orden decreciente: Licenciado en Administración de Empresas, Contador Público, Ingeniero Mecánico Administrador, Ingeniero Mecánico Electricista y Licenciado en Economía. En el año anterior la carrera de Contador Público estaba en primer lugar y la de Ingeniero Mecánico Electricista en tercer lugar.

La Escuela Preparatoria tuvo 90 alumnos en los cursos nocturnos, o sea 25 alumnos menos que en el año anterior.

En los cursos de verano la población estudiantil fue de 3,298 alumnos, es decir, 50 alumnos menos que en el verano anterior (Anexo 3). Esos alumnos se distribuyeron como sigue:

Cursos Intensivos. 2,020 alumnos, de los cuales 114 fueron residentes. En relación con el año anterior hubo un aumento de 119 alumnos (6%) y de 15 residentes (15%).

Cursos de Idiomas. 525 alumnos. Respecto al año anterior hubo disminución de 94 alumnos (15%).

Escuela de Verano. 753 alumnos. Hubo 75 alumnos menos (9%) que en el año anterior. La mayoría de los alumnos era proveniente de 40 Estados y un Protectorado de los Estados Unidos y vino representando oficialmente a 37 instituciones educativas. También hubo un alumno de Holanda, otro de Suiza y otro de Malawi, Africa Central.

Además de los alumnos la Escuela de Verano recibió y atendió a otras 90 personas que eran jefes de grupo, profesores y familiares de ellos. Así, la población de la Escuela de Verano fue de 882 personas, de las cuales 766 hicieron uso de las Residencias. Nuevamente en este año el Instituto envió alumnos suyos a varias universidades de los E.E.U.U. y un grupo de alumnos mexicanos seleccionados a la Universi-

dad de Kentucky.

3.3.- Becas. Se concedieron franquicias a 2,203 alumnos, por un total de \$4.913,912.50.

Se beneficiaron 1,854 alumnos de las escuelas que operan por semestres y 349 alumnos de las que operan por años. (Anexo 4).

Del importe total en pesos correspondió 72.5% a becas y 27.5% a préstamos de colegiatura y de sostenimiento.

Las franquicias para sostenimiento beneficiaron a 100 alumnos alojados en la Residencia "Ricardo R. Guajardo Suárez" y a 40 alumnos que recibieron ayuda del fondo Lic. Virgilio Galindo. Se recibió un subsidio extraordinario del Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, por \$1.250,000 aplicable a becas. Mediante este subsidio la Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior, en colaboración con el Instituto, concedió 40 becas anuales de colegiatura y sostenimiento a estudiantes de nuestras escuelas profesionales, 20 becas anuales de colegiatura y sostenimiento a estudiantes de nuestra Escuela de Graduados (algunas para profesores de universidades mexicanas de provincia que vienen a realizar estudios de capacitación) y 194 becas de colegiatura a estudiantes de nuestras escuelas no profesionales.

3.4.- Graduados. Se graduaron 841 alumnos -204 más que el año anterior- y en la ceremonia de Graduación efectuada el 30 de Junio se les hizo entrega de sus documentos:

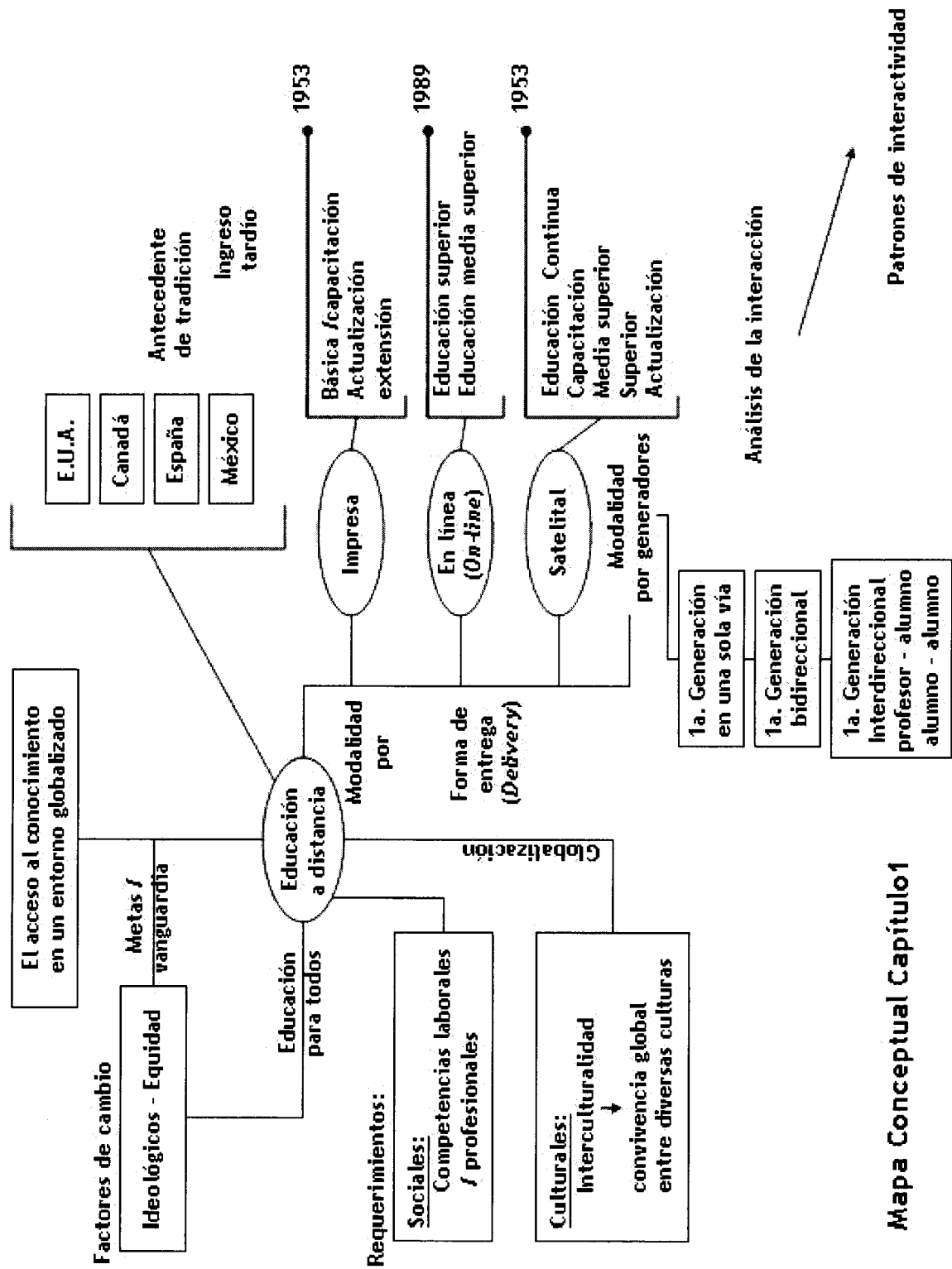
37 constancias de grados académicos, 626 títulos profesionales y 178 diplomas de estudios sub-profesionales. (Anexos 5 y 25 a 29).

Las carreras profesionales que registraron mayor número de graduados fueron: Licenciado en Administración de Empresas, Contador Público, Ingeniero Mecánico Electri



# **A N E X O 3**

## **MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO 1**

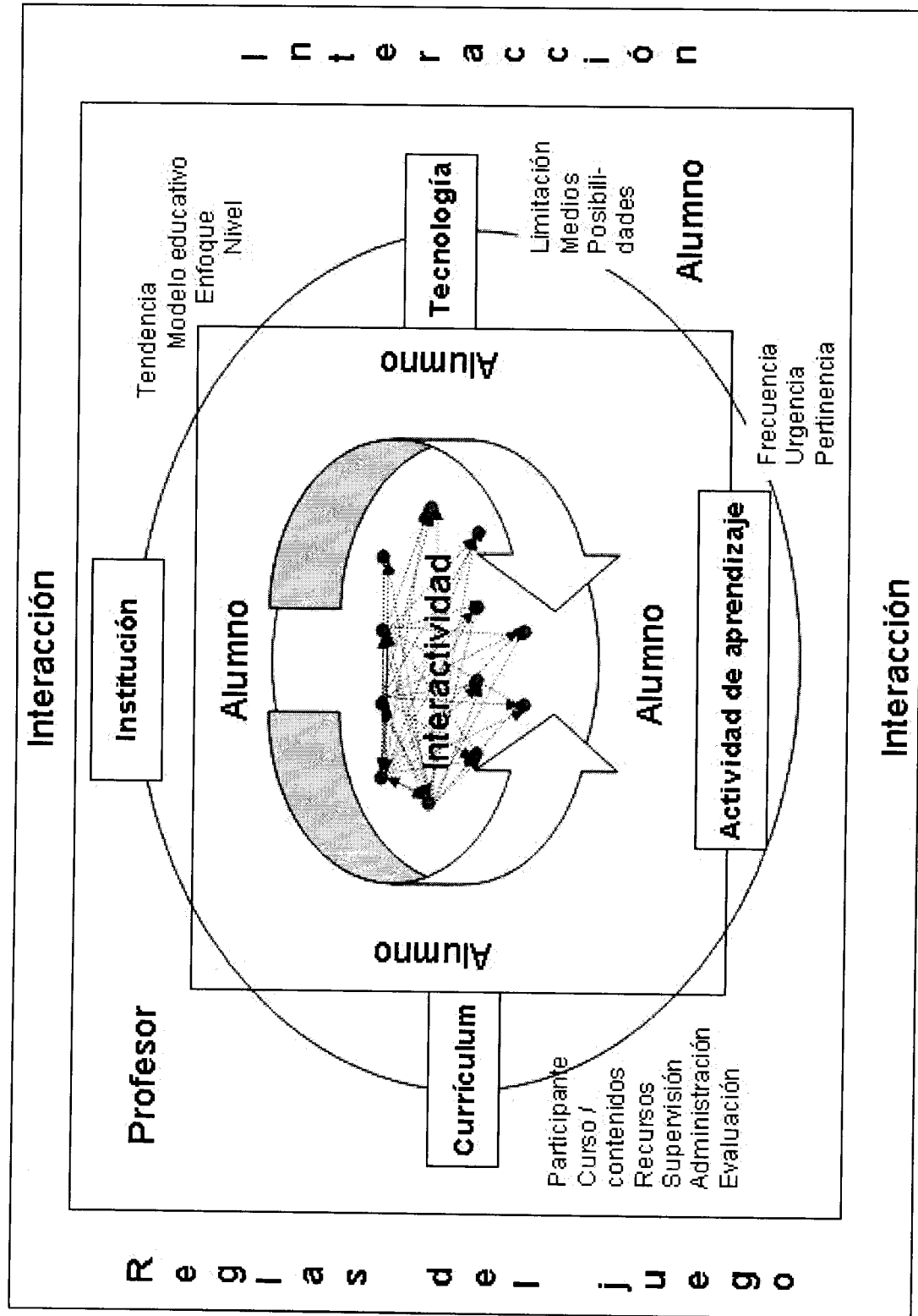


Mapa Conceptual Capítulo 1

# **A N E X O 4**

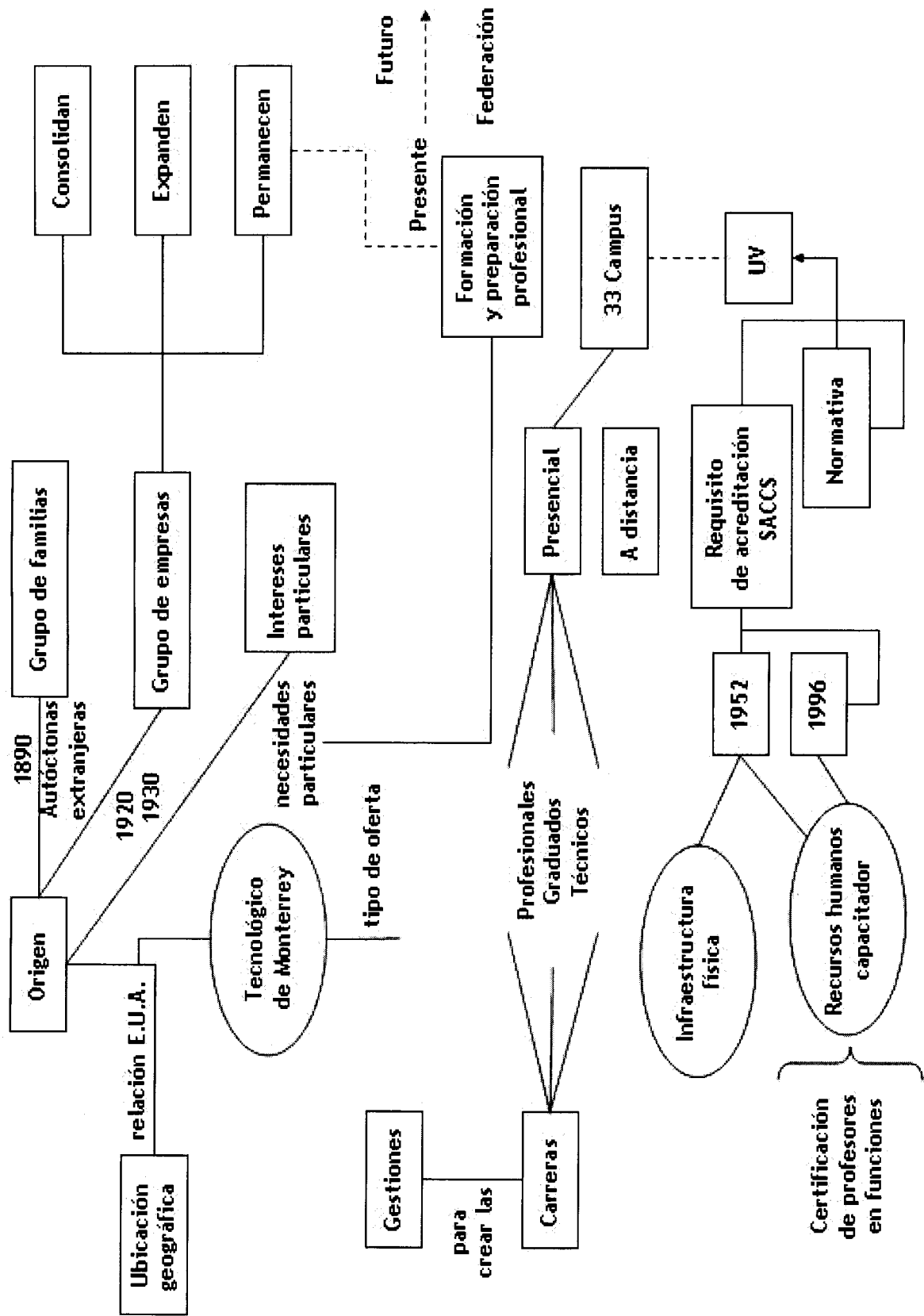
## **MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO 2**

Mapa conceptual Modelo de Interacción/Interactividad Capítulo 2



# **ANEXO 5**

## **MAPA CONCEPTUAL DEL CAPÍTULO 3**



Mapa Conceptual Capítulo 2