

Para citar este artículo:

Navarro, M.; González, V.M. y Telles, M^a.C. (2006). Historias contadas por profesores de cursos a distancia: Experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología ¿Centralidad del estudiante o disminución del rol de facilitación?, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 483-499. [http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm]

Historias contadas por profesores de cursos a distancia: Experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología ¿Centralidad del estudiante o disminución del rol de facilitación?

**Miguel Navarro Rodríguez
Víctor Manuel González Romero
María del Consuelo Telles Contreras**

Coordinación de Investigación y Postgrado
Avda. 16 de Septiembre, 132
Col. Silvestre Dorador
34070 – Durango – México

Universidad Pedagógica de Durango

Instituto de Estudios para el Aprendizaje (IDEA)
Centro Universitario de la Costa
Avda. Universidad, 203
48280 – Puerto Vallarta (Jalisco) - México

Universidad de Guadalajara.

Email: narodmi@yahoo.com; victor@pv.udg.mx;
maconste@yahoo.com.mx

Resumen: En la presente investigación, se analizan 15 textos de experiencias de profesores al impartir cursos en línea, se adoptó el método de narrativa. Se destacan en el estudio el rol del facilitador y la centralidad del estudiante. Desde las historias, se advierte una naciente disociación entre lo que es asumido hacia tales temas por profesores y aprendices, toda vez que el rol fuerte de facilitación auto percibido por los profesores es apenas reconocido por quienes aprenden, los

profesores a su vez, solo reconocen una centralidad parcial de los estudiantes al tiempo que éstos empiezan a hacer cuestionamientos abiertos al rol del facilitador.

Palabras clave: Cursos en línea; Entornos virtuales de aprendizaje.

Abstract: In this work, 15 narratives of online course experiences, from the teachers, were analyzed. In the study, two main themes are emerging through the qualitative data analysis: the tutor role and the student autonomy. From the narratives analyzed, is beginning a special dissociation to this topics by teachers and students, while the teachers think about their strong tutor role when they are tutoring online courses, the students think different about the same role, instead it, they are questioning the performance of the online tutor.

Keywords: On-line courses; E-learning.

1. Educación a distancia y aprendizaje: un primer recuento

La educación a distancia, desde sus tempranas definiciones, siempre aludió a una separación física en espacio y tiempo entre el tutor, contenidos y materiales de estudio y los aprendices, además de considerar al cambio paradigmático del control del aprendizaje desde la centralidad que comúnmente fue ejercida por el profesor hacia los estudiantes y consecuentemente perdida de parte del propio tutor, y en donde la comunicación entre ambos, es mediada por cualquier tipo de tecnología, llámese a formas impresas o a diversos dispositivos que permitan una bidireccionalidad comunicativa. (Keegan, 1986; Perraton, 1988; Jonassen, 2001).

De esta forma la tecnología, en su función mediadora, ha sido un elemento fundamental de la ecuación del aprendizaje en la educación a distancia. (Sherry, 1996; González, Navarro y Cabral, 2005; Álvarez, Morfín, Preciado y Vásquez, 2005).

Si bien la tecnología en la educación a distancia, es un mero vehículo o medio a través del cual fluye la comunicación pedagógica y se suscitan los aprendizajes, lo cual se verifica en la muy conocida disputa acerca del fenómeno de la diferencia no significativa entre la educación mediada por las tecnologías y la educación presencial por cuanto a sus resultados (Wegner, Holloway & Garton, 1999; Rusell, 1999; California State University Domínguez Hills, 2005), investigaciones también recientes, demuestran que aprender a través de las tecnologías conlleva una necesaria carga cultural y exige de la práctica de habilidades específicas de pensamiento que dejan determinada marca en los involucrados en dicho aprendizaje (Benson, 2002; Strother, 2002; McLaren, 2004; Navarro, González, Cortes y Telles, 2006), particularmente, entre las habilidades destacadas se encuentran la persistencia y la autonomía, aspectos clave para la centralidad del estudiante.

Lo anterior es ilustrativo de que el estado de la investigación que apunta a diferencias significativas por cuanto a resultados, mantiene la no diferencia significativa entre la educación mediada por las tecnologías y la de tipo presencial, sin embargo hay importantes y crecientes diferencias cuando enfocamos a los procesos, la cultura, las habilidades de pensamiento etc., lo cual muestra la tendencia que establece la existencia de diferencias de proceso y de naturaleza cultural, entre la educación mediada por las tecnologías y la educación presencial.

De esa forma, procesos como la construcción de conocimiento en línea, la formación de comunidades colaborativas virtuales, la conformación de identidad de grupo, los procesos de la interacción, autonomía y centralidad del estudiante en cursos en línea, (Karsenti, 2002; Northrup et al, 2002: 4-5, Kuhl, 2002: 12-13, Cenich y Santos, 2005; Navarro, González y Telles, 2005; Navarro, et al, 2006), han sido estudiados porque efectivamente marcan una diferencia y una particularidad de las experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología, con respecto de aquellas experiencias de aprendizaje en la educación de tipo presencial.

2. Las tensiones no resueltas, el hilo problemático

Pedro¹ es profesor de postgrado en una universidad pública del norte de México, atiende a un curso presencial de licenciatura, al mismo tiempo que imparte un curso en línea en su universidad, además de que coordina dos seminarios semi-presenciales en maestría, mismos que combinan actividades en una plataforma tecnológica, con sesiones cara a cara a lo largo del semestre. Recién han contratado a Pedro para que imparta un nuevo curso de postgrado en línea en otra universidad pública de otra región del país, si a eso agregamos que Pedro atiende al menos a 8 asesores de tesis de postgrado en su universidad y dedica 2 horas semanales a la investigación en su grupo académico, podremos entender la disminución del compromiso de facilitación con el que ahora se muestra ante su último grupo en línea en la segunda universidad que lo ha contratado, Como bien señala el responsable del área tecnológica en esta última universidad pública: *"De lo que realmente se quejan los muchachos, no tanto es de si les falta o no capacidad (a los profesores de cursos en línea), para dominar su asignatura, sino de que no los atiendan, ellos identifican inmediatamente a los profesores que les van a responder en sus cursos, sea porque responden inmediatamente en la plataforma a sus correos y dudas, por lo que se puede decir, que están comprometidos con su aprendizaje"* (HI1UC).

Si bien Pedro ya ha organizado los materiales instruccionales en la plataforma tecnológica en línea para su curso en la segunda universidad, ha tenido ya una sesión presencial de encuadre y ha dejado correr el grueso de las actividades, esperando realimentarlas mediante la revisión de productos y elaboraciones parciales, sin embargo, es frecuente un cierto arranque confuso y de disonancia cognitiva ya que como señala una estudiante: *" ¿Y quién no ha tenido dudas o incertidumbre cuando se trabaja bajo la óptica constructivista en un curso en línea, donde*

¹ Nombre ficticio para un profesor de postgrado, parte de la investigación.

ya de por sí te encuentras aislado, tu y tu computadora? (FA E1). Ante ese contexto, la idea de Pedro es propiciar una mayor autonomía, dejando hacer, ya que como lo relata: "Creo que ellos (los aprendices) tienen que generar sus propias estrategias, no es fácil romper con el paradigma instruccional y empezar a hacer tu propio camino. De hecho ellos esperan que tu les resuelvas todas las dudas y si lo haces.. ¿Cual es entonces el lugar de la búsqueda y de la construcción de conocimiento?" (H2 UV). Ante ese argumento, bien pronto responden los aprendices, por medio de la opinión de un estudiante moderador de uno de los foros virtuales de la plataforma de aprendizaje en línea..."Lo que no se vale es argumentar que porque el curso es constructivista, ya el facilitador nada tiene que hacer y que todo es tarea y responsabilidad del estudiante, ya que algunas experiencias demuestran que prolongados periodos de angustia y de dudas acaban con la voluntad de aprender" (FA E2).

Esta disyuntiva, plantea un hilo problemático no resuelto de los cursos a distancia que están mediados por las tecnologías y pone a prueba el concepto de centralidad del estudiante y el del rol del tutor en un curso en línea, ante este hilo problemático, las historias contadas por los profesores de cursos en línea, tendrán que resolver dicha cuestión mostrando una determinada posición desde el profesor, relacionada con sus propias prácticas de facilitación. De esta forma, las historias contadas por los profesores de cursos a distancia, permitirán dar cuenta de cuales han sido las experiencias de aprendizaje –tanto gratas como difíciles- en la facilitación de cursos en línea y en las cuales podrá quedar impreso el posicionamiento de los profesores respecto de la centralidad del estudiante, la cesión de responsabilidades desde el tutor hacia los aprendices y si existe o no una disminución del rol del facilitador bajo el supuesto de lograr mayor autonomía en quienes aprenden.

3. Los supuestos de la investigación

Tres son los supuestos esenciales con los cuales se inicia el proceso de indagatoria a partir de las historias contadas por los profesores de sus experiencias de aprendizaje en cursos en línea, a saber:

- Las narrativas o historias contadas por profesores de cursos a distancia, permiten dar cuenta de las experiencias -gratas o difíciles- de aprendizaje, las cuales son mediadas por la tecnología.
- Las historias contadas por los profesores de cursos a distancia hacen posible darnos cuenta de la adopción de un nuevo paradigma tecnológico mismo que propicia el aprendizaje, lo cual se expresa en nuevas prácticas pedagógicas que transforman el rol del tutor propiciando una mayor centralidad del estudiante.
- Las historias contadas por los profesores de los cursos a distancia, posibilitan darnos cuenta, de que bajo el supuesto de diseños instruccionales constructivistas en cursos en línea, que exigen a una mayor centralidad del estudiante, lo que realmente se encubre es una disminución del rol del facilitador del curso en línea.

4. Las preguntas de investigación

Habida cuenta de que la exposición problemática nos ha llevado a plantear tres supuestos de investigación que podrán ser confrontados con los datos, ahora es necesario plantearnos las siguientes preguntas que orientarán el proceso de indagatoria, desde las experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología y en las historias contadas por los profesores de cursos a distancia parte el presente estudio:

- ¿Existe una mayor centralidad del aprendizaje hacia los alumnos?
- ¿Existe una disminución del rol de facilitación?
- ¿Qué características asumen tanto el proceso de dotar mayor centralidad al estudiante como el rol del facilitador asumido durante el mismo?

4. La ruta metodológica

La investigación es de tipo cualitativa, por medio de narrativas o historias contadas por los profesores. Se adoptó el análisis de narrativas siguiendo la propuesta de Clandinnin y Conelly (2000), destacando textos significativos, con personajes de carne y hueso, que muestran una trama y un desenlace dentro de cada historia contada, después de lo cual se efectuó una reducción de datos hasta encontrar categorías centrales de análisis, adoptando el paradigma objetivista de la realidad que busca llegar a datos segmentados de la misma, Zeller (1998), para luego desde ahí, desde un conjunto de categorías que como un andamiaje provisional posibiliten la interpretación al reconstruir una historia narrada por el investigador y en la cual cobre un sentido el problema de investigación articulando a cada relato en la nueva trama contada.

Esta discusión de resultados o nueva historia, adoptará la forma de un informe final narrativo (Bolívar, 2002, p.19). En ese sentido, la presente investigación narrativa adquiere una doble mirada que a decir de Brunner (1988), establezca la relación descriptiva de los sucesos y hechos narrados; esto es, que sea susceptible de ser categorizada, y a partir de tales categorías encontradas, la reconstrucción de la narrativa forme una historia con sentido, que devuelva las voces y exprese el sentir de los actores. En el sentido anterior, Rhodes y Brown (2005, p.167) y Kearney (2002,p.12), acuerdan con Brunner (1988), en el sentido de que la investigación narrativa debe conservar un doble foco: *mimesis* y *mythos*, la descripción analítica y la búsqueda de sentido integrador encontrado por el investigador en el cuento de los sujetos investigados.

Fueron considerados parte del estudio, los 15 profesores de cursos en línea, que respondieron a un llamado a participar del estudio, mediante un correo enviado a un foro general de la plataforma de aprendizaje Moodle, la cual enlaza a participantes de más de 200 cursos en línea, en la Universidad de Guadalajara, México. Dichos profesores remitieron a los investigadores, una narrativa relativa a

sus experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías, en donde se incluyeron aquellas de tipo grato, satisfactorias y reconfortantes, así como las de tipo difícil y frustrante, con tales historias se desarrolló un análisis de textos para establecer una inicial codificación, siguiendo una sistematización categorial de datos, según el esquema de reducción para los datos cualitativos propuesto por Pérez (1994), después de lo cual y a partir de las categorías encontradas se reconstruyó una trama en la forma de un informe narrativo (Bolívar, 2002, p.19).

El contexto institucional y tecnológico que rodea a los participantes del estudio y que como profesores desarrollan cursos en línea en la plataforma tecnológica Moodle, refiere al Instituto de Estudios para el Aprendizaje (IDEA), dependiente de la Universidad de Guadalajara, México, desde el cual, y siguiendo el modelo departamental, se dispone de cursos para diversas licenciaturas, programas de postgrado de varios centros universitarios y algunas preparatorias que conforman el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara (SEMS) así como a instituciones huéspedes como la Universidad Pedagógica de Durango, México. Finalmente, la estrategia metodológica, exigió para cumplir con la credibilidad de la investigación, el realizar una triangulación de la discusión categorial de los relatos de los profesores, con algunos relatos o narrativas expresadas por los propios estudiantes, con ello, en algunas categorías relevantes se cruza la discusión empírica y se cuenta con el recurso de la triangulación en los datos, para tal efecto fueron considerados 5 textos narrativos desde los propios aprendices.

5. Los resultados... las historias se segmentan

Al analizarse las 15 narrativas, fueron encontrados en las mismas 142 registros con significación, los cuales constituyeron a 33 bloques de códigos, mismos que a su vez dieron forma a 15 precategorias a manera de subtemas ya presentan una amplia etiqueta o explicativa, finalmente estas precategorias se agruparon en 5 grandes categorías de análisis que fueron como los grandes temas destacados por el análisis y conformados desde los relatos contados. Las cinco categorías encontradas fueron las siguientes:

5.1. El rol del facilitador

El rol del facilitador, desde los relatos de experiencias mediadas por la tecnología, se asume como una totalidad-desempeño del profesor que acompaña no solo a un perfil profesional, humano y a específicas competencias pedagógicas, sino también a las habilidades de tipo técnico orientadas hacia el diseño instruccional propio para los cursos en línea, que se expresa en la generación de ambientes de aprendizaje correspondientes a un resultado favorable. Esta categoría al ser la más fuerte del estudio, fue tocada con 50 registros, lo cual denota una fuerte preocupación y una asunción definida de facilitación desde los profesores. Entre sus subtemas o precategorias se encontraron:

- a) *Rol del facilitador*. Esta precategory del mismo nombre que el de la categoría, aparece con fuerza al ser constituida por los tres bloques de códigos, uno de ellos el más numeroso orientado a destacar el rol favorable del facilitador, entre los tres bloques, totalizan 24 códigos o significaciones afines, se integra en esta precategory el trabajo arduo que los facilitadores le reconocen a su interacción dentro de los cursos, así como fue apenas destacado por un facilitador, su conocimiento pedagógico. Como afirma al respecto uno de los profesores: *“Mi experiencia agradable y satisfactoria en cursos en línea ha sido en el pasado curso Desarrollo de Procesos y Ambientes de Aprendizaje en el ciclo 2005 B, en el cual, en la tercera parte final del curso, en varios equipos colaborativos virtuales organizados en lo que llamamos “casas” se dieron verdaderos procesos de construcción e interacción en línea... hubo debate y autonomía de los aprendices en tanto asumieron la propia conducción de sus procesos.”* (HI3 UV). Lo interesante sería encontrar congruencia entre esta percepción de facilitación de parte de algunos de los profesores con los reconocimientos y las menciones críticas de los aprendices y en este sentido, como se podrá apreciar en las restantes precategorys, los reconocimientos y las menciones críticas no corroboran la percepción de facilitación favorable que se encuentra en ciertos relatos de los profesores del estudio.
- b) *Resistencia-cuestionamiento*. Esta precategory, si bien está integrada por un solo bloque de códigos, mantiene una fuerte presencia con 10 registros, lo cual es indicativo de que hay ciertos problemas en la facilitación, en la comunicación aprendiz-profesor instrumentada a través del diseño instruccional y que finalmente dichos cuestionamientos afectan a los resultados que son descritos en las experiencias contadas por los profesores. El cuestionamiento llega a ser entonces puntual y abierto, tomando presencia en el foro general de la plataforma moodle en el que se enlazan todos los cursos que se ofertan desde el Instituto de Estudios sobre el Aprendizaje de la Universidad de Guadalajara: *“Por otro lado el caos reina y la anarquía domina. No existe ninguna garantía de nada. Los maestros exigen entregas puntuales, sin embargo, salvo honrosas excepciones, no entregan las evaluaciones al final del curso, en Capte, justo como parte de la clausura del curso. En ocasiones lo hacen verbal y muy pocos lo suben. Por otro lado, eso no garantiza que se respete, puesto que no hay manera de comprobar por nuestra parte que esa sea la calificación correcta.”* (FPG E3).
- c) *Reconocimientos*. Los reconocimientos para los facilitadores no son abundantes, apenas se registran en un bloque de códigos, con 5 registros, tales reconocimientos incluyen comentarios positivos y felicitaciones a los logros del facilitador, tanto de tipo interno por los aprendices, como de tipo externo por directivos del programa en algún evento público, sin embargo, si tales reconocimientos, los comparamos con los cuestionamientos críticos a los facilitadores hechos por los aprendices (1 bloque de 10 registros), el reconocimiento se diluye.. con esto no se quisiera decir que el auténtico

reconocimiento no exista, desde luego que se presenta pero en casos cada vez más singulares, sin embargo, en una tendencia crítica ascendente hacia la facilitación dichos reconocimientos son ya los menos: *"A veces faltan las palabras y otras veces sobran para expresar algo...en este caso creo que sobran, porque lo único que..... se quiere decir es: gracias profesor."* (FA E4).

- d) *Diseño instruccional apropiado.* De igual forma que los reconocimientos, desde los relatos de los profesores, no es muy destacable la percepción de un diseño instruccional apropiado ya que solo se registra en un bloque de 7 códigos o menciones. Se podría apreciar un ligero mejor estado que el que se asigna para los reconocimientos a la propia facilitación.
- e) *Disminución de la facilitación.* La precategorya disminución de la facilitación, apenas fue percibida en 4 registros, refiere a fallas de comunicación entre facilitador y aprendiz y a un deterioro de dicha facilitación, hasta llegar al ejercicio del control y la supervisión a la labor virtual de los estudiantes. En este punto es interesante cómo el mismo facilitador se da cuenta de sus errores: *"Un estudiante bastante, bastante participativo, en los foros, participaba y participaba, lamentablemente yo había dado la instrucción de que había que leer primero los materiales de lectura en el mismo foro dispuestos, para que en la discusión de foro se dieran opiniones fundamentadas y no de sentido común como pasaba con dicho estudiante, bueno, a la tercera vez que noté una desinformación del tema, le respondí al aprendiz diciéndole que había que leer primero y luego dar la opinión pero ya con un fundamento, evitando el sentido común... fue desagradable para mí, el ver en los días posteriores y semanas después, que el estudiante con su jamás volvió a participar en los foros, tan solo enviaba su tarea y cumplía a medias, lógico, esa experiencia para mí fue un fracaso como facilitador del curso en línea y me hizo aprender más sobre como orientar a los estudiantes en ese tipo de casos."* (H4 UC).

5.2. Centralidad del estudiante

Esta categoría abarcó a tres precategoryas que sumaron a 36 registros de significación. Refiere a la concepción de los profesores que le asume a los estudiantes una autonomía e independencia en su proceso de aprender bajo nuevas formas, por igual se destaca a un estudiante motivado y comprometido en el proceso de interacción en línea, sin embargo, también se advierte el lado opuesto a centralidad que deja ver desmotivación, simulación y bajo desempeño. Entre sus precategoryas encontramos:

- a) *Nuevas formas de aprender.* Esta precategorya se manifiesta con fuerza en 3 bloques de códigos, que incluyen dentro de la mediación tecnológica, a las nuevas formas de aprender que implican a la construcción colaborativa de conocimiento, así como al debate pedagógico de tipo interactivo como herramienta esclarecedora del conocimiento en línea. Desde las historias contadas por los profesores si hay un énfasis en los cambios pedagógicos en

el orden del método y del enfoque adoptado, dichas nuevas formas de aprender guardan relación estrecha con la autonomía y centralidad del estudiante en el orden teórico. Habrá que ver si existe dicha centralidad que guarde consonancia con estas nuevas formas.

- b) *Centralidad-autonomía*. La presente precategory, se constituyó con solo un bloque de códigos con una regular presencia de seis registros, se puede apreciar, que no hay una exacta consonancia entre el discurso pedagógico de los profesores recuperado en sus historias, con respecto de sus propias percepciones de la presencia de autonomía y centralidad del estudiante, dicha centralidad es significada cuando se asume compromiso y responsabilidad del estudiante hacia su aprendizaje. Sin embargo, al igual que el reconocimiento mostrado hacia la facilitación de cursos en línea, el hecho de que los registros hayan sido de pocos a regulares no quiere decir que no haya existido en algún momento rasgos de centralidad y autonomía del estudiante: *“En la tercera parte final del curso, en varios equipos colaborativos virtuales organizados en lo que llamamos “casas” se dieron verdaderos procesos de construcción e interacción en línea... hubo debate y autonomía de los aprendices en tanto asumieron la propia conducción de sus procesos.”*(H2 UV).
- c) *Simulación-incumplimiento*. Esta precategory, se integra con tres bloques de códigos que totalizan 14 registros, como se puede apreciar es contraria a centralidad –autonomía del estudiante y su presencia es mucho más fuerte, lo cual guarda consistencia en el análisis por cuanto refiere a menciones críticas y reconocimientos a la facilitación y va desde la simulación del estudiante a estar presente en las actividades y tareas en línea, sus malos hábitos de estudio, su deficiente administración del tiempo, la inadecuada programación de actividades etc., hasta el incumplimiento, ya que como se señala: *“Pero les deje varias actividades pero como no estuve para supervisarlos no entraron a las computadoras y no lo hicieron, pero lo mas desmotivante es que ni en los siguientes 4 días que tenían de plazo, ya que solo 74 de 200 alumnos realizaron lo planeado.”* (H1 PS).

5.3. El recurso tecnológico

Esta categoría aborda en las historias, las menciones a la plataforma tecnológica, como un recurso integrador de la multimedia educativa y la Internet, mismos que apoyan al ambiente virtual de aprendizaje. Se destacan los problemas de conectividad, como también las fortalezas que se implican en la utilidad de las tecnologías al favorecer habilidades y nuevas destrezas. Es advertido un problema de equidad cuando se manifiesta la precariedad tecnológica contra las cuales se enfrentan profesores y estudiantes, lo cual puede llevar a la frustración de quien se inmoviliza y no desarrolla acciones para transformar dicho entorno de marginalidad tecnológica. La categoría recurso tecnológico, irrumpe con fuerza en el análisis al ser conformada por 28 códigos o registros mismos que dan forma a las siguientes cuatro precategorys:

- a) *Plataforma-conectividad-comunicación.* La plataforma tecnológica, el software multimedia, los recursos de intermediación y componentes multimedia que se integran para favorecer la comunicación pedagógica, se registran en tres bloques de códigos, si bien dentro de la conectividad se ha destacado como desfavorable su lentitud en algunas ocasiones, en lo general se logra enfatizar con las bondades de los recursos tecnológicos.
- b) *Utilidad-destreza tecnológicas.* En esta precategory se agruparon 3 bloques de códigos que suman 6 registros, se aprecian tanto las bondades de las tecnologías al implicarlas en el aprendizaje en línea, las necesarias habilidades que se requiere desplegar en su manejo, que atañen a la selección y búsqueda de la información, su procesamiento y aplicación, así como al dominio del idioma inglés, el cual es necesario para acceder a fuentes de información diversa en Internet. Por otra parte, se aborda en esta precategory el lado inverso de la habilidad tecnológica, que en este caso es el analfabetismo digital y la falta de destrezas en el manejo de la tecnología por parte de profesores y aprendices.
- c) *Desesperación-pérdida.* En esta precategory integrada por un bloque de 5 registros, se advierte la desesperación que provoca tanto la lentitud en la conectividad y en la plataforma, o bien una desesperación incierta por cuanto no se sabe cuando se restablecerá normalmente dicho servicio, si bien es preciso advertir que sus registros son realmente pocos, lo cual más bien puede ser indicativo de que esto aún no es un problema fuerte. Por otra parte, la precategory indica la existencia de una sensación de pérdida por una reciente caída del servidor en la cual se perdieron los datos de aproximadamente 200 cursos relativos a un mes de trabajo.
- d) *Frustración-precariedad tecnológica.* Se aprecia en esta precategory, en al menos un bloque de 4 registros y desde los relatos de los profesores, las dificultades que afrontan los facilitadores y alumnos cuando no hay suficiencia de recursos infraestructurales de tipo tecnológico: suficientes y actualizados equipos de cómputo, el ancho de banda necesario para la conectividad, apoyo técnico de personal capacitado, mantenimiento constante, etc. Se advierte en al menos dos relatos, cierta frustración por una sensación de marginación y abandono institucional por cuanto a los recursos tecnológicos. Se aprecia entonces, la brecha y la inequidad tecnológica que sufren algunas instituciones, lo cual las define para presentar condiciones de precariedad tecnológica: “Por no contar con una buena cantidad de equipos con los cuales se pueda atender a un mayor número de alumnos, y a su vez el ancho de banda, que se tiene ya que es muy poco y continuamente se satura la señal, además de la falta de ayuda técnica para poder estar reparando los equipos que se descomponen, y esto nos frustra, el tener que estar dependiendo de un laboratorio carente de recursos económicos, tecnológicos y

de personal calificado técnicamente en mantenimiento correctivo y preventivo.”
(H2 PS).

5.4. Experiencias de aprendizaje mediadas por la tecnología

Las experiencias mediadas por las tecnologías en los relatos de los profesores, pasan por describir a una serie de hechos envueltos en una trama y en donde necesariamente se llega a una ponderación hacia dos direcciones: de qué tipo fue la experiencia en términos de agrado, satisfacción, reto, desagrado, incertidumbre, rutinarias, repetitivas, etc., y la asignación de un valor para los resultados de dicha experiencia: satisfactorios, favorables, desfavorables, óptimos etc. Esta categoría totalizó a 27 registros, agrupados en dos precategorias:

- a) *El Tipo de experiencia de aprendizaje.* Fueron aquellas experiencias mediadas por las tecnologías en cursos en línea, que han sido retadoras, satisfactorias, de tipo incierto, o bien desagradables o que han sido rutinarias y repetitivas, los profesores le dan mayor peso a las experiencias satisfactorias, seguidas por las experiencias retadoras, en tanto que tanto las experiencias inciertas como de tipo desagradable guardan un equilibrio al ser tomadas ligeramente en cuenta, finalmente las experiencias repetitivas o rutinarias son las menos destacadas. Así se relata respecto de las experiencias satisfactorias: *“Los resultados fueron en verdad muy buenos, el trabajo puntual y los productos fueron excelentes, tanto que varios de los software educativos fueron solicitados para ser presentados en uno de los seminarios del Instituto de Estudios para el Aprendizaje dentro de las instalaciones del Centro Universitario de la Costa....Los comentarios de los asistentes que en su mayoría era personal docente, fueron muy buenos y se felicitó a los alumnos por su trabajo realizado en el campo educativo y realzaron la importancia de que se siga trabajando en esa línea, que hasta ese momento nadie la había trabajado. Los comentarios y felicitaciones también fueron positivos para mí, por la atinada manera de conducir el curso y por los resultados obtenidos. Eso sin duda no se me olvidará tan fácilmente.”* (H5 UC).
- b) *Los resultados de la experiencia.* Las experiencias mediadas por la tecnología en cursos en línea, de acuerdo a los relatos de los profesores, son percibidas en mayor grado como resultados favorables, si bien son tomadas en cuenta también aquellas experiencias de resultados desfavorables, en tanto que se ha mencionado en los relatos, en un menor grado y por igual a un resultados significativos y a un resultado, en el cual se precisa que la interacción en el curso en línea ha resultado muy fuerte. Podríamos considerar que estos escasos resultados son de tipo óptimo, seguidos por amplios resultados favorables o satisfactorios y puestos en último término a pocos resultados desfavorables, pero en mayor proporción que los resultados óptimos. En los resultados desfavorables, se aprecia el uso inadecuado de la plataforma tecnológica y la ausencia del locus de control de parte del estudiante, es decir de su centralidad en el aprendizaje, relata

una profesora visitante del IDEA, con respecto de sus experiencias con estudiantes de licenciatura en su universidad de origen: *“Una experiencia repetitiva y que me es aversiva, es que cuando llegan a 9º. Semestre los estudiantes supuestamente ya han llevado cursos con apoyo en plataforma. Si, efectivamente, han usado la plataforma, pero como deposito de materiales –programa del curso y de tareas. Además, me doy cuenta que el tener actividad en la plataforma es en muchos de ellos equivalente a no tener clases. De un tiempo programado para una actividad -3 horas, que corresponden al número de horas que corresponden a la clase por semana- la actividad la hacen en media hora y no se ajustan a criterios de la actividad. El estudiante no sabe como distribuir su tiempo, lecturas, programación de actividades.”* (H1 UNL).

5.5. Masificación versus facilitación

Esta categoría final de análisis encontrada en los textos narrativos, si bien procede de una sola precategoría de 3 registros, puntualiza un aspecto que pareciera ser disyuntivo: para tener una adecuada facilitación, los grupos numerosos de más de 50 estudiantes y que llegan a constituir grupos de más de 100 alumnos, ponen en predicamento la efectividad de la facilitación y la atención interactiva de parte del profesor a dudas y comentarios de cada aprendiz en línea. Pareciera que no hay un diseño instruccional exitoso o una plataforma tecnológica adecuada para satisfacer los retos de la masificación de los cursos en línea, ante este desafío vale la consideración de recuperar la centralidad del aprendiz y proporcionarle un diseño fluido, didáctico, favoreciendo la interacción sin menoscabo de la masificación que representa el atender a más de 100 o 200 estudiantes en línea, estudiando el mismo curso con el mismo facilitador. La tendencia anglosajona nos propone la figura de los profesores asistentes y asociados, administrando el curso en la misma plataforma tecnológica ¿esa es una solución para la facilitación de calidad ante el reto que impone la masificación de un curso en línea? Esta interrogante, queda solo plantada y podrá ser motivo de buscar su respuesta en futuras indagaciones.

6. Las respuestas a las preguntas de investigación y el informe narrativo.

Un grupo de profesores universitarios participantes de un Instituto de Docencia-Investigación en Línea, llamado Instituto de Estudios sobre el Aprendizaje, (IDEA), del Centro Universitario de la Costa, de la Universidad de Guadalajara, además de otros profesores universitarios externos de diferentes universidades de México, han desarrollado desde el año de 2003, una Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje, la cual ha sido y es exitosa, ya que ha logrado reconocimiento y certificación nacional por contar en su planta académica con más de 16 doctores en educación y tecnologías, no solo de las principales universidades del país sino que en ella participan profesores visitantes de la Universidad de Brandon y de la Universidad de Victoria Canadá.

Los profesores del IDEA, no sólo desarrollan cursos en dicha Maestría, sino que también ofertan cursos de licenciatura dentro del Centro Universitario de la Costa, por otra parte sus alumnos egresados de la Maestría, son a su vez profesores de licenciatura y de bachillerato en la Universidad de Guadalajara, México e imparten cursos en línea en la misma plataforma tecnológica con la que cuenta el propio Instituto de Docencia Investigación IDEA.

Si bien a lo largo de estos tres años, el modelo de docencia en línea ha sido innovador y exitoso y ha ido creando escuela en profesores y estudiantes dentro del IDEA, y por otra parte, el hecho de contar con profesores doctores visitantes que tienen compromisos en sus universidades y contextos de origen, ha ido propiciando en algunos casos quejas de los aprendices con relación a la demanda de una mayor atención en línea. A esto se agregó un debate pedagógico con implicación constructivista, -habría que definir si se está cumpliendo a cabalidad el compromiso de facilitación y que características de proceso está asumiendo éste, al mismo tiempo que se hace necesario determinar si las quejas de los estudiantes respecto de la facilitación, tienen o no que ver con una excesiva dependencia y falta de autonomía- centralidad de ellos mismos.

La cuestión respecto de indagar si hay o no una determinada disminución de las tareas de facilitación de parte de los profesores de tales cursos, no se logra apreciar con fuerza en los relatos de los profesores, por el contrario, más bien éstos exponen el fuerte rol de facilitación autopercebido, seguido en segundo término por consideraciones a la existencia parcial de la centralidad del estudiante, la cual se minimiza ante una creciente percepción de bajo desempeño. El anterior, es un sentimiento plenamente correspondido, pues mientras los profesores en sus narrativas de fuerte rol de facilitación son ligeramente autorizados por los estudiantes con pocas menciones en sus relatos, por el contrario, las críticas y cuestionamientos ya crecientes de éstos últimos, están diluyendo las escasas muestras de reconocimiento al anterior fuerte rol de facilitación.

Se puede apreciar, desde las historias contadas, que las características del proceso de facilitación, que es reconocida por los estudiantes, implica a aquella altamente interactiva, que conlleva el trabajo arduo de parte del profesor, que domina los artificios técnicos del diseño instruccional para sus cursos en la plataforma tecnológica y que además cuenta con el compromiso diario y constante de atención a los que aprenden. Del mismo modo que los profesores dan cuenta en sus relatos de las características de los nuevos modos de aprender con las tecnologías: habilidades y destrezas tecnológicas, selección y aplicación de la información, elaboración de aplicaciones educativas etc. y cómo estas características se asocian de forma natural al perfil del estudiante centrado en su aprendizaje: autonomía, independencia, compromiso, alta motivación y desempeño fuerte.

La realidad de la historia es una naciente disociación: ni los profesores advierten centralidad –sino parcial- y en mayor medida advierten problemas de

desempeño en sus relatos, ni desde los relatos se advierte que los estudiantes reconozcan a un fuerte rol de facilitación, sino éste solo reconocido en parte y en creciente entredicho por los observables cuestionamientos de los aprendices. Otras historias contadas por los estudiantes en sus foros de aprendizaje, corroboran la naciente disociación de esta narrativa colectiva. Como se ha podido apreciar en el presente trabajo, las experiencias mediadas por las tecnologías en las narrativas de los profesores, no han sido relevantes por sí mismas, sino por cuanto han sido más bien un vehículo que ha permitido atraer a la discusión asuntos tales como el rol de la facilitación, la centralidad del estudiante y el recurso tecnológico a la educación en línea. Se desprende como una recomendación del presente estudio, la necesidad de la evaluación de los desempeños en la facilitación, y la atención definida a elevar los rendimientos desde los procesos, considerando a los sujetos aprendices como el foco y centro de toda iniciativa de cambio hacia la mejora.

7. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. Morfín, M. Preciado, R. y Vásquez, C. (2005). *Nuevos procesos y herramientas para aprender*. México: Universidad de Guadalajara.
- Benson, C. (2002). Networked Teaching and Learning. En *Eric Database*. No. ED467123 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/> Consultado el 25 de abril de 2006.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el día 6 de mayo de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Brunner J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- California State University Dominguez Hills (2005). *No Significant Difference 2005 - Press, L. A Modular, Web based Introductory Course*. Disponible en: <http://www.nosignificantdifference.org/search.asp> Consultado el 25 de abril de 2006.
- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Consultado el día 9 de diciembre de 2005 en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquire: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey – Bass.
- González, V., Navarro, M., Cabral, J. (2005) *Aprendizaje y Tecnología, razones y Acciones*. México: Universidad de Guadalajara.
- Jonassen, D. (2001). E-learning to solve problems. Keynote address at *ED-MEDIA 2001: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia, and Telecommunications*. June, Tampere, Finland.

- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Karsenti, T., Larose, F. Y Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1). Consultado el día 5 de diciembre de 2005 en el World Wide Web: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>
- Kuhl, D. (2002). Investigating online learning communities. En *Eric Database*, No. ED 475750 Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Consultado el 12 de diciembre de 2005.
- Mc Laren, C.H. (2004). A Comparison of Student Persistence and Performance in Online and Classroom Business Statistic Experiences. In *No Significant Difference Website*. Disponible en: <http://www.nosignificantdifference.org/search.asp> Consultado el 25 de abril de 2006.
- Navarro, M, González Romero, V., Cortes, E., Telles, M.C. (2006). Experiencias de Aprendizaje en cursos en línea: la interacción, de la simulación a la autonomía. En *Tercer Congreso Internacional "Aprender con Tecnologías" CAPTEIII*, 16 al 20 de enero de 2006. Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta Jalisco.
- Navarro, M., Morfin, M., Telles, M.C. y González V. (2005). The process of developing group identity: A perception Study on a Graduate On-Line Course. Paper presented in *The Third International Conference On Education And Information Systems: Technologies and applications*. Orlando Fla. July 14-17 2005.
- Northrup, P., Lee, R., Burgess, V. (2002). Learner perceptions of Online Interaction. En *Eric Database*. No. ED 477075. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/> Consultado el 2 de diciembre de 2005.
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Ed.). *Distance education: International Perspectives* New York: Routledge, 34-45.
- Sherry, L. (1996). *Issues in Distance Learning*. *International Journal of Distance Education*, 1 (4), 337-365. On line: <http://www.cudenver.edu/public/education/sherry/pubs/issues.html> Consultado el 5 de diciembre de 2002.
- Strother, J. (2002), An Assessment of the Effectiveness of e-learning in Corporate Training Programs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 3, No 1 (2002),
- Russell, T. L. (1999). *The No Significant Difference Phenomenon*, 5th ed. Raleigh, NC: North Carolina State University. Disponible en: <http://www.nosignificantdifference.org/search.asp> consultado el 25 de abril de 2006.
- Wegner, S. B., Holloway, K. C., and Garton, E. M. (1999). *The effects of internet-based instruction on student learning*, *Journal of Asynchronous Learning Networks* 3(2). Disponible en:

http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol3_issue2/Wegner.htm Consultado el 25 de abril de 2006.

Zeller, N. (1998). La racionalidad narrativa en la investigación educativa. En H. Mc Ewan y K. Egan (Comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 295-314) Buenos Aires: Amorrurtu.

ANEXO 1. Cifrado cualitativo en texto

Código	No. de página en documento	Descifrado
HIUC	3	Historia 1 de profesor del Centro Universitario de la Costa Universidad de Guadalajara.
FAE1	3	Opinión de estudiante 1 en foro de aprendizaje plataforma Moodle
H2UV	4	Historia 2 Profesor visitante en del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.
FAE2	4	Opinión de estudiante 2 en foro de aprendizaje plataforma Moodle
H1 3UV	8	Historia 3 Profesor visitante en del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.
FPG E3	8	Opinión Estudiante 3 enviada a Foro general de la Plataforma Moodle IDEA Universidad de Guadalajara.
FAE4	9	Opinión estudiante 4, foro de aprendizaje, plataforma Moodle.
H4 UC	9	Historia 4 de profesor del Centro Universitario de la Costa Universidad de Guadalajara.
H2 UV	10	Historia 2 Profesor visitante en del Centro Universitario de la Costa, Universidad de Guadalajara.
H1PS	11	Historia 1 Profesor del Sistema de Preparatorias de la Universidad de Guadalajara IDEA
H2PS	12	Historia 2 Profesor del Sistema de Preparatorias de la Universidad de Guadalajara IDEA
H5UC	13	Historia 5 de profesor del Centro Universitario de la Costa Universidad de Guadalajara.
H1 UNL	14	Historia 1 Profesora visitante del IDEA, relatando su experiencia con estudiantes de licenciatura de su Universidad de origen.

