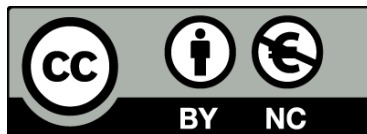




# Ser estudiante universitario en contextos virtuales: vivencias y relatos de quienes realizan su formación en modalidad eLearning

Estudio del caso de la Universitat Oberta de Catalunya en los grados de Ingeniería Informática, Psicología y Administración de Empresa

Pablo Rivera Vargas



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial 3.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial 3.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial 3.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE BARCELONA



## **Universidad de Barcelona**

Departamento de Didáctica y Organización Educativa.  
Programa de Doctorado en Educación y Sociedad

# Ser estudiante universitario en contextos virtuales: vivencias y relatos de quienes realizan su formación en modalidad eLearning.

Estudio del caso de la Universitat Oberta de Catalunya en los grados de Ingeniería Informática, Psicología y Administración de Empresa.

## **PABLO RIVERA VARGAS**

---

**Directoras:** Dra. Juana M. Sancho Gil  
Dra. Cristina Alonso Cano

**Para optar al título de Doctor en Educación y Sociedad**  
Barcelona, 2013

---



*A Diego...*

*...Por tardar tantos años en  
entender que tu genialidad  
no era para este mundo...*

*Tu hermano que te quiere....*



## AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta investigación no fue solo en un proceso individual ejecutado en cuatro años. Para ser justo, es el resultado de una conjunción de esfuerzos y compromisos colectivos, realizados por un sin fin de personas, cuya influencia de una u otra forma se ven plasmadas en el resultado final de la presente obra. Aprovechando este espacio, quiero reconocer la labor de cada una de ellas, independiente del momento o etapa en el que se han hecho presentes.

En primer lugar, quiero agradecer a mis afectos íntimos y a mi base emocional, a ellos va esta obra y a ellos se las debo. A mi familia por su apoyo, amor y confianza permanente. A mi hermano Diego, por guiar e inspirar cada una de las decisiones de mi vida. A mi Padre, por demostrarme a su manera y con sus mecanismos, que siempre está y estará cuando le necesite. A mi madre, por ser incondicional, por ser amiga, por ponerme el hombro cada vez que fue necesario, y sobre todo, por hacerme sentir querido día a día sin importar la distancia física que existiera. A los tres, ¡muchas gracias!

A Elena, mi compañera de vida y mi cable a tierra. Gracias por comprenderme, soportarme y especialmente por animarme cuando más lo necesitaba. En esos momentos de dudas, de incertidumbres y nostalgias, siempre estuviste ahí y me alentaste a seguir. Gracias por el amor, la compañía y la incondicionalidad. Te lo he dicho muchas veces, juntos, en la calle o donde sea...somos mucho más que dos.

En segundo lugar, quiero agradecer a las instituciones que permitieron y posibilitaron el desarrollo de esta tesis. A CONICYT, mediante su programa de Becas Chile para estudios de Doctorado en el extranjero. Gracias por financiar esta travesía académica, por permitirme pensar en Chile a la distancia y por confiar en mi potencial y futuro aporte al país.

A la Universitat de Barcelona, por hacerme sentir parte de un proyecto social que va mucho más allá de lo estrictamente académico. Por formarme en un contexto de educación pública y de calidad, algo muy difícil de sostener en estos tiempos de incertidumbre y reflexividad.

A la Universitat Oberta de Catalunya y particularmente al eLearn Center, por confiar y respaldar este proyecto, y por darme todas las herramientas necesarias para poder ejecutarlo.

Al Departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de Concepción, y al Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. A ambas, por entregarme herramientas para poder observar al mundo desde la complejidad de las interacciones sociales.

A la Escuela de Postgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, al Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez, a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de

Playa Ancha y a la Universidad de las Artes y las Ciencias de la Comunicación por brindarme los primeros espacios laborales, que han sido la base desde donde se ha construido mi actual trayectoria académica y profesional.

En tercer lugar, quiero agradecer por los saberes asimilados, los consejos dados y la dedicación otorgada, a aquellas personas que resultaron determinantes para la planificación y desarrollo de esta obra.

A las directoras de esta tesis. Gracias por dejarme avanzar sin límites, por darme confianza, y por intervenir con criterio y con un afán constructivo.

A Cristina Alonso, por la dedicación y el cariño personal. Desde un principio supiste como desenredar mis ideas y a la vez, como poder conducir las (siempre desde la empatía). Sin imposiciones, solo con diálogo y reflexión. Cada reunión contigo, y en general, cada espacio de convivencia formal o informal que tuvimos, significó un gran aprendizaje para mí. Muchas gracias por todo.

A Juana M. Sancho, por su impronta, carisma y sello. Por no dejar que me escapara y desvaneciera, por abrazar mi causa y sobre todo por respaldar mi entusiasmo. Has sido una verdadera maestra y orientadora. Gracias por tus comentarios siempre asertivos, por apoyarme desde el primer día.

También agradezco a quienes desinteresadamente dieron soporte a la ejecución de esta Investigación. A Montse Guitert, por ser deferente, sensible y acogedora. Por tu constante preocupación y profesionalismo, y por estar siempre dispuesta a ayudarme o aconsejarme.

A Albert Sangrà, por esas largas conversaciones sobre el destino del eLearning. Por ayudarme e instarme a expandir la mirada, por compartir tu entusiasmo, y por facilitarme todos y cada uno de los procesos que implicaron la ejecución y el trabajo de campo de esta investigación.

También agradecer a Josefa Fernández por su confianza en mí, cada día que pasé en GRITS resultó tremendamente significativo para mi evolución profesional. A Francisco Imbernon por alentarme en días complicados, y a Miquel Martínez, Cilia Willem, Terry Anderson y Teresa Romeu, por sus consejos, recomendaciones y gestiones.

Finalmente quisiera recordar a quienes durante años me inspiraron en y desde Chile a seguir por este camino. A Germán Correa, Orlando Galáz, Grettys Bravo, Luisa Inzunza, Gonzalo Duarte, Ruth Lizana, Ana María Contreras, Manuel Bastías, Rosita Muñoz, Omar Aguilar y Bernardo Castro.

En cuarto lugar, quiero agradecer a los espacios. A los contextos en los que debí situarme para poder ejecutar esta investigación.

Al eLearn Center de la UOC, a su proyecto institucional, a su política de apertura al conocimiento y a su propuesta de integración sociocultural. Desde el primer día que inicié mi estancia investigativa, me sentí acogido y

plenamente incorporado a sus dinámicas internas. Agradezco a Cristina y Laura por regalarme una sonrisa todas las mañanas. A Toni por ser empático, por facilitarme las cosas y por animarme, incluso en aquellos días donde más cuesta avanzar. A Marcelo y María por las observaciones constructivas y la alegría. A Marga, Marc, Miriam, Lourdes, Mari Carmen, Ana, Armando, Luca y Guillermo, por estar siempre disponibles para conversar, tomar un café o simplemente escuchar. Todos conforman un equipo realmente impresionante. También quiero hacer una especial mención a Lidia Toda, quien sin ninguna obligación e interés particular, dio un soporte invaluable al desarrollo de esta investigación.

También agradecer al grupo de investigación ESBRINA, por darme el impulso para poder adentrarme en el concierto investigativo Catalán y Español, y por incentivar a observar (y valorar) lo contextual, lo subjetivo, las palabras y los gestos.

En quinto lugar, quiero agradecer a mis afectos cercanos, a los de toda la vida y a los que con el tiempo se han ido arrimando.

A Daniela y a Macarena, mis hermanas de la vida, por haber decidido venir a Barcelona, para encontrarnos y construir otra aventura juntos. Daniela, desde el día que decidiste quedarte en Barcelona, mi vida mejoró, gracias por todos estos años de maravillosa amistad. Macarena, Hace 15 años me dijiste que temías que en el futuro no siguiéramos en contacto...y mira ahora...acá estamos, acompañándonos y creciendo juntos.

A Cristián, Fabián y Eduardo, por tanto afecto. Ustedes tres han sido uno de mis principales respaldos y canales de desahogo durante estos años. Gracias Cristian por estar acá conmigo...apoyándonos y creciendo juntos. Gracias Eduardo, por transmitir toda esa afectividad de una forma tan especial, que solo los que te conocemos podemos valorar como corresponde. Y gracias a Fabián, por ser el amigo de todos, por acompañarnos en el llanto y la alegría, por ser empático y por decir la palabra precisa cada vez que te hemos requerido. En fin...a los tres... ¡muchas gracias!

A Caco, Diego, Cardo, y Jorge por ser mis amigos entrañables. Caco, tu visita fue un tremendo impulso de energía y optimismo para finalmente terminar esta obra, gracias por haberme hecho tan feliz. A Diego, gracias por seguir apoyándome a la distancia con todo tu cariño y energía. A Cardo, por no permitir que nos desconectáramos y por apoyarme incondicionalmente siempre durante toda mi vida. Y a Jorge, por decirme siempre las palabras precisas y por acompañarnos en los momentos tristes y alegres. A los cuatro, gracias...la distancia no fue un obstáculo queridos hermanos.

A también a mis otros compañeros de vida: Mario, Carlos, Rodrigo, Felipe Karkas, Feller, Paula, Silvana, Carla, Belén, Romero, Juan Pablo, Álvaro, Martínez, etc. Gracias por hacerse presente de alguna forma a lo largo de estos cuatro años en mi vida. Por visitarme, recibirme, llamarme, escribirme, etc. Sin duda lo peor de esta etapa fue estar tan lejos de ustedes, y de sus propios procesos.



A Catalunya, y especialmente a Guillem, Iris y David por facilitar mi integración y amor por *La Terra* y por hacerme sentir uno más. Gracias también por mostrarme una visión equilibrada de este hermoso espacio multicultural y diverso. Al Port del Comte y a Salou, por darme la paz e inspiración necesaria para pensar y avanzar.

A la familia de Azagra. Gracias por brindarme un espacio de tranquilidad y reflexión en cada una de mis visitas. Gran parte de esta tesis fue construida en estas tierras Navarras, llenas de gente maravillosa y acogedora. Sobre todo gracias a Mary por alentarme, por simplificarme la vida, a Miguelito por darme la confianza necesaria para poder desenvolverme con tranquilidad en su propio hogar, a Pablo por ser tan afectuoso y cercano, y a Sagrario por hacerme sentir parte de este gran equipo desde el primer día que la conocí. A toda la familia Sánchez en general, muchas gracias.

A todos quienes han integrado Violeta F.C. desde el año 2009 al presente 2013. Pertener a este equipo y ser su capitán ha sido una de las cosas lindas que me ha tocado vivir en Barcelona. Además de los triunfos y títulos, me quedo con la alegría de haber conocido a gente increíble y buenos amigos. A todos...un gran abrazo.

A Vivi, Felipe, Carla, Alessandra, Abel, Nicolás, Klaus, Lorena, Mónica, Milano, Santino, Sobe, Jercog, Daniel Rojas, Pilar, Janito, Pipe, Manuel, Rosita, Pierluigi...gracias por ser parte de esta experiencia colectiva y por haberla enriquecido. A Itxasne, por darme calma, orientación y tranquilidad, y sobre todo por facilitar mi autoconocimiento personal.

Finalmente, en sexto lugar, quiero agradecer a la música por ser mi fiel compañera en esta travesía. A John, Paul, George y Ringo; a Joao y Tom, a Piazzolla y tanto otros. Pero principalmente a Chopin, y su Vals n°7 Op. 64 N°2, y Beethoven, por el segundo movimiento de la séptima sinfonía. Ambas obras resultaron fundamentales para inspirar y desarrollar esta tesis.

Y a la memoria de mi abuelo José, por estar durante mi infancia y adolescencia siempre acompañándome en todo. ¡¡Gracias Tata por tanto amor!!...¡donde sea que estés!.

## ÍNDICE

### **PRIMERA PARTE. EL PUNTO DE PARTIDA: ANTECEDENTES PERSONALES Y TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... 1**

#### **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES GENERALES Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ..... 3**

1.1.- Una aproximación conceptual al eLearning.....	4
1.1.1.- ¿Qué entiende(re)mos por eLearning? .....	5
1.2.- Aproximación y trayectoria profesional en el ámbito del eLearning .....	10
1.2.1.- Primeras aproximaciones profesionales al eLearning .....	10
1.2.2.- Primeras aproximaciones investigativas y aprendizajes iniciales, sobre el eLearning....	14
1.2.3.- Inicio del proyecto de tesis doctoral sobre el eLearning: Llegada a Barcelona.....	18
1.2.4.- Formalización de la idea y tema de investigación doctoral .....	20
1.2.5.- Fase de ejecución de trabajo de campo .....	21
1.3.- Problema de investigación: Formulación y justificación .....	21
1.3.1.- Formulación del problema de investigación.....	21
1.3.2.- Justificación del problema de investigación.....	22
1.4.- Objetivos de la investigación .....	25

#### **CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN..... 29**

2.1.- Transformaciones socioculturales en la sociedad contemporánea: de la modernidad a la modernización reflexiva.....	30
2.1.1.- La modernidad y la postmodernidad: desde la confianza a la incertidumbre.....	31
2.1.2.- La modernización reflexiva y la sociedad del riesgo: Incertidumbre o confianza social	33
2.1.2.1.- La sociedad del riesgo .....	34
2.1.2.2.- ¿Qué es la modernización reflexiva?.....	34
2.1.2.2.1.- Las claves de modernización reflexiva: tradición, compulsión y congestión social ..	36
2.1.2.2.2.- Modernización reflexiva en los sistemas educativos contemporáneos .....	38
2.2.- La sociedad de la información y los futuros desafíos en la construcción del saber .....	40
2.2.1.- La sociedad informacional .....	41
2.2.2.- La emergencia de la sociedad en red: Internet como motor social .....	42
2.2.2.1.- Sociedad en Red en el sistema educativo.....	44
2.2.3.- Una aproximación al impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.	45
2.2.4.- La innovación tecnológica como eje de los cambios en las universidades .....	48
2.3.- Principales transformaciones en los modelos de educación superior contemporánea.....	52
2.3.1.- Transformaciones normativas y organizativas en el contexto educativo regional: el Espacio Europeo de Educación Superior .....	55
2.3.2.- El actual sistema universitario español.....	56
2.4.- Reflexiones finales. Transformaciones educativas en un marco de incertidumbre .....	59

#### **CAPÍTULO 3. EL ELEARNING: EMERGENCIA Y EVOLUCIÓN..... 61**

3.1.- Modalidades de enseñanza en educación superior.....	62
3.2.- La educación a distancia tradicional .....	65
3.2.1.- Breve historia de la educación a distancia.....	66
3.2.2.- Historia de la educación a distancia en España .....	69
3.2.3.- Teorías de la educación a distancia .....	70
3.3.- El eLearning y la educación en contexto virtuales.....	73

3.3.1.- Los entornos virtuales de aprendizaje (EVAs) en educación superior.....	76
3.3.2.- La formación permanente ( <i>LifeLong Learning</i> ): aprendiendo a lo largo de la vida .....	81
3.3.3.- Desenvolvimiento del eLearning en la esfera global .....	82
3.3.4.- El eLearning en España.....	85
3.3.4.1.- Principales experiencias investigativas sobre el eLearning en el estado Español.....	85
3.3.4.2.- Oferta académica eLearning en España .....	88
<i>La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)</i> .....	90
<i>Universitat Oberta de Catalunya (UOC)</i> .....	91
<i>Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)</i> .....	92
<i>Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)</i> .....	93
<i>Universitat Internacional Valenciana (VIU)</i> .....	94
3.3.4.3.- Evaluación y acreditación de las universidades virtuales .....	95
3.4.- Reflexiones finales. Los desafíos educativos y sociales del eLearning .....	97

## **CAPÍTULO 4. EL ESTUDIANTADO VIRTUAL ..... 101**

4.1.- En búsqueda del aprendizaje autónomo y del protagonismo pedagógico del estudiantado virtual .....	102
4.1.1.- El aprendizaje autónomo .....	103
4.1.1.1.- Dimensiones del aprendizaje autónomo.....	107
<i>Creencias y conceptos acerca del aprendizaje autónomo</i> .....	107
<i>Roles de profesores y estudiantes e interacción didáctica</i> .....	108
<i>Prácticas educativas y entornos de aprendizaje autónomo</i> .....	109
4.1.1.2.- Habilidades y técnicas necesarias para el aprendizaje autónomo en educación a distancia y virtual .....	110
a) Las estrategias de aprendizaje .....	111
b) Las técnicas ( <i>skills</i> ) de estudio .....	115
c) Las habilidades en el manejo de las TIC en entornos formativos virtuales .....	116
4.1.2.- El estudiantado virtual en el proceso de innovación educativa mediante las TIC.....	117
4.1.2.1.- Aprender en entornos virtuales de aprendizaje .....	118
4.1.2.2.- Qué esperar y qué no esperar de un estudiante virtual.....	120
4.2.- Reflexiones finales. La necesidad de acompañar autonomía de estudiante virtual.....	124

## **SEGUNDA PARTE: LAS DECISIONES METODOLÓGICAS ..... 125**

### **CAPÍTULO 5. PROPUESTA METODOLÓGICA..... 127**

5.1.- Marco metodológico .....	128
5.1.1.- Posición epistemológica.....	128
5.1.2.- Propuesta metodológica .....	129
5.1.3.- Estudio de caso como estrategia de investigación .....	132
5.2.- Diseño de la investigación .....	134
5.2.1.- Instrumentos de recolección de información: Producción de datos .....	134
5.2.2.- Participantes en la investigación.....	138
5.3.- Proceso interpretación y análisis de la información.....	139
5.3.1.- Análisis de discurso.....	140
5.3.2.- Procedimiento analítico con los datos .....	142
5.3.2.1.- Preparación del material a analizar .....	142
5.3.2.2.- Codificación y categorización .....	142
5.3.2.3.- Interpretación de los datos por categoría y objetivo .....	144

<b>CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA EN ACCIÓN: DECISIONES SOBRE EL CASO .....</b>	<b>149</b>
6.1.- Contexto de la investigación .....	150
6.1.1.- Criterios seguidos para la seleccionar el caso.....	151
6.2.- Negociaciones para entrar al campo .....	152
<i>¿Cómo acceder a la UOC?</i> .....	152
<i>¿Cómo acceder al estudiantado de la UOC?</i> .....	154
6.3.- Desde donde: lugares y denominaciones.....	156
<i>El eLearn Center</i> .....	156
Finalmente mencionar que se realizaron entrevistas a los directores de los estudios de Ingeniería Informática y ADE, las cuales resultaron tremendamente significativas a la hora de conocer el funcionamiento de cada uno de estos grados.....	161
6.4.1.- Las voces participantes.....	161
<i>Voces de la UOC</i> .....	162
<i>Voces del estudiantado</i> .....	163
6.5.- Reflexiones finales sobre el capítulo .....	164
 <b>TERCERA PARTE: RELATOS Y SIGNIFICACIONES DEL ESTUDIANTADO</b> .....	 <b>167</b>
 <b>CAPÍTULO 7. RECONSTRUCCIÓN DEL CASO: LA UOC .....</b>	 <b>169</b>
7.1.- Esbozo histórico de la Universitat Oberta de Catalunya .....	170
I) <i>Una propuesta innovadora: la creación de la UOC</i> .....	171
II) <i>Consolidación institucional y apertura social. La UOC entre el año 1996 y el 2005.</i> .....	176
III) <i>Nuevos desafíos. La UOC entre los años 2005 y 2011</i> .....	179
IV) <i>Los años recientes: la UOC desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2012-2013.</i> .....	183
7.2.- Marco institucional y organizativo de la UOC .....	188
7.2.1.- El área de estudiantes de la UOC .....	189
7.3.- Modelo educativo de la UOC .....	192
7.3.1.- Sistemas de evaluación .....	195
7.3.2.- La docencia en el proyecto educativo de la UOC.....	196
7.3.3.- El campus virtual de la UOC .....	197
7.4.- Algunas características del estudiantado de la UOC.....	201
7.5.- Reflexiones finales. Una iniciativa innovadora y un proyecto educativo en desarrollo ....	204
 <b>CAPÍTULO 8. APROXIMACIÓN INICIAL: RELATOS Y SIGNIFICACIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE SÍ MISMO.....</b>	 <b>207</b>
8.1.- Primera aproximación. Discursos y definiciones sobre el eLearning .....	209
8.2.- Segunda aproximación. Motivaciones personales para desarrollar estudios en la modalidad eLearning .....	213
<i>Motivaciones vocacionales o de interés académico</i> .....	214
<i>Motivaciones sociales y de interés profesional</i> .....	215
8.3.- Tercera aproximación. Transformaciones personales: los costos individuales del eLearning.....	217
<i>Impacto en las relaciones familiares</i> .....	217
<i>Contexto laboral</i> .....	219
<i>Gestión del tiempo libre</i> .....	221
8.4.- Cuarta aproximación. Expectativas personales del estudiantado respecto de su formación universitaria desarrollada bajo la modalidad eLearning.....	222
<i>Búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo</i> .....	223

<i>Búsqueda de mayores posibilidades de desenvolvimiento profesional en el ámbito de sus estudios.</i> .....	224
<i>La posibilidad de emprender</i> .....	225
8.5.- Reflexiones finales. La experiencia ha valido la pena .....	227

**CAPÍTULO 9. DESENVOLVIMIENTO COTIDIANO DEL ESTUDIANTADO EN LA MODALIDAD ELEARNING: GESTIÓN TECNOLÓGICA, PERSONAL Y PEDAGÓGICA..... 231**

9.1.- El uso de las TIC por parte del estudiante .....	232
<i>Uso y elección de los dispositivos tecnológicos</i> .....	233
<i>Brecha generacional ¿Un obstáculo real?</i> .....	235
9.2.- Prácticas cotidianas para la organización académica .....	236
<i>Gestión del estudio: Formato y lugar de trabajo académico</i> .....	237
Tabla 9.1.- Atributos y deficiencias según tipo de formato .....	239
<i>Planificación académica</i> .....	240
9.3.- Desarrollo y adaptación del estudiantado a la propuesta pedagógica de la modalidad eLearning.....	243
<i>Interacción con el Campus Virtual</i> .....	244
<i>Proceso de acompañamiento pedagógico e institucional del estudiante</i> .....	247
9.4.- Relaciones sociales y académicas con el resto del estudiantado .....	252
9.5.- Reflexiones finales. La confianza como el elemento clave .....	256

**CAPÍTULO 10. VALORACIÓN INSTITUCIONAL DEL ESTUDIANTADO ..... 259**

10.1.- Valoraciones iniciales y externas sobre la UOC .....	260
<i>¿Por qué finalmente la UOC? ¿Por qué no la UNED?</i> .....	262
10.2.- Valoración desde (y hacia) lo interno a la UOC .....	265
<i>Area de estudiantes</i> .....	265
10.3.- Confianza institucional .....	271
10.4.- Sentimiento de pertenencia e identificación con la universidad .....	273
10.5.- Reflexiones finales. Confianza institucional, sin sentimiento de pertenencia.....	275

**CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN ANALÍTICA ..... 279**

**CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES PARA LA DISCUSIÓN SOBRE LAS TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTADO VIRTUAL..... 281**

11.1.- Algunas notas complementarias .....	282
11.1.1.- Notas sobre lo teórico .....	282
11.1.2.- Notas sobre lo metodológico.....	285
11.1.3.- Notas sobre la UOC .....	286
11.2.- Discusión sobre los propósitos de la investigación y las voces del estudiantado .....	288
11.2.1.- Voces y significaciones del estudiantado sobre si mismo .....	288
11.2.2.- Relatos sobre el desenvolvimiento cotidiano del estudiantado en la modalidad eLearning.....	291
11.2.3.- Significaciones y valoraciones del estudiantado sobre la UOC .....	294
11.3.- Algunas tareas pendientes y propuestas para el futuro .....	296

**BIBLIOGRAFÍA..... 301**

**ANEXOS (EN CD)**

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1.- Cambios en la estructura organizativa en educación superior. ....	57
Tabla 6.1.- Tasa de matrículas de nuevos y antiguos estudiantes por grado (2012).....	160
Tabla 6.2.- Total personas tituladas en cada uno de los grados a marzo 2013. ....	161
Tabla 6.3.- Planificación académica y estructura de créditos en Ingeniería Informática, Psicología y ADE. ....	161
Tabla 6.4.- Calendario de entrevistas realizadas a representantes de la UOC. ....	162
Tabla 6.5.- Calendario de entrevistas realizadas a representantes de la UOC. ....	164
Tabla 7.1: Distribución de los estudiantes por tipos de estudios. Septiembre de 2012. ....	186
Tabla 7.2.- Distribución de los estudiantes UOC en el mundo. Septiembre de 2012. ....	187
Tabla 9.1.- Atributos y deficiencias según tipo de formato.....	239

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1.- Visión sistémica de la integración de las TIC en el sistema educativo. ....	49
Gráfico 2.2.- Evolución en el tiempo de las necesidades de información de los sistemas educativos según el nivel de penetración de las TIC. ....	51
Gráfico 2.3.- Resumen de temas capítulo 2. ....	60
Gráfico 3.1.- Resumen de temas capítulo 3. ....	99
Gráfico 4.1.- Resumen de temas capítulo 4. ....	124
Gráfico 5.1.- Resumen la propuesta metodológica y de análisis de información. ....	148
Gráfico 6.1.- Resumen la metodología en acción. ....	166
Gráfico 7.1: Distribución de los estudiantes por tipos de estudios. Septiembre 2012. ....	186
Gráfico 7.3.- Organigrama Universitat Oberta de Catalunya. ....	188
Gráfico 7.3.- Distribución estudiantes por tipos de estudios y edad. Septiembre de 2012. ....	201
Gráfico 7.4.- Distribución estudiantes por tipos de estudios y sexo. Septiembre de 2012. ....	202
Gráfico 7.5.- Evolución del número de graduados oferta oficial y propia de la UOC. ....	203
Gráfico 7.6.- Resumen de temas capítulo 7. ....	206
Gráfico 8.1.- Resumen de temas capítulo 8. ....	229
Gráfico 9.1.- Resumen de temas capítulo 9. ....	258
Gráfico 10.1.- Resumen de temas capítulo 10. ....	278

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 7.1.- Características visuales del aula virtual de la UOC. ....	200
--	-----



## **PRIMERA PARTE. EL PUNTO DE PARTIDA: ANTECEDENTES PERSONALES Y TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN**



*Ser estudiante universitario en contextos virtuales: vivencias y relatos de quienes realizan su formación en modalidad eLearning*

## **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES GENERALES Y PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En este primer capítulo se exponen los principales antecedentes que sustentan el desarrollo de la presente tesis doctoral. A la vez, se describe como fue evolucionando en el tiempo la investigación, y como determinadas motivaciones y experiencias personales condicionaron su concreción.

El capítulo está estructurado en cuatro partes centrales. En la primera, se desarrolla una aproximación conceptual y empírica sobre lo que entenderemos como eLearning durante esta tesis. En la segunda, presentamos un esbozo de lo que ha sido la trayectoria académica y profesional del investigador en el ámbito del eLearning. En la tercera parte se describen las principales características del problema de investigación abordado, junto al planteamiento y justificación del mismo. Finalmente en la cuarta parte, se exponen los objetivos de la investigación que han orientado su desarrollo teórico y metodológico.

Este capítulo es el resultado de un esfuerzo bibliográfico y reflexivo, que tuvo como pretensión introducir al lector en aquellos aspectos que marcaron e instaron el desarrollo de la presente tesis.

## **1.1.- Una aproximación conceptual al eLearning**

Como en todo proceso investigativo, en el desarrollo de esta investigación nos hemos enfrentado a múltiples situaciones en las que se ha debido decidir qué camino seguir. No todas fueron fáciles ni tal vez acertadas, lo cierto es que en ningún caso se eligió un camino, para invalidar otro, o por creer que el otro podría no ser el correcto.

Quizás la primera de estas decisiones, y una de las importantes a lo largo de todo este proceso, tuvo que ver con la selección de un concepto o idea, lo suficientemente representativa y reconocida por la comunidad académica, que nos permitiera definir adecuadamente a esta modalidad de enseñanza universitaria, ejecutada en un contexto no presencial y mediada por el uso activo de las TIC. Sin el ánimo de cerrar el debate al respecto, ni de pretender anular otras interpretaciones y definiciones, y en función de la distinta literatura que se ha consultado durante el desarrollo de esta tesis, hemos optado por referirnos a este proceso como eLearning.

Se trata de un concepto con cierto reconocimiento en las esferas académicas y empresariales, pero que tiende a resultar un tanto confuso. Para Donohue y Howe-Steiger (2005), el mercado de ideas relacionadas con la aplicación de las nuevas tecnologías se ha convertido en una cacofonía de jerga. Los numerosos términos que describen los usos de las tecnologías electrónicas en los centros educativos y de formación reflejan la ambigüedad en cuanto a sus roles y funciones, y ponen de relieve el hecho de que el eLearning no se haya establecido todavía como un campo bien definido de estudio e investigación.

“Algunos términos se centran en la interactividad de la comunicación en línea, mientras que otras definiciones destacan el acceso a fuentes de datos ricos y remotas. Algunos investigadores resaltan la sofisticación de la producción de paquetes de multimedios de comunicación, mientras que otros resaltan la posibilidad de aplicar el trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza- aprendizaje” (Guri-Rosenblit y Gros, 2011: 3).

Para Guri-Rosenblit (2009) pareciera haber una especie de “síndrome de Torre de Babel” a la hora de explorar en el discurso sobre las aplicaciones de las TIC en los centros educativos y de formación. Esto sucedería producto de que la definición de roles y funciones tiende a ser totalmente diferente según del contexto que se trate, lo que nos llevaría a generar múltiples definiciones para un mismo término y a la vez, a utilizar muchos términos diferentes para describir el mismo fenómeno (Guri-Rosenblit, 2009). Parte de la confusión vendría del hecho de que las TIC son en general resultado de procesos complejos, lo que los hace contar con una amplia gama de cualidades y habilidades en diferentes campos de las prácticas educativas.

Como vemos, decidir utilizar el concepto eLearning para el desarrollo de nuestra investigación, fue solo un paso. En ningún caso nos allanó el camino reflexivo que debíamos seguir. Sin embargo, nos acercó a importantes esfuerzos y experiencias analíticas, que se han ido acumulando y que de una u otra forma, han ido aportando a la construcción de lo que en términos de Weber (1964) podríamos entender como “tipo ideal”<sup>1</sup>, es decir, como una acumulación de referencias y definiciones sobre un concepto, que en su avance y proyección, terminan generando un reconocimiento social (y en este caso, académico).

Con el fin de describir este proceso, a continuación presentamos un esbozo de aquellas ideas o referencias sobre el eLearning, que finalmente terminarían por orientar y focalizar esta investigación, todo en un marco de elección libre, sin el ánimo de superponerlas sobre otras que esta ocasión no hemos considerado.

### **1.1.1.- ¿Qué entende(re)mos por eLearning?**

Ya centrados en esta tarea, observamos que la falta de una definición precisa y ampliamente aceptada del eLearning, sumada a la existencia de una

---

<sup>1</sup> Para Weber (1964), un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos (...) los cuales se colocan según estos puntos de vista enfatizados de manera unilateral en una construcción analítica unificada (...) dicha construcción mental (...) puramente conceptual, no puede ser encontrada empíricamente en la realidad.

permanente confusión en torno a términos o intentos similares por describir el uso de las TIC en contextos formativos, ha provocado con frecuencia malentendidos y vigorosos debates entre investigadores. Guri-Rosenblit y Gros (2011) por ejemplo, hacen referencia al debate que se dio entre Twigg (2004) y Zemski y Massi (2004) producto de su diferente comprensión respecto del eLearning.

“Cuando Zemski y Massy (2004) publicaron un polémico informe sobre el fracaso del e-aprendizaje por no lograr sus objetivos inicialmente proclamados en colegios y universidades americanas, se refirieron al eLearning como una "innovación frustrada". A raíz de esto, Carol Twigg (2004) publicó una crítica en contra del informe de Zemski y Massy, cuestionando el uso que hicieron del término. Para Twigg el problema está en que no queda claro que entendemos por eLearning. En el artículo instaba a las autoras a responder preguntas tales como, ¿Qué es el eLearning? ¿Acaso es un facultativo de un colegio usando PowerPoint? O tal vez ¿una empresa como UNext tratando de atraer capital de riesgo?, ¿un programa de educación a distancia que sirve fuera de la escuela? ¿Estudiantes? ¿Una universidad?, finalmente afirmaba que el eLearning era todo lo anterior y mas” (Guri-Rosenblit y Gros, 2011: 3).

Esta proliferación de significaciones y su consecuente confusión terminológica, habría tenido un impacto incluso en el desarrollo y resultado de múltiples investigaciones. Bates (2007), analizó 200 estudios sobre la aplicación de las TIC en los contextos formativos universitarios, y terminó por afirmar que no era posible determinar a partir de muchos de estos, qué es exactamente "eLearning", "aprendizaje en línea", "enseñanza tecnológica *web-enhanced*", etc (Bates, 2007). El problema para Bates (2007), estaría en la poca prolijidad con la que se trabajaría en la investigación educativa, a la hora de utilizar conceptos. Para el autor, la clave estaría en definir en cada discurso o investigación sobre eLearning (o en cualquier otro término relevante), claramente cuáles son los parámetros exactos a los que se intenta hacer referencia.

Todas estas perspectivas, nos hicieron ver que el objetivo de encontrar una definición única y representativa del eLearning no tendría mucho sentido. Por

tanto, asumimos el desafío de explorar en algunos esfuerzos analíticos que existen en esta materia y que hayan propuesto conceptualizaciones que nutran una definición genérica del eLearning. En este sentido, hemos seleccionado cuatro definiciones sobre el eLearning, que en función de nuestros intereses iniciales, nos han servido como orientación al camino investigativo que comenzábamos.

En este proceso, la primera definición sobre el eLearning que hemos seleccionado resalta su carácter constructivista y colaborativo. En este sentido, Garrison y Anderson (2005), nos aportan importantes elementos. Para los autores, el eLearning representaría una modalidad de enseñanza mediada por el activo uso de las TIC, cuyo sello distintivo sería la capacidad de crear comunidades simultáneas y accesibles en cualquier momento y lugar, tanto de investigación, como de docentes y estudiantes. En su trabajo titulado “El eLearning en el siglo XXI: Investigación y práctica” (2005), analizan diferentes dimensiones del eLearning, resaltando el carácter constructivista, innovador y revolucionario de esta modalidad.

Para Garrison y Anderson (2005), el eLearning sería una modalidad de enseñanza cuyo rasgo esencial no se limita al hecho de facilitar el acceso a la información, sino que radica en su potencial comunicativo e interactivo.

“La clave no está en el acceso ilimitado a la información, a pesar de su enorme potencial. De hecho este aspecto ha eclipsado a menudo las cuestiones contextuales y pedagógicas. En el centro del eLearning se halla una transacción constructiva que requiere cooperación. El eLearning es estimulante desde esta perspectiva, porque da valor tanto al contexto como a los contenidos” (Garrison y Anderson, 2005: 21).

El reto estaría por tanto, en diseñar y crear un contexto, con niveles suficientes de presencia social, que sea coherente con los contenidos y refuerce los objetivos educativos que alimentarían la presencia cognitiva así como la obtención de resultados de alto nivel. Para ambos autores, una vez ya situada y comprendida esta modalidad en los entornos formativos, su potencial podría ser enorme, generando una verdadera revolución educativa:

“Cuando las propiedades del eLearning sean reconocidas y aplicadas en el ámbito académico e institucional, es posible que la profundidad del aprendizaje y la calidad del factor cognitivo no puedan ser superados” (Garrison y Anderson, 2005: 22).

La segunda definición que hemos seleccionado, tiene relación con la distinción entre la educación a distancia tradicional y el ELearning. En esta sentido para Tony Bates (2005) eLearning es un fenómeno asociado al desarrollo del internet, que permite la creación de comunidades educativas entre estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes y docentes. En este sentido, el eLearning tiende a ser mas el resultado de la evolución y mejor en el uso de las TIC en contextos educativos, que una continuación en sí de la educación a distancia tradicional. "La educación a distancia puede existir sin eLearning y el eLearning, no es necesariamente el aprendizaje a distancia" (Bates, 2005: 14-15).

En la misma línea de Bates (2005), Guri-Rosenblit y Gros (2011) resaltan la idea de que la educación a distancia es una iniciativa mucho más antigua, que nació con el objetivo esencial de acortar las distancias y favorecer la cobertura educativa. En cambio el eLearning es un fenómeno relativamente nuevo cuyo objetivo ha estado más en la línea de favorecer el uso de las TIC en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“El eLearning no es de ninguna manera una modalidad destinada únicamente a acercar la universidad a aquellos alumnos a distancia. Es más una nueva modalidad, que ofrece una alternativa a la educación tal cual la conocemos” (Guri-Rosenblit y Gros, 2011: 4).

La tercera definición, hace referencia al rol que deben desempeñar el estudiantado y el profesorado en la modalidad eLearning. En este sentido, Guri-Rosenblit (2009) y Guri-Rosenblit y Gros (2011) analizan la promoción que ciertos sectores hacen de la autonomía del estudiante en la modalidad eLearning. Para las autoras, esto no puede darse solo con la mediación de las TIC. También el rol de los docentes resulta clave.

“La mayoría de los estudiantes, incluso los nativos digitales que nacieron con un ratón en la mano, son incapaces y o no tienen la voluntad de controlar totalmente o en gran parte de sus estudios. Por tanto, los profesores no deben ser vistos sólo como guías laterales. Tienen un papel tremendamente importante en la implementación de la amplia gama de posibilidades abiertas por las nuevas tecnologías” (Guri-Rosenblit y Gros, 2011: 4).

Sin embargo, las funciones del profesorado no serían evidentes. Para ambas autoras, materializar el potencial de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de valores, no significa sólo el traslado de las prácticas de los encuentros cara a cara con el entorno tecnológico. Se deben generar competencias tanto en el estudiantado como en el profesorado, que favorezcan y permitan esta nueva interacción pedagógica.

“Tanto los estudiantes como los profesores deben ser entrenados para convertirse en expertos en dominio de la informática, y los sistemas de apoyo deben ser proporcionados de manera continua durante todo el proceso de estudio” (Guri-Rosenblit y Gros, 2011: 5).

La cuarta definición del eLearning que hemos seleccionado, tienen que ver con sus objetivos centrales, extensión y asincronía. En este sentido, Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera et al., (2011) plantean que se trata de una modalidad de enseñanza y aprendizaje que puede representar todo o bien una parte del modelo educativo en el que se aplica, y que además, “explora los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación” (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera et al., 2011: 6).

En este sentido, autores como Khan (2005) resaltan el carácter flexible y activo de esta modalidad, y sobre todo las posibilidades de la educación asincrónica

“Se trata de un enfoque innovador, centrado en el estudiante, interactivo, y que puede facilitar un entorno de aprendizaje a cualquier persona, en cualquier lugar y en cualquier momento, mediante el uso de los atributos y recursos de diversas tecnologías digitales y materiales pedagógicos, que permiten un entorno de aprendizaje abierto, flexible y distribuido” (Khan, 2005: 33).



En esta misma línea, el Consejo Canadiense de Aprendizaje (CCL, 2009) hizo hincapié en la contribución del eLearning en la creación y facilitación de la idea de aprendizaje durante toda la vida:

"El eLearning ofrece a los estudiantes la posibilidad de aprender a su propio ritmo, de manera flexible y activa en cualquier etapa de la vida, lo que fomenta la valoración positiva de la ciudadanía respecto del proceso de aprendizaje permanente" (CCL, 2009).

Estas son las cuatro ideas o definiciones que hemos desarrollado, a partir del análisis e interpretación de la bibliografía disponible. Como hemos podido constatar, no es fácil intentar definir lo que es el eLearning. Se trata de un concepto amplio y en construcción, que puede ser entendido de manera diferente en distintos contextos. De igual forma hemos querido articular este conjunto de ideas y respuestas introductorias, para orientarnos en el camino investigativo que comenzábamos a construir.

Lo cierto es que el eLearning se trataría de una modalidad conformada por componentes espaciales y temporales determinados, que la harían singular y distinta a otras modalidades de enseñanza, aunque su consolidación y reconocimiento social aún esté en discusión. El tiempo lo dirá.

## **1.2.- Aproximación y trayectoria profesional en el ámbito del eLearning**

A continuación se exponen las principales experiencias que conforman mi trayectoria profesional e investigativa en el ámbito del eLearning, y a la vez se describe como estas experiencias (académicas y profesionales) terminaron siendo significativas para la formulación y el desarrollo de la investigación.

### **1.2.1.- Primeras aproximaciones profesionales al eLearning**

Con solo tres años de trayectoria profesional, tuve mi primera experiencia académica con eLearning, en el mes de marzo del año 2006. Durante este período, ingreso a la Universidad de las Artes y las Ciencias de la

Comunicación en Chile (UNIACC) como profesor y consultor en el programa de Formación Virtual a Medida (FVM). Se trata de una institución especializada en el ámbito de las ciencias de la comunicación y de las artes, y que ha sido pionera en Chile en el uso de las TIC en educación superior y en el desarrollo del eLearning.

La trayectoria de UNIACC en relación al eLearning comienza en el año 2000, con la utilización de la plataforma WebCT<sup>2</sup> como una herramienta que complementa a las clases presenciales, en todas las licenciaturas y grados impartidos por la institución. Esta iniciativa se tradujo en el tiempo, en una política de generación de material de apoyo pedagógico a las asignaturas, que estaba soportado en una plataforma digital llamada “eCampus”<sup>3</sup>. Dichos materiales y recursos eran principalmente extractos de libros y documentos de clases (en Word, PowerPoint, Pdf).

Posteriormente en el año 2001 se desarrollan cursos auto instructivos (sin interacción directa entre el alumnado y el profesor) en temas de ofimática y software gráfico.

Con el objetivo a largo plazo de impartir títulos de grados y licenciaturas en la modalidad eLearning, a comienzos del año 2003 UNIACC envía a Barcelona a una delegación multidisciplinaria de profesionales a conocer las claves pedagógicas, operativas y comerciales de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), universidad Española que imparte estudios de grados y postgrado en esta modalidad desde el año 1997. Como consecuencia directa de esta actividad, en octubre del año 2003 se funda el Departamento de Tecnología

---

<sup>2</sup> Según la definición de Salas, LI. (2004) en el “Observatorio de Tecnología en Educación a Distancia: Plataformas LMS y Similares”, la WebCT es una plataforma tecnológica con fines educativos que integra herramientas para la administración, comunicación, aprendizaje y evaluación de cursos soportados en la Web. En WebCT es posible preparar, ofertar y administrar cursos en línea. Esta plataforma para la administración del aprendizaje (Learning Management System o LMS) fue creada en la Universidad de British Columbia en Canadá y hoy es parte de Blackboard, líder mundial en el desarrollo de plataformas para el aprendizaje en línea. Ver definición y artículo completo en: <http://observatoriotecedu.uned.ac.cr/index.php/actualidad/plataformas-lms-y-similares.html?start=5> [Fecha de consulta: 20/10/11].

<sup>3</sup> Plataforma desde donde se ejecutan los programas eLearning en UNIACC. Disponible en <http://www.ecampus.cl/>. [Fecha de consulta: 20/10/11].

Educativa (DTE), donde se coordina la ejecución de los programas de grado vía eLearning en el marco del Programa Especial de Titulación (PET). La plataforma o soporte virtual en el que se comienzan a realizar estos estudios es el Moodle<sup>4</sup>.

Formalmente en el año 2004, UNIACC estrenó en Chile el sistema eLearning aplicado a los estudios de grado. Desde ese año y hasta el año 2006, la generación de nuevos programas de licenciatura y cursos de capacitación en esta modalidad fue permanente.

Es en este contexto en que se propicia mi llegada a la institución. Mi primera función como profesor virtual la realicé en la ya extinguida licenciatura en Comunicación Social (2006-2010), impartiendo las asignaturas de “Metodología de la Investigación Social” e “Introducción a la Sociología”, ambas durante el primer trimestre académico del año 2006 y de manera virtual. En ese entonces, mi función implicaba la construcción de los contenidos y evaluaciones del curso, y posteriormente monitoreaba semanalmente su desarrollo. En el segundo y tercer trimestre del curso 2006 y durante todo el año 2007, seguí realizando funciones de profesor virtual en esta licenciatura y en la licenciatura de Psicología.

Al iniciar cada trimestre, los docentes del programa recibíamos una formación elemental sobre el uso del eCampus a través del Moodle, lo que nos permitía conocer gran parte de su potencial comunicativo y pedagógico. Esta formación no era obligatoria ni certificada, pero la mayoría de los docentes la realizaba. Solo en el año 2007, y a petición de la Vicerrectoría Académica, se decide impartir de manera obligatoria, una capacitación certificada a todos los docentes del programa PET, que tuviera como eje, el Modelo Instruccional eCampus (MIE). Esta iniciativa es ejecutada desde el DTE.

---

<sup>4</sup> Para ver más características del Moodle y de otras plataformas virtuales, consultar página 95 de la presente tesis.

El MIE, se trata del modelo de trabajo para cursos virtuales a distancia diseñado desde UNIACC, que centra su actividad en la formación de los siguientes aspectos:

a) Misión y proyecto institucional de la universidad respecto del eLearning.

b) Formación en recursos para la construcción de actividades y autoevaluaciones.

Desde el MIE, los recursos didácticos son entendidos como todas aquellas herramientas que facilitan el proceso de aprendizaje o enseñanza, dependiendo si el usuario es el alumno o el profesor. Estos recursos están constituidos por las herramientas disponibles tanto en eCampus vía Moodle, como en los distintos software licenciados que posee el DTE de UNIACC.

Esta capacitación no solo permitió a los docentes dar un mejor uso a la plataforma Moodle, sino que también conocer de fondo el proyecto formativo que tenía UNIACC para el PET. Lo anterior se da en un marco de creciente demanda ciudadana por la formación a distancia virtual, pese al elevado valor de su matrícula<sup>5</sup>.

A mediados del curso 2007, ya se impartían virtualmente en UNIACC las licenciaturas de Comunicación Social, Psicología y Derecho, todas con un progresivo y sostenido aumento en la matrícula de nuevos alumnos. A fines de este año, me incorporo como investigador del DTE. Durante mi estancia en este departamento, participo como investigador en tres proyectos financiados por el Fondo de Investigación del Centro de Estudios de UNIACC (FI-CEU)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> En promedio el costo de la matrícula anual para una licenciatura impartida virtualmente en UNIACC, alcanzaba los 6000€. Fuente: Informe Anual Consejo Nacional de Educación (2011). Ver documento en: [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/~Consolidada2011/indices\\_posgrados\\_2011.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/~Consolidada2011/indices_posgrados_2011.pdf) [Fecha de consulta: 02/06/11]

<sup>6</sup> Durante el período entre octubre 2007 a septiembre del 2009:  
Oct. 2007– mar. 2008. Evaluación de las competencias transversales en egresados de la licenciatura de Psicología PET. Responsable ©Dra Carolina Durán  
Sep. 2008 – may. 2009. Efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje para facilitar la reinserción académica de los alumnos del Programa Especial de Titulación PET. Caso de

Además fui investigador principal en otros proyectos ejecutados desde el DTE en conjunto con la Vicerrectoría de Investigación y Proyectos Institucionales, (aunque estas no tenían relación directa con temas de eLearning)<sup>7</sup>. Simultáneamente seguí cumpliendo funciones de tutor virtual en las Licenciaturas de Comunicación Social y Psicología, hasta agosto del año 2009.

### **1.2.2.- Primeras aproximaciones investigativas y aprendizajes iniciales, sobre el eLearning**

El hecho de que el proyecto PET de UNIACC haya estado en permanente construcción durante los últimos diez años, posibilitó que existieran múltiples y permanentes transformaciones académicas e institucionales. Si bien se trata también de dinámicas internas, todo este marco fluctuoso tiene su sustento estructural en los cambios globales que se viven en el actual escenario posmoderno de la educación superior. La situación de UNIACC, está en la línea de aquellos casos de universidades que han pasado de tener solo oferta de formación presencial a contar con formación eLearning (y convivir con ambas modalidades), o de contar solo con oferta de formación a distancia tradicional (no digitalizada) a los modelos digitalizados o eLearning (Sangrà, 2002).

El poder vivenciar estas transformaciones desde una posición activa y a la vez analítica, nos ha permitido, contar con importantes herramientas para la comprensión global del eLearning, a quienes hemos sido parte implicada en el proceso. A la vez nos facilita la observación de dimensiones más específicas, que muchas veces terminan siendo determinantes a la hora de analizar su rendimiento en el marco institucional y académico.

---

UNIACC. Responsable ©Dra Grettys Bravo

Mar. 2009 – sep. 2009. Indicadores No Verbales en Mensajería Electrónica Utilizados por Alumnos de Programas PET eLearning de la Universidad UNIACC y su Correlato Comunicativo Pragmático. Responsables Dra Alicia Cruzat y Mg Claudia Rondini

<sup>7</sup> Desde junio del 2008 a marzo del 2009, fui investigador responsable del estudio "Servicio militar: evaluación de las capacitaciones internas y externas recibidas por los conscriptos entre los años 2003 y 2008" a cargo del Ministerio de Defensa, el Ejército de Chile, y ejecutado por UNIACC.

Desde febrero del 2009 hasta agosto del 2009, fui investigador responsable del estudio "Identificación de certezas e incertidumbres en los médicos generales de zona". A cargo del Ministerio de Salud de Chile, el Colegio Médico, Regional Santiago y ejecutado por UNIACC.

En tal sentido es que mi experiencia en el DTE, me permitió identificar tres dimensiones claves en el funcionamiento de UNIACC con la llegada de la oferta eLearning, que desde mi punto de vista, requerían de una observación más analítica. Estas fueron:

a) Características y trayectorias del estudiantado en la conformación de los cursos PET

Conocer las principales expectativas y motivaciones del alumnado que realiza sus estudios de grado en la modalidad eLearning, es un trabajo complejo, y que de hecho puede variar en función del contexto o sociedad que se observe (Simonson, Smaldino, Albright et al., 2006). Quizás el trabajo de Borges, Farrés y Gallego (2007) o el de Martínez (2008) nos entreguen antecedentes significativos al respecto, más allá de que el primero se trate de un ejercicio sustantivamente bibliográfico y el segundo de un ejercicio focalizado en un contexto institucional específico.

En el caso de UNIACC, a partir de mi trayectoria profesional y de otros antecedentes investigativos al respecto (Bravo, 2008)<sup>8</sup>, es posible identificar dos perfiles de alumnado. El primero se caracteriza por ser un alumnado adulto, de entre veinticinco y cincuenta años, de clase media, con estudios previos de educación superior y laboralmente activos. El segundo perfil es un alumnado mayor de cincuenta años, en su mayoría beneficiarios de la Beca Valech<sup>9</sup> y sin estudios previos en educación superior finalizados.

---

<sup>8</sup> Bravo, G. (2008). "Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Reinserción Académica de estudiantes del Programa Especial de Titulación (PET). Caso Universidad UNIACC, en Santiago, 2007 y 2008". Revista Chilena de Comunicación. Año 2, N°1. Edit Accesum. Providencia, Santiago. Págs 41-61.

<sup>9</sup> La Beca Valech es un beneficio destinado a reparar a las personas que fueron víctimas de prisión política y tortura y que se enmarca en el conjunto de beneficios otorgados por la ley N° 19.992. Cubre el 100% de los estudios de educación superior en una institución reconocida por Estado chileno (arancel y matrícula), además de los gastos que sean cobrados por la institución hasta un año después de egresar. El beneficio puede hacerse efectivo en cualquier institución de educación superior reconocida por el Estado chileno, ya sea universidades tradicionales o privadas, institutos profesionales o centros de formación técnica. Información obtenida desde la Guía de Ayuda del Ministerio de Educación de Chile, en el link: [http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_becycred.pdf](http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_becycred.pdf) [Fecha de consulta: 11/06/12]

En cada una de las asignaturas que componen los programas de licenciatura o grado ofertados virtualmente, se puede observar la convivencia de ambos perfiles de estudiantado. Sin embargo, las expectativas de cada grupo resultan muy diferentes. Según Bravo (2008), en el caso del estudiantado más joven, esta experiencia podía representar una nueva oportunidad para finalizar y/o redirigir una carrera profesional, mientras que para el estudiantado más adulto, las motivaciones no van dirigidas fundamentalmente al desarrollo profesional, sino más bien se toma como un desafío personal y complementario (Bravo, 2008).

A su vez, se observa que el manejo de los recursos y herramientas tecnológicas en estos dos tipos de alumnado es sustantivamente desigual. Según la clasificación de Mark Prensky (2001), en el PET no existirían Nativos Digitales, más bien conviven en un mismo curso Inmigrantes Digitales con Nativos Analógicos.

#### b) La acción pedagógica y el desafío de la diversidad de alumnado

La necesidad de contar con una formación actualizada en el ámbito de los Entornos Virtuales de Enseñanza (EVA), se hace manifiesta en los trabajos de Gisbert (1999) y Sangrà (2002) que hacen referencia a la necesidad de una formación especializada y actualizada por parte del profesorado virtual. En la misma dirección Garrison y Anderson (2005) sostienen que tanto la diferencia generacional, como el menor uso de las Tics por parte del profesorado respecto del alumnado, pueden condicionar de manera manifiesta una óptima acción pedagógica.

En el caso de UNIACC, hasta comienzos del año 2010 muy pocos docentes del programa tenían estudios de pedagogía y mucho menos formación en didáctica pedagógica en entornos virtuales, más bien como hemos mencionado, las capacitaciones que habían recibido se centraban en el uso de la plataforma Moodle.

### c) Desafíos institucionales en una universidad virtual

Como hemos descrito anteriormente, UNIACC fue la primera universidad chilena que impulsó un programa regular de formación eLearning (año 2004). Esta iniciativa alcanzó su consolidación en el año 2008, cuando fue adquirida por *Apollo Group*<sup>10</sup>, consorcio internacional que buscaba expandir su proyecto de formación eLearning a nivel sudamericano (Hernández, 2012).

La llegada de *Apollo Group* trajo consigo un aumento significativo en la oferta de programas de grado y de posgrado (Hernández, 2012). Sin embargo, determinados aspectos institucionales no se desarrollaron consistentemente en UNIACC. En primer lugar, no se dio una promoción explícita de la investigación en eLearning (Farcas, 2010). De hecho, más que realizar investigaciones para aportar en la generación del conocimiento científico, lo que se busca es ejecutar proyectos que apuntaban al desarrollo institucional, en términos de infraestructura, capacitación, etc. (Mendiburo y Reininger, 2011).

En el año 2011, se impartían virtualmente en UNIACC siete licenciaturas y ocho programas de postgrado, y además se contaba con más de ochocientos egresados y alrededor de mil alumnos cursando sus programas<sup>11</sup>. Sin embargo, proyección en el ámbito de la investigación seguía siendo su gran deuda institucional (Hernández, 2012).

Con el fin de favorecer el proceso de acreditación de la universidad (Mendiburo y Reininger, 2011), a comienzos del año 2008, se empieza a impartir el programa de Doctorado en Ciencias de la Comunicación, ejecutado desde la facultad de comunicaciones. A su vez se creó el fondo de investigación del

---

<sup>10</sup> Apollo Group es un consorcio norteamericano con sede en la zona sur de Phoenix, Arizona. A través de sus subsidiarias, es propietaria y opera cuatro instituciones de educación superior: University of Phoenix, Western International University, Axia College, the College for Financial Planning, the Institute for Professional Development. También es propietaria de Insight Schools Online (Escuelas secundarias públicas de Washington, Wisconsin y otros lugares), y la Escuela Superior de Olympus. Además, Apollo Group, Inc. es el propietario de BPP Escuela Universitaria de Estudios Profesionales en el Reino Unido, de UNIACC en Santiago de Chile y la ULA universidad en México. Información extraída en la página de Apollo Group: [http://www.apolloglobal.us/index.php?option=com\\_content&view=article&id=42&Itemid=10](http://www.apolloglobal.us/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=10)

[Fecha de consulta: 11/06/12].

<sup>11</sup> Datos obtenidos desde Mendiburo A. y Reininger M. (2011).



Centro de Estudios Universitarios (FI-CEU)<sup>12</sup> que financia investigaciones a académicos y estudiantes de la universidad<sup>13</sup>.

### **1.2.3.- Inicio del proyecto de tesis doctoral sobre el eLearning: Llegada a Barcelona**

Dado que las posibilidades de desarrollar investigación sobre el eLearning eran escasas en UNIACC, y con la idea de conocer otros modelos institucionales de enseñanza virtual (sumado a la existencia de importantes incentivos personales), a fines del año 2008, decido postular al programa Becas-Chile CONICYT (Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología) para Estudios de Doctorado en el Extranjero. El título del proyecto en aquel entonces fue *“La educación superior en el escenario de la sociedad de la información. Impacto sociocultural del eLearning en sociedades periféricas y desarrolladas. El caso de Chile y España”*. Se trataba de un proyecto que por temas formales (propios de los requisitos de la beca), analizaba el fenómeno a nivel comparativo entre Chile y España y que se centraba en los cambios institucionales acaecidos ante la emergencia del eLearning. Además, era un proyecto que unificaba las tres dimensiones de UNIACC mencionadas en el apartado anterior.

A la vez, solicité la admisión a los estudios de Doctorado en el programa de Educación y Sociedad de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, en la línea de investigación: Enseñanzas y Aprendizajes en Entornos Digitales. En marzo de 2009 se me otorga la beca y en abril del mismo año, fui notificado de la admisión definitiva al programa de doctorado. Finalmente, en septiembre de 2009 viaje a Barcelona a desarrollar la investigación.

---

<sup>12</sup> Con un monto total de 14.000€ a repartir entre los cuatro proyectos seleccionados por el comité científico de este organismo.

<sup>13</sup> Según el Plan de Desarrollo Institucional (2012), ambas iniciativas se han creado para facilitar el proceso de acreditación universitaria. En: UNIACC (2012).

Durante el curso 2009-2010 inicio mis estudios de doctorado bajo la dirección de la Dra. Anna Escofet. Durante este periodo de investigación, trabajo en la formulación del proyecto, revisando literatura e informes de otras experiencias investigativas sobre eLearning.

En julio del año 2010, y previo proceso de redefinición del tema, presento mi proyecto final de tesis a la comisión doctoral titulado: *“Formación virtual universitaria en el marco de la sociedad de la información. Impacto en sociedades periféricas y desarrolladas”*. El mismo, resulta aprobado por la comisión el día 15 de septiembre del año 2010, lo que da inicio a la fase formal de investigación.

Durante el curso 2010-2011, con el fin de complementar mi formación profesional (hasta esa fecha, sustantivamente sociológica), ingreso en el Máster Oficial en Educación Superior de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. En función de los contenidos vistos y los intereses académicos personales, se producen dos cambios estructurales en la ejecución de mi proyecto de tesis doctoral.

Por un lado centro el enfoque analítico en la comprensión del fenómeno del eLearning desde la propia percepción del estudiantado (por sobre la búsqueda de respuestas a temáticas más generales, como se planteaban en el proyecto inicial). Y por otro lado, se produce un concertado cambio en la dirección de mi tesis doctoral. Desde abril del 2011 la Dra. Cristina Alonso Cano asume la dirección de mi proyecto de investigación, y en el mes de junio se suma a este propósito la Dra. Juana M. Sancho Gil.

En el mes de septiembre del año 2011 entrego a la comisión doctoral el informe de avance de tesis y a comienzos del mes de octubre, se me notifica la aprobación del mismo.

#### **1.2.4.- Formalización de la idea y tema de investigación doctoral**

En el curso 2011-2012 me incorporo como colaborador al grupo de investigación consolidado “Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos” ESBINA, perteneciente a la Universitat de Barcelona.

Durante mi colaboración con el grupo ESBINA en el curso 2011-2012, participo en distintas actividades académicas e investigativas<sup>14</sup>. A la vez, a comienzos del mes de febrero del año 2012, finalizo los estudios de Máster Oficial en Educación Superior, presentando como Trabajo Final de Máster (TFM) algunos de los antecedentes bibliográficos recopilados para el desarrollo de esta tesis doctoral<sup>15</sup>.

Con el claro propósito de realizar una investigación donde se exploraran y analizaran las trayectorias académicas y personales de los estudiantes que realizan su formación vía eLearning, se definen las directrices centrales del proceso de recolección y análisis de información.

Para tal efecto, en el mes de julio del año 2012 se inician los contactos con determinados representantes de la Universitat Oberta de Catalunya, donde se les plantea la posibilidad de realizar en el curso 2012-2013, una estancia doctoral en la institución, con el fin de poder ejecutar el trabajo de campo de mi investigación. Se acuerda retomar esta iniciativa, a comienzos del curso entrante. Finalmente en el mes de septiembre del año 2012 entrego a la comisión doctoral el tercer informe de avance de tesis y a comienzo del mes de octubre, se me notifica su aprobación.

---

<sup>14</sup> a) Colaborador, comité de organización del III Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y en la Sociedad: Una visión crítica. Organizado por el Grupo ESBINA, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.

b) Colaborador proyecto TICSE 2.0 “Tecnología de la Información y la Comunicación en el Sistema Escolar” en Cataluña. Aprobado y financiado por el Plan Nacional de I+D+i con el código EDU 2010 Q-17037 del Ministerio de Ciencia e Innovación. Proyecto interuniversitario, coordinado en Cataluña por la Dra. Cristina Alonso, miembro del GRC Esbrina de la Universidad de Barcelona.

<sup>15</sup> TFM dirigido por la Doctora Cristina Alonso Cano.

### **1.2.5.- Fase de ejecución de trabajo de campo**

El curso 2012-2013 comienza con la confección final de los primeros tres apartados de la tesis: Problema de investigación, Marco Metodológico y Marco Teórico. Posteriormente durante los meses de diciembre y enero, trabajo en la elaboración de la propuesta de estancia a presentar en el eLearn Center de la UOC, la cual es finalmente aceptada el 28 de enero del 2013.

Formalmente el día 4 de febrero me incorporo al *eLearn Center* por un periodo de seis meses. Durante este periodo, entre los meses de febrero y mayo, desarrollo gran parte del trabajo de campo planificado en el Estudio de Caso, lo que implicó la realización de más de cuarenta entrevistas a distintos representantes de la UOC y a estudiantes de los grados de Psicología, ADE e Ingeniería Informática.

En el mes de junio comienzo la fase de análisis de información y la elaboración del informe final, para finalmente a comienzos del mes de julio del 2013, entregar a la comisión del doctorado en Educación y Sociedad, el cuarto (y final) informe de avance de tesis.

### **1.3.- Problema de investigación: Formulación y justificación**

Una vez identificado el tema de investigación, que conecta con mi experiencia profesional y formativa, nos centramos en la focalización y justificación del problema de la investigación planteado en esta tesis doctoral.

#### **1.3.1.- Formulación del problema de investigación**

Formular un problema de investigación es un proceso tremendamente dinámico cuando se desarrolla en el marco de una investigación cualitativa (Valles, 1997). Respecto de este tesis, si bien las posiciones iniciales de la investigación dieron a entender un núcleo de interés temático central, referido a la experiencia del estudiantado que realiza su formación de grado bajo la modalidad eLearning, para poder abordarlo, necesitaba analizar aspectos

como: el sentido funcional del eLearning en el marco de las transformaciones de la modernidad tardía y la sociedad de la información; explorar los cambios institucionales y normativos que acarrea la llegada del eLearning en educación superior, (en el marco europeo y global); conocer la experiencia de docentes y estudiantes al respecto. Todas estas dimensiones se encuentran rodeadas de grandes interrogantes que convergen en el problema que guía esta tesis.

Por otra parte, y muy en la línea de lo sugerido por Valles (1997) a la hora de plantear un problema de investigación, la formulación final del mismo ha estado marcado por los siguientes aspectos: trayectoria profesional y motivación personal; consejo de expertos, postulación a una beca de investigación internacional; y finalmente por la lectura y discusión del material bibliográfico disponible.

De este modo, el problema de investigación queda formulado de la siguiente manera: En el marco institucional de la Universitat Oberta de Catalunya, **¿Cuáles son los relatos y vivencias del estudiantado que realiza sus estudios universitarios en modalidad eLearning, respecto a su adaptación al modelo, al uso de las TIC y los entornos virtuales de enseñanza, a la forma en que se organizan para desarrollar sus actividades académicas, a sus motivaciones y expectativas formativas y a su vínculo con la universidad?**

Vincularse al problema desde una posición construccionista, favoreciendo la cercanía con los actores y en este caso con los estudiantes que realizan su formación universitaria vía eLearning, nos posibilitará captar y a la vez comprender elementos que desde una visión estructural y explicativa, podríamos haber dejado pasar.

### **1.3.2.- Justificación del problema de investigación**

La decisión de focalizar esta investigación en el estudiantado, y a la vez, de construir lo que significa esta experiencia a partir de sus propios relatos y trayectorias, se ha dado producto de los cambios que ha experimentado esta

tesis, tanto en su diseño como en su ejecución, y de las propias vicisitudes que marcan una experiencia investigativa como esta.

El contexto social y personal en el que se enmarcó el desarrollo de esta tesis doctoral, generó un sin número de eventos y experiencia que en la mayoría de los casos, terminaron marcando las rutas por las cuales debíamos seguir. En este sentido, cinco aspectos resultaron sustantivamente significativos a la hora de dar forma final al contexto que observamos.

En primer lugar, al llevar a cabo una revisión de la bibliografía general disponible sobre el tema, hemos podido ver que la orientación temática de las recientes investigaciones desarrolladas sobre el eLearning, se ha centrado sustantivamente en el análisis desde distintas dimensiones de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). En este ámbito, se pueden encontrar distintos trabajos vinculados a dimensiones como: la didáctica de la tecnología (Moreno, 2009); el rendimiento institucional (Verdù, 2009); la integración educativa de la Web Social (Asís, 2010; Roderer, 2012); el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes (Pérez-Mateo, 2010; Romeu, 2011), etc.

Por el contrario, no hemos identificado ejercicios investigativos que hayan centrado la observación en la percepción del estudiantado, y que desde su experiencia como sujeto activo de todo el entramado sistémico que caracteriza el proceso de aprendizaje virtual (del cual es protagonista), se haya intentado conocer la experiencia de formarse mediante el eLearning. Solo trabajos como el de Borges, Farrés y Gallego (2007) y el de Martínez (2008) nos entregan antecedentes importantes al respecto, aunque el primero se trate de un ejercicio sustantivamente bibliográfico y el segundo de un ejercicio cuantitativo y focalizado en un contexto institucional específico.

En segundo lugar, al observar el reciente marco educativo institucional en Europa y España, vemos que el estudiantado se ha transformado en el protagonista de la construcción y organización educativa contemporánea. Tal

como podemos observar en la declaración de Lovaina del EEES (2009)<sup>16</sup>, “el estudiante debe ser el centro del diseño de las políticas educativas contemporáneas en el marco del EEES” (EEES, 2009: 6). En la misma línea el consejo europeo, en la declaración de Lisboa (2000)<sup>17</sup> afirma lo siguiente:

“Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de formación e inserción laboral del nuevo estudiantado. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido” (C.E Lisboa, 2000: 8).

Finalmente la propia ley orgánica del universidades (LOU, 2007)<sup>18</sup>, sostiene que las universidades españolas deben promover la innovación educativa, ya sea en cuando a infraestructura y gestión académica, para hacer frente a los nuevos perfiles y necesidades del estudiantado contemporáneo.

En tercer lugar, en términos de didáctica educativa, el eLearning es una modalidad de enseñanza centrada en el estudiante, que busca realzar sus saberes y los aspectos que constituyen su cotidianeidad, por lo que conocer su opinión respecto de los principales aspectos que la constituyen puede resultar determinante a la hora de analizar prospectivamente el desenvolvimiento del eLearning. Para Garrison y Anderson (2005), el eLearning se enmarca en una propuesta de enseñanza que ellos denominan “Constructivismo Cooperativo”. Esta propuesta “busca reconocer la estrecha relación existente entre la construcción personal del significado y la influencia que ejerce la sociedad en la configuración de la relación educativa” (Garrison y Anderson, 2005: 30). Por tanto, este proceso unificado, reconoce la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido. Según los autores, la identificación de estas dos

---

<sup>25</sup> Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Nueva Lovaina. (2009). Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf). [Fecha de consulta: 15/11/12].

<sup>17</sup> Consejo Europeo, Lisboa (2000). Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm). [Fecha de consulta: 10/10/11].

<sup>18</sup> Ley Orgánica de Universidades 4/2007. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>. [Fecha de consulta: 18/11/12].

dimensiones, es determinante a la hora de comprender y aplicar el eLearning, con fines educativos. En la misma línea, Reig (2008) sostiene que el eLearning está centrado en el usuario y que él es el propietario del aprendizaje y quien debe elegir los temas, los materiales y los estilos de aprendizaje.

En cuarto lugar, hoy en día podemos ver que examinar el impacto de determinadas iniciativas tecnológicas aplicadas a los más diversos ámbitos sociales (entre ellos el educativo), resulta un ejercicio común en sociedades que viven una fase de modernización reflexiva o modernidad tardía (Giddens, Beck y Lash, 1997), donde las promesas de bienestar y beneficios individuales se ven cuestionadas y deslegitimadas, generando un manifiesto estado de incertidumbre y congestión social (Giddens, Beck y Lash, 1997). En este sentido resulta de menester el debate y el diálogo sobre el eLearning, más cuando los propios usuarios (y potenciales benefactores) son los protagonistas.

En quinto lugar, respecto de mi breve experiencia profesional en el ámbito de la formación virtual, puedo afirmar que el hecho de dar espacio a la percepción del estudiantado universitario que se forma bajo la modalidad eLearning, y poder conocer sus motivaciones, expectativas, evaluaciones, temores, etc., ha sido un elemento de motivación e interés personal, desde la propia génesis de esta propuesta de investigación.

Finalmente mencionar que el conocer las experiencias y relatos del estudiantado de universidades virtuales, podrá representar un aporte en el futuro desarrollo de nuevas y mejores estrategias educativas en el ámbito del eLearning. Pudiendo estas ser más accesibles e integradoras, y promoviendo una pedagogía menos conducida y más construida entre los diferentes actores que forman parte de estos entornos virtuales de formación.

#### **1.4.- Objetivos de la investigación**

La formulación de los objetivos de esta investigación, no se ha dado en un momento exacto ni ha sido un proceso lineal. Más bien, son el resultado de las permanentes observaciones y representaciones identificadas a lo largo de los



años de ejecución del proyecto.

Si bien hemos contado con un guion, o marco de desenvolvimiento - que en este caso llamamos Objetivo General -, solo el entrar en el campo nos ha permitido identificar y seleccionar la información “clave” que necesitábamos para dar respuestas a nuestras interrogantes iniciales. La suma de estas experiencias o informaciones “clave” proporcionada por los propios actores, nos ha permitido configurar e ir construyendo un guion más concreto respecto de la información específica que necesitamos para poder acceder y a la vez comprender la realidad observada.

Por tanto, el guión o marco orientador de esta investigación - objetivo general - y las experiencias o informaciones específicas - objetivos específicos - han quedado planteados de la siguiente forma:

*Objetivo General: Explorar, analizar e interpretar los relatos y significaciones del estudiantado de la Universitat Oberta de Catalunya, respecto de su experiencia formativa mediante la modalidad eLearning.*

Este objetivo general se aborda a partir del planteamiento de los siguientes tres objetivos específicos, que buscan explorar tres importantes ámbitos que caracterizan la trayectoria del estudiantado que se forma bajo la modalidad eLearning:

*Objetivo específico 1: Explorar, analizar e interpretar los relatos y significaciones que hace el estudiantado de la UOC, respecto de si mismo, como estudiante eLearning.*

Es decir, interesa estudiar los discursos articulados y creados desde los espacios cotidianos que reconstruyen la trayectoria personal del estudiante que decide realizar estudios en la modalidad eLearning. Más no sólo interesa la trama de significados personales urdidos en torno a esto, sino también cuáles son los incentivos, efectos y las transformaciones personales que ha implicado desarrollar sus estudios en esta modalidad. Profundizando en las historias

personales previas al desarrollo de los estudios, las relaciones con su entorno personal, las motivaciones iniciales y las expectativas actuales.

*Objetivo específico 2: Explorar y analizar los relatos y significaciones del estudiantado de la UOC respecto de los principales componentes pedagógicos y tecnológicos de eLearning.*

Paralelo al interés por los significados construidos en la dimensión personal del estudiantado, interesa explorar y analizar las prácticas cotidianas del estudiantado que surgen de este encuentro con las TIC y con el modelo de enseñanza eLearning. En este sentido, intentaremos poder describir como se desenvuelven el campus virtual, que aprendizajes y competencias han podido asimilar durante su formación y como se da su adaptación a la propuesta educativa (tanto en lo pedagógico, como en la relación con el resto de sus compañeros de estudios y con los responsables académicos).

*Objetivo específico 3: Explorar, identificar y analizar los relatos y valoraciones del estudiantado virtual, respecto de la Universitat Oberta de Catalunya.*

En este sentido, buscamos analizar y describir la relación entre el estudiantado virtual y la UOC. Para esto, exploraremos en las valoraciones que hace el estudiante sobre la universidad, centrándonos en aspectos tales como: el reconocimiento social de la UOC; la imagen que busca proyectar, la identificación y sentimiento de pertenencia; y la confianza que proyecta como institución educativa.

Todos estos objetivos plantean variables que de una u otra forma, se entrelazan entre sí, y que no tienen la pretensión de cercar el campo en que buscamos desenvolvernos. Por el contrario, se han planteado como rutas sugeridas y por construir.

Finalmente manifestar, que más allá de los antecedentes y experiencias que incentivaron el desarrollo de esta tesis, el valor de la investigación podría estar en el hecho de que se ha privilegiado construir una realidad, a partir de las

propias vivencias y trayectorias de los participantes. Este ha sido el sentido que ha motivado la emergencia del problema de investigación y la formulación de los objetivos.

## **CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

Tal como plantea Bates (2005), Garrison y Anderson (2005), y Guri-Rosenblit y Gros (2011), el eLearning emerge como consecuencia de la expansión y evolución del internet. Este proceso además, se da en plena manifestación y reconocimiento mediático de lo que Castells (1997) denominó como sociedad informacional aquellas sociedades que estarían organizadas en base a la prevalencia de las relaciones informacionales mediadas por las TIC, por sobre las relaciones y la organización industrial. Es decir, en la era informacional, la información y las tecnologías serían identificados los componentes de poder y el motor de la sociedad (Castell, 1999).

Esta marco informacional, ha generado transformaciones que han afectado a las más diversas áreas de nuestra sociedad, incluido el ámbito de la educación. Esto se ha podido evidenciar, con la compulsiva llegada de las TIC a la gestión del conocimiento, y al diseño de los modelos pedagógicos contemporáneos. Lo anterior, ha provocado la emergencia de posiciones tecnófobas y tecnófilas (Sancho, 1998), que en esencia han abierto el debate sobre la calidad de la educación y los desafíos prospectivos que esta enfrentará en un contexto social marcado por las contradicciones que enfrenta el proyecto moderno.

En este sentido, en la primera parte de este capítulo, se aborda desde un punto de vista analítico y teórico, qué componentes caracterizan las contradicciones entre el pensar moderno y posmoderno. En una segunda parte nos referiremos a la emergencia de la era informacional y al progresivo proceso de inserción de las TIC a los contextos educativos. Y finalmente en la tercera parte, se analizan las principales transformaciones que se en los modelos de educación superior contemporánea ante la emergencia de las TIC.

## **2.1.- Transformaciones socioculturales en la sociedad contemporánea: de la modernidad a la modernización reflexiva**

En sus inicios, el proyecto de la modernidad consignó la importancia del conocimiento científico para el bienestar del ser humano, en tanto se constituye a sí mismo en esa actividad y ella le permite avanzar en el desarrollo de la humanidad. Pero justamente esta lógica es la que hoy en día empieza a cuestionarse, especialmente a la hora de determinar si aquellas promesas de mejora en la calidad de vida y bienestar de los humanos, se han cumplido o han quedado a la deriva.

Este nuevo marco analítico, ha implicado la emergencia de un pensar crítico y revelador, que sin embargo, aun no se sitúa como un pensar uniforme. De hecho, el concepto postmodernidad en sí mismo, solo nos sugeriría la existencia de una era distinta a la moderna, una era posterior, pero no especifica respecto de “qué tipo de era”. Un síntoma de la ausencia de un paradigma único que describa y explique adecuadamente la situación actual, es el debate en torno a la definición y estatus del propio concepto postmodernidad. Las hipótesis se mueven desde el extremo de considerarlo como la nueva época histórica cultural, que estaríamos gestando (y desde esa perspectiva la época moderna habría dado pie a la época postmoderna) hasta quienes lo reducen a una simple nueva sensibilidad para realizar determinadas actividades de la vida humana, especialmente el arte. En rigor, el concepto tiene su origen en el ámbito estético, pero de ahí se ha desplazado y ha terminado por acuñarse designando las diversas transformaciones de la cultura, el conocimiento y, en definitiva, de la forma en que el ser humano construye su vida en la actualidad.

Para comprender de manera global este fenómeno, partiremos exponiendo las principales características del llamado proyecto de la modernidad y la concepción del progreso a través del desarrollo de la ciencia, para posteriormente ver las principales nociones del pensar postmoderno, desde donde situaremos el fenómeno de la “Modernización Reflexiva”.

### **2.1.1.- La modernidad y la postmodernidad: desde la confianza a la incertidumbre**

En el campo de la filosofía analítica, el vínculo entre modernidad y progreso tiene como centro analítico el desarrollo científico y la posición del ser humano en este proceso. El sujeto cognoscente se constituye en la principal dimensión del sujeto moderno en tanto la generación de conocimiento racionalmente fundado, es la actividad por la que la conciencia se constituye a sí misma. Por lo mismo, el sujeto moderno se esfuerza por establecer las condiciones del mejor conocimiento que pueda desarrollar siguiendo a su razón: el conocimiento científico.

Descartes a mediados del siglo XVII, en su célebre obra “El discurso sobre el método”<sup>19</sup>, asigna un especial énfasis al conocimiento científico, al punto de hacer coincidir conocimiento con conocimiento científico y dedicar todo su esfuerzo a establecer las bases para realizar con éxito esta actividad. Desde este punto es que se empieza a gestar otra idea que será tanto o más representativa de la modernidad: la idea de progreso. En la misma línea, para Augusto Comte (1894), el ser humano moderno asumía como propio un sentimiento absolutamente nuevo: el de estar participando en un proceso de continuo crecimiento de la humanidad “...que, tarde o temprano, la llevará a su felicidad” (Comte, 1842: 25).

A mediados del siglo XX, reafirmando esta lógica lineal del progreso, Karl Popper (1967) sostenía que la legitimidad del saber científico llevaba al progreso, solo si este era obtenido desde métodos deductivos verificables y “falsables”.

“La inducción parte de la premisa de que lo primero que ocurre es siempre la observación, y que la teoría científica se forja después. La realidad nos revela que es a la inversa: primero formamos unas teorías acerca del mundo, y son ellas las que determinan lo que debemos observar.” (Popper, 1967: 78).

---

<sup>19</sup> Publicada por primera vez en el año 1637.

Tenemos así una concepción lineal del progreso, donde un factor precedente lleva necesariamente al siguiente.

En el marco contemporáneo, para Castells (1997) la expresión de la modernidad, vendría dada por la conformación de una sociedad de redes, promovida por la legitimación del saber científico, el acelerado crecimiento del desarrollo tecnológico, y la estandarización de los estilos de vida a nivel global. A la vez, la confianza entre los distintos sistemas y subsistemas y la falta de incertidumbre, que conforman a la sociedad, representa otro aspecto trascendente del marco general de la modernidad (Giddens, 1993; Kuhn, 1996).

Ahora bien, en las últimas décadas ha florecido un sentir crítico respecto a estas propuestas de promoción del status quo sistémico, que cuestiona la existencia de un equilibrio social manifestado en la confianza colectiva y "congelada" (Giddens, 1993) de las sociedades occidentales. Se trata de una línea analítica postmoderna, que enfatiza la crisis estructural que viven tanto el proyecto de la modernidad como el pensar positivista (Kuhn, 1996). Esto queda consignado en el propio término en el que lo "post" alude directamente a lo moderno, ya sea para negarlo, criticarlo, cambiarlo, reducirlo o profundizarlo (Lyotard, 1991).

Algunos de los ámbitos de análisis desde el cual se podría justificar la existencia de una crisis al proyecto moderno giran en torno a lo que comprendemos en la actualidad por ciencia, por progreso y por consiguiente, por objetividad.

Respecto de la ciencia, la postmodernidad se manifiesta como una pérdida de fe en los proyectos de fundamentación de la praxis científica. Lo que está en cuestión es justamente la médula del trabajo científico, es decir, la capacidad de encontrar un criterio único y universal para discriminar los enunciados científicos de los que no lo son.

Respecto del progreso, lo que ha caído entonces, es la pretensión de que la ciencia constituya un modo privilegiado de acceso a lo real. Junto con ello cae el sujeto que se auto asignó dicha pretensión apoyado en una razón capaz de todo; y cae el ideal que mueve la dedicación del hombre a la tarea científica: la idea de progreso.

Hoy en día, la práctica y la crítica postmoderna no sólo han develado la incapacidad de la razón de alcanzar esa pretendida objetividad, sino aún más, han mostrado que el proyecto moderno terminó traicionándose a sí mismo, porque el elemento emancipador y liberador que contenía dicho esfuerzo terminó convirtiéndose en un “totalitarismo de la razón”, al absolutizar el camino único: el método (Kuhn, 1996). De ahí entonces, que la liberación sea entendida hoy como el despliegue de las diversidades, de lo distinto, de las diferencias en los más distintos ámbitos de la vida cultural y cognoscitiva del ser humano.

Este escenario, caracterizado por la existencia de una mayor cantidad de incertidumbres que de certezas, no ha establecido un camino manifiesto por el cual podamos orientarnos. Lo que sí ha sido posible es la emergente resignificación de los principales símbolos del proyecto de la modernidad (Giddens, Beck y Lash, 1997).

### **2.1.2.- La modernización reflexiva y la sociedad del riesgo: Incertidumbre o confianza social**

La modernidad reflexiva a la que aluden Giddens, Beck y Lash (1997), describe un fenómeno característico de aquellas sociedades que asimilaron el proyecto de la modernidad como base de sus propias posibilidades de progreso, y que en el presente, más que confianza, encuentran incertidumbre y la manifestación de permanentes riesgos sociales. En relación a los riesgos sociales, éstos en su conjunto terminan dando sentido a lo que Beck (1998) denominó, como sociedad del riesgo.



### **2.1.2.1.- La sociedad del riesgo**

El principio axial de las sociedades del riesgo son los peligros generados por la civilización moderna, (dada la consolidación del modelo de sociedad industrial y su consiguiente proyecto de la modernidad), los cuales ya no pueden ser ni temporal, espacial o socialmente delimitados, de tal forma que los fundamentos de la sociedad industrial (las instituciones elementales tales como el estado nación, los procesos fundamentales como los antagonismos de clase, las visiones del control y de la racionalidad técnico-económicas y sobre todo la independencia entre la tecnología y la política) son socavados, superados o eludidos sistemáticamente (Beck, 1998).

La modernidad del riesgo indicaría justamente que los efectos de una naturaleza independiente de la actividad de las sociedades, son en realidad inexistentes, no hay consecuencias ni efectos que no involucren a la sociedad y donde la organización de las sociedades no juegue un rol decisivo. En la sociedad de riesgo, el motor del cambio social no es la racionalidad con arreglo a fines, sino que los efectos colaterales que de pronto explotan inesperadamente, sin que nadie los llame, los nombre o los quiera. Los riesgos, los peligros, la presión de la individualización, la globalización, porque la lógica de la racionalidad con relación a fines se ha vuelto contra sí misma. Un quiebre estructural que separa a la modernidad industrial de otras modernidades (Robles, 2000).

Por otro lado, a partir de lo planteado anteriormente, esta sucesión y generación constante de riesgos desencadena el surgimiento de una modernidad reflexiva, etapa en que se han diluido las certezas de la modernidad y ahora el hombre se enfrenta a nuevos desafíos, predominando la incertidumbre social (Beck, 1998).

### **2.1.2.2.- ¿Qué es la modernización reflexiva?**

La modernización reflexiva refiere por un lado, a una época de la modernidad que se desvanece y por otro, al surgimiento anónimo de otro lapso histórico,

surgimiento que no se gesta a causa de elecciones políticas, del derrocamiento de gobierno alguno o por medio de una revolución, sino que obedece a los efectos colaterales latentes en el proceso de modernización autónoma según el esquema de la sociedad industrial occidental o mejor dicho “capitalismo”. Para Kuhn (1996), el sujeto de esta destrucción creadora no es la crisis, sino el triunfo del orden a partir del proyecto científico de la modernidad (Kuhn, 1996).

Para Beck (1998), la modernización reflexiva básicamente cuestiona la rigidez y la imposibilidad de superar los supuestos de la sociedad industrial. No tiende a la autodestrucción, sino a la “auto transformación” de la modernización industrial. La modernidad reflexiva alude no tanto a la reflexión (como el adjetivo "reflexivo" parece sugerir) sino que a la auto confrontación:

“El tránsito de la época industrial a la época del riesgo se realiza de manera anónima e imperceptible durante el curso de la modernización autónoma. Esto se da, conforme al modelo de efectos colaterales latentes” (Beck 1998: 26).

En el marco de la modernización reflexiva, el avance de la individualización ha liberado a los individuos de las estructuras colectivas y abstractas tales como la clase, la nación, la familia nuclear y la creencia incondicional en la validez de la ciencia (Giddens, 1993). De este modo, la modernidad reflexiva se alcanza en la crisis de la familia nuclear y la auto organización concomitante de las narraciones vitales, con la pérdida de fe en los beneficios que traería vivir en comunidades; con la pérdida de influencia de las estructuras de clase sobre los agentes<sup>20</sup>; en la conducta electoral, en las pautas de consumo, en la afiliación sindical; con el desplazamiento de la producción regulada por la flexibilidad laboral, que desde luego trae consigo una baja en la calidad de vida de los trabajadores y un constante empobrecimiento; con la nueva desconfianza ecológica y la práctica de la ciencia institucionalizada.

---

<sup>20</sup> Entes de la Sociedad que permiten la Socialización, como la Familia, los medios de comunicación, los grupos de pares, etc. “Vivir en una Sociedad Postradicional” (Giddens, 1994).

### **2.1.2.2.1.- Las claves de la modernización reflexiva: tradición, compulsión y congestión social**

Para hablar con propiedad de la modernización reflexiva debemos definir en primer lugar, los conceptos/estados de: Tradición y Compulsión social. Esto, según Giddens (1993), por ser fundamentales en las transiciones sociales (sociedad tradicional – sociedad industrial – sociedad reflexiva, sociedad de riesgo) (Giddens, 1993).

La tradición está estrechamente relacionada con la “memoria colectiva”, que a la vez es un medio de organización. Respecto a su integridad, la tradición se deriva no del mero hecho de la persistencia a lo largo del tiempo, sino del trabajo continuado de interpretación que se lleva a cabo para identificar los vínculos que unen el presente al pasado. La noción de tradición presupone permanencia, una integridad que resiste los embates del cambio. Tiene un carácter orgánico; se desarrolla y madura, o se debilita y muere.

La tradición, implica la existencia de ritual, “noción formular de verdad” (Giddens, 1993) (que no envuelve la “racionalidad” científica), y de guardianes<sup>21</sup>. Un ritual es una herramienta de la memoria colectiva que sirve para activar la memoria, porque la tradición es necesariamente activa e interpretativa. La memoria es un proceso activo y social que no puede identificarse con el mero recuerdo. Reproducimos continuamente memorias de acontecimientos o estados pasados, y estas repeticiones confieren continuidad a la experiencia. Entonces es preciso interpretar el ritual porque si no, las acciones se transforman en costumbre y no tienen un sentido.

La sociedad compulsiva se aleja diametralmente de la tradición. Principalmente incide el advenimiento de la modernidad industrial, que trae consigo códigos y símbolos nuevos, distintos a los propios de una cultura específica. La compulsión es una confianza congelada, un compromiso que no tiene objeto

---

<sup>21</sup> Los guardianes son los agentes o mediadores esenciales de los poderes causales, ancianos, curanderos, magos, o funcionarios religiosos, que tienen la importancia de mantener los rituales de una tradición. “Vivir en una Sociedad Postradicional”. (Giddens, 1994: 85).

sino que se auto-perpetúa e impide reanudar el compromiso con los sistemas abstractos que han llegado a dominar el contenido de la vida cotidiana. Genera incapacidad para escapar del pasado.

Respecto al individuo, cuando se cree autónomo, representa un destino incierto y a medida que la tradición se disuelve, puede especularse con que la huella del recuerdo quede expuesta más al desnudo y es más problemática respecto a la construcción de la identidad y el significado de las normas sociales. De la reconstrucción del pasado que proporcionaba la tradición deviene una responsabilidad más acusadamente individual (Giddens, 1993). La confianza se otorga a la luz de una selección de alternativas. Es decir, en la sociedad moderna, cada individuo tiene que escoger un estilo de vida porque la tradición ya no tiene esa autoridad de definir la totalidad del mundo de la vida, autoridad a cargo de los Guardianes. Cuando tales alternativas son filtradas por compromisos no explicados (compulsiones) la confianza se convierte en una mera urgencia repetitiva.

La sociedad compulsiva implica la perpetuidad y el congelamiento de la confianza establecida entre el individuo y los sistemas abstractos, lo que a la luz de las reflexiones vistas, puede representar múltiples consecuencias para el posicionamiento del proyecto de la modernidad, y para el propio proceso de modernización de la sociedad industrial.

Respecto de la congestión social, según Beck (1998), se trata de un fenómeno posterior al de la compulsión social (y en muchos casos consecuencia). Para el autor, congestión es una parálisis general en la modernización causada por un debilitamiento del proceso de implementación de la industrialización. Beck (1998) argumenta que una parálisis generalizada acompaña a la subpolitización. Los modernizadores, al igual que sus críticos, quedan atrapados en la rigidez de los puntos de vista e intereses fomentados. Este debilitamiento del proceso de implementación de la industrialización, que antes estaba tan bien lubricado por el consenso, impide el proceso, y anuncia la autolimitación y el autocontrol anárquico de un proceso de industrialización que, anteriormente carecía de frenos (Beck, 1998).

Esta congestión crea rupturas o recaídas de la confianza en los sistemas abstractos. En el nivel de la vida cotidiana, la retirada de la confianza puede tener diversas formas, algunas de las cuales son enteramente marginales a la persistencia de los propios sistemas abstractos. Una progresiva aceleración de la desconfianza en la educación, o en un gobierno, puede conducir a su colapso.

#### **2.1.2.2.2.- Modernización reflexiva en los sistemas educativos contemporáneos**

La modernidad reflexiva se puede evidenciar con la pérdida de la fe en las promesas de un mundo moderno y equilibrado, en la práctica de la ciencia institucionalizada; y desde luego, en los patrones y modelos educativos que reproducen una sociedad que ya no genera confianza. En este sentido, para Beck (1998), las instituciones educativas (escuelas y universidades) en el marco de la modernidad, se han convertido en “estaciones fantasmas”, un lugar donde hay que acudir, pero que expide credenciales para ninguna parte. Para Beck (1998), el marco de enseñanza moderno, no consideraría la emergencia de nuevas identidades sociales, las cuales si bien siguen acudiendo a los centros formativos, lo hacen como una práctica compulsiva y repetitiva. Sólo fenómenos reflexivos, como el aumento manifiesto del paro, han logrado cuestionar este orden normativo.

Según Beck (1998), el problema se sustenta en la falta de garantías de empleabilidad que entrega la formación profesional. Por tanto, los itinerarios instructivos orientados a la profesión, cuando su futuro profesional se torna más oscuro, modifican esencialmente su sentido, sin que esto implique la flexibilización de las instituciones formativas o grandes cambios en sus contenidos curriculares.

“Ello puede permanecer escondido para los planificadores e investigadores de la educación, en el gran saco de las «discrepancias entre formación y ocupación», e incluso puede permanecer escondido para los docentes, pero no para el nuevo estudiantado que más tarde, al dejar el sistema educativo,

encuentra las puertas cerradas del sistema de empleo (principalmente por falta de asimilación de las competencias profesionales adecuadas, y por la nula experiencia laboral previa), lo que anticipan de manera autoconsciente mientras están en la instrucción” (Beck, 1998: 238).

Es decir, que por la irrupción externa del mercado de trabajo, son dañados o destruidos los fundamentos del carácter inmanentemente formativo de la instrucción con referencia ocupacional. Lo que en el marco de la preponderancia del mercado en la construcción de la sociedad, debería hacer replantear el sentido rígido de las instituciones formativas.

Para Feito (2009), el problema también vendría dado por el hecho de que en el marco de la modernidad, la búsqueda de legitimidad institucional, está por sobre la búsqueda de legitimidad del proyecto educativo y de su sentido: “Una buena formación académica no es, por sí sola, garantía para afrontar con éxito los retos que habremos de afrontar en los diversos escenarios que conforman nuestra vida adulta” (Feito, 2009: 121).

Volviendo a la “estación fantasma”, para Beck (1998), resultaría equivalente a la “institución zombie”, a propósito de las instituciones sociales que se mantienen de manera inerte aunque haya concluido su ciclo vital (instituciones sociales “zombies”). En el campo de la educación superior, la imagen de la Universidad “zombie” tendría además, la potencia de ilustrar la situación de desconcierto en que se haya buena parte del sistema educativo, derivado en gran medida de lo que Hernández y Dobón (2004), define como: “el virtual encapsulamiento respecto de cualquier mensaje del mundo exterior” (2004: 17). Para el autor, los sistemas educativos contemporáneos, deben ser capaces de realzar el contexto cotidiano de las personas, y por ende, sus saberes adheridos a esta realidad. “Hay que vincular el aprendizaje con hechos cotidianos de modo que las personas puedan dominar su vida” (Hernández y Dobón, 2004: 18).

La educación superior no debiera apuntar por tanto, a preparar profesiones con perfiles exactamente determinados y definidos; más bien debiera apoyar a la ciudadanía a enfrentar el manejo de todas las incertidumbres que se dan en el mundo actual, y a instarlos a aprovechar las herramientas y/o posibilidades que se presentan en el marco de la nueva sociedad informacional.

En el siguiente apartado analizaremos el escenario en el que emerge esta denominada “Sociedad de la información” o “informacional”. A partir de esto, describiremos las principales características que suponen el informacionalismo y la sociedad en red. Finalmente analizaremos la inserción de las TIC en los entornos universitarios y las limitaciones asociadas.

## **2.2.- La sociedad de la información y los futuros desafíos en la construcción del saber**

Como hemos visto, la transposición de los modelos de desarrollo y la consolidación de la modernización reflexiva (Beck, Giddens y Lash, 1997), nos hace suponer que actualmente vivimos tiempos confusos. Para Castells (1997) estos tiempos de confusión e incertidumbre son frecuentes en los períodos de transición histórica entre las diferentes formas de sociedad.

Las sociedades evolucionan y se transforman a través de una compleja interacción de factores culturales, económicos, políticos y tecnológicos siendo estos últimos los que constituyen una dimensión fundamental del cambio social, de la estructura material de una sociedad (Sancho, 2001; Castells, 2001). Rosenberg (2001) señala al respecto que: “a largo de la historia, los grandes avances tecnológicos han tenido el poder de alterar completamente la sociedad” (2001:19). Como apunta Castells (2001), las tecnologías evolucionan gradualmente hasta que tiene lugar un cambio cualitativo de primera magnitud, es decir, una revolución tecnológica que desemboca en un nuevo paradigma tecnológico. Este es el caso de la sociedad actual: nos encontramos en un nuevo paradigma motivado por el apogeo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), es decir, la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías del sonido e imagen (Majó y Marquès, 2002).

### **2.2.1.- La sociedad informacional**

La consolidación de la sociedad de la información, ha estado marcada por la perplejidad política, social, económica y cultural de la condición postmoderna. Según Sancho (2001), toda esta perplejidad ha estado reforzada por los efectos producidos a partir de la proliferación y legitimación de las TICs en todos los ámbitos sociales.

“La ingente producción de herramientas para generar, almacenar, transmitir y acceder a la información y la constatación de que la “materia prima” más preciada en este momento es la propia información, la generación de conocimiento y la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, han llevado a denominar a nuestro tiempo como Sociedad de la Información” (Sancho, 2001: 2).

Reflexiones como las planteadas por Sancho (2001), entre otras (Bell, 1976; Castells, 1997) enfatizan el gran cambio experimentado entre la sociedad industrial y la actual, cuya principal diferencia reside en las actividades que realizan las personas, cada vez menos centradas en la industria y más vinculadas a la gestión de la información (Majó y Marquès, 2002). Atendiendo a esta característica de la sociedad actual, cabe hacer una distinción específica entre los términos “sociedad informacional” y “sociedad de la información”. Como señala Castells (2002):

“El conocimiento y la información han sido esenciales en muchas de las sociedades históricamente conocidas, si no en todas. Hubo sin duda diferentes formas de conocimiento en muchos casos, pero el conocimiento, incluido el saber científico, es siempre históricamente relativo. Por tanto, en cierto sentido, todas las economías se basan en el conocimiento y todas las sociedades son, en el fondo, sociedades de la información.” (2002: 112).

Es por ello que Castells (2002) prefiere no utilizar términos como “economía del conocimiento” o “sociedad de la información”, y más bien se decanta por el informacionalismo, fenómeno que para el autor debe ser comprendido como un nuevo paradigma tecnológico. En sus propias palabras:



“Lo que caracteriza al informacionalismo no es el papel central del conocimiento y la información en la generación de riqueza, poder y significado. (...) Lo distintivo de nuestra época histórica es un nuevo paradigma tecnológico marcado por la revolución en la tecnología de la información y centrado en torno a un racimo de tecnologías informáticas. Lo nuevo sería la tecnología del procesamiento de la información y el impacto de esta tecnología en la generación y aplicación del conocimiento” (2002: 112).

No se trata solo de la existencia de información en sí, ni de las tecnologías (siempre han existido), sino más bien, el control y procesamiento de la información transmitida mediante las TIC.

"Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación y procesamiento de la información / comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos" (Castells 1997: 48).

La difusión de la tecnología amplificaría infinitamente al apropiarse de la información. Por tanto, las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar.

### **2.2.2.- La emergencia de la sociedad en red: Internet como motor social**

Para intentar entender cómo es hoy nuestra sociedad, sería importante reparar en los diferentes hechos de índole político, cultural, económico y tecnológico que marcaron su configuración. Como plantea Castells (1997; 2002), la sociedad actual surge de la coincidencia accidental de tres factores independientes que se desarrollan en el último cuarto del siglo XX:

- Los factores tecnológicos aluden a la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación, la revolución de la microelectrónica (microchips, ordenadores, telecomunicaciones y su interconexión en la red) que tomó forma en la década de los cincuenta y sesenta del siglo pasado y que se consolidó en la década de los setenta.

- Los factores económicos se asocian al proceso de reestructuración de los dos sistemas de competencia, el capitalismo y el estatismo, ambos en crisis durante la década del setenta. En concreto fue la reestructuración del capitalismo la que proporcionó los fundamentos económicos de la sociedad actual: la productividad informacional, la desregulación, la liberalización, la privatización, la flexibilidad, la globalización y la interconexión.
- Los factores de carácter cultural y político aparecen vinculados a los valores proyectados por los movimientos sociales entre fines de la década de 1960 y principios de la siguiente en Europa y América, fundamentalmente defensores de la libertad individual y la comunicación abierta.

Partiendo de estos factores, Castells (2000) señala que el informacionalismo proporciona la base para un determinado tipo de estructura social que denomina “sociedad red”, es decir, una sociedad cuya estructura social gira en torno a redes activadas por la microelectrónica, el procesamiento digital de la información y las tecnologías de la comunicación (Castells, 2009). Asimismo, Castells (2009) caracteriza a esta sociedad red como global: “Las redes digitales son globales; por tanto, una estructura social basada en redes digitales tiene la capacidad potencial de ser global” (2009: 144).

En este sentido es que el Internet, sería el elemento clave a partir de la cual se construye la sociedad red.

“Internet no es simplemente una tecnología; es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades; (...) es el corazón de un nuevo paradigma socio-técnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación” (Castells, 2000: 46).

De acuerdo con los factores que motivaron el surgimiento de la sociedad, tal y como la conocemos hoy, para Castells (2001) la cultura Internet se caracteriza por tener una estructura en cuatro estratos superpuestos:

- La cultura tecnomeritocrática, arraigada en el mundo académico y científico, la cual sitúa en el centro del progreso de la humanidad el desarrollo científico y tecnológico.
- La cultura hacker<sup>22</sup>, que proporciona los fundamentos tecnológicos de la sociedad emergente (Himanen, 2002). La cultura o ética hacker es considerada por Himanen (2002) como el atributo cultural característico del informacionalismo.
- La cultura comunitaria virtual, la cual configura las formas, procesos y usos sociales de la red, permitiendo que Internet sea un medio tecnológico para la comunicación horizontal y una nueva manifestación de la libertad de expresión. Además, sienta las bases para la conexión en red auto dirigida como instrumento para la organización social, la acción colectiva y la construcción de sentido.
- La cultura emprendedora, teniendo en cuenta que la difusión de Internet desde los círculos internos de los tecnólogos y el entorno comunitario hacia la sociedad en general es obra de los emprendedores.

La conjunción de estos factores asociados a los fenómenos que produjeron su configuración, contribuyeron a una ideología de la libertad que se encuentra generalizada en el mundo de Internet (Castells, 2001). Asimismo, todos estos factores configuran una sociedad única: la sociedad red.

### **2.2.2.1.- Sociedad en Red en el sistema educativo**

La sociedad red plantea una serie de retos. No obstante, uno de ellos, deviene clave: la reestructuración del sistema educativo. En palabras de Castells (1997), un objetivo de la sociedad red:

---

<sup>22</sup> Como expone Himanen (2002: 5) en base al diccionario del argot hacker, los hackers son personas que se dedican a “programar de forma entusiasta” y creen que “poner en común la información constituye un extraordinario bien, y que además para ellos es un deber de naturaleza ética compartir su competencia y pericia elaborando software gratuito y facilitando el acceso a la información y a los recursos de computación siempre que ello sea posible”.

“Es la integración de la capacidad de procesamiento de la información y de generación de conocimientos en cada uno de nosotros, y especialmente en los niños. No me refiero a la alfabetización en el uso de Internet (esto ya lo presupongo) sino a la educación. Pero entiendo este término en su sentido más amplio y fundamental: o sea, la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, recombinándola y utilizándola para producir conocimientos para el objetivo deseado en cada momento. Esta sencilla propuesta pone en tela de juicio todo el sistema educativo desarrollado a lo largo de la era industrial. No hay reestructuración más fundamental que la del sistema educativo. Y el caso es que muy pocos países e instituciones se la están planteando realmente porque antes de comenzar a cambiar la tecnología, a reconstruir escuelas y a reciclar a los profesores, necesitamos una nueva pedagogía, basada en la interactividad, la personalización y el desarrollo de la capacidad de aprender y pensar de manera autónoma” (Castells, 2001: 307-308).

Efectivamente, el conjunto de habilidades y conocimientos que requiere la sociedad red, se han visto modificados frente a las necesidades requeridas en sociedades anteriores. Nos encontramos en un escenario educativo distinto con requerimientos específicos.

### **2.2.3.- Una aproximación al impacto de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje**

El posicionamiento de la sociedad informacional, impulsado tanto por el avance científico, como por el uso generalizado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), ha conllevado cambios que han alcanzado todos los ámbitos de la actividad humana, pero sobre todo en el ámbito educativo (Sancho, 1998). Esto se evidencia tanto en la razón de ser de las instituciones educativas, como también en la formación básica que precisamos, es decir, la forma de enseñar y de aprender, junto a las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello (Castells, 1997).

Para Adell (1997), se haría así imprescindible considerar en este proceso a las TIC como herramientas fundamentales para la generación del saber, más aún, cuando se trata de diseñar los sistemas educativos contemporáneos.

De igual forma, ni incorporar de manera compulsiva a las TIC en la generación de conocimiento y en la conformación de los sistemas educativos contemporáneos, ni rechazar su potencialidad y aplicabilidad, parece ser el camino. Para Adell (1997) y Sancho (1998), no se trataría de construir un nuevo modelo formativo solo en función del potencial de las TIC o por el contrario, su rechazo y resistencia. Sancho (1998) sostiene que las posturas *Tecnófobas* como las *Tecnófilas*, no solucionan las problemáticas postmodernas en los sistemas educativos.

“La postura tecnófoba olvida que rechazando la consideración de cualquier variación en el trabajo docente, está utilizando mecánicamente un conocimiento tecnológico que acepta y reproduce sin reflexión, convirtiéndola en una técnica fosilizada que no tiene en cuenta las variaciones del contexto en el cual se está aplicando. Mientras la postura tecnófila, solo considera “tecnología” a las máquinas y aparatos y al conocimiento elaborado desde ámbitos que tienen poco que ver con los problemas a los que ha de responder la educación, desconsiderando el conocimiento práctico y teórico acumulado por años de estudio y experiencia” (Sancho, 1998: 15).

Sería indispensable por tanto tener presente una perspectiva histórica, social, cultural y política, tanto de la tecnología como del contexto social, antes de involucrar a las TIC en los procesos de enseñanza contemporáneos. En este mismo sentido para Sancho (2011) el tema del uso de las TIC en la educación no puede centrarse en sus aspectos más instrumentales, sino que ha de contemplar el contexto político, económico y tecnológico en el que se produce esta necesidad.

Gros y Lara (2009) sostienen, respecto del uso de las TIC en los procesos formativos, que éstas, al ya existir y estar a disposición de la ciudadanía, deben ser utilizadas para fomentar y facilitar los procesos de creatividad e innovación

por parte del estudiantado. La consolidación del proceso de cambio en la forma de gestionar el conocimiento y por ende, de construir sistemas educativos, se encontraría en el presente, indisociablemente vinculada a la innovación (Gros y Lara, 2009).

La innovación, así concebida, surge como un elemento de creación de nuevos conocimientos, productos y procesos, siendo obligatoria su consolidación en la vida de las organizaciones (Gros y Lara, 2009). A su vez, resulta ser un mecanismo de diferenciación estratégica, es decir, “una parte indiscutible de la cartera de valores del siglo XXI” (Gros y Lara, 2009: 25). Por tanto, la implementación de las TIC en los sistemas educativos contemporáneos, y la necesidad de una política educativa que favorezca la innovación y que a la vez otorgue relevancia a las actuales formas de construir el saber de los individuos, (tanto en lo cotidiano como en lo formal), requeriría de instituciones con dinámicas, flexibles y con modelos formativos adaptados a las características de un nuevo estudiantado.

Esto último es de vital consideración, ya que los modelos mentales cambian lentamente, y necesitan cierto tiempo de maduración para que se puedan considerar aprendizajes profundos (Casablanco, Durán, Alonso et al., 2006). En el caso de la incorporación de tecnologías en el ámbito de la educación, el tiempo de maduración conlleva un lapsus de conocimiento respecto a “qué son” las tecnologías y “qué pueden” aportar a la educación desde la perspectiva de la enseñanza y desde la perspectiva del aprendizaje (Casablanco, Durán, Alonso et al., 2006). Según Castaño, Maíz, Palacio et al (2008), espacios como la Web 2.0, pueden transformarse en espacios educativos de enorme riqueza pedagógica.

A partir de este escenario, y dada la importancia del actual marco de profesionalización social, así como la relevancia de la formación permanente y a las nuevas necesidades funcionales de la sociedad por reproducirse (UNESCO, 2005), resulta de especial importancia observar cómo las instituciones de educación superior enfrentan estas transformaciones. A continuación presentamos un análisis en este sentido, en el que se hace

especial hincapié en las principales transformaciones normativas y académicas que experimentan las universidades ante el posicionamiento tecnológico.

#### **2.2.4.- La innovación tecnológica como eje de los cambios en las universidades**

Más allá de aprender a manejar el nuevo software o el nuevo hardware, la eficaz implementación de las TIC en el sistema universitario presenta un reto mucho más difícil de abordar que es el de cambiar la forma de pensar en relación a las TIC, es decir, de modificar la mentalidad o *mindware* (Reig, 2008).

El cambio de mentalidad vinculado a la innovación educativa<sup>23</sup> se considera como un proceso multidimensionado (Salinas, 2008). A la vez de esto, la innovación educativa como cambio de representaciones individuales y colectivas y de prácticas que es, no es espontáneo, ni casual, sino que es intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación (Salinas, 2008).

Durante el transcurso de esta innovación educativa intervienen factores de diverso alcance: políticos, de formación docente, de evaluación, curriculares, pedagógicos, tecnológicos y organizativos (UNESCO, 2008), dentro de cada uno de los cuales es posible situar un nivel concreto de integración de las TIC dentro del sistema educativo, tal y como se muestra en el gráfico 2.1:

---

<sup>23</sup> La innovación educativa o pedagógica apoyada en TIC se ha definido como un conjunto de soluciones pedagógicas y medios tecnológicos que apoyan un cambio desde el paradigma educativo tradicional hacia un enfoque pedagógico emergente, basado en nuestra actual concepción del aprendizaje. En esta línea, se promueve el aprendizaje centrado en el alumno y el constructivismo, y la adquisición de competencias para toda la vida (Nachmias, Mioduser & Forkosh-Baruch, 2008, en Roderá, 2012).

### GeSCI approach: A Systemic view to ICT integration in education

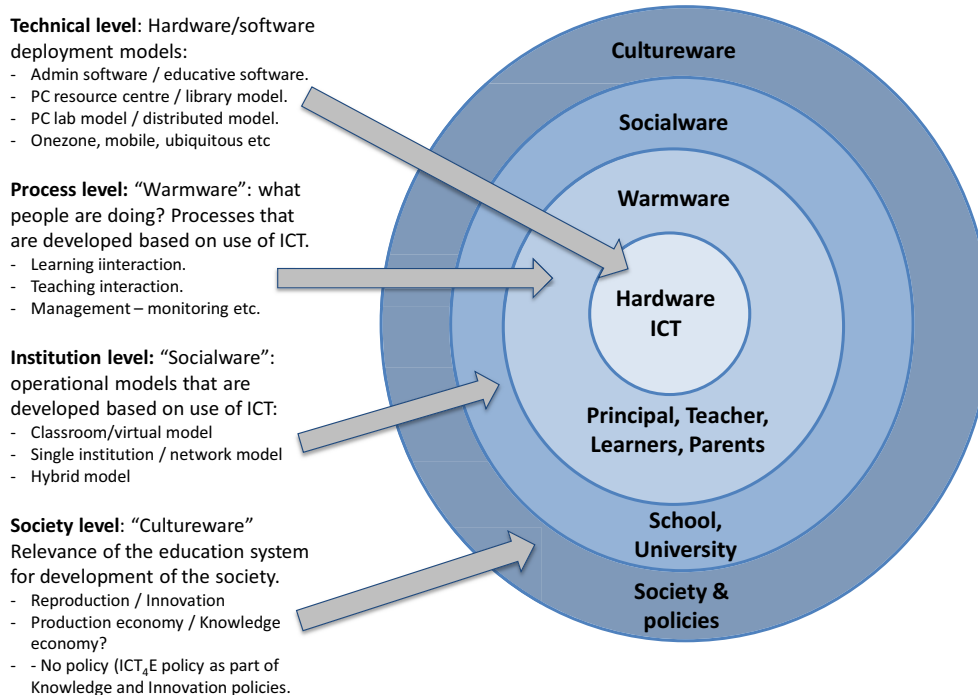


Gráfico 2.1.- Visión sistémica de la integración de las TIC en el sistema educativo.  
Fuente: Pulkkinen (2009), en Rodera (2012: 87).

El conjunto de factores anteriores es posible insertarlos en seis ejes estratégicos, establecidos desde la CRUE<sup>24</sup> (2006), que facilitan el análisis del estado de integración de las TIC en las universidades españolas:

Eje estratégico 1: Enseñanza – Aprendizaje

Eje estratégico 2: Investigación

Eje estratégico 3: Procesos de gestión universitaria

Eje estratégico 4: Gestión de información en la institución

Eje estratégico 5: Formación y cultura TIC

Eje estratégico 6: Organización de las TIC

<sup>24</sup> En el año 2004, en el Sistema Universitario Español (SUE), a través de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), realizó una encuesta con el objetivo de conocer la situación de las TIC en esas instituciones (CRUE, 2004). Posteriormente la CRUE diseñó un modelo de planificación de las TIC que tiene como punto de partida el establecimiento de un Catálogo de objetivos e indicadores TIC, consensuados y comunes para todo el SUE (CRUE, 2004). Tomando como base dicho catálogo, realizaron una encuesta a las universidades, denominada UniversiTic, cuyos resultados se recogen en el informe anual *Las TIC en el Sistema Universitario Español*. UNIVERSITIC 2011 (CRUE, 2008).



En relación a los ejes estratégicos 5 y 6, referidos a la Formación y cultura TIC y a la Organización de las TIC, respectivamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2003) señala que:

“La omnipresencia y utilidad de las TIC en la vida moderna están ejerciendo una repercusión significativa sobre nuestro modo de vida, e incluso sobre la noción de lo que es una persona culta; existe una conciencia generalizada de que estas innovaciones comportan profundas consecuencias para la educación; y los centros educativos deben adaptarse a ellas con una visión de futuro para efectuar y sostener los cambios trascendentales potenciados por las TIC y para convencer e inspirar a todos los implicados: docentes y alumnado, familias y otros miembros de la escuela y la comunidad” (2003: 73).

A partir de lo expuesto, es posible afirmar que, las TIC cobran un importante papel dentro del proceso de cambio educativo ya que se configuran como elementos esenciales para el desarrollo de la flexibilidad organizativa de las enseñanzas. A su vez, ayudan a establecer nuevas sinergias que permiten insertar plenamente a la universidad en el actual entramado de la sociedad del conocimiento (Baelo y Cantón, 2009).

En España, mientras que algunas universidades presionadas por los cambios del mundo productivo, la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento, han llevado a cabo programas de innovación educativa parciales (centrados únicamente en alguno de los seis ejes anteriores), otras han apostado por empezar a diseñar y desarrollar algunas acciones de carácter integral bajo el establecimiento de planes y políticas<sup>25</sup> educativas favorecedoras de la implementación de las TIC en los diferentes estamentos de la universidad.

A partir del establecimiento de dichas políticas educativas de apoyo a la introducción de la web social, las TIC se van acomodando progresivamente en el sistema educativo universitario, tal como podemos apreciar en el gráfico 2.2.:

---

<sup>25</sup> En España, el análisis de las políticas educativas y lineamientos referentes al empleo y apoyo de las TIC en las universidades han puesto de relieve la existencia predominante de políticas operativas frente a políticas estratégicas (Area, 2006; OCDE, 2003).

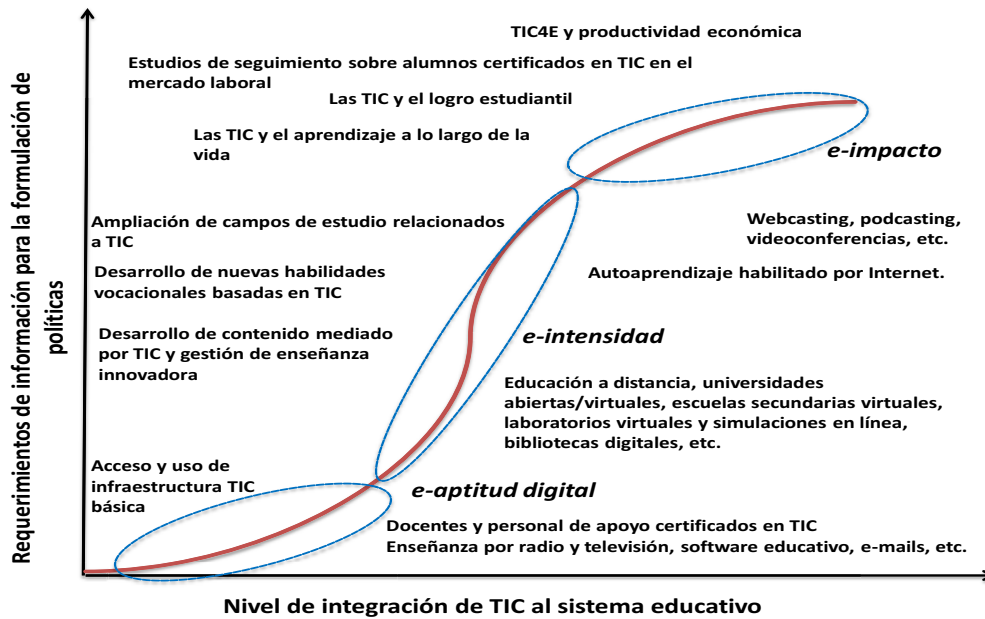


Gráfico 2.2.- Evolución en el tiempo de las necesidades de información de los sistemas educativos según el nivel de penetración de las TIC.  
Fuente: Instituto de Estadística de la UNESCO (2009).

El seguimiento del proceso de integración anterior se ve complementado por un total de siete indicadores de ayuda que permiten observar el nivel de apoyo institucional destinado a facilitar la integración de las TIC, a partir de su implementación en la política educativa.

Los ámbitos de actuación de dichos indicadores abarcan desde la presencia de una política nacional de educación en TIC (tanto formal como informal), de planes de acción y presupuestarios, de un calendario de ejecución, de un organismo de implementación política, de un porcentaje del presupuesto nacional (destinado a TIC), de mecanismos de evaluación, de referencias referidas a la utilización de las TIC y de establecimiento de una equidad en cuanto a su dominio y acceso a todas las personas y los centros educativos (Torres, Barona, García et al., 2010).

La revisión de los indicadores anteriores ha provocado que autores como Coen y Kelly (2007), ISACA (2009) hayan consensuado un total de seis pasos fundamentales que permiten guiar el diseño, desarrollo, evaluación y seguimiento de las políticas universitarias de ayuda a la implementación educativa de las tecnologías 2.0 (CRUE, 2009):

1. Formar en los fundamentos de gobierno de las TIC a los más altos directivos universitarios.
2. Analizar y conocer la situación inicial de la universidad en relación a las políticas de apoyo a las TIC.
3. Establecer cuáles son los ejes fundamentales sobre los que tienen que regirse las acciones institucionales de apoyo a las TIC.
4. Diseñar un Plan de Implantación del Gobierno de las TIC (PIGTI) en la universidad.
5. Ejecutar el PIGTI, implicando en dicho proceso a todos los estamentos de la universidad.
6. Realizar el seguimiento y evaluar el grado de cumplimiento de las tareas recogidas en el PIGTI (este proceso requiere de un control y una actualización continua).

### **2.3.- Principales transformaciones en los modelos de educación superior contemporánea**

Como señala Area (2006) las características del contexto actual exigen para cualquier profesional replantear no sólo las actividades que desarrolla en su puesto de trabajo, sino revisar su perfil y concepción de la práctica de la profesión. Ante esta situación, la formación se consolida como “la mejor vía” para garantizar el desarrollo de entornos laborales de elevado rendimiento (Carnoy, 2001).

En concreto, algunos expertos como Bennet, Dunne, y Carré (2000), Cabero, López y Ballesteros (2009), Castells (2001), Gros y Lara (2009) o Majó y Marquès (2002) coinciden en señalar el papel fundamental que desempeña la universidad en el presente, deviniendo en “la institución de la sociedad red” (Castells, 2003 en Duart y Lupiañez, 2005). En este sentido la universidad actual ha dado un giro, ya que intenta no ser una institución orientada hacia valores y formas del pasado, sino que debe responder a las demandas actuales de la sociedad y garantizar a los estudiantes la adquisición de las

competencias<sup>26</sup> necesarias para desenvolverse en el nuevo entorno laboral (Dans, 2009; Duart, 2009; Guitert, Guerrero, Ornellas et al, 2008). Este nuevo entorno tendría en Internet su “espacio natural” (Duart y Lupiañez, 2005).

Para afrontar las necesidades requeridas y con el fin de formar profesionales capaces y competentes en la sociedad red, en el año 1999 se establecieron en la Declaración de Bolonia los fundamentos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así se declara en la Comisión de las Comunidades Europeas, en el marco del Consejo Europeo de Lisboa (CEL) de marzo del 2000:

“Todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. (...) Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido” (CEL 2000: 23).

Para Barnett (2001), todos estos cambios han hecho que la universidad, deje de ser una institución en la sociedad, y más bien, se convierta en una institución de la sociedad. En este sentido, los nuevos retos que enfrentan las universidades, se ven agravados por la rápida evolución de las competencias asociadas a la globalización del mercado laboral (UNESCO e Instituto de Estadística de la UNESCO, 2009).

La información, la formación y el conocimiento se encuentran en primer plano, mediados por tecnologías que facilitan y transforman de forma rápida los procesos de comunicación, el acceso a la información y la producción del propio conocimiento.

---

<sup>26</sup> Entenderemos las competencias como una combinación de conocimientos, habilidades y actitudes apropiadas para una situación concreta (Comisión de la Comunidad Europea, 2005)

Por consiguiente, el conocimiento ya no es monopolio de las universidades porque las empresas y corporaciones han generado sus propios departamentos de investigación e innovación (Gros y Lara, 2009).

Como ya hemos mencionado, la transformación del sistema económico, caracterizado por la revolución tecnológica y la globalización, están constituyéndose como fuentes de presión de cara a la generación de alteraciones en todos los niveles académicos del sistema educativo (Madrid, 2005). Concretamente, en el sistema educativo universitario, dichas alteraciones, (inherentes a este proceso de cambio) se traducen en el despliegue de estas tres ideas centrales identificadas por Roderer (2012):

- La competitividad de las universidades y de los estudiantes europeos a través de la promoción de un mayor nivel de desempeño.
- El control de calidad, extendido a todos los contextos y agentes educativos. Buscando la calidad por un lado, de las titulaciones para su acreditación, de la enseñanza e investigación a través del trabajo de las respectivas agencias. Y por otro lado, de los aprendizajes universitarios, que irá acompañada de la realización de una revisión de las estrategias metodológicas implementadas.
- La reorganización de los estudios universitarios en torno al grado (de carácter más generalista) y al postgrado (de carácter más específico).

La idea que se persigue desde las universidades españolas es aquella que busca consolidar un cambio educativo desde el cual emerjan nuevos medios, escenarios y posibilidades de conexión y de socialización<sup>27</sup>. Todo ello a través de una innovación educativa consolidada y mediada por la web 2.0 y nuevas formas de comunicación, de “cultura convergente” e interactiva (Jenkins, 2006).

---

<sup>27</sup> Los estudios sobre la incidencia de dicho cambio derivado de la integración y empleo de las TIC en los ambientes de las universidades públicas estatales son escasos, así lo manifiestan Sangrà y González (2004).

### **2.3.1.- Transformaciones normativas y organizativas en el contexto educativo regional: el Espacio Europeo de Educación Superior**

Los avances pedagógicos y tecnológicos acontecidos en los últimos años han provocado un aumento exponencial en la demanda de formación en todos los modelos de educación apoyada en las nuevas tecnologías, y una revolución en la forma de entender la educación. Estos cambios han obligado a todos los elementos que intervienen en el proceso (alumnos, profesores, contenidos y herramientas) a adaptarse a la situación (Mac Donald y Thompson, 2005), y han aumentado considerablemente la complejidad del panorama educativo (Cerverón, Moreno y Cubero et al., 2007); (Gabiola, García, Moreno et al., 2008). Por otro lado, y en cierto modo promovido por ello, la enseñanza universitaria está experimentando una profunda transformación siguiendo las líneas marcadas para la convergencia por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), (CCU, 2006; Mauri, Coll, Onrubia, 2007; Cerverón, Moreno y Cubero et al., 2007).

La creación de la Unión Europea y su propia evolución lleva a los países miembros a ir planteándose progresivamente aquellos aspectos en los que debe crearse un marco de referencia común y compartido. Desde la firma del Tratado de Ámsterdam (UE, 1997) la atención se centra en los ciudadanos de la UE y en impulsar sus posibilidades reales de movilidad e integración socio-laboral en toda Europa. En la propia Declaración de la Sorbona (EEES, 1998)<sup>28</sup> podemos encontrar mención expresa a estas ideas: “No deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos” (1998: 2).

Un año después, en Bolonia (EEES, 1999)<sup>29</sup>, se firma la declaración que sienta definitivamente las bases para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tiene como principales objetivos crear un sistema que permita homologar las titulaciones obtenidas en los diversos países europeos,

---

<sup>28</sup> Declaración de la Sorbona (1998). Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf) [Fecha de consulta: 13/11/12].

<sup>29</sup> Declaración de Bolonia. (1999). Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf) [Fecha de consulta: 13/11/12].

basado en las mismas metodologías y criterios evaluativos, que favorezca así la movilidad estudiantil y profesional.

A estos dos primeros documentos fundamentales les seguirán el comunicado de Praga (EEES, 2001)<sup>30</sup>, Berlín (EEES, 2003)<sup>31</sup>, Graz (EUA, 2003)<sup>32</sup>, Glasgow (EUA, 2005)<sup>33</sup>, Bergen (EEES, 2005)<sup>34</sup>, Londres (EEES, 2007)<sup>35</sup> y Nueva Lovaina (EEES, 2009)<sup>36</sup>.

### 2.3.2.- El actual sistema universitario español

En el contexto español, la Constitución<sup>37</sup> reconoce la “autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca”, en el Art. 27.10. La legislación específica vigente sobre la educación superior en España, es la Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001<sup>38</sup>, modificada por la Ley Orgánica 4/2007<sup>39</sup>, donde puede leerse: “La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio” (LOU, 2001: 3).

Paralelamente a este proceso europeo, en el contexto español, la modificación de la Ley Orgánica 6/2001 por la 4/2007 se entendió como necesaria, habida

<sup>30</sup> Comunicado de Praga. (2001). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf) [Fecha de consulta: 13/11/12].

<sup>31</sup> Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín. (2003). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf) [Fecha de consulta: 13/11/12].

<sup>32</sup> Declaración de Graz. (2003). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/Graz\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Graz_ES.pdf) [Fecha de consulta: 14/11/12].

<sup>33</sup> Declaración de Glasgow (2005). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/Glasgow\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Glasgow_ES.pdf) [Fecha de consulta: 14/11/12].

<sup>34</sup> Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen. (2005). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/Bergen\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf) [Fecha de consulta: 15/11/12].

<sup>35</sup> Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Londres (2007). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf) [Fecha de consulta: 15/11/12].

<sup>36</sup> Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Nueva Lovaina. (2009). Disponible en:

[http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf) [Fecha de consulta: 15/11/12].

<sup>37</sup> Constitución Española. (1978). Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf> [Fecha de consulta: 10/11/12].

<sup>38</sup> Ley Orgánica de Universidades 6/2001. (2001). Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/05/09/pdfs/A16607-16616.pdf> [Fecha de consulta: 18/11/12].

<sup>39</sup> Ley Orgánica de Universidades 4/2007. (2007). Disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> [Fecha de consulta: 18/11/11].

cuenta de la prevista adaptación de las instituciones de educación superior al nuevo EEES, tal como se explica en su preámbulo:

“La Ley apuesta decididamente por la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior y asume la necesidad de una profunda reforma en la estructura y organización de las enseñanzas, basada en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Se da así respuesta al deseo de la comunidad universitaria de asentar los principios de un espacio común, basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de enseñanzas aporta una manera diferente de entender la universidad y sus relaciones con la sociedad. Se trata de ofrecer una formación de calidad que atienda a los retos y desafíos del conocimiento y dé respuesta a las necesidades de la sociedad” (LOU, 2007: 15).

De esta forma la antigua estructura de tres niveles de educación superior española, que expedía hasta entonces títulos de Diplomado, Licenciado y Doctor, equivalentes al primer, segundo y tercer ciclo de formación universitaria, se sustituye por el modelo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con títulos de Grado, para la formación universitaria básica, y de Máster o Doctor, en las enseñanzas especializadas ya sea orientadas al trabajo profesional o a la investigación (tabla 2.1).

ESTRUCTURA ANTIGUA		
<b>3º Ciclo</b>	3 - 4 años 2 años	Doctor/a Tesis Diploma de Estudios Avanzados (DEA)
<b>2º Ciclo</b>	2 años	Licenciado/a, Ingeniero/a, Arquitecto/a
<b>1º Ciclo</b>	2 - 3 años	Diplomado/a, Ingeniero/a Técnico, Arquitecto/a Técnico 1 Crédito = 10 horas lectivas
ESTRUCTURA NUEVA EEES (Obligatoria desde 2010)		
<b>3º Ciclo</b>	3 - 4 años	Doctor/a
<b>2º Ciclo</b>	1- 2 años	Máster (60 – 120 créditos ECTS)
<b>1º Ciclo</b>	4 años	Graduado/a 1 Crédito ECTS = 25 horas de trabajo del estudiante

Tabla 2.1.- Cambios en la estructura organizativa en educación superior.  
Fuente: elaboración propia, basado en [www.eees.es](http://www.eees.es)



En lo que se refiere a la modalidad de enseñanza a distancia, la LOU (2007) especifica que:

“Las Universidades tendrán, además de las competencias actuales, otras relacionadas con la contratación de profesorado, el reingreso en el servicio activo de sus profesores, la creación de centros y estructuras de enseñanza a distancia (...)” (2007: 7).

Además, en su artículo 4, la Ley Orgánica de Universidades recuerda que los requisitos para crear y reconocer universidades, directamente relacionados con los medios y recursos adecuados para sus fines, serán determinados por el Gobierno del Estado. En la enseñanza no presencial, deberán tenerse en cuenta las características específicas de esta modalidad.

Una de las principales funciones de la enseñanza a distancia es fomentar la inclusión social de determinados colectivos. Teniendo en cuenta este aspecto y con la intención de garantizar la accesibilidad de las universidades la Ley 4/2007, afirma al respecto que:

“...los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad” (2007: 15).

Este mismo texto jurídico destaca también la especial relevancia del diseño de los entornos virtuales que:

“Deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo” (2007: 15).

## **2.4.- Reflexiones finales. Transformaciones educativas en un marco de incertidumbre**

Este capítulo ha sido titulado “La educación superior en el marco de la sociedad de la información” principalmente porque se ha observado en el análisis de los antecedentes, que las transformaciones que se dan en el campo de la educación superior, se enmarcan en un contexto social más amplio que propiamente educativo, y que está caracterizado por la emergencia y consolidación de la sociedad de la información.

Ahora bien, al hablar de sociedad informacional, se hace referencia a un contexto social que no solo resalta las transformaciones acaecidas ante el desarrollo tecnológico y la globalización, sino que también tiende a estar marcado por el debate entre la concepción de lo moderno y lo postmoderno. Por tanto, la sociedad informacional más que representar un fenómeno emergente y aislado, se trataría de una era donde la búsqueda de “certezas” sociales, se vería enfrentada a la emergencia de “incertidumbres” y de “reflexividad” analítica.

En este sentido, la sociedad informacional, no solo sería una era marcada por la legitimación de las TIC y las redes comunicacionales, sino también un fenómeno con tendencia reflexiva (Giddens, Beck y Lash, 1997), que evidenciaría la existencia de riesgos sociales provocados por la poca capacidad de las instituciones y sistemas modernos, de transmitir confianza a la ciudadanía.

Respecto de este capítulo, hemos centrado nuestro análisis en el impacto que han tenido estas transformaciones antes descritas en el ámbito de la educación superior. Pero no solo por la llegada de las TIC, sino también ante la emergencia de este marco reflexivo y postmoderno, que tiende a cuestionar los diseños formativos tradicionales y que evidencia la necesidad de rediseñar la planificación y la gestión universitaria, y desde luego su oferta.

Es en este marco es que hemos situado la emergencia del eLearning. Una modalidad que además de emerger a la par del actual desarrollo tecnológico, busca posicionarse como una alternativa formativa capaz de facilitar y dar cabida a las demandas educativas contemporáneas.

Finalmente manifestar que la pretensión de este capítulo, más que plantear conclusiones generales sobre el debate entre la modernidad y postmodernidad, o la significación y conceptualización de la sociedad informacional, plantea un análisis del desarrollo e impacto de las TIC en educación superior, resaltando el marco reflexivo en el que está sobrepuesto. Las principales ideas y perspectivas desarrolladas, pueden consultarse en el siguiente gráfico 2.3:

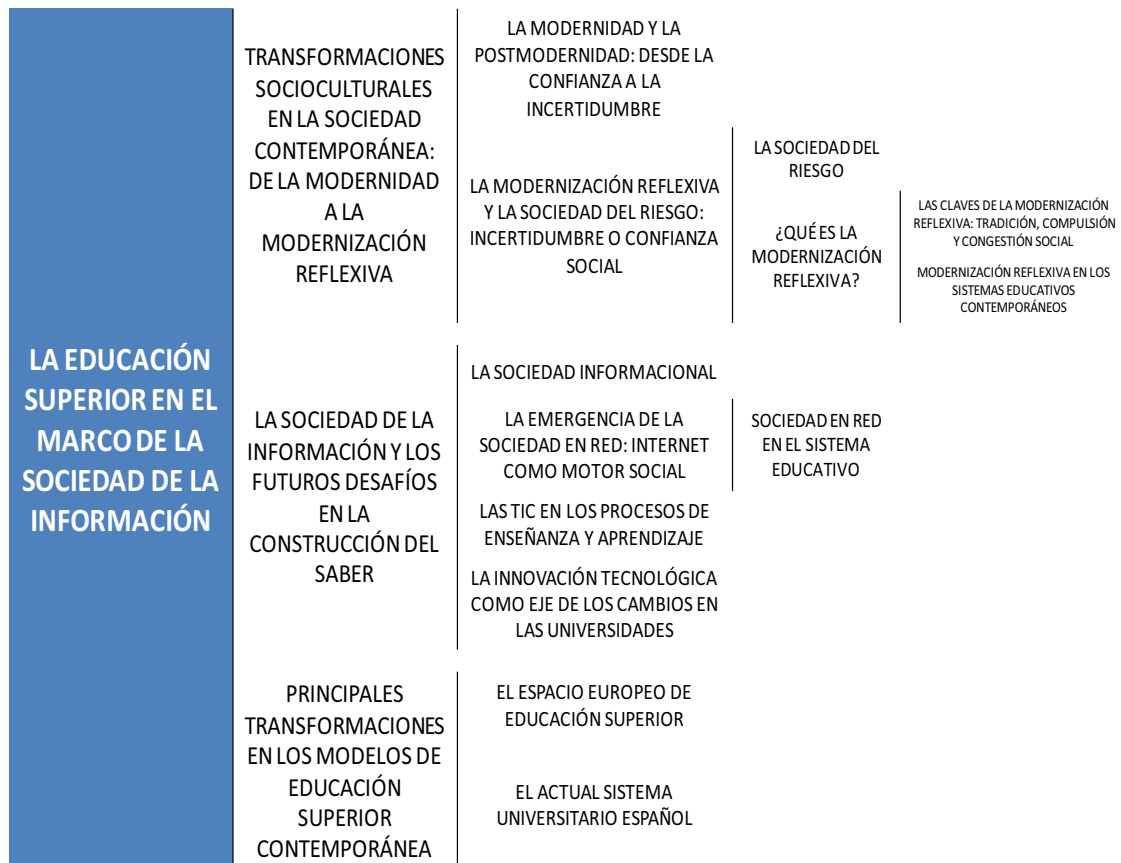


Gráfico 2.3.- Resumen de temas capítulo 2.

### **CAPÍTULO 3. EL ELEARNING: EMERGENCIA Y EVOLUCIÓN**

Los procesos formativos basados en texto son esencialmente diferentes a los trabajados digitalmente, aunque su objetivo principal sea siempre la formación.

Para algunos el eLearning es el resultado de una evaluación natural, es decir, emergería desde un modelo educativo de larga data llamado educación a distancia. Sin embargo, en la actualidad, han emergido voces que manifiestan que ambas modalidades obedecen a principios y objetivos diferentes, por tanto esta relación natural no sería cierta (Bates, 2005; Guri-Rosenblit y Gros, 2011).

En el presente capítulo, se aborda esta distinción, profundizando en aquellos aspectos y elementos que han constituido a la modalidad eLearning. Para aproximarnos a su conceptualización y su evolución, se describen en una primera parte las distintas modalidades de formación que existen en el marco de la educación superior. En este contexto, se describe la emergencia y desarrollo de la educación a distancia en su concepción tradicional, y como en cambia ante la utilización progresiva de las TIC.

Posteriormente describiremos las principales características y definiciones del eLearning, haciendo hincapié en aspectos tales como los entornos virtuales de Aprendizaje (EVAs), la formación permanente (o *Life Long Learning*), ambas dimensiones que condicionarían la evolución del eLearning.

Finalmente, en el última parte de este capítulo, se analiza el desenvolvimiento del eLearning en los sistemas educativos globales en el marco de la sociedad de la información y particularmente se describe el estado de este modelo de enseñanza en el contexto español.

### **3.1.- Modalidades de enseñanza en educación superior**

Las distintas características del alumnado, y sus diferentes necesidades de formación a lo largo del tiempo (no sólo en cuanto a contenidos y materias; sino también sus circunstancias personales y exigencias sociales), han posibilitado la transformación tanto de metodologías como de mecanismos en la enseñanza tradicional.

Desde la educación presencial, hasta la emergencia del eLearning, los cambios y rediseños de modelos formativos han sido permanentes y a la vez trascendentes. En la actualidad podemos reconocer dos macro modelos en este sentido: la enseñanza presencial y la enseñanza no presencial. Cada uno de ellos con sus lineamientos y objetivos diferentes (Aparici, 2000; Alfonso, 2003; Moreno, 2009; García, 2009):

- a) Enseñanza presencial. Es el modelo de enseñanza tradicional que se imparte en un aula física. Esta proximidad física entre profesor y alumno permite una fácil interacción y una mayor comunicación. El docente puede captar inmediatamente el grado de atención y constatar el nivel de asimilación de sus alumnos; y variar la exposición para mejorarlos. Asimismo pueden utilizarse medios tecnológicos como apoyo didáctico (Moreno, 2009).
  
- b) Enseñanza no presencial. Se trata de un modelo de formación sustantivamente asincrónico, donde no hay que acudir con periodicidad para el desarrollo de las clases, a un determinado centro físico de estudio. El estudiantado recibe el material adecuado para cursar sus asignaturas, envía las tareas propuestas para su evaluación a la escuela, y puede consultar dudas a su profesor a través del teléfono, fax, correo, Internet. La soledad del estudiante puede paliarse mediante sesiones de tutorías presenciales o diferentes mecanismos asincrónicos (consultas telefónicas y/o postales al profesorado, etc.) (Aparici, 2000; Alfonso, 2003).

La enseñanza presencial tiende a ser reconocida como la predominante a nivel institucional y académico, y es en cambio la enseñanza no presencial la que intenta emerger y posicionarse socialmente, introduciendo permanentes variaciones en sus diseños y propuestas (Sangrà, 2002).

En función de los objetivos de esta investigación, centraremos nuestro análisis a partir de ahora en la educación no presencial. Al respecto, García (2009) identifica y define cuatro tipos de ambientes formativos en este contexto:

- Enseñanza a distancia, sin entornos virtuales: Se trata, de una educación a distancia de corte clásico o convencional, que es cada vez más frecuente en zonas de bajo desarrollo y escaso acceso de la población a las redes telemáticas.
- Enseñanza a distancia con entornos virtuales: Es frecuente encontrar este sistema en instituciones de enseñanza a distancia, que desarrollaban un modelo convencional como el anteriormente mencionado y que han comenzado a introducir el uso de Internet en su oferta educativa. Algunos cursos se imparten completamente en línea, en otros casos el entorno virtual sirve para reforzar el aprendizaje aunque éste no se lleve a cabo únicamente por este medio.
- Enseñanza en entornos duales o bimodales: Se trata de formación mixta o combinadas, también denominados como semipresencial, *blended learning*, etc. Son la resultante de la coexistencia de los dos modelos clásicos; presenciales y a distancia, en una misma institución. La experiencia de este ambiente dependerá de si los estudios que se realizan implican cursar las dos modalidades o sólo una de ellas. Así, si se realiza la totalidad de sus estudios presencialmente o a distancia no se experimentará más que ese ambiente de aprendizaje mientras que si se combinan ambos se conocerán las características específicas de los dos (Ko y Rossen, 2003).

- Enseñanza en entornos virtuales (eLearning): Se emplea este término para abordar la enseñanza a distancia que utiliza como medio de transmisión fundamentalmente Internet. El docente publica en la red los contenidos a los que el estudiantado puede acceder desde cualquier terminal remoto. Del mismo modo, el alumno envía las tareas propuestas, y consulta dudas o contacta con sus compañeros a través de foros especialmente habilitados para ello. Esta formación puede realizarse utilizando simplemente páginas web institucionales, o a través de sistemas de gestión del aprendizaje (*Learning Management System, LMS*)<sup>40</sup>.

Respecto a este último ambiente formativo, es posible reconocer la existencia de manifiestos esfuerzos por establecer diferencias entre lo que representa la modalidad de enseñanza a distancia y el eLearning. Muchos representantes políticos, académicos y profesionales de la educación superior tienden a utilizar los dos términos indistintamente, en referencia al eLearning como la nueva generación de la educación a distancia (Harasim, Hiltz, Turoff et al., 2000; Arafeh, 2004; Annand, 2007). Por ejemplo, en un informe global publicado por el Programa de Tecnologías de Aprendizaje de los Estados Unidos declaró que los términos “*distance learning*”, “*distance education*”, “*distributed learning*”, “*eLearning*” y “*online learning*” se utilizan más o menos. Sin embargo, a partir del desarrollo y evolución de cada modalidad, se podría sostener que la educación a distancia y el eLearning, no responden a un mismo concepto (Guri-Rosenblit y Gros, 2011).

La educación a distancia como veremos a continuación, se remonta a muchos años, mientras que el eLearning tal como vimos en el capítulo 1 de esta tesis, es un fenómeno relativamente nuevo, que está asociado al desarrollo del Internet y que es descendiente directo de las TIC y de la enseñanza asistida por ordenador.

---

<sup>40</sup> Ver página 101

Por otra parte, la educación a distancia, por su propia definición, se refiere a la separación física del alumno con el instructor, al menos en ciertas etapas del proceso de aprendizaje. En cambio, la distancia no sería una característica definitoria del eLearning. Si bien es difícil que el uso de las tecnologías digitales supla del todo la separación física del alumno con el profesor en un proceso formativo, si sería posible construir un espacio pedagógico colaborativo, donde los resultados de aprendizaje tiendan a ser igual de eficientes (Guri-Rosenblit y Gros, 2011).

Con el fin de profundizar en esta distinción entre modalidades formativas, a continuación desarrollaremos las principales características y de cada una de ellas. En primera instancia analizaremos las principales características de la modalidad de formación a distancia tradicional, para posteriormente en una segunda parte, describir como se dio el proceso de emergencia y evolución de la educación virtual o “eLearning”.

### **3.2.- La educación a distancia tradicional**

A partir de la visión de diversos autores (Aparici, 2000; Sangrà 2002; Alfonso; 2003; Kirienko, Fernández-Ortega, Juárez, 2005; Sánchez, Tilli, Kraus et al 2011), podríamos definir a la educación a distancia como una modalidad que permite el acto educativo mediante diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios. Se trata de una situación en que el estudiantado y el profesorado se encuentran separados físicamente y sólo se relacionan ocasionalmente de manera presencial. La relación presencial depende de la distancia, el número de estudiantes y el tipo de conocimiento que se imparte.

Desde una perspectiva propia del proceso instruccional, esta modalidad permite transmitir información de carácter cognoscitivo y mensajes formativos mediante medios no tradicionales (Sánchez, Tilli, Kraus et al 2011). No requiere una relación permanente de carácter presencial y circunscrito a un recinto específico. Es un proceso de formación auto dirigido por el mismo estudiante, apoyado por el material elaborado en algún centro educativo, normalmente distante.



A continuación, presentamos un breve esbozo de la historia de la educación superior a distancia tradicional, enfatizando en las experiencias que resultaron más significativas durante el siglo XX. Posteriormente nos centraremos en los principales enfoques teóricos que abordan e intentan explicar las implicaciones de esta modalidad de enseñanza.

### 3.2.1.- Breve historia de la educación a distancia

Respecto de la evolución de la educación a distancia, (Aparici, 2000; Alfonso, 2003; Kirienko, Fernández-Ortega, Juárez, 2005; Sánchez, Tilli, Kraus et al 2011), en la Europa Occidental y América del Norte, emergió en las urbes industriales del Siglo XIX, con el fin de atender a las minorías, que por diferentes motivos, no pudieron asistir a escuelas ordinarias. Su primera propuesta organizada puede remontarse al siglo XVIII, con un anuncio publicado en 1728 por la Gaceta de Boston, que hacía referencia a un material auto-instructivo que podría ser enviado a estudiantes, y que ir iba acompañado de tutorías por correspondencia.

Ya en 1840, Isaac Pitman organizó en Inglaterra un intento rudimentario de educación por correspondencia y tres años más tarde se formó la *Phonographic Correspondence Society* para encargarse de correcciones de ejercicios taquigráficos. Menos académico pero exitoso, fue el intento de fue Thomas Foster, quien se propuso enseñar minería y prevención de accidentes laborales, a través del periódico de *Pennsylvania Mining Herald*. A partir de esta iniciativa se constituyeron las Escuelas Internacionales por correspondencia (ICS) de *Scranton, Pennsylvania*.

De forma continuada, en el año 1891, la *University of Queensland* de Australia comienza a ofrecer programas muy completos a distancia. En el año 1892 el *Pennsylvania State College* inicia sus cursos por correspondencia en agricultura.

Al comenzar el siglo XX, el *Moody Bible Institute* comienza con sus cursos alternativos (1901) mientras que para el año 1906 la *University of Wisconsin*

ofrece su formación de extensión a distancia. En el año 1915 se funda la *National University Continuing Education Association* en USA y en el año 1916 la *University of South África* comienza a impartir con oferta formativa a distancia.

A comienzos del siglo XX, la educación a distancia comienza a ser reconocida e identificada como una modalidad de enseñanza alternativa y formal, en gran parte de EEUU, a la vez se van incorporando nuevas tecnologías acordes al desarrollo de la época. En el año 1922 el *Pennsylvania State College* y la *Columbia University* comienzan con sus cursos de formación mediante radio, lo propio hace la *State University of Iowa* en 1925, institución que además en el año 1934, comienza a impartir cursos filmados.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se produjo una expansión de esta modalidad para facilitar el acceso a los centros educativos en todos los niveles, especialmente en los países industrializados occidentales, en los centroeuropeos y en las naciones en desarrollo. Esto sucedería dado el incremento de la demanda de mano de obra calificada registrada (Alfonso, 2003).

El sistema de educación por correspondencia poco a poco fue siendo reemplazado por el sistema de educación en una dirección, lo cual se concreta para los años setenta con el uso de medios electrónicos tales como audio cintas, videocintas, radio, televisión y las computadoras (Alfonso, 2003). Tal es así que en el año 1950, la Fundación Ford comienza con programas educativos por televisión.

En el año 1965, la *University of Wisconsin* comienza a impartir cursos basados en comunicación telefónica y la *University of Stanford* crea, en el año 1968, una red de formación universitaria desarrollada mediante un canal de televisión.

En el año 1969, se funda la que para muchos es la universidad a distancia más importante y exitosa del mundo (Alfonso, 2003), la *Open University* de Reino Unido. Se trata de una universidad que revoluciona la forma de enseñar, y que amplía las posibilidades de formación universitaria a una gran escala (UDEM, 2011).

A raíz del impacto que generó la *Open University*, se dio una marcada expansión de la educación a distancia en la década de los setenta. Durante este período, se fundaron en África un conjunto de nuevas universidades a distancia, las cuales experimentaron un acelerado crecimiento y consolidación (UDEM, 2011).

Hacia fines de la década de los setenta, la “interactividad” comienza a introducirse dentro del marco de la educación a distancia. Esto se pudo observar con el fomento del uso del video en una dirección, acompañado de audio en dos direcciones (Alfonso, 2003).

Entre los años 1972 y 1980, en Australia, el número de instituciones a distancia pasó de 15 a 48 (UDEM, 2011). En Canadá en tanto, en el año 1980, se funda la *Athabasca University*, primera universidad a distancia de América del Norte.

En los ochenta, la educación a distancia comienza a ser utilizada para resolver problemas puntuales en los sistemas formales. Surgen los primeros programas de capacitación docente a distancia (UDEM, 2011). En esta década, la educación a distancia evoluciona, pasando de ser una modalidad sustantivamente a distancia, a ser una herramienta verdaderamente interactiva. El elemento distintivo de este cambio, vino marcado por el aumento de las posibilidades de que esta modalidad interactuara con las herramientas sincrónicas, como fueron las videoconferencias. El caso más representativo fue el de la CCTV de China en el año 1980, a la que le siguieron en el año 1981, la *Open University* de los Países Bajos, y en el año 1984 la *Open University* de Japón.

Finalmente durante la década de los noventa, comienza un proceso de digitalización de los entornos formativos a distancia, y a la vez, emergen universidades, como la *University of Phoenix* en el año 1990, o la *Universitat Oberta de Catalunya* en el año 1993, que utilizan íntegramente plataformas virtuales para el desarrollo de sus procesos formativos.

### 3.2.2.- Historia de la educación a distancia en España

La oferta educativa privada en España ha sido pionera en la formación a distancia. En el año 1903 ya se impartían los primeros cursos por correspondencia. García y Varela (2010) resaltan en este proceso la significativa aportación de Radio ECCA<sup>41</sup> al desarrollo de la educación a distancia. Su sistema, que combinaba emisiones radiofónicas con textos escritos y tutorías, se aplica en España desde 1963, con tan buenos resultados que fueron adoptados en otros quince países latinoamericanos y cuatro africanos.

La historia de la formación a distancia en España (García y Varela, 2010), comienza con la Ley General de la Educación del año 1970<sup>42</sup>, donde en su artículo 47.1 se establece que el Ministerio de Educación y Ciencia “fomentará y reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión” (LGE,1970:6). Otro importante hito tiene que ver con la creación de la Asociación Nacional de Centros de eLearning y Distancia (ANCED)<sup>43</sup> en el año 1977. Se trata de una organización que agrupa a los centros legalmente constituidos de titularidad privada con formación no presencial.

---

<sup>41</sup> Disponible en: <http://www.radioecca.org/> [Fecha de consulta: 15/11/12].

<sup>42</sup> Disponible en:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

[Fecha de consulta: 15/11/12].

<sup>43</sup> Disponible en: <http://www.anced.es/> [Fecha de consulta: 15/11/12].

En la esfera pública, el primer gran episodio tiene relación con la creación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) fundada en la ciudad de Madrid, en el año 1972. Posteriormente en el año 1979, se crea el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia (CENEBA), que hace extensiva la oferta pública de educación a distancia a los estudios básicos.

Finalmente, tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE)<sup>44</sup> el CENEBA se extingue, pasando en el año 1992 a asumir sus funciones el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).

### **3.2.3.- Teorías de la educación a distancia**

Si bien Wedemeyer (1981) expresa sus dudas respecto al hecho de que exista una verdadera teoría de la educación a distancia, también es cierto que ha habido quien ha intentado demostrar lo contrario: que ésta, o éstas, existen. Basándonos en este concepto, observaremos los tres grandes intentos de teorizar la base de la educación a distancia:

- a) Teorías basadas en la autonomía y la independencia del estudiante (Wedemeyer, 1981 y Moore, 1990)
- b) Teoría basada en el proceso de industrialización de la educación (Peters, 1989)
- c) Teorías basadas en la interacción y la comunicación (Baath y Holmberg, 1980)

Simonson, Schlosser y Hanson (1999) realizaron una comparación entre estas diferentes perspectivas. En ambos casos se manifiesta que independiente de la teoría que acojamos, siempre aparecerán unos elementos en juego comunes en todos los casos (Sangrà, 2002).

---

<sup>44</sup> Disponible en:  
<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>  
[Fecha de consulta: 15/11/12].

El primero de éstos es el objeto de cualquier sistema educativo: el estudiante. El análisis de sus necesidades y de sus características específicas (edad, nivel educativo previo, estatus social, disponibilidad de tiempo para el estudio, etc.) se convierten en elementos absolutamente condicionantes que, en caso de no tenerlos en cuenta, impiden definir cualquier modelo de educación a distancia mediado por alguna tecnología. De hecho, hay quien objetaría que esto podría aplicarse a la educación en general, y así es. Sin embargo, así como en la formación presencial o convencional (Tait y Mills, 1999), por regla general, nos dirigimos a un grupo, sea éste homogéneo o no, cuando entramos en contextos de educación a distancia el individuo ha sido analizado de forma segregada con respecto a su grupo de origen, si lo hay.

Un segundo elemento es el docente. Es fundamental el papel que el profesor desarrolla en la relación con el estudiante. En realidad, existe un hecho muy interesante en las teorías más comúnmente analizadas: todas hablan de "diálogo", o de un concepto equivalente, como un modelo de educación a distancia. El concepto "diálogo" nos aporta elementos muy enriquecedores en ciertos casos, pero también hay ocasiones en que no nos aporta prácticamente nada. Sólo Peters (1989), que además mantiene que no intenta elaborar una teoría de la educación a distancia, no lo utilizan.

El tercer elemento son los recursos que se ponen a disposición de los estudiantes para el aprendizaje. Y ahí es donde aparece otro de los conceptos básicos: la interacción. Hablemos de modelos basados en la autonomía o de modelos basados en la comunicación, en ambos casos observamos que la interacción es considerada un efecto positivo. Se han analizado las diferentes tipologías de interacción más habituales en las relaciones que se establecen en los modelos de educación a distancia, llegándose a plantear modelos transaccionales (Moore, 1989), pero siempre se ha realizado este análisis en un contexto donde la comunicación entre estudiantes y profesores era posible, pero no lo era entre los propios estudiantes si no "rompían" con la distancia desde una perspectiva física.

Complementando lo anterior, hay que tener presente que hasta hace relativamente pocos años la educación a distancia era observada como una educación de carácter compensatorio, a la cual estaban “condenadas” aquellas personas que no tenían la posibilidad de asistir a situaciones de educación presencial, la emergencia del uso social de las tecnologías de la información y la comunicación (Sangrà, 2002), conjuntamente a la conceptualización de la educación como un proceso que se extiende a lo largo de la vida (Delors, 1997), han hecho que la educación a distancia pueda considerarse en estos momentos, y en algunos casos, como una alternativa real a la educación presencial.

Por otra parte, uno de los aspectos que genera debate en el ámbito de la teorización de la formación a distancia, tienen que ver con su carácter (o no) de educación abierta. Según Kirienko, Fernández-Ortega, Juárez, (2005) debemos diferenciar los términos educación a distancia y educación abierta, ya que si bien ambos son términos que se emplean para designar el mismo proceso, existen ciertas diferencias. Mientras la educación abierta es la meta, la educación a distancia es el medio para alcanzar dicha meta, pues permite a los estudiantes alcanzar el conocimiento de manera flexible, sin contacto personal con el profesor. Ambas modalidades son difíciles de encontrar en estado puro, ya que siempre hay grados de apertura y distancia, de hecho es más probable que la distancia sea psicológica o social y no geográfica en la mayoría de los casos.

Para Bates (1995), estas prácticas han exigido siempre la existencia de un elemento mediador entre el docente y el discente. Generalmente, este mediador ha sido una tecnología que ha ido variando en cada momento.

“Si históricamente nos referíamos al correo convencional, que establecía una relación epistolar entre el profesor y el estudiante, con el tiempo hemos ido introduciendo nuevas tecnologías que, por su coste y su accesibilidad, nos permiten evolucionar en esta relación a distancia” (Bates, 1995: 45).

### 3.3.- El eLearning y la educación en contexto virtuales

La incorporación de las TIC en el ámbito educativo ha promovido que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vean profundamente alterados. Aunque algunos analistas de las décadas de los sesenta y de los setenta desestimaron los ordenadores porque creían que seguirían el camino de la radio y la televisión educativas (Carnoy, 2004), las posibilidades y características de las TIC, junto con la creciente accesibilidad a éstas, ha llevado a algunos investigadores a calificar al actual como “Nuevo Paradigma” (Harasim, Hiltz, Turoff et al., 2000; Resnick, 2002; Tiffin y Rajasingham, 1997), el Paradigma educativo del siglo XXI, cuyo modelo de formación es el aprendizaje en red (Harasim, Hiltz, Turoff et al., 2000).

Respecto del concepto eLearning, podemos observar que en la literatura del ámbito, éste parece ser la denominación más extendida para definir el aprendizaje a través de las TIC.

Algunas definiciones refuerzan el carácter digital o tecnológico del aprendizaje. Por ejemplo, Bates (2005) afirma que el eLearning abarca cualquier tipo de telecomunicaciones y de aprendizaje por ordenador. La *American Society of Training and Development* lo define como:

“Un término que cubre un amplio grupo de aplicaciones y procesos, tales como aprendizaje basado en web, aprendizaje basado en ordenadores, aulas virtuales y colaboración digital. Incluye entrega de contenidos vía Internet, intranet/extranet, audio y vídeo grabaciones, transmisiones satelitales, TV interactiva, CD-ROM y más” (García, 2005: 11).

Por otro lado, algunas definiciones hacen referencia exclusivamente a las posibilidades de Internet. Por ejemplo, para Rosenberg (2006), el eLearning puede ser entendido como:



“El uso de las tecnologías de internet para crear y ofrecer un entorno de aprendizaje enriquecedor que incluya una amplia selección de recursos de instrucción e información y soluciones, cuyo objetivo sea el de mejorar el rendimiento individual y organizativo” (2006: 72).

Rosenberg (2006) enfatiza la importancia que tiene internet para el eLearning, mediante estos cuatro criterios fundamentales:

- 1) El eLearning trabaja en red, lo que lo hace capaz de ser instantáneamente actualizado, almacenado, recuperado, distribuido y permite compartir instrucción o información;
- 2) Es entregado al usuario final a través del uso de ordenadores utilizando tecnología estándar de Internet; y
- 3) Se enfoca en la visión más amplia del aprendizaje que va más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.

Como hemos mencionado anteriormente, para Garrison y Anderson (2005), el eLearning se enmarca en una propuesta de enseñanza que ellos denominan “Constructivismo Cooperativo”. Se trata de un proceso que reconoce la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido, ambas dimensiones determinantes a la hora de comprender y aplicar el eLearning con fines educativos.

Para Rodera (2012) el eLearning es una modalidad 2.0, que parte del concepto learning 2.0. Este último término, también conocido como aprendizaje 2.0 (learning 2.0), surge debido a la popularización de la web 2.0 en los diferentes contextos sociales y educativos del momento. Redecker, Mutka, Bacigaluppo et al., (2009) definen el learning 2.0 como:

“Un emergente fenómeno, “de abajo hacia arriba de la informática social (o” Web 2.0 ”) en contextos educativos. Si bien la Web 2.0 se originó fuera de las instituciones educativas, tiene un potencial enorme en la educación formal y en la enseñanza (E&T), a la hora de buscar mejorar los procesos y resultados de aprendizaje, en el marco de apoyo a la modernización de las instituciones de educación y formación Europea” (2009: 9).

Durante el proceso de desarrollo del learning 2.0 es posible identificar diversos servicios TIC cuya correcta utilización educativa favorece la promoción de acciones educativas encaminadas a potenciar el óptimo desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, la reflexión y la meta cognición (De Laat, Lally, Lipponen et al, 2007). Cada una de las habilidades de pensamiento de orden superior es posible abordarla mediante la elección e implementación de diversos servicios de la web social<sup>45</sup>. Pero vale la pena señalar que la mayoría de los recursos de la web 2.0 no han sido creados con finalidades educativas. Así, será el uso didáctico que se haga de los mismos lo que condicionará la adecuada adquisición o no de las habilidades anteriores (Castaño, 2009). La emergencia del eLearning por tanto, sería consecuencia del posicionamiento del aprendizaje 2.0 (Santamaría, 2006 en Roderer, 2012).

En líneas generales, el eLearning 2.0 se caracterizaría por: hacer uso de las ventajas que ofrece la nueva generación web (WWW) ya que, constituyen el punto de partida sobre el que se sustenta este nuevo concepto de aprendizaje y enseñanza, su naturaleza social, colaborativa y de compartición (Rubio, 2009), fomentar el aprendizaje personal auto-gestionado, las iniciativas abiertas o bajo demanda (motivación intrínseca), la fusión del aprendizaje con la actividad diaria (desarrollo profesional), la mejora del rendimiento y el aprendizaje informal (Rubio, 2009). A estas características propias del eLearning 2.0, Reig (2008) añade las siguientes:

- No basado en objetos y contenidos que están archivados, sino es más bien como una corriente (al igual que el agua y, la electricidad) que fluye en una red o patrón en el que podemos entrar cuando lo consideremos oportuno.
- Está centrado en el usuario: el usuario es propietario del aprendizaje y es quien elige los temas, los materiales y los estilos de aprendizaje.

---

<sup>45</sup> Otro ejemplo de clasificación donde se combinan las diferentes habilidades de pensamiento con algunas tecnologías web que favorecen su desarrollo se encuentra disponible en la siguiente dirección web:  
[http://www.bcps.org/offices/lis/Reference/images/web\\_2\\_Bloom.jpg](http://www.bcps.org/offices/lis/Reference/images/web_2_Bloom.jpg). [Fecha de consulta: 25/04/12].

- Se lleva a cabo por inmersión: aprender haciendo (*Learning by doing*).
- Se encuentra conectado, basado en conversaciones e interacción.
- En ocasiones se basa en el juego, en diversos recursos multimedia o en la simulación.

Según afirma Downes (2007), hoy aprender no es sinónimo de recordar, memorizar, acumular contenidos o elaborar y construir significado. Aprender, en la sociedad del conocimiento, consiste en desarrollar una serie de patrones de conectividad en la mente que hacemos crecer, incrementando el valor del significado mediante la propia conectividad (Downes, 2007).

Una vez desarrolladas las principales ideas que constituyen y han dado forma al eLearning, a continuación, presentamos dos aspectos que están estrechamente vinculados con su rápida evolución y que se han ido desarrollando con la misma preeminencia y temporalidad (Rodera, 2012): la emergencia y evolución de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (*Learning Management Systems*), y la prevalencia contemporánea de la Formación permanente (*Lifelong Learning*).

### **3.3.1.- Los entornos virtuales de aprendizaje (EVAs) en educación superior**

Los entornos virtuales emergen como resultado de la digitalización de determinados procesos de enseñanza y aprendizaje. Se les llama entornos virtuales porque imitan lo real, lo físico (Bautista, Borges y Forés, 2006) y porque aun siendo digitales, posibilitan que los estudiantes y sus profesores puedan relacionarse y cumplir con su papel respectivo.

La universidad presencial, tal como la conocemos tradicionalmente, situada en un conjunto de edificios, ha abierto sus puertas a un nuevo entorno educativo, más conectado gracias a las TIC, configurando situaciones para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje muy diferentes a las anteriores. El

contexto asociado al aprendizaje en línea serían los entornos virtuales de aprendizaje (EVAs). Feenberg y Bellman (1990, en Gunawardena, Jennings, Ortegado-Layne et al., 2004) describen los entornos virtuales de aprendizaje como un sistema socio-técnico, el cual incorpora aspectos técnicos y sociales. Para Dillenbourg (1998, en Pérez-Mateo 2010:38) un entorno virtual de aprendizaje, debería tener las siguientes características para ser considerado como tal:

- Ser espacio diseñado, no una mera acumulación de páginas HTML: es una arquitectura fruto del análisis de los requerimientos, capaz de evolucionar técnicamente y con una autoría múltiple: profesores, alumnos, expertos.
- Ser un espacio social, un marco para el comportamiento interactivo.
- Ofrecer una representación explícita que, más allá de que sea un interfaz textual o una compleja realidad virtual en 3D, ejerce un efecto en el comportamiento de los usuarios.
- Permite que los estudiantes sean productores de la información, proporcionando una experiencia más rica que el aprendizaje individual.
- No está restringido a la educación a distancia tradicional sino que puede complementar la educación presencial.
- Integra múltiples herramientas.

Duart y Sangrà (2000) añaden a estas características de los EVAs, la flexibilidad e interactividad; la vinculación a una verdadera comunidad virtual de aprendices; acceso a materiales de estudio, acceso a fondos de recursos, y la posibilidad de enlazar materiales entre sí, con información o documentación ubicada en internet.

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, abundaron en las universidades herramientas estandarizadas o de desarrollo propio para llevar a cabo la interacción entre los diversos participantes en el proceso (profesores, alumnos, supervisores, tutores, encargados de administración, etc.) (Dans, 2009). Estos EVAs (o *learning management systems*) ofrecen entornos cerrados y controlados en el que las instituciones académicas pueden establecer diferentes funciones (foros de participación, herramientas de retroalimentación, módulos educativos de contenidos, mecanismos de comunicación, etc.) para intentar proporcionar un ambiente lo más uniforme y familiar posible (Coates, James y Baldwin, 2005).

Entre las plataformas comerciales de EVAs más conocidas se encuentra: Blackboard (<http://www.blackboard.com>), que integra la antigua WebCT; y entre las más conocidas de software libre, Moodle (<http://moodle.org>), Claroline (<http://www.claroline.net>), Dokeos (<http://www.dokeos.com/es>), ATutor (<http://www.atutor.ca>) y Drupal (<http://drupal.org>).

Hoy en día, prácticamente todas las universidades europeas han incorporado a sus clases presenciales EVAs, con el objetivo de apoyar la formación presencial o incluso desarrollar íntegramente en éstos el proceso formativo (Sánchez, Muntadas, Sánchez et al, 2008). Tal como mencionamos en la primera parte de este capítulo, se han configurado tanto, entornos mixtos, híbridos o *blended*, los cuales combinan el aprendizaje cara a cara, con el virtual (Bates, 2005) (Ko y Rossen, 2003); como entornos virtuales (UOC), donde el Campus Virtual se transforma en un medio en sí mismo, desarrollando todo el proceso formativo en y a través internet (Sangrà, 2002).

Para Freire (2009), aunque suelen presentar muchas funcionalidades, el aprendizaje mediante EVAs también puede resultar dificultoso. Asimismo, advierte que su arquitectura hace muy complicada su adaptación a necesidades específicas fuera de las predefinidas por el propio sistema. “[...] Al ser sistemas cerrados, *atrapan* a sus usuarios, que cuando deciden cambiar a otro tipo de plataformas no pueden, en muchos casos, exportar su información o lo hacen con grandes dificultades” (Freire, 2009: 3). Al mismo tiempo, los docentes advierten que estas

plataformas requieren un alto grado de organización y planificación así como una importante inversión de tiempo en la preparación de los grupos y materiales. Esta situación todavía es más evidente en el caso de grupos numerosos.

Paralelamente a la integración de estas plataformas en las universidades, hemos presenciado en los últimos años una auténtica revolución en cuanto a la disponibilidad y variedad de herramientas para llevar a cabo los procesos educativos, produciéndose incluso un cambio de concepción de la propia web. Dans (2009) señala que específicamente en los años comprendidos entre el 2005 y el 2009, la red ha sufrido importantes cambios a través de la denominada Web2.0<sup>46</sup>, la cual engloba todas las funcionalidades propias de los LMS (Freire, 2009).

En concordancia con la cultura de Internet, se trata de una tendencia con un funcionamiento cada vez más participativo y bidireccional, en la que los usuarios no se limitan a leer o visualizar contenidos, sino que incrementan su nivel de implicación produciendo sus propios contenidos y publicándolos mediante herramientas sencillas (Dans, 2009). En este sentido, para Freire (2009), las herramientas de la Web 2.0 al ser de código abierto, permiten su personalización e integración:

“Son gratuitas o de coste muy bajo, su aprendizaje es fácil y se pueden adaptar de modo sencillo y rápido a necesidades específicas, sin que se necesiten grandes conocimientos técnicos. Por último, en oposición a los LMS basados en una arquitectura centralizada y controlada por la institución educativa, la web 2.0 vive en «la nube» en múltiples servidores y servicios externos” (Freire, 2009: 7).

No hay duda de que en la Web 2.0, se asiste un cambio en el papel del usuario, quien deviene el auténtico protagonista adoptando un papel creativo y ejerciendo a la vez de lector y redactor (Balagué y Zayas, 2007; Castaño, Maíz, Palacio et al, 2008; Cabero, López y Ballesteros et al., 2009).

---

<sup>46</sup> En contraposición a la Web 1.0, estática y centrada en las aplicaciones de escritorio (Deumal y Gil, 2009).

Algunos investigadores afirman que la Web 2.0 va más allá de la tecnología, deviniendo una manera de entender la red. Como afirma Cabero, López y Ballesteros et al. (2009):

“Con la aparición del software social o Web 2.0 y en breve la Web3.0<sup>47</sup>, la red está transformándose de ser un gran medio, en el que la información era transmitida y consumida, a ser una plataforma en la que se crea contenido, se comparte y se reutiliza la información” (Cabero, López y Ballesteros, 2009: 34).

No es solamente una revolución tecnológica, que abandera un conjunto de tecnologías que permiten desarrollos web más interactivos, es más una actitud, una revolución social que busca una arquitectura de la participación a través de aplicaciones y servicios abiertos (O’Reilly y Newton 2002; Downes, 2007).

De todas formas, a pesar de las posibilidades que conllevan las TIC y la emergencia de los EVAs, estas tecnologías no son neutras. La tecnología por sí sola no propicia cambios si no existe una modificación de actitudes y de procesos en quienes las utilizan (Sancho, 2000). Para Borges, Farrés y Gallego (2007), con las TIC se puede seguir impartiendo sesiones de “clase magistral”, manteniendo el papel pasivo de los alumnos, o se puede emplear las TIC en fomentar la implicación, la responsabilidad y el trabajo activo de los estudiantes, mientras el profesor adopta un papel de acompañante y guía.

“El papel pasivo constituye un uso primario, haciendo lo mismo de siempre sólo que con medios más avanzados, mientras que el papel activo implica un aprovechamiento avanzado de las posibilidades de la tecnología para mejorar los procesos y los roles, adaptándolos al contexto social en el que se desenvuelven los estudiantes” (Borges, 2007: 3-4).

---

<sup>47</sup>Disponible en: <http://www.jisc.org.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>. [Fecha de consulta: 14/09/12]

### 3.3.2.- La formación permanente (*LifeLong Learning*): aprendiendo a lo largo de la vida

Toda la sociedad está sujeta a un proceso permanente de aprendizaje y, por ende, a la necesidad continua de formarse en esta nueva sociedad. Para Fernández, Valverde y Revuelta (2012) esta dimensión otorga una enorme potencialidad e implicación a la formación eLearning.

A lo largo de la vida, el 80% de los aprendizajes que son asimilados, se realizan en contextos informales, y en la mayoría de los casos poseen un carácter incidental o aleatorio, aunque resulte posible planificarlos personalmente (Cross, 2006). Este conocimiento, que Arina<sup>48</sup> (2008) acuña como *serendipity learning*, y que es adquirido en medios informales, no reglados, ni regulados, indica que el ser humano es capaz de aprender de forma autónoma es decir, al margen de las instituciones tradicionalmente vinculadas al aprendizaje formal.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, la necesidad de promover un aprendizaje a lo largo de la vida (*LifeLong Learning* o *L3*) fue manifestada inicialmente por Dewey<sup>49</sup> (1938). Sus bases se asientan sobre la teoría de autoeficacia de Bandura (1977), el cognitivismo de Bruner (1966) y la teoría sociocultural de Vigotsky (1978).

Pero es hoy, bajo los influjos de las continuas transformaciones que experimenta la sociedad del conocimiento, que parece ser realmente pertinente desarrollar este aprendizaje de carácter vital y transversal. Su máxima vendría determinada por el trabajo de alfabetizaciones múltiples, en escenarios de aprendizaje (tanto formales como informales) a través de la óptima utilización de diversos recursos, entre los que cabe destacar los de carácter tecnológico (Fisher y Konomi, 2005).

---

<sup>48</sup> Arina (2008) retoma conceptos de McLuhan (1967) para definir al *homo contextus* como aquel cuyas experiencias de aprendizaje tendrán como protagonista un nuevo medio informal, de *serendipity* o casualidad en el aprendizaje, a través de la propia Red.

<sup>49</sup> Dewey (1938), en Roderia (2012), confirmó que el proceso de búsqueda del aprendizaje se produce cuando éste último se necesita para llevar a cabo una tarea determinada.



Esencialmente, una óptima formación permanente va acompañada de la correcta asimilación de ciertas competencias junto con la puesta en práctica de una serie de actitudes y procesos, que actualmente se encuentran mediatizados por las tecnologías y por una serie de metodologías de aprendizaje que le son más propicias.

La formación permanente forma parte de una estrategia donde las personas y sus redes (y no las TIC por sí mismas) constituyen el centro del proceso de aprendizaje y la base de la innovación. Es desde esta matriz que emergen las propuestas de aprendizaje por ordenador, en este caso, el eLearning.

Una vez visto cada uno de estos dos componentes esenciales del eLearning, a continuación veremos cómo se posiciona el eLearning tanto en el ámbito académico global como en el caso específico de España.

### **3.3.3.- Desarrollo del eLearning en la esfera global**

Más allá del crecimiento y consolidación de la oferta eLearning, hay que tener en cuenta que el cambio social que este ha provocado, todavía está en progreso y se requiere el tiempo necesario para adaptar el sistema de aprendizaje a este nuevo entorno formativo. No obstante, la tendencia dice que todas las instituciones de educación superior, aunque no estén directamente relacionadas con el eLearning, deben revisar su estrategia y adaptarse a los retos derivados de este nuevo modo de tratar la formación (ICT, 2003). En ese sentido, han sido numerosas las iniciativas para el impulso del eLearning.

La UNESCO, en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES)<sup>50</sup> de 1998 en París, puso de manifiesto la necesidad de extender las nuevas tecnologías como herramienta de democratización de la educación, hecho que vendría acompañado de la implementación de las TIC en las universidades.

---

<sup>50</sup> Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001164/116428e.pdf> [Fecha de consulta: 11/06/12]

En 2003, la Universidad de las Naciones Unidas (UNU), puso en marcha la iniciativa Universidad Virtual Global con el objetivo de virtualizar muchos de sus programas educativos. Se trata de una universidad virtual enmarcada dentro de los planes de desarrollo sostenible de la Naciones Unidas, con un marcado enfoque hacia los países más desfavorecidos. Está constituida por una red internacional de universidades e instituciones que actúan como sucursales de la UNU y por una administración central con sede en Noruega.

En el año 2000, la Comisión Europea emprendió la iniciativa “eLearning: Concebir la educación del futuro”, donde señala el potencial del eLearning para ayudar a la Unión Europea a dar respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento: mejorar la calidad del aprendizaje, facilitar el acceso a los recursos de aprendizaje, satisfacer necesidades especiales y permitir un aprendizaje y una formación más eficaces en el lugar de trabajo, en particular en las pequeñas y medianas empresas. En diciembre del año 2003 se adoptó el programa “eLearning” plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las TIC en los sistemas de educación y formación de Europa<sup>51</sup>.

El gobierno de los Estados Unidos también ha desarrollado medidas para fomentar la implantación de una educación virtual. Las políticas de eLearning se desarrollan a través de la política tecnológica y de la política educativa. En 2004 se lanzó el Plan Nacional de Educación Tecnológica<sup>52</sup> que tenía como uno de sus objetivos la promoción del eLearning y de las escuelas virtuales.

Existen en el mundo diversas asociaciones que trabajan para la promoción y mejora del eLearning. Entre ellas: la AACE<sup>53</sup> (Association for the Advancement of Computing in Education), la EADL<sup>54</sup> (European Association for Distance Learning) o EFQUEL<sup>55</sup> (European Foundation for Quality in e-Learning).

---

<sup>51</sup> Decisión nº 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 5 de diciembre de 2003. Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2003/l\\_345/l\\_34520031231es00090016.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2003/l_345/l_34520031231es00090016.pdf) [Fecha de consulta: 10/05/12]

<sup>52</sup> Disponible en: <http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/2004/index.html> [Fecha de consulta: 10/05/12]

<sup>53</sup> Disponible en: <http://www.aace.org/> [Fecha de consulta: 06/07/13]

<sup>54</sup> Disponible en: <http://www.eadl.org/> [Fecha de consulta: 06/07/13]

<sup>55</sup> Disponible en: <http://efquel.org/> [Fecha de consulta: 06/07/13]

Ahora bien, más allá de la existencia de iniciativas u organizaciones como las antes mencionadas, el eLearning se encontraría aún en una fase de despegue y consolidación, prueba de ello es el desigual ritmo de implementación que se da en los sistemas educativos tanto en sociedades desarrolladas, como en sociedades periféricas (Rivera y Aránguiz, 2011). En este sentido, para Martínez (2008) existirán tres grupos de países respecto del nivel de desarrollo del eLearning:

- *Madurez*: Formado por aquellos países en los que el eLearning se encuentra en un grado de madurez aceptable, donde además de existir una amplia oferta, se empieza a observar una gran participación del eLearning en educación superior (más de un 10%). Entre estos países habría que destacar a EEUU, Australia, Reino Unido, Irlanda y Canadá. Por lo general estos países suelen ser los que tienen más recursos económicos así como tecnológicos. Poseen una alta implantación de las nuevas tecnologías, y ello sin duda ha contribuido a que sean los que estén a la cabeza del eLearning mundial. Existen ausencias significativas como Francia y Alemania en los que el desarrollo de la enseñanza virtual no se da al ritmo de los países mencionados antes. Uno de los motivos podría ser el idioma, que restringe las experiencias prácticamente a las fronteras nacionales (Martínez, 2008).
- *Desarrollo*. Este grupo incluye los países en los que el eLearning está empezando o bien no se ha alcanzado un desarrollo total. En él se encuentra la mayoría de los países de la UE (excepto los anteriormente mencionados) y los países suramericanos. Se caracterizan bien por no poseer una lengua de extenso uso mundial (Alemania, Francia, o Italia) o bien porque el desarrollo y, sobre todo, la implantación de las nuevas tecnologías en dichos países, ha sido ligeramente tardío (como en España).
- *Inicio*. El tercer grupo lo forman países en los que el eLearning apenas existe debido al escaso poder tecnológico de los mismos (por ejemplo, la mayoría de los países africanos y asiáticos) o bien porque se han incorporado tarde al desarrollo de las nuevas tecnologías (por ejemplo, los países de Europa del este incluyendo Rusia, y Latinoamérica).

### **3.3.4.- El eLearning en España**

Tal como hemos mencionado, en el contexto académico español, existen múltiples esfuerzos conceptuales e investigativos en este ámbito. Area (2012), sostiene que la emergencia del eLearning estaría marcada por el hecho de que las instituciones educativas habrían tomado conciencia de que no pueden dar la espalda a la realidad tecnológica y por ello han empezado a desarrollar políticas destinadas a crear las condiciones para que las TIC estén presentes en las actividades formativas. El autor hace referencia a las políticas desarrolladas por las propias universidades, que estimuladas desde la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) han facilitado que los campus virtuales sean una realidad palpable en casi todas universidades (Area, 2012).

Para Area (2012), el eLearning no es solo una modalidad que consiste en añadir las TIC a los procesos de enseñanza aprendizaje tradicionales. Se trataría de un cambio educativo mucho más profundo, que supone la reinención de los fenómenos y los procesos educativos, convirtiéndolos en una nueva forma de acceder a la formación, promoviendo un mayor protagonismo del sujeto que aprende (personalización):

“El estudiante debería cumplimentar tareas o acciones de búsqueda, análisis y elaboración de información y no ser un mero receptor de la misma (aprendizaje experiencial)”...“En el marco del eLearning, se produce una gran riqueza comunicativa y una manifiesta interacción , entre el estudiantado (comunicación social), por lo que el aprendizaje incidental o informal se entremezcla, y a veces se confunde con los procesos formativos formalizados” (Area, 2012: 5).

#### **3.3.4.1.- Principales experiencias investigativas sobre el eLearning en el estado Español**

Respecto a las experiencias investigativas sobre el eLearning que se han realizado en el contexto académico español hemos identificado dos investigaciones desarrolladas por grupos de investigación universitarios, y que

han resultado significativas para el desarrollo de esta tesis. A continuación presentamos un breve esbozo de cada una de ellas.

*a) eLearning: Meta-análisis de investigaciones y resultados alcanzados*

El primero de ellos hace referencia a la investigación desarrollada por el Grupo de Tecnología Educativa<sup>56</sup>, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, de la Universidad de Sevilla, durante los años 2007 y 2008, titulada “eLearning: Meta-análisis de investigaciones y resultados alcanzados<sup>57</sup>”. Proyecto dirigido por Julio Cabero. Esta investigación pretendía realizar una meta-análisis en distintas investigaciones, tesis doctorales, comunicaciones y ponencias, que en los últimos diez años, hayan realizado su análisis del eLearning, y particularmente en los efectos sobre el rendimiento y en otras variables de acción formativa de esta modalidad. Todo esto en el marco de la formación universitaria. Además, la investigación propuso crear un sistema de análisis categorial que permitiera determinar si existen diferencias entre aquellas investigaciones que en los últimos diez años se hayan referido a esto.

La propuesta metodológica de esta investigación incluyó el desarrollo de tres fases. Una primera fase, centrada en la elaboración de una “Ficha de evaluación, análisis y clasificación de los documentos relacionados con el eLearning”, mediante la aplicación de la técnica Delphi a expertos académicos y del ámbito empresarial, sobre el tema (Cabero, 2008: 21). Una segunda fase destinada a revisar y seleccionar los documentos bibliográficos utilizados sobre eLearning. Y una tercera fase que consistió en la aplicación de la ficha construida, a los diferentes documentos seleccionados.

Respecto de los resultados, las principales conclusiones de este estudio fueron las siguientes (Cabero, 2008):

---

<sup>56</sup> Ver página del grupo en el link:

[http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3:miembros&catid=2:miembros&Itemid=34](http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/index.php?option=com_content&view=article&id=3:miembros&catid=2:miembros&Itemid=34) [Fecha de consulta: 04/03/2013].

<sup>57</sup> Ver informe completo en Cabero (2008). Disponible en:

<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/ProyectoEA08.pdf> [Fecha de consulta: 26/11/12].

- Se evidenció que existen pocas investigaciones empíricas sobre el eLearning, es decir, prevalecen la exposición de experiencias y reflexiones teóricas (más aún en el concierto español). A la vez, todas se centran en el ámbito académico y muy poco en lo empresarial.
- Respecto a las principales temáticas abordadas en los documentos consultados, los elementos más frecuentes son: La evaluación de los EVAs y LMS, la formación del profesorado, el diseño de materiales y evaluación del estudiantado.
- Muy pocos de los documentos revisados mostraban resultados negativos sobre el eLearning.
- El estudiantado evalúa positivamente la experiencia de realizar estudios bajo esta modalidad.

Por otra parte, al plantear una definición sobre el eLearning, este es definido de la siguiente manera:

"El eLearning es el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo a través de Internet, caracterizado por una separación física entre profesorado y estudiantes, pero con el predominio de una comunicación tanto síncrona como asíncrona, a través de la cual se lleva a cabo una interacción didáctica continuada. Además, el alumno pasa a ser el centro de la formación, al tener que autogestionar su aprendizaje, con ayuda de tutores y compañeros"(Cabero, 2008: 40).

#### *b) Hacia una definición inclusiva del eLearning*

El segundo trabajo investigativo que ha buscado significar y dar consistencia al eLearning, fue el realizado por el eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya en el año 2011. Se trató de una investigación dirigida por Albert Sangrà, cuyo propósito fue construir una definición del eLearning que facilitara la inmersión en el tema a investigadores y profesionales del ámbito.

Para tales efectos, llevaron a cabo una investigación que implicó por un lado la construcción de categorías de definiciones comunes sobre el eLearning, a partir de una exhaustiva revisión bibliográfica (con publicaciones realizadas

posterior al año 2005). Y que por otro lado consideró desde un enfoque empírico, la consulta a expertos mediante el método Delphi y la aplicación de grupos de discusión a profesionales de la UOC.

Respecto a los resultados de esta investigación, surgieron diferentes definiciones sobre el eLearning, todas condicionadas a dimensiones tales como: el perfil de los participantes, la zona geográfica en que se encontraban, el ámbito de especialización y el periodo de evolución en que se encontraba el eLearning en el momento de la realización de la investigación<sup>58</sup>.

Según lo expresado en el informe, existe consenso en la idea de que el eLearning se trata de una modalidad que va mucho más allá del uso de las tecnologías digitales. “Las características predominantes del concepto hacen referencia a la modalidad de enseñanza y aprendizaje, a un nuevo modelo educativo, pero también la explotación de medios y dispositivos electrónicos” (Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera et al., 2011: 5). A la vez se destacan algunos atributos, como la flexibilidad o la interacción, y se hace hincapié en el rol activo de los estudiantes y del profesorado.

Este esfuerzo del eLearn Center, junto a las otras experiencias mencionadas, dan cuenta de que el eLearning, tiende a ser progresivamente una modalidad reconocida en el concierto español, prueba de ello es la múltiple y variada oferta académica que empieza a aparecer progresivamente a lo largo del estado.

#### **3.3.4.2.- Oferta académica eLearning en España**

De acuerdo a la clasificación realizada en el comienzo de este capítulo, la realidad indica que en España se está produciendo en los últimos años una gran expansión de las modalidades duales o bimodales, en las que numerosas universidades, tradicionalmente unimodales presenciales, comienzan a ofertar algunos cursos, sobre todo títulos propios o bien materias de algunas de sus titulaciones.

---

<sup>58</sup> Ver informe completo en Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., Bravo, S. (2011). Disponible en: <http://elconcept.uoc.edu/2011/12/spanish-and-english-versions-of-final.html> [Fecha de consulta: 30/01/13].

Esta acción se realiza con frecuencia en contextos virtuales, creando redes de cooperación entre ellas (Valverde, López, Díaz et al., 2004; García y Varela, 2010).

“Es destacable que se hayan dado en los últimos años grandes pasos desde las universidades unimodales no presenciales, que han realizado un notable esfuerzo por pasar del ambiente de aprendizaje más convencional a aquellos con servicios virtuales o en entornos virtuales” (García y Varela, 2010: 95).

Actualmente las universidades españolas que imparten sus enseñanzas en la modalidad a distancia, coinciden en presentar un modelo basado cada vez más en la existencia de una Plataforma Educativa o Campus Virtual, que sirve como espacio tanto administrativo como de aprendizaje y de relación e intercambio estudiantil y social, a modo de lo que tradicionalmente ha representado el espacio físico del campus universitario en las instituciones presenciales. Este uso generalizado de los entornos virtuales en la docencia implica una importante adaptación tanto del profesorado como de los materiales didácticos multimedia específicamente diseñados para el aprendizaje en dichos ambientes.

Asimismo, si bien hasta el momento, las universidades unimodales no presenciales españolas como la UNED o la UOC disponen de un amplio catálogo de títulos propios desarrollados en su totalidad de manera virtual, entre su oferta de formación reglada siguen manteniendo como imprescindible el requisito de la presencialidad en la realización de pruebas de evaluación final. Así pues, es necesario señalar que hoy en día este aspecto continúa siendo un requisito indispensable para la obtención de un título universitario oficial en España.

A continuación analizaremos los casos de especial relevancia en la educación superior no presencial en España. Nos centraremos para ello en instituciones unimodales a distancia o con funcionamiento mediante EVAs más representativas del marco educativo español.



### *La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

La UNED, es una universidad española que fue creada en el año 1972, y que a lo largo de los años, se ha transformado en un ícono de lo que podemos entender como educación a distancia tradicional (Aparici, 2000; Sangrà, 2002; Alfonso, 2003; Kirienko, Fernández-Ortega, Juárez, 2005; Sánchez, Tilli, Kraus et al 2011). Se trata de un proyecto público consolidado que cuenta con el mayor número de estudiantes universitarios de España. De hecho en el curso 2010-2011 su alumnado superó las 220.000 personas (15% de la población total nacional universitaria), y sólo en las enseñanzas regladas se formalizaron 180.000 matrículas (UNED, 2011)<sup>59</sup>.

La UNED cuenta con más de 1.300 profesores/as, ubicados en sus Facultades y Escuelas Técnicas, así como con más de 6.900 profesores tutores/as, repartidos entre sus 61 Centros Asociados. Existen centros en todas las comunidades autónomas españolas y cuando las circunstancias lo requieren, como en el caso del Centro Asociado de Madrid, cuenta además con subcentros dependientes del mismo. Fuera de España, esta universidad dispone de 12 centros en 11 países de Europa, América y África (UNED, 2011).

Su oferta educativa en el curso 2013-2014 la componen, además de los cursos de acceso a la universidad para mayores de 25 y de 45 años, 27 grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La UNED cuenta con 44 programas de doctorado y 35 títulos de máster universitario oficial, adaptados al EEES<sup>60</sup>.

A estas enseñanzas hay que sumarle las propias de los Programas de Formación Continua, que incluyen los Títulos Propios correspondientes a los

---

<sup>59</sup> Memoria UNED Curso 2010/2011. UNED. Disponible en: [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/INNOVACION\\_DOCENTE/IUED/MEMORIAS\\_ANUALES/MEMORIA%20IUED%202010-2011.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/INNOVACION_DOCENTE/IUED/MEMORIAS_ANUALES/MEMORIA%20IUED%202010-2011.PDF) [Fecha de consulta: 25/10/12].

<sup>60</sup> Ver oferta académica. Disponible en: [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,25451830&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL#](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,25451830&_dad=portal&_schema=PORTAL#) [Fecha de consulta: 06/07/13].

Programas de Especialización (Máster, Especialista y Experto Universitario), Formación del Profesorado, Enseñanza Abierta, Desarrollo Profesional y Formación en el Área de la Salud.

Un dato interesante al que hace referencia García y Varela (2010), es que la UNED atiende el 15% de la demanda de enseñanza de nuevos títulos de grado en las universidades públicas españolas utilizando tan sólo el 3% del total de los recursos económicos destinados a las mismas. La creciente demanda de formación en la UNED se evidencia en su volumen de matriculación del alumnado, que entre los años 2002 y 2008 aumentó un 8,16%, mientras que en ese mismo período, las universidades presenciales públicas españolas registraron un descenso del 11,6% (UNED, 2010).

Aunque desde los noventa del siglo pasado se iniciaron experiencias de docencia en línea, fue desde el curso 1999-2000 cuando la UNED inició un plan progresivo de virtualización que se fue extendiendo a todas las enseñanzas regladas y a la mayoría de las no regladas. El campus virtual, que da servicios a los nuevos títulos de grado, está sustentado por un conjunto de servidores con un ancho de banda garantizado. Hoy en día, el campus de la UNED da servicio a unas 1.500 asignaturas y programas formativos diferentes. La plataforma que da servicio a los grados, es una plataforma basada en código abierto denominada DOTLRN. Ha sido adaptada a las necesidades metodológicas requeridas por el EEES y a las de gestión propia de la UNED, dotándola de herramientas específicas, docentes de comunicación, evaluación y seguimiento tanto de estudiantes como de profesorado (UNED, 2011).

#### *Universitat Oberta de Catalunya (UOC)*

La UOC es una universidad virtual, fundada en el año 1994 en Catalunya y reconocida por el Parlamento de Cataluña en el año 1995, como una universidad de titularidad privada gestionada por una fundación sin ánimo de lucro (Ley 3/1995, de 6 de abril de 1995)<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Más información sobre la UOC, se pueden encontrar en el capítulo 7 de la presente tesis.

De acuerdo a lo expresado en la Memoria de la institución del curso 2010-2011, la UOC se fundamenta en los siguientes principios; está enraizada en la realidad cultural, social, científica y lingüística de Catalunya, y entroncada con sus necesidades; abierta a las diferentes características de una sociedad muy diversificada; con un modelo didáctico innovador, eficaz y eficiente que garantice la calidad de la formación recibida; que aproveche las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías; que coopere y se coordine con las demás universidades catalanas; que se estructure mediante una amplia red territorial; con una formulación jurídica pensada para la especial naturaleza de la enseñanza a distancia, que le permita un funcionamiento flexible y ágil y una óptima utilización de los recursos empleados (UOC, 2011).

La UOC es reconocida por gran parte del concierto académico mundial, como la primera universidad virtual del mundo. En la actualidad cuenta con 16 programas de grado homologados por el espacio europeo, 21 máster oficiales, 3 programas de doctorados, y más de 350 programas de postgrados propios (UOC, 2012)<sup>62</sup>.

#### *Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA)*

En el año 2006 se crea la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), quedando ésta definida como universidad privada, con forma de sociedad anónima, y que ofrecerá enseñanza universitaria no presencial<sup>63</sup>. En palabras del Rector, Luis Enrique de la Villa en la Memoria de la institución del curso 2010-2011, la UDIMA es una institución que busca facilitar el ingreso a la universidad a aquellos grupos de personas que no pueden tener acceso a la educación presencial.

---

<sup>62</sup> En el capítulo 7 de esta tesis, se presenta un desarrollo histórico y contextual de la UOC, en mayor profundidad.

<sup>63</sup> Ley 1/2006. Disponible en: <http://gestiona.madrid.org/pdf/OPTJI.pdf> [Fecha de consulta: 20/09/2013].

“La UDIMA, aspira a ser una universidad abierta, flexible y de la máxima calidad. Una institución universitaria española e independiente cuyo principal objetivo es la docencia, el aprendizaje, el estudio y la investigación científica de calidad” (UDIMA, 2011: 3).

Esta institución universitaria, ligada al Centro de Estudios Financieros (CEF), en su primer curso (2007-2008) comenzó ofreciendo cinco títulos de Grado y con un total de 500 estudiantes matriculados.

La UDIMA imparte en el curso 2010-2011 catorce titulaciones de Grado, cinco en Máster oficiales y cinco títulos propios. En su última convocatoria de exámenes, febrero de 2011, sus responsables afirmaban contar con “cerca de 1000 alumnos” convocados a dichas pruebas presenciales y que estarían cursando por tanto titulaciones oficiales en el presente curso<sup>64</sup>.

#### *Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)*

El 13 de octubre de 2008 se reconoce la creación de la Universidad Internacional de La Rioja (Ley 3/2008)<sup>65</sup>. En su primer artículo esta ley define la institución como una “universidad privada establecida en La Rioja, con personalidad jurídica propia y forma de sociedad anónima, caracterizada por la enseñanza a distancia y cuyo funcionamiento se asienta en las tecnologías de la información y de las comunicaciones. Ofrecerá enseñanza universitaria y realizará el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio”.

La UNIR inicia su actividad académica en el curso 2011-2012, y para el curso 2012-2013 ya oferta once grados adaptados al EEES, catorce máster oficiales y trece titulaciones propias<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Universidad a distancia de Madrid. Memoria 2010-2011 (2011). Disponible en: <http://www.udima.es/files-udima/MEMORIA%20DE%20LA%20DEFENSORA%20UNIVERSITARIA%202010-2011.pdf> [Fecha de consulta: 04/11/2012].

<sup>65</sup> Ley 3/2008. Disponible en: <http://www.unir.net/doc/ley-reconocimiento-unir.pdf> [Fecha de consulta: 20/09/2013].

<sup>66</sup> Universidad Internacional de la Rioja. Oferta académica curso 2012-2013 disponible en: <http://www.unir.net/postgrados-online.aspx> [Fecha de consulta: 20/09/2013].

### *Universitat Internacional Valenciana (VIU)*

La Universitat Internacional Valenciana, que según se establece en la Ley 7/2008 puede emplear indistintamente el acrónimo de su denominación en inglés, VIU (Valencian International University) fue reconocida jurídicamente el 13 de junio de 2008.

Esta universidad, de carácter privado e inicialmente gestionada por la Fundación de la Comunitat Valenciana Universidad Internacional de Valencia, de acuerdo a lo mencionado en la ley 7/2008, puede impartir formación en todos los niveles académicos reconocidos por el EEES.

“La VIU, tiene la potestad de impartir las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional en la modalidad predominantemente no presencial, configurándose como plataforma tecnológica y como consorcio virtual entre universidades.” (Ley 7/2008: 3).

Para el curso 2012-2013, la VIU ofrecía tres grados oficiales, cuatro másteres oficiales y dos máster propios<sup>67</sup>, sin embargo, sus problemas de financiamiento la llevaron a la quiebra. Recientemente<sup>68</sup> la editorial Planeta compró a la universidad, comenzando un nuevo proceso de reestructuración institucional.

Estas son las cinco principales instituciones universitarias en España, que imparten formación en modalidad no presencial. Una vez vista esta descripción general, a continuación presentamos las principales características del proceso de acreditación institucional al que deben someterse cada una de ellas.

---

<sup>67</sup> Universidad Internacional de Valencia. Oferta académica curso 2012-2013 disponible en: <http://www.viu.es/web/guest/inicio#> [Fecha de consulta: 20/09/2013].

<sup>68</sup> En septiembre del presente año, la editorial Planeta adquirió la VIU. Ver mas información en el siguiente link: [http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/09/29/valencia/1380475060\\_919018.html](http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/09/29/valencia/1380475060_919018.html) [Fecha de consulta: 29/09/2013].

### 3.3.4.3.- Evaluación y acreditación de las universidades virtuales

La búsqueda de la calidad y la excelencia de manera certificada, es el gran desafío de las universidades virtuales en el presente. Este proceso, es canalizado por organismos de acreditación, que buscan<sup>69</sup>:

“Fomentar la transparencia, la comparación, la cooperación y la competencia de las Universidades en el ámbito nacional e internacional; Potenciar la mejora de la actividad docente e investigadora y de gestión de las Universidades; Proporcionar información adecuada a las administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias; informar a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores” (ANECA, 2009: 11).

Estos son, según el art. 5º de sus Estatutos los objetivos que persigue la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Se trata de una fundación estatal española, creada en julio del año 2002, en un contexto de adaptación al EEES para lograr la implantación efectiva de España en el año 2010.

Según la Ley Orgánica de Universidades<sup>70</sup>, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tiene un papel muy importante en el binomio autonomía- rendición de cuentas. Con su creación, por tanto, se pretende la mejora de los servicios públicos y se facilita la coordinación en los procesos de garantía de calidad y la definición de criterios de evaluación (LOU, 2007).

Una de las principales quejas de las universidades a distancia evaluadas por la ANECA era la ineficacia de algunos de sus criterios de evaluación, claramente diseñados para analizar sistemas presenciales, y que aplicados a la modalidad a distancia arrojaban datos tan negativos como irreales (García y Varela, 2010). Un ejemplo frecuente lo constituían las increíblemente

<sup>69</sup> Estatutos de la ANECA disponibles en: [http://www.aneca.es/media/158377/estatutos\\_v3\\_080912.pdf](http://www.aneca.es/media/158377/estatutos_v3_080912.pdf) [Fecha de consulta: 07/07/12].

<sup>70</sup> Ley Orgánica de Universidades 4/2007. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> [Fecha de consulta: 18/11/12].

bajas cualificaciones en infraestructuras. No era de extrañar el impacto negativo en las valoraciones, si se establecía como indicador de verificación de la calidad de las mismas únicamente los metros cuadrados por cada alumno, ignorando al mismo tiempo la existencia de campus virtuales.

En vista de esta situación, en 2005 la UNED realizó una adaptación de la “Guía de la Autoevaluación Institucional”, elaborada por el Consejo de Universidades. Se realizaron modificaciones en tres de los seis grandes criterios en los que estaba estructurada la guía de la ANECA, para que esta tuviese en cuenta; la propia estructura de la UNED, con una sede central y múltiples centros asociados; el perfil del alumnado, con elevado porcentaje de responsabilidades laborales y familiares y/o con características especiales como estudiantes de los centros penitenciarios, residentes en el extranjero o personas con diversidad funcional y su metodología de enseñanza a distancia.

En este mismo sentido pero en otro contexto, emerge la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU Catalunya). Se trata de una agencia autonómica de la ANECA, que gestiona los procesos de verificación y acreditación de los programas académicos impartidos por las universidades catalanas. En el año 2007, realizó una evaluación institucional de la oferta académica de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), concluyendo lo siguiente: “Se admite a la UOC y se le valora la existencia de una cultura de la calidad interna, lo que aumenta sus posibilidades de consolidación institucional y de trabajo en innovación y desarrollo” (UNED, 2009: 8).

En la misma línea de lo que representan un sistema de garantía interna de calidad (SGIC), el Real Decreto 1393/2007<sup>71</sup> establece que las universidades deben disponer de uno. Siguiendo la propuesta del Programa AUDIT de la ANECA, tanto la UOC<sup>72</sup>, como la UNED<sup>73</sup> elaboraron sus propios SGIC. De

---

<sup>71</sup> Real Decreto 1393/2007. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf> [Fecha de consulta: 05/04/12].

<sup>72</sup> Ver Diseño del sistema de garantía interna de calidad (SGIC). Universitat Oberta de Catalunya (2009). Disponible en: [http://in3.uoc.edu/opencms\\_portalin3/export/sites/default/PDF/AUDIT-UOC\\_20090702.pdf](http://in3.uoc.edu/opencms_portalin3/export/sites/default/PDF/AUDIT-UOC_20090702.pdf) [Fecha de consulta: 05/04/12].

<sup>73</sup> Ver UNED (2009). Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC). Disponible en:

entre las primeras 49 universidades españolas que presentaron en 2008 sus SGIC únicamente 5 públicas y 4 privadas obtuvieron su certificación para la totalidad de sus centros y oferta formativa. Tanto la UOC como la UNED se encontraban entre ellas.

Concienciada sobre la necesidad de adaptación de sus sistemas de evaluación a la enseñanza superior a distancia en todas sus versiones, recientemente la ANECA se ha volcado en un nuevo proyecto de Certificación de la calidad de los sistemas eLearning de las universidades<sup>74</sup>.

El objetivo prioritario de dicho proyecto, que comenzó en 2009, es diseñar un proceso de certificación de la calidad específico para evaluar sistemas eLearning en las universidades españolas. En su primera fase “se ha trabajado la definición del proyecto, el enfoque, el alcance, los requisitos, las dimensiones, los estándares y los principios metodológicos de la evaluación”, tal como se recoge en la Memoria de Actividades del año 2009 de la ANECA. Para ello, se creó un grupo de trabajo integrado por vicerrectores, directores de oficinas de campus virtuales, expertos en el ámbito del eLearning y usuarios experimentados. Con el tiempo podremos conocer los productos de este proyecto que buscará garantizar estándares de calidad en las universidades con formación eLearning.

### **3.4.- Reflexiones finales. Los desafíos educativos y sociales del eLearning**

En el presente capítulo se han desarrollado y analizado algunos de las más importantes antecedentes que han marcado la evolución de la formación a distancia tradicional y del eLearning. En este sentido, hemos estructurado el análisis en tres apartados centrales.

---

[http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORA DOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/GARANTIA\\_CALIDAD/MANUALES\\_SGIC/MANUAL%20EL%20SIGC-U.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORA DOS/CALIDAD_E_INNOVACION/GARANTIA_CALIDAD/MANUALES_SGIC/MANUAL%20DEL%20SIGC-U.PDF) [Fecha de consulta: 05/11/12].

<sup>74</sup> ANECA. Memoria de Actividades (2009). Disponible en: <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Memoria-de-actividades/Memoria-de-actividades-2009> [Fecha de consulta: 07/10/12].



En primera instancia, se han definido y analizado las principales modalidades de enseñanza educativa en el actual marco universitario. En segunda instancia, hemos presentado algunos antecedentes históricos de lo que ha representado la educación a distancia tradicional, junto con sus principales características. Finalmente en una tercera instancia, hemos agrupado las principales ideas y definiciones que existen en el concierto académico e institucional respecto del eLearning, resaltando los principales esfuerzos investigativos y académicos que se han realizado en el concierto español en este sentido.

Esta estructura nos ha permitido reconocer al eLearning como una modalidad educativa, que si bien ha estado inspirada en la educación a distancia tradicional, no necesariamente sería una continuación de la misma. De acuerdo a lo analizado, se trataría por un lado, de una modalidad que reflejaría la consolidación del progreso experimentado en educación superior, ante la inserción de las TIC como un elemento facilitador de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se trata de una modalidad en vías de consolidación, que está inmersa en el debate sobre la construcción de modelos educativos eficientes y estables, que sean capaces de impartir formación abierta y de calidad.

Un fiel reflejo de esta dinámica se puede evidenciar en España, donde es posible reconocer la existencia de una amplia oferta educativa en formación eLearning y a distancia, pero que a la vez resulta cambiante y no del todo reconocida, salvo excepciones como la UNED o la UOC.

Finalmente, en el siguiente gráfico 3.1 de resumen se pueden apreciar los principales conceptos e ideas abordadas en este capítulo.

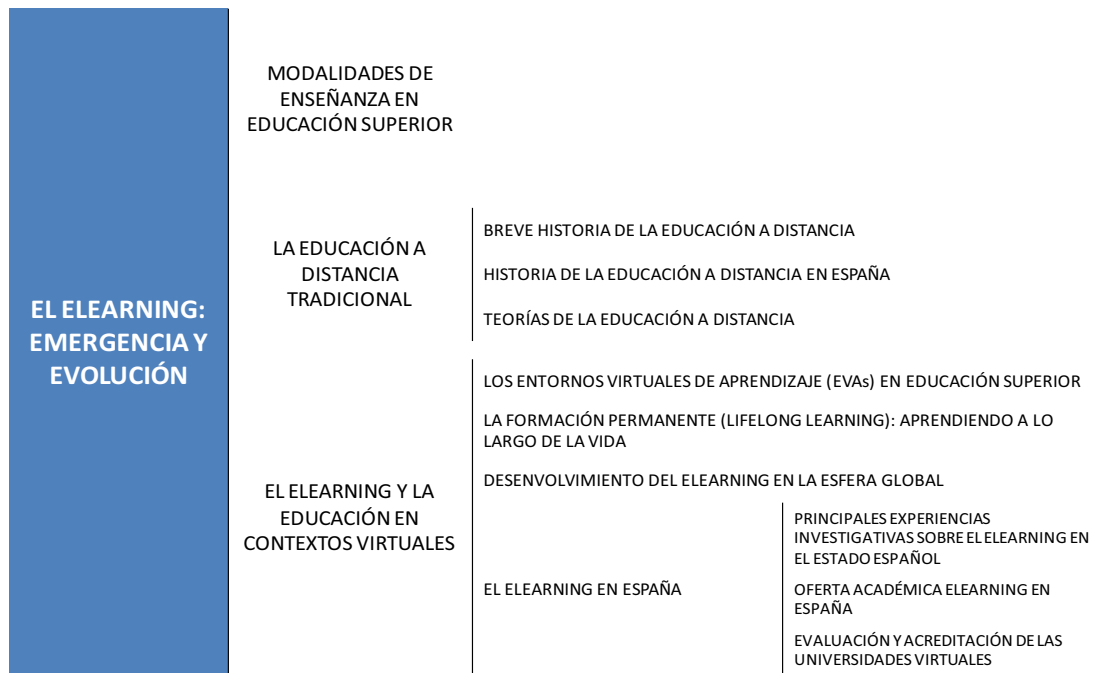


Gráfico 3.1.- Resumen de temas capítulo 3.



## **CAPÍTULO 4. EL ESTUDIANTADO VIRTUAL**

En el presente capítulo, se presentan determinadas concepciones analíticas que intentan explicar la emergencia del estudiantado virtual, y los componentes que lo conforman. El capítulo está estructurado en los que hemos considerado los dos ejes centrales que componen al estudiantado virtual.

En el primer eje, se desarrollan las principales características del aprendizaje autónomo. Comenzando por las dimensiones que lo componen, las creencias y conceptos al respecto, los roles a cumplir por el profesorado y los estudiantes en esta interacción didáctica, junto a las prácticas educativas y los entornos del aprendizaje autónomo.

Posteriormente se describen las principales estrategias de aprendizaje, las técnicas de estudio y las habilidades en el manejo de las TIC (en contextos formativos virtuales), que buscan estimular el aprendizaje autónomo en la educación esencialmente no presencial.

En el segundo eje, se analiza la emergencia del estudiantado virtual a partir de las transformaciones acaecidas ante la inserción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Se describen a la vez las implicancias de aprender en Entornos Virtuales de Aprendizaje, y finalmente que se debe esperar y que no se debe esperar de un estudiante virtual.

El capítulo busca describir las características del estudiantado que se desenvuelve en modelos formativos eLearning, sin que esto implique tener la intención de cerrar el foco analítico sobre el tema, y sin que se haya buscado reducir las características del estudiantado virtual, solo a los dos ejes que a continuación se presentan. Más bien es una herramienta que nos permitiera adentrarnos en la búsqueda de sus trayectorias, para así poder facilitar el proceso de interpretación de sus experiencias durante el trabajo de campo.

#### **4.1.- En búsqueda del aprendizaje autónomo y del protagonismo pedagógico del estudiantado virtual**

Cuando se hace referencia al estudiante virtual se tiende a resaltar aquellas acciones que describen su participación en los entornos de aprendizaje en línea. Esto no deja de tener sentido, si tomamos en cuenta las múltiples transformaciones que se han dado en el ámbito educativo durante las últimas décadas. Sin embargo, la figura del estudiante virtual no solo emerge como consecuencia de la llegada y uso de las TIC en los contextos educativos. Detrás de esto, se evidencian múltiples esfuerzos previos orientados a posicionar al estudiante como actor protagónico en los procesos de enseñanza mediante el reforzamiento de su aprendizaje autónomo.

Pallof y Pratt (2003), por ejemplo, sostienen que un estudiante virtual es aquel que si bien se forma mediante el uso de ordenadores, y que posee las habilidades y destrezas necesarias para manejar las herramientas y recursos propios de estos ambientes de aprendizaje, además, posee otras características que tienden a resaltar más algunas habilidades y competencias vinculadas al aprendizaje autónomo. Entre ellas están (Pallof y Pratt, 2003).

- El estudiante virtual debe tener facilidad para compartir con los otros sus trabajos, puntos de vista, experiencias y construir de esta manera comunidades virtuales. Desarrollar habilidades para la comunicación escrita, porque a través de ella se relaciona con los otros, con quienes no tiene ningún contacto cara a cara.
- Capacidad de auto-motivarse y auto-disciplinarse dada la flexibilidad de los cursos.
- Poseer una voluntad férrea para seguir el desarrollo de su curso, invirtiendo gran cantidad de tiempo y esfuerzo.
- Tomar una posición crítica frente al proceso de aprendizaje y asumir su responsabilidad frente al mismo.
- Entender que la reflexión hace parte de su proceso y considerar al aprendizaje como una experiencia transformadora.

Como vemos, no solo la inserción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha logrado subsanar en parte las deficiencias del denominado modelo de enseñanza-aprendizaje tradicional, también la inserción de estrategias que fomentan el trabajo autónomo del estudiante, reforzando su orden y autocontrol, han resultado claves para superar un modelo donde el estudiante se ubicaba frecuentemente como un sujeto pasivo, dependiente, rígido, solitario y memorístico (Pallof y Pratt, 2003; Manrique, 2004; Rivera, Guitert y Alonso, 2013).

Por tanto, la figura del estudiante virtual estaría marcada por dos dimensiones sustantivas. Por un lado, el posicionamiento de su figura como actor protagónico del proceso pedagógico mediante el reforzamiento de estrategias y prácticas de aprendizaje autónomo, y por otro lado, su desenvolvimiento se daría en contextos virtuales con activo y manifiesto uso de TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el fin de comprender el sentido de estos procesos antes descritos, a continuación se desarrollan cada una de estas dos dimensiones.

#### **4.1.1.- El aprendizaje autónomo**

El concepto de aprendizaje autónomo ha sido objeto de un extenso análisis en la literatura sobre educación y enseñanza. Se le ha denominado con diferentes términos: aprendizaje autónomo, aprendizaje autodirigido, aprendizaje autorregulado y autoaprendizaje. Además, se le ha relacionado con el desarrollo personal, la dirección hacia el interior de uno mismo, la autorrealización y la autonomía (De Miguel, 2006). Kamil (1984), destaca la idea del desarrollo de la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual de la persona. Asimismo, señala que la autonomía se alcanza cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo”; lo intelectual trataría con lo “falso” o lo “verdadero” (Kamil, 1984).

Respecto de la contraposición entre autonomía y la heteronimia, se es autónomo cuando la persona es capaz de gobernarse a sí misma y es menos gobernado por los demás. La esencia de la autonomía es que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a todos (Manrique, 2004). La heteronimia en el campo intelectual significa seguir los puntos de vista de otras personas en forma acrítica, creer en lo que se dice aunque no sea lógico. Cuando contrastamos nuestros puntos de vista, damos sentido a nuestras construcciones, fundamentamos nuestros razonamientos y opiniones, negociamos soluciones a determinados problemas, y eventualmente logramos autonomía intelectual. La creación de una teoría nueva sería un ejemplo extremo de autonomía intelectual (Kamil, 1984).

Desde otra perspectiva, pero complementaria a la señalada por Kamil (1984), nos referimos a la autonomía en el aprendizaje a aquella facultad que le permite al estudiante tomar decisiones que le conduzcan a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje (Monereo y Castelló, 1997). Por tanto una persona autónoma sería aquella cuyo sistema de autorregulación funciona de modo que le permite satisfacer exitosamente tanto las demandas internas como externas que se le plantean.

En la base de esta definición de autonomía se halla la posibilidad del estudiante de aprender a aprender, que resulta de ser cada vez más consciente de su proceso de cognición, es decir, de la metacognición. Este proceso hace referencia al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje (Monereo y Barberá, 2000).

En cuanto al conocimiento metacognitivo o estratégico, Pozo y Monereo (1999) señalan que puede referirse a la persona (conocimiento que tiene sobre lo que sabe así como de sus propias capacidades y de las personas con los que se

relacionará mientras aprende), a la tarea (conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea o actividad, así como de las estrategias para llevarla a cabo) y al contexto (variables del entorno, su naturaleza, posibilidades y limitaciones).

Aunado a este conocimiento decíamos que la persona tiene una capacidad de control sobre sus procesos cognitivos, que se observa en la capacidad de autorregulación utilizada por ella en las situaciones de aprendizaje que debe enfrentar, siendo capaz de planificar, supervisar y evaluar su propia actuación, modificándola cuando el progreso no es adecuado, en un constante ejercicio de toma de decisiones orientada a la mejora de su estudio personal y al éxito en el aprendizaje.

En el campo de la educación por tanto, la autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje autónomo, sería la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado<sup>75</sup>. Para De Miguel (2006), esta autonomía estaría relacionada con la enseñanza basada en la competencia denominada aprendizaje para el dominio: un movimiento didáctico cuya metodología encaja dentro del autoaprendizaje y que se basa según Howsan (1991) en los siguientes postulados:

- a. Todo aprendizaje es individual.
- b. El individuo se orienta por metas a alcanzar.
- c. El proceso de aprendizaje se hace más fácil cuando el estudiante sabe exactamente lo que se espera de él.
- d. El conocimiento preciso de los resultados también favorece el aprendizaje.
- e. Es más probable que el estudiante haga lo que se espera de él y lo que él mismo quiere, si se le hace responsable de la tarea de aprendizaje.

---

<sup>75</sup> Como veremos más adelante en este capítulo, al hablar de “estrategias de aprendizaje” hacemos referencia tanto a las estrategias cognitivas (referidas a la adquisición y codificación, la elaboración y reestructuración, la recuperación y utilización de los conocimientos), como a las estrategias metacognitivas (referidas al conocimiento y el control sobre la forma de aprender).



El aprendizaje autónomo se ha definido como un proceso a través del cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, afectos y conductas, orientados sistemáticamente hacia la consecución de metas (Zimmerman, 1989). Como aprendizaje autodirigido se le conoce también como un proceso en el que el individuo asume la iniciativa, con o sin la ayuda de los demás, en el diagnóstico de sus necesidades de aprendizaje, la formulación de sus metas de aprendizaje, la identificación de los recursos necesarios para aprender, la elección y aplicación de las estrategias adecuadas y la evaluación de los resultados de aprendizaje (Knowles, 1982; Brockett y Hiemstra, 1998).

Para Pozo y Monereo (1999) la autonomía personal en el aprendizaje se refiere a la propia capacidad de aprender a aprender:

“En una concepción psicopedagógica en la que el desarrollo de la persona va directamente vinculado a los aprendizajes que realiza, la capacidad de poder regular los procesos cognitivos que permiten saber si un individuo ha aprendido o no y qué debe hacer para seguir aprendiendo, así como los procesos emocionales y relacionales que aseguran atribuir sentido al aprendizaje, es la competencia más vinculada a la autonomía personal” (Pozo y Monereo, 1999: 286).

La autonomía en el aprendizaje exige conocer cómo funcionan los procesos que la hacen posible, contar con las estrategias de aprendizaje necesarias para la elaboración de conocimiento, disponer de las técnicas que permitan poner en marcha dichos procesos y ser capaz de utilizarlas en las condiciones específicas del contexto y según las demandas concretas de la tarea a resolver, de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir el objetivo de aprendizaje fijado.

La autonomía en el aprendizaje demanda haber desarrollado un alto nivel de toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, contar con habilidades metacognitivas sobre los procesos cognitivos y su regulación y tener conocimientos significativos sobre los aspectos específicos de conocimiento ya estudiados y sobre los que va a seguir construyendo nuevos saberes (Pozo y Monereo, 1999).

El aprendizaje del estudiante universitario es para Bertrán (1996) un aprendizaje significativo en el que se da un proceso de activación y selección de los conocimientos y aprendizajes previos hacia la adquisición de nuevos aprendizajes, a través de la puesta en marcha de complejas habilidades, destrezas y disposiciones intelectuales, acompañado necesariamente de un conocimiento sobre el propio modo y estilo de aprender. Para ello, se autorregula, es decir, conoce sus propios procesos cognitivos y los métodos empleados para regular esos mismos procesos: conocimiento de su propio yo, de la tarea a realizar y de las estrategias apropiadas para resolverla con éxito.

En este sentido se precisa un proceso de *feedback* auto-orientado durante el aprendizaje, en el que el estudiante controla la efectividad de sus estrategias y técnicas y responden a ese *feedback* de maneras diferentes (Beltrán, 1996). Así la autorregulación surge en los estudiantes al analizar y evaluar tanto las tareas como su entorno, de cara a seleccionar una aproximación a la resolución del problema.

#### **4.1.1.1.- Dimensiones del aprendizaje autónomo**

Para lograr autonomía en el proceso de aprendizaje se deben tener en cuenta algunas dimensiones. Cada una de ellas debe ir regulándose desde el plan de estudios o matriz curricular y luego concretarse en la estructura del entorno de aprendizaje (si es virtual), en el diseño de los materiales educativos, en la actuación del mediador o tutor y en el proceso mismo de aprendizaje.

Margalef y Pareja (2007) comparten el análisis de su práctica docente sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Estas docentes consideran tres dimensiones para facilitar el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo de los estudiantes:

##### *Creencias y conceptos acerca del aprendizaje autónomo*

Hay distintas maneras comprender la autonomía en el aprendizaje y la dificultad de llegar a un concepto común sobre el mismo. Ya que en la práctica

educativa existe un conflicto entre la libertad total, es decir que los estudiantes elijan los objetivos y estrategias de aprendizaje o el control estricto del docente al proponer el aprendizaje autónomo. También señalan que es común confundir autonomía con “autodidactismo” dejando al estudiante la gestión de su aprendizaje, sin ningún tipo de intervención por parte del docente. Esto genera incertidumbre, frustración en algunos de ellos, por eso, frecuentemente se señala que es importante proporcionar una guía de trabajo orientadora para facilitar la autonomía. Para algunos profesores la autonomía consiste en delegar la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes sobrecargándolos de tareas planificadas, con el riesgo de no contar con el tiempo necesario para la reflexión, intercambio, diálogo acciones que sin ellas no se puede llegar a un aprendizaje profundo.

Se concibe a la autonomía también como autoformación la que exige un diseño de enseñanza que guía al estudiante progresivamente a desarrollar las habilidades necesarias para un aprendizaje autónomo. Desde este punto de vista este aprendizaje se asocia a la formulación y respuesta de preguntas, a la búsqueda de información, a un espíritu crítico y a un pensamiento creativo. Para entender la autonomía, el docente debe aplicar técnicas que desarrollen un pensamiento crítico, reflexivo y constructivo, esto exige cambiar roles y relaciones del aprendizaje tradicional tanto del docente como del estudiante.

### *Roles de profesores y estudiantes e interacción didáctica*

Para lograr desarrollar autonomía en el aprendizaje, según Margalef y Pareja (2007) se deberían cambiar algunos de los roles tradicionales, es decir, que el alumnado pase de una actitud receptiva, pasiva y de consumo, a un papel más activo, y más imbuido en la toma de decisiones y en la planificación del aprendizaje: “Cuando el estudiante autónomo logra un aprendizaje duradero y continuo, no solo actúa motivado solo para aprobar o pasar un examen” (Margalef y Pareja, 2007: 9).

En cuanto al docente también debería cambiar su rol. De transmitir sus conocimientos a transformarse en un facilitador, colaborador y guía del aprendizaje (Levett-Jones, 2005). Para poder desarrollar este tipo de

aprendizaje, sería necesario que los docentes acompañen y retroalimenten las actividades adecuadas a los estilos, necesidades de los estudiantes, es decir que el estudiante asume un papel activo en su aprendizaje y el docente como facilitador al desarrollo de esa autonomía. Para colaborar con este tipo interacciones es necesario diseñar prácticas educativas que posibiliten un clima de diálogo, colaboración y confianza además que sean flexibles para adecuarse a las características y necesidades del estudiante.

### *Prácticas educativas y entornos de aprendizaje autónomo*

Para que los estudiantes puedan avanzar hacia el aprendizaje autónomo, se deben diseñar prácticas educativas con diversidad de estrategias que se adecuen a los diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes. Estrategias que faciliten el protagonismo de los estudiantes que les permitan ejercer un proceso interior, propio y activo a través de preguntas que ayuden a reconstruir el conocimiento. Cuando diseñamos estas prácticas es difícil tratar de guiar sin ser dogmáticos o como intervenir sin promover a la reproducción.

Para lograr el equilibrio se puede utilizar los principios de Freire (1997) que propone en su pedagogía de la autonomía:

- Enseñar exige investigación, pensar en términos críticos es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad, que transita de la ingenuidad (sentido común) hacia la curiosidad epistemológica.
- Enseñar exige respeto a los saberes de los estudiantes y discutir con ellos la razón de ser de esos saberes.
- Enseñar exige crítica, traspasar del saber hecho de pura experiencia al saber que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos.
- Enseñar exige riesgo, disposición y apertura hacia el cambio, a la asunción de lo nuevo.
- Enseñar es desafiar al educando a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado.

Levett-Jones (2005) y Zion y Slezak (2005) establecen una relación estrecha entre el aprendizaje autodirigido y metodologías de enseñanza basadas en la resolución de problemas, la indagación y la reflexión. Según estos autores las prácticas educativas centradas en el cuestionamiento, la problematización, la construcción del conocimiento y la creatividad favorecerán el desarrollo de la autonomía en el estudiantado.

En este mismo sentido, Sancho (2011) insta a las instituciones educativas a implicar a los estudiantes en proyectos de aprendizaje personal y socialmente apasionantes.

“En un mundo saturado de estímulos, las instituciones educativas no pueden ser únicamente otra fuente de información fragmentada y descontextualizada. No pueden competir con el volumen de información dinámica que ofrecen diferentes medios, pero su papel es fundamental para que niños y jóvenes den sentido a esa información, porque necesitan esquemas que les permitan situarla, valorarla y conectarla para ir de la superficialidad de los hechos a la profundidad del conocimiento” (Sancho, 2011:15).

Por tanto, cuando el profesorado facilita una diversidad de tareas y estrategias para favorecer el aprendizaje, que incorporen sus propias herramientas y experiencias, se impulsa la autonomía, la creatividad y la implicación del estudiantado.

#### **4.1.1.2.- Habilidades y técnicas necesarias para el aprendizaje autónomo en educación a distancia y virtual**

Como hemos visto, este tipo de aprendizaje enfatiza tanto las estrategias metacognitivas como las estrategias de control y gestión de los recursos, bajo las que subyacen las variables motivacionales, que funcionan como determinantes de las variables estratégicas, proporcionando el deseo, el esfuerzo y compromiso necesarios para poder llevar a cabo las estrategias seleccionadas por el estudiante en el transcurso de su aprendizaje (Suárez, Anaya y Gómez, 2004; De Miguel, 2006).

En este sentido, el aprendizaje autónomo y estratégico en estudiantes de educación a distancia, se logra a través del dominio y aplicación de las siguientes habilidades (Del Mastro, 2003; Manrique, 2004; y De Miguel, 2006).

#### a) Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje constituyen actualmente una de las grandes variables psicológicas que permiten intervenir para mejorar los procesos y productos educativos de los estudiantes. La estrategia sería una acción socialmente mediada y mediatizada por recursos como son los procedimientos para abordar una situación con eficacia. Son siempre conscientes, suponen una respuesta socialmente situada, con un carácter específico y pueden incluir diferentes procedimientos. Una definición muy aceptada de estrategia de aprendizaje sería la planteada por Monereo y Barberá (2000):

“Es un proceso de toma de decisiones, consciente e intencional, que consiste en seleccionar los conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) necesarios para cumplimentar un determinado objetivo (2000: 34).

Así pues, una estrategia es un procedimiento ejecutado de forma autorregulada, adaptando las acciones a las condiciones que presenta cada tarea, en cada momento del proceso de ejecución. Permite analizar y optimizar los propios procesos de aprendizaje y pensamiento y, en consecuencia, mejorar ese aprendizaje y los resultados y producciones que de él se deriven.

La evolución teórica del concepto de estrategias de aprendizaje ha contribuido a mostrar su carácter constructivo y complejo. El conocimiento estratégico es fundamentalmente una construcción de sentido, de significado y de procedimientos deliberados y adecuados, flexibles y sofisticados, orientados hacia metas de aprendizaje. Entre las estrategias de aprendizaje generalmente se contemplan tres clases (Monereo y Barberá, 2000).

### *Las estrategias cognitivas*

Estas estrategias se refieren a los procesos y conductas que actúan sobre un problema determinado con el objeto de facilitar su adquisición por el sistema cognitivo, y están dirigidas a la comprensión, recuerdo y construcción y elaboración del conocimiento. Entre ellas resaltan las siguientes (Beltrán, 1996): planificar y controlar el proceso de aprendizaje, regular la atribución causal del éxito y fracaso, apreciar el valor intrínseco del conocimiento, controlar las emociones, organizar y estructurar la información, establecer el valor personal de los conocimientos, aplicar lo aprendido a tareas diferentes, evaluar los conocimientos aprendidos.

### *Las estrategias metacognitivas*

La capacidad de ser consciente de procesos y productos internos, cognitivos, fue denominada por Flavell (1993) metacognición (conocer cómo conocemos). Y se la ha definido como la capacidad personal para pensar acerca del pensamiento o el conocimiento de las propias operaciones mentales. La metacognición consiste en la consciencia o conocimiento sobre la propia cognición y en la autorregulación de los propios procesos de pensamiento. Es un diálogo interno que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos. Este mismo autor indica que el conocimiento metacognitivo incluye tomar conciencia de tres tipos de variables (Flavell, 1993):

- Estrategias relacionadas con las variables de tarea: analizar la tarea para ser consciente de las demandas de la tarea, su amplitud y dificultad; el procesamiento cognitivo que exige; seleccionar estrategias apropiadas con la tarea, y determinar los recursos que requiere.
- Estrategias relacionadas con las variables del estudiante: conocer y analizar la creencia acerca de cómo es uno mismo como procesador cognitivo y como constructor de las auto-conceptualizaciones y auto-evaluaciones: cómo aprendo, qué capacidades poseo y cuáles no, de qué forma rindo

mejor, con qué disposición actitudinal, cómo me motivo a mí mismo (creencias de control, percepciones de autoeficacia), cómo selecciono estrategias personales adecuadas, etc.

- Estrategias para las variables de estrategia: evaluar y seleccionar estrategias adecuadas para lograr significado en el aprendizaje y tener control sobre la aplicación de las mismas. Para ello no basta con saber en qué consiste una estrategia concreta para poder utilizarla de modo eficaz. Es necesario poseer un conocimiento procedimental sobre los pasos que requiere una estrategia para ser puesta en práctica y un conocimiento condicional de “cuándo” y “por qué” es apropiada su utilización.

Ahora bien, la función autorreguladora de la metacognición se lleva a cabo según Beltrán (1996), a través de la planificación, el autocontrol o autodirección y la autoevaluación.

- Planificación (*planning*). La estrategia de planificación se realizan prioritariamente antes del comienzo de las actividades y ayudan al estudiante a determinar en qué dirección ha de dirigirse en su aprendizaje y qué uso debe hacer de las diferentes estrategias: el establecimiento de metas y objetivos; la predicción; la subdivisión de la tarea; la temporalización y fijación de una calendario de ejecución; la decisión de los recursos necesarios para acometer su realización; la selección de estrategias para llevarlas a cabo; el planteamiento de preguntas e hipótesis.
- Autocontrol (*self-monitoring*). Durante la realización de las tareas se da la dirección, el control y supervisión del proceso de aprendizaje. Entre las actividades de control se busca la confirmación de que se comprende la tarea a realizar, la formulación de preguntas, la verificación de que las estrategias están siendo eficaces y la valoración de los logros relativos obtenidos. La evaluación durante el aprendizaje es la base para la realización de los ajustes necesarios en el proceso.



Entre las estrategias autorreguladoras estarían también las estrategias automotivadoras como por ejemplo: proporcionarse autorrefuerzos, darse automensajes positivos que aumenten la autoconfianza, el control emocional especialmente la ansiedad, etc.

- Autoevaluación (*evaluating*). Después de la realización de la tarea se lleva a cabo una nueva autoevaluación que contribuye a aumentar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre sí mismos, sobre las tareas y sobre las estrategias. A través de los resultados obtenidos se comprueba si se han alcanzado los objetivos perseguidos y se valora hasta qué punto han sido eficaces las estrategias empleadas, los recursos utilizados, etc.

Así pues, la complejidad del conocimiento estratégico aparece, como se presenta en numerosos estudios, como un componente definitorio de las acciones estratégicas y se expresa en el conocimiento (de sí mismo, de las tareas y de las estrategias) y la autorregulación (planificación, control y evaluación). La pertinencia de las tareas metacognitivas para favorecer mayores niveles de conciencia de los propósitos y demandas de las tareas, de adecuación de los procedimientos y de eficacia en los aprendizajes ha sido puesta de relieve en estudios realizados en el mundo universitario (Rinaudo y Vélez, 2000).

#### *Las estrategias de apoyo*

También denominadas estrategias de control de recursos se refieren al control que ejerce el estudiante sobre una serie de variables no intelectuales que influyen en su implicación en la tarea y que le ayudan a adaptarse al entorno, a las exigencias de las tareas y a cambiar el entorno para adecuarlo a sus necesidades.

Entre ellas se incluye la distribución y la utilización eficaz del tiempo de aprendizaje; el ambiente, espacio y clima adecuados de estudio y trabajo; el

esfuerzo, el estado de ánimo y la disposición motivacional que están enlazados con las percepciones adecuadas de uno mismo y con un pensamiento realista y positivo; la creencia y sensación de dominio sobre la propia persona así como sobre las acciones realizadas y las metas alcanzadas o los resultados obtenidos.

En este sentido cobra un relieve específico la denominada inteligencia emocional que, según Goleman:

“Es la conciencia de nuestros propios sentimientos, la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y por último la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (1995: 65).

La mejora de la inteligencia emocional pasa por potenciar la conciencia de uno mismo, incrementar el control de las emociones, desarrollar vías que amplíen y sostengan las motivaciones personales, ejercer la empatía (role-taking) identificando los puntos de vista de los demás y establecer un sistema adecuado de relaciones sociales.

#### b) Las técnicas (*skills*) de estudio

La actuación estratégica del estudiante supone el conocimiento de técnicas que usará adecuadamente en el momento apropiado del proceso de aprendizaje. Las técnicas de aprendizaje son necesarias y útiles para aprender. Permiten organizar la información, seleccionar los conceptos relevantes o establecer relaciones entre diferentes partes de una información, gestionar y procesar lo que se debe aprender, manejar la ansiedad y el estrés etc. Por eso es preciso poseer un bagaje amplio de las técnicas apropiadas para su aplicación en el aprendizaje autónomo. De ahí la importancia de comprobar, por parte del profesor, la adecuada y correcta utilización de técnicas (por ejemplo el subrayado o la toma de apuntes) para suministrar una orientación en la mejora de la técnica o en el uso adecuado de la misma por parte del estudiante.

No pocas publicaciones suministran información y orientación en metodologías y técnicas en el estudio universitario (Bernard, 1995; Castro, 1999) a las que el profesorado y alumnado pueden recurrir para solventar posibles dificultades o carencias detectadas tanto en aspectos actitudinales, cognitivos y procedimentales como en aspectos ambientales.

#### c) Las habilidades en el manejo de las TIC en entornos formativos virtuales

Como hemos visto en el capítulo 2, nos encontramos en la sociedad de la información y del conocimiento y nos movemos en un entorno tecnológico nuevo a través del cual la información se transmite y se comunica. En este contexto, las TIC han abierto nuevas posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje. Su gran potencial se evidencia en la posibilidad de interacción, de comunicación y de acceso a información, es decir, se convierten en un medio interactivo y activo. Para Del Mastro (2003) al estudiante actual no le bastaría con conocer las nuevas herramientas, sino dominarlas en su aplicación, con soltura y corrección, en la búsqueda de información pero también en la elaboración del conocimiento de modo individual o colaborativo y en la comunicación del conocimiento elaborado.

Estas tecnologías integradas a un entorno o ambiente de aprendizaje con diferente grado de virtualización, han resultado claves en la proliferación de la actual oferta académica virtual o eLearning. Este hecho fue visto en su momento como una posibilidad real de revolucionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Duart y Sangrà, 2000; Garrison y Anderson, 2005), dada la potencial facilidad de incorporar en estos entornos, determinadas herramientas y estrategias que resaltarán las habilidades y saberes propios del estudiantado, (y que a la vez incentivarán su aprendizaje autónomo). Sin embargo, este proceso no se ha desarrollado en relación a las expectativas generadas. La eventual sinergia colaborativa entre lo que es la propuesta pedagógica de la formación virtual y lo que representa el diseño tecnológico en sí, ha resultado en determinadas instituciones, poco fructífera y dificultosa (Bullen, Morgan y Qayyum, 2011).

En este sentido, el estudiantado virtual lograría desarrollar sus habilidades pedagógicas y asimilar aprendizajes en los contextos virtuales donde esté inserto, solo si existe una relación directa entre la propuesta tecnológica y la propuesta pedagógica institucional, tal como afirma Manrique (2004) en el siguiente fragmento:

“El desarrollo del aprendizaje autónomo en el eLearning, no sólo va a depender de la interacción del estudiante con el contenido a través del uso de las TICs en un ambiente de aprendizaje; sino también de las acciones tutoriales que motivan y ayudan al estudiante en la adquisición de creciente autonomía en el aprendizaje; además de la interacción con el tutor, está las interacciones entre participantes, los cuales pueden ejercer una influencia educativa sobre sus compañeros, asumiendo el rol de mediadores más expertos, promoviendo el intercambio o confrontación entre puntos de vista, que como vimos es importante en la autonomía intelectual, así como ejerciendo una regulación recíproca entre los participantes” (Manrique, 2004: 7).

En el siguiente apartado profundizaremos en el tránsito académico del estudiantado virtual, en contextos formativos que son esencialmente mediados por las TIC.

#### **4.1.2.- El estudiantado virtual en el proceso de innovación educativa mediante las TIC**

El rápido desarrollo de las tecnologías de gestión y comunicación, así como la competitividad, conducen a la emergencia de una dinámica continua de aprendizaje e incorporación. La necesidad permanente de formación ha generado la expansión de un nuevo estudiantado diferente al tradicional (Lee y Owens, 2000), con demandas propias a los modelos de enseñanza. En este grupo se encuentran personas que, por condicionante económicas, distancia geográfica, o discapacidad física no pueden acceder a los centros de aprendizaje con modelos presenciales convencionales. Además, el nuevo alumnado precisa de conocimientos y habilidades específicas que sean inmediatamente aplicables a su potencial área profesional, y que integren y

complementen unos conocimientos y habilidades previamente adquiridos (Marqués, 2008).

Ante este escenario, las TIC han desempeñado un rol determinante, toda vez que han puesto una gran variedad de nuevos materiales a disposición del alumnado y el profesorado. La posibilidad de emplear los diferentes recursos audiovisuales y sobre todo, las posibilidades de acceso a Internet como fuente de comunicación e información, han abierto un vasto campo para la formación.

Los cambios en los estudiantes y en los materiales, están modificando en algunos casos la definición de enseñanza y el aprendizaje, más aún cuando se trata de educación a distancia. Autores como Pallof y Kratt (2003) y Moreno (2009), desde una visión constructivista, sostienen que el proceso de aprendizaje en entornos virtuales, es básicamente colaborativo: los estudiantes crean conocimiento a través de la interacción entre ellos mismos, con el profesor, y con su entorno. El alumnado, así, deja de tener un papel meramente pasivo en su proceso de aprendizaje (Moreno, 2009).

La integración de las nuevas concepciones en educación, los nuevos materiales a disposición del también diferente proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, las diferentes necesidades de formación del nuevo alumnado, han forzado la creación y desarrollo de nuevos métodos para conseguir un proceso acorde a las necesidades de este tipo de estudiantes y a los tiempos que les ha tocado vivir.

#### **4.1.2.1.- Aprender en entornos virtuales de aprendizaje**

La clasificación de Prensky (2001), respecto a la existencia de nativos analógicos, inmigrantes digitales y nacidos digitales (Prensky, 2001; 2006), podría ser el punto de partida para intentar comprender las actuales transformaciones en la configuración de los sistemas educativos contemporáneos.

La gran mayoría de la primera oleada de estudiantes de EVA (finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI) tomó contacto con el ordenador y con las TIC en la juventud tardía o en la vida adulta, es decir, son inmigrantes digitales, provenientes de un desempeño formativo en el que el profesor era el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, quien establecía los ritmos, cómo y hasta dónde se debía adquirir conocimientos.

Estos estudiantes, inicialmente con carencias en las destrezas y competencias para aprender en un EVA, suelen comenzar sus estudios en un entorno virtual a menudo convencidos de que habrá un profesor esperándolos, dispuesto a transmitir su conocimiento de forma telemática (Romero, Guitert, Bullen et al., 2011). Cuando descubren que buena parte del aprendizaje proviene de la participación en el aula, de la colaboración con los compañeros y de la posibilidad de profundizar uno mismo en los contenidos a partir del material de estudio, pueden sentirse desilusionados o incluso “estafados”. Como explican Palloff y Pratt (2001), es el descubrimiento de que el profesor no es “el experto en el estrado” (*sage on the stage*), sino “el guía que acompaña” (*guide on the side*), cuya misión es ayudar al estudiante en el aprendizaje que realiza, y convencerlo de que nadie más puede llevarlo a cabo sino es él mismo. El profesor es quien debe fomentar la interacción y la colaboración entre los estudiantes. “Es éste un cambio importante, en el que los estudiantes no deberían encontrarse solos, sino que debidamente acompañados por sus profesores y por las instituciones educativas de las que forman parte” (Borges, 2007: 5).

Las siguientes oleadas de estudiantes virtuales están conformadas por estudiantes de una gran variedad de edades, entre los que paulatinamente irán aumentando quienes formarían parte de esta llamada generación de nativos digitales, aún provenientes de una formación reglada, centrada en la transmisión de conocimientos realizada por el profesor, pero más proclives a la proactividad, a la colaboración entre iguales, a relaciones telemáticas más democráticas y menos jerárquicas (Bullen, Morgan y Qayyum, 2011).

De igual forma, esta noción de nativos e inmigrantes digitales, solo sería un punto de partida al análisis de un espacio complejo y dinámico, donde

clasificaciones tan concretas tienden a ser incompletas y tendencia deterministas, esta es la opinión de Selwyn (2009), quien sostiene que no necesariamente la existencia de una generación de “nativos digitales”, puede marcar una separación irrevocable entre niños, jóvenes y adultos. Sin ir más lejos, en el eLearning, el hecho de que determinados estudiantes más jóvenes, hayan nacido y crecido habituados a las TIC no los convierte automáticamente en estudiantes proactivos, colaborativos, autónomos y participativos. Para Romero, Guitert, Bullen et al. (2011), muchas veces son aquellos estudiantes más jóvenes lo que presentan más inseguridad en el manejo de las herramientas digitales de estos contextos virtuales:

“Los alumnos mayores en la UOC se sienten tanto o más seguros con el uso de las TIC, que los estudiantes más jóvenes, ya que son capaces de llevar a cabo diferentes actividades al mismo tiempo, por lo que las diferencias entre generaciones son casi imperceptibles en la mayoría de los casos” (2011: 19).

La voluntad y disposición del estudiantado terminan siendo elementos claves para desempeñarse adecuadamente en un entorno virtual, por sobre las brechas generacionales e incluso por sobre el conocimiento y manejo previo que tengan de las TIC (Guitert y Romeu, 2009; Alonso, Rivera y Guitert, 2013).

Ahora bien, si es recomendable que los estudiantes sean competentes y cuenten con determinadas actitudes (Jiménez, 1999; Flores, 2004). Por ejemplo, poder escribir de forma adecuada y organizada, saber comunicarse por medio del correo electrónico, saber buscar, seleccionar y difundir información, organizar el tiempo de estudio y de conexión, saber relacionarse adecuadamente con otros compañeros y organizar el trabajo colaborativo. Todos estos aspectos pueden incidir favorablemente en la posibilidad de que el estudiante tenga una exitosa trayectoria como estudiante virtual.

#### **4.1.2.2.- Qué esperar y qué no esperar de un estudiante virtual**

La creación y mantenimiento de una comunidad de aprendizaje a través de

EVA, exigen la definición de una serie de acuerdos que faciliten el intercambio y la interrelación pedagógica. Para Valverde y Garrido (2005), estos acuerdos deben estar normados por iniciativas flexibles, reducidas en número y asumidas por el grupo después de un debate que haga explícitas cuáles son las expectativas de profesores y estudiantes sobre su participación.

Aunque según el área de conocimiento o titulación existen lógicas diferencias y necesidades entre los estudiantes virtuales, éstos muestran características comunes en su identidad y en su desempeño cuando estudian en un EVA (Borges, Farrés y Gallego, 2007; Portillo, 2007; Vicent, 2007). Quizá la coincidencia más llamativa sea la de que se incorporan a este tipo de formación, sin saber en qué consiste ser un estudiante en línea y cómo deben desempeñarse óptimamente, sin haber recibido formación al respecto (Borges, 2007).

Algunos investigadores de EVA (Bautista, Borges y Forés, 2006; Palloff y Pratt, 2003; Romeu, 2011), manifiestan que existe consenso sobre qué actitudes muestran y qué acciones realizan los estudiantes que llevan a cabo un desempeño óptimo en un entorno virtual. Valverde y Garrido (2005), consideran que la gestión del tiempo de manera autónoma junto a las posibilidades del contacto humano virtual<sup>76</sup>, son elementos que deben ser especialmente observados en este tipo de estudiantado.

En esta misma lógica, Borges (2007), menciona algunas de las características comunes que tienen los buenos estudiantes en entornos virtuales:

- Creen que el aprendizaje de calidad puede tener lugar en cualquier entorno, sea presencial o a distancia.
- Saben que aprender en un entorno virtual no resulta más fácil necesariamente.
- Relacionan su vida real con lo que aprenden y viceversa.

---

<sup>76</sup> Valverde y Garrido (2005) analizan los riesgos y posibilidades que tienen los estudiantes a la hora de expresarse en entornos virtuales. Ambos autores resaltan la idea de que la comunicación virtual es una comunicación humana y no artificial.



- Manejan adecuadamente la ambigüedad o la incertidumbre que se puede dar en ocasiones al aprender en un EVA.
- Organizan su tiempo adecuadamente, de forma que compatibilizan su dedicación académica con sus obligaciones laborales y familiares.
- Construyen su propio conocimiento a partir del material de estudio y también de la relación con los compañeros y el profesor: aprenden de sus compañeros y profesor, y aprenden con ellos también.
- Muestran una gran motivación y una gran autodisciplina, y las conservan durante el curso a pesar de las dificultades que puedan encontrar.
- Utilizan, si es necesario, los canales de petición de ayuda que la institución pone a su disposición.
- Ayudan a los compañeros, están dispuestos a colaborar y a mantener una buena atmósfera en el aula virtual.
- Tienen una actitud proactiva y son autónomos en la medida de lo posible.
- Se comunican con su profesor si tienen dudas o problemas.

Ahora bien, para Borges (2007) es indudable que el proceso formativo virtual tiene limitaciones, por tanto es importante que los estudiantes y los docentes sean conscientes de lo que se puede esperar de uno y del otro. Respecto al estudiantado, para Borges (2007) si se podrían esperar las siguientes prácticas y compromisos:

- Implicación personal y responsabilidad en su desempeño como estudiante.
- Respeto a los compañeros y a sus opiniones y propuestas.
- Leer y escribir reflexivamente, con criterio propio.
- Que actúen honestamente, que no copien trabajos de otros o de otras fuentes y los hagan pasar por propios.
- Que pregunten, que participen, que aporten en el aula virtual.
- Que sepan qué canales de ayuda existen y que los utilicen de ser necesario.
- Que estén dispuestos “a explorar, a experimentar y a aprender de otra manera”.

Respecto a lo que no se debe esperar de un estudiante virtual, para Bautista, Borges y Forés (2006), sería erróneo asumir que el estudiante tendrá un

dominio avanzado de la tecnología “(...) o que no sufra algún despiste respecto a fechas de entrega de su trabajo” (2006: 45-47).

No se debería contar únicamente con el éxito de los estudiantes en línea. La formación por medio de EVA puede no ser la más indicada en ciertos casos, o para cierto tipo de personas; por ejemplo, aquellas personas que no puedan dedicar el tiempo necesario a estudiar y a conectarse al aula virtual. La libertad y flexibilidad de la formación en EVA también conllevan una implicación y una responsabilidad por parte del estudiante, traducida en las acciones y actitudes mencionadas antes, que el estudiante debería llevar a cabo si estudia en un EVA.

Por otro lado, tanto las instituciones de formación virtual como los docentes virtuales deberían tener en cuenta la posibilidad real de que el estudiante tenga serios problemas, algunos ocasionados por la acción docente o por la institución. Esto es importante a la hora de prevenir o paliar la frustración grave y el abandono. Borges (2005) analiza las acciones e inacciones que pueden conducir al abandono de los estudiantes y da algunas recomendaciones sobre lo que se puede hacer para prevenir situaciones de frustración grave, que desemboquen en una situación irreversible. Para el autor, las causas principales del abandono no tienen que ver necesariamente con la distancia o la ausencia de presencia física, sino con la escasa o nula información sobre lo que conlleva ser estudiante en línea, con la ausencia de planificación del tiempo de dedicación y con la creencia errónea de que aprender en un entorno virtual cuesta menos esfuerzo que hacerlo en un entorno presencial (Borges, 2005).

Finalmente para Lynch (2002), las características y habilidades centrales de un buen estudiante virtual serían la autonomía, la resolución de problemas, manejo de las tecnológicas y también poder trabajar en grupo. En definitiva, según Palloff y Pratt (2003), Garrison y Anderson (2005), Valverde y Garrido (2005), Borges, Farrés y Gallego (2007), Romeu (2011) y Bullen, Morgan y Qayyum (2011) el estudiante en línea sería el principal agente activo en su propio proceso de aprendizaje.

## 4.2.- Reflexiones finales. La necesidad de acompañar la autonomía del estudiante virtual

En el presente capítulo titulado “El estudiantado virtual”, se han presentado dos de las principales dimensiones que ha caracterizado su emergencia. Por un lado el aprendizaje autónomo, una propuesta de enseñanza que resalta los saberes y prácticas cotidianas del estudiantado en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y por otro lado, la emergencia del estudiantado virtual como resultado del proceso de virtualización de la educación, y en general, de la inserción y uso de las TIC en el ámbito educativo.

Ambas dimensiones evidencian la existencia de un estudiantado que ha debido optar por realizar o continuar su formación universitaria en contextos educativos no presenciales. Es en este sentido, que la oferta académica realizada bajo la modalidad eLearning, pareciera ser un facilitador, aunque su diseño, implementación y propuesta pedagógica, requieran de parte de las instituciones y del estudiantado, ciertos atributos y compromisos que aún deben evolucionar y consolidarse.

Finalmente, podemos ver en el siguiente gráfico un resumen de las dimensiones e ideas principales que han sido desarrolladas durante este capítulo.

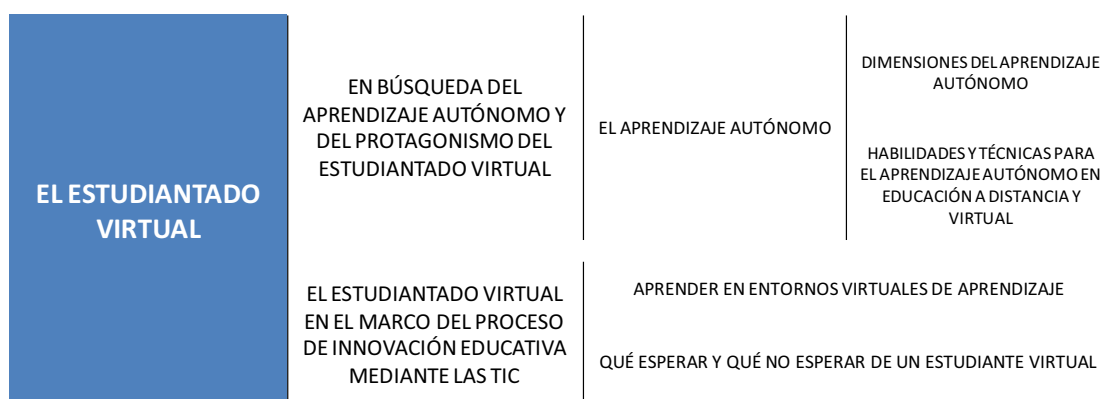


Gráfico 4.1.- Resumen de temas capítulo 4.

## **SEGUNDA PARTE: LAS DECISIONES METODOLÓGICAS**



## **CAPÍTULO 5. PROPUESTA METODOLÓGICA**

En este capítulo, se presentan las principales características que dieron forma al diseño metodológico en el que se situó y ejecutó la presente tesis.

El capítulo se divide en tres grandes apartados. El primero de estos, denominado marco metodológico, es un marco introductorio de la investigación en el que se desarrollan tres aspectos. En un comienzo se argumenta y justifica la posición epistemológica en la que hemos decidido observar el problema de investigación. Posteriormente se presentan los principales componentes en los que se constituyó la propuesta metodológica, y finalmente una descripción y justificación de la elección del enfoque de estudio de caso como marco de ejecución de la propuesta investigativa.

En una segunda parte, se describen las principales características del diseño metodológico. Inicialmente se hace una descripción y justificación de los instrumentos de recolección de información que se utilizaron, y posteriormente se hace una descripción de quienes fueron los participantes de este proceso.

Finalmente en la tercera parte de este capítulo, se exponen los principales componentes del proceso de análisis de información, describiendo la forma en que se realizó el tratamiento e interpretación de los datos generados, y cómo a partir de esto, se fue constituyendo la agrupación de discursos en base a los relatos de los participantes.

## **5.1.- Marco metodológico**

Este apartado, está dividido en tres dimensiones introductorias del proceso indagatorio. En primer lugar, la posición epistemológica adoptada, en segundo lugar la propuesta metodológica y en tercer lugar, la selección de la estrategia de investigación utilizada.

### **5.1.1.- Posición epistemológica**

El concepto de paradigma desarrollado por Kuhn (1996) permite diversos usos y una pluralidad de significados, por eso me parece necesario aclarar cómo será entendido y utilizado el concepto en el desarrollo de este trabajo.

El término paradigma hace referencia al conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de científicos que implica, específicamente, una aproximación metodológica determinada (Alvira, 1982: 34). Cada comunidad de científicos comparte un mismo paradigma y conforma, de esta manera, una comunidad intelectual cuyos integrantes tienen en común valores, creencias, normas, objetivos, un lenguaje determinado, etc. (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

La investigación educativa ha estado determinada por conflictos y debates paradigmáticos. Se ha desplazado desde enfoques marcadamente positivistas a enfoques que tienen más en cuenta el carácter socialmente construido de todos los fenómenos y mucho más de los de carácter social (perspectiva construccionista). Diversos autores, (Arnal, Del Rincón, Latorre, 1994; Bunge, 1986; y Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996) sostienen que podemos distinguir tres grandes paradigmas en la investigación educativa. Aunando la diversidad de designaciones utilizadas para los mismos, según la clasificación planteada por Latorre, Del Rincón y Arnal (1996), estos son, el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Dado que en la presente investigación se buscó construir una realidad, a través de la percepción de los actores, y de sus propios significados e intenciones, se trabajó en el marco del paradigma interpretativo. En términos generales, pretendíamos comprender desde los propios actores inmersos en la dinámica contextual y cotidiana del eLearning, cómo ha sido su experiencia.

### **5.1.2.- Propuesta metodológica**

La propuesta metodológica de esta investigación asumió el importante desafío de explorar y analizar los relatos y las prácticas discursivas del estudiantado que desarrolla su formación vía eLearning respecto de su experiencia como estudiante virtual. A partir de esto, interesaba especialmente generar un diseño flexible, capaz de resaltar aquellos aspectos que pueden pasar desapercibidos desde un enfoque deductivo.

Para ello, se optó por una metodología de investigación de carácter cualitativo. De este modo, a partir de la propia percepción de los participantes, intentamos construir una realidad vivencial, donde podremos identificar símbolos y a la vez significarlos, sin la necesidad de interponernos en el marco de lo extrapolable. Para Hernández, Fernández y Baptista (2006):

“La investigación cualitativa no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; más bien busca dar valor al discurso que desde los participantes emerge” (2006: 10).

En esta misma línea, Lincon y Cuba (1985), sostienen: “en la investigación cualitativa, los datos emergen y se desarrollan, no se premeditan” (1985: 23). En consecuencia, la investigación cualitativa nos parece particularmente útil para abordar el problema de investigación por los siguientes dos motivos:

Primero, por su principio de concepción múltiple de la realidad (Flick, 2004). Esta característica permite concebir la realidad del estudiante, en un contexto social marcado por la reflexión postmoderna, la sociedad informacional y por la



inserción compulsiva de las TIC en los entornos educativo, como una realidad heterogénea y compleja, permitiéndonos aprehender de esta diversidad y contradicción sin caer en la obligación de hacerla estática y homogénea. En función de lo anterior, los fenómenos serán leídos como simultáneos y en interacción, permitiendo la comprensión del fenómeno por sobre otras formas de acercamiento (control, predicción o imposición de categorías de análisis).

Segundo, porque enfatiza la preocupación por lo local y por la generación de un conocimiento que sea pertinente con estos espacios (Garfinkel, 1996). Este giro hacia lo particular y lo local de cada espacio, es un aporte tanto para enfocar el problema de investigación como para diseñar el estudio; considerando que interesa conocer con profundidad un problema local y un contexto particular. Los grandes cambios en educación a nivel global, tienen en cada lugar de implementación un correlato local, pluralizando y diversificando las formas de vivir y convivir cotidianamente con estos cambios (Selwyn, 2009). Esta diversidad y particularidad que ofrece lo local requiere de métodos inductivos que consideren los múltiples devenires de lo cotidiano (Flick, 2004).

Los estudios en el ámbito del eLearning y de la tecnología educativa tienden a focalizarse en lo esencialmente tecnológico o en lo didáctico-pedagógico, lo que ha llevado a esta dimensión educativa a ser vista como un espacio estático y homogéneo (Martínez, 2008), y en ocasiones con una marcada tendencia tecnocéntrica<sup>77</sup>. Una mirada de la realidad educativa como una masa homogénea en progreso implica el desconocimiento de sus contradicciones y heterogeneidades, la omisión de su carácter múltiple y la negación de los intereses de sus actores locales.

Asociado a esto, Toulmin (1990, en Flick, 2004) propone cuatro tendencias de la investigación cualitativa actual, a saber: la vuelta a lo oral, donde se releva la importancia de las narraciones, el lenguaje y la comunicación; la vuelta a lo particular, trabajando con problemáticas específicas y concretas; la vuelta a lo local, destacando el valor y cualidad de los espacios específicos que rodean los

---

<sup>77</sup> En la línea de la definición de Sancho (2000) y Selwyn (2009).

fenómenos a investigar; es decir, lo tradicional y la vuelta a lo oportuno, entendido como la inseparabilidad del fenómeno a estudiar del contexto temporal e histórico.

Por su parte, la mirada etnometodológica nos ofrece una perspectiva para observar específicamente cómo los estudiantes de entornos virtuales interactúan con estos cambios y qué realidades y sujetos recrean en este contexto (Garfinkel, 1996). Su foco acerca de cómo se genera la realidad en las acciones ordinarias es el argumento para investigar desde esta perspectiva ya que para este estudio, interesaba justamente saber cómo los estudiantes, más allá de lo tecnológico en sí, crean y recrean mundos a partir de su interacción con las TIC (Vaillant, 2005).

Esto, a su vez, nos llama a redefinir las versiones más tradicionales de realidad educativa en tanto que, desde esta perspectiva, hay una centralidad de la dimensión simbólica, construida y reconstruida incansablemente en el lenguaje (pilar fundamental de su existencia). De acuerdo a Cabruja, Íñiguez y Vázquez: “No se trata de que los seres humanos recurran a una herramienta de mediación para representar el mundo, sino que el mismo mundo y los mismos seres humanos existen en virtud de su construcción lingüística y discursiva” (2000: 4). Por tanto:

“El punto de partida es la consideración del mundo social como una construcción erigida en base a significados. Ello implica el volcarse en el análisis de esa construcción y de esos significados” (Cabruja, Íñiguez y Vázquez, 2000: 5).

Según De Certeau (1995) las prácticas lingüísticas, provisionales y colectivas, dejan entrever el arte de manipular lugares comunes y de jugar con lo inevitable de los acontecimientos, para volverlos habitables. Estos artificios del lenguaje, habituales y propios del día a día, son tratados como espacios de creatividad y reproducción local y particular del estudiantado de entornos virtuales (De Certeau, 2000). Además, son entendidos como sus particulares maneras de relatar y habitar en espacios de manifiesto tecnologicismo (y tecnocentrismo) y hacerse en ellos sujetos.

Por ello, se ha realizado un acercamiento a lo local a través de los discursos que construyen día a día los estudiantes de entornos virtuales respecto de su relación con el contexto académico del que forman parte. Es decir, un estudio de las prácticas discursivas que permite comprender las narraciones, simultáneamente, como un producto de los movimientos y de las nuevas articulaciones cotidianas en tiempos de cambios y redefinición del rol del estudiantado y como generadoras de nuevas posiciones y significados respecto del estudiante y estos cambios.

De acuerdo a estos planteamientos, no interesa el lenguaje formal, ni los repertorios sólidos y estereotipados mediante los cuales se han contado una y otra vez la misma historia, sino las derivas de la improvisación, que pareciera ser un sucedáneo que la lengua común, lenguas con significantes propios, con acentos propios (De Certeau, 2000).

En un contexto de debate el aprendizaje en línea y en particular sobre el eLearning (y las transformaciones que está acarreado), están en el centro de mi interés los discursos constituidos en las prácticas comunes, los discursos que maniobran, resignifican, permiten, dificultan, relatan, reconstruyen y caracterizan al eLearning, al estudiantado virtual y, a los sujetos que narran estas historias. Por ello, se centra la atención en la multiplicidad de acciones de los estudiantes de grado de la Universitat Oberta de Catalunya. Estas acciones se concretan en actos discursivos, en formas de tomar la palabra o modos de decir las palabras en una circunstancia particular. Circunstancias que constituyen el epicentro del sentido y el entendimiento (De Certeau, 1995; Sierra, 2008). En concreto, se trata de producir relatos de los protagonistas que comparten acontecimientos, complicaciones, perspectivas y consecuencias de su quehacer en un contexto de formación virtual y, mediante ello, acceder a las maneras de relatar y vivir el espacio cotidiano.

### **5.1.3.- Estudio de caso como estrategia de investigación**

El estudio de caso constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y

de la educación, y representa una de las formas más pertinentes y naturales de la investigación cualitativa (Stake, 1995; Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996). Este tipo de estudios conlleva un análisis en profundidad a través de una fuerte implicación o inmersión del investigador en el campo objeto de investigación al que se ve desde adentro. El estudio de caso, tienen una larga tradición en las investigaciones educativas, y su uso es habitual en las investigaciones sobre interacción en entornos presencial y en línea (Romeu, 2011).

Basándonos en Stake (1995), el estudio de caso es “el resultado de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1995: 11).

Por tanto, nuestra obligación primera es comprender el caso concreto. Para Alonso (1992), el estudio de caso:

“Implica focalizar la atención sobre los detalles de una observación específica, recoger las manifestaciones directas e indirectas de los implicados, construir las estructuras subyacentes a una realidad; elaborar las interpretaciones; contrastarlas con los implicados: y explicitar las tendencias y regularidades detectadas” (Alonso, 1992: 63).

En la misma línea de Alonso (1992), McMillan y Schumacher (2005), consideran al estudio de caso, como un caso en detalle a lo largo del tiempo, un análisis de los temas o asuntos y las interpretaciones o afirmaciones del investigador sobre el caso, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno. Asimismo, Wiersma y Jurs (2005), señalan el estudio de casos, como el examen de algo detallado: un evento específico, una organización, un sistema educativo, una comunidad.

De acuerdo con la finalidad de esta investigación, hemos recurrido al estudio de casos como estrategia de investigación, por considerar que en cuanto a modalidad de investigación cualitativa interactiva y en la línea de McMillan y Schumacher (2005), permitirá un estudio holístico y detallado del fenómeno investigado dentro del contexto real en el que se produce.

Nos centraremos en el estudio de un solo caso, situación que Yin (1994) denomina “Estudio de caso único”, dada la peculiaridad del sujeto y objeto de estudio. Tal como afirma Stake (1995), estudiamos un caso, cuando tiene un interés muy especial “Algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (1995: 16). En esta investigación, estudiaremos el caso de los estudiantes del grado en la Universitat Oberta de Catalunya.

## **5.2.- Diseño de la investigación**

Respecto del diseño, a continuación se presentan los instrumentos que nos han permitido acceder a la información requerida para dar cumplimiento a los objetivos planteados, junto a las principales características y el perfil de quienes participaron como informantes en esta fase de la investigación.

### **5.2.1.- Instrumentos de recolección de información: Producción de datos**

Respecto al proceso de producción de datos, para Rodríguez, García y Gil: “Recoger datos no es si no reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediado, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar” (1999:142).

En nuestro marco investigativo, el método y las técnicas de producción de datos debían sostener el importante desafío de vehicular narraciones, significados y prácticas propias de sujetos que experimentan el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Es decir, un método y unas técnicas que permitieran un acceso a relatos nuevos y poco comunes dentro de los estudios sobre eLearning.

Por esta razón se realizaron entrevistas activas (Denzin, 2001, 2003; Holstein y Gubrium, 1995, 2001). Este tipo de entrevistas son definidas como una interacción en la cual los partícipes (entrevistador/a y entrevistado/a) son asumidos como sujetos que interactúan abiertamente, aunque guiados temáticamente por una pauta flexible (Denzin, 2001, 2003; Holstein y Gubrium,

1995). Difiere de las técnicas de entrevistas más tradicionales en tanto el entrevistador se muestra como sujeto activo, poniendo en el espacio compartido con el entrevistado sus ideas y juicios como opinión en diálogo (Denzin, 2001). De esta forma, la entrevista es acción y producción en la interacción, en donde ambas partes son necesaria e inevitablemente activas, en tanto copartícipes de la acción.

De acuerdo con Denzin “La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados” (2001: 25). Por lo tanto, a través de ella es posible aproximarse a los procesos en los cuales la realidad es significada y reconstruida desde lo cotidiano por el estudiantado. Así, la entrevista ha sido comprendida como un encuentro conversacional el cual puede “generar un contexto interpretativo, de forma tal que las conexiones entre las prácticas de dar cuenta del entrevistado y las variaciones en contextos funcionales sean claras” (Potter y Wetherell, 1987: 166).

Para orientar la entrevista se construyó una pauta de conversación, la cual comprendía tres áreas temáticas generales a explorar<sup>78</sup>.

La primera área temática que interesaba explorar era cómo los participantes construyen su trayectoria como estudiante de grado en la modalidad eLearning. Para trabajar este tema se realizaron preguntas tales como: ¿Cómo se dio tu acercamiento al eLearning?; ¿Qué te motivó a estudiar en esta modalidad?; ¿Qué cambios ha experimentado tu vida desde que comenzaste tus estudios bajo la modalidad eLearning?; ¿Qué expectativas tienes sobre tus estudios? o ¿Piensas trabajar en este ámbito?.

La segunda área temática que se trabajó fue acerca de la relación del estudiante con el eLearning y sus componentes. Para trabajar este tema, se realizaron preguntas tales como: ¿Qué opinión tienes del eLearning como modalidad de enseñanza?; ¿Te costó adaptarte?; ¿Qué opinión tienes del campus virtual y de las aulas?; ¿Cómo te organizas para estudiar?; ¿Qué

---

<sup>78</sup> Ven en el anexo 1 el guión utilizado para la realización de las entrevistas.

dispositivos tecnológicos utilizas?; ¿Qué tipo de relación estableces con tus compañeros de estudio?; ¿Cómo evaluarías la comunicación que estableces con los consultores y tutores?; ¿El *Feedback* y la sensación de acompañamiento que te otorgan es la que esperas?

La tercera y última área temática que se trabajó en las entrevistas fue respecto de la valoración que hacen de los estudios y de la universidad. Este tema fue tratado a través de preguntas tales como: ¿Qué valoración haces de los estudios que realizas?; ¿Consideras que has generado nuevos aprendizajes y asimilado nuevas competencias?; ¿Qué valoración crees que existe a nivel social sobre los estudios que realizas y sobre el hecho de que sean en la modalidad eLearning?; ¿Qué valoración crees que existe a nivel social sobre la UOC?; ¿Te sientes identificado con la UOC?; ¿Qué opinión tienes de los mecanismos de comunicación establecidos por la UOC, para relacionarse contigo?; ¿Qué aspectos debería mejorar la UOC?

Las entrevistas llevadas a cabo se tejieron en torno a las temáticas referenciadas en los párrafos anteriores, propiciándose al mismo tiempo, un contexto que posibilitó en todo momento realizar preguntas no previstas inicialmente que posibilitaron la profundización discursiva con la persona entrevistada. En algunas ocasiones estas preguntas dejaron en evidencia mi desconocimiento inicial respecto del problema de investigación. En otras ocasiones, pude exponer a los participantes algunas ideas de la investigación, lo que simultáneamente permitió contrarrestar o confirmar mis sospechas y buscar junto a ellos nuevas zonas de pensamiento y conversación. De esta manera, las entrevistas activas abordaron conjuntamente ciertos temas y preguntas específicas relacionadas con los objetivos de la investigación y también temáticas emergentes que pudieran resultar relevantes para el estudio.

El método de producción de información facilitó el acceso más allá de los relatos comunes y previamente organizados por los participantes y, por lo mismo, la mayoría de las entrevistas no se desarrollaron en torno a relatos elaborados o estereotipados acerca del eLearning. En este sentido, la flexibilidad y la espontaneidad de las entrevistas activas llevó necesariamente a

espacios discursivos nuevos, lo que permitió que entrevistados y entrevistador se vieran en la necesidad de relatar y reorganizar nuevas narraciones acerca de sus quehaceres. A partir de esto, en muchas entrevistas sucedió que desde un comienzo los participantes se veían en la situación de narrar eventos cotidianos relativos a su experiencia y aportando en ocasiones, todo tipo de detalles.

Intenté producir relatos cotidianos, espontáneos y locales. Cotidianos porque hablaban de su rol de estudiantes en su faceta cotidiana, día a día y necesariamente temas más comunes como su trayectoria académica y su experiencia personal en la universidad. Espontáneos, porque como se dijo anteriormente, muchas veces las entrevistas llevaron a conversar sobre espacios temáticos nuevos. Locales, porque el contenido versó en torno a acciones cotidianas en sus espacios locales, en su hogar y eventualmente lugar de trabajo. Y aunque se hablaba de sus propias prácticas y experiencias, en general no suelen conceptualizarlas y dar cuenta de ellas a nivel discursivo.

A esto se le debe sumar que todas las entrevistas fueron realizadas en espacios decididos por los propios estudiantes; es decir, en su hogar, lugar de trabajo, Por teléfono, por Skype, paseando o dando largas caminatas por parques. Todo esto con la finalidad de buscar contextos adecuados para lograr una interacción abierta y significativa para el estudio. Resumiendo, si bien el contenido de las entrevistas se centró en los aspectos cotidianos de su experiencia como estudiante virtual, también se realizó en un contexto físico que permitiera traer a la conversación al espacio material como insumo para la reflexión.

Cabe señalar que la realización de las entrevistas en los espacios que ellos decidieran fue una fuente importante de sensibilización con el discurso que se produce cotidianamente. En muchas ocasiones, los acompañé a hacer determinadas diligencias personales, o lo llame a sus países de residencia. También me dediqué a escucharlos, a tener conversaciones casuales con ellos, informarme de algunos de sus problemas personales y a observar sus espacios y sus interacciones cercanas. Estos datos fueron registrados en la medida de lo



posible, pero no siempre fue así. No fue una forma planificada de producir datos, sin embargo, con el paso del tiempo me fui dando cuenta de su potencial para ayudarme con la investigación.

Se realizaron 25 entrevistas activas, relatos que, en términos simples, son narraciones en primera persona acerca de las experiencias de estudiantes virtuales en torno a su trabajo académico cotidiano y a su trayectoria y experiencia. Como señalé, el material de análisis con el que se cuenta son relatos producidos en contextos de entrevista y también de relatos naturales, conversaciones que se dieron en otros momentos, casuales y que si bien no siempre pude registrar, he puesto a disposición del análisis aquellos que sí lo fueron. También puse como texto mis notas de campo que, muchas veces, me han iluminado el análisis, otorgando directrices interpretativas<sup>79</sup>.

### **5.2.2.- Participantes en la investigación**

En concordancia con la metodología propuesta, el enfoque de estudio de caso y los objetivos de investigación planteados, los relatos que han sido analizados corresponden a participantes con ciertos atributos y especificaciones, que están acotados a un solo contexto social.

En primer lugar, se trató de estudiantes que realizan su formación de grado en la Universitat Oberta de Catalunya. La decisión de trabajar con ellos (y no con estudiantes de máster por ejemplo), se fundamenta en que se buscaba conocer experiencias de largo alcance, que nos permitiesen conocer sus estilos de vida, como adaptan su tiempo al desarrollo de sus actividades académicas, cuáles son sus principales motivaciones y expectativas sobre su formación y como establecían una relación con la propia institución académica. Para esto era

---

<sup>79</sup> A medida que avanzaba en el trabajo de campo intenté registrar todo. Anotaba mi entrada a los lugares de las entrevistas, los tiempos muertos en que esperaba a los estudiantes, las incidencias en el entorno, algunos acontecimientos personales que lograba captar, participé de desayunos, comidas, de alegrías, penas, secretos, etc. Es decir, elaboré una especie de diario de campo etnográfico que, aunque no lo he utilizado como material de análisis formal, sí me ha ayudado a apoyar el trabajo analítico gracias a la cantidad de informaciones, intuiciones, sugerencias e ideas allí registradas.

necesario que se tratara de un estudiantado con un manifiesto conocimiento del modelo formativo de la UOC. Los estudiantes entrevistados se habían matriculado entre el curso 2007-2008 y el 2010-2011, es decir, tenían un mínimo de dos cursos académicos realizados. Además, ya contaban con al menos la mitad de los créditos totales del estudio aprobados.

En segundo lugar, los participantes tenían una trayectoria académica relativamente exitosa y regular en sus estudios de grados. Esta decisión se tomó con el fin de (re) conocer relatos y trayectorias de estudiantes que (en general), ya habían adaptado su vida cotidiana al desarrollo de sus estudios en la modalidad eLearning, y que además, tenían la expectativa concreta de obtener el título. Por tanto los participantes entrevistados no habían suspendido ninguna de las asignaturas que matricularon en cada uno de los semestres académicos cursados.

Por último, en tercer lugar, los participantes procedían de tres estudios de grado diferentes. Estos estudios pertenecían no solo distintas facultades y departamentos dentro de la universidad, sino que también a distintas áreas de conocimiento científico. Esta decisión se tomó en el propio proceso de entrada al campo, y se hizo porque si bien algunos de los relatos que iban apareciendo, eran en general comunes entre el estudiantado, en otros se presentaban manifiestas diferencias, que atribuimos a la distinta procedencia de área de conocimiento. Los estudios seleccionados fueron Ingeniería Informática, Psicología y Administración de Empresas.

Finalmente, de las 25 entrevistas que se realizaron, 9 de ellas se hicieron con estudiantes del grado de Informática, 9 en el grado de Administración de Empresa, y 7 en el grado de Psicología<sup>80</sup>.

### **5.3.- Proceso interpretación y análisis de la información**

Esta fase consistió en la elección de determinadas estrategias de tratamiento y

---

<sup>80</sup> En el capítulo 6, se presentan las principales características de los participantes entrevistados.

análisis de información, que nos permitieran dar vida a los relatos y a las significaciones del estudiantado. En función de esto, se trabajó con el Análisis de Discurso. De esta forma, mediante la construcción de categorías temáticas, pudimos conectar los relatos del estudiantado con los enfoques teóricos desarrollados en los capítulos 3, 4 y 5, esto con el fin de poder abordar los objetivos de la investigación planteados en el capítulo 1.

A continuación presentamos las principales características y los principales componentes de este proceso.

### **5.3.1.- Análisis de discurso**

Esta etapa representó una de las más complejas de todo el proceso investigativo. Después de escuchar tantos relatos e historias, de conocer sus experiencias, de conmovirme y aprender de sus ideas, el tener que seleccionar información “útil” para el desarrollo de los objetivos, “adecuada” para construir categorías y “necesaria” para poder desenvolverse en las propias fronteras de una investigación doctoral, resultó difícil e incluso en momentos frustrante. Viendo en perspectiva, tengo la certeza de que cada idea que oí y cada situación observé, tiene un valor y una riqueza inconmensurable. De igual forma, sabíamos en los contextos en que nos desenvolvíamos y lo que tocaba hacer, así que nos propusimos buscar un camino analítico que permitiera plasmar de la manera más adecuada el mensaje del estudiantado.

Para Latorre y González (1987), el análisis de datos representa:

“La fase de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos, y constituye uno de los momentos más importantes de proceso de investigación, porque implica trabajar con los datos, recopilarlos, organizarlos, sintetizarlos, descubrir que es importante y lo que va a aportar a la investigación” (1987: 43).

En este sentido, la perspectiva analítica adoptada aquí será el Análisis de Discurso propuesto por Potter y Wetherell, escuela inglesa emergida desde el desarrollo del giro lingüístico, la pragmática y la etnometodología (Edwards y Potter, 1992; Potter y Wetherell, 1987). Entenderemos discurso como una práctica social, donde éste es más que un conjunto de enunciados, se trata así, de prácticas discursivas. En palabras de Iñiguez y Antaki (1994) es “un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales” (1994: 63). De modo tal que el Análisis de Discurso es el “estudio de cómo esas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones” (Ibáñez y Iñiguez, 1996: 75). A su vez comprenderemos, de acuerdo a Potter y Wetherell que “esencialmente, el análisis del discurso implica el desarrollo de hipótesis sobre los propósitos y consecuencias del lenguaje” (Wetherell y Potter, 1998: 65).

Para efectos de este análisis cabe recordar que los discursos no se encuentran puros ni aislados, por el contrario, se encuentran articulados y anclados a otros discursos. La intertextualidad es una cualidad del texto a analizar, comprendiendo que el “elemento de trabajo va a consistir en un continuo entrecruzamiento de discursos” (Iñiguez y Antaki, 1994: 65). De esta manera podemos comprender cómo un discurso está conformado y dando cuenta de diversos textos.

Finalmente, cabe señalar que no todo texto es un discurso a analizar. Para que un texto sea definido como discurso, Iñiguez (2003) pone como criterios centrales de elección: la representatividad y los efectos. Por la primera, comprenderemos que el sujeto hablante es un miembro que representa a un grupo de interés para la investigación y nos interesa como tal, no sus cualidades personales. Y por efecto discursivo entenderemos que el discurso “vehicula ciertos significados, ciertos sentidos, ciertas miradas, ciertos órdenes del mundo o de una parcela del mundo, etc.” (Iñiguez, 2003: 109).

### **5.3.2.- Procedimiento analítico con los datos**

Este procedimiento se desarrollo en tres etapas. Primero, la preparación del material a analizar. Segundo, la codificación y categorización de la información. Y finalmente la interpretación de los datos por categoría y objetivo.

#### **5.3.2.1.- Preparación del material a analizar**

Con preparación del material nos referimos al proceso de transformar los audios de las entrevistas en documentos textuales organizados y preparados para ser analizados. De acuerdo a esto, cabe señalar que todas las entrevistas fueron grabadas digitalmente y posteriormente fueron transcritas en formato Word (Potter, 1998). Una vez realizado esto, el material fue organizado y preparado para la etapa de codificación (Roberts y Wilson, 2002)<sup>81</sup>.

#### **5.3.2.2.- Codificación y categorización**

El corpus total de las entrevistas se codificó en función de las áreas temáticas abordadas en la pauta y del contenido y las dimensiones que fueron emergiendo de ellas, creando unidades de significado, filtradas y reorganizadas a partir de los objetivos de la investigación. Producto de las características de los entrevistados, este procedimiento se realizó en dos fases.

En primera instancia, el procedimiento de codificación se realizó en función del grado desarrollado por el estudiante entrevistado. Es decir, las transcripciones de las entrevistas se agruparon entre estudiantes de Ingeniería informática, Psicología y ADE por separado. Una vez hecho esto, se procedió a su codificación en función de las áreas temáticas<sup>82</sup>.

En una segunda instancia se agruparon las unidades de significado creadas en

---

<sup>81</sup> Ver las 25 entrevistas realizadas al estudiantado, transcritas y codificadas en el anexo 2.

<sup>82</sup> Al hacer este procedimiento, pudimos contar con las narraciones de cada área de contenido a partir de los estudios que desarrollaban los estudiantes. Si bien en esta investigación, no se planteo como objetivo el comparar las trayectorias y los relatos en función de esta distinción, el poder contar con esta información, resultó de gran utilidad para el desarrollo del análisis. Además, representa un importante insumo con el que se puede trabajar en futuras experiencias investigativas con un ánimo mas comparativo.

cada grado, en un solo marco de narraciones grupales. Este trabajo permitió reducir el volumen de datos, rescatando aquellas narraciones colectivas vinculadas directa e indirectamente con los objetivos de investigación<sup>83</sup>.

Mediante la lectura sistemática de los códigos, citas seleccionadas y su contexto, se buscaron patrones, temas y regularidades, así como también contrastes, paradojas e irregularidades (Denzin, 2003). A partir de esto se procedió a relacionar los códigos, agrupándolos y reagrupándolos hasta que tomaron sentido en función de los objetivos de la investigación (Coffey y Atkinson, 2003).

La reagrupación de narraciones que compartían determinadas características, se reorganizaron tomando un nuevo sentido analítico permitiendo, de esta forma, nuevos esquemas interpretativos (Wetherell y Potter, 1998).

Este proceso dio origen a tres grandes categorías:

*Relatos y significaciones del estudiantado sobre sí mismo como estudiante virtual.* Esta categoría reúne códigos y narraciones que se vinculaban a su Aproximación inicial al eLearning, sus motivaciones, desenvolvimiento y sus expectativas al respecto. Relatos que los implicaban directamente como hablantes, narraciones íntimas, donde dan cuenta de sí mismo en este contexto virtual. Es decir, esta categoría está compuesta de relatos que expresan opiniones o describen desde diversos ámbitos los procesos que llevaron al estudiantado a decidir formarse bajo la modalidad eLearning, la trayectoria que ha tenido como estudiante y las expectativas que tiene al respecto.

*Desenvolvimiento cotidiano del estudiantado en la modalidad eLearning: gestión tecnológica, personal y pedagógica.* Esta categoría congrega

---

<sup>83</sup> A partir de esta instancia, se trabajó el análisis solo con discursos colectivos, y salvo ocasiones específicas, donde se manifestaron distinciones sustantivas entre los participantes, no se hicieron mayores menciones a lo expresado por los estudiantes de cada uno de los grados por separado.

narraciones sobre aspectos como la organización personal para el estudio, manejo del campus virtual, relación entre estudiantes y con el profesorado y la adaptación al modelo educativo.

*Relatos y valoraciones institucionales del estudiantado.* Esta categoría reúne relatos, que aglutinan narraciones específicas sobre la experiencia de ser estudiante de la UOC en un contexto de formación eLearning., relatos y valoraciones sobre la universidad, sobre los estudios, los mecanismos de comunicación existentes, y sobre el nivel de implicancia e identificación del estudiante con la UOC.

### **5.3.2.3.- Interpretación de los datos por categoría y objetivo**

Como se señaló en párrafos anteriores, cada categoría se vinculó a un objetivo. Una vez organizadas las categorías, se analizaron de acuerdo a un modelo combinado, en el que se trabajó con las narraciones, considerando también la forma discursiva de estas, recuperando recursos analíticos del modelo de repertorios interpretativos de Potter y Wetherell (Potter y Wetherell, 1987; Wetherell y Potter, 1998).

Este procedimiento se llevó a cabo con una apertura analítica especialmente sensible a los objetivos de la investigación, desagregando cada objetivo específico en preguntas analíticas que permitieran interrogar y pensar más allá de los códigos y sus narraciones asociadas. Además, se incorporaron al proceso analítico, determinadas perspectivas teóricas desarrolladas en los capítulos 2, 3 y 4, y que entrelazadas con las narraciones, dieron sentido y orden a la construcción del discurso (Íñiguez, 1993).

A continuación se exponen los objetivos y las preguntas derivadas de cada uno de ellos, que enfrentaron e interrogaron las narraciones y relatos del estudiantado.

*Objetivo específico1: Explorar, analizar e interpretar los relatos y significaciones que hace el estudiantado de la UOC, respecto de si mismo, como estudiante*

eLearning.

Este objetivo se descompuso en las siguientes preguntas:

- ¿Qué conocimientos e ideas previos tenían sobre el eLearning?
- ¿Qué motivaciones los llevaron a realizar estudios de grado bajo la modalidad eLearning?
- ¿Cómo es la relación con su entorno personal desde que realizan sus estudios de grado bajo la modalidad eLearning?
- ¿De qué manera ha cambiado sus vidas?
- ¿Qué expectativas personales tienen respecto a sus estudios?

Estas preguntas permitieron analizar los elementos y procedimientos discursivos utilizados por el hablante para caracterizar su trayectoria personal como estudiante virtual. El proceso facilitó la búsqueda de regularidades, heterogeneidades y contradicciones en las narraciones. A partir de esto se documentaron las controversias más frecuentes y representativas que evidenciaban los relatos a la hora de dar cuenta de los efectos y transformaciones personales que ha implicado estudiar bajo la modalidad eLearning.

Los análisis realizados mediante estas preguntas permitieron dar cuenta de distintas formas regulares de relatar y significarse a sí mismo que tienen los estudiantes virtuales.

*Objetivo específico 2: Explorar y analizar los relatos y significaciones del estudiantado de la UOC respecto de los principales componentes pedagógicos y tecnológicos de eLearning.*



Este objetivo se desarrolló mediante las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se relacionan con las TIC y con el campus virtual desde donde desarrollan sus estudios?
- ¿Cómo organizan su tiempo personal para desarrollar sus responsabilidades académicas?
- ¿Qué valoraciones hacen respecto del modelo de enseñanza eLearning?
- ¿Cómo se adaptaron a él?
- ¿Qué valoración hacen de los aprendizajes y competencias que han asimilado durante su formación?
- ¿Cómo valoran el rol de los consultores y tutores académicos en su proceso formativo?, ¿Qué valoración hacen del *Feedback* y del acompañamiento académico de tutores y consultores?
- ¿Cómo argumentan estas valoraciones?
- ¿Cómo describen su relación con sus otros compañeros de estudio?
- ¿Qué representación hacen de ellos?

Los códigos y fragmentos del texto que componían el material para realizar este análisis son de un volumen importante, por lo que se procedió a seleccionar aquellos relatos más significativos y que contuvieran ideas comunes sobre las distintas variables consultadas, lo que a la vez fue enriquecido con determinadas perspectivas teóricas. Particularmente, para este análisis se usaron conceptos teóricos sensibilizadores (Blumer 1954 en Coffey y Atkinson, 2003) que permitieran repensar las narraciones.

*Objetivo específico 3: Explorar, analizar e interpretar los relatos y significaciones del estudiantado virtual, respecto a la valoración que hacen de sus estudios y de la Universitat Oberta de Catalunya.*

Para el objetivo 3 las preguntas que facilitaron el análisis fueron:

- Desde su relato, ¿Qué reconocimiento social tienen sus estudios en función de que sean impartidos en la modalidad eLearning?
- ¿Qué valoración personal hacen de sus estudios realizados?
- Desde su relato, ¿Qué reconocimiento social tienen de la UOC?
- ¿Qué valoración personal hacen de la UOC?
- ¿Qué significaciones hacen en sus relatos a la hora de definirse como estudiante de la UOC? ¿Existe un sentimiento de pertenencia e identificación con la universidad?

El análisis, bajo estas preguntas permitió dar cuenta por un lado, de la valoración personal que hacen de sus estudios y de la UOC, y por otro lado, de la valoración social y mediática que reconocen tener de sus estudios y de la propia institución, en función de la opinión de su entorno personal y profesional. Al mismo tiempo, hemos podido reconocer cómo se ha dado su relación con la universidad, y hemos podido identificar determinados relatos que hablan del sentimiento de pertenencia e identificación con la UOC.

De esta manera se llevó a cabo el análisis de las narraciones del estudiantado. Un proceso que emergió con el planteamiento de los objetivos, continuó con la propuesta metodológica, la selección del enfoque de caso, el tipo de entrevista, el tratamiento de los datos, la generación de categorías y finalmente la interpretación de la información obtenida, nuevamente en función de los objetivos planteados, y del refuerzo de determinados perfiles teóricos propuestos. En el gráfico 5.1 se presenta un resumen global de todo el proceso analítico.

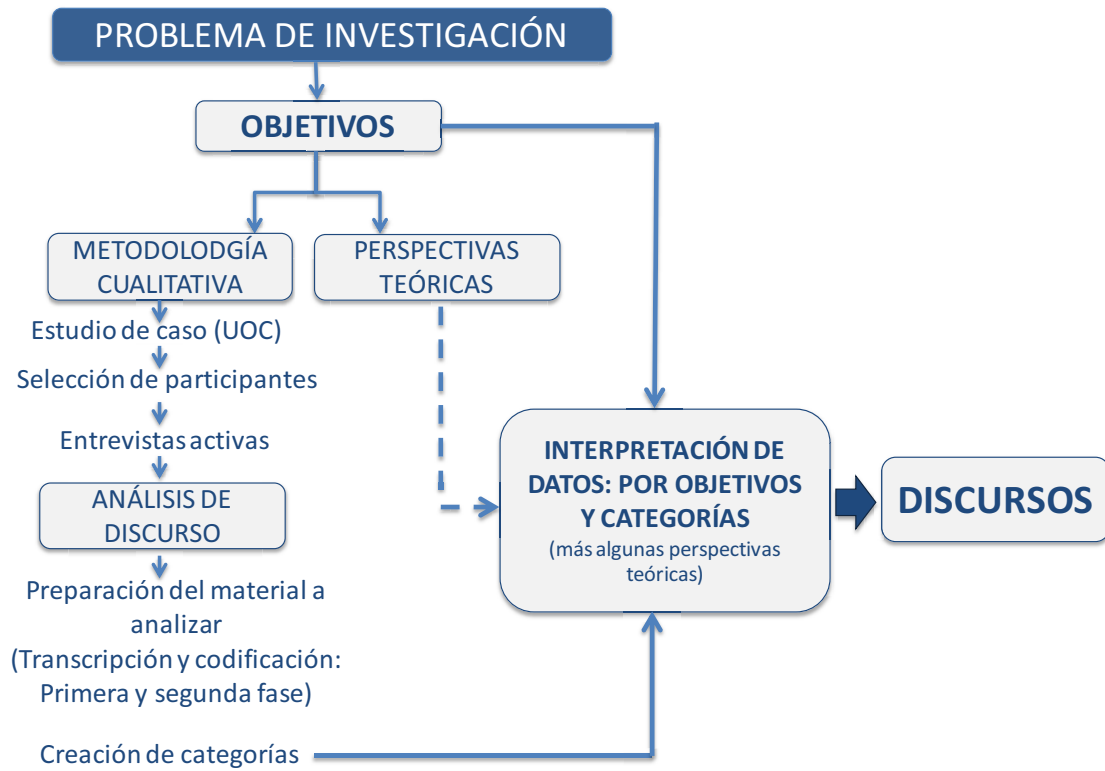


Gráfico 5.1.- Resumen la propuesta metodológica y de análisis de información.

## **CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA EN ACCIÓN: DECISIONES SOBRE EL CASO**

En el presente capítulo, se desarrollan en detalle los componentes centrales del caso que se ha observado en el desarrollo de esta tesis. Se trata de mencionar y eventualmente resaltar, algunos aspectos que resultaron relevantes y significativos a la hora de acceder al contexto académico e institucional de la Universitat Oberta de Catalunya. El capítulo está dividido en cuatro partes.

En la primera parte se presenta el contexto académico e institucional donde se realiza el estudio de caso, haciendo hincapié en los criterios que se siguieron para su selección.

En la segunda parte, se presentan las negociaciones llevadas a cabo para acceder a las fuentes de información requeridas. En este sentido, se desarrolla por un lado, como se dio el proceso de acceso a la UOC mediante el eLearn Center, y por otro lado, ya situado en el contexto institucional de la UOC, como se dio el proceso interno para acceder al estudiantado.

En la tercera, se presenta algunas características del eLearn Center, centro de investigación de la UOC, desde donde ejecuté y coordiné las acciones indagatorias que implicó el trabajo de campo.

Finalmente en la cuarta parte se presenta una caracterización de las voces que facilitaron la comprensión del contexto institucional de la UOC, y de las voces que nos ayudaron a construir los discursos sobre la trayectoria del estudiantado que realiza su formación bajo la modalidad eLearning.

## **6.1.- Contexto de la investigación**

El entorno educativo que constituye el escenario general de la presente investigación es el de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). La UOC, no es un simple caso de formación a distancia. Se trata de una institución reconocida como un referente mundial del eLearning, y como la primera universidad virtual del mundo.

Su modelo de formación, está basado en el uso del Internet, donde el estudiante eventualmente puede acceder desde cualquier lugar a una experiencia dinámica de aprendizaje, pasando a ser el centro de un proceso formativo personalizado. De acuerdo a lo expresado en su modelo educativo (UOC, 2009), la búsqueda de la capacidad de aprendizaje autónomo del estudiante representa la figura central del mismo.

La UOC nace bajo el impulso de la Generalitat de Catalunya el 6 de octubre de 1994 con la voluntad de impulsar una oferta propia de enseñanza universitaria no-presencial, en un marco de controversia con la UNED, por no impartir docencia a distancia en lengua Catalana<sup>84</sup>. Pese a esto, su creación constituiría un claro ejemplo tanto de las potencialidades que pueden alcanzar las TIC aplicadas a la educación, como de la evolución del aprendizaje en línea.

El contexto en el que nos hemos insertado para desarrollar esta investigación, se define a partir de dos niveles centrales. Un primer nivel introductorio y descriptivo del contexto institucional de la UOC, que nos permitiera identificar aquellos estamentos con los que el estudiantado establece una mayor vinculación. Un segundo nivel, relacionado con las trayectorias y relatos del estudiantado sobre su experiencia formativa bajo la modalidad eLearning.

---

<sup>84</sup> Este aspecto es desarrollado en el capítulo 7 de la presente tesis.

### 6.1.1.- Criterios seguidos para la seleccionar el caso

Las claves y criterios que condicionaron la elección de la UOC, para el desarrollo del presente estudio de caso, fueron los siguientes:

*Acceso:* Dadas las características del caso analizado, acceder a la información necesaria para el desarrollo de mi trabajo de campo, iba a implicar contar con un respaldo institucional, de otra forma contactar con el estudiantado hubiese sido muy difícil. Considerando que la UOC tiene una política abierta en este sentido, y aprovechando el propio interés mostrado por la institución y particularmente por el eLearn Center en mi investigación, consideré adecuado desarrollar el caso en la UOC.

*Conocimiento previo:* Durante mis años de trabajo en la Universidad de las Artes y las Ciencias de la Comunicación (UNIACC) en Chile, fue cuando escuche hablar por primera vez de la UOC. Un grupo de representantes de la universidad, vino el año 2003 a formarse a Barcelona y a conocer el modelo educativo de UOC para replicarlo en UNIACC. Desde entonces, los vínculos entre ambas instituciones no cesaron hasta la compra de UNIACC por parte de *Apollo Group* en el año 2009.

Con el tiempo, me di cuenta de la trascendencia de la UOC en el ámbito del eLearning, hecho que finalmente confirmé a mi llegada a Barcelona, el año 2009.

*Pertinencia:* Se trata de la universidad virtual referente en Catalunya y en España, y una de las más reconocidas e importantes del mundo. Resultaba difícil pensar en otro contexto tan adecuado para el desarrollo de mi tesis.

*Temporalidad:* El trabajo de campo se realizó durante un semestre académico, entre los meses de febrero y julio del año 2013. Se trató de un periodo en el que si bien hubo mucha actividad académica en el eLearn Center, se dieron las condiciones para acceder a las fuentes informativas primarias y secundarias, sin mayores problemas.

Según se me informó en la misma institución, no habría pasado lo mismo si hubiese optado por trabajar entre los meses de septiembre a enero, ya que es el periodo de mayor concentración de tareas y actividades en la institución (comienzo del curso académico, presentación y desarrollo de proyectos científicos e institucionales, evaluación docente, etc.).

## 6.2.- Negociaciones para entrar al campo

Una vez habíamos elegido el contexto en el cual realizaríamos el caso, nos quedaba intentar entrar en él. Si bien en algún momento se pensó en la opción de hacerlo de manera autónoma, con el tiempo nos dimos cuenta que dada las características de las universidades virtuales y más aún de sus estudiantes (y las dificultades que esto podía acarrear), lo mejor era intentar entrar al campo con el respaldo institucional de la UOC.

Una vez definido lo anterior, comenzaron las negociaciones. Estas se dieron en dos fases temporales. En primer lugar, debía acceder a la universidad, es decir, encontrar el vínculo que me permitiera realizar esta investigación en el propio contexto institucional. En segundo lugar, una vez inserto en la UOC, debía acceder al grupo de actores específicos a los que pretendía realizar la observación (en este caso el estudiantado).

### *¿Cómo acceder a la UOC?*

Respecto a la primera fase, el procedimiento se llevó a cabo a partir del contacto que había establecido con la directora del grupo de investigación [Edul@b](mailto:Edul@b) de la UOC, Montse Guitert, con quien habíamos participado en la ejecución en Catalunya del proyecto "TICSE 2.0: las políticas de un «ordenador por niño» en España. Visiones y prácticas del profesorado ante el programa Escuela 2.0. Un análisis comparado entre comunidades autónomas, EDU2010-17037<sup>85</sup>, desde el año 2011 hasta la fecha.

---

<sup>85</sup> Financiado en el marco del Plan Nacional I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación. Convocatoria 2010, código EDU 2010 Q-17037. Se trata de un proyecto interuniversitario, coordinado en Cataluña por Cristina Alonso (una de las directoras de esta tesis), miembro del

Este vínculo establecido fue el primer paso para un acercamiento concreto con la UOC.

En la reunión de negociación del acceso al campo mantenida con la Dra. Montse Guitert, le planteé mi interés investigativo y las expectativas que tenía al respecto, y me sugirió solicitar la realización de una estancia de investigación doctoral en el eLearn Center de la UOC, en el marco de la cual podría acceder al campo con mayor facilidad.

El proceso consistió en presentar un proyecto de investigación a ejecutar durante el periodo de estancia, y en proponer a la Dra. Montse Guitert, como tutora académica de la UOC. Este proyecto fue enviado en diciembre del año 2012 a Cristina Girona, responsable de las estancias que se realizan en el eLearn Center, con quien me mantendría en contacto hasta que la solicitud de admisión se resolviera.

Respecto a las características del proyecto<sup>86</sup>, se propuso inicialmente realizar una estancia de tres meses, y dividir este periodo en cuatro fases centrales.

- En la primera fase, se propuso explorar el marco institucional mediante la aplicación de entrevistas a representantes académicos y administrativos de la UOC, y mediante visitas a las diferentes áreas que la componen.
- En la segunda fase, se planteaba buscar los mecanismos que permitieran iniciar el contacto con el estudiantado de la UOC, y una vez hecho esto, comenzar a programar las entrevistas.
- En la tercera fase, se aplicarían las entrevistas, y se iniciaría el proceso de transcripción y codificación de los datos.
- Finalmente en la cuarta fase, se analizaría la información, y se realizarían actividades de difusión de los resultados obtenidos.

---

grupo de investigación ESBRINA de la Universitat de Barcelona. En este proyecto también participan representantes de la Universitat Oberta de Catalunya y la Universidad Autónoma de Barcelona.

<sup>86</sup> Ver proyecto completo en el anexo 3.



En enero del año 2013, la solicitud de estancia fue aceptada formalmente por el eLearn Center, y el día lunes 4 de febrero se dio comienzo a este periodo investigativo<sup>87</sup>.

### *¿Cómo acceder al estudiantado de la UOC?*

Iniciada mi estancia en el eLearn Center de la UOC, debía comenzar el proceso de inmersión institucional, respondiendo a los acuerdos establecidos (primera etapa). Esta fase, caracterizada por la búsqueda y consulta de material bibliográfico y por la solicitud de entrevistas a representantes de la institución<sup>88</sup>, tuvo un desarrollo rápido y accesible. El procedimiento era simple, solo debía solicitar a Cristina Girona y a la Dra. Montse Guitert, que establecieran el contacto con las áreas y los representantes de mi interés, y en unos días se me informaba del momento y el lugar en el que se llevaría a cabo la entrevista. Cada una de estas entrevistas, pudieron ser grabadas en audio sin mayores problemas.

Esta fase de la investigación, resultó muy gratificante. En todo momento se contó con el apoyo del eLearn Center, mientras que los representantes a los que se les solicitó entrevistas, accedieron en su mayoría sin problemas. De hecho, sólo una de las entrevistas no se pudo realizar<sup>89</sup>, pese a que se intentó reiteradamente y por diferentes medios.

Una vez desarrollada esta primera fase, nos enfrentábamos al desafío de intentar acceder al estudiantado. Siempre asumimos que no se trataría de una tarea fácil, más cuando nuestras suposiciones se hacían desde un contexto externo, fuera del propio marco de la UOC. Así que nos pareció que lo mejor sería consultar sobre los procedimientos internos que existían para estos casos, y desde ahí proceder.

---

<sup>87</sup> Ver carta de aceptación de la estancia en anexo 8

<sup>88</sup> Llamaremos a cada entrevistado de área, como "representante de área", independiente de si se trató de personal administrativo, encargado o director. De esta forma garantizamos el anonimato de los participantes.

<sup>89</sup> Al representante del grado de Psicología.

La primera ruta que se me propuso, fue vía los directores de los estudios seleccionados. Sin embargo, solo en el caso de los estudios de ingeniería informática, pudimos tener acceso. En el caso de los estudios de Psicología y ADE, me hicieron saber que no podrían hacerlo y que para este caso, debía contactar con los representantes del área de tutoría.

En el área de tutoría, su representante me manifestó, en un primer momento, que no habría problema en contactar al estudiantado desde su área, pero días después, me informó que no sería posible. A estas alturas sólo contaba con una línea de acceso al estudiantado de ingeniería informática. En los otros estudios aún no encontrábamos la forma de proceder.

Finalmente, desde el eLearn Center se me sugirió que consultara con la oficina de planificación y calidad de la UOC. Esta área, entre otras múltiples tareas, lleva la gestión de las encuestas al estudiantado que se realizan al comenzar y finalizar cada semestre, por lo que cuentan con un acceso directo a las bases de datos de todos los estudiantes de la universidad. Con esta información, solicité una reunión con uno de sus representantes, a quién le manifesté mi intención indagatoria. Al pasar unos días, se me informó que mi solicitud había sido aprobada y que podría contactar con el estudiantado por esta vía.

La última etapa de este proceso consistió en entregar un documento avalado por el eLearn Center, en el que se expusieron con detalle las características de los estudiantes que debía contactar. Posteriormente me enviaron tres listados que contenían el teléfono y correo electrónico de cada uno de los estudiantes, uno con estudiantes de ingeniería informática, otro con estudiantes del grado de psicología y finalmente uno con estudiantes del grado de ADE.

Finalmente se invitó a los estudiantes a participar vía correo electrónico. En la medida que sus respuestas llegaban y eran positivas<sup>90</sup>, se iban organizando los horarios y días de las entrevistas. El mensaje fue enviado tanto por mí, como por la Dra. Montse Guitert, como representante de la UOC<sup>91</sup>.

Antes de comenzar cada entrevista, se les hacía firmar en documento denominado “*conocimiento de causa*” en el que se les explicaba que toda la información que nos entregaran, iba a ser utilizada solo con fines académicos<sup>92</sup>.

### **6.3.- Desde donde: lugares y denominaciones**

Decidir investigar el caso de la UOC no implicaba desarrollar una observación de toda la institución en su conjunto. Más bien, debía seleccionar un contexto específico, donde pudiera acceder sin mayores dificultades dadas las características del caso, y las dificultades que podría acarrear acceder al estudiantado.

Esto fue lo que me llevo al eLearn Center, centro de investigación especializado en el estudio del eLearning (en sus más diversos ámbitos), que terminó siendo mi centro de operaciones en este trabajo de campo, y desde donde pude acceder sin mayores inconvenientes a todas las fuentes de información que necesitaba consultar.

#### *El eLearn Center*

El eLearn Center fue mi base, mi espacio de inicio y término. Durante los meses que estuve ahí, no solo conté con el respaldo institucional del centro en cada una de mis gestiones, si no que a la vez pude participar en prácticamente todas las actividades académicas que se llevan a cabo<sup>93</sup>.

---

<sup>90</sup> En el sentido de que manifestaban su disposición a ser entrevistados.

<sup>91</sup> Ver el documento “solicitud de colaboración” enviado al estudiantado, en el anexo 4.

<sup>92</sup> Consultar documento “conocimiento de causa” en el anexo5.

<sup>93</sup> En el anexo 6, es posible apreciar un listado total de las actividades desarrollados durante la estancia de investigación

En términos generales, se trata de un centro de investigación, innovación y formación en eLearning creado en el año 2009 por la UOC con el fin de ayudar a situar a la institución como un referente del eLearning, favoreciendo la difusión de esta disciplina y facilitando su proyección nacional e internacional.

Se trata de un centro que desarrolla su actividad en un modelo de investigación en red, que busca facilitar la colaboración y el trabajo entre los profesionales y las instituciones, impulsando el conocimiento y el reconocimiento social del *eLearning* como metodología educativa innovadora. Paralelamente, gracias a su activa producción científica, busca favorecer la difusión y proyección nacional e internacional de sus actividades académicas. “El eLearn Center busca potenciar la actividad de sus miembros, las redes de expertos y las instituciones que están vinculados con el centro, promoviendo modelos y metodologías de aprendizaje innovadores y mejora la calidad de la formación virtual” (eLearn Center, 2012: 3).

Según lo expresado en su memoria (eLearn Center, 2012), sus principales objetivos son:

- Contribuir de manera destacada a la investigación y la innovación en el uso de las tecnologías para el aprendizaje y la formación virtual.
- Impulsar buenas prácticas educativas basadas en el uso de las TIC, que sean innovadoras y que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Potenciar la formación en eLearning a través de una oferta formativa propia de nivel superior que incorpore los resultados en investigación e innovación y facilite su transferencia.

Sus líneas de trabajo prioritarias son:

LÍNEA 1. Procesos de enseñanza y aprendizaje.

LÍNEA 2. Organización, gestión y políticas educativas.

LÍNEA 3. Recursos tecnológicos para el aprendizaje.

Hasta comienzos del mes de octubre de 2013, el centro contaba con la dirección de un programa de Doctorado en Educación y TIC, un Máster en

eLearning, cinco diplomas de posgrado, siete cursos de especialización y dos titulaciones internacionales<sup>94</sup>. Durante el curso 2011-2012, 926 personas realizaron alguno de estos estudios (Elearn Center, 2013).

Además de esto, cuenta con nueve grupos de investigación y con veintiún investigadores vinculados de forma individual, que desarrollan a la fecha (2013) cuarenta y seis proyectos y actividades de investigación e innovación. Los grupos son los siguientes:

- *EduL@b, Educación y TIC: Aplicación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje mediante las TIC.*
- *ITOL, Interactive Tools for Online Learning: Diseño de espacios, herramientas y recursos que facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes en entornos virtuales en el ámbito universitario.*
- *eHealthLab, Laboratorio de telemedicina de la UOC: Integración de las TIC en los sistemas de salud. Plataforma 2.0 de aplicaciones de telemedicina.*
- *LNT, Laboratorio del Nuevo Turismo: Simulaciones y herramientas tecnológicas para el aprendizaje en turismo.*
- *EDUS, Educación a distancia universitaria y escolar: Construcción de conocimiento en contextos virtuales de enseñanza y aprendizaje desde las aportaciones de la psicología de la educación en sus vertientes social y cognitiva.*
- *MeL, Management & eLearning: La docencia del management en entornos virtuales. La gestión del eLearning.*
- *eCo, eLearning, información y comunicación: Espacio de experimentación alrededor de entornos y procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la colaboración, la creatividad, el entretenimiento y el uso de las tecnologías audiovisuales.*
- *MUSEIA. Museología, Museografía, TIC y Patrimonio Cultural: Recursos educativos en línea sobre patrimonio cultural y museología.*

---

<sup>94</sup> Titulaciones internacionales: *Joint certificate: eLearning design and development*. UOC-UNM (Universidad de Nuevo México, Estados Unidos. Certificado europeo: *eLearning course design and teaching*.

Durante mi estancia en el eLearn Center, estuve vinculado activamente al grupo Edul@b, no sólo por el hecho de que mi tesis podía enmarcarse en alguna de sus líneas de trabajo, sino también porque gran parte de los investigadores del eLearn Center pertenecen a Edul@b, incluido su director, el Dr. Albert Sangrà y quién fue mi tutora durante mi estancia en la UOC, la Dra. Montse Guitert.

#### **6.4.- ¿A quiénes observar?**

Tal como hemos mencionado, la presente tesis se propone investigar el caso del estudiantado de la UOC. Con esta finalidad, se ha establecido como criterio, trabajar fundamentalmente con el estudiantado de grado, debido a que creemos que las intenciones investigativas que presentamos, deben considerar a aquellos estudiantes que tengan una trayectoria consolidada en este modelo formativo.

Para reforzar lo anterior, además, se invitó a participar a los estudiantes que presentaran una exitosa trayectoria académica, de esta manera podríamos observar en sus prácticas y significaciones, el verdadero impacto de una formación eLearning bien desarrollada.

Finalmente, el último criterio que hemos considerado es la identificación de estudiantes que realizaran estudios en diferentes áreas de conocimiento. Esto con la finalidad de dar cabida y heterogeneidad a las más diversas manifestaciones del estudiantado sobre el eLearning y la UOC.

Los primeros estudios que se comenzaron a impartir en la UOC, fueron las titulaciones de Ciencias Empresariales y Psicopedagogía. Con el tiempo, la oferta académica de la UOC se ha ido incrementando, llegando a contar hoy en día, con una oferta de 16 estudios de grados<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Además de 32 másteres universitarios y 3 programas de doctorado.

Esta consolidación de la oferta formativa de la UOC experimentada a lo largo de los últimos 18 años, ha permitido que cada vez sea más posible reconocer tres áreas de conocimiento principales y diferenciadas: las humanidades, las ciencias y la economía.

Con el fin de incorporar cada una de estas áreas de conocimientos, se seleccionó un grado representativo, donde prevalecieron como criterios centrales, la trayectoria de impartición del estudio, el número de matriculados<sup>96</sup> y el número de titulados. Buscábamos estudios que tuvieran una trayectoria consolidada en la UOC, que hubiesen vivido las principales transformaciones educativas acaecidas en los últimos tiempos, y que estuvieran adaptadas a los actuales planes de educación superior europeos.

Considerando esto, se seleccionaron tres estudios de grado ofertados por la UOC. Estos fueron: Ingeniería Informática, Administración de Empresa y Psicología.

Como se puede apreciar en la tabla 6.1, se trata de estudios que a comienzos del curso 2012-2013, registraron una alta tasa de matrícula de nuevos y antiguos estudiantes (estudiantes que continúan su formación).

	Matrículas nuevas en septiembre 2012	Matrículas antiguas en septiembre 2012
<b>Ingeniería Informática</b>	489	1177
<b>Psicología</b>	1027	3535
<b>Administración de Empresa</b>	1968	3136

Tabla 6.1.- Tasa de matrículas de nuevos y antiguos estudiantes por grado (2012).  
Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por el área de matrícula de la UOC.

Paralelamente, en la tabla 6.2 se puede apreciar que se trata de estudios que presentan una alta tasa de titulaciones, particularmente en el caso de ADE (el estudio más antiguo de la UOC), que cuenta con más de 3.000 profesionales titulados a lo largo de la historia de esta institución.

<sup>96</sup> Datos actualizados a septiembre de 2012, proporcionados por eLearn Center.

	Catalán	Castellano
<b>Grado en Ingeniería Informática + 2º Ciclo de Ingeniería Informática</b>	944	182
<b>Grado Psicología + Licenciatura Psicología</b>	1135	229
<b>Grado ADE + Licenciatura ADE</b>	2769	416

Tabla 6.2.- Total personas tituladas en cada uno de los grados a marzo 2013.  
Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por el área de matrícula de la UOC.

En la tabla 6.3 se observa que, en la actualidad, los tres grados seleccionados se encuentran adaptados al EEES, por lo que cuentan con una planificación académica y estructura de créditos similar.

ING. INFORMÁTICA		PSICOLOGÍA		ADE	
Tipo de materia	Créditos	Tipo de materia	Créditos	Tipo de materia	Créditos
Formación básica	60	Formación básica	60	Formación básica	60
Obligatorias	96	Obligatorias	126	Obligatorias	126
Optativas	72	Optativas	30	Optativas	48
Trabajo final de grado	12	Trabajo final de grado	24	Trabajo final de grado	6
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>TOTAL</b>	<b>240</b>

Tabla 6.3.- Planificación académica y estructura de créditos en Ingeniería Informática, Psicología y ADE.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos entregados por el área de matrícula de la UOC.

Finalmente mencionar que se realizaron entrevistas a los directores de los estudios de Ingeniería Informática y ADE, las cuales resultaron tremendamente significativas a la hora de conocer el funcionamiento de cada uno de estos grados<sup>97</sup>.

#### 6.4.1.- Las voces participantes

Tal como hemos mencionado, se realizaron dos tipos de entrevistas a diferentes actores. El primer tipo incluía aquellas entrevistas introductorias y facilitadoras, que fueron realizadas a representantes de la UOC con el fin de

<sup>97</sup> Tal como hemos mencionado anteriormente, lamentablemente no fue posible realizar esta entrevista con la directora de los estudios de Psicología pese a reiterados intentos de nuestra parte.



conocer el contexto institucional de la universidad. El segundo tipo, fueron aquellas entrevistas activas que se realizaron a estudiantes cuyas características calzaban con el perfil que habíamos establecido para tal efecto<sup>98</sup>.

### Voces de la UOC

Estas entrevistas nos permitieron ubicarnos en el contexto académico del que comenzábamos a ser parte, su utilidad radicó en darnos insumos informativos, frases, ideas, experiencias, anécdotas, que nos ayudaran a descifrar y comprender el mundo UOC. Respecto a su contenido e información, no se utilizó ninguna técnica de análisis de datos textuales para interpretarlas. Como dijimos, fueron herramientas complementarias, que facilitaron nuestra comprensión y a la vez, dieron sostén a la agrupación de discursos expuesta en los capítulos 8, 9 y 10<sup>99</sup>.

Tal como se puede ver en la tabla 6.4, se realizaron doce entrevistas a representantes de la UOC, todas ellas presencialmente en alguna de las sedes de la universidad<sup>100</sup>.

Fecha	Lugar	Entrevistas realizadas
10 marzo	eLearn Center	Representante de modelo tutorial
12 marzo	eLearn Center	Representante de modelo educativo
18 marzo	@22	Director de grado Ingeniería informática
19 marzo	Tibidabo	Directora de grado ADE
19 marzo	22@	Representante del Servicio para el aprendizaje
20 marzo	22@	Representante de la Oficina de planificación y qualitat
04 abril	22@	Representante de Alumni
16 abril	Tibidabo	Representante de Alumni
16 abril	22@	Directora de Servicios de información
17 abril	22@	Representante de profesorado
22 abril	22@	Director de Servicios de atención
24 abril	eLearn Center	Director eLearn Center UOC (I)
27 junio	eLearn Center	Director eLearn Center UOC (II)

Tabla 6.4.- Calendario de entrevistas realizadas a representantes de la UOC.

<sup>98</sup> Consultar perfil y características de los participantes en el capítulo 5.

<sup>99</sup> Ver transcripción de las entrevistas a los representantes de la UOC en anexo 7.

<sup>100</sup> eLearn Center, 22@ o Tibidabo.

### *+Voces del estudiantado*

Respecto de las voces del estudiantado, se realizaron un total de veinticinco entrevistas. De estas, nueve fueron aplicadas a estudiantes de Ingeniería Informática, siete a estudiantes de Psicología y nueve a estudiantes de ADE.

La modalidad de aplicación de estas entrevistas, varió en función de las necesidades y los espacios de los participantes. Fue así que se aplicaron siete entrevistas de manera presencial, nueve vía Skype y nueve vía telefónica. En la tabla 6.5 se presenta en detalles este proceso, junto a la clasificación que hemos utilizado para identificar los fragmentos de las entrevistas que resultaron significativos a la hora de re-afirmar y sostener los discursos.

Como se puede apreciar, las entrevistas fueron realizadas en un periodo de seis semanas. La primera de ellas el día 9 de abril, y la última el día 11 de mayo (ambas en el año 2013).

Las entrevistas han sido clasificadas por códigos<sup>101</sup>. De esta forma, cuando se hace referencia a ciertos fragmentos de las entrevistas que conforman la tercera parte de esta tesis, se cita como sigue: primero se menciona el código del entrevistado que ha emitido la frase seleccionada, luego se menciona el grado que estudia en la UOC, y finalmente la página de la transcripción en que aparece el fragmento citado<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> En la tabla 6.5 aparece en la columna "Cod."

<sup>102</sup> Ejemplificamos una posible cita: "No tenía mayores referencias de la UOC antes de ingresar a estudiar en ella" (Estudiante 3, Ingeniería Informática: 4).

Fecha	Lugar	Cod.	Entrevistas realizadas	Apodo
09 abril	Presencial domicilio	1	Entrevista estudiante informática (17:30 h.)	Armand
11 abril	Presencial domicilio	2	Entrevista estudiante Informática (17:30 h.)	Victor
11 abril	Skype	3	Entrevista estudiante Informática (19:00 h.)	Jordi
22 abril	Presencial 22@	4	Entrevista estudiante Informática (10:00 h.)	Dani
24 abril	Skype	5	Entrevista estudiante Informática (20:00 h.)	Lluis
19 abril	Telefónica	6	Entrevista estudiante Informática (17:30 h.)	Pepo
17 abril	Skype	7	Entrevista estudiante Informática (14:45 h.)	Fabri
18 abril	Skype	8	Entrevista estudiante Informática (18:30 h.)	Lope
19 abril	Telefónica	9	Entrevista estudiante Informática (13:00 h.)	Aguila
16 abril	Telefónica	10	Entrevista estudiante ADE (18:30 h.)	Nuri
19 abril	Telefónica	11	Entrevista estudiante ADE (16:45 h.)	Nadia
10 mayo	Skype	12	Entrevista estudiante ADE (11:30 h.)	Marta
7 mayo	Skype	13	Entrevista estudiante ADE (20:00 h.)	Lourdes
8 mayo	Presencial Mediativ	14	Entrevista estudiante ADE (15:30 h.)	Vilas
18 abril	Skype	15	Entrevista estudiante ADE (11:30 h.)	Gomis
15 abril	Telefónica	16	Entrevista estudiante ADE (19:30 h.)	Henry
25 abril	Skype	17	Entrevista estudiante ADE (10:00 h.)	Robert
19 abril	Telefónica	18	Entrevista estudiante ADE (15:00 h.)	Alexa
19 abril	Skype	19	Entrevista estudiante Psicología (10:00 h.)	Oly
18 abril	Telefónica	20	Entrevista estudiante Psicología (18:00 h.)	Riba
12 abril	Telefónica	21	Entrevista estudiante Psicología (15:30 h.)	David
11 mayo	Presencial domicilio	22	Entrevista estudiante Psicología (14:00 h.)	Méndez
22 abril	Telefónica	23	Entrevista estudiante Psicología (11:30 h.)	Asegues
11 mayo	Presencial domicilio	24	Entrevista estudiante Psicología (15:00 h.)	Esther
15 abril	Presencial Mediativ	25	Entrevista estudiante Psicología (12:30 h.)	Rosa

Tabla 6.5.- Calendario de entrevistas realizadas a representantes de la UOC.

## 6.5.- Reflexiones finales sobre el capítulo

Este capítulo se ha construido con la intención de describir el proceso de ejecución del trabajo de campo desarrollado durante esta investigación. En este sentido, hemos dividido el capítulo en cuatro apartados centrales: el primero, denominado “contexto institucional y criterios de selección del caso”; el segundo, denominado “negociaciones para entrar al campo”; el tercero, “lugar desde donde se desarrollaron las acciones”; y el cuarto, “proceso de selección de los participantes”.

En relación al primer apartado, se ha descrito el espacio físico en el que nos hemos situado, junto a los cuatro principales criterios que condicionaron la elección de la UOC para el estudio de caso. Estos fueron: *la facilidad de acceso, el conocimiento previo, la pertinencia del espacio, y la temporalidad*<sup>103</sup>.

En el segundo apartado, hemos descrito las negociaciones y los procedimientos que debimos enfrentar para acceder a la UOC y finalmente a parte de su estudiantado. En este sentido se ha hecho hincapié en lo expedito que resultó el procedimiento y como este fue facilitado por los contactos pre establecidos anteriormente con representantes de la institución y del eLearn Center.

En el tercer apartado, hemos analizado la experiencia académica desarrollada en el eLearn Center, haciendo especial mención a las actividades que se llevaron a cabo y a las facilidades y dificultades que se encontraron.

Finalmente en el cuarto apartado, se presentaron las principales características de quienes fueron los participantes en esta fase de la investigación, es decir, *las voces propias de la UOC, y las propias voces del estudiantado*.

En términos generales, se trató de una fase altamente productiva y eficiente, donde no se dieron mayores problemáticas de acceso a la información. En el gráfico 6.1, podemos apreciar en resumen, todas las acciones que condicionaron esta etapa de la investigación.

---

<sup>103</sup> Periodo del año en que se desarrollo la estancia y el trabajo investigativo.

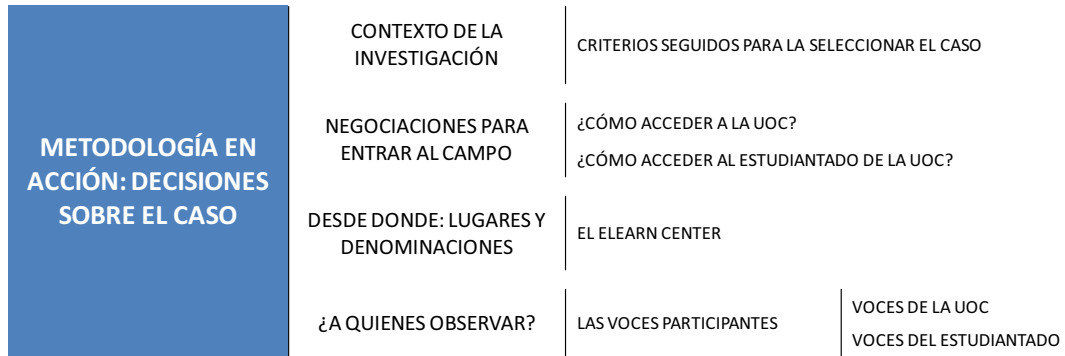


Gráfico 6.1.- Resumen la metodología en acción.

## **TERCERA PARTE: RELATOS Y SIGNIFICACIONES DEL ESTUDIANTADO**



## **CAPÍTULO 7. RECONSTRUCCIÓN DEL CASO: LA UOC**

En este capítulo se presenta el resultado del proceso de exploración y reconstrucción del caso de la Universitat Oberta de Catalunya, a partir de la experiencia investigativa ejecutada en este contexto institucional a lo largo del año 2013. Se trata de un proceso previo a la presentación de los discursos del estudiantado que busca introducir al lector en el contexto institucional en el que se desarrolló el trabajo investigativo.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, durante seis meses se ha realizado una estancia en el eLearn Center de la UOC. En este periodo, se pudo acceder a diferentes fuentes de información. Estas incluyen entrevistas personales a determinados representantes de la institución, y determinados informes y documentos que desde distintos estamentos de la UOC, se han ido generando en el tiempo.

Respecto del eLearn center, se trata de la institución que dio acogida a este proyecto, en función de la concordancia existente entre las líneas de trabajo del centro, y los objetivos de la presente investigación.

A partir de la compilación de las experiencias personales y académicas vividas durante este periodo, y considerando los objetivos planteados en esta investigación, a continuación se exponen las principales características institucionales de la UOC.

El capítulo ha sido organizado en tres dimensiones centrales. En primer lugar, se aborda el contexto histórico que ha caracterizado la emergencia y evolución de la UOC. En segunda instancia, el marco institucional que lo caracteriza, profundizando en aquellas áreas que están más estrechamente ligadas a la trayectoria del estudiantado. Y finalmente en tercer lugar, se aborda el contexto académico de la institución, haciendo especial hincapié en aquellos aspectos que resultaron de especial importancia para el desarrollo de esta tesis.



## **7.1.- Esbozo histórico de la Universitat Oberta de Catalunya**

Muchas son las historias y los relatos contruidos sobre la UOC, y muchos son los contextos desde los cuales estos emergen. Lo cierto, es que efectivamente resulta difícil entender su origen, pero más difícil aún resulta explorar adecuadamente en él. Existen múltiples interpretaciones. La sensación que nos queda es que muchos son quienes tienden a atribuirse su creación (o la génesis de su idea constitutiva), o al menos a sentirse parte indispensable de ella, y por tanto nos relatan una historia de la UOC, que en la mayoría de los casos, no es corroborada por otros actores de la institución.

Lo anterior nos llevó a decidir acudir a algunos representantes y a antecedentes que si resultaron reconocidos con mayor recurrencia tanto por la propia comunidad educativa de la UOC consultada, como por los propios (y escasos) antecedentes que existen al respecto.

En este sentido, las principales referencias o fuentes informativas que han facilitado la construcción de esta dimensión constitutiva del caso, han sido el propio Gabriel Ferraté, primer rector y uno de los fundadores de la institución, junto a las memorias institucionales anuales de la UOC. Ambas fuentes, han sido complementadas con algunas percepciones de determinados representantes de la universidad entrevistada.

A partir de estos antecedentes, hemos dividido la historia de la UOC en cuatro momentos fundamentales. El primero de ellos caracterizado por su nacimiento y fundación institucional; el segundo marcado por su puesta en marcha e intento de posicionamiento mediático; el tercero en pleno intento de consolidación institucional y de adaptación a las nuevas normativas educativas globales (EEES); y finalmente el cuarto momento, que sitúa a la UOC, como una institución consolidada y posicionada en el marco académico actual.

A continuación los rasgos distintivos de cada uno de los momentos explicitados en el párrafo anterior.

### *l) Una propuesta innovadora: la creación de la UOC*

La historia de la UOC se remonta al año 1993, cuando la consejería de enseñanza de la Generalitat de Catalunya, presidida por Josep Laporte, propone a la UNED impartir algunos estudios en lengua catalana. Esta propuesta fue rechazada por el claustro general de la UNED, lo que llevo al entonces presidente de la Generalitat de Catalunya, Jordi Pujol, a proponer al consejero Josep Laporte, valorar la posible creación de una universidad a distancia catalana, y solicitar a Gabriel Ferraté, que tuviera una activa participación.

En un artículo de la revista *Walk in* en el año 2010, el que ex rector y fundador de la UOC, repasa en detalle cada uno de los episodios más significativos de su trayectoria en la institución, comenzando por su fundación.

“En aquel momento me faltaban unos meses para dejar de ser rector de la UPC. Le dije que lo pensaría y a los pocos días acepté, aunque con una pequeña condición, que confiaran en mí y me dejaran hacer una universidad distinta de lo que siempre se había hecho. Es un milagro que un político te deje hacer una cosa diferente, porque siempre les da miedo. Pero me dijeron que sí” (Ferraté, 2011: 27).

Con el fin de avanzar en esta iniciativa y facilitar la realización de trámites administrativos e institucionales, en el mes de junio del año 1994, se nombró a Gabriel Ferraté delegado del departamento de la presidencia en materia de enseñanza a distancia (UOC, 1997). Como primera medida, Ferraté conformó un grupo con el que trabajó durante años, para dar forma a este nuevo proyecto educativo.

“Lo primero que hice fue buscar personas imaginativas para pensar cómo debería ser la nueva universidad...” El equipo inicial eran (además de Ferraté) Ramón Pla, que era director general de Universidades (más tarde sería vicerrector de la UOC); dos vicerrectores fundadores de la UOC, Claudi Alsina y Francesc Pedró, y el gerente, Xavier Aragay. Después se incorporó un informático, Francesc Noguera, que ahora es director adjunto al vicerrectorado de Tecnología de la UOC” (Ferraté, 2011: 27).

Una vez conformado el equipo, se creó la Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya (FOUC, febrero 1995), y acto seguido fue aprobada la propuesta de ley de reconocimiento de la UOC por parte del gobierno de la Generalitat de Catalunya, quién la remitió al Parlamento de Catalunya para su aprobación final en el mes de enero del año 1995. En el mes de abril de este año, el Parlamento Catalán, aprobó por unanimidad la creación de la UOC, mediante la Ley 3/1995 de 6 de abril, publicándola en el diario oficial de la Generalitat de Catalunya, el 21 de abril (UOC, 1997).

Meses después, Gabriel Ferraté fue nombrado rector de la UOC (26 de mayo de 1995). En este mismo año, el 26 de junio, la Ley 3/1995 fue publicada en el BOE (nº148), y el 30 de junio el comisionado para las universidades y la investigación, aprobó el inicio de sus actividades. Todo este proceso culminó el 31 de octubre del año 1995, con su inauguración oficial (UOC, 1997).

Ferraté buscaba crear una universidad que a su juicio, no repitiera los errores de otras universidades, “Yo había sido rector de la UPC durante veinte años. Allí había aprendido muchas cosas, también las que no había que hacer” (Ferraté, 2011: 28). Esencialmente pretendía que la UOC no estuviera limitada al ordenamiento jurídico y estructural propuesto por la ley de universidades públicas de aquel entonces (1990), que esencialmente buscaba la unificación de los estándares de enseñanza:

“Cuando quieres unificar, matas la creatividad, la iniciativa. En un debate de la enésima reforma de la ley universitaria, le oí decir a un rector: ‘Yo quiero la uniformidad, aunque ello, eventualmente, pudiera redundar en menoscabo de la calidad’, textual” (Ferraté, 2011: 28).

Ante esta situación, se propuso a la Consejería de Enseñanza de la Generalitat, una forma diferente de gestionar los recursos con los que se financiaría la UOC:

“La universidad pública funciona con dinero público, lo más sagrado que hay porque viene de los impuestos de los ciudadanos. En la UPC había aprendido que una universidad debe gestionarse bien. Por esta razón

propuse a Laporte que la nueva universidad tenía que gestionarla un ente jurídicamente privado” (Ferraté, 2011: 28).

Esta propuesta generó ciertos temores en sectores parlamentarios de la época, fundamentalmente por la fórmula jurídica que se había diseñado. Sin embargo, terminó siendo aprobada en el parlamento Catalán, de manera unánime.

“En aquel momento, el gobierno catalán no podía ser fundador de una fundación privada, pero sí formar parte de ella. Así que inmediatamente después de que se constituyera la fundación, entró el gobierno catalán y se convirtió en socio mayoritario. Problema solucionado”...”La UOC no ha sido nunca una universidad privada. Es una iniciativa del gobierno de Cataluña con un funcionamiento jurídico basado en el derecho privado y con mayoría del gobierno” (Ferraté, 2011: 29)<sup>104</sup>.

En este contexto, (previo envío de la propuesta desde la FUOC), el 28 de diciembre del 1995 se aprueba, por parte del Gobierno de la Generalitat de Catalunya, el modelo de financiación de la UOC, junto a la composición y las funciones del consejo de la FUOC. Una vez formalizada su creación y organización interna, comenzó el trabajo académico y normativo, donde se debían resolver distintos aspectos, como la infraestructura, el modelo pedagógico y la calidad educativa (UOC, 1997).

Para Ferraté, la UOC debía ser una universidad nueva, diferente a las otras, que debía apostar fuerte por el uso de las tecnologías:

“La UOC fue la primera universidad del mundo que se inventó el concepto de campus virtual. Queríamos romper las barreras del espacio y del tiempo a través de las nuevas tecnologías” (Ferraté, 2011: 28).

La apuesta por la tecnología se enmarcaba en la idea de crear una institución que ofreciera un sello diferente al de otras universidades que ofertaban educación a distancia en ese momento, como la UNED. De hecho, para Ferraté (2011), esta fue la clave para aproximarse más a la idea de ser una institución “abierta” y no a “distancia”.

---

<sup>104</sup> La Generalitat dejó de tener mayoría en el Patronato en diciembre de 2009.

“El término distancia tiene una connotación negativa. La distancia separa. Jamás se nos ocurrió que la llamaríamos “universidad a distancia”. La bautizamos como “universidad abierta”. Nuestro lema inicial era la universidad sin distancias” (Ferraté, 2011: 31).

La base del proyecto UOC, fue construir una universidad al servicio de la sociedad actual, y que a la vez fuera un referente de innovación, inclusión social y promoción de la cultura e identidad catalana. Tal ideal aparece reflejado en los que fueron en un comienzo, sus principios y fundamentos fundacionales<sup>105</sup>.

El uso de las tecnologías, se sustentaba en la idea de crear una estructura flexible, que se pudiera adaptar a una sociedad cambiante: “en aquel momento la sociedad iba hacia las nuevas tecnologías, ¡que hoy ya no lo son tanto!” (Ferraté, 2011: 31). Con el uso de las nuevas tecnologías, se pretendía acercar el profesor al estudiante, romper las barreras del tiempo y del espacio.

“Del espacio, para conectar con un estudiante de Guatemala, y del tiempo, porque cuando aquí es de día, en Guatemala debe de ser de noche. Teníamos que romper las barreras que separan a la gente” (2011: 32).

En el año 1995, no existía la accesibilidad tecnológica actual, por lo que para desarrollar su proyecto virtual, la UOC debió facilitar el acceso a internet a sus primeros estudiantes. “Hay que pensar que el internet público y popular aún no existía!!...¡¡la www no existía!!.. A los ordenadores había que ponerles un programa especial para que se pudieran conectar entre sí” (Ferraté, 2011: 31).

La primera acción que se realizó en el ámbito pedagógico, fue crear el concepto de “Campus Virtual”. Esto implicó que todos los estudiantes debían tener un ordenador para poder realizar sus estudios en la UOC, a pesar de sus costos y de que se tuvieran que conectar mediante una red de muy difícil acceso.

---

<sup>105</sup> Ver principios fundacionales de la UOC, en Memoria UOC 1995-1996. Página 5-6.

“Pese a las dificultades, debíamos ir más allá. Se intuía que el mundo había de estar interconectado, que las redes serían una base importante de la cultura y de las organizaciones. Éramos conscientes de ello. Por eso queríamos hacer un campus virtual que reprodujera todo lo que encuentras en un campus real, la sala de actos, el aula, la secretaría, el bar...” (Ferraté, 2011: 28)

Dado que en ese momento no existía a nivel masivo, una oferta variada de conexiones a internet, se creó un mecanismo de conexión mediante la Red Telefónica Básica (RTB), a una velocidad de transmisión máxima de 28,8 kbps que permitía a los estudiantes acceder a la información de cada uno de los programas de estudios.

“Tuvimos que hacer una prueba de ordenadores en una mesa, intentando conectarlos entre sí, porque aún no existía internet ni la XDSI. Para cobrar la conexión telefónica a los estudiantes, Telefónica les enviaba la factura a casa después de que nosotros hubiéramos hecho una interfaz propia para calcular cuántos minutos se había conectado cada uno de ellos” (Ferraté, 2011: 29).

Para facilitar el cobro y la conexión, UOC estableció un convenio con telefónica el año 1995, en el que la tarifa de las llamadas realizadas para conectarse al campus virtual de la UOC, sería homogénea en todos los lugares y zonas de Catalunya. Esta conexión se realizaría mediante una Red Digital de Servicios Integrados (RDSI), con un descuento importante para profesores y estudiantes (UOC, 1997).

“Telefónica aún no lo tenía previsto, de modo que en la UOC fuimos, en cierta manera, los precursores del ADSL. Dije al presidente de Telefónica que un estudiante de Gerona no tenía por qué pagar más que uno de Barcelona y que el concepto de conferencia tenía que desaparecer. Costó, pero le convencimos de que crease la tarifa única, la tarifa plana” (Ferraté, 2011: 29).

En ese entonces, la media diaria de conexión por día era de 14 minutos y 37 segundos (incluyendo estudiantes y profesores). Paralelamente, UOC firmó acuerdos con fabricantes y distribuidores de ordenadores, para facilitar su adquisición por parte de los estudiantes.

El 31 de octubre de 1995 se inaugura oficialmente la UOC. 206 estudiantes empiezan los cursos piloto de las titulaciones de Ciencias Empresariales (100) y Psicopedagogía (100). Se ponen en marcha once proyectos de investigación y se abren los primeros centros de apoyo en Manresa, Salt y Reus. “Otras carreras con mucha demanda las desestimamos porque tenían poca salida. No tenía mucho sentido formar periodistas si el mercado no necesitaba más” (Ferraté, 2011: 29).

Ferraté (2011) recuerda la singularidad de este grupo, y la especial atención que recibió.

“El gran secreto era tratar a aquellos primeros estudiantes muy, muy bien, para que se convirtieran en nuestros prescriptores. Recibieron una atención casi personal, de familia”...“Durante una época me criticaron porque trataba a los estudiantes como clientes. Y yo preguntaba: ¿Acaso en la universidad no se puede atender bien al estudiante?. Al final me dieron la razón” (Ferraté, 2011: 32).

## *II) Consolidación institucional y apertura social. La UOC entre el año 1996 y el 2005.*

Una vez conformada institucionalmente, se suceden en el tiempo un conjunto de eventos que consolidan a la UOC en el concierto académico español y europeo. A partir de la lectura de sus memorias anuales, entre los cursos 1996-1997 y 2010-2011, presentamos a continuación, aquellos eventos que consideramos que han resultado más significativos en su trayectoria.

En el curso del año 1996 y 1997, a las ya mencionadas formaciones en psicopedagogía y ciencias empresariales, se suman dos nuevos títulos en la oferta académica de la UOC, el de Derecho y el de Humanidades. Paralelamente se abren otros tres centros de apoyo, uno en Igualada, otro en

Tàrrega, y el primer centro de apoyo internacional, en Bruselas. Se crea la editorial de la UOC, EDIUOC<sup>106</sup>, para proporcionar materiales didácticos a los estudiantes, y se pone en marcha la iniciativa Gestión del Conocimiento (GEC), que ofrece formación a empresas<sup>107</sup>. En enero del año 1997, la UOC recibe el Premio *Bangemann Challenge* de la UE a la mejor iniciativa europea de educación a distancia.

Durante el curso 1997-1998, la UOC pone en marcha el programa Universitat Oberta d'Estiu (Universidad Abierta de Verano). Además, sigue aumentando la oferta académica con dos nuevos títulos, el de Ingeniería Informática de Gestión y el de Ingeniería Informática de Sistemas. Se ponen en marcha los cuatro primeros programas de formación de posgrado y se presenta Aula Oberta (Aula Abierta), que pone el modelo de enseñanza de la UOC al alcance de la sociedad. Finalmente cabe destacar que se crea la Asociación de Estudiantes de la UOC, con más de cien miembros.

En el curso 1998-1999, se amplía la oferta formativa con dos nuevos títulos, el de Filología Catalana y Administración y Dirección de Empresas, junto a los dos primeros máster propios: Seguridad, Higiene y Condiciones de trabajo e Instrumentos y Mercados financieros.

En este curso además, nace el Internet Interdisciplinary Institute (IN3) y se consolidan los primeros tres grupos de investigación de la UOC (UOC, 2000: 11). Finalmente en julio del año 1999, se realiza la primera ceremonia de graduación en Manresa, donde se gradúan veintinueve estudiantes, veinte de Psicopedagogía y nueve de Ciencias Empresariales.

En el curso 1999-2000, dos grupos piloto de 300 estudiantes inician los estudios de Ciencias Empresariales y Psicopedagogía en español. A la vez, se

---

<sup>106</sup> Para más información, visitar su sitio web en el link: [http://www.editorialuoc.cat/index.php?main\\_page=index&cPath=1](http://www.editorialuoc.cat/index.php?main_page=index&cPath=1) [Fecha de consulta: 05/02/13]

<sup>107</sup> Organización que en el mes de septiembre del año 2009, dejó de pertenecer a la UOC. Ver noticia en el siguiente link: [http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-prensa/actualitat/noticies/2009/noticia\\_075.html](http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-prensa/actualitat/noticies/2009/noticia_075.html) [Fecha de consulta: 03/02/13]



inician dos nuevos programas, Estudios Multimedia y Ciencias de la Información y la Comunicación, junto al programa de doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento, en catalán, español e inglés. Se firman cuarenta y ocho contratos de proyectos de investigación e innovación y nace el Campus por la Paz.

En el curso 2000-2001, se presenta una nueva imagen corporativa y el dominio “.edu”. Se comienza a impartir el título de Psicología. El Dr. Manuel Castells preside el Consejo Científico de la UOC, y el IN3 reconoce siete grupos de investigación y diez grupos semilla. Se inaugura la Bolsa Virtual de Trabajo con 267 empresas y 925 ofertas. Finalmente, la UOC recibe el Premio a la Excelencia del Consejo Internacional para la Enseñanza Abierta y a Distancia (ICDE).

En el curso 2001-2002, nuevamente se amplía la oferta formativa con cuatro nuevas titulaciones: Ciencias del Trabajo, Ciencias Políticas, Comunicación Audiovisual e Ingeniería Técnica Informática. Además, se pone en marcha el Proyecto Internet Cataluña (PIC).

En el curso 2002-2003, se otorga el primer doctorado honoris causa, a Josep Laporte, uno de los primeros promotores de la UOC. En el ámbito académico, se comienzan a ofertar la diplomatura de Turismo y el segundo ciclo de Ciencias Políticas y de Investigación y de Técnicas de Mercado. Se cierran acuerdos con más de treinta universidades de Estados Unidos para ofrecer programas internacionales de posgrado. Además, se crea la Cátedra Unesco de eLearning.

En el curso 2003-2004, se inician los Estudios de Asia Oriental y los máster internacionales en Software Libre y en eLearning. En marzo del año 2004, se realiza el primer Seminario Internacional de la Cátedra Unesco de eLearning. La UOC abre una sede en la Ciudad de México y el IN3 inaugura una nueva sede en el Parque Mediterráneo de la Tecnología. A fines de este curso (mes de junio), la UOC recibe el premio OEA de Calidad de Enseñanza.

### III) Nuevos desafíos. La UOC entre los años 2005 y 2011

El curso 2004-2005, comienza con la celebración en octubre, del décimo aniversario de la UOC. Entre otras iniciativas generadas en este marco, resalta la de la creación del Ateneo Universitario, proyecto que se caracteriza por ofrecer enseñanza universitaria sin requisitos de acceso:

"Buscamos universalizar la enseñanza universitaria y que todas las personas que quieran, sin ningún requerimiento, conocimientos o titulaciones previas, pudieran matricularse en la asignatura o asignaturas que más les gusten o les interesen" (Ferraté, 2011: 28).

Por aquel entonces la UOC, contaba con 34.600 estudiantes, provenientes de cuarenta y cinco países, inscritos en las diecisiete titulaciones homologadas que se ofrecían en sus dos campos virtuales, el principal en lengua catalana con 21.295 estudiantes, y el iberoamericano en lengua castellana, con 5.044 estudiantes. Según datos de la memoria del curso 2004-2005, un 95 por ciento de los alumnos de la UOC, ya cuentan con un trabajo y la mayoría de ellos siguen los cursos por internet para obtener una segunda licenciatura.

Diez años después de su creación, la UOC contaba en el curso 2004-2005 con más de 1.500 profesionales académicos (entre profesores, tutores y consultores), 1.500 aulas virtuales, un doctorado internacional, más de un centenar de programas de postgrado, un instituto de investigación sobre internet y había graduado a un total de 2.963 universitarios (UOC, 2006). Paralelamente desempeñaba un rol cada vez más activo en el concierto académico local e internacional.

A comienzos del año 2005, se inicia la fase final del Proyecto Internet Cataluña<sup>108</sup>, iniciativa desarrollada entre los años 2001 y 2007, por el IN3 y la Generalitat de Catalunya. El proyecto, coordinado por Manuel Castells e Imma Tubella, analizaba en distintas dimensiones, la transición de Catalunya en la

---

<sup>108</sup> Para mayor información, consultar la web del proyecto. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/index.html> [Fecha de consulta: 06/03/13]

Sociedad en Red. En este mismo periodo, se realizan otras importantes actividades académicas, como el “Primer Congreso de Internet, Derecho y Política” organizado por los Estudios de Derecho y Ciencia Política de la UOC, junto al lanzamiento en junio de la iniciativa “Institución y Empresa Asociada UOC”<sup>109</sup>, que promueve el establecimiento de vínculos económicos entre la UOC y las PYMES.

En el curso 2005-2006, se produce un cambio en la dirección de la universidad. El Doctor Gabriel Ferraté deja de ser rector de la UOC, e Imma Tubella toma su relevo. En este mismo contexto, se inaugura el edificio del distrito tecnológico del 22@, en la Rambla de Poble Nou, Barcelona.

Se despliegan los primeros programas de grado adaptados al EEES, el de Psicología y el Graduado de Estudios Jurídicos. Además, se aprueba la impartición para el siguiente curso de tres programas de máster oficial: el máster oficial de Educación y TIC (*eLearning*), el máster oficial de *Software* libre y el máster oficial de Sociedad de la información y el conocimiento. Se ponen en marcha también, las titulaciones de Telemática y Publicidad, y Relaciones Públicas. Se realiza la primera convocatoria de becas IN3-UOC para doctorandos<sup>110</sup>.

El curso 2006-2007 comienza con la creación del Instituto Internacional de Posgrado (IIP), iniciativa que buscaba convertirse en un centro de referencia de formación continua no presencial de calidad, ofertando un conjunto de programas de posgrado abiertos y formación a medida para empresas:

---

<sup>109</sup> Para mayor información, consultar la web del proyecto. Disponible en: <http://www.uoc.edu/portal/es/empresas-associades/inici/index.html> [Fecha de consulta: 22/03/13]

<sup>110</sup> Para mayor información, consultar la web del proyecto. Disponible en: [http://in3.uoc.edu/opencms\\_portalin3/opencms/es/doctorat/programa\\_de\\_beques/terms\\_and\\_solutions/index.html](http://in3.uoc.edu/opencms_portalin3/opencms/es/doctorat/programa_de_beques/terms_and_solutions/index.html) [Fecha de consulta: 22/03/13]

“El Instituto tiene vocación internacional. Por una parte, se establecerán nuevas colaboraciones con universidades internacionales. Por la otra, también está la voluntad de aumentar en las aulas la presencia de estudiantes y profesores de todo el mundo. Por este motivo la oferta será multilingüe” (UOC, 2008: 11).

Se empiezan a impartir los másteres oficiales en Educación y TIC, *Software libre* y Sociedad de la información y del conocimiento. Se crea la Cátedra Linguamón<sup>111</sup>-UOC de Multilingüismo, cuya función es fomentar actividades de investigación y formación sobre el multilingüismo como medio de desarrollo social y económico de la sociedad. Se inicia la oferta de materiales docentes en código abierto en el *Open Course Ware* y se firman dos importantes convenios con universidades extranjeras. Con la Universidad de Oxford, se comienza a impartir en conjunto un seminario doctoral que se realiza exclusivamente por internet. Y con la *Open University* de Inglaterra, se establece un convenio para desarrollar proyectos estratégicos conjuntos.

En el curso 2007-2008, la UOC se convierte en miembro de pleno derecho de la Asociación Europea de Universidades (EUA)<sup>112</sup>. Este reconocimiento como miembro de pleno derecho dio a la universidad derecho a voto en la asamblea general de la asociación, así como acceso a todos los servicios y conferencias. Por otra parte el IIP presentó más de 225 programas de posgrado y la UOC comienza a generar aplicaciones para *Smartphone* y libros electrónicos. A mediados del curso 2007-2008, nace la iniciativa Alumni, cuyo objetivo central era el siguiente:

“Crear una red vinculada al conocimiento y a la formación continua con valor añadido, fundamentada en la virtualidad, pero reforzada con la presencialidad” (UOC 2009: 7).

---

<sup>111</sup> Linguamón-Casa de las Lenguas es un organismo gubernamental creado en 2005 e integrado por la Generalidad de Cataluña y el Ayuntamiento de Barcelona. Nuestra misión es acercar el mundo de las lenguas a los ciudadanos, hacer que la sociedad viva la riqueza lingüística de manera positiva, crear conciencia por la sostenibilidad de la diversidad lingüística y difundir las grandes posibilidades que ofrecen las lenguas y sus comunidades. Mayor información disponible en:

[http://www10.gencat.cat/casa\\_llengues/AppJava/es/casa/quisom.jsp](http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/es/casa/quisom.jsp) [Fecha de consulta: 10/11/12]

<sup>112</sup> Para ser miembro de pleno derecho hay que demostrar que la institución ha tenido doctorados durante tres años consecutivos, y la UOC ya hace cinco años que tiene.

Durante el curso 2008-2009, se presentan siete memorias de grado al Consejo de Universidades. Y en febrero del año 2009, nace el eLearn Center, el primer centro de investigación e innovación en *eLearning* del Estado español que cuenta con la participación activa de investigadores de todo el mundo. Finalmente el 6 de noviembre del año 2008, la AQU evalúa favorablemente el manual de evaluación docente presentado por la UOC.

En el marco de EEES, la UOC ofrecen cinco nuevos grados para el próximo curso: Educación Social, Comunicación, Información y Documentación, Lengua y Literatura Catalanas, Turismo y Multimedia, lo que representa en total catorce grados y seis máster es la oferta académica adaptada al EEES.

En el curso 2009-2010, la UOC celebra su decimoquinto aniversario. Además, a través de su rectora Imma Tubella, la UOC asume la presidencia rotatoria de la *Associació Catalana d'Universitats Públiques*, ACUP. En este marco se firman diecinueve convenios con universidades y asociaciones educativas del mundo entero.

En el ámbito académico, se abre el primer curso gestionado mediante la plataforma social Facebook. Se trata de un curso piloto de *Open Social Learning* llamado "*Viatges 2.0: eines i recursos en línia*"<sup>113</sup>, A la vez, se abren 37 aulas en inglés y francés en el Campus Global y se firma un convenio con la Universidad Pompeu Fabra, para poner en marcha el máster de Formación de profesorado de secundaria.

A comienzos del año 2010, se crea la Cátedra Unesco-FCB-UOC. La Cátedra impulsa la investigación en el ámbito deportivo mediante el CREC (Centro de Investigación y Estudios sobre Conflictología de la UOC) y la XICS (Red Internacional de Centros Solidarios de la Fundación Fútbol Club Barcelona) (UOC, 2011: 24). El primero es un grupo multidisciplinario sobre paz y conflictos que investiga la resolución de conflictos por medio de la práctica

---

<sup>113</sup> Información disponible en: <http://www.facebook.com/group.php?gid=162804996538>  
[Fecha de consulta: 10/03/13]

deportiva. El segundo tiene como objetivo estudiar el impacto de los programas deportivos de los centros extraescolares solidarios que la Fundación FCB tiene repartidos por varios continentes.

Finalmente se produce un gran cambio en la imagen del campus virtual de la UOC, actualizando las funciones y utilidades del espacio, e incorporando nuevas herramientas tecnológicas:

“Un buen número de espacios del Campus cambia y estos se adaptan al nuevo diseño del Campus 5.0: las aulas, la secretaría, el espacio de noticias, los micro sitios web informativos, etc. El nuevo diseño es más limpio y más usable” (UOC, 2011: 20).

*IV) Los años recientes: la UOC desde el curso 2010-2011 hasta el curso 2012-2013.*

El curso 2010-2011, si bien se inicia con la crisis económica del país afectando transversalmente y con mucha intensidad al mundo educativo, para alguno de sus referentes, este curso representó el año de consolidación de la UOC. El modelo formativo, y las posibilidades que ofrece, permitieron a la UOC, apostar con fuerza hacia la internacionalización de la universidad:

“Con la reorganización interna y la internacionalización queremos pasar de ser la universidad en la red a ser la universidad red” (Tubella en UOC, 2012: 3).

Para tales efectos, a comienzos del año 2011, se ponen en marcha los portales web orientados a América Latina y al mundo Francófono. A la vez, la UOC se adhiere a la *Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)* y se firman convenios con la *University of New England de Australia*, la *Open University de Israel* y la *UASB de Bolivia*, todos con el fin de impulsar actividades de investigación e innovación tecnológica en conjunto. En febrero del año 2011, como forma de consolidar el vínculo entre la UOC y la *Open University de UK*, se otorga el grado de Doctor Honoris Causa a Brenda Gourley, ex rectora y ex directora ejecutiva de esta universidad inglesa.

Como resultado de estas iniciativas, la UOC entra a formar parte de la Asociación Internacional de Rectores de Universidades (IAUP) y del espacio digital abierto por el Mediterráneo (eOMED). Finalmente Melibea, directorio y estimador de políticas en favor del acceso abierto a la producción científico-académica, cataloga a la UOC como la décima universidad del mundo y la primera de España con la política más favorable al acceso Abierto<sup>114</sup>. Otras de las actividades significativas del curso fueron las siguientes:

- Se celebra el decimoquinto aniversario de la titulación de Psicopedagogía.
- Se abre un nuevo canal de atención al estudiante en Twitter, @UOCestudiante.
- El eLearn Center impulsa la investigación, la transferencia y la innovación en eLearning mediante distintas actividades y programas. La principal de ellas, es el i+d desarrollado por este centro, que se propone construir un marco conceptual del eLearning, consultando con académicos especialistas y con distintos actores de la comunidad educativa especializada en el análisis y desarrollo de entornos virtuales.

Finalmente la UOC presenta a la AQU los informes anuales de seguimiento de las titulaciones del EEES que se empezaron el curso 2008-2009 y 2009-2010 y que se suman a los dos informes de seguimiento que se presentaron en el programa experimental de seguimiento durante el curso anterior. En total se presentaron 10 grados y 5 máster universitarios.

En el curso 2011-2012, la UOC contaba con más de 60.000 estudiantes matriculados en cada uno de sus estudios y estaba próxima a experimentar un cambio en su dirección, tal como anticipaba la ex rectora Imma Tubella:

---

<sup>114</sup> Respecto del directorio y estimador de Melibea, su directorio describe las políticas institucionales existentes relacionadas con el acceso abierto (AA) a la producción científica y académica. Su estimador en tanto, las somete a un análisis cualitativo y cuantitativo basado en el cumplimiento de un conjunto de indicadores que reflejan las bases en las que se fundamenta una política institucional. Ver <http://www.accesoabierto.net/politicas/default.php?contenido=acerca>  
[Fecha de consulta: 04/0313]

“La UOC alcanza este curso la mayoría de edad y, por lo tanto, ya tiene la madurez suficiente para tomar el timón en medio de esta tormenta de conocimiento. Estamos preparados y tenemos bien marcado el rumbo. Ahora le toca a un nuevo equipo coger la caña y llevarnos a buen puerto, lo que completa la ruta desde la primera universidad en la red (1995-2005) hasta la red de universidades (2006-2012) y la universidad red, hecha a medida de la segunda generación de estudiantes en línea que ya llega” (UOC, 2013: 6).

En diciembre del año 2011, en el marco del proceso de verificación, seguimiento y acreditación de las titulaciones oficiales (VSMA), la UOC presenta a la AQU, los informes de seguimiento de 10 titulaciones de grado y de máster, obteniendo un resultado satisfactorio.

En marzo del año 2012, se constituye el Comité Científico del eLearn Center, con el fin de asesorar en materia académica, aportar en términos científicos y difundir en la comunidad las distintas actividades del grupo. Forman parte del Comité Científico del eLearn Center: Betty Collis (Universidad de Twente, Holanda), Ferrán Ruiz (presidente del Consejo Escolar de Cataluña), Insung Jung (Universidad Internacional Cristiana de Japón), Martha Stone (Universidad Harvard, EE. UU.), Sarah Guri-Rosenblit (Universidad Abierta de Israel) y Terry Anderson (Universidad de Athabasca, Canadá).

Respecto a las cifras de matriculación, como podemos ver en el gráfico 7.1, en septiembre del año 2012, la UOC contaba con más de 60.000 estudiantes, de los cuales cerca de 43.000 realizaban estudios de grado, 23.441 en estudios adaptados al EEES.





Gráfico 7.1: Distribución de los estudiantes por tipos de estudios. Septiembre 2012. Fuente: UOC (2013:9)

Al observar la evolución de matriculados en los últimos diez años, vemos que ha existido un progresivo aumento en todas las áreas de estudios aunque significativamente en el ámbito de los estudios de grado (tabla 7.1).

Curso	Matriculados por estudios		
	Grado	Posgrado	Otros
2000 - 2001	14.837	1.321	2.069
2005 - 2006	37.095	3.621	8.749
2011 - 2012	47.081	3.199	9.816

Tabla 7.1: Distribución de los estudiantes por tipos de estudios. Septiembre de 2012. Fuente: Elaboración propia, en base a UOC (2013: 9).

El aumento de estudiantes no solo se ha dado en el ámbito autonómico, también podemos ver en la tabla 7.2, que a septiembre del año 2012, la UOC contaba con cerca de 11.000 estudiantes activos de España (sin Catalunya), y cerca de 1.700 estudiantes fuera del estado español. A eso podemos agregar que durante este curso, la UOC supera el millar de graduados en México (UOC, 2013: 25).

Zona	Estudiantes
Cataluña	36.000
España (sin Cataluña)	11.000
Europa (sin España)	900
América del Sur	400
América central	190
Asia	55
Norteamérica	50
África y Oceanía	10
El Caribe	5

Tabla 7.2.- Distribución de los estudiantes UOC en el mundo. Septiembre de 2012.  
Fuente: UOC (2013: 14).

Finalmente, en el curso 2012 y 2013, la UOC se enfrenta a importantes cambios y nuevos desafíos institucionales y académicos. Entre los hechos importantes resaltan los siguientes:

- La *European Quality Assurance Network for Informatics Education (EQANIE)* otorga cinco acreditaciones internacionales Euro-Inf en la UOC por su tarea hecha en los Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicaciones<sup>115</sup>.
- En marzo del 2013, el Patronato de la Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya, decidió por unanimidad nombrar al profesor Josep A. Planell nuevo rector de la UOC, después de haber recibido el informe favorable del Consejo Asesor. Josep Planell ha asumido la rectoría de la UOC en sustitución de Imma Tubella, que ha finalizado su mandato de acuerdo con la limitación establecida en los estatutos que ella misma había impulsado.

Hoy en día, como resultado de su evolución y crecimiento, el modelo educativo de la UOC sigue en constante transformación, incorporando y actualizando herramientas pedagógicas, que posibiliten situar al estudiantado cada vez más en el centro de la actividad académica.

<sup>115</sup> Información en nota de prensa UOC. Disponible en: [http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-premsa/actualitat/noticies/2012/noticia\\_169/acreditaciones-europeas-programas-informatica.html](http://www.uoc.edu/portal/es/sala-de-premsa/actualitat/noticies/2012/noticia_169/acreditaciones-europeas-programas-informatica.html) [Fecha de consulta: 03/03/13]

## 7.2.- Marco institucional y organizativo de la UOC

La UOC es una institución que ha intentado establecer un tipo de organización que perdure en el tiempo. Al tratarse de una universidad joven, con solo 19 años de historia, las transformaciones organizativas han sido constantes, hasta el punto que resultó difícil para los representantes de la universidad que fueron entrevistados, explicarme en detalle cual es el esquema organizativo de la institución. De hecho, desde febrero hasta septiembre de este año 2013, intenté buscar un organigrama de la UOC para poder construir este capítulo.

Finalmente gracias a la presentación del plan estratégico de la UOC para los años 2014-2020<sup>116</sup>, pude contar con el citado organigrama, que más que un reflejo del presente, es la apuesta de la nueva directiva de la UOC, para los próximos años (gráfico 7.3).

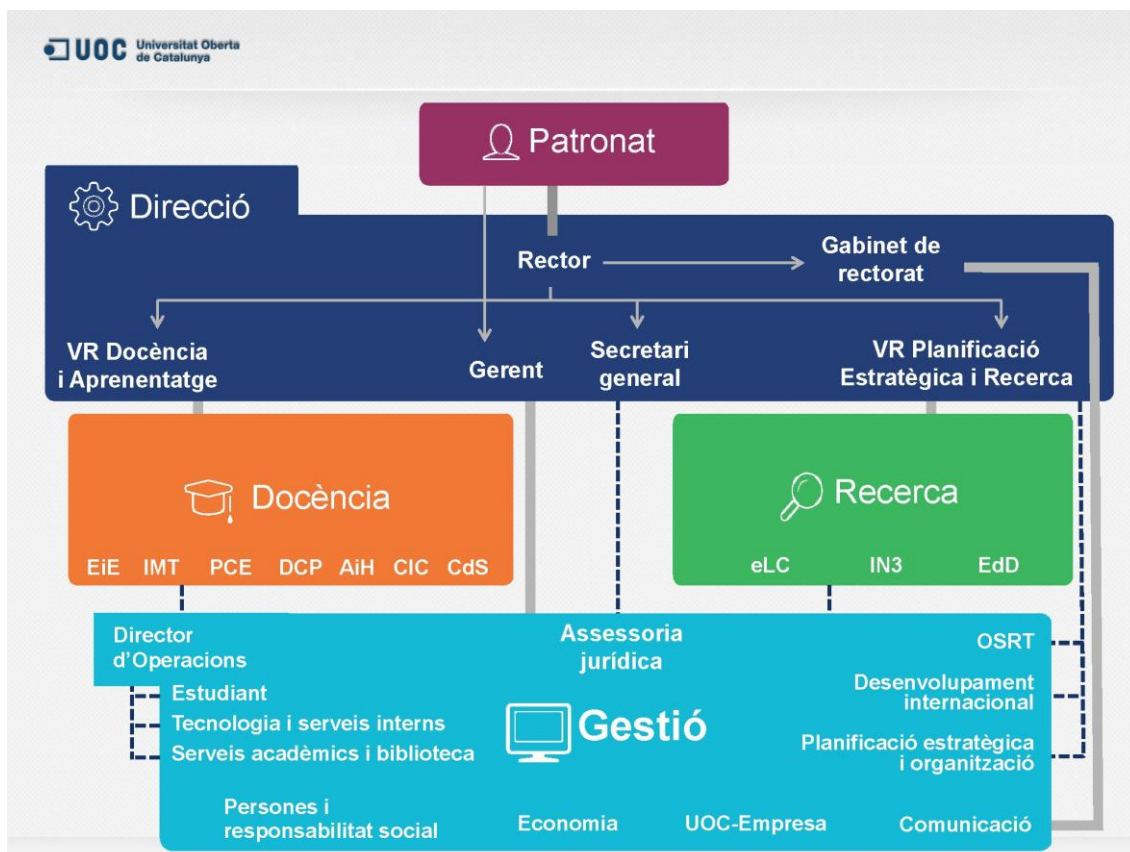


Gráfico 7.3.- Organigrama Universitat Oberta de Catalunya.  
Fuente: Plan estratégico UOC, 2014-2020.

<sup>116</sup> Realizada el 10 de octubre del 2013.

Como se puede apreciar, el Patronato de de la UOC, es el principal estamento de la universidad. A partir de él, emergen las otras instancias organizativas, como el rectorado, el gabinete y los vicerrectorados. Respecto de estos últimos, para el próximo periodo se estipula que sean solo dos, el vicerrectorado de Planificación Estratégica e Investigación, estrechamente vinculada a los centros de investigación de la universidad (eLearn Center e IN3) y a la nueva Escuela de Doctorado. Y por otro lado, el vicerrectorado de Docencia y Aprendizaje, vinculado a la docencia y en general a la oferta académica.

En el ámbito de gestión, observamos que existen nueve áreas principales. El área de asesoría jurídica, la OSRT, el área de desarrollo internacional, el área de planificación estratégica y organización, el área de comunicación, el área de UOC-empresa, el área económica, el área de personas y responsabilidad social y finalmente la dirección de operaciones.

En relación a la dirección de operaciones, existen tres sub aéreas implícitas en su orden administrativo, la tecnológica, los servicios académicos y finalmente el área de estudiantes, espacio de especial atención en nuestra investigación.

El área de estudiantes es un espacio institucional responsable de la comunicación entre el estudiantado y la universidad en el ámbito administrativo, tecnológico y académico. A continuación en los próximos epígrafes se presentarán sus principales rasgos definitorios.

### **7.2.1.- El área de estudiantes de la UOC**

En función del interés de la UOC por concebir la figura del estudiantado como un actor central en todo el diseño institucional, el área de estudiantes resulta particularmente relevante. Se trata de un espacio que busca facilitar la comunicación entre el estudiantado y la universidad, a partir del trabajo realizado por los cuatro grupos operativos con los que cuenta: el servicio de información, el servicio de atención al estudiante, el servicio de asesoramiento y el servicio de incorporación (UOC, 2009).

Respecto del Servicio de Información, se trata del grupo operativo de la universidad responsable de transmitir información al estudiantado de manera proactiva, es decir, mediante los canales de comunicación que dispone, informa de eventos, actividades, y en general de todo aquello que desde lo institucional se quiere transmitir al estudiantado.

“El servicio de información es un (grupo) operativo que tiene fundamentalmente dos funciones. Por una parte, la generación y gestión de la información a nivel UOC, es decir, consultar a distintas áreas y a los propios estudiantes sobre que es de su interés, y a partir de esto, armar un plan de comunicación”. (Entrevista representante servicio de información: 2)

Respecto del Servicio de Atención, se trata del área responsable de atender las consultas y requerimientos del estudiantado. Para esto, utiliza cinco mecanismos de comunicación directa: el servicio telefónico, el servicio de consultas académicas vía campus virtual, el servicio de ayuda informática, el servicio de contacto no académico interactivo (vía Twitter) y el servicio de atención de quejas.

- *Servicio telefónico de atención al público.* Se trata de un servicio que básicamente está orientado a asesorar a las personas interesadas en la oferta formativa de la UOC<sup>117</sup>.
- *Servicio de atención de consultas académicas.* Se trata de un espacio al que se puede acceder sólo dentro del campus virtual y que recibe las consultas académicas del estudiantado<sup>118</sup>.
- *Servicio de ayuda informática.* Este servicio cuenta con dos canales de comunicación: el virtual y el telefónico. Básicamente su función es intentar que la tecnología no sea una barrera para los estudiantes, tal como explica el encargado del servicio de atención al estudiante:

---

<sup>117</sup> Este mecanismo de comunicación, se encuentra hoy en día en proceso de cierre.

<sup>118</sup> No es un espacio creado para plantear preguntas relacionadas con la docencia.

“Si tienes dificultad de acceso al campus, si no sabes cómo instalarte el material de una asignatura, cualquier necesidad que tú puedas tener en el ámbito tecnológico, es un servicio que te ayuda para que eso no sea una barrera y te puedas destinar a lo que has venido a hacer a la UOC, que es estudiar” (Entrevista responsable servicio de atención al estudiante: 4).

El contacto con este servicio suele ser más frecuente en los primeros años de estudio. Con el tiempo, y a medida que el estudiante acumula más experiencia, recurre con menos frecuencia a este servicio.

- *Servicio de atención vía Twitter.* Se trata de un medio de contacto que se puso en marcha en marzo del año 2012, con el fin de dar una salida comunicativa más directa y sincrónica al estudiante con la institución. Es un servicio complementario a la labor de los otros mecanismos de comunicación existentes en la UOC.
- *Servicio de atención de quejas.* Se trata de un canal creado para que los estudiantes puedan manifestar sus insatisfacciones. Esta sería una iniciativa que a partir de las opiniones del estudiantado, puede ayudar a mejorar el funcionamiento de distintas áreas de la UOC.

“Queremos que el estudiante se queje si es que tiene motivos para quejarse y que no se guarde esta queja, porque esto es lo que provoca que mañana hables con un compañero...con una amiga...o hables con... y transmitas una visión negativa de la universidad, entonces...si tú tienes motivo de queja lo que nosotros hacemos es facilitarte el canal a través del servicio para que nos lo comentes y nosotros te intentamos ayudar” (Entrevista responsable servicio de atención al estudiante: 7).

En relación al Servicio de Asesoramiento (ex atención tutorial), se trata del área que coordina el trabajo de los tutores en todos los estudios ofertados en la universidad. El tutor es un profesional que tiene la tarea de orientar a los estudiantes tanto en los momentos iniciales, como a lo largo de su formación. Busca facilitar su adaptación e integración a la universidad.

La representante de este servicio nos explicó que hasta el año 2012, cada estudiante contaba con dos tutores, en función de la fase de sus estudios en los que se encontraban:

“Hasta ahora había dos figuras de tutor: el tutor de inicio, que era la persona que en el momento que tu solicitabas el acceso a la universidad te acogía, y estaba con ese estudiante durante dos semestres, un año académico. Después el estudiante pasaba a un aula de tutoría de seguimiento, y con este tutor de seguimiento ya finalizaba los estudios. Ahora hemos dado un paso más en la evolución del rol del tutor y las dos figuras de inicio y seguimiento convergen en una (Entrevista a representante servicio de asesoramiento: 1).

Finalmente, el Servicio de Incorporación, es un servicio cuyas funciones se focalizan en el proceso de la matrícula. A la vez, busca facilitar el proceso de adaptación del estudiantado al diseño institucional de la UOC.

Cabe mencionar que estos cuatro servicios buscan trabajar de manera coordinada y colaborativa entre ellos, situación que se da con especial notoriedad entre el servicio de información y el servicio de atención al estudiante.

Una vez visto el marco institucional, a continuación, presentamos una descripción general del marco académico de la UOC, poniendo especial atención en su modelo educativo, en el diseño y composición del campus virtual, y en algunas de las áreas claves de vinculación con el estudiantado.

### **7.3.- Modelo educativo de la UOC**

Al tratarse de una de las primeras universidades virtuales del mundo y la primera de España, la UOC cuenta con determinados atributos que la hacen ser una institución diferente al resto de las universidades del estado. Estos atributos serían principalmente dos: por un lado su modelo y proyecto pedagógico y por otro lado, la evolución y arquitectura de su campus virtual.

Atendiendo a su singularidad como universidad, a la hora de construir un modelo educativo único, la UOC ha tenido que llevar a cabo un proceso de permanente transformación e innovación. Tras casi veinte años de su fundación, y en un momento de intensa expansión de Internet, la UOC ha buscado ser un espacio académico sustantivamente adaptado a las características de la sociedad contemporánea (UOC, 2009). Este hecho también ha estado condicionado por la emergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), representando todo un desafío para UOC, si atendemos a sus características virtuales.

En términos generales, se trata de un modelo formativo en el que confluyen tres elementos fundamentales pero con intensidades y concreciones diferentes: la colaboración (entre estudiantes, docentes...), el acompañamiento (docencia, asesoramiento, guía, orientación) y los recursos (contenidos, espacios, herramientas, materiales didácticos...) (UOC, 2009).

Se trata de un modelo educativo abierto y adaptable a las distintas maneras de aprender a lo largo de la vida: educación formal, no formal e informal, que ha apostado por el aprendizaje colaborativo a través de metodologías como la resolución de problemas, la participación en el desarrollo de proyectos, la creación conjunta de productos, la discusión y la indagación:

“Estas metodologías garantizarían que los estudiantes aprendan de manera parecida a cómo trabajan, se comunican y se divierten en la red, asegurando la plena adquisición de las competencias digitales” (UOC, 2009: 9).

En concordancia con lo expuesto en su modelo educativo, los cuatro principios en que se sustenta la apuesta pedagógica de la UOC, serían los siguientes (UOC, 2009): la flexibilidad, la personalización, la interactividad y la cooperación.



En relación a la flexibilidad, el modelo UOC buscar romper las barreras de espacio y tiempo, fomentando la asincronía y permitiendo que cada estudiante pueda adaptar sus ritmos vitales y profesionales, con sus responsabilidades académicas.

“Ya no importan tanto los horarios de trabajo de nuestros estudiantes, ya no importa tanto dónde vivan, no importan las responsabilidades familiares y sociales que tengan..., podrán estudiar y formarse en la UOC; el modelo de la UOC se lo permitirá” (UOC, 2009: 13).

En relación a la personalización, esta permitiría superar los modelos industriales en que se había basado la educación a distancia de los años setenta y ochenta, modelos que en algún modo, no se adaptaban a las necesidades de cada estudiante.

“Los docentes colaboradores de la UOC, por medio de su interacción con los estudiantes y, sobre todo, el plan docente han sido los elementos que han dado carácter personalizado al trato entre los profesores y los estudiantes” (UOC, 2009: 14).

Además, al ser el estudiante el centro del aprendizaje, el rol del docente también termina siendo resignificado, valorando más su rol como motivador que el de gestor de estrategias de aprendizaje.

Por lo que a la interactividad se refiere, se trata de un principio que se ha desarrollado a partir de las opciones que ha puesto a disposición el Campus Virtual de la UOC.

“Las generaciones de educación a distancia en que la UOC ha iniciado sus actividades han sido las generaciones de los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, aquellas en las que la *World Wide Web* y el hipertexto han sido los protagonistas” (UOC, 2009: 14).

Los materiales didácticos de la UOC han ido evolucionando en la línea en que las innovaciones tecnológicas lo han permitido, aunque hay que considerar las restricciones económicas que a menudo han limitado su actualización e incremento de sus posibilidades interactivas.

Para Ferraté (2011), la UOC desde su origen debía disponer de un material didáctico de elevadísima calidad y que fuera propiedad de la universidad:

“los tiempos cambian, trabajábamos innovando, y si bien hemos tenido una política abierta siempre, era importante que todo nuestro material fuera propiedad de la universidad. Se creó una primera guía para orientar sobre cómo debían ser esos materiales, ergonómicos, con notas y ejemplos” (Ferraté, 2011: 29).

Finalmente, la cooperación ha sido un principio que también está relacionado con las posibilidades que los medios han dado para el establecimiento de relaciones de trabajo conjunto entre los estudiantes. “La construcción conjunta del conocimiento ha sido uno de los fundamentos del modelo educativo de la UOC” (UOC, 2009: 14).

### **7.3.1.- Sistemas de evaluación**

Los cuatro principios descritos en el apartado anterior, van acompañados de un sistema de evaluación continuada, que representaría uno de los sellos distintivos del modelo educativo de la UOC. La aplicación de este sistema en 1995, representó una apuesta metodológica innovadora y arriesgada, que tenía como objetivo permitir que el estudiante fuera consciente del propio progreso en su proceso de aprendizaje, a la vez que hacía accesibles mecanismos alternativos de evaluación, diferentes al examen final tradicional.

El modelo evaluativo de la UOC, se estructura en torno a dos mecanismos: la evaluación continua y la evaluación o examen final. La evaluación continua se lleva a cabo por medio de las *Provas d'Avaluació Continua (PAC)*, que son diferentes actividades que se desarrollan a lo largo de un semestre académico, y que van evaluando progresivamente los aprendizajes del estudiante. La

evaluación final o también llamadas *Provas d'Avaluació Final (PAF)*, es un examen que se realiza al finalizar el semestre en el que se evalúan todos los contenidos trabajados en las asignaturas. Esta evaluación final puede ser aplicada para completar el proceso evaluativo una vez finalizada la ejecución de las actividades *PAC* o, eventualmente, como una evaluación única de todos los contenidos de la asignatura (UOC, 2009).

De igual forma, es importante mencionar que durante todo este tiempo se ha mantenido una permanente tensión entre la apuesta por el incremento de los mecanismos de evaluación continuada y posiciones más tradicionales hacia el retorno a los exámenes finales, como mecanismo de evaluación de los aprendizajes. Nos da la impresión que la apuesta institucional de la UOC al respecto, está en la línea de adaptar los modelos evaluativos a los avances tecnológicos:

“La emergencia de los sistemas alternativos de evaluación que se basan en las oportunidades que dan las TIC, señala de manera bien clara cuál es el camino que hará falta recorrer si se quiere disponer de un modelo educativo que responda a las expectativas de la sociedad actual” (UOC, 2009: 14).

De hecho, según datos de la universidad, el número de estudiantes que optan por superar las asignaturas mediante la evaluación continuada sigue aumentando (UOC, 2013).

### **7.3.2- La docencia en el proyecto educativo de la UOC**

En relación a la docencia en la UOC, al contemplarse el estudiante el centro del modelo educativo, su rol se enmarca esencialmente como un facilitador e incentivador de las prácticas de aprendizaje autónomo del estudiantado. Para Ferraté (2011) la clave siempre estuvo en poner de manifiesto que la apuesta de la UOC, es que el estudiante aprenda, no que el profesorado enseñe:

“Algunos profesores tradicionales creen que con nuestro sistema ellos no tienen importancia. ¡Claro que la tienen! Es muy difícil motivar al estudiante, hacer que aprenda, ilusionarlo” (Ferraté, 2011: 29).

Al no impartirse clases presenciales en la UOC, lo que se busca es crear un entorno donde el estudiante pudiese contar con las herramientas necesarias para posibilitar su proceso de aprendizaje. En este marco, la función del profesor se limitaría solo a la de ser un respaldo o acompañamiento para su propia autogestión.

El modelo educativo de la UOC, implica la existencia de tres tipos de figuras de acompañamiento docente (UOC, 2009). Por un lado están los tutores, quienes son los facilitadores y responsables del día a día de los estudiantes. Son además los que orientan y ayudan al estudiantado a resolver todo tipo de incidencias no pedagógicas.

Por otro lado, están los consultores, que son los profesionales expertos que acompañan el proceso pedagógico en cada una de las asignaturas matriculadas por los estudiantes.

Finalmente está la figura del profesorado propio (a tiempo completo), que son contratados laborales, que tienen la misión de coordinar, gestionar el sistema pedagógico, coordinar a los profesores y hacer investigación.

### **7.3.3.- El campus virtual de la UOC**

En el marco del modelo educativo de la UOC, el campus virtual cumple una función elemental. Se trata del entorno que proporciona acceso a los recursos y a los contenidos de aprendizaje, y a la vez posibilita un tipo de interacción determinada con éstos. En este sentido, se podría considerar como un recurso de aprendizaje más.

Actualmente, el sentido de la formación on line se orienta hacia el trabajo en equipo. Al estudiante se le pide que sea capaz de gestionar y producir conocimiento de forma conjunta (Garrison y Anderson, 2005). Este enfoque se identifica con la filosofía de la web 2.0, basada en la participación y en la construcción colectiva de conocimiento desde un planteamiento interdisciplinario y más transversal a la experiencia formativa, social y laboral

de los estudiantes (Garrison y Anderson, 2005). De hecho, muchas de las herramientas 2.0 ya son utilizadas por los estudiantes fuera del campus virtual por iniciativa propia.

Cuando la UOC inició su primer curso académico en el año 1994, no existían las plataformas tecnológicas educativas actuales, por lo que sus primeros desarrolladores tecnológicos debieron invertir en la creación de una plataforma específica, la cual denominaron *campus virtual*. Fue la primera universidad concebida y basada en esta herramienta, desde entonces, el campus virtual ha evolucionado incorporando nuevas versiones.

“La Internet en la que nació la UOC estaba fundamentada en un modelo de transmisión y de acceso a la información. La formación de los estudiantes en el entorno virtual se basaba en el aprendizaje de herramientas básicas de ofimática y en la adquisición de competencias relacionadas con la busca de información en la red” (UOC, 2009: 19).

El campus virtual de la UOC, está construido sobre diferentes tecnologías que utilizan una única *interface web* común que es accesible desde cualquier lugar con conexión a Internet y a través de un navegador web (Mor, 2008). Esto se hizo realidad en el año 2008, cuando la UOC puso en marcha la última versión del campus virtual en “*programari Lliure*”, lo que permitió garantizar los servicios sin importar el ordenador y programa que se utilizara, lo que determinó un punto de inflexión en su evolución, ya que a partir de ese momento, el campus virtual se hizo más accesible y polivalente (Romeu, 2011).

En términos de programación y diseño digital, el campus virtual de la UOC favorece la conexión de herramientas y servicios previamente desarrollados tanto con Moodle como con Sakai, utilizando para su conexión la estandarización *Open Knowledge Initiative* del *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*. Además este nuevo entorno de campus permite el acceso de personas con discapacidad visual, auditiva, física y de lenguaje, siguiendo los estándares en accesibilidad de la *Web Accessibility Initiative*, creados por el prestigioso *Word Wide Web Consortium* (UOC, 2009).

Entre las funciones proporcionadas por esta Intranet, el estudiantado puede acceder a un conjunto de servicios educativos, de gestión y de relación como la biblioteca digital, secretaria, ayuda informática, comunidad, tutoría, centros de soporte, etc.

Dentro de este campus, existe el *Aula Virtual*, un espacio específico en el que confluyen y se interrelacionan los contenidos y recursos, los estudiantes y el docente. De acuerdo a lo expresado en el Modelo Educativo de la UOC (UOC, 2009):

“El aula virtual tiene que proporcionar un entorno amigable al estudiante y ser un espacio referente en su proceso. Este hecho no implica que todas las actividades de aprendizaje se tengan que desarrollar necesariamente dentro del espacio del aula virtual” (UOC, 2009: 19).

En relación a las aulas virtuales de la UOC, estas no son concebidas como una simple forma de impartir conocimientos desde un entorno electrónico, sino que representan una manera diferente de estructurar y coordinar la docencia, por lo que las actividades que se desarrollan buscan promover dinámicas de interacción de grupo en el aula y recoger las aportaciones de los estudiantes de cara a la mejora continua del método docente (Romeu, 2011).

El aula virtual de la UOC por tanto, sería un espacio que busca integrar información, herramientas, y funcionalidades que permitan el desarrollo de la acción formativa. Es el punto de encuentro del profesor con los estudiantes, de los estudiantes entre ellos y de las diferentes actividades de aprendizaje (Mor, 2007).

“Con la finalidad de buscar facilitar al estudiante el proceso de aprendizaje, y para proporcionar a los consultores los recursos que permitan optimizar su trabajo, las aulas aglutinan los servicios y las aplicaciones necesarias para realizar la configuración y seguimiento de una asignatura” (Romeu, 2011: 32).

Al aula virtual se accede a través de una página inicial, que muestra la unidad en la que se está trabajando en aquel momento del curso, junto a un calendario que organiza todas las unidades y actividades del semestre. Este calendario permite la navegación por las diferentes unidades o fases y el acceso a la explicación y descripción de las distintas actividades o prácticas a desarrollar. Desde este espacio central del aula también se puede acceder a las funcionalidades asociadas a la docencia, estructuradas en los apartados de Comunicación, Planificación, Recursos y Evaluación. A continuación, en la imagen 7.1, se muestra el diseño actual que tienen las aulas virtuales, a las que acceden los estudiantes.

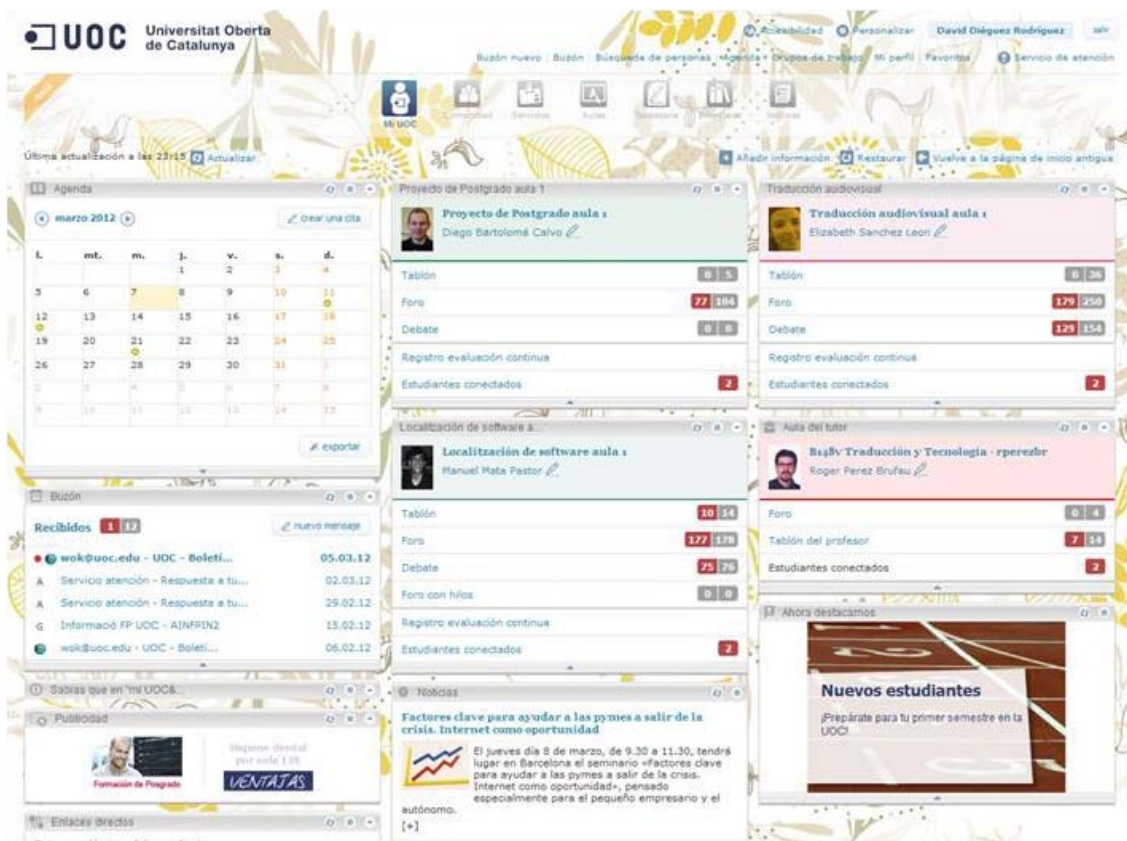


Imagen 7.1.- Características visuales del aula virtual de la UOC.  
Fuente: Imagen captada del aula virtual de un estudiante de la UOC (2013).

Así, el campus virtual sería el entorno en que se ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje y donde confluyen los diferentes elementos que conforman el modelo educativo de la UOC. Además, busca ser el punto de encuentro de la comunidad universitaria, conformada por estudiantes, profesores, investigadores, colaboradores y administradores (UOC, 2009).



#### 7.4.- Algunas características del estudiantado de la UOC

La UOC ha tenido un aumento progresivo de estudiantes desde su fundación, llegando a su cifra record en marzo de 2013, con casi 60.000 estudiantes.

De estos 60.000 estudiantes matriculados actualmente, cerca de 24.000 realiza estudios de grados adaptados al EEES, alcanzando casi el 45% del total de los estudiantes. Si a esta cifra, sumamos los casi 20.000 estudiantes que en el curso 2011-2012, desarrollaban estudios previos al EEES (licenciaturas, ingenierías, diplomaturas), tenemos un total de 44.000 mil estudiantes de grado en la UOC (casi el 70% del total) (UOC, 2013:9).

Respecto a la edad de sus estudiantes, podemos ver en el gráfico 7.3 que la mayoría de los estudiantes de la UOC a septiembre del 2012, tiene aproximadamente 30 años. De igual manera se aprecia un cantidad considerable de estudiantes que no alcanzan los 25 años, sobre todo en los estudios de grados, diplomaturas y licenciaturas.

DIPLOMATURAS Y LICENCIATURAS	124	1.895	3.426	4.936	4.172	5.530
GRADOS	1.284	3.864	4.372	4.904	3.972	5.045
MÁSTERES UNIVERSITARIOS	10	357	634	906	700	950
DOCTORADO			3	19	36	103
POSGRADOS		291	781	744	592	630
OTROS		884	2.380	2.267	1.806	2.479
	<b>18 - 21</b>	<b>22 - 25</b>	<b>26 - 29</b>	<b>30 - 34</b>	<b>35 - 39</b>	<b>40 o mas</b>

Gráfico 7.3.- Distribución de los estudiantes por tipos de estudios y edad. Septiembre de 2012. Fuente: UOC (2013: 9).

En relación al sexo del estudiantado, observamos en el gráfico 7.4 que existen algunas diferencias significativas de población dependiendo del estudio que se trate. Por ejemplo, en los estudios de grado, la población de mujeres es mayor



a la de hombres en casi en 1600 estudiantes (situación similar sucede en los estudios de diplomaturas y licenciaturas). Sin embargo, en el caso de estudios de máster, la diferencia es diametralmente opuesta, ya que la población de hombres es superior a la de mujeres en casi 2000 estudiantes.

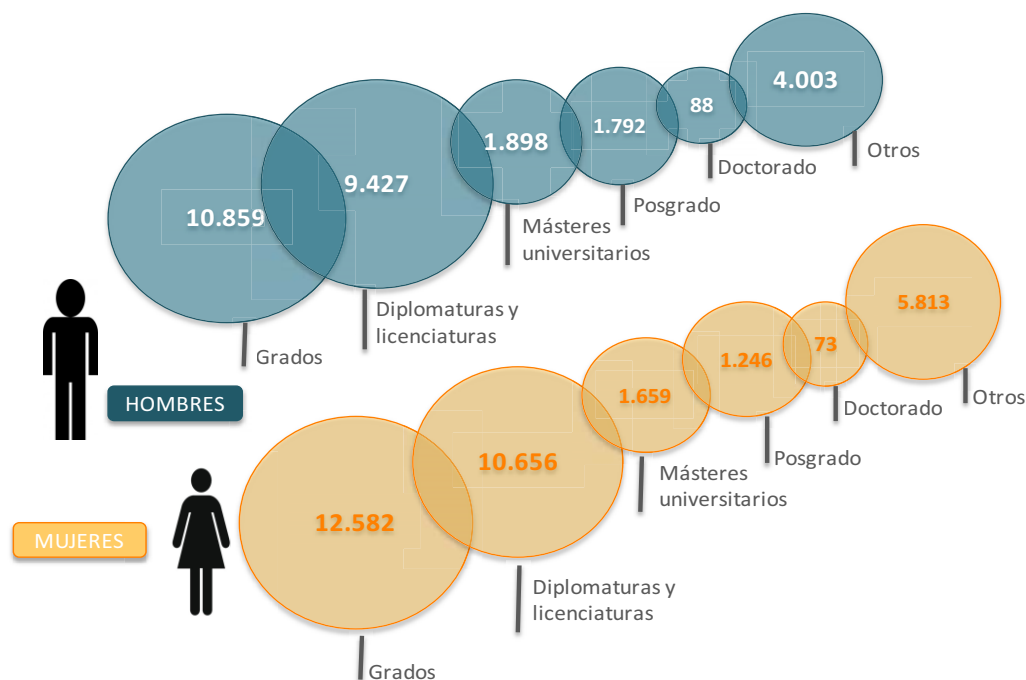


Gráfico 7.4.- Distribución de los estudiantes por tipos de estudios y sexo. Septiembre de 2012. Fuente: UOC (2013: 9).

En relación al número de graduados, a marzo del año 2013, ya habían obtenido un título de grado (adaptado al EEES, licenciatura, ingeniería y diplomatura) o de máster en la UOC, en total 6.547 estudiantes<sup>119</sup>. Esta información, confirma la tendencia que se dio hasta el año 2011, respecto al aumento progresivo de graduados en los estudios de grado (ver gráfico 7.5) sin embargo, en los estudios de oferta propia de la UOC, esta tendencia progresiva se dio solo hasta el año 2007. Desde ese momento, el número de graduados en esta área, ha ido disminuyendo progresivamente.

<sup>119</sup> Datos obtenidos directamente desde la *Oficina de Planificació i Qualitat* de la UOC, en marzo del 2013.

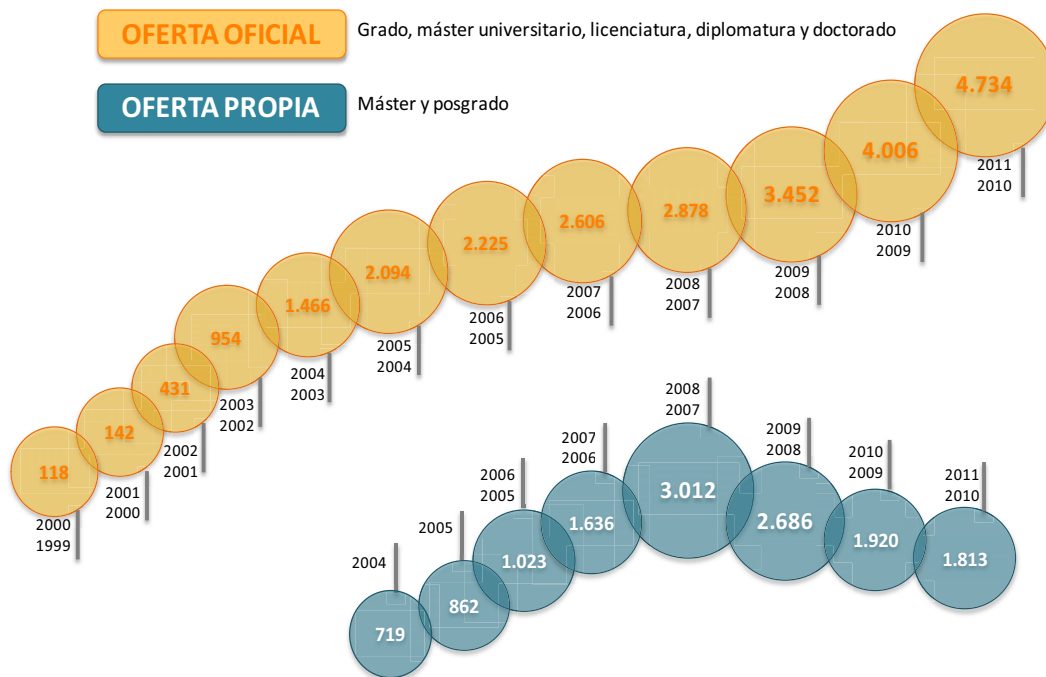


Gráfico 7.5.- Evolución del número de graduados de oferta oficial y propia de la UOC. Fuente: UOC (2013:9).

Otro aspecto de vital importancia para la UOC, hace referencia a la inserción laboral de los estudiantes y titulados universitarios. Existen dos estudios publicados por la AQU (*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*), en los años 2008 y 2011, que nos han permitido conocer la inserción laboral de los egresados de todas las universidades catalanas, incluida la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Dado que los datos del informe del año 2011 son los más recientes, nos ceñiremos a lo que en él se expresa para describir a rasgos generales, la situación laboral de los egresados de la UOC.

Según la AQU (2011), el estudiantado de la UOC es diferente al de las universidades presenciales, como lo muestra el hecho de que casi dos tercios tienen titulaciones previas finalizadas (66%) cuando acceden a los estudios o bien que casi el 90% trabajaba a tiempo completo durante los estudios. Este perfil de estudiantes ha dificultado la estimación del valor añadido de la UOC en la inserción laboral de sus graduados y graduadas.

Las altas tasas de ocupación (94%), de trabajo a tiempo completo (93%) y de estabilidad (83% tienen contacto fijo) y el elevado número de personas

graduadas con un salario superior a los 24.000 euros anuales brutos (77 %) demuestran que nos encontramos ante un colectivo maduro, que, más que en situación de transición al mercado laboral, está en proceso de consolidar su carrera profesional o de progresar en ella.

El 85% de la población encuestada de la UOC desarrolla funciones de nivel universitario (el porcentaje oscila entre el 90% de las personas que tenían titulaciones universitarias previas al acceder a la UOC y el 76% de las personas para las que la de la UOC es la primera titulación). Ahora bien, pocas desarrollan las funciones de la titulación obtenida en la UOC (14%).

En relación al estudio del año 2008, ha habido una disminución en la tasa de ocupación de 4 puntos porcentuales, pero la adecuación (porcentaje de personas que realizan funciones de nivel universitario) sólo ha disminuido en 2 puntos porcentuales y la estabilidad contractual se ha incrementado en 3 puntos. El impacto de la crisis económica en este colectivo se hace notar, por tanto, en la tasa de empleo, pero no en una degradación de la calidad de las condiciones laborales. Otro dato significativo al que se hace referencia, es que el 82% de los estudiantes consultados menciona que volvería a repetir la carrera y el 96% volvería a elegir la UOC si tuviera la oportunidad (AQU, 2011).

### **7.5.- Reflexiones finales. Una iniciativa innovadora y un proyecto educativo en desarrollo**

En esencia, la UOC nace como una iniciativa revolucionaria. Incluso, después de observar los antecedentes, nos queda la sensación de que en su origen, su propia aceleración y avance, fueron más rápido que el propio desarrollo tecnológico de la época. Hablaríamos por tanto, de una universidad que resultó tremendamente innovadora, y que fue capaz de incorporar el uso de las TIC a sus procesos formativos con sutileza y pertinencia, sin que esto conllevara más complicaciones de las esperables.

Ahora bien, como hemos podido apreciar a lo largo de este capítulo, ni el desarrollo de su historia, ni los cambios en el marco institucional, ni la propia

evolución de su modelo educativo, han sido procesos yuxtapuestos. En efecto, en el tiempo, la innovación y desarrollo tecnológico que ha logrado la institución, no han ido necesariamente ligados a la evolución del proyecto educativo. Incluso su propia historia tampoco va a la misma velocidad que su cambiante y a veces confusa configuración administrativo - organizativa. Además, hemos podido apreciar que las relaciones de comunicación entre distintas áreas y espacios de la universidad, no son ni ha sido todo lo fluida que uno esperaría en una institución de estas características (innovadora, dinámica, moderna).

Hoy en día se están produciendo importantes transformaciones académicas e institucionales en la UOC, lo que ha generado grandes expectativas, pero también cierta incertidumbre<sup>120</sup> en parte de su comunidad educativa. No podemos aventurarnos ni saber con certeza que sucederá, lo que sí es posible mencionar, es que dado el reconocimiento progresivo que está alcanzando el eLearning en los sistemas educativos contemporáneos, y los permanentes avances tecnológicos que lo secundan, la UOC seguramente contará con un escenario propicio para su desarrollo, expansión y consolidación...habrá que verlo, el tiempo lo dirá.

Con el fin de facilitar la comprensión del capítulo, a modo de resumen, el gráfico 7.6, presenta un resumen de lo expuesto a lo largo del mismo.

---

<sup>120</sup> Sobre todo en el ámbito laboral.

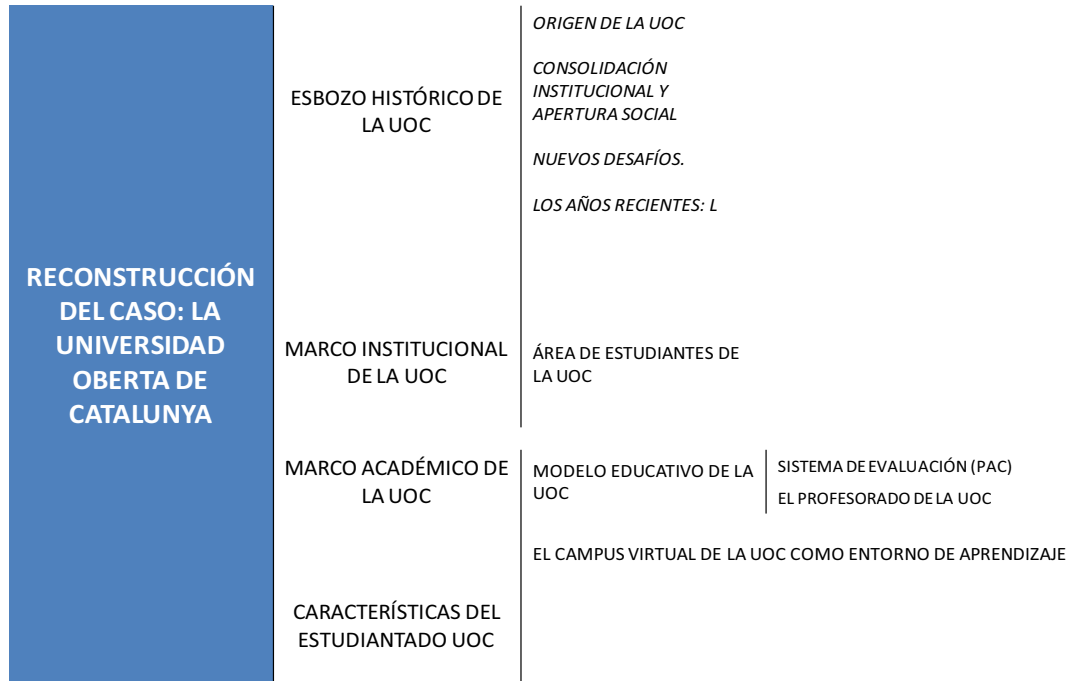


Gráfico 7.6.- Resumen de temas capítulo 7.

## **CAPÍTULO 8. APROXIMACIÓN INICIAL: RELATOS Y SIGNIFICACIONES DEL ESTUDIANTADO SOBRE SÍ MISMO**

Este capítulo expone la primera categoría de análisis, que corresponde a las más importantes significaciones construidas por el estudiantado en relación a su trayectoria como estudiante en la modalidad eLearning. Es decir, se exponen los resultados del análisis de las narraciones de los entrevistados que expresan opiniones o describen, desde diversos ámbitos, las motivaciones, expectativas y en general, los cambios que ha experimentado su vida a partir del desarrollo e implementación de sus estudios universitarios en la UOC.

Antes de entrar en el tema de este capítulo, existen ciertas líneas de base o puntos de partida, que deben ser precisados. En primer lugar, resulta del todo oportuno y necesario retomar o recordar algo que ya fue señalado en el capítulo 5 acerca del análisis de discurso y es el tema de la construcción de significaciones y mundos a partir de las voces. Esto, llevado a nuestro territorio, implica comprender al estudiantado y sus relaciones con el entorno académico en el que está involucrado, como un taller de significados respecto de muchos asuntos. Por ejemplo, respecto de sí, de sus familias, de su trabajo y condiciones de éste, etc. En definitiva, las construcciones discursivas que emergen de un grupo de estudiantes son múltiples, pero las que interesan en esta ocasión son los discursos del día a día, acerca del eLearning y su experiencia y cómo se crean diferentes versiones de éstas en sus espacios propios.

Como señala Potter “la realidad se introduce en las practicas humanas por medio de las categorías y las descripciones que forman parte de esas prácticas” (1998: 22). De acuerdo a esto, no es posible señalar que ser un estudiante virtual tenga un sentido en sí mismo. No es esencialmente algo, existe, en la medida que es algo para alguien o “alguienes”. Y con esto estamos partiendo probablemente de los preceptos más básicos de la Sociología Discursiva: el mundo (incluyéndonos nosotros mismos) “se constituye de una u otra manera a medida que las personas hablan, escriben y discuten sobre él” (Potter, 1998: 22). Foucault argumenta también esta idea, señalando que “los discursos forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablamos”

(2002: 49).

Esta idea nos conduce a pensar que todos estos cambios sociales modernos en la era informacional, como la emergencia de las TIC, y su inclusión en los contextos educativos, y que son concretados en iniciativas como el eLearning (entre otras), se introducen en los espacios cotidianos de la acción pedagógica y se reforman y constituyen mediante nuevos procesos de significación local. Por tanto, serían las múltiples experiencias cotidianas las que terminan otorgando sentido y significado al eLearning, siendo estas experiencias espacios que filtran, recrean, traducen y distorsionan su sentido.

Destacado lo anterior, estaríamos habilitados para poder afirmar una segunda idea, y es que existen y coexisten múltiples versiones de lo que se entiende por eLearning y de sus implicaciones en el discurso del estudiantado. A su vez, estas versiones están en constante diálogo con otros discursos analíticos, como los manejados por investigadores, académicos o autoridades del área y que hemos podido ver en los capítulos 2, 3 y 4 de esta tesis. Existen diferentes versiones, encontradas en unas posiciones de simetría, igualmente necesarias y válidas. Aun cuando algunas versiones socaven, nieguen o invaliden a otras. Es parte del juego de los discursos.

Entonces, de cierta forma, lo que se nos presenta como unidad de estudio es, una maraña de enunciados respecto del eLearning y la experiencia del estudiantado en torno a él. Ambos elementos, cuyas definiciones tienden a ser controvertidas, se encuentran articulados en múltiples discursos e interpretaciones del mundo educativo.

La idea, por tanto, será dar cuenta acerca de cómo los discursos del estudiantado dan cuerpo y sentido a las transformaciones que se experimentan a la hora de realizar estudios en la modalidad eLearning. ¿Qué narraciones componen y construyen los significados del eLearning en los espacios cotidianos del estudiantado?; ¿Qué narraciones se hacen sobre el estudiantado virtual, y qué características se relevan sobre otras?; ¿Qué aspectos se van consolidando hasta cuajar como característica sólida y por qué?

Ahora, por fin, a sabiendas de todo esto, vamos al análisis.

De acuerdo con las entrevistas analizadas, se puede señalar que no hay una manera homogénea ni uniforme de describir y caracterizar las trayectorias de estudiantes en contextos de formación eLearning. Todos los discursos que conforman este escenario formativo (dado el marco de institucionalización y legitimación de las TIC), se encuentran en movimiento y se van articulando entre ellos. Por tanto, analizar el proceso de construcción discursiva implica analizar movimientos lingüísticos en torno al eLearning y también sus fijaciones.

A partir de estas entrevistas y en función de esta 'feria' de movimientos discursivos, se han podido identificar cuatro aproximaciones (o acciones nucleares) que toman fuerza en la definición y significación que hace el estudiantado virtual sobre sí mismo en el marco de su formación en la modalidad eLearning.

En primer lugar, los discursos sobre lo que representa el eLearning. En segundo lugar, las motivaciones para estudiar en esta modalidad. En tercer lugar, expectativas que se generan sobre sus estudios en diferentes ámbitos. Y en cuarto lugar, las transformaciones contextuales que experimenta el estudiantado virtual en su vida personal, y particularmente en la irrupción de sus quehaceres cotidianos. A continuación presentamos el desarrollo analítico de cada uno de ellos.

### **8.1.- Primera aproximación. Discursos y definiciones sobre el eLearning**

¿Qué entiendes por eLearning?, una pregunta simple dado el contexto en que nos situamos, pero que no siempre fue entendida de la misma manera. Durante el desarrollo de esta investigación hemos ido a la búsqueda de una definición integral del concepto. Es así que en función de las aportaciones de Garrison y Anderson (2005); Cabero (2006); Allen y Seaman (2009); Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera et al., (2011) y Mendiburo y Reiningger (2011), hemos entendido el eLearning como una modalidad, que si bien ha emergido como



evolución de la educación a distancia tradicional, es a la vez el resultado de diferentes procesos sociales marcados por la consolidación de la sociedad de la información y el desarrollo y la inserción de las TIC en el ámbito de la educación superior. Paralelamente sería el producto de distintos esfuerzos de innovación tecnológica y académica, que buscan facilitar el acceso y mejorar la calidad de los actuales procesos formativos en educación superior. Esta definición que se sustenta en la idea de que el uso de las TIC ha fortalecido el proceso de enseñanza-aprendizaje debería marcar una diferencia entre lo que representa la educación a distancia tradicional y el eLearning.

Esta distinción antes mencionada fue reconocida por el estudiantado a la hora de optar por la UOC por sobre otras universidades con oferta no presencial (UNED). Por tanto, el uso de las tecnologías si fue un aspecto que resultó influyente en la elección formativa de los entrevistados.

Si bien para construir una definición del eLearning hemos identificado en el relato del estudiantado muchos de los atributos que caracterizan a la formación a distancia, como por ejemplo, el aprendizaje autónomo y la posibilidad de compatibilizar los estudios con los ritmos de vida (Pallof y Pratt, 2003), se valora en el eLearning el poder contar con una formación aún más activa, participativa y colaborativa, en la línea de lo expuesto por Guitert, Romeu y Pérez-Mateo (2007). Esto puede identificarse en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“Para mí (el eLearning) era la posibilidad de acceder al material y hacer los trabajos además de tener un soporte de profesores por detrás, sin la necesidad de ir a unas clases presenciales, sin tener que ir físicamente a una escuela y tener unos horarios” (Estudiante 7, Ingeniería Informática: 1).

“Bueno, pues es un método de educación que te permite adaptarlo a tus ritmos y que no tienes que estar ciertas horas en ciertos sitios, y que lo adaptas a tu medida a través de las tecnologías actualmente existentes. Yo lo entiendo así, como ir a la universidad pero la clase te la lees tú cuando puedes. Y con la gente los trabajos en grupo los haces de forma asíncrona con las herramientas de la universidad” (Estudiante 21, Psicología: 2).

Resulta interesante observar cómo se reconocen los beneficios y las bondades de esta modalidad de enseñanza, las cuales se reafirman a medida que progresa la trayectoria académica del estudiantado, nutriendo su propia concepción del eLearning. En este sentido, se reconocen tres aspectos que complementan la definición, y que en función de su trayectoria en la modalidad se han podido ir reconociendo.

En primer lugar, se identifica al eLearning no solo como una modalidad de enseñanza, sino también como un proceso mediante el cual es posible adquirir competencias tecnológicas que a juicio del estudiantado, con otra modalidad de enseñanza, ellos no habrían podido obtenerlas. Tal como afirma Area (2012), muchas de estas competencias asimiladas terminan siendo utilizadas en otras dimensiones de su vida, no solo en lo académico.

En segundo lugar, se reconoce al eLearning como un modelo formativo que favorece el aprendizaje autónomo y la organización personal (Pallof y Pratt, 2003) y que se adapta a los estilos de vida de quienes simultáneamente deben desempeñar actividades laborales. Dentro de los entrevistados, quienes no tenían experiencias académicas previas en contextos presenciales, junto a quienes si la tenían, pero no las habían finalizado, tienden a atribuir el no haber podido estudiar antes, o el haber interrumpido sus estudios, a la poca flexibilidad del modelo educativo presencial. En este sentido, reconocen que gracias al modelo formativo eLearning, no solo han podido desarrollar sus estudios universitarios, sino que también han aprendido a organizar sus tiempos, para así poder cumplir adecuadamente con sus responsabilidades académicas.

Quienes sí contaban con estudios presenciales ya finalizado, también valoraron positivamente la posibilidad de formarse con mecanismos que resaltan y favorecen la autonomía del estudiantado. En este sentido, se identificaron relatos comunes en este tipo de estudiantado, respecto de que mediante este tipo de modalidad formativa, han tenido un acompañamiento pedagógico incluso mayor que el que tuvieron en su momento, mediante su formación en universidades presenciales:

“Con una carrera ya terminada, y yendo cinco días a la semana a clases, te puedo afirmar que para mí la universidad presencial ya es el pasado, al menos para personas como yo. Es que no permite tener un estilo de vida propio!. Esto es diferente (eLearning) la forma de ofrecer la formación es muy útil. Además, yo también soy una persona bien independiente, muy de trabajo autónomo, así que esto me viene bien” (Estudiante 10, ADE: 4).

En tercer lugar, el eLearning es entendido por el estudiantado como una modalidad de enseñanza vigente y con perspectivas de futuro, acorde al marco informacional contemporáneo. Ha resultado interesante reconocer como el estudiantado manifiesta su convicción de estar inmerso en un contexto innovador y futurista, de estar un paso por delante del resto, y de creer que más temprano que tarde la educación superior irá en esta dirección.

Estas tres ideas, identificadas en la agrupación de relatos del estudiantado, permiten construir una definición de eLearning que en determinados aspectos se asemeja a lo planteado en otros ejercicios y esfuerzos académicos (Cabero, 2008; Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera et al., 2011), pero que al provenir del relato de los propios estudiantes, asimila ciertos componentes que la hacen ser genuina. Es así que para los participantes, el eLearning representaría lo siguiente:

- a) Por un lado lo identifica como un entorno de enseñanza-aprendizaje que se distinguiría de la educación a distancia tradicional, básicamente por el activo uso que se hace de las TIC, y que potencian el acompañamiento pedagógico y el trabajo colaborativo.
- b) Por otro lado, se identifica como una modalidad que permite la asimilación de competencias tecnológicas (que pueden ser usadas en diferentes ámbitos de la vida), que favorece la organización personal, y que está en la línea de las actuales innovaciones educativas, con una amplia perspectiva de futuro.

Ambas definiciones tienen la particularidad de haber emergido a partir del propio relato del estudiantado, y más que marcar caminos diferenciados y contradictorios, consideramos que son ideas que tienden a complementarse y nutrirse simultáneamente.

## **8.2.- Segunda aproximación. Motivaciones personales para desarrollar estudios en la modalidad eLearning**

Durante el desarrollo de las entrevistas, los relatos en torno a las motivaciones (es decir, las narraciones que señalan por qué los participantes decidieron realizar su formación en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje), representaron uno de los principales ejes en torno a los cuales se orientó el diálogo, y por consecuencia la organización de los significados.

Hemos podido reconocer, que las formas que tiene el estudiantado para hacer referencia a sus motivaciones son amplias y variables, no solo en función del contexto en el que se narran, sino también a partir del área de conocimiento desde donde se sitúan los relatos. Al respecto, las motivaciones que se identifican en el estudiantado de ingeniería informática pueden (y no) ser diferente a los de Psicología y a los de Administración de Empresas (y viceversa). Por tanto, mientras unos estudiantes resaltan aspectos vocacionales, otros resaltan aspectos funcionales, los cuales tienden a estar vinculados al desarrollo profesional y al contexto socioeconómico en el que se situaban, previo al inicio de sus estudios en la UOC.

A partir de esto se genera un juego de construcciones discursivas heterogéneas en torno a esta dimensión, que más allá de mostrar relatos que se anulen entre sí mismos, nos develan dos grandes caminos para llegar a un mismo punto, decidir realizar estudios universitarios bajo la modalidad eLearning. Por tanto, definiremos estos caminos como: motivaciones vocacionales o de interés académico, y motivaciones sociales y de interés profesional.

### *Motivaciones vocacionales o de interés académico*

Tal como hemos entendido la formación continua, el estudiar a lo largo de la vida pareciese ser una constante transversal en los más diversos escenarios de la cultura occidental. Ahora bien, si la acción de estudiar va acompañada ya sea de aspectos vocacionales o simplemente por el interés de aprender, la experiencia tiende a ser mucho más satisfactoria (Fischer y Konomi, 2005).

En el primer caso, respecto a lo vocacional, los entrevistados reconocen la modalidad eLearning como el puente para cumplir una iniciativa formativa personal que por diversos motivos no pudo ser ejecutada en otras etapas de su vida. Muchos de estos motivos estarían asociados a situaciones familiares y laborales que en su momento debieron privilegiarse. Esta situación es una idea repetida reiteradamente por aquellos estudiantes de mayor edad y que preferentemente estudian el grado de Psicología.

Lo anterior no implica que en el estudiantado de los grados de Ingeniería Informática y Administración de Empresa no se manifestara como una decisión vocacional el desarrollar estos estudios, sin embargo, tal como podemos apreciar en el siguiente fragmento, en el caso de Psicología se acentuaba aún más:

“Siempre quise estudiar Psicología, porque siempre creí que tenía vocación para esto. Tu sabes, al final uno va haciendo su vida y los años pasan, pero como te digo, era algo pendiente, que sabía que tenía que hacer alguna vez” (Estudiante 25, Psicología: 2).

En el segundo caso, identificamos aquellos relatos de estudiantes que realizarían su formación sin motivos vocacionales, sino que con la intención preferente de adquirir nuevos aprendizajes en el tiempo, tal como podemos ver en el siguiente fragmento:

“Pero ya te digo, yo lo he hecho simplemente porque me gusta aprender... si quieres decirle formación continuada, pues sí. Mirar un poco lo que hay, de aprender cosas nuevas... no es que tengo un enfoque claro a que si

estudio esto es porque voy a trabajar de eso, para mí la clave es aprender y punto, a estas alturas no pienso cambiar de trabajo ni hacer nada nuevo (Estudiante 3, Ingeniería Informática: 3).

Para estos estudiantes, lo principal es actualizar saberes y adquirir nuevas herramientas, sin que esto implique necesariamente su aplicación en entornos laborales o profesionales.

### *Motivaciones sociales y de interés profesional*

Otro de los aspectos que se pueden identificar en los relatos del estudiantado respecto a sus motivaciones para realizar estudios de grado bajo la modalidad eLearning, se relacionan con determinadas situaciones externas que pudieron influir en su decisión. Ahora bien, aún cuando se podría tratar de aspectos más racionales y por ende, menos emocionales, no por esto terminan siendo menos estimulantes que aquellos vinculados a las motivaciones que hemos definido como vocacionales y académicas.

Sin ir más lejos, ninguno de los entrevistados manifestaron sentirse desmotivados o presionados a realizar su formación de grado en la modalidad eLearning. Lo que sí sucedió, es que se pudieron identificar relatos en los se reconocía la necesidad profesional de formarse. Hecho que se ha acentuado en el presente marco de crisis económica, tal como lo explica el siguiente estudiante:

“Un profesional tiene la obligación reciclarse continuamente, profesionalmente e ir evolucionando, entonces la formación continua es una de las formas para hacerlo. Al menos en mi contexto profesional, no siento que haya otra posibilidad” (Estudiante 10, ADE: 9).

En este sentido, los estudiantes cuyas motivaciones se enmarcan en este segundo camino consideran que el obtener un grado académico los puede favorecer a la hora de buscar un nuevo trabajo o mayor estabilidad y promoción laboral en el propio espacio en el que actualmente se sitúan. Este hecho se acentúa en aquellos estudiantes que ya contaban con una profesión

determinada, quienes expresaron en sus relatos que producto del actual contexto social de crisis, no han podido desarrollarla acorde a sus expectativas iniciales, y han buscado otras alternativas, como fue el caso de este estudiante:

“Yo había hecho el CAP para ser profesor, había hecho dos sustituciones de profesor de secundaria, y me encontré sin trabajo en Agosto de ese año. Había acabado el máster, entregado la tesina, todo el mundo estaba muy contento, pero me dio miedo no encontrar trabajo de profesor de historia. Así que dije, a muy malas, empiezo a hacer informática y veo a ver cómo va” (Estudiante 1, Ingeniería Informática: 1).

Décadas antes, Giddens, Beck y Lash (1997), llamaron modernización reflexiva a aquel escenario donde proliferaran las incertidumbres y escasearan las certezas sociales. Esto tenía como implicación directa la creciente subpolitización de la sociedad, que para los autores era entendida, por un lado, como una fase de deslegitimación del proyecto de modernidad junto a sus instituciones de orden social, y por otro, como una fase de emancipación ciudadana caracterizada por la proliferación de acciones fuera de este orden normativo, lo que muchas veces llevaría a las instituciones modernas a tener que flexibilizarse para poder seguir existiendo.

En este sentido, se ha podido identificar en el relato del estudiante, la necesidad de seguir formándose como una reacción ante un estado de incertidumbre reinante en el ámbito laboral. Es decir, tal cual están las cosas hoy en día, las posibilidades de tener una mejor proyección laboral aumentarían al desarrollar (o continuar) estudios y obtener títulos universitarios. Hecho que desde su visión, se vería facilitado mediante la oferta eLearning.

Ahora bien, respecto a esta segunda aproximación que hemos denominado, *“Motivaciones personales para desarrollar estudios en la modalidad eLearning”*, podemos decir que independiente del camino motivacional que hayan recorrido, ambos relatos coinciden en la idea de que no basta con estar motivado para poder estudiar. En su caso, esta iniciativa pudo concretarse gracias a la existencia de esta modalidad de enseñanza a distancia y virtual, que les permitió no solo continuar con sus dinámicas particulares, sino que

también organizar su trabajo académico en base a sus posibilidades de tiempo y a sus ritmos de vida. De otra forma, no habrían podido estudiar.

### **8.3.- Tercera aproximación. Transformaciones personales: los costos individuales del eLearning.**

En este apartado se analizan las transformaciones personales que vive el estudiantado al realizar su formación bajo la modalidad eLearning.

Si bien una de las propuestas centrales de este modelo formativo, sería permitir y favorecer al estudiantado en la realización de estudios universitarios de una manera flexible y autónoma (Garrison y Anderson, 2005), muchos aspectos de su vida cotidiana terminan de igual forma transformándose y viéndose afectados. De acuerdo a lo expresado por los entrevistados, la clave estaría en gestionar adecuadamente estos cambios, de lo contrario podrían ir generando paulatinamente problemas y desgaste en diferentes ámbitos de su vida personal<sup>121</sup>.

El mecanismo discursivo que nos ha permitido describir las principales transformaciones personales que vive el estudiantado durante su formación, ha consistido en relatar una serie de acciones que finalmente se han englobado en tres dimensiones centrales: impacto en las relaciones familiares, dinámica laboral y gestión del tiempo libre.

#### *Impacto en las relaciones familiares*

Esta dimensión se podría definir en una sola frase: *“el desarrollo de mis estudios es también una empresa familiar”*. No todos lo plantearon de la misma forma, pero en esencia el estudiantado reconoce que el apoyo y comprensión de su entorno más cercano ha resultado clave en el desarrollo y ejecución de su formación. Este hecho resulta transversal a todos los grados, pero se

---

<sup>121</sup> Por ejemplo, aquel estudiante, que trabaja de lunes a viernes y que opta por desarrollar sus actividades académicas sólo en el fin de semana, tiende a no pasar el tiempo suficiente con su entorno más cercano y a no cumplir adecuadamente con sus responsabilidades familiares, lo que le puede generar ciertos problemas.



intensifica en aquellos estudiantes que ven en la obtención del título como la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales:

“Cuando yo empecé, hablamos de que era conveniente para los dos, y simplemente me matriculé y me puse a estudiar. Sé que podríamos pasar más tiempo juntos, pero esto debo terminarlo, y ella sabe lo importante que es para mí y lo bien que nos hará en el futuro que yo termine. Por eso me apoya” (Estudiante 5, Ingeniería Informática: 11).

La trayectoria del estudiante está marcada por permanentes adecuaciones de tiempo y organización de los espacios, y las responsabilidades familiares tienden a ser protagonistas en este sentido. No olvidemos que los estudiantes entrevistados son estudiantes que, de alguna u otra forma, han desarrollado una trayectoria exitosa a lo largo de su formación, lo que desde su propio relato se da en gran medida por la existencia de un potente “*círculo de respaldo*” a su alrededor. Es decir, sin el apoyo de su familia sería difícil pensar en la culminación de sus estudios.

Durante el desarrollo de las entrevistas, al abordar esta temática, se vivieron muchos momentos cargados de emotividad y sentimiento de parte de aquel estudiantado que sentía una profunda deuda con su entorno más cercano, por apoyarlos en esta empresa formativa. Este sentimiento de agradecimiento estaba dirigido preferentemente a compañeros/as, hijos/as, madres, padres e incluso amigos y amigas, tal como lo expresa el siguiente estudiante:

“Uff...este es un tema complicado (emoción). Sinceramente no creo que pueda pagarle a ella (esposa) todo lo que ha hecho por mí, y especialmente lo que me ha ayudado en este proceso de estudio que inicié hace 3 años. Me ayuda en mis evaluaciones, a llevar las cosas de la casa, me da un abrazo cuando lo necesito. Estoy muy endeudado la verdad, le he quitado mucho tiempo a nuestra relación” (Estudiante 18, ADE: 12).

De igual forma, más allá del reconocimiento de este apoyo que reciben, el relato del estudiantado tiende a manifestar, en general, que el desarrollo de sus estudios no es prioritario respecto del cumplimiento de sus principales responsabilidades familiares. Por tanto, desde su punto de vista, el esfuerzo no

sería realizado solamente por su familia, sino también por ellos, lo que finalmente hace que ambas actividades se puedan compaginar. Tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevistas:

“Empecé tomando 24 créditos cada año, que son 4 asignaturas por año, pero mi mujer se quedó embarazada y el tiempo que el niño era bebé he estado haciendo solo dos asignaturas” (Estudiante 8, Ingeniería Informática: 1).

“Lo primero que haces es pensar en la familia, después pensar en la UOC, y después pensaré en lo demás. Yo lo primero que hago es pensar en mi familia, entonces por la mañana hago lo que hay que hacer, es decir, barrer, fregar, recoger, etc. Todo el mundo ayuda en la casa... pero tú has tenido una madre, y sabes que hay cosas que solo nosotras sabemos hacer bien...” (Estudiante 25, Psicología: 15).

En conclusión, a la hora de tener que elegir, el estudiantado no estaría dispuesto a llegar al límite de romper su dinámica personal y familiar (participación en eventos familiares importantes, apoyo académico a los hijos/as, intimidad con la pareja, etc.) por el desarrollo de sus estudios.

### *Contexto laboral*

Otro aspecto reconocido por el estudiantado como trascendente en su propia cotidianeidad hace referencia a las transformaciones y efectos que se dan en su práctica laboral. En este sentido, los relatos se centran en dos aspectos.

El primer aspecto hace referencia a la percepción y validación de su entorno laboral por el esfuerzo que realizan en la ejecución simultánea de estudios universitarios junto con la práctica laboral. En este sentido, el estudiantado reconoce que si bien no se da un manifiesto apoyo por la realización de sus estudios en sus lugares de trabajo tampoco se presentan mayores obstáculos y dificultades para su ejecución. Es decir, sería factible compatibilizar la realización de estudios no solo con la vida familiar sino también con la profesional.

Incluso aquellos estudiantes cuyas expectativas profesionales se dan en la línea de buscar una mayor promoción laboral en su contexto habitual de trabajo, también reconocen que éste tiende a ser un desafío y ambición personal y no el resultado de un proceso de incentivos en sus lugares de trabajo, tal como afirma el siguiente estudiante:

“Ya me ha pasado (promoción laboral interna). Tuve una entrevista en mi misma empresa, me llamó recursos humanos porque había ascendido bastante en mi trabajo y querían conocerme, porque es una empresa muy Alemana grande, y fui a la entrevista y me pidieron el CV y me dijeron: “¿Tu por qué estas estudiando psicología?” Y cuando lo expliqué... pues lo tomaron muy bien y nuevamente me promovieron. Es un punto más, que solo por tenerlo, jugó a mi favor”. (Estudiante 21, Psicología: 4)

Tal como evidencia este fragmento, el estudiar les ha traído beneficios profesionales a gran parte del estudiantado en sus contextos de trabajo sin que estos fueran planificados o esperados, pero que de igual forma ha significado un gran estímulo para su continuación.

El segundo aspecto tiene que ver con el rendimiento profesional, y cómo este se podría ver afectado por la realización de los estudios. En este sentido, en los relatos de aquellos estudiantes que trabajan se denota que tal como pasa con la dimensión familiar, su rendimiento laboral sufre algunas transformaciones, pero no al punto de afectar que se ejecuten con normalidad:

“Bueno, te cuesta un poco más, porque duermes menos, andas cansado, con menos tiempo. Pero a tu jefe eso no le importa, debes rendir y ya está, con la mejor cara posible. Al principio me lo sufría mas, ahora ya lo tengo organizado” (Estudiante 12, ADE: 5)

Este fragmento expresa la necesidad que tiene este tipo de estudiantado, de compatibilizar sus responsabilidades académicas con su desempeño laboral, y lo difícil e importante que resulta rendir adecuadamente en ambos espacios.

### *Gestión del tiempo libre*

Este quizás sea el aspecto de la vida del estudiantado que más se ve afectado durante el desarrollo de su formación. Partiendo de la premisa de que las responsabilidades familiares, académicas y laborales serían las prioritarias, el tiempo para el esparcimiento tiende a reducirse o eliminarse.

En este contexto, dos son las principales actividades que podríamos definir como “*suspendidas*” durante este proceso según lo identificado en el relato del estudiantado. En primer lugar la vida social y en segundo lugar, la práctica del deporte.

Respecto de la vida social se manifiesta que son pocas las actividades a las que pueden asistir durante esta etapa, ya que gran parte del fin de semana lo dedicarían a las responsabilidades académicas y familiares. En efecto, su vida social se tiende a limitar a participar en actividades “*esenciales*” del círculo social más cercano (familias y amigos, como celebraciones religiosas, cumpleaños y en general, festividades importantes). En cambio, prácticas, como salir de copas, cenas, cine, visitas culturales etc., tienden a estar relegadas y son realizadas con muy poca frecuencia, tal y como lo expresa el siguiente estudiante:

“Pero mira, uno no puede querer tener la misma vida que como si no tuvieras carrera, que también he escuchado gente quejándose de eso. Que decía que el argumento de no sacarse una carrera era porque quería tener su tarde libre, ir al gimnasio, a pasear, a la playa... pero no es compatible. Si trabajas y estudias, sales de trabajar y tienes que hacer los trabajos, y no queda mucho tiempo para más” (Estudiante 7, Ingeniería Informática: 4).

En relación al deporte, es importante mencionar que gran parte de los entrevistados hizo referencia a esta actividad. De acuerdo a lo que hemos podido reconocer en sus relatos, gran parte de los estudiantes, producto de su proceso formativo, han dejado de practicarlo con frecuencia, y en su relato es posible identificar nostalgia por la práctica de actividades como: salidas a la montaña, participación en ligas de fútbol, práctica de la natación, etc.

"Una cosa que tuve que dejar es hacer deporte. Me retiré de la liga (de fútbol), del Padel, y no he ido de excusión hace años, antes (de estudiar en la UOC) iba por lo menos una vez al mes. Algún costo tenía que haber" (Estudiante 13, ADE: 8).

Ahora bien, se trataría en cualquier caso, de un costo que están dispuestos a asumir, a diferencia de las otras tres dimensiones a las que hemos referencia anteriormente (familia, estudios y trabajo). Esto teniendo en cuenta que se trata de una actividad que podría ser retomada una vez finalizados sus estudios.

Finalmente respecto de este tercera aproximación, a la que denominamos "*Transformaciones personales: los costos individuales del eLearning*", podemos manifestar que de las tres dimensiones que el estudiantado reconoce que tienden a verse afectadas por el desarrollo de sus estudios, tanto las relaciones familiares como el contexto laboral, resultan prioritarias para el estudiantado, y son los espacios donde más esfuerzos realiza para mantenerlas en armonía. Por consiguiente, son el tiempo libre y la vida social los espacios que terminan limitándose (o suspendiéndose), pero dadas sus responsabilidades en los otros frentes (incluido el académico), es algo que terminan aceptando sin mayores inconvenientes.

#### **8.4.- Cuarta aproximación. Expectativas personales del estudiantado respecto de su formación universitaria desarrollada bajo la modalidad eLearning**

Este apartado, reúne y analiza los relatos que describen las principales expectativas que tiene el estudiantado respecto de los estudios que realiza. De esta manera, el mecanismo discursivo utilizado para construir estas expectativas (más recurrentes), consistió en relatar una serie de ideas colectivas en las que se intentaba demostrar cómo esperan desenvolverse personal y profesionalmente los estudiantes una vez que hayan finalizado su formación.

Respecto a esto, se podría decir que el estudiantado tiende a tener expectativas sobre su formación, en el sentido de que manifiesta tener la pretensión de intentar buscar oportunidades laborales en el ámbito de los estudios desarrollados, o de buscar una promoción laboral interna en los propios contextos laborales en los que está inserto. De igual forma, pareciera ser que la trayectoria pedagógica del estudiante, junto a la asimilación de nuevos conocimientos y nuevas competencias, es lo que finalmente le permitirían al estudiantado reconocer posibilidades o rutas profesionales.

Entre estas posibilidades, se reconocen en sus relatos principalmente tres: en primer lugar, la búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo. En segundo lugar, la búsqueda de mayores alternativas de desarrollo profesional en el ámbito de sus estudios, y en tercer lugar, la posibilidad de iniciativa de emprendimiento. Veamos cada una de ellas.

#### *Búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo*

Esta dimensión es quizás la más recurrente en el relato del estudiantado, y va en estrecha línea con los resultados del informe *“Universitat i treball a Catalunya”* realizado por la AQU (2011). En él se podía apreciar que en el año 2011, el 94% del estudiantado de la UOC, tenía un trabajo a tiempo completo. Además, un 83% contaba con un contrato fijo estable, y un 77% tenía un salario superior a 24.000 euros al año (AQU, 2011)<sup>122</sup>.

Lo anterior nos sugería pensar en la falta de interés por cambiar de lugar de trabajo que eventualmente podrían manifestar aquellos estudiantes que se encontraban en esta situación. En efecto, los relatos apuntaron en esta dirección. Las manifestaciones en torno a desear permanecer en sus lugares de trabajo, pero a la vez, lograr situarse en una mejor posición en su propio contexto laboral, una vez finalizados los estudios que realizaban en la UOC, se repitieron reiteradamente.

---

<sup>122</sup> Ver capítulo 7.

Si bien este tipo de relatos se dieron en gran parte de los entrevistados, independiente del grado que estudiaran, hemos podido reconocer que en el caso de ADE esta expectativa se acentúa. Según opinión de la directora del grado de ADE de la UOC, esta situación se daría producto de que la mayoría de los estudiantes que se matriculan en estos estudios, lo hacen con la intención directa de mejorar sus condiciones laborales en el propio contexto laboral en el que ya están insertos. Para la directora, esto sería incluso un sello identitario del grado:

“Nuestros estudiantes están trabajando en la mayoría de los casos, y en general están bien situados. Cuando llegan acá nos dicen que pretenden seguir trabajando ahí, y que ven viable la posibilidad de ascender laboralmente en la misma institución en que están” (Entrevista Directora estudios de ADE: 2).

*Búsqueda de mayores posibilidades de desenvolvimiento profesional en el ámbito de sus estudios.*

Otro de los relatos del estudiantado en este sentido, y que hemos agrupado con el fin de explorar en otro tipo de expectativas, considera que la futura titulación que obtendrán de sus estudios en la UOC, podrá mejorar eventualmente su situación laboral y les permitirá acceder a mejores puestos de trabajo. Tal como podemos evidenciarlo en los siguientes fragmentos de estudiantes de los grados de ADE e Ingeniería Informática:

“A penas termine estos estudios...que los terminaré, me pondré a buscar trabajo. Estudiar ADE, te abre mucho el abanico de opciones, y estoy segura que algo saldrá” (Estudiante 14, ADE: 3).

“La verdad es que el objetivo de sacarme la carrera es acceder a dos o tres determinados puestos de trabajo que tengo en mente desde hace muchos años, y mi objetivo es ese. Pero si, la idea es que cuando termine de estudiar buscar un trabajo de ingeniería informática, que ya lo tengo ahora mismo, pero me gustaría progresar y hacer otro tipo de trabajos” (Estudiante 9, Ingeniería Informática: 2).

Como veremos en el capítulo 10, este escenario se da en un momento en que el estudiantado comienza a percibir que efectivamente ha asimilado nuevos conocimientos y competencias durante su trayectoria académica, lo que le permite vislumbrar diferentes alternativas de desenvolvimiento profesional en su ámbito de estudio.

### *La posibilidad de emprender*

Un ejemplo claro de reconocimiento de nuevas posibilidades profesionales tiene relación con el emprendimiento.

Durante el desarrollo de las entrevistas y al identificar los relatos sobre las motivaciones, no se reconoció ninguno que hiciera referencia a la posibilidad de emprender. Es decir, ninguno de los entrevistados manifestó estar inicialmente motivado a estudiar con el fin de emprender. Sin embargo, al identificar los relatos sobre las expectativas, si fue posible reconocer ideas sobre la posibilidad de emprender, particularmente en los grados de Ingeniería Informática y Psicología.

En el caso de los estudiantes de ingeniería informática, emprender es visto como una alternativa de desarrollo profesional común, dadas las características particulares de esta área de conocimiento, altamente dinámico e inestable, pero con rápida salida laboral.

Además, nos hemos podido percatar que gran parte de los entrevistados, manifestaron trabajar en pequeñas organizaciones que justamente habían emergido como iniciativas de emprendimiento, tal como se expresa en el siguiente fragmento de una entrevista efectuada a un estudiante de Ingeniería Informática:

“Donde yo trabajo, es un lugar pequeño. Somos 7 personas, está bien, pero todos estamos en plan de crear algo propio. En realidad las empresas informáticas son emprendimientos pequeños, que no duran mucho tiempo, es bien cíclico. Uno entra, trabaja, aprende cómo funcionan las cosas, y luego vas y te juntas con uno o dos, y creas lo tuyo. Si te va mal, no pasa



nada porque la inversión en este nivel no es mucha, y si te va bien, te mantienes tranquilo por unos 5 a 10 años. No hay misterio”. (Estudiante 1, Ingeniería Informática: 3)

En el caso del estudiantado de psicología, tal como vimos anteriormente en el apartado de las motivaciones, el estudiantado inicia su formación motivado por intereses vocacionales personales, sin que tuviese en un comienzo la expectativa de ejercer la profesión de psicólogo. Sin embargo, según lo expresado por los participantes, el desarrollo de su trayectoria académica termina por develarle alternativas de ejecución de la profesión. Entre ellas la más reconocida es la del emprendimiento mediante la atención de pacientes en una consulta particular:

“Al principio no me lo planteé (abrir una consulta), pero después dije...¿Por qué no?, si he aprendido, estoy tomando confianza y creo que lo puedo hacer, puedo ayudar a mucha gente”. (Estudiante 25, Psicología: 11)

Para el estudiantado de Psicología esta opción tiende a ser vista como una posibilidad real de desarrollo profesional o de complemento de su actividad productiva/económica principal.

Finalmente respecto de este cuarto aproximación, a la que denominamos *“Expectativas personales del estudiantado, respecto a su formación desarrollada bajo la modalidad eLearning”*. Tanto la búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo, la búsqueda de mayores posibilidades de desenvolvimiento profesional en el ámbito de sus estudios, como la posibilidad de ver el emprendimiento como un camino posible, tienden a ser dimensiones que denotarían el impacto positivo de los procesos de aprendizaje planificados en el modelo educativo:

“En la medida que estos estudiantes tienden a ver viable una potencial salida profesional al finalizar sus estudios, evidencian una seguridad personal que podría ser atribuida a la convicción de haber asimilado nuevas competencias” (Jung, 2011: 4).

## 8.5.- Reflexiones finales. La experiencia ha valido la pena

Este capítulo se estructuró en cuatro aproximaciones iniciales a la trayectoria del estudiantado, todas ellas vinculados a determinadas sensaciones, emociones, percepciones y reflexiones que fueron expresando a la hora de observarse como estudiante de la modalidad eLearning. Tal como hemos mencionado, las hemos denominado *aproximaciones* porque tratarse de sus primeras experiencias como estudiante virtual.

Respecto a la primera aproximación, donde en función de la agrupación de sus relatos, se exponen los principales discursos del estudiantado sobre el eLearning, hemos podido reconocer dos grandes definiciones. Por un lado, se identifica como un entorno de enseñanza-aprendizaje que se distinguiría de la educación a distancia tradicional por el activo uso que se hace de las TIC, que potencian el acompañamiento pedagógico y el trabajo colaborativo. Por otro lado, se identifica como una modalidad que permite la asimilación de competencias tecnológicas (que pueden ser usadas en diferentes ámbitos de la vida), que favorece la organización personal, y que está en la línea de las actuales innovaciones educativas, con una amplia perspectiva de futuro.

En la segunda aproximación, se desarrollan las motivaciones que tuvo el estudiantado para realizar su formación bajo la modalidad eLearning. En este sentido, hemos podido reconocer dos caminos o rutas centrales. El primer camino referido a las motivaciones vocacionales o de interés académico, y el segundo camino vinculado a las motivaciones sociales y de interés profesional. Lo central en esto es que independiente del camino que hayan recorrido, ambos relatos coinciden en la idea de que no basta con estar motivado para poder estudiar, también se hace necesario poder contar con posibilidades formativas flexibles y adaptables a sus tiempos y ritmos de vida, es acá donde se resaltaría el valor del eLearning. Una modalidad que les permitió organizar su trabajo académico en base a sus posibilidades de tiempo y a sus ritmos de vida. De otra forma, no habrían podido estudiar.

En la tercera aproximación hemos analizado los relatos más personales del estudiantado respecto de los cambios que han debido experimentar durante su trayectoria en la UOC. Los relatos se han centrado principalmente en la familia, el trabajo y la gestión del tiempo libre. Al respecto, hemos podido identificar que de las tres dimensiones que el estudiantado reconoce que tienden a verse afectadas por el desarrollo de sus estudios, tanto las relaciones familiares como el contexto laboral, resultan prioritarias por sobre sus responsabilidades académicas. De hecho ambos son los espacios donde más esfuerzos realizan personalmente para mantenerlos en armonía. Por el contrario, el tiempo libre y la vida social, son los espacios que se limitan (o suspendiéndose) en esta etapa, pero dadas sus responsabilidades en los otros frentes (incluido el académico), es algo que terminan aceptando sin mayores inconvenientes

La cuarta aproximación estuvo vinculada a las expectativas que manifiesta el estudiantado sobre la obtención de su título. Al respecto, tanto la búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo y de mayores posibilidades de desenvolvimiento profesional en el ámbito de sus estudios, junto a la posibilidad de emprendimiento, denotarían un impacto positivo en el estudiantado en la asimilación de los aprendizajes planificados y ejecutados mediante la modalidad eLearning.

Finalmente, a modo de síntesis, en el gráfico 8.1 se presentan las principales dimensiones abordadas en este capítulo.

APROXIMACIÓN INICIAL: RELATOS Y SIGNIFICACIONES DEL ESTUDIANTE SOBRE SÍ MISMO			
<b>PRIMERA APROXIMACIÓN: DISCURSOS Y DEFINICIONES SOBRE EL E-LEARNING</b>	<b>SEGUNDA APROXIMACIÓN: MOTIVACIONES PERSONALES PARA DESARROLLAR ESTUDIOS EN LA MODALIDAD E-LEARNING</b>	<b>TERCERA APROXIMACIÓN: TRANSFORMACIONES PERSONALES: LOS COSTOS INDIVIDUALES DEL E-LEARNING</b>	<b>CUARTA APROXIMACIÓN: EXPECTATIVAS PERSONALES DEL ESTUDIANTE RESPECTO DE SU FORMACIÓN UNIVERSITARIA DESARROLLADA BAJO LA MODALIDAD E-LEARNING</b>
	DOS TIPOS DE MOTIVACIONES	TRES CONTEXTOS CENTRALES	TRES TIPOS DE EXPECTATIVAS
	MOTIVACIONES VOCACIONALES DE INTERÉS ACADÉMICO	IMPACTO EN LAS RELACIONES FAMILIARES	MAYOR PROMOCIÓN PROFESIONAL EN SU PROPIO LUGAR DE TRABAJO
	MOTIVACIONES SOCIALES Y DE INTERÉS PROFESIONAL	CONTEXTO LABORAL	MAYORES POSIBILIDADES DE DESEMPEÑO PROFESIONAL EN EL ÁMBITO DE SUS ESTUDIOS
<i>Dos definiciones: Entorno diferente a la educación a distancia tradicional, con elevado uso de TIC, acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo</i>	Posibilidad de cumplir un objetivo personal	Intento por no alterar los ritmos familiares	Percepción de adquisición de nuevos conocimientos
<i>Modalidad del futuro que facilita la asimilación de competencias en TIC</i>	Actualizar saberes y adquirir nuevas herramientas	Intento por no alterar los ritmos laborales	Percepción de adquisición de nuevos conocimientos
	Buscar mayores oportunidades de empleabilidad	Búsqueda de una valoración positiva de su entorno laboral	Deseo de permanecer en el mismo lugar de trabajo
	Estudiar como salida a la crisis económica	Apoyo y comprensión de la familia	

Gráfico 8.1.- Resumen de temas capítulo 8.



## **CAPÍTULO 9. DESENVOLVIMIENTO COTIDIANO DEL ESTUDIANTADO EN LA MODALIDAD ELEARNING: GESTIÓN TECNOLÓGICA, PERSONAL Y PEDAGÓGICA**

Este apartado tiene por intención describir las prácticas cotidianas del estudiantado, y analizarlas en función de las características y componentes propios implícitos de la modalidad eLearning. Los párrafos que vienen a continuación son una apuesta sensible por recoger y comprender la praxis cotidiana que rodea la interacción entre individuos, la tecnología y el aprendizaje autónomo.

Podemos señalar que la documentación de este tipo de prácticas ya se ha realizado en algunos estudios (Borges, 2007; Jung, 2011) aunque, a nuestro parecer, tienden a tener una visión que va más desde fuera hacia dentro y no desde dentro hacia fuera. Es decir, observan al estudiantado virtual a partir de la superposición de las características tecnológicas y pedagógicas del eLearning por sobre el impacto subjetivo en el estudiante. Nuestra propuesta ha sido diferente, nosotros hemos intentado construir una imagen del eLearning a partir de las propias vivencias y los relatos del estudiantado, y hemos resaltado aspectos y dimensiones en función de lo que para ellos ha resultado relevante.

Es así como en el capítulo anterior nos hemos acercado a la visión inicial que tiene el estudiante sobre su inmersión en el contexto formativo eLearning, y ahora profundizaremos en una fase ya más consolidada de su trayectoria, caracterizada por el choque entre sus características propias y la propuesta formativa del eLearning.

Las diferentes prácticas, formales y cotidianas, narradas por los estudiantes durante las entrevistas, han constituido en este capítulo datos de enorme volumen, dispersión y diversidad. Difícilmente se podría trabajar con todo el material y la información suministrada por los participantes. Por lo mismo, nos hemos visto en la necesidad de distinguir, descartar y precisar la información en función de algunos criterios. El criterio principal fue rescatar relatos sobre

los conceptos y las prácticas más comunes entre el estudiantado de Ingeniería Informática, Psicología y ADE, y en función de esto, construir discursos consistentes y representativos de los estudiantes participantes. Mucho trabajo está situado en retener las contradicciones y buscar las significaciones comunes de tal manera que desde ahí pudiésemos comprender las relaciones y núcleos de sentido dentro de estas múltiples prácticas que caracterizan al estudiantado virtual.

A partir de esto se buscó proveer un orden y caracterización a esta enorme cantidad de prácticas individuales que coexisten frente a las instauradas en un contexto de institucionalización del eLearning.

Para presentar estos resultados se han organizado cuatro agrupaciones discursivas de diferentes tipos de conceptualizaciones y prácticas, construidas en base a la función que cumplen en sus contextos. La primera agrupación discursiva que se presenta hace referencia a la relación que existe entre el estudiantado y el uso de las TIC. La segunda agrupación discursiva hace referencia a las prácticas cotidianas que caracterizan la organización del estudiantado para realizar sus responsabilidades académicas. La tercera agrupación discursiva analiza, desde las prácticas del estudiantado, como éste enfrenta e intenta adecuarse a la propuesta pedagógica que caracteriza a la modalidad eLearning. Finalmente, en la cuarta agrupación discursiva se exploran los relatos que describen la relación entre estudiantes.

### **9.1.- El uso de las TIC por parte del estudiante**

Muchos son los aspectos que caracterizan la relación entre el estudiantado y las TIC, pero tal como hemos explicado en el inicio de este capítulo, hemos seleccionado determinadas dimensiones que han emergido a partir de la conjunción y reiteración de relatos al respecto. En tal sentido se reconocen dos componentes centrales. El primero de ellos relacionado con el tipo de uso que se hace de las TIC y el segundo que aborda el tema de la brecha generacional, como condición de tener un mayor o menor dominio de las TIC.

### *Uso y elección de los dispositivos tecnológicos*

En este sentido, los relatos del estudiantado evidencian un activo uso de las TIC en su vida cotidiana. Lo particular del caso es que es posible reconocer como ellos atribuyen este hecho a su trayectoria como estudiantes en contextos virtuales. Si bien durante las entrevistas la mayoría manifestó haber tenido un conocimiento previo de las TIC y de su utilidad antes de comenzar sus estudios, el intenso uso que han hecho de éstas durante su formación, les ha permitido utilizar las TIC, no solo de su vida académica, sino también en otras importantes dimensiones de su cotidianidad:

“Hace como dos años, un compañero en una asignatura creó uno de estos grupos en Whats app, para que organizáramos el trabajo que debíamos hacer. Éramos 6. Y nada, a mi me costaba un montón entender cómo funcionaba, hasta que aprendí. Después mis hijos me preguntaban esto del Whats app, y querían que yo les enseñara a hacer grupos y todo eso. Así que imagínate, al final terminé yo explicándoles cómo funcionaba algo tecnológico, algo impensable hace años!. Ahora tengo una cantidad de grupos en Whats app, con todo el mundo” (Estudiante 25, Psicología: 23).

Este fragmento nos permite evidenciar el proceso de alfabetización digital que se da en determinados estudiantes, quienes finalmente terminan integrando estas herramientas tecnológicas en diversas dimensiones de su vida, sobre todo a la hora de favorecer sus mecanismos de comunicación. Este hecho se vincularía con otro proceso importante, aquel referido a la selección de los dispositivos tecnológicos que finalmente deciden integrar a sus actividades diarias.

Se reconoce en el estudiantado la preferencia que existe por los dispositivos tecnológicos personales, particularmente ordenadores portátiles y *tablets* (preferentemente *ipad*). El uso de estos dispositivos sería individual, es decir, no compartido por otros miembros de su entorno más cercano. La clave estaría en la valoración que hacen de la información que estos dispositivos van acumulando a medida que su trayectoria académica avanza. Por tanto, al personalizar estas herramientas tecnológicas evitarían perder documentos o



archivos importantes que periódicamente van consultando para la realización de sus actividades académicas presentes, tal como lo señala el siguiente estudiante:

“Mira, es que al final tienes todo lo que has estudiado, trabajado, guardado, todo en un ordenador. Y si alguien lo toma y te pierde cosas, es un problema. Ya me sucedió una vez, que le presté a mi hijo el Ipad, y perdí unos archivos que jamás volví a ver. Así que desde esa vez, ya está hablado en casa, mientras esté estudiando, mi ordenador portátil y mi Ipad, solo para mi (risas)”. (Estudiante 16, ADE: 13)

En base a esto es que existe una mayor predilección por aquellas herramientas que a la vez de ser individuales tienen la particularidad de ser multifuncionales, es decir, sirven para el desarrollo de sus estudios, para sus funciones laborales y para el resto de sus actividades cotidianas. Tal como podemos apreciar en los siguientes fragmentos.

“El semestre pasado estuve viajando y no tenía papel ni como imprimir, así que hice todo en un Tablet, y tenía varias asignaturas... y bien. No tuve ningún problema. Yo creo que lo ideal es utilizar algún dispositivo, que puedas llevar a todas partes y no tener tres a la vez, se desordena todo” (Estudiante 20, Psicología:10).

“Tengo un portátil que es el que utilizo también el fin de semana para llevármelo al campo y hacer lo mismo, levantarme pronto y estudiar un poco. Y además tengo una *Tablet* para tener dos pantallas, si tengo que ir consultando el enunciado me lo pongo al lado y así no tengo que ir cambiando de ventana la pantalla del ordenador” (Estudiante 8, Ingeniería Informática: 5).

En el caso del móvil, si bien todos lo identifican como el dispositivo preferente para establecer comunicación con su entorno, éste tiende a no ser considerado como una herramienta de uso académico, fundamentalmente por su incapacidad de almacenar y acceder a la información, porque puede resultar incómodo (para leer, escribir, etc) y por lo difícil que resulta usar las aplicaciones que se crean para el móvil.

“No, el móvil nunca (Para estudiar), pero si lo que tengo es la *Tablet* o lo que también utilizo es un audiolibro y cuando voy en el coche lo escucho. El problema de móvil es que la pantalla es pequeña, cuesta leer, y es difícil descargar archivos” (Estudiante 20, Psicología: 11).

“A mí me cuesta acceder a la información que tengo en el móvil. No lo veo útil para estudiar. Quizás algún foro o debate se podría hacer, pero nada más” (Estudiante 13, ADE: 10).

Finalmente mencionar que la trayectoria del estudiantado durante su formación en la modalidad eLearning le permitiría, no solo adquirir aprendizajes propios de los contenidos programáticos de las asignaturas que van matriculando, si no también, adquirir competencias tecnológicas, funcionales y dúctiles, que consciente o inconscientemente, van integrando en sus prácticas diarias.

#### *Brecha generacional ¿Un obstáculo real?*

A lo largo del desarrollo de las entrevistas se hizo referencia a diferentes aspectos que eventualmente podrían condicionar el adecuado uso de las TIC en los contextos formativos virtuales. Entre ellos se mencionaron el género, el área de conocimiento del estudio, la situación económica e incluso la nacionalidad del estudiantado. Sin embargo, la brecha generacional fue el aspecto donde se dio una mayor profundización y extensión de los relatos, y donde por tanto se ha podido favorecer la aglutinación de ideas comunes y, finalmente, la formación de discurso.

Respecto de la brecha generacional, tal como se ha visto en el capítulo 4, el desarrollo analítico sobre este aspecto es variado y extenso. Mientras hay quienes afirman que la diferencia generacional puede resultar determinante para explicar por qué ciertas generaciones utilizan las TIC con mayor eficiencia (Prensky, 2001), otros refuerzan la idea de que la trayectoria y la usabilidad cotidiana y permanente de estas tecnologías tiende a ser un aspecto aún más influyente que la distancia generacional (Sancho, 2001; Selwyn, 2009).

La propuesta de Prensky (2001) en este sentido tendería a posicionarse en lo que se entiende como determinismo tecnológico (Alonso, Rivera y Guitert, 2013), ya que clasifica al estudiantado en función de la era tecnológico-digital en el que éste se haya formado.

Desde este punto de vista, y a partir de los relatos del estudiantado de la UOC, se puede manifestar que muy en la línea de lo expuesto por Fernández, Valverde y Revuelta (2012) la brecha generacional no sería un obstáculo para la adaptación y uso de las TIC. En esencia, en las mismas entrevistas no se menciona que sobre las habilidades tecnológicas del estudiantado exista una distinción entre jóvenes o adultos. De hecho, el relato principal va en la dirección de sugerir que la principal distinción se daría en cuanto a la extensión de la trayectoria en entornos formativos virtuales. Es decir, tal como se ve en el siguiente fragmento, el estudiantado que cuenta con una mayor trayectoria en estos entornos, tiende a sentir más confianza y por consiguiente un mayor manejo de las TIC, respecto de aquellos cuya trayectoria virtual es reciente:

“Te das cuenta rápido a quien le cuesta más o menos. Si es un estudiante nuevo, todo es más lento (cuando hay que trabajar en grupo), además llenan el foro de preguntas, te mandan mensajes personales, etc. La clave está en los años que llevas en la UOC, si llevas varios, entonces haces todo bien. Esto por sobre la edad de las personas u otras cosas” (Estudiante 17, ADE: 4).

Por tanto, el desarrollo de estudios en este tipo de modalidades formativas otorgaría a sus participantes determinadas competencias que le permitirían tener un elevado manejo de las TIC, independiente de la generación digital y tramo de edad al que pertenezcan.

## **9.2.- Prácticas cotidianas para la organización académica**

Esta dimensión la hemos definido como prácticas cotidianas, porque hacen referencia a determinadas acciones habituales desarrolladas por el estudiantado para poder planificar y ejecutar sus estudios. Como se ha visto en el capítulo 4, la autonomía del estudiante es un componente clave de la

formación eLearning, sin embargo, esto requeriría de un orden y compromiso personal que en muchas ocasiones resulta ser una tarea complicada de realizar (Pallof y Pratt, 2003).

Respecto a las acciones a las que hace referencia el estudiantado, se han podido identificar dos principales. La primera de ellas se relaciona con el proceso de gestión del estudio, fundamentalmente mediante el formato y el lugar físico donde desarrollan su trabajo académico. La segunda de ellas se relaciona con las acciones que caracterizan su planificación académica, particularmente la organización de los horarios de trabajo y la estructura de su carga académica.

#### *Gestión del estudio: Formato y lugar de trabajo académico*

En relación a esta acción se ha podido identificar la relevancia que se le otorga al tipo de formato en el que acceden a los materiales académicos y a los lugares donde trabajan con mayor frecuencia (o se sienten más cómodos).

Respecto del tipo de formato del material académico que utilizan con preferencia, se ha logrado reconocer dos relatos principales: el de aquellos que optan por acceder a la información mediante dispositivos digitales, y desde ahí, consultan todos los documentos y el material académico; y otros que optan por acceder a la información mediante documentos impresos. A partir de su experiencia, en ambos casos se mencionan ciertos atributos y deficiencias de cada modelo. Por lo demás es importante mencionar, que ambos relatos no son del todo excluyentes ni tampoco buscan sugerir que exista una clasificación cerrada al respecto, es decir, no se trata de que determinados estudiantes solo trabajen con un solo tipo de formato, y el otro no lo consideren. Como veremos, determinadas circunstancias temporales y físicas son las que finalmente condicionan la usabilidad de un formato u otro en cierto momento.

En el caso de aquellos que utilizan dispositivos digitales para acceder y gestionar el material académico, se ha podido reconocer que en general les

resulta cómodo trabajar con estos, situación que se da fundamentalmente por la facilidad de transporte y por la posibilidad de acceder a múltiple información de manera simultánea (preferentemente aquella que han ido acumulando a lo largo de su trayectoria académica)<sup>123</sup>.

Ahora bien, también se ha podido reconocer la existencia de ciertas problemáticas y deficiencias de este tipo de dispositivo de trabajo. Se ha hecho referencia por ejemplo, a la dificultad que existe para tomar apuntes e incluso la presencia (emergente) de determinados problemas de salud, principalmente malestares visuales, de espalda y de cabeza, hecho que ha llevado a más de algún estudiante, a cambiar de formato de estudio.

En el caso de aquel estudiantado que opta por trabajar o acceder a los contenidos académicos en formato impreso (papel), se tiende a valorar la posibilidad de contar con un material más flexible, que puede ser fácilmente intervenido y que por lo mismo permite tomar apuntes, subrayar o crear gráficos en cualquier momento. Sin embargo, dentro de las deficiencias que el formato impreso presenta, se resalta el elevado costo que conlleva comprar estos materiales a la UOC o la impresión de los mismos de manera autónoma. A la vez se menciona que gran parte de estos documentos se van acumulando en estanterías, semestre tras semestre, lo que dificulta su orden y acceso.

En la tabla 9.1 se mencionan los principales atributos y deficiencias que llevan implícitos el uso de ambos formatos de trabajo a la hora de acceder al material académico.

---

<sup>123</sup> Muchas de las entrevistas realizadas se han llevado a cabo en el propio contexto de trabajo académico del estudiantado, posibilitando la observación de su acción como estudiante. En este sentido, ha llamado poderosamente la atención la facilidad con la que trabajan quienes utilizan preferentemente éste tipo de dispositivos y, sobre todo, lo acostumbrados que están a leer documentos digitalizados y al orden con el que gestionan la información académica que van acumulando a lo largo de sus años como estudiante en la modalidad eLearning.

Tipo de formato	Atributos	Deficiencias
Mediante dispositivo digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posibilidad de consultar distintos documentos a la vez</li> <li>- Fácil de transportar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad para tomar apuntes</li> <li>- Potenciales problemas de salud (malestares visuales, de espalda y de cabeza)</li> </ul>
Mediante documentos impresos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilidad para tomar apuntes</li> <li>- Costumbre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad para almacenar información</li> <li>- Dificultad para acceder a la información almacenada</li> </ul>

Tabla 9.1.- Atributos y deficiencias según tipo de formato

Fuente: Creación propia en base a los relatos del estudiantado entrevistado.

Finalmente mencionar que resulta difícil identificar el mejor o el peor formato de trabajo. El estudiantado a la larga, opta por trabajar con ellos en conjunto o en alternancia, dependiendo de las asignaturas que matriculen y de cómo se presentan las circunstancias en determinados contextos físicos y temporales. Así lo resalta la siguiente estudiante:

“Yo lo tradicional, es decir, el material impreso, porque subrayo y en los márgenes siempre escribo: “esto no lo entiendo o esto lo quiero preguntar”. Yo normalmente estudio con el ordenador encendido y así leo y si hay alguna cosa que no entiendo lo busco en Internet. Ya he asimilado este método porque me va bien aunque tardo más, pero me va bien. Por ejemplo, estudiando Introducción a las ciencias sociales hablaban de la revolución francesa y dije: “las fechas no me acuerdo”, entonces las busco y me lo apunto en los márgenes de las hojas. Es decir, digamos que mi método consiste en que leo el material escrito, voy subrayando y escribiendo mis dudas y me apoyo en Internet para buscar las cosas que no entiendo” (Estudiante 19, Psicología: 11).

Respecto del lugar físico de estudio, se identifica en el análisis de los relatos del estudiantado que el principal lugar donde realizan sus actividades académicas de la UOC es su hogar. En este espacio, que muchas veces adaptan para cumplir sus necesidades académicas, logran sentirse cómodos y tranquilos, evitando grandes desplazamientos y aprovechando mejor su tiempo.

Como ya hemos mencionado, este tipo de estudiantado siente el respaldo familiar en su desempeño como estudiante, lo que facilita la generación de un

ambiente propicio para el estudio en determinados momentos del día o de la semana, tal como señala la siguiente estudiante.

“Estudiar en casa al principio era un problema, porque mi casa es pequeña y en la sala de estar no me podía concentrar, porque mi marido mira la televisión y el ruido era molesto. Pero tampoco el plan era dejarlo sin ver televisión. Así que ampliamos un pequeño cuarto que había al final de la casa, y ahí me instalé con mis cosas. Ahora estudio muy tranquila y me puedo concentrar” (Estudiante 21, Psicología: 7).

En la misma línea, más allá de algunas referencias de estudiantes que asisten con cierta frecuencia a bibliotecas, centros cívicos u otros espacios públicos para estudiar, lo común es que estos opten por desarrollar sus actividades académicas en un entorno de confianza y libertad, lo que en la mayoría de los casos representa su propio hogar.

Un aspecto llamativo, que si bien no conforma un espacio formal desde donde desarrollar sus estudios pero que si permite complementar y reforzar aprendizajes, hace referencia al aprovechamiento del tiempo (y espacio físico) que posibilitan los viajes o determinados trayectos que el estudiantado realiza.

“Yo debo viajar dos o tres veces al mes a Dubái. Desde Múnich son casi 9 horas, pues nada, desde que estoy en la UOC, las dedico íntegramente para estudiar o hacer algún trabajo. Y si el viaje es más breve, a otro destino, aprovecho de leer. Para mí estudiar en los trayectos que hago es clave” (Estudiante 19, Psicología: 3).

Tal como se menciona en este fragmento, muchos de los entrevistados, por motivos laborales, deben trasladarse permanentemente de un lugar a otro, lo que les permite contar con tiempo para poder leer determinados documentos o incluso desarrollar alguna actividad evaluativa.

### *Planificación académica*

Tal y como mencionamos anteriormente, el aprendizaje autónomo tiende a centrarse en el orden y en la planificación personal del estudiante. Por

consiguiente, éste se transformaría en un aspecto que puede condicionar el éxito o el fracaso de las trayectorias académicas del estudiantado que realiza su formación bajo la modalidad eLearning.

En este sentido, en los relatos de los participantes se ha podido reconocer que realizar una planificación al comienzo de cada semestre puede resultar de gran utilidad para poder gestionar sus estudios y hacerlos compatibles con el desarrollo de su vida personal. Sin embargo, reconocen que esta alternativa termina siendo difícil de sostenerse en el tiempo, dada las múltiples tareas que desarrollan los estudiantes, por lo que finalmente tienden a optar por organizarse en función de realizar las actividades de acuerdo a la calendarización académica de cada asignatura. Si bien reconocen que este sistema podría generar mucha presión, para ellos es la mejor forma de poder cumplir en todos los escenarios en los que interactúan.

“Básicamente me dedico a hacer trabajos. Hago un trabajo, y cuando lo he acabado, tengo un calendario en Excel, veo cual es el siguiente trabajo por fecha de entrega...y entonces me pongo con el siguiente trabajo. Y así es como me organizo” (Estudiante 2, Ingeniería Informática: 9).

Respecto del horario y de las horas al día y semana que dedican los entrevistados, se ha podido identificar en sus relatos que no existe una uniformidad al respecto, y que, como ya hemos visto, es algo que condiciona tanto a la carga y situación laboral de cada estudiante como a su situación familiar. De todas maneras, podemos apreciar que a la hora de estudiar buscan un momento del día donde puedan tener mayor tranquilidad y silencio, idealmente sólo de lunes a viernes. Esto último en un marco “ideal” ya que, para aquellos participantes con jornadas laborales extensas y con una gran carga académica, los fines de semana terminan siendo espacios temporales habituales para desarrollar sus responsabilidades académicas, tal como menciona el siguiente estudiante:



“No es lo usual (estudiar el fin de semana), no es lo normal, pero depende de las asignaturas que cojas... si coges tres asignaturas es fácil que a veces te toque trabajar el fin de semana” (Estudiante 3, Ingeniería Informática: 9).

Otro aspecto importante tiene que ver con el volumen de horas semanales dedicadas al estudio. Por tratarse de un ejercicio analítico cualitativo no se ha tenido la pretensión de establecer una media horaria de estudio. Sin embargo, ha sido posible identificar que reiteradamente en sus relatos se menciona que se destinan entre dos a cuatro horas al día, ya sea leyendo, participando en actividades grupales, preparando trabajos, etc. todo condicionado a las responsabilidades personales y académicas que se presentan.

Tal como hemos mencionado, el estudiantado busca para desarrollar sus responsabilidades académicas momentos de tranquilidad en el día a día, situación que, para quienes trabajan, se da preferentemente en la tarde o la noche.

Respecto de la construcción de su carga académica, es decir, la cantidad de asignaturas que matriculan semestre a semestre, es posible identificar en los relatos del estudiantado, que en el comienzo de sus estudios han tomado la precaución de no sobrecargarse. Esto lo han hecho con el fin de poder conocer adecuadamente el modelo educativo, probar el ritmo al que se van a someter y aprender a gestionar su tiempo:

“Yo matriculo ahora 4 asignaturas por semestre, pero empecé con dos, y así fui subiendo. Incluso estoy pensando en matricular el próximo semestre unas 5 o 6, para apurar el proceso, porque me voy sintiendo cada vez más capaz. Aunque ya veré, porque entre los hijos y el trabajo, hay que saber gestionar el tiempo” (Estudiante 5, Ingeniería Informática: 5).

De acuerdo a lo expresado por este estudiante, una vez que logran comprender y manejar la exigencia académica a la que se van enfrentando, paulatinamente van decidiendo si mantienen esta carga o la van aumentando, hecho que también estaría condicionado por los ritmos personales, y además, por la necesidad de algunos por obtener la titulación en un corto periodo de tiempo.

### **9.3.- Desarrollo y adaptación del estudiantado a la propuesta pedagógica de la modalidad eLearning**

La modalidad eLearning, en esencia, es una propuesta que ha emergido a partir de diferentes procesos de transformación social que se han dado producto, entre otras cosas, de la inserción de las TIC al campo de la educación y de la necesidad que se ha presentado, en determinados contextos sociales, de flexibilizar los procesos formativos de las instituciones educativas (Area, 2006; Tubella y Gros, 2010), adaptándolas a las características y nuevas demandas del estudiantado actual (Alonso, Rivera, Guitert, 2013). Estas nuevas demandas han implicado, no solo trabajar en innovación tecnológica, sino también, (re) construir las características de los modelos educativos que lo conforman.

Respecto a esto último, muchos son los componentes académicos que dan sentido a la modalidad eLearning. Durante el desarrollo de las entrevistas, el estudiantado ha hecho referencia a gran parte de ellos. Sin embargo, tres han sido los aspectos en los que se han centrado principalmente sus relatos. El primero de ellos hace referencia al campus virtual en el que se encuentran las aulas donde se ejecuta cada una de las asignaturas. El segundo de ellos se centra en la modalidad evaluativa de los aprendizajes adquiridos y finalmente, el tercero, en el proceso de acompañamiento pedagógico e institucional del estudiante.

Resulta importante manifestar que el eLearning es una propuesta de formación cuyos componentes principales son reconocidos en múltiples contextos socio-educativos. Sin embargo, existen algunos elementos cuyo diseño y definición

dependen de los marcos institucionales en los que estos se ejecutan. Dado que esta investigación se ha realizado en el contexto institucional de la UOC, haremos referencia en este apartado a la estructura discursiva de cada uno de estos tres componentes con la que cuenta el proyecto formativo de esta universidad en los estudios de grado.

### *Interacción con el Campus Virtual*

El campus virtual es el principal componente tecnológico del eLearning. Es el espacio que permite la interacción entre el estudiantado y la propuesta pedagógica institucional (Ferraté, 2011). Por tanto, si este vínculo no se desarrolla de manera adecuada, las posibilidades de sostener en el tiempo este tipo de modalidad de enseñanza serían escasas. Es por esto que se decidió consultar a cada uno de los estudiantes su opinión sobre este entorno, centrándonos en aspectos como el funcionamiento práctico, la confianza e incluso, la posibilidad de realizar alguna sugerencia.

Tal como hemos mencionado anteriormente, por tratarse de un grupo de estudiantes con elevado dominio y manejo de herramientas informáticas, esperábamos una visión sustantivamente crítica de su funcionamiento. Sin embargo, nos encontramos que todos los estudiantes entrevistados, incluso aquellos que pertenecen al grado de Ingeniería Informática, manifestaron en general estar satisfechos con su funcionamiento y no se identificaron relatos donde se manifestara la existencia de grandes complicaciones en su uso. Además se ha hecho referencia a lo dinámico de este espacio virtual, mucho más de las expectativas iniciales que había respecto de él. Repetimos, esta es una idea que es transversal a los estudiantes de todos los grados que fueron consultados, y que queda reflejada en la opinión de la siguiente estudiante:

“Me lo imaginaba menos dinámico de lo que es en realidad. Una cosa más abstracta o impersonal, no me imaginaba lo que es en realidad... un espacio tan dinámico, que lo construyes un poco tu. Porque si tu colaboras y compartes ahí empiezan a salir cosas. Me imaginaba como más rígido, una cosa impersonal.... No sé decirte, abstracta... pero no me imaginaba tan abierto como es en realidad” (Estudiante 19, Psicología: 3).

Por otra parte, uno de los aspectos que tiende a generar más expectativas en quienes se han dedicado a planificar y analizar la estructura y el diseño pedagógico de los campus virtuales (Garrison y Anderson, 2005; Area y Adell, 2009) hace referencia a la confianza que éste es capaz de proyectar hacia el estudiantado. Al respecto, de acuerdo a lo expresado por los participantes en sus relatos, su funcionamiento tiende a generar confianza. Sobre todo, para acceder a los materiales y contenidos de las asignaturas, desarrollar las actividades evaluativas y consultar el correo electrónico.

Todas estas situaciones nos permiten develar de que, en general, de acuerdo a lo identificado en el relato del estudiantado, el campus virtual no presenta grandes fallas. Esto es importante, porque tal como plantean Garrison y Anderson (2005) uno de los principales aspectos que puede generar desconfianza e incertidumbre en la comunidad educativa sobre la modalidad eLearning, tiene que ver con la existencia de permanentes fallos en el campus virtual. Por tanto, si el relato del estudiantado evidencia confianza podríamos deducir que su funcionamiento sería adecuado.

Ahora bien, de igual forma se dan relatos que reconociendo el buen funcionamiento del campus virtual, sugieren ciertas recomendaciones que podrían ayudar a optimizarlo. Entre ellas se mencionan, por ejemplo:

- Respecto del correo electrónico: mejorar su interface y los aspectos gráficos, y además, reducir el número de pestañas que emergen al momento de consultarlo.
- Respecto de la comunicación: incorporar herramientas y crear dispositivos que faciliten la comunicación entre estudiantes y entre los propios estudiantes con las distintas áreas académicas e institucionales de la UOC.
- Respecto de las notificaciones: generar más notificaciones al estudiantado respecto de actividades organizadas por la universidad y avisos de publicación de notas.

### *Mecanismos de evaluación de los aprendizajes*

La evaluación en la modalidad eLearning representa uno de los aspectos donde se da mayor innovación y debate analítico. Por un lado, están quienes plantean que las evaluaciones deben estar en la línea de lo que se hace en la educación presencial (Wiske y Breit, 2010) y por otro lado, están quienes sostienen que las propuestas evaluativas deben ser genuinas y a la vez deben poder articular la innovación tecnológica con la didáctica evaluativa (Garrison y Anderson, 2005).

En el caso de la UOC, su modelo evaluativo, se estructura en torno a dos sistemas: la evaluación continua y la evaluación o examen final. La evaluación continua se lleva a cabo por medio de las *Provas d'avaluació continua (PAC)*, que son diferentes actividades que se desarrollan a lo largo de un semestre académico, y que van evaluando progresivamente los aprendizajes del estudiante. La evaluación final (*Provas d'avaluació final (PAF)*), es un examen que se realiza al finalizar el semestre en el que se evalúan todos los contenidos trabajados durante el semestre en cada una de las asignaturas. Esta evaluación final puede ser aplicada para completar el proceso evaluativo una vez finalizada la ejecución de las actividades *PAC* o, eventualmente, como una evaluación única de todos los contenidos de la asignatura (UOC, 2009).

De acuerdo a lo que se ha podido identificar en el relato del estudiantado, la opción evaluativa con mayor preferencia es aquella que integra las *PAC* con las *PAF*. De hecho, para el estudiantado, la evaluación continua representa uno de los principales valores agregados que tiene el modelo educativo UOC:

“A mi me gusta que aquí en la UOC puedo hacer una evaluación continuada y si saco buena nota en eso, me aseguro un 60% de la nota final. O sea, por muy mal que lo haga en el examen final me aseguro que puede ser que apruebe” (Estudiante 3, Ingeniería Informática: 2).

Respecto del examen final, el relato del estudiantado tiende a resaltar la importancia que éste tiene como un mecanismo que valida los conocimientos

asimilados durante el desarrollo de las asignaturas. De acuerdo al relato de los entrevistados, el examen final representa un ritual académico, que por sobre otro tipo de consideraciones, da valor y prestigio al proceso formativo en sí. Es por esto que consideran que debe mantenerse en el tiempo, reforzando su reconocimiento solemne y su realización de manera presencial<sup>124</sup>.

### *Proceso de acompañamiento pedagógico e institucional del estudiante*

Un aspecto trascendente de la modalidad eLearning tiene relación con el proceso de acompañamiento pedagógico e institucional que vive el estudiante durante su formación. Al tratarse de una formación no presencial ambos tipos de acompañamiento resultan claves para el éxito del proceso formativo.

En el caso de la UOC, este proceso es ejecutado tanto por los consultores, quienes son los responsables del acompañamiento pedagógico, como por los tutores, responsables del acompañamiento institucional (UOC, 2009). En este apartado, se han articulado los relatos que describen cómo observa y construye la imagen, tanto del consultor como del tutor, resaltándose fortalezas, debilidades y la descripción de una trayectoria común que, en determinados momentos, podría resultar satisfactoria o frustrante.

#### *Acompañamiento pedagógico: Rol del Consultor*

La figura del consultor es identificada por los entrevistados como un conector entre ellos y los materiales y contenidos de cada una de las asignaturas, un verdadero facilitador académico. Respecto de su función, se puede reconocer en el relato del estudiantado que existe una valoración en general favorable, aunque en determinados aspectos si se pueden identificar diferentes opiniones.

Respecto del perfil profesional del consultor, los estudiantes lo reconocen como un profesional preparado y con trayectoria en el área de conocimiento de la

---

<sup>124</sup> Este relato del estudiantado se da en un momento en que la UOC debate sobre mantener o eliminar el examen final. Por lo tanto, de acuerdo a lo expresado por el estudiantado, éste debería mantenerse.

asignatura. En términos generales, hay confianza en su gestión docente y en la orientación que éste pueda prestarles. Sin embargo, también usualmente identifican al consultor como un profesional que cumple múltiples responsabilidades laborales en otros contextos y que, por tener una abultada carga de trabajo, tiende en ocasiones a no cumplir adecuadamente sus responsabilidades como consultor. Esta opinión del estudiantado queda reflejada con la siguiente afirmación:

“Muchas veces lo comentamos en los foros, o en los exámenes, que los consultores andan en miles de cosas, y que se nota que están ocupados. Igual tienen muchos alumnos, no lo sabemos. Pero de que hacen otras cosas, y que las priorizan por sobre esto (función en la UOC), eso seguro” (Estudiante 13, ADE: 4).

En relación a la comunicación entre el estudiante y el consultor, se puede identificar en los relatos del estudiantado que para estos, fomentar una comunicación fluida y mostrarse permanentemente disponible y conectado, representaría la principal virtud que debería tener un consultor. Por el contrario, no responder a las consultas de sus estudiantes y no mostrar interés en su desempeño, representarían las peores características de un consultor. Este hecho está en la línea de lo propuesto en el proyecto educativo de UOC, donde justamente se plantea que el acompañamiento del estudiante en su proceso formativo, está por sobre las barreras de la distancia y de lo virtual (UOC, 2009). De acuerdo a lo expresado por el estudiantado, los consultores tienden a tardar más de lo esperado en responder a sus preguntas, y también en entregar el resultado de las evaluaciones. Este hecho no se condice con la misma exigencia y poca flexibilidad que tendrían con sus estudiantes a la hora de ser más tolerantes con las fechas de entrega de las evaluaciones y actividades académicas programadas, tal como afirma el siguiente estudiante:

“En general los consultores son bastante intolerantes con los retrasos de los alumnos a la hora de entregar trabajos. No es que sean intolerantes, te dicen: “Si, entrégalo más tarde, pero te puntuaré la mitad”. Bueno, pues me parece correcto, porque hay unos plazos de entrega establecidos desde el principio del semestre. Lo que me sabe mal es que ellos luego no respeten

los plazos de entrega que ellos mismos se autoimponen, porque ellos mismos se autoimponen corregir en un plazo, y luego resulta que no lo hacen en ese plazo, o que tardan mucho en contestar las dudas de los alumnos” (Estudiante 4, Ingeniería Informática: 6).

El *feedback* que hacen los consultores a las preguntas y evaluaciones del estudiantado, es otro de los aspectos identificados como trascendentes en la trayectoria académica del estudiante. De hecho, se reconoce como el componente clave para determinar si se da o no el acompañamiento pedagógico esperado (Jung, 2011).

Respecto a este tema, hemos podido identificar en el relato del estudiantado, que no se da una valoración del todo positiva al *feedback* que reciben de sus consultores, tanto en las consultas habituales como en el desarrollo y la retroalimentación de sus actividades evaluativas. En muchas evaluaciones, les hacen llegar solo las calificaciones obtenidas y no el por qué de las mismas, tal y como podemos ver en la siguiente afirmación:

“En general, te ponen la nota y punto. De vez en cuando publican un documento que es como una recopilación de los errores más graves de los trabajos, pero no te dicen nada sobre tu trabajo directamente. Hay muy pocas asignaturas que lo hacen” (Estudiante 3, Ingeniería Informática: 6).

Hemos podido apreciar que para los estudiantes, la necesidad de contar con un *feedback* resulta fundamental para su proceso formativo, por lo que no recibirlo o recibir uno de manera deficiente, tiende a generar una manifiesta sensación de frustración y descontento. De igual forma, los estudiantes no atribuyen esta situación solo a la responsabilidad del consultor. Otros componentes como la propia y abultada carga académica que tienen los consultores, la distribución de estudiantes por asignatura e incluso, la remuneración que reciben los consultores, podrían influir negativamente en este sentido.

Los estudiantes manifiestan esforzarse en el desarrollo de sus actividades evaluativas. De hecho, como hemos visto, gran parte de la organización que realizan a nivel semanal y semestral está hecha en función, no sólo de cumplir



con sus responsabilidades familiares y laborales, sino también de aprender y tener un buen desempeño académico. Esta es una situación transversal, que se identifica en los relatos del estudiantado de Ingeniería Informática, Psicología y ADE. Por lo tanto, se desprende que este tipo de estudiantado tiene la expectativa de recibir una retroalimentación a la altura del esfuerzo y dedicación que han puesto en la realización de sus actividades académicas, tal y como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

”Lo que pasa, y esto también es más una queja para la UOC. A veces le pones un montón de horas y un montón de cariño en hacer tus trabajo, y te ponen una nota. Pero como no tienes *feedback* del profesor no sabes muy bien porque te han puesto esto. Y a veces entregas una cosa que piensas que no lo has hecho tan bien y te ponen un sobresaliente. Y te quedas un poco confundido. Se deberían devolver las correcciones para que veas un poco como has hecho tu trabajo y qué criterios se usó para evaluarlos, porque si no, al final, lo único que miras es si has aprobado o no” (Estudiante 21, Psicología: 6).

Si bien se menciona que no todos los consultores actúan de la misma manera, se desprende del relato del estudiantado que una de las tareas pendientes que tienen estos actores debería apuntar a mejorar la frecuencia de comunicación con el estudiante y la retroalimentación pedagógica.

#### *Acompañamiento institucional: Rol del Tutor*

Tan relevante como el acompañamiento pedagógico puede resultar el acompañamiento institucional durante la trayectoria del estudiantado que se forma en la modalidad eLearning. Es por esto que las universidades virtuales, incluida la UOC, crean la figura del tutor como aquel actor que busca favorecer una relación activa entre el estudiante y la universidad (UOC, 2009). Ahora bien, una cosa es la definición institucional que existe del tutor y otra es la imagen que construye el estudiantado sobre él a lo largo de su trayectoria académica. Es aquí donde se producen determinadas disonancias entre lo que conceptualmente se entiende por tutor y lo que termina siendo realmente en la práctica.

En el desarrollo de las entrevistas hemos identificado determinados aspectos donde el estudiantado centra su observación sobre los tutores. El primero de estos aspectos hace referencia a la forma en que los estudiantes observan la función que el tutor desempeña.

El tutor tiende a ser reconocido como una figura controvertida del proceso de enseñanza de la UOC. Si bien los entrevistados manifiestan conocer su existencia y función, algunos sostienen haber tenido muy poco contacto con él.

Respecto de sus funciones, no existe del todo claridad. Mientras unos lo identifican como un actor que puede ayudar a resolver las dudas y a orientar la selección de la carga académica semestral, otros desconocen su rol y el sentido de su existencia, tal como expresa el siguiente estudiante:

“El problema que tenemos es que no sabemos muy bien el papel real que cumple esta persona (tutor). Yo supongo que es el intermediario entre lo que es el estudiante y la organización (UOC). Si yo tengo una petición: “¿Qué tengo que hacer con esta asignatura? ¿Se puede convalidar? ¿Puedes enviar esta petición a secretaría?” Pues se lo pregunto, pero muchas veces él solo me remite a secretaría, me dice: “haz una petición a secretaría”. Entonces pienso: “¿Qué papel tienes?” (Estudiante 5, Ingeniería Informática: 6).

Tal como se puede apreciar en el fragmento anterior el estudiantado sabe que cuenta con un tutor, pero pocas veces ha contactado con él y de manera muy poco frecuente logra que éste le ayude a resolver problemáticas. En efecto, lo que termina sucediendo es que el estudiantado no entendería cual es el rol del tutor ni en qué momentos puede contar con él.

Respecto de la comunicación que existe entre ambos, se identifica en los relatos del estudiantado, que el mayor promotor del contacto entre ambos es en efecto el estudiantado, y que con muy poca frecuencia es el tutor quien contacta con él. En relación a los motivos que llevan al estudiante a contactar con el tutor, estos tienden a vincularse a cuestiones académicas y más institucionales como matrículas y homologaciones. Sin embargo, se menciona

que la gestión del tutor tiende a no ser resolutoria, lo que provoca que el estudiantado busque otras instancias para solucionar sus problemas, en vez de aceptar las recomendaciones que el tutor sugiere.

Finalmente, respecto de la valoración general que hace el estudiantado sobre el tutor podemos identificar en sus relatos que se reconoce su figura como funcional y necesaria para facilitar la adaptación del estudiantado al modelo educativo UOC. A su vez, también se le otorga un importante valor simbólico, en el sentido de que para la mayoría de los participantes, pese a no tener una valoración del todo positiva, si consideran que su presencia es necesaria y que, de no existir, se demandaría su creación, tal como afirma el siguiente estudiante:

“Al final, uno no sabe que hacen...es decir, están ahí...los ves, mandan mensajes de vez en cuando, etc., pero vamos, que yo contacto mucho con él. Aunque te confieso que al menos es bueno saber que existen, que en caso de urgencia, igual podrías contar con ellos. De hecho si esta figura no existiera, seguro que la gente la pediría” (Estudiante 14, ADE: 8).

#### **9.4.- Relaciones sociales y académicas con el resto del estudiantado**

Si bien entre las principales virtudes de la modalidad eLearning se encuentra la posibilidad de desarrollar estudios universitarios bajo un sistema de aprendizaje autónomo y flexible, hay aspectos en los que la distancia con la educación presencial se hace más evidente. Para autores como Aparici (2000) y Selwyn (2009), el contacto cara a cara entre estudiantes y entre el estudiantado con el profesorado, genera un tipo de aprendizaje que es imposible de sustituir por el uso de dispositivos tecnológicos o redes sociales, por mucho más dinámicas que estas tiendan a ser con el tiempo.

Lo anterior podría ser un problema para quienes tuvieran como principales motivaciones y expectativas de sus estudios universitarios en la UOC, establecer vínculos sociales y amistosos con sus compañeros. Sin embargo, al explorar en el relato del estudiantado al respecto, se evidencia que ésta dimensión tiende a no ser prioritaria.

Respecto de esta agrupación discursiva en la que se describen los relatos sobre la relación de los propios estudiantes de la UOC con sus compañeros de grado, se ha podido identificar dos niveles principales. En primer lugar, se analiza, en un nivel más descriptivo, el tipo de vínculo que se da entre los propios estudiantes. En segundo lugar se analizan, en un nivel más prospectivo, los intereses y expectativas sobre las relaciones que se darán entre el estudiantado.

*Nivel descriptivo: tipo de relación entre estudiantes*

Como hemos visto en el capítulo 7, en el modelo educativo de la UOC existen múltiples iniciativas que buscan favorecer el trabajo colaborativo entre estudiantes (UOC, 2009). De hecho, a lo largo de su trayectoria académica, en distintos momentos deben desarrollar actividades evaluativas que requieren un trabajo colectivo. Ahora bien, el desarrollar este tipo de actividades, y el establecer contactos, esencialmente académicos, no garantizaría, en la mayoría de los casos, el conocimiento personal (ya sea físico o virtual) entre el estudiantado.

Al respecto, podemos identificar en el relato del estudiantado que éstos manifiestan no conocer, ni física ni virtualmente, a sus compañeros de estudio. Si bien en algunas charlas organizadas por la UOC, como también en los exámenes finales, se da la posibilidad de interactuar y eventualmente establecer vínculos más personales, no es algo que se dé tan fácilmente. Por tanto, los vínculos que se establecen entre ellos serían esencialmente académicos y en general son de corta duración, dado que el modelo formativo de la UOC, posibilita la permanente rotación de estudiantes en cada semestre y asignatura, tal como lo expresa el siguiente estudiante:

“No, siempre son nuevos. Sí que hay uno o dos que conoces de alguna asignatura de igual hace dos años. Pero no, primero porque tu puedes elegir más o menos las asignaturas que tu quieres y claro, yo escojo mis asignaturas y los otros eligen las suyas. Pero gente que yo pueda haber coincidido otra vez es muy difícil” (Estudiante 1, Ingeniería Informática: 10).

En la misma línea de lo anterior, hemos podido identificar en el relato del estudiantado que éstos tampoco tienden a incorporar a las redes sociales en las que participan a otros estudiantes de la UOC. Es decir, no los tienen de amigos en *Facebook* ni en *Twitter*, y solo incorporan a algunos, a plataformas como *LinkedIn*, por las potenciales redes profesionales y a *Skype*, aunque el contacto con sus compañeros por esta plataforma se daría solo con fines académicos:

“Sí, tengo a varios compañeros agregados a Skype, a Facebook no. En Skype tengo a 5 o 6 aproximadamente, es mejor para temas académicos” (Estudiante 5, Ingeniería Informática: 5).

Ahora bien, pese a que el discurso estaba constituido y consensuado, algunos estudiantes nos mencionaron que si han asistido a determinados eventos sociales que se organizan para promover los encuentros personales entre el estudiantado de la UOC. Estos encuentros, son actividades masivas donde se invita a toda la comunidad educativa de la UOC, y son organizadas por plataformas virtuales u otras organizaciones no vinculadas oficialmente a la institución. En el siguiente fragmento de una entrevista a un estudiante podemos observar en qué consisten estas “quedadas” y que tipo de actividades se desarrollan:

“Si, dijeron que era la primera quedada de la UOC y la verdad es que no encontré ningún precedente anteriormente. Estuvo bastante bien, fuimos a la Oveja Negra, y después a Razzmataz, y de fiesta. Pues éramos 30 o 35 entre todas las carreras, aunque yo no conocía a nadie y ninguno era mi compañero” (Estudiante 2, Ingeniería Informática: 6).

*Nivel prospectivo: interés por establecer vínculos.*

Como hemos mencionado anteriormente, en este nivel se agruparon aquellos relatos que han hecho referencia al tipo de expectativas que existen en el estudiantado de la UOC por establecer vínculos con el resto de sus compañeros. Se ha podido identificar una posición colectiva clara sobre no tener mayor interés en establecer vínculos con sus compañeros u otros estudiantes de la UOC.

Respecto de esto, se identifica en el relato del estudiantado que en general no sería una prioridad establecer este tipo de vínculos. El escaso tiempo libre con el que cuentan les impide desarrollar otro tipo de actividades, por lo que pensar en generar nuevas relaciones sociales con sus compañeros no es tarea fácil.

Por lo demás, si bien reconocen lo positivo que sería conocer más gente y establecer nuevos lazos de amistad, estos no representan elementos que tomaran en consideración a la hora de decidir estudiar en la UOC.

“Es que el problema, sabes que pasa, es que con mi situación actual si se fomentara tampoco me apuntaría. O sea, es una de esas cosas que con 20 años me gustaban y quería, pero ahora ya, con la tontería ya estás casado, ya tienes que pagar el alquiler, tienes hechos los amigos... no sé cómo decirlo, pero ya todo lo que es la vida la tienes un poco mas encajada y yendo hacia otros lados” (Estudiante 4, Ingeniería Informática: 2).

Se puede desprender de este fragmento que la mayoría ya tiene su vida construida, sus redes sociales establecidas, y por tanto, sus objetivos y metas claras a nivel profesional y social. Sería por esto que el eLearning tiende a calzar tanto con sus estilos de vida.

Finalmente, podemos manifestar que más allá del interés o no que manifieste el estudiantado para establecer vínculos con sus compañeros de formación, se puede reconocer en sus relatos que la clave está en el hecho de que el perfil del estudiante bajo la modalidad eLearning es diferente al de quienes estudian bajo la modalidad presencial.

## **9.5.- Reflexiones finales. La confianza como el elemento clave**

Este capítulo ha sido estructurado en cuatro dimensiones centrales a partir de las agrupaciones discursivas: el uso de las TIC por parte del estudiantado; prácticas cotidianas para la organización académica; desenvolvimiento y adaptación del estudiantado a la propuesta pedagógica de la modalidad eLearning; y relaciones sociales y académicas con el resto del estudiantado.

Respecto de la primera dimensión, donde se exponen los discursos que caracterizan la relación entre el estudiantado y las TIC, hemos podido apreciar que aspectos como la brecha generacional no representaría un gran obstáculo para la realización de su formación. La experiencia acumulada en estos entornos virtuales es reconocida por los participantes como el aspecto que en mayor medida condiciona el desenvolvimiento del estudiantado con las TIC. También se hizo referencia a los dispositivos tecnológicos que utilizan para desarrollar sus estudios, y como esto se da en un marco de apropiación tecnológica, lo que develaría un eficiente proceso de alfabetización digital.

Respecto de las prácticas cotidianas para la organización académica, se generaron dos agrupaciones de discurso. La primera respecto a la gestión del estudio y la segunda, sobre la planificación académica. En relación a la gestión del estudio, el estudiantado manifestó desarrollar preferentemente sus actividades académicas en su propio entorno de confianza, el que muchas veces se da en su propio hogar. A la vez, manifestaron trabajar sin mayores problemas con el material de las asignaturas en formato digital e impreso, aunque tienen a otorgar levemente un mayor valor al formato impreso porque les permite intervenir y editar el texto.

La planificación académica es reconocida como uno de los procesos de mayor complejidad en el marco del aprendizaje autónomo. En este sentido, hemos podido reconocer que dado el ritmo de vida de los participantes, les resulta difícil planificar con cierta rigidez los espacios que dedican al desarrollo de sus responsabilidades académicas. Sin embargo, es evidente que privilegian momentos de la semana en el que puedan tener tranquilidad y privacidad.

Respecto de su adaptación a la propuesta pedagógica, se identificó en el relato del estudiantado tres áreas centrales que caracterizan el modelo educativo de la UOC. El campus virtual, los mecanismos de evaluación y el proceso de acompañamiento pedagógico. En este ámbito es posible reconocer que los participantes manifiestan sentirse adaptados adecuadamente para desarrollar sus responsabilidades académicas en el campus virtual.

Quizás el único elemento que queda al debe, tiene que ver con el acompañamiento pedagógico de los estudiantes. En este sentido, especial hincapié se hace al pobre *feedback* de los consultores, y a lo poco resolutivo que resulta el trabajo de los tutores.

Por último, respecto de las relaciones sociales establecidas con los compañeros de estudio. Podemos reconocer que este ámbito no resulta prioritario para el desarrollo de sus estudios en la UOC. Por tanto, los esfuerzos que se hagan en este sentido, más que favorecer los encuentros presenciales, deberían apuntar a desarrollar nuevas herramientas que faciliten la comunicación virtual, que es el espacio donde si están dispuestos a socializar.

Finalmente, en el gráfico 9.1 se presentan las principales dimensiones abordadas en este capítulo.



DESENVOLVIMIENTO COTIDIANO DEL ESTUDIANTE EN LA MODALIDAD ELEARNING: GESTIÓN TECNOLÓGICA, PERSONAL Y PEDAGÓGICA			
USO DE LAS TIC POR PARTE DEL ESTUDIANTE	PRÁCTICAS COTIDIANAS PARA LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA	ADAPTACIÓN A LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL ELEARNING	RELACIONES SOCIALES Y ACADÉMICAS CON EL RESTO DEL ESTUDIANTE
USO Y ELECCIÓN DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS	BRECHA GENERACIONAL FORMATO Y LUGAR DE TRABAJO	MECANISMOS DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES CAMPUS VIRTUAL PROCESO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO E INSTITUCIONAL DEL ESTUDIANTE	NIVEL DESCRIPTIVO: TIPO DE RELACIÓN ENTRE ESTUDIANTES NIVEL PROSPECTIVO: INTERÉS POR ESTABLECER VÍNCULOS
Preferentemente tablets y ordenadores portátiles	Para estudiar: uso preferente de documentos impresos	Fácil acceso Preferencia por la evaluación continua	Relación esencialmente académica
Experiencia en modalidad eLearning posibilita tener un mayor manejo de las TIC	Organización contra el tiempo, en base a fechas de entrega de trabajos	Rol consultor: - Conectar entre el estudiante y los materiales de la asignatura - Experto en el ámbito de conocimiento - Débil feedback - Regular frecuencia de contacto	Interés para vínculos esencialmente virtuales
Jóvenes y adultos se pueden desenvolver de igual forma con las TIC	Lugar de estudio: Espacio adaptado en el hogar	Rápida adaptación A favor de la existencia de examen final	Poca frecuencia de contacto virtual Sin conocimiento personal o amistoso
	Dificultad para mantener hábitos de estudios	Rol tutor: - Poco conocimiento de sus funciones - Débil feedback y poco resolutivo - Regular frecuencia de contacto	Sin interés para establecer vínculos sociales

Gráfico 9.1.- Resumen de temas capítulo 9.

## **CAPÍTULO 10. VALORACIÓN INSTITUCIONAL DEL ESTUDIANTADO**

La autonomía que se promueve en el proyecto educativo eLearning (en instituciones como la UOC) no solo conlleva las interacciones estudiantado-tecnologías o estudiantado-marco pedagógico. Uno de los sellos distintivos que promovería esta modalidad tiene relación con la posibilidad de transformar al estudiantado en un actor activo del proceso formativo, que pueda ser más consciente del rol que desempeña y de los componentes con los que debe interactuar (Area y Adell, 2009).

Al hablar de estos componentes hacemos referencia a todos aquellos aspectos que buscan definir la relación estudiante-universidad (principalmente en el ámbito tecnológico, identitario y en los diferentes servicios al estudiantado) y lo importante que resulta que ésta se mantenga estable en el tiempo. A partir de lo anterior, las herramientas tecnológicas y las aplicaciones digitales que componen el eLearning jugarían un rol protagónico en este proceso (Garrison y Anderson, 2005).

En el caso de la UOC, promover la integración del estudiantado en el marco institucional pareciera ser un aspecto prioritario según se aprecia en su modelo educativo (UOC, 2009). En éste se expresa que:

“La utilización de manera intensiva de las TIC ofrece al estudiante la posibilidad de formarse en un modelo educativo basado en su integración a la universidad y en la adquisición de competencias propias de la sociedad digital, con un sistema permanente de acompañamiento y una red social e institucional que favorezca el aprendizaje” (UOC, 2009: 23).

Esta idea de integración se enmarca en una visión educativa que promueve la interrelación de todos aquellos componentes que forman parte de la comunidad académica. Por tanto, la universidad sería entendida como un macro sistema conformado por distintos sistemas y subsistemas que, interrelacionados entre sí, posibilitan su existencia en el tiempo (Tubella y Gros, 2010). En el centro de este se situaría el estudiantado, como eje y promotor de todas las relaciones de

comunicación que se dan. Aspecto que como hemos dicho se ve facilitado por el uso intensivo de las TIC.

En este sentido, el presente capítulo es consecuencia de la agrupación de las significaciones identificadas en el relato de los participantes respecto de determinadas dimensiones institucionales que resultaron de especial interés para el estudiantado. Esta agrupación se dio en dos contextos centrales.

En primera instancia, se conformó un discurso que agrupó las valoraciones iniciales del estudiantado sobre la UOC, esencialmente a partir de las referencias externas que acumulaban. En segunda instancia, se conformaron discursos que agruparon aquellas valoraciones sobre la UOC desde lo interno, es decir, desde el estudiantado como componente activo del marco institucional. A continuación se presenta el desarrollo analítico de cada una de estas valoraciones.

### **10.1.- Valoraciones iniciales y externas sobre la UOC**

La UOC tiende a ser una universidad reconocida en el contexto catalán, por lo que era se esperaba que gran parte de los participantes tuviera ciertas referencias sobre ella. En este sentido, identificamos en sus relatos que efectivamente conocían su existencia y, particularmente, la promoción que se hacía de un uso activo de las TIC. Sin embargo, desconocían su historia, el proyecto del que formaba parte y las principales características de su modelo educativo, tal como queda de manifiesto en los siguientes fragmentos de una entrevista:

“Ni idea como me enteré, solo sabía que existía (la UOC)... es de estas cosas que sabes, no sé, conozco todas las universidades de Catalunya... De conocer no sé, de cultura general. Pero para mí era una universidad a distancia más y ya está” (Estudiante 10, Psicología: 2).

“Si (había escuchado de ella), sabía que había una universidad a distancia, sabía que existía (la UOC) pero no tenía ni idea de cómo era” (Estudiante 8, Ingeniería Informática, 1).

Respecto a las referencias externas que tenían sobre la UOC, estas no resultan tan directas. En función de lo que hemos podido identificar en sus relatos, se reconocen como parte de una primera generación de estudiantes UOC en su propio contexto. Es decir, no conocían muchas personas cercanas que hubiesen desarrollado estudios universitarios en la UOC previo a su experiencia. De hecho, en las entrevistas se deja entrever que en distintas ocasiones han resultado ser ellos mismos los que en función de su experiencia, han recomendado a la UOC en sus círculos sociales:

“A mí la UOC me gusta, me sorprendió un montón al comienzo, pero con el tiempo me adapté muy bien. En todo caso no sé si las otras universidades o los otros cursos que se ofrecen son tan buenos como la UOC. Pero si me preguntan por la UOC sí que hablo bien a partir de lo que me ha tocado vivir a mí, de hecho ya lo he hecho a gente que me ha preguntado” (Estudiante 23, Psicología: 7).

Lo anterior es parte de un relato que hemos identificado preferentemente en el estudiantado de los grados de Psicología y ADE (pese a ser estudios ofertados por la UOC, hace más de 15 años). En el caso del estudiantado de Ingeniería Informática, el relato tiende a ser diferente. Durante las entrevistas realizadas a los participantes de estos estudios, manifestaban que en su contexto de desarrollo profesional, si conocieron gente que desarrollaba (o desarrolló) sus estudios en la UOC. Esto se entendería según lo expresado por el director del grado de Ingeniería Informática en la UOC, a partir de la positiva valoración social que tendrían estos estudios en el ámbito profesional que les incumbe y la falta de oferta formativa al respecto.

“El mundo de la informática es bastante más pequeño de lo que la gente cree. Y más en Catalunya, que después de la UPC, estamos nosotros (UOC) y cuatro más” (Entrevista Director grado de Ingeniería Informática: 2).

El contar con un reforzamiento del contexto profesional del que forman parte los estudiantes del grado de Ingeniería Informática, incidió en muchos casos en que se decidieran a matricularse.

“(Donde hice mi grado superior) había un profesor que era tutor de la UOC, que me animó mucho a estudiar Ingeniería Informática, y me hablo de la UOC” (Estudiante 4, Ingeniería Informática: 2).

“La UOC ya la conocía por un par de compañeros míos (de trabajo y antiguo compañeros de escuela) que cursaban sus estudios ahí y me informé un poco y me animé a empezar. En Guayana francesa (lugar de trabajo actual) hay bastante gente que estudia en la UOC Informática” (Estudiante 9, Ingeniería Informática: 1).

Este último fragmento, expone el caso de un estudiante que reside en Guayana Francesa, y que animado por sus compañeros de trabajo, decidió comenzar su formación.

Ahora bien, más allá del estudio que realizaban, contábamos con un estudiantado que tenía solo unas pocas referencias externas de la UOC, pero que en general, se trataban de valoraciones positivas, sobre todo en el ámbito de la informática. Considerando estas referencias externas y sumadas a las motivaciones y a la voluntad de realizar estudios universitarios, nos propusimos comprender por qué el estudiantado finalmente optó por matricularse en la UOC. Veamos que pasó.

*¿Por qué finalmente la UOC? ¿Por qué no la UNED?*

Una vez reconocida la necesidad de realizar estudios de educación superior en edad adulta y no poder hacerlo de manera presencial, los entrevistados manifestaron qué los impulsó a matricularse en la UOC. Que atributos de la institución, justificaron su elección.

Entre determinados aspectos comunes identificados en sus relatos y significaciones, se puede reconocer que la UOC es reconocida como una universidad on-line, abierta, no distante, innovadora, que fomenta el uso de las TIC en su proceso formativo y que tal como se menciona en el siguiente fragmento, apostaba por hacer sentir al estudiante en un contexto formativo que, pese a lo virtual, buscaba asemejarse a lo presencial.

“Es que es diferente a otras universidades a distancia que vi. No tiene nada que ver. Tú tienes una persona ahí que te acompaña, tienes unos compañeros, etc., para mi es el símil más parecido a la universidad presencial. Y esto fue lo que me atrajo para decantarme por la UOC. Quizás la imagen que tiene como universidad primeriza en el eLearning e innovadora” (Estudiante 4, Ingeniería Informática: 3).

Ahora bien, antes de seleccionar la UOC la mayoría de los entrevistados manifestó haber consultado la opción de la UNED, salvo en el caso de los estudios de Ingeniería Informática cuya oferta en la UNED no existía hasta el curso 2010-2011. Como hemos visto en el capítulo 5, la UNED es una universidad pública del Estado Español con más de 40 años de trayectoria y que es referente en cuanto a educación a distancia en España. En este sentido, el crecimiento de la UOC, según propias palabras de su primer rector Gabriel Ferraté (2009), se habría dado como una reacción al posicionamiento político-institucional con el que ha contado la UNED durante su existencia. Esto, a juicio de Ferraté (2009), habría obligado a la UOC a estar en un permanente proceso de cambio e innovación tecnológica y pedagógica, que le permitiera generar elementos de distinción social con la UNED.

En relación a lo anterior, en los relatos del estudiantado hemos podido reconocer algunos de estos elementos diferenciadores y que habrían incidido en su decisión de estudiar en la UOC. Esto se puede apreciar en los siguientes fragmentos de entrevistas, donde se mencionan aspectos como la facilidad de convalidación de asignaturas o las características del campus virtual:

“Estuve entre la UOC y la UNED y la UOC me pareció que era en la que me convalidarían más (asignaturas). También conocía gente que lo había hecho y estaban contentos” (Estudiante 20, Psicología: 2).

En la línea de estos fragmentos, las principales ideas manifestados por los estudiantes entrevistados respecto a por qué seleccionar la UOC por sobre la UNED, son las siguientes:

- La UOC proyectaría una imagen de mayor seriedad institucional y que da más confianza. Es decir, para los participantes la UOC generaría una confianza institucional que no lograron reconocer en la UNED.

“Básicamente a mi psicología siempre me ha gustado y entonces estudiar por la UOC te da más flexibilidad y más posibilidades de trabajar, porque con todo esto de Bolonia, ir a la universidad presencial era mucho tiempo, y la UOC tiene buena imagen, y da más confianza”. (Estudiante 23, Psicología: 1).

- La UOC tiende a ser reconocida como una universidad más moderna que la UNED. En este sentido, el desarrollo y la innovación tecnológica juegan un rol clave, ya que para los participantes, la UNED aún es identificada como una institución más en la línea de la educación a distancia tradicional.

“Es bastante más accesible, y su campus virtual mucho más fácil que usar, a diferencia de la UNED. Yo creo que fue uno de los puntos que me hizo elegir a la UOC” (Estudiante 16, ADE: 10).

- La UOC tiene especial consideración y a la vez otorga mayores facilidades de acceso a estudiantes con formación previa en instituciones catalanas. En este sentido, los participantes manifestaron encontrar diferentes trabas administrativas en la UNED a la hora por ejemplo, de intentar convalidar asignaturas o de entregar documentación académica. Además, el hecho de que la UOC imparta su formación en catalán también es un aspecto valorado positivamente por dos razones. En primer lugar, porque existe un subsidio económico otorgado por la *Generalitat de Catalunya* para incentivar la formación universitaria en lengua catalana. En segundo lugar, porque entrega la posibilidad, a quienes así lo deseen de realizar sus estudios en catalán. Ambas razones, pueden evidenciarse en los siguientes fragmentos de entrevista:

“Primero era porque era mucho más fácil el acceso. Porque claro, quise hacerlo por la UNED también, pero era mucho más difícil reconocer los estudios catalanes, por decirlo de alguna manera. Yo como venía de la Universidad de Girona fue solo llevar el título a UOC y ya podías estudiar. Y me acuerdo que me apunté para un máster en la UNED y me pidieron un montón de documentos y que tenía que traducir todas las asignaturas” (Estudiante 3, Ingeniería Informática: 2).

“Era una Universidad catalana y a distancia. Entonces me gustó la idea, de poder estudiar en mi lengua, y empecé” (Estudiante 8 ADE: 2).

Todos estos aspectos evidencian que el proceso de pensar en la UOC como una alternativa para desarrollar los estudios universitarios va acompañado de un pensar en la UNED como alternativa. Con esto no se intenta decir que los entrevistados optaron por la UOC a partir de eventuales deficiencias de la UNED. Sin embargo, en la propia dinámica “*comparar y elegir*” que caracteriza a las sociedades modernas (Beck, 1999; Castells, 2001) la UNED cumple un rol, que sin esperarlo, termina favoreciendo a la UOC.

## **10.2.- Valoración desde (y hacia) lo interno a la UOC**

Ya centrados en la UOC, y tal como mencionamos al comienzo de éste capítulo, durante el desarrollo de las entrevistas se reconocieron ciertas valoraciones del estudiantado a determinadas dimensiones institucionales, que resultaban significativas en su trayectoria académica. Estas son: servicios administrativos e institucionales de la universidad, sentimiento de pertenencia e identificación, confianza institucional. A continuación se presentan las agrupaciones discursivas de cada una de ellas.

### *Area de estudiantes*

Tal como hemos visto en el capítulo 7, el espacio construido por la UOC para favorecer la relación entre el estudiantado y la institución, es denominado área de estudiantes. Este espacio está conformado por cuatro grupos operativos: el servicio de información, el servicio de atención al estudiante, el servicio de asesoramiento (ex atención tutorial) y el servicio de incorporación.



Al respecto, se pudo identificar en el relato del estudiantado que existe conformidad en la relación que se da en cada una de las áreas institucionales con las que establece mayor contacto. De acuerdo a lo expresado por Garrison y Anderson (2010), este aspecto resultaría clave en un entorno no presencial, donde la comunicación periódica con el estudiantado, sería garantía de permanencia (y no deserción). A continuación se han agrupado las valoraciones realizadas por el estudiantado respecto a las dos áreas a las que se ha hecho mayor referencia: el servicio de información y el servicio de atención al estudiante<sup>125</sup>.

### *Valoración sobre el servicio de información*

El servicio de información es el grupo operativo de la universidad responsable de transmitir información al estudiantado de manera proactiva, es decir, mediante los canales de comunicación que se dispone, informa de eventos, actividades, y en general todo lo que desde el punto institucional se quiere transmitir al estudiantado. Tal como explica su representante, el servicio cumple dos tareas centrales:

“El servicio de información es un (grupo) operativo que tiene fundamentalmente dos funciones. Por una parte, la generación y gestión de la información a nivel UOC, es decir, consultar a distintas áreas y a los propios estudiantes sobre que es de su interés, y a partir de esto, armar un plan de comunicación. Por otra parte, la transmisión de información, y esto lo hacemos mediante el campus virtual, es decir, todos los contenidos que hay en el campus y que no son docentes, lo generamos nosotros” (Entrevista representante Servicio de información: 2).

Muy en la línea de los relatos sobre el campus virtual que se han visto en el apartado anterior, se puede identificar que para el estudiantado de la UOC, este servicio cumple efectivamente (y adecuadamente) la importante función de mantener informados a los estudiantes sobre todo lo que se hace en la UOC.

---

<sup>125</sup> En el caso del servicio de asesoramiento (ex tutorial), gran parte de su desarrollo discursivo se ha expuesto en el capítulo 9.

Esto no se trataría de un tema menor, toda vez que el desafío de mantener conectado al estudiantado con la institución representa un importante desafío para las universidades virtuales (Tubella y Gros, 2010).

Para el estudiantado, resulta importante mantenerse al día de las actividades que la UOC desarrolla; saber que se hacen cosas importantes, que se firman acuerdos, que se establecen convenios, que alcanza un reconocimiento a nivel país e internacional, que se trabaja en innovación tecnológica o que se avanza en sus procesos de calidad y de acreditación.

En este sentido se valoran positivamente los mecanismos de comunicación que se utilizan desde el servicio de información. Ya sea aquellos internos, como el envío de boletines informativos, o mediante la actualización de la información en el campus virtual, o mediante redes sociales, como *Facebook*.

Al percibir en el relato de los participantes, que predominan las manifestaciones donde el estudiantado expresa estar informado y adecuadamente contactado (en periodicidad y contenido) por la universidad, y se puede evidenciar que existiría una valoración en general positiva sobre el desempeño del servicio de información.

#### *Valoración sobre el servicio de atención al estudiante*

El servicio de atención al estudiante, es el principal responsable de recepcionar y atender los contactos que establece el estudiantado con la UOC. Para esto, establece cinco mecanismos de comunicación directa: servicio telefónico, servicio de consultas académicas vía campus virtual, servicio de ayuda informática, servicio de contacto no académico interactivo (vía *Twitter*) y el servicio de atención de quejas. En cada uno de estos canales de comunicación, tal como vemos a continuación, se han podido identificar diferentes valoraciones del estudiantado en cada una de ellas.

Respecto del servicio telefónico de atención al público, al tratarse de un servicio que básicamente está orientado a asesorar a las personas que están

interesadas por la oferta formativa de la UOC<sup>126</sup>, no se identificaron valoraciones ni positivas ni negativas. Solo se dejó entrever que en general los estudiantes creen que es una buena iniciativa y que está bien contar en una primera etapa de acercamiento a la institución, con opciones asincrónicas.

Respecto del servicio de atención de consultas académicas, se trata de un espacio virtual y está accesible dentro del campus solo al estudiantado de la UOC. Acá los participantes manifestaron que realizan todo tipo de consultas relacionadas con trámites o aspectos administrativos. De hecho, según lo expresa el encargado del área de atención, es un espacio creado para este tipo de consultas, y no para plantear preguntas de tipo docente. En general, se ha identificado en sus relatos una valoración positiva sobre su funcionamiento. Las críticas tienden más a apuntar a la resolución de sus consultas, que en general no dependen de este servicio, tal como lo expresa el siguiente estudiante:

“En el campus hay un espacio donde haces este tipo de preguntas (convalidación), claro, te responden de inmediato, te van diciendo que tu trámite se está gestionado, y todo. Pero cuando te dan la respuesta, y es negativa, te dicen que no ha sido aceptada su solicitud. Luego tú les escribes pidiéndoles algún tipo de explicación, y van y te dicen que no depende de ellos la resolución, y que no pueden hacer más. Te quedas con una sensación extraña” (Estudiante 16, ADE: 5).

Respecto del servicio de ayuda informática, este servicio tiene dos canales, el virtual y el telefónico. Básicamente lo que hace, es intentar que la tecnología no sea una barrera para los estudiantes, tal como explica el encargado del servicio de atención al estudiante:

“Si tienes dificultad de acceso al campus, si no sabes cómo instalarte el material de una asignatura, cualquier necesidad que tú puedas tener en el ámbito tecnológico, es un servicio que te ayuda para que eso no sea una barrera y te puedas destinar a lo que has venido a hacer a la UOC, que es estudiar” (Entrevista responsable Servicio de atención al estudiante: 4).

---

<sup>126</sup> Según opinión del responsable del área de atención al estudiante, este canal de comunicación estaría próximo a desaparecer.

En este ámbito, el relato del estudiantado tiende a ser favorable con la gestión de esta área. Se resaltan la eficiencia, la rapidez de resolución y la facilidad de contacto. Tal como se expresa en el siguiente fragmento:

“Bien, el soporte técnico contesta rápidamente y arreglan todo si hay algún problema. Nunca he tenido ningún problema en ese aspecto, y por lo que comentamos en el foro con los demás estudiantes, es algo que pensamos todos” (Estudiante 7, Ingeniería Informática: 5).

El contacto con el servicio informático tiende a darse de manera más frecuente en los primeros años de los estudios. Con el tiempo, y en la medida que más experiencia se acumula en su manejo, menos problemáticas tienden a presentarse. Por tanto, más que problemas técnicos, el motivo principal de las consultas se da porque en las primeras etapas de su formación, el estudiantado no sabe usar las aplicaciones y utilidades del campus virtual.

Respecto al servicio de atención vía *Twitter*. Se trata de un canal de comunicación que se puso en marcha en marzo del año 2012, para que el estudiantado puede hacer llegar cualquier tipo de pregunta o en general, cualquier duda que no sea docente. Es un servicio complementario al de las otras áreas, y de acuerdo a lo que hemos podido indagar en las entrevistas con los representantes del área, se creó con el fin de dar una salida comunicativa más directa al estudiante.

De acuerdo a lo expresado por el responsable del servicio de atención al estudiante, transformar la cuenta en *Twitter* de la UOC, en la herramienta sincrónica preferente de comunicación con el estudiantado, es la apuesta a mediano plazo que tiene este servicio:

“Twitter es prácticamente síncrono, entonces, son las características de la herramienta adaptada a las necesidades de los estudiantes. Nosotros acá lo que hacemos es un acompañamiento más personalizado. Ha tenido mucho éxito, estamos muy encima porque lo que queremos es complementar el conjunto de servicios que tenemos a disposición de los estudiantes” (Entrevista responsable servicio de atención al estudiante: 4).

Lo expresado por el representante de este servicio, demuestra que existe conocimiento a nivel institucional de la necesidad que tiene el estudiantado de comunicarse con prolijidad con la universidad. Respecto a Twitter, se trata de una iniciativa bien valorada por el estudiantado en este sentido, aunque la poca funcionalidad de las respuestas recibidas y el *feedback* también son identificados como sus puntos débiles. Esta idea es ratificada por el siguiente estudiante:

“Bueno, depende. El Twitter es muy rápido pero a veces es bastante genérico y poco investigado. Quiero decir, si hay alguna cosa que se va de su competencia pues dice... “Habla con tu tutor” o “O eso búscalo” ... de forma que es rápido pero para mi gusto poco personal. Y a veces en el servicio de atención al estudiante también algunas veces me han respondido de manera satisfactoria y algunas veces no, como que han respondido lo primero que se les ha ocurrido o sin prestar mucha atención” (Estudiante 5, Ingeniería Informática: 11).

Finalmente, respecto del servicio de atención de quejas, se trata de un canal creado para que los estudiantes puedan manifestar sus insatisfacciones. De acuerdo a lo expresado por el representante del servicio es una iniciativa que existe para mejorar los distintos aspectos institucionales, tal como se expresa en este fragmento:

“Queremos que el estudiante se queje si es que tiene motivos para quejarse y que no se guarde esta queja porque esto es lo que provoca que mañana hables con un compañero...con una amiga...o hables con... y transmitas una visión negativa de la universidad, entonces...si tú tienes motivo de queja lo que nosotros hacemos es facilitarte el canal a través del servicio para que nos lo comentes y nosotros te intentamos ayudar” (Entrevista responsable servicio de atención al estudiante: 7).

Los estudiantes tienden a valorar positivamente la existencia de este espacio. Sin embargo, se cuestiona nuevamente lo poco resolutivo que resulta. A lo largo de este análisis, y al observar los relatos al respecto, nos hemos podido dar cuenta que este tipo de estudiante, que no olvidemos tiene una exitosa trayectoria durante su formación en la UOC, no realiza críticas porque si, ni

presenta quejas poco constructivas. Más bien en el marco de las propias vicisitudes académicas, identifica problemas, en los que requiere soluciones rápidas y eficientes, acorde a su excelente trayectoria y a los múltiples esfuerzos que realiza:

“Yo agradezco a la UOC por esta oportunidad de formarnos y poder hacerlo así, más autónomo, pero las cosas como son. Yo hago un enorme esfuerzo por trabajar, cumplir con mi familia, y sacar buenas calificaciones. Me cuesta lo que no te imaginas vivir así...a tope. Hablo muy bien de la UOC por lo demás cuando me preguntan. Por lo mismo, no estoy dispuesto a que se me presente un problema administrativo o de los estudios en sí, como me pasó el semestre pasado, y que tenga que llenar 4 formularios, escribir en la sección de quejas, luego un mensaje en Twitter, y después mails para allá y para acá. Luego esperar 1 semana y sin respuesta ni solución. Las cosas claras, en mi vida yo voy como reloj, y mi parte la cumplo, y espero que si tengo un problema o una queja se solucione rápido y de manera eficiente, es algo esencial, si no el que falla no soy yo, y me rompen todo el circuito que tengo montado” (Estudiante 13, ADE: 3).

Este fragmento evidencia la necesidad que manifestaron tener los entrevistados sobre el óptimo funcionamiento de su relación con la UOC. Y más que valorar positivamente la multiplicidad de canales de comunicación, tienden a valorar mejor la resolución de sus problemas. Esto es lo que resulta prioritario, y es lo que en esencia constituye gran parte de la confianza que desarrollan hacia la institución.

### **10.3.- Confianza institucional**

En un marco social en el que prolifera el debate sobre las eventuales certezas y las incertidumbres que proyectarían las instituciones que dan orden a la sociedad (Giddens, Beck y Lash, 1997), los sistemas educativos, junto con sus modelos de enseñanza, intentan situarse a partir de su capacidad de proyectar confianza (Selwyn, 2009).

Para Giddens, Beck y Lash (1997), en esta era de modernización reflexiva, la confianza social sería el componente esencial que permitiría a todo tipo de

institución proyectarse en el tiempo. Se trataría, por tanto, mas que de un concepto retórico, de un objetivo institucional por sí. Es decir, las instituciones deben organizarse y deberían evaluarse en función de su capacidad de proyectar confianza.

Ahora bien, en el caso de instituciones como la UOC donde su desenvolvimiento capacidad de proyección social se da en entornos virtuales, el desafío pareciera ser aún mayor. No solo se trataría de la legitimación de un modelo educativo, sino también de un espacio de interacción del que muchos tienden a dudar sobre su potencial socializador (Selwyn, 2009).

En este sentido, los desafíos de la UOC serían, por un lado, garantizar un modelo pedagógico sustentado en el aprendizaje autónomo y en el activo uso de tecnologías y, por otro lado, defender su posicionamiento en un espacio virtual que sea capaz de crear comunidades de trabajo y activos espacios de interacción (UOC, 2009).

Considerando estos aspectos, durante las entrevistas hemos podido reconocer que los participantes se desenvuelven en un marco de confianza en el entorno institucional de la UOC. Esta sensación se evidencia en los relatos que se dan respecto del modelo educativo y sobre su desenvolvimiento con las tecnologías, independiente de alguna tesitura en particular o de un malestar específico que se dé con representantes del área académica e institucional.

De acuerdo a lo identificado en los relatos, más allá de las motivaciones y expectativas de cada uno de los participantes, el confiar en el proyecto de la UOC resulta un componente clave para su continuidad en los estudios, tal como lo afirma el siguiente estudiante:

“A mí la UOC me parece una institución seria, bien armada que funciona bien y genera confianza, de lo contrarió ya me habría salido” (Estudiante 13, ADE: 3).

El estudiantado tiende a confiar no solo en el marco institucional de la UOC, sino también en el entorno virtual en el que interactúa. Es decir, el estudiantado confiaría tanto en la apuesta de la UOC como en la apuesta del eLearning. A lo anterior, se suma el hecho de que los participantes manifiestan tener una positiva visión sobre el futuro de la UOC. Es decir, para los participantes, la UOC se mantendrá en el tiempo, toda vez que tienden a considerar que el modelo de la UOC es un modelo que gran parte de las instituciones académicas tendrá en el futuro.

“No tengo ninguna duda que esta universidad se mantendrá en el tiempo, todavía no tiene techo” (Estudiante 1, Ingeniería Informática: 13).

En el marco de la sociedad informacional y de la emergente modernización reflexiva, identificamos en los relatos del estudiantado que la UOC sería una institución que tiende a proyectar confianza en ellos. En cierta medida, esto explicaría su permanencia en los estudios y, en general, la positiva imagen que tienen de ella. Respecto de esto último, a continuación se analizan los aspectos que caracterizan la imagen e identificación que tiene el estudiantado sobre la universidad.

#### **10.4.- Sentimiento de pertenencia e identificación con la universidad**

La identidad y el sentimiento de pertenencia que tienen los estudiantes de su universidad, ha sido un aspecto ampliamente analizado a la hora de observar las transformaciones vividas por el sistema universitario a lo largo de su historia (Martínez y Esteban, 2005; Vázquez, Rodríguez y Rodríguez, 2006). Aspectos como la antigüedad, la tradición, los reconocimientos académicos, la identificación territorial, el prestigio, las generaciones de egresados o la construcción de espacios de ex alumnos (ALUMNI) son solo ejemplos desplegados de lo que puede girar en torno a un sentimiento de pertenencia institucional.



Por lo demás, este sentimiento de pertenencia que pueda llegar a tener los ciudadanos sobre determinadas instituciones, tiende a resultar clave para la legitimidad del proyecto moderno (Kuhn, 1996; Lyotard, 1991). Esto también estaría en la línea de lo planteado por Giddens, Beck y Lash (1997) respecto a que tanto la confianza como el sentimiento de pertenencia de sus integrantes, son aspectos que garantizarían la sobrevivencia de determinadas instituciones.

Considerando lo anterior, la situación de la UOC tiende a ser genuina. Se trata de una institución creada recientemente y que además no cuenta con un modelo educativo tradicional, lo que la alejaría tanto de la educación presencial, como también de lo que entendemos como educación a distancia tradicional<sup>127</sup> (Sangrà, 2002). Por lo que, de acuerdo a lo manifestado por los participantes, la identificación de sus estudiantes no sería una de sus principales características.

De acuerdo a lo identificado en los relatos, la existencia de confianza institucional no estaría relacionada con un manifiesto sentimiento de pertenencia. De hecho, en el relato de aquellos entrevistados que contaban con estudios previos finalizados en universidades presenciales, aunque su experiencia como estudiante en la UOC pudiese ser más satisfactoria, manifestaron sentirse más identificados con su experiencia presencial:

“Pasan los años y al final si me preguntan donde estudié, siempre haré referencia a la presencial (UPC), seguramente lo que influye sean los vínculos que eres capaz de establecer, no lo sé, te acuerdas de muchas cosas....yo creo que en ese sentido es difícil acordarse de situación estando en la UOC” (Estudiante 24, Psicología: 10).

De igual forma, es posible reconocer que la falta de identificación de los participantes con la universidad no representa un aspecto que genere malestar o insatisfacción. De hecho, en el caso de los estudiantes de Ingeniería Informática fue posible reconocer en sus relatos un sentimiento de pertenencia más orientado al estudio que a la universidad, lo que podría explicarse por el

---

<sup>127</sup> Esto en el sentido de que la UOC nace en 1995 como una universidad virtual, lo que ha sido su principal característica hasta el presente.

reconocimiento social que alcanza este grado de la UOC en el ámbito de conocimiento en el que está inserto. Tal como lo expresa el siguiente estudiante:

“Estoy muy contento de estar en la UOC, y sobre todo por estudiar ingeniería informática, no me imaginaba que fuera tan reconocida en todas partes” (Estudiante 6, Ingeniería Informática: 6).

Más allá de lo anterior, se puede evidenciar que en la UOC los estudiantes conviven en un entorno de confianza con la universidad, pero sin que esto necesariamente implique un manifiesto sentimiento de pertenencia.

#### **10.5.- Reflexiones finales. Confianza institucional, sin sentimiento de pertenencia**

En el presente capítulo, se analizaron las valoraciones realizadas sobre la UOC, por parte de los participantes. Los relatos fueron organizados en cuatro dimensiones centrales. “Valoración inicial y externa”; “Valoración interna”; “Confianza institucional”; y “Sentimiento de pertenencia e identificación”. Estos cuatro discursos fueron rescatados dada la importancia significativa que tuvieron para el estudiantado.

Respecto de las valoraciones iniciales y externas sobre la UOC, los participantes manifestaron haber contado con referencias iniciales sobre la universidad, aunque desconocían gran parte de sus principales características y atributos. Además, hemos podido identificar que en el caso de los estudios de ADE y Psicología se trataría de la primera generación de estudiantes de la UOC en su entorno social. Situación diferente a la que se da en los participantes de ingeniería informática, quienes manifestaban haber contado con referencias sobre estos estudios impartidos en la UOC de parte de personas cercanas a sus círculos laborales.

Otro de los ámbitos desarrollados en esta dimensión, tuvo que ver con aquellos aspectos que terminaron influyendo en su decisión de estudiar en la UOC por

sobre otras opciones consideradas, como la UNED. En este sentido resaltaron aspectos como la confianza institucional, el hecho de que sea una universidad Catalana, o la fuerte apuesta tecnológica y lo fácil que aparentemente resultaba su adaptación.

Respecto de las valoraciones internas sobre la UOC. Los relatos y significaciones estaban realizados en función de la posición del participante como sujeto activo y como actor interno de la universidad. En este sentido, identificamos que los relatos tendían a valorar positivamente su experiencia al interior de la UOC, sobre todo en su relación con los distintos componentes del Área de Estudiantes.

Dentro de esta área de la UOC, los participantes hicieron referencia principalmente a dos de los cuatro grupos operativos que la conforman. Primero, el servicio de información, cuya función informativa es reconocida como fundamental para el estudiantado, quienes expresaron lo importante que les resulta estar al día en el quehacer de la UOC. Segundo, el servicio de atención al estudiante, que cuenta con cinco canales de comunicación que buscan facilitar el contacto del estudiantado con la UOC, iniciativa que si bien es valorada positivamente por los participantes, resaltan lo poco resolutivo que resultan.

Por consiguiente, el ámbito administrativo e institucional de la UOC en el proceso de acompañamiento del estudiantado, no solo es reconocido como fundamental, sino que también es valorado positivamente por los participantes. De igual forma,, se recomienda que se agilicen y faciliten los procesos de resolución de problemas o incidencias.

Respecto a la “Confianza Institucional”, se ha podido identificar en los relatos del estudiantado, que estos se desenvuelven en un marco de confianza con la UOC, sobre todo en lo que respecta al uso de las TIC y a su adaptación al modelo educativo.

Respecto del sentimiento de pertenencia e identificación con la universidad, ha sido posible reconocer que en el caso de estudiantes con estudios previos, estos tienden a identificarse más con aquellas instituciones presenciales donde desarrollaron su formación por sobre la UOC. De todas formas, dadas sus expectativas formativas y características personales, este hecho no es identificado por los participantes como una eventual gran problemática. Tal como mencionamos al final del capítulo, para el estudiantado resultaría más importante desenvolverse en un entorno de confianza institucional, que en un marco de identificación y pertenencia.

Finalmente de acuerdo a lo desarrollado en este capítulo, se puede reconocer que el estudiantado valora positivamente su experiencia en la UOC, desde aquellos aspectos que incentivaron su ingreso, hasta su relación con los componentes del Área de Estudiantes. Si bien, no tienen un manifiesto sentimiento de pertenencia a la institución, su trayectoria en ella se da en un marco de confianza general.

Para una mayor comprensión, el gráfico 10.1 resume los principales ámbitos e ideas que han sido desarrollados en este capítulo.

VALORACIÓN INSTITUCIONAL DEL ESTUDIANTADO			
VALORACIONES INICIALES SOBRE LA UOC	VALORACIÓN DESDE Y HACIA LO INTERNO	CONFIANZA INSTITUCIONAL	IDENTIFICACIÓN Y SENTIMIENTO DE PERTENENCIA
¿POR QUÉ LA UOC Y NO LA UNED?	HACIA EL AREA DE ESTUDIANTES	CONFIANZA EN TRES ÁREAS PRINCIPALES	NO ES LO MAS IMPORTANTE
	SERVICIO DE INFORMACIÓN	CONFIANZA HACIA LA UOC	CONFIANZA HACIA EL ELEARNING
	SERVICIO DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE: CINCO MECANISMOS DE COMUNICACIÓN	CONFIANZA HACIA LA UOC COMO INSTITUCIÓN	CONFIANZA HACIA LA TECNOLOGÍA
Imagen de la UOC proyecta mas confianza y seriedad institucional	Mantiene informado adecuadamente a la comunidad de estudiantes sobre la actualidad de la UOC	Confianza en la UOC como institución seria, que hace bien las cosas	Poco sentimiento de pertenencia hacia la UOC
UOC vista como una universidad más moderna y tecnológica	<u>Servicio de atención de consultas académicas:</u> accesible y expedito, usado para consultar sobre trámites o aspectos administrativos, poco resolutivo	Acompañamiento pedagógico mejorable	Predomina modalidad formativa flexible por sobre imagen de la institución
UOC reconocida como una universidad catalana	<u>Servicio de ayuda informática:</u> eficiente, expedito y resolutivo. Usado principalmente los primeros semestres de estudio		Poca identificación con la imagen mediática que proyecta la UOC en ciertas campañas publicitarias
Mayores facilidades para convalidar asignaturas	<u>Atención vía Twitter:</u> contacto expedito, muy genérico y poco resolutivo		
	<u>Servicio de atención de quejas:</u> Poco uso, poco resolutivo		

Gráfico 10.1.- Resumen de temas capítulo 10.

## **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROYECCIÓN ANALÍTICA**



## **CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES PARA LA DISCUSIÓN SOBRE LAS TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS DEL ESTUDIANTADO VIRTUAL**

Bien, ya en los últimos párrafos de este trabajo resulta importante concluir algunos temas y abrir otros. Antes de comenzar este apartado, pienso qué es lo que debiera ser escrito aquí. Pienso en el lector, en lo que le pudo haber sucedido al leer este trabajo. Y no porque le tenga que suceder algo fuera de lo común tras el relato con mis palabras. Nada más lejos de mis intenciones. Me pregunto por los posibles rumbos y reencuentros que la imaginación y la razón pueden tomar en el tránsito de la lectura. De aquí se podrían asimilar herramientas, ideas, sugerencias o por el contrario, aprender de los errores ajenos. Más allá de esto, sin duda el presente capítulo es la última oportunidad de provocar en el lector “la cuota de influencia” que todo autor espera de su trabajo, y yo quiero aprovecharla.

Antes de separarnos, me gustaría abordar tres asuntos en las últimas páginas de esta tesis. En primer lugar, ofrecer al lector algunas notas complementarias con reflexiones en torno a tres dimensiones de las múltiples desarrolladas a lo largo de la tesis: (1) la teórica; (2) la metodológica; y (3) la institucional.

La segunda intención es proponer una discusión analítica respecto de los propósitos u objetivos de esta investigación, los antecedentes expuestos, y los discursos que se han construido desde el estudiantado. Se trata de una discusión conformada por ideas que se han ido condensando a lo largo del proceso de elaboración del trabajo que nos ocupa. Ideas, en el sentido de fijaciones, firmezas, cristalizaciones que son producto de esta investigación. Son ideas que han cuajado, que han ido tomando solidez y densidad.

En tercer lugar, presentaremos algunas de las limitaciones de esta investigación, al tiempo que se propondrán determinados rumbos que se podrían tomar a partir de ahora. Sobre los rumbos, se trata de algunas sugerencias que podrían ser consideradas en futuros esfuerzos investigativos próximos al que nos ha ocupado a lo largo de estas páginas.



## **11.1.- Algunas notas complementarias**

Para desarrollar este apartado, hemos construido algunas notas sobre tres importantes dimensiones que se han trabajado a lo largo de la presente investigación. Se trata de dimensiones con una historia y evolución propia, y que solo después de consolidarse nos fueron permitiendo avanzar por un sendero expedito. Son notas sobre lo teórico, lo metodológico, y sobre la propia UOC.

### **11.1.1.- Notas sobre lo teórico**

El abordaje conceptual y teórico que hemos desarrollado en los capítulos 2, 3 y 4, no fue construido con la pretensión de dar explicaciones cerradas y establecidas respecto del contexto social en el que está situado nuestro problema de investigación. En efecto, lo que buscábamos era orientarnos en un ambiente marcado por la existencia de múltiples interpretaciones y respuestas, provenientes de las más diversas áreas de conocimiento (y con las más diversas intenciones), sobre el impacto de las TIC en el ámbito educativo.

No se ha pretendido por tanto, presentar estos enfoques seleccionados como un decálogo exacto y perfecto de eventos que secundan la emergencia del eLearning. Más bien es un intento de aproximación, o incluso podría entenderse como el resultado de una suma de cuestionamientos, debates y desde luego, de opciones que debimos enfrentar y resolver a lo largo de estos años de trabajo. Quizás otros esfuerzos investigativos puedan optar por elegir diferentes rutas. Al menos a nosotros, hacerlo de esta forma, nos hizo sentido.

En lo concreto, siempre con la intención de situarnos en un escenario social y pedagógico lo más adecuado posible, hemos optado por construir este marco orientativo en base al desarrollo de tres capítulos centrales<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> Ver capítulos 2, 3 y 4 de la presente tesis.

En relación al capítulo 2, denominado “La educación superior en el marco de la sociedad de la información” hemos dado cuenta de cómo las transformaciones que se están dando en educación superior, se enmarcan en un contexto social amplio, caracterizado por la emergencia de la sociedad de la información, pero sobre todo por el debate sociológico que se da entre lo moderno y lo postmoderno. Por tanto, la sociedad de la información o sociedad informacional (Castells, 1997) más que ser el resultado de las transformaciones tecnológicas y culturales de la modernidad, se trataría de un escenario que nos devela el debate contemporáneo sobre la prevalencia, ya sea de las “incertidumbres” o de las “certezas” sociales que caracterizan a la modernización reflexiva (Giddens, Beck y Lash, 1997).

Lo anterior evidenciaría la emergencia de riesgos sociales provocados por la poca capacidad de las instituciones y sistemas modernos (entre ellos el sistema educativo y las propias TIC), de transmitir confianza y generar estabilidad en la ciudadanía. Por lo tanto las instituciones educativas, junto a aquellas iniciativas que tienen un activo uso de las TIC (como el eLearning), se enfrentarían en el presente a una permanente necesidad de legitimación social.

En relación al capítulo 3, denominado “el eLearning: emergencia y evolución”, hemos presentado algunas de las características centrales de esta modalidad educativa. En este sentido, hemos resaltado las diferencias conceptuales que se dan entre la educación a distancia tradicional y el eLearning, y hemos agrupado las principales ideas y definiciones que existen en el concierto académico e institucional al respecto. Además, hemos analizado algunos de los principales esfuerzos investigativos y académicos que se han realizado en España en este sentido.

Todo esto no ha permitido identificar al eLearning como una modalidad educativa que si bien ha estado inspirada en la educación a distancia tradicional, no necesariamente debe verse como una continuación de la misma. Se trataría por tanto, de una modalidad que por un lado refleja la consolidación del proceso de inserción de las TIC en los modelos de enseñanza-aprendizaje, y que por otro lado, es consecuencia de esta incertidumbre social respecto de

los modelos tradicionales de formación universitaria, sin que esto implique su legitimidad y consolidación. En este sentido, reconocemos que la modalidad eLearning está hoy en día inmersa en el debate sobre la construcción de modelos educativos eficientes y estables, capaces de impartir formación abierta y de calidad.

Un fiel reflejo de esta situación es posible evidenciarlo en España, donde si bien existe una amplia oferta educativa eLearning y a distancia, esta tiende a ser inestable, poco articulada entre sí misma, y sobre todo poco validada por las instituciones educativas tradicionales.

Por tanto, se trata de una modalidad, que si bien cuenta con mucho potencial en el ámbito educativo, aún se encuentra en una fase de construcción y legitimación social, algo que resulta fundamental en un mundo que se mueve por la búsqueda de estabilidad y certezas. Por tanto, las esperanzas y promesas planteadas por Anderson y Garrison (2005), respecto de que el eLearning revolucionaría y transformaría el campo de la educación superior, al parecer tendrán que postergarse por algunos años más.

Finalmente, en relación al capítulo 4 denominado “El estudiantado virtual” hemos desarrollado dos de las que consideramos, representan sus principales características. Por un lado el aprendizaje autónomo, una propuesta de enseñanza que resalta los saberes y prácticas cotidianas del estudiantado en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Y por otro lado, la emergencia del estudiantado virtual como resultado del proceso de virtualización de la educación, y en general, de la inserción y uso de las TIC en el ámbito educativo.

Ambas dimensiones evidencian la presencia de un estudiantado que ha debido optar por realizar o continuar su formación universitaria en contextos educativos no presenciales. Es en este sentido, que la oferta académica realizada bajo la modalidad eLearning, pareciera ser una posibilidad facilitadora, aunque su diseño, implementación y propuesta pedagógica,

requieren de parte de las instituciones y del estudiantado, ciertos atributos y compromisos comunes, que aún deben consolidarse y fortalecerse.

En el aprendizaje autónomo, se destaca tanto la responsabilidad que tiene estudiante en su proceso formativo, como también el valor y la usabilidad de las TIC en este proceso. Sin embargo, también se trata de una propuesta que requiere de la orientación y el seguimiento pedagógico adecuado, tarea que resulta clave para las instituciones educativas.

### **11.1.2.- Notas sobre lo metodológico**

Toda propuesta metodológica implica seleccionar ciertos enfoques y determinadas técnicas, que permitan acercarnos a aquella información necesaria para abordar los objetivos de investigación. En nuestro caso, este proceso no significó un ejercicio frustrante ni traumático.

Desde un comienzo intentamos formar parte de este entorno y centrar nuestra observación en las características particulares del objeto de estudio de esta investigación.

Quizás podríamos haber intentado aproximarnos con un enfoque explicativo, y basarnos en algunas respuestas o en el resultado de procesos investigativos previos. Incluso podríamos haber intentado crear variables y categorías preconcebidas, y a partir de estas habernos acercado al contexto. Pero no lo hicimos.

Consideramos que se trataba de un problema de investigación que requería principalmente resaltar lo subjetivo y que, además debía ser abordado desde la lógica “adentro hacia fuera”. Lo anterior nos llevó a crear objetivos que nos instaban a explorar en las voces, los relatos, las expresiones e historias de los participantes, de tal forma de poder comprender su realidad.

Ya en el final del proceso, creemos que uno de los principales valores de la investigación podría estar justamente en esta decisión. Haber privilegiado

construir una realidad a partir de las propias vivencias y trayectorias de quienes eran los participantes del contexto. Haber podido sentado bases, pero no leyes, solo nociones, senderos, que pueden ser o no tomados, pero que estarán ahí.

De esta manera se llevó a cabo la experiencia. Un proceso que emergió con el planteamiento del problema de investigación, continuó con la formulación de los objetivos, el diseño de la propuesta metodológica, la selección del enfoque de estudio de caso, la selección de los participantes, la realización de las entrevistas, el tratamiento de los datos, la generación de categorías y finalmente, la interpretación de la información obtenida a partir de nuestra experiencia en el campo y la consideración de algunos perfiles teóricos propuestos.

### **11.1.3.- Notas sobre la UOC**

A lo largo de los últimos seis años, muchas fueron las situaciones que poco a poco me fueron acercando a la UOC. Ya en el año 2008, en plena fase inicial de mi trayectoria profesional, y cuando empieza a gestarse la idea central de esta investigación, la UOC era reconocida como un modelo, un referente en materia de eLearning en el contexto laboral en el que me situaba (UNIACC-Chile). Seguidamente, una vez instalado en Barcelona, matriculado en el programa de doctorado de Educación y Sociedad de la Universitat de Barcelona, adentrándome en el estudio del eLearning y de la formación a distancia, y con el proyecto de investigación doctoral ya formalizado, era posible evidenciar que pronto establecería una relación académica más directa con la institución.

Esta situación finalmente se dio a mediados del año 2011, cuando producto de mi participación en ESBRINA, comienzo a relacionarme con algunos investigadores de la UOC. Esto finalmente me permitió adentrarme progresivamente en su marco institucional y académico, al punto de formalizar una estancia doctoral en la universidad, en febrero del año 2013.

Es así que desde el día en que escuché hablar de la UOC por primera vez hasta el día en que comencé la estancia en el eLearn Center, pasaron casi cinco años. Como hemos podido ver en el capítulo 7, se trató de un periodo de consolidación de la universidad a nivel social, aunque no exento de transformaciones y reconfiguraciones.

En estos casi veinte años de historia, la UOC ha emergido como una alternativa educativa diferente, buscando proyectar una imagen de universidad innovadora, moderna y tecnológica, lo que ha creado enormes expectativas sociales respecto de su óptimo funcionamiento. Estas expectativas se han orientado hacia la persecución de elevados niveles de eficiencia administrativa y evolución tecnológica, lo que sin embargo, ha chocado con una cultura organizativa que no deja de ser tradicional y que, al no estar a la misma velocidad de la innovación y el desarrollo tecnológico interno, tiende a desacelerar el proceso de consolidación institucional.

En este mismo sentido, nuestra experiencia en la UOC nos ha permitido observar que las áreas de innovación, tecnología, investigación y gestión académica no trabajan del todo conectadas entre sí. Esto ha traído consigo dos importantes consecuencias: por un lado existen diferentes niveles de consolidación en cada una de ellas; y por otro lado, la transferencia y el impacto de la productividad alcanzada por una de estas áreas sobre las otras, tiende a ser débil. De todas maneras, hoy en día se están produciendo importantes transformaciones al interior de la UOC, que justamente apuntan a fomentar el trabajo colaborativo e interrelacionado entre cada una.

Es importante mencionar que este tipo de diagnósticos y observaciones las hemos podido organizar desde su propio contexto gracias a las facilidades que la UOC, desde el eLearn Center, nos ha dado para explorar y conocer su marco institucional. Esto evidencia el esfuerzo que se ha hecho desde este centro de investigación para promover una política de apertura y transferencia del conocimiento sobre el eLearning, de la que sin duda esta investigación se ha visto enriquecida y beneficiada.

Finalmente, superando lo anterior, podríamos afirmar que la UOC está situada en un escenario propicio para consolidarse institucionalmente, toda vez que nos posicionamos en un contexto social que demanda por modelos formativos flexibles y donde además las TIC cada vez más forman parte de las prácticas cotidianas y estilos de vida de las personas.

## **11.2.- Discusión sobre los propósitos de la investigación y las voces del estudiantado**

Esta será nuestra última oportunidad, en el marco de esta tesis, para pensar en el estudiantado. Si bien en gran medida los propósitos que nos planteamos en un comienzo los hemos ido cumpliendo, no queremos dejar pasar esta oportunidad para hacer referencia a ellos.

Los relatos del estudiantado nos han permitido construir y desarrollar tres grandes categorías de discurso sobre su experiencia como estudiante en contextos virtuales. En función de esto, hemos conformado tres apartados de discusión que develan los resultados más importantes que se han obtenido a partir de los objetivos planteados en el comienzo de nuestra investigación. El primer apartado lo hemos denominado voces y significaciones del estudiantado sobre sí mismo; el segundo, relatos sobre el desenvolvimiento cotidiano en la modalidad eLearning; y el tercero, significaciones y valoraciones del estudiantado sobre la UOC.

### **11.2.1.- Voces y significaciones del estudiantado sobre si mismo**

Nuestro primer propósito de la investigación fue estudiar los discursos articulados y creados desde los espacios cotidianos en los que el estudiantado reconstruía su trayectoria personal.

Pero no sólo nos interesaba la trama de significados personales urdidos en torno a esto, también queríamos explorar en los incentivos, efectos y transformaciones personales implicados en el desarrollo de sus estudios en esta modalidad. Para esto se planteó el siguiente objetivo específico: explorar,

analizar e interpretar los relatos y significaciones que hace el estudiantado de la UOC respecto de sí mismo.

En busca de este propósito, articulamos todos los relatos y manifestaciones de los participantes que hicieran referencia a sus historias personales y a sus vivencias iniciales. Fue así como terminamos creando el capítulo 8, denominado “Aproximación inicial: relatos y significaciones del estudiantado sobre sí mismo”. El capítulo se estructuró en torno a cuatro aproximaciones iniciales, construidas a partir de la conjunción de ciertas sensaciones y emociones comunes. Les hemos llamado aproximaciones porque en efecto, relatan sus primeras experiencias como estudiantes universitarios bajo esta modalidad.

Respecto a la primera aproximación, se exponen las principales manifestaciones y relatos sobre el eLearning expresadas desde el estudiantado. En este sentido, hemos podido reconocer dos grandes ideas. Por un lado, es identificado como un entorno de enseñanza-aprendizaje que se distinguiría de la educación a distancia tradicional, básicamente por el activo uso que se hace de las TIC, que potencian el acompañamiento pedagógico y el trabajo colaborativo. Por otro lado, se identifica como una modalidad que permite la asimilación de competencias tecnológicas (traspasables a diferentes ámbitos de la vida), que favorece la organización personal, y que está en la línea de las actuales innovaciones educativas, con una amplia perspectiva de futuro. Se trata de una definición de eLearning que en determinados aspectos se asemeja a lo planteado en otros ejercicios y esfuerzos académicos (Cabero, 2008; Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera et al., 2011), pero que toma un valor añadido al provenir esencialmente del propio relato de los estudiantes.

En la segunda aproximación se presentan las principales motivaciones que tuvo el estudiantado para realizar su formación bajo la modalidad eLearning. En este sentido, hemos podido reconocer dos caminos o rutas centrales. El primer camino referido a las motivaciones vocacionales o de interés académico, y el segundo camino vinculado a las motivaciones sociales y de interés profesional.



Resulta primordial en este proceso, considerar que con independencia de los caminos recorridos, ambos relatos coinciden en la idea de que más allá de las motivaciones, la clave estuvo en el acceso a una oferta formativa flexible, que les permitiera no solo continuar con sus dinámicas y hábitos particulares, sino también organizar su trabajo académico en base a sus posibilidades de tiempo y a sus ritmos de vida. De otra forma no hubieran podido desarrollar su formación.

En relación a la tercera aproximación, se analizaron los relatos del estudiantado en relación a los ámbitos familiar, laboral y a la gestión del tiempo libre. A partir de esto, hemos podido identificar que tanto las relaciones familiares y sus responsabilidades laborales, resultan dimensiones prioritarias en su vida, y están por encima de sus responsabilidades académicas. En efecto, estos son los contextos donde más esfuerzos personales realizan para mantenerlos en armonía.

Ahora bien, respecto del tiempo libre y la vida social, son los espacios que más se limitan durante esta etapa de estudiante, pero dadas sus responsabilidades en los otros frentes (incluido el académico), es algo que terminan aceptando sin mayores inconvenientes.

La cuarta aproximación estuvo vinculada a las expectativas del estudiantado en relación a la futura obtención de su título. En este sentido, identificamos que tanto el emprendimiento, como la búsqueda de una mayor promoción profesional en su propio lugar de trabajo o en el ámbito de sus estudios, representan alternativas viables de desarrollo profesional para los participantes. Esta seguridad con que el estudiantado observa su futuro, podría servir para reconocer el impacto positivo de los procesos de aprendizaje planificados y ejecutados mediante la modalidad eLearning.

Estas cuatro aproximaciones se conjugan en una sola historia, la historia personal de quienes deciden formarse en la modalidad eLearning. Es un recuento de las decisiones, transformaciones, dudas y certezas que marcan su trayectoria, y que nos han permitido cumplir con nuestro primer objetivo

planteado, es decir, reconstruir la visión que tiene el estudiantado sobre su propia experiencia.

### **11.2.2.- Relatos sobre el desenvolvimiento cotidiano del estudiantado en la modalidad eLearning**

El segundo propósito de nuestra investigación era comprender las prácticas cotidianas del estudiantado, que surgen de este encuentro con las TIC y con el modelo de enseñanza eLearning. En función de esto, construimos el siguiente objetivo específico: explorar y analizar los relatos y significaciones del estudiantado de la UOC respecto de los principales componentes pedagógicos y tecnológicos del eLearning.

Al respecto, en el análisis de los relatos hemos identificado cuatro aspectos de especial importancia para el estudiantado, que al agruparlos terminaron dando forma al capítulo 9, denominado “Desenvolvimiento cotidiano del estudiantado en la modalidad eLearning: gestión tecnológica, personal y pedagógica”. Estos cuatro aspectos fueron los siguientes: uso y dominio de las TIC; prácticas cotidianas para la organización académica; desenvolvimiento y adaptación del estudiantado a la propuesta pedagógica de la modalidad eLearning; y relaciones sociales y académicas con el resto del estudiantado.

En relación a la primera dimensión, en la que se analiza el vínculo entre el estudiantado y las TIC, hemos podido apreciar que aspectos como la falta de experiencia previa en el uso de tecnologías y la brecha generacional no representarían un gran obstáculo para la realización de su formación. En este sentido, la experiencia de trabajo en entornos formativos virtuales resultaría ser el elemento clave que facilitaría contar con un elevado dominio de las TIC.

También se hizo referencia a las *Tablets* y a los ordenadores portátiles, como los dispositivos tecnológicos que preferentemente utilizan para desarrollar sus estudios. Esto en función de priorizar la adquisición de dispositivos que sean de fácil traslado y gran capacidad de almacenaje de información.

Lo anterior nos permite reconocer cómo los estudiantes viven, durante su formación en la UOC, un proceso de apropiación tecnológica y alfabetización digital, lo que podría ser uno de los sellos distintivos de quienes se forman mediante esta modalidad.

En relación a la segunda dimensión, donde se analizan las prácticas cotidianas del estudiantado para su organización académica, se generaron dos agrupaciones centrales de discurso. La primera, relacionada con la gestión del estudio, y la segunda relacionada con la planificación académica.

Sobre la gestión del estudio, el estudiantado manifestó desarrollar preferentemente sus actividades académicas en momentos de la semana en el que podían tener tranquilidad y privacidad, idealmente en un entorno de confianza, lo que en la mayoría de las veces se da en su propio hogar. A la vez, manifestaron trabajar sin mayores problemas con el material de las asignaturas en formato digital e impreso, aunque otorgan mayor valor al impreso, ya que les permite intervenir el texto con apuntes escritos con bolígrafos. Además, la lectura continua en formatos digitales puede generar malestares físicos, como dolores de cabeza y problemas en la vista.

Sobre la organización académica, ésta es reconocida como uno de los procesos de mayor complejidad en el marco del aprendizaje autónomo. En este sentido, hemos podido reconocer que dado el ritmo de vida de los participantes y la alta demanda de responsabilidades en cada una de las asignaturas que matriculan, les resulta difícil planificar y cumplir a plenitud sus responsabilidades académicas. Usualmente terminan organizando su trabajo contra el tiempo, y en función de cumplir con las entregas planificadas según la calendarización académica de las asignaturas. Esto, a su juicio, tiene como consecuencia que en ocasiones no entreguen trabajos de elevada calidad académica.

En relación a la tercera dimensión, donde se analizó la adaptación del estudiantado a la propuesta pedagógica del eLearning, se identificaron tres

ámbitos centrales: el campus virtual; los mecanismos de evaluación; y el proceso de acompañamiento pedagógico.

En los dos primeros ámbitos fue posible reconocer una manifiesta adaptación del estudiantado al modelo educativo de la UOC, tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico evaluativo. Sin embargo, un aspecto que queda pendiente, y que resulta clave en el proceso de aprendizaje autónomo, tiene que ver con la sensación de acompañamiento pedagógico percibida por los estudiantes. En este sentido, se hace especial hincapié en el débil *feedback* que les entregan los consultores, y lo frustrante que esto resulta. A la vez, se hace referencia a lo poco resolutivo que resulta la labor de los tutores a la hora de solicitarles asesoría para solucionar determinadas problemáticas.

Finalmente, en relación a la cuarta dimensión, se analizaron las relaciones sociales y profesionales establecidas por el estudiantado con sus compañeros de estudio. En este sentido, los participantes manifestaron no haber establecido relaciones importantes con sus compañeros. De hecho, la totalidad reconoció no haber tenido nunca un encuentro presencial con otro estudiante, y en el ámbito virtual, sostienen que las herramientas tecnológicas que les proporciona el campus de la UOC tampoco favorecen ni incentivan el contacto.

En cualquier caso, y en función de sus ritmos de vida, los estudiantes manifestaron que los esfuerzos que se hagan para facilitar el contacto entre ellos, más que favorecer los encuentros presenciales deberían apuntar a fortalecer la comunicación virtual, que es el espacio donde realmente están dispuestos a socializar.

Estas cuatro dimensiones antes mencionadas nos permitieron evidenciar lo fructífero que resultó la exploración en los relatos y significaciones del estudiantado sobre su relación con los componentes tecnológicos y pedagógicos del eLearning, y que fue propuesta en el segundo objetivo específico de esta investigación.

A partir de sus relatos, se han podido construir cuatro discursos que develan tanto las facilidades y dificultades, como el proceso de adaptación que han debido enfrentar los participantes para adecuarse a las características del modelo formativo eLearning. En este sentido, no se trató de construir un recetario de prácticas yuxtapuestas sobre cada dimensión, más bien la exploración implicó la construcción de discursos que, en la medida que se configuraban, desafiaban a aquellas grandes voces sobre las TIC y el eLearning. El resultado nos ha dejado satisfechos.

### **11.2.3.- Significaciones y valoraciones del estudiantado sobre la UOC**

Nuestro tercer propósito planteado apuntaba a describir el tipo de relación que existe entre el estudiantado virtual y la UOC. Con esta idea se planteó el siguiente objetivo específico de la investigación: Explorar, identificar y analizar los relatos y valoraciones del estudiantado virtual respecto de la UOC.

A partir de las manifestaciones del estudiantado centramos el análisis en aquellas valoraciones realizadas sobre la institución en función de cuatro dimensiones principales: valoración inicial y externa; valoración propia e interna; sentimiento de pertenencia e identificación y confianza hacia lo institucional.

En relación a la primera dimensión, los participantes manifestaron haber contado con buenas referencias iniciales sobre la UOC, aunque desconocían gran parte de sus principales atributos. Además, hemos podido identificar que en el caso de los estudios de ADE y Psicología se trataría de la primera generación de estudiantes de la UOC en su entorno social. Situación diferente a la que se da en los participantes de Ingeniería Informática, quienes manifestaban haber contado con referencias sobre estos estudios impartidos en la UOC, de personas cercanas a sus círculos laborales.

En relación a la segunda dimensión, donde se analizaron aquellos aspectos que influyeron en su decisión de estudiar en la UOC (por sobre otras opciones que consultaron, como la UNED). Los participantes resaltaron aspectos como

la proyección de confianza institucional, el hecho de tratarse de una universidad catalana, la fuerte apuesta tecnológica y lo fácil que, aparentemente, resultaba su adaptación.

Sobre las valoraciones internas sobre la UOC, los relatos y significaciones se realizaron en función de la posición de los participantes como un actor interno de la universidad. En este sentido, identificamos que los relatos tendían a valorar positivamente su experiencia al interior de la UOC, sobre todo en su relación con el área de estudiantes y los cuatro grupos operativos que la conforman.

En este sentido, los participantes se manifestaron principalmente sobre dos de los cuatro grupos operativos que el área de estudiante. Primero sobre el servicio de información, cuya función informativa sobre el quehacer y la actualidad de la UOC fue valorada positivamente por los participantes. Segundo, sobre el servicio de atención al estudiante, del que valoran positivamente la multiplicidad de opciones de contacto que entregan al estudiantado, pero que a la vez, las reconocen como poco resolutivas.

En relación a la tercera dimensión, los participantes manifestaron desenvolverse en un marco de confianza con la institución. Esto se debería tanto al buen funcionamiento del engranaje tecnológico que lo compone como a las facilidades que encuentran para adaptarse al modelo educativo. Este aspecto resulta un elemento clave para el estudiantado, quienes manifestaron que difícilmente hubiesen decidido ingresar a la UOC y mantenerse en el tiempo si no se tratara de una institución que les proyectara confianza.

En relación a la cuarta dimensión, los participantes manifestaron no tener un sentimiento de pertenencia con la UOC, ni tampoco sentirse identificados con la imagen que intenta proyectar la universidad socialmente a través de determinadas campañas publicitarias. De hecho, en el caso de estudiantes con estudios presenciales previos, manifestaron sentirse más identificado con estas instituciones que con la propia UOC. De todas maneras, dadas sus expectativas formativas y sus características personales, este hecho no fue

reconocido por los participantes como un gran problema. Para el estudiantado resultaría de mayor importancia desenvolverse en un entorno de confianza institucional que en un marco de identificación y pertenencia.

Finalmente, respecto a lo planteado en el tercer objetivo específico de la investigación, hemos podido reconocer que en general, el estudiantado valora positivamente su experiencia en la UOC. Gran parte de las ideas y referencias que tenían de la institución eran favorables, y su trayectoria les ha permitido confirmarlas, lo que ha resultado significativo a la hora de decidir continuar sus estudios y evitar deserciones. Además, en general el estudiantado da valor a los mecanismos de comunicación que pone a disposición la universidad, aunque critican lo poco resolutivo que resultan.

### **11.3.- Algunas tareas pendientes y propuestas para el futuro**

Encontrándonos en los espacios finales de este trabajo, y tal como hemos mencionado al comienzo de este capítulo, el presente apartado presenta algunas de las tareas que quedaron pendientes en el desarrollo de este trabajo y que a la vez, podrían servir de estímulo para el desarrollo de otros ejercicios investigativos complementarios. Se trata por tanto, de una invitación a reflexionar sobre nuestras decisiones, y a la vez de abrir el espectro crítico hacia futuros acercamientos y recorridos. Esto es importante dejarlo en claro, porque nuestra pretensión nunca ha sido cerrar el foco analítico sobre el tema, más bien hemos buscado crear una base (o si se prefiere un sendero), por el cual poder orientarse y eventualmente construir camino a partir de nuestras aportaciones.

El primer tema que nos gustaría tratar, tiene que ver con el propósito central de esta investigación. Nuestra observación se ha centrado en la “exploración” de las trayectorias de estudiantes que se forman en contextos eLearning a partir de las cuales hemos extraído un grupo de interpretaciones que permiten lograr un mayor nivel comprensivo de sus experiencias. El análisis realizado de las voces y relatos del estudiantado, nos ha permitido volver inteligibles algunas de sus visiones, como también determinadas prácticas pedagógicas comunes y

valoraciones generales y específicas en relación con formas y los modelos de gestión del eLearning. Sin embargo nuestro trabajo no ha pretendido encasillar estos relatos y trayectorias en determinados modelos o perspectivas preconcebidas. Si bien hemos ofrecido un conjunto de discursos que podrían situarse en algunas de ellas, los alcances de este trabajo no permiten dar cuenta de ello.

Un segundo aspecto a tratar, tiene relación con nuestra apuesta metodológica. Como se ha podido observar, los lineamientos teóricos presentados, junto a las tres categorías de discurso que hemos desarrollado en los capítulos 8, 9 y 10 (que han sido discutidas en el apartado anterior), conforman una panorámica que nos ha permitido conocer, cómo se reconfiguran las prácticas cotidianas del estudiantado virtual en un contexto de transformación educativa y de emergencia tecnológica. También, nos ha permitido entender cómo se reconfigura y desarrolla el eLearning en lo cotidiano y en lo personal. Se trata de la panorámica de un encuentro entre las grandes y las pequeñas voces del mundo académico universitario.

De igual manera pienso que con más tiempo, y con otras decisiones metodológicas, podría haber profundizado en cada uno de los ámbitos abordados. Por ejemplo, un trabajo de campo sustentado en el enfoque etnográfico hubiera sido una adecuada estrategia para conocer mejor los procesos expuestos. Si bien las notas de observación que pude realizar durante las entrevistas fueron muy útiles, especialmente para interpretar los datos trabajados en los capítulos 8, 9 y 10, me parece que un acompañamiento continuo de los estudiantes mientras realizaban sus actividades académicas hubiera permitido no sólo tener notas para orientar las interpretaciones de las entrevistas, sino que también se hubiesen transformado en un importante material de análisis.

Un tercer aspecto que nos gustaría tratar, tiene que ver con los potenciales alcances de nuestra investigación. Tal como se ha planteado en el capítulo 5, la construcción de los discursos analíticos sobre las voces del estudiantado, no se hizo con el fin de extrapolar las conclusiones a contextos socioeducativos



más amplios. Más allá de que alguien pueda tener la tentación de hacerlo, los discursos que hemos creado son en base a las voces de los 25 estudiantes participantes, y por tanto, solo hablan de sus trayectorias.

De esta manera una de las posibles continuidades de este trabajo podría pasar justamente por esto, por intentar buscar respuestas en una población más amplia. En este sentido el diseño de un cuestionario que pudiera incorporar algunas de las principales categorías y dimensiones que han emergido a lo largo de esta tesis, y que sea suministrado a una población más amplia de estudiantes, podría posibilitar una triangulación de información que sin duda enriquecería nuestro análisis.

Un cuarto aspecto a tratar tiene que ver con el grupo de estudio y los participantes seleccionados. Tal como se ha mencionado en el capítulo 6, nuestra apuesta fue trabajar con estudiantes que tuvieran una buena trayectoria académica. Esto implicó considerar únicamente a quienes contaran con años de experiencia formativa en formación eLearning, y que además, contaran con buenas calificaciones y estuvieran próximos a finalizar sus estudios. Esta decisión se tomó con el fin de considerar a aquellos estudiantes que ya habían adaptado su vida cotidiana al desarrollo de sus estudios en la modalidad eLearning y que contaran con trayectorias de largo alcance.

Al ser un estudio esencialmente exploratorio, consideramos que era adecuado adentrarnos en el contexto de esta forma y con estos límites. De esta manera podríamos constituir bases analíticas que podrían servir de base para futuros ejercicios similares. En este sentido, la inclusión de estudiantes que no necesariamente contaran con trayectorias académicas exitosas, podría significar el próximo paso que se debería dar en este sendero analítico que hemos iniciado.

En conclusión, explorar las prácticas pedagógicas y discursivas del estudiantado en sus propias realidades, y poder tensionarlas con diferentes perspectivas sobre la modernidad, la sociedad informacional, las transformaciones educativas, las tecnologías, el eLearning y el aprendizaje

autónomo, han representado un punto de partida para una eventual segunda instancia, que en términos investigativos debería pretender incorporar un espectro más amplio del estudiantado, no solo en cantidad, sino también en diversidad.

Quienes realizan su formación mediante la modalidad eLearning, conforman un grupo de estudiantes con atributos especiales. Son en su mayoría adultos, con múltiples experiencias en las más diversas áreas. Con saberes que han ido acumulando a lo largo de su vida. Con triunfos, fracasos, alegrías y tristezas, que componen un conjunto de conocimientos, que están ahí, disponibles para las instituciones, y para quien quiera adentrarse en un mundo lleno de historias y emociones. Al menos mi experiencia fue esta...un viaje lleno de aprendizajes adquiridos gracias al relato de las trayectorias de quienes optaron por el aprendizaje permanente en contextos universitarios virtuales.

Una vez finalizada la investigación, me resultará difícil pensar en el eLearning sin escuchar la voz de sus protagonistas y sus propuestas. Esta podría ser una oportunidad histórica para la UOC, y en general para las instituciones educativas y universitarias, de construir una educación realmente inclusiva y abierta, esperemos que no se desaproveche.

FIN.



## BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista electrónica de Tecnología Educativa* (7). Universitat de les Illes Balears.
- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *Revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud (ACIMED)*, 11(1).
- Alonso, C. (1992). *Lecturas, voces y miradas en torno al recurso informático en un centro de secundaria. Estudio de un caso*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Barcelona.
- Alonso, C., Rivera, P. y Guitert, M. (2013). Una aproximación a los entornos 1x1, “un ordenador por niño”, desde las experiencias y las percepciones de los estudiantes de educación secundaria en el marco de la sociedad informacional. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(2), pp. 274-288. Madrid.
- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa de las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, pp. 34-36.
- ANECA (2009). Memoria de actividades 2009. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: Ed.Cyan.  
Disponible en:  
[http://www.aneca.es/content/download/11477/124314/file/memoria09\\_es\\_accessible.pdf](http://www.aneca.es/content/download/11477/124314/file/memoria09_es_accessible.pdf)  
[Fecha de consulta: 07/07/12].
- Aparici, R. (2000). Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. *Revista Humanitas*, (12), pp. 11-33.  
Disponible en:  
[http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/FundamentosEV01/materiales/Unidad%201/Lec5\\_MitosEAD\\_U1\\_MGIEV001.pdf](http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MGIEMV/FundamentosEV01/materiales/Unidad%201/Lec5_MitosEAD_U1_MGIEV001.pdf)  
[Fecha de consulta: 19/05/12].
- AQU (2008). *Tercer estudio de inserción laboral de los graduados de las universidades catalanas. Primera valoración de los resultados*. Barcelona: Ed. AQU.

- AQU (2011). *Universitat i Treball a Catalunya 2011. Estudi de la inserció laboral de la població titulada de les universitats catalanes*. Barcelona: Ed. AQU.
- Area, M. (2006). Autoformación del profesorado. Colaboración a través de la red. *Revista Práctica docente*, (3). CEP de Granada.
- Area, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, pp. 391-424. Málaga: Aljibe.
- Area, M., (2012). La formación y el aprendizaje en entornos virtuales. Potencialidades, debilidades y tendencias. *Crítica*. Noviembre-Diciembre, (982), pp. 33-36.
- Arina, T. (2008). *Serendipity 2.0. Missing the third place of learning*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/infe/serendipity-20-missing-third-places-of-learning>  
[Fecha de consulta: 20/05/12].
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Ed. Labor.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7).  
Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3034Baelo.pdf>  
[Fecha de consulta: 22/05/12].
- Balagué, F. y Zayas, F. (2007). *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: Ed. UOC.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Bates, T. (1995). *Technology, Open Learning and Distance Education*. Londres: Ed. Routledge
- Bates, T. (2005). *Technology, Elearning and distance education*. USA: Routledge.
- Bates, T. (2007). La educación a distancia en una sociedad basada en el conocimiento, el discurso de apertura en la *Conferencia ICDE sobre la*

*metamorfosis de Educación a Distancia en el Tercer Milenio*, Toluca, México.

- Bautista, G., Borges, F. y Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Ed. Narcea.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Beck, U. (1999). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Bell, D. (1976). *The coming of Post-Industrial Society: A venture in social forecasting*. Harmondsworth: Peregrine.
- Beltrán, J. A. (1996). Estrategias de aprendizaje. En: Beltrán J. A. y Genovard C., *Psicología de la Instrucción*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Bennet, N., Dunne, E. y Carré, C. (2000). *Skills development in higher education and employment*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Bernard, J. A. (1995). *Estrategias de estudio en la universidad*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*, [Artículo en línea], (7). UOC.  
Disponible en: <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>  
[Fecha de consulta: 30/06/12].
- Borges, F., Farrés, J. y Gallego, C. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. En: Federico BORGES (coord.), *El estudiante de entornos virtuales*. *Digithum*, [Artículo en línea], (9). UOC.  
Disponible en: <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>  
[Fecha de consulta: 30/03/12].
- Bravo, G. (2008). Procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la Reinserción Académica de estudiantes del Programa Especial de Titulación (PET): Caso Universidad UNIACC, en Santiago, 2007 y 2008. *Revista Chilena de Comunicación*, 2(1), pp. 41-61.

- Brockett R. G., y Hiemstra, R. (1998) Philosophical and ethical considerations. En: Brockett, R. G., y Hiemstra, R., *Program planning for the training and continuing education of adults*, pp. 115-133. Malabar, USA: Krieger.
- Bullen, M., Morgan, T. y Qayyum, A. (2011). Digital learners in higher education: Generation in not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(1).
- Bunge, M. (1993). Sociología de la ciencia. Buenos Aires: Ed. Siglo Veinte.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del Elearning. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 3(1), pp. 1-10.
- Cabero, J. (2008). *eLearning: Meta-análisis de investigaciones y los resultados alcanzados*. Proyecto de investigación. Universidad de Sevilla.  
Disponible en:  
<http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/ProyectoEA08.pdf>  
[Fecha de consulta: 26/11/12].
- Cabero, J., López, E. y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6(2).
- Cabruja, T., Íñiguez, L., y Vázquez, F. (2000). Cómo construimos el mundo: relativismo, espacios de relacion y narratividad. *Analisi, quadern de comunicacio i cultura*, 25(1), pp. 61-94.
- Carnoy, M. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Ed. Alianza.
- Carnoy, M. (2004). Las TIC en la enseñanza: Posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC. FUOC.  
Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>  
[Fecha de consulta: 23/06/12]
- Casablanca, S., Duran, P., Alonso, C. e Higuera, E. (2007). Una experiencia de tecnología educativa relatada desde otros tiempos y espacios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(1), pp. 33-47.  
Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>  
[Fecha de consulta: 30/06/12]

- Castaño, C., Maiz, I., Palacio, G., y Villaroel, J. D. (2008). *Prácticas educativas en entornos web 2.0*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Castaño, C. (2009). Web 2.0.: el uso de la web en la sociedad del conocimiento Investigación e implicaciones educativas. *Cuadernos Unimetanos*, (20), pp. 14-15.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol.1. La sociedad red. Madrid: Ed. Alianza.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society*. Vol. 1. Oxford; Malden, MA: Blackwell.
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Ed. Plaza & Janés.
- Castells, M. (2002). Epílogo: Informacionalismo y la sociedad red. En: P. Himanen (Ed.), *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*, pp. 110-124. Barcelona: Ed. Destino.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. New York: Oxford University Press.
- Castro, J.A (1999). *Técnicas de estudio para universitarios. Un reto para tu autoformación*. España: Ed. Amarú.
- CCU (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. [Recurso electrónico].\_Comisión para la renovación de Metodologías Educativas en la Universidad, Consejo de Coordinación Universitaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CEL (2000). Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de Marzo del 2000.  
Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)  
[Fecha de consulta: 10/10/11]
- Cerverón, V., Moreno, P., Cubero, S., Roig, D. y Roca, S. (2007). Universitat de València's aula virtual: a single integrated LMS for a University. IADIS 6-8 Julio. Lisboa, Portugal.
- Coates, H., James, R. y Baldwin, G. (2005). A critical examination of the effects of learning management systems on university teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, (11), pp.19-36.



- Coen, M. y Kelly, U. (2007). Information management and governance in UK higher education institutions: Bringing IT in from the cold. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 11(1), pp. 7-11.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia.
- Comte, A. (1842). *Curso de Filosofía Positiva*. Buenos Aires: Ed. Libertador.
- CRUE (2004). *Las tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Sistema Universitario Español*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.
- CRUE (2006). *Las TIC en el Sistema Universitario Español. Resumen ejecutivo*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.  
Disponible en:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Univesitic/universitic\\_2006\\_resumen.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Univesitic/universitic_2006_resumen.pdf)  
[Fecha de consulta: 21/04/12].
- CRUE (2008). *Las TIC en el Sistema Universitario Español. Resumen ejecutivo*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.  
Disponible en:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Univesitic/universitic\\_2008.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Univesitic/universitic_2008.pdf)  
[Fecha de consulta: 21/04/12].
- CRUE (2009). *Gobierno de las TI para universidades*. CRUE. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.  
Disponible en:  
[http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/GobiernoTI/gobierno\\_de\\_las\\_TI\\_para\\_universidades.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/GobiernoTI/gobierno_de_las_TI_para_universidades.pdf)  
[Fecha de consulta: 05/10/12].
- Dans, E. (2009). Educación online: Plataformas educativas y el dilema de la apertura. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1).
- De Certeau, M. (1995). *La Toma de la palabra y otros escritos políticos*. México: Ed. Universidad Iberoamericana (UAI). Departamento de Historia del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. Mexico: Ed. Cultura Libre.
- De Laat, M.F., Lally, V., Lipponen, L. y Simons, P.R.J. (2007). Patterns of interaction in a networked learning community: Squaring the circle. International. *Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1).
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Del Mastro, C. (2003). El aprendizaje estratégico en la educación a distancia. Lima: Fondo editorial PUCP. Serie: Cuadernos de Educación.
- De Miguel, M. (2006). *Métodos y Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Madrid: Ed. Alianza Universidad.
- Descartes (1999). *El discurso sobre el método*. Ciudad de México: Ed. Porrúa.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Ed. Collier Books.
- Downes, S. (2007). *The Future of Online Learning and Personal Learning Environments*.  
Disponible en: <http://www.slideshare.net/Downes/the-future-of-online-learning-and-personal-learning-environments>  
[Fecha de consulta: 30/06/12].
- Duart, J. M. y Sangrà, A. (2000). Formación universitaria por medio de la web: Un modelo integrador para el aprendizaje superior. En: J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: EdiUOC.
- Duart, J. M. y Lupiáñez, F. (2005). E-strategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad. *Revista De Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 2(1).
- Duart, J. M. (2009). Calidad y usos de las TIC en la universidad. RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6 (2).
- eLearn Center (2013). Memoria de actividad 2012. Barcelona: Ed. eLearn Center UOC.

- EEES (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior. La Sorbona (Francia), 25 de mayo de 1998.  
Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Sorbona\\_EN.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_EN.pdf)  
[Fecha de consulta: 13/11/12].
- EEES (1999). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bolonia (Italia), 19 de junio de 1999.  
Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)  
[Fecha de consulta: 13/11/12].
- EEES (2001). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Praga (República Checa), 19 de mayo de 2001.  
Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Praga\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf)  
[Fecha de consulta: 13/11/12].
- EEES (2003). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Berlín (Alemania), 19 de septiembre de 2003.  
Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)  
[Fecha de consulta: 13/11/12].
- EEES (2005). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen (Noruega), 19-20 de mayo de 2005.  
Disponible en: [http://www.eees.es/pdf/Bergen\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf)  
[Fecha de consulta: 15/11/12].
- EEES (2007). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Londres (Reino Unido), 18 de mayo de 2007.  
Disponible en:  
[http://www.eees.es/pdf/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf)  
[Fecha de consulta: 15/11/12].
- EEES (2009). Comunicado de la conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Leuven y Nueva Lovaina, 28-29 de mayo de 2009.  
Disponible en:  
[http://www.eees.es/pdf/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique\\_April\\_2009.pdf](http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf)  
[Fecha de consulta: 15/11/12].

- EUA (2003). Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades. Graz (Austria), septiembre de 2003.  
Disponible en:  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM\\_PUB\\_Graz\\_publication\\_final\\_1069326105539.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM_PUB_Graz_publication_final_1069326105539.pdf)  
[Fecha de consulta: 14/11/12].
- EUA (2005). Declaración de Glasgow. Universidades fuertes para una Europa fuerte. Glasgow (Austria), 31 de marzo – 2 de abril de 2005.  
Disponible en:  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Declaration.1114612714258.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Declaration.1114612714258.pdf)  
[Fecha de consulta: 14/11/12].
- Farcas, D. (2010). *Educación a distancia: experiencia del e-learning en Chile, en La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*. Madrid: Ed. VirtualEduca.
- Feito, R. (2009). *Otra escuela es posible*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Fernández, R., Valverde, J., y Revuelta, F. (2012). Una revisión sobre la perspectiva social del e-learning: TIC, inclusión digital y cambio social. *RedEs*, (1), 48-63.
- Ferraté, G. (2011). A bunch of geniuses. *Walk In, UOC*, 7, pp. 22-39.  
Disponible en:  
<http://walkin.uoc.edu/divulgacio/walkin/ca/numero07/articles/walk-in-7.pdf>  
[Fecha de consulta: 22/06/13].
- Fischer, G. y Konomi, S. (2005). *Innovative Media in Support of Distributed Intelligence and Lifelong Learning*. En: Third IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education, artículo presentado en la reunión del IEEE Computer Society, Tokushima, Japón.
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo Cognitivo*, 2º Ed. Ed. Antonio Machado.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Flores, J. (2004). *How to Become a Proficient Online Learner*. USA: Authorhouse - 1stBooks.

- Freire, J. (2009). Monográfico cultura digital y prácticas creativas en educación. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento (RUSC)*, 6 (1).
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Gabiola, F., García A., Moreno P. y Sánchez, J. (2008). *Las TIC en la Formación*. Bit, Edit. COIT y AEIT, (169), pp. 29-39.
- García, F.J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría De La Educación: Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2).
- García, L. y Varela, S (2010). La educación superior a distancia en España. En: *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*. Cap 5, pp. 92- 105. Madrid: Ed.VirtualEduca.
- Garfinkel, H. (1996). *Estudios de Etnometodología*. Madrid: Ed. Anthropos.
- Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: Investigación y práctica*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Ed. Alianza.
- Giddens, A., Beck, U. y Lash, S. (1997). *Modernización Reflexiva: Política, tradición y estética en el orden moderno*. Madrid: Ed. Alianza.
- Gisbert, M. (1999). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. En: J. Cabero, Almenara [et al.] (Coord.) (1999). *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Ed. Kronos.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), pp. 223–245.
- Guitert, M., Romeu, T. y Pérez-Mateo, M. (2007). Competencias TIC y trabajo en equipo en entornos virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 4(1).  
Disponible en:  
[http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert\\_romeu\\_perez-mateo.pdf](http://www.uoc.edu/rusc/4/1/dt/esp/guitert_romeu_perez-mateo.pdf)  
[Fecha de consulta: 14/11/12].

- Guitert, M., Guerrero, A. E., Ornellas, A., Romeu, T. y Romero, M. (2008). Implementación de la competencia transversal “Uso y aplicación de las TIC en el ámbito académico y profesional” en el contexto universitario de la UOC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7 (2), pp. 81 – 89.  
Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>  
[Fecha de consulta: 20/10/2011].
- Guitert, M. y Romeu, T. (2009). Una propuesta de alfabetización digital en la educación superior en línea: El Escenario. *UOC Papers E-Learning* (12).  
Disponible en:  
<http://www.elearningeuropa.info/files/media/media18503.pdf>  
[Fecha de consulta: 21/10/11].
- Guri-Rosenblit, S. (2009). Digital education in the digital age: Common misconceptions and challenging tasks. *Journal of Distance Education*, 23(2), pp. 105-122.
- Guri-Rosenblit, S. y Gros, B. (2011). eLearning: confusing terminology, research gaps and inherent challenges. *Journal of Distance Education*, 25(1), pp. 1-17.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Gunawardena, C. N., Jennings, B., Ortegano-Layne, L. C., Frechette, C., Carabajal, K. y Lindemann, K. (2004). Building an online wisdom community: A transformational design model. *Journal of Computing in Higher Education*, 15(2), 40-62.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Hernández, C.R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*, 4ª Ed. México D.F.: Ed. McGraw-Hill.
- Hernández i Dobón, F.J. (2004). *Educación y sociedad de riesgo*. Curso de Sociología de la Educación en la Universidad de La Habana (Cuba), Abril 2004.  
Disponible en: <http://supervivir.org/archi01/riesgos.pdf>  
[Fecha de consulta: 13/05/12].

- Hernández, M. (2012). UNIACC y la educación en modalidad eLearning: una ventana abierta a la innovación y calidad en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (9). Ciudad de México.
- Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Barcelona: Ed. Destino.
- Holstein, J., y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. London: Sage Publications.
- Holstein, J., y Gubrium, J. (2001). *The handbook of interview research*. Londres: Sage Publications.
- Howsan, B. (1991). *Houston Competency Based Teacher Center. Overview and program description*. Houston: University of Houston.
- Ibáñez, T., y Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social aplicada. En: J. Alvaro, J. T. (Eds.) y A. Garrido, *Psicología Social Aplicada*. Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- ICT (2003). Situación y Prospectiva del E-Learning en España. E-learning for Training in Information and Communication Technologies Project.
- Iñiguez, L., y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en Psicología Social. *Boletín de Psicología*, 48, 55-75.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. UOC.
- ISACA. (2009). *Implementing and Continually Improving IT Governance*. USA: Ed. ISACA.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: University Press.
- Jiménez, B. (1999). Formación continua y nuevas tecnologías: una visión didáctico-comunicativa. En: J. Cabero Almenara [et al.] (Coord.), *Las nuevas tecnologías para la mejora educativa. Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla: Ed. Kronos.
- Jung, I. (2011). The dimensions of e-learning quality: from the learner's perspective. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), pp. 445-460.



- Kamil, C. (1984). *La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget*. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.
- Kirienko, A., Fernández-Ortega, M. y Juárez, L. (2005). Tema de reflexión: Educación a distancia: una necesidad de este siglo. *Revista de la Facultad de Medicina, UNAM*, 48 (5).
- Knowles, M. S. (1982). *El estudio autodirigido: guía para estudiantes y profesores*. México: Ed. Alhambra Mexicana.
- Ko, S. y Rossen, S. (2003) *Teaching Online: A Practical Guide*, 2da Ed., Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kuhn, T. (1996). *La Estructura de las Revoluciones científicas*. Brevarios del Fondo de Cultura Económica. 1ª Ed. México: Ed. FCE.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador: La investigación en el aula*. Barcelona. Ed. Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. 1ª edición. Barcelona: Ediciones GR92.
- Lee, W. y Owens, D.L. (2000). *Multimedia-Based Instructional Design: Computer - Based Training, Web-Based Training, and Distance Learning*. EEUU: Pfeiffer (Wiley).
- Levett-Jones, T. Self-directed learning: Implications and limitations for undergraduate nursing education. *Nurse Education Today*, 25(5), pp. 363-368.
- LOU (2001). Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre de 2001.  
Disponible en:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2001/05/09/pdfs/A16607-16616.pdf>  
[Fecha de consulta: 18/11/12].
- LOU (2007). Ley Orgánica de Universidades 4/2007, de 12 de abril de 2007.  
Disponible en:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>  
[Fecha de consulta: 18/11/12].
- Lynch, M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Ed. Routledge.



- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna*. Madrid: Ed. Cátedra.
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, (23).  
Disponible en:  
<http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/117/101>  
[Fecha de consulta: 20/04/12].
- MacDonald, C. y Thompson, T. (2005). Structure, Content, Delivery, Service, and Outcomes: Quality e-Learning in higher education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(2).
- Majó, J. y Marquès, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Colección "Compromiso con la educación". Barcelona: Ed. CissPraxis.
- Manrique, L. (2004). *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia, 23 marzo-4 de abril 2004.  
Disponible en:  
[http://www.ateneonline.net/datos/55\\_03\\_Manrique\\_Lileya.pdf](http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf)  
[Fecha de consulta: 20/09/12].
- Margalef, L. y Pareja, N. (2007). *¿Qué aprendemos del aprendizaje autónomo?*. Seminario Internacional 2-07: El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU).
- Marqués, P. (2008) *Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria. Didáctica, Innovación y Multimedia*. Año 4 (11).
- Martínez, E. (2008). Elearning, un análisis desde el punto de vista del alumnado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 11(2), pp. 151-168.  
Disponible en:  
<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumen11N2/elearningun analisis.pdf>  
[Fecha de consulta: 12/09/11].
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía*, 63(230), pp. 63-83.

- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, (1).  
Disponible en: [http://www.redu.um.es/Red\\_U/1/](http://www.redu.um.es/Red_U/1/)  
[Fecha de consulta: 21/03/12].
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Ed. Pearson-Addison Wesley.
- Mendiburo, A. y Reininger M. (2011). Investigación comparativa sobre las evaluaciones de estudiantes universitarios frente a dos modelos Elearning. *Revista Calidad en la Educación*, (34), pp. 103-122.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Edebé.
- Monereo, C. y Barbera, E. (2000). Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales. En: Monereo et al. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid : Ed. UOC.
- Moreno, P. (2009). Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València. Tesis doctoral, Doctorado en Ingeniería Informática. Dirigida por Vicente Cerverón Lleó. Universidad de Valencia. Valencia.
- Moreno, P. Cerverón, V. López, A. Roig; D. (2007). *LRN Consortium: International Collaboration for Developing a Learning Management System. Experience from the Universitat de València*. iNEER-ICEE2007. International Conference on Engineering Education. Coimbra, Portugal.
- OCDE (2003). *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
Disponible en:  
<http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Bibliodigi/Los%20desafios%20de%20las%20tecnologias%20de%20la%20informacion%20y%20las%20comunicaciones%20en%20la%20educacion.pdf>  
[Fecha de consulta: 18/04/12].
- O'Reilly, M. y Newton, D. (2002). Interaction online: Above and beyond requirements of assessment. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(1), pp. 57–70.

- Palloff, R. M. y Pratt, K. (2001). *Lessons from the Cyberspace Classroom. The Realities of Online Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el proceso de aprendizaje colaborativo virtual: el caso de la UOC: Comprender y abordar la dimensión social en el trabajo en grupo virtual*. Tesis doctoral, Doctorado en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Dirigida por la Dra Montse Guitert Catasús. Universitat Oberta de Catalunya.
- Popper, K. (1967). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Trad. Néstor Miguez (1994). Barcelona: Ed. Paídos.
- Portillo, I. (2007). Construcción de un modelo formativo en línea válido desde la perspectiva del estudiante en el marco de su disciplina de estudio. En: Federico BORGES (coord.). *El estudiante de entornos virtuales* [artículo en línea]. Digithum. Nº 9. UOC.  
Disponible en: <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/portillo.pdf>  
[Fecha de consulta: 20/04/12].
- Potter, J., y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Potter, J. (1998). *La representación social de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Pozo I. y Monereo C. (1999). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Ed. Santillana.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-5.  
Disponible en:  
<http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=/published/emeraldfulltextarticle/pdf/2740090501.pdf>.  
[Fecha de consulta: 22/05/12].
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom - I'm Learning!* St. Paul, USA: Paragon House.
- Redecker, C., Mutka, K., Bacigaluppo, M., Ferrari, A. y Punie, Y. (2009). *Learning 2.0. The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. Final Report*.  
Disponible en: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>  
[Fecha de consulta: 20/06/12].

- Reig, D. (2008). Últimas tendencias en la red. *Revista Bits*, (11).  
Disponible en:  
[http://bits.ciberespiral.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=24&Itemid=45](http://bits.ciberespiral.net/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=45)  
[Fecha de consulta: 30/06/12].
- Rinaudo, M. C. y Velez, G. (2000). *Estrategias de Aprendizaje y Enfoque Cooperativo*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Rivera P., Guitert M. y Alonso C. (2013). eLearning y la educación postmoderna: trayectorias y experiencias del estudiantado virtual. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(2) pp. 324-342.
- Roberts, K., y Wilson, W. (2002). ICT and the research process: Issues around the compatibility of technology with qualitative data analysis. *Forum: Qualitative Social Research (FQS)*, 3(2).  
Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02robertswilson-e.htm>  
[Fecha de consulta: 24/05/12]
- Robles, F. (2000). El áspero disgusto de la modernidad y la globalización. La conformación de las sociedades periféricas de riesgo. Esbozos para una reubicación de lo político. En: F. Robles (coord.). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*, pp. 2-35. Concepción: Ed. Sociedad Hoy. Universidad de Concepción.
- Rodera, A. (2012). *Criterios para la integración educativa de la web social en la Universidad*. Tesis doctoral, Doctorado en Educación y TIC (Elearning). Dirigida por la Dra Elena Barberà Gregori. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rodriguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 2da edición, pp. 208-310. Málaga: Ed. Aljibe.
- Romero, M., Guitert, M, Bullen, M. y Morgan, T. (2011). Learning in Digital: An Approach to Digital Learners in the UOC Scenario. *European Journal of Open, Distance and E-Learning – EURODL*.  
Disponible en:  
[http://www.eurodl.org/materials/special/2011/Romero\\_Bullen\\_Morgan.htm](http://www.eurodl.org/materials/special/2011/Romero_Bullen_Morgan.htm)  
[Fecha de consulta: 12/02/12].

- Romeu, T. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo docente del área de competencias digitales de la UOC*. Tesis doctoral para la obtención del título de Doctor en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Dirigida por la Dra Montse Guitert Catasús. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. Nueva York: Ed. Mc Graw Hill.
- Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning, and performance*. San Francisco: Ed. Pfeiffer.
- Rubio, E. (2009). Nuevo rol y paradigmas de aprendizaje en una sociedad global en red y compleja: la era del conocimiento y del aprendizaje. *Arbor*, 185 (nº extra: ciencia pensamiento y cultura), pp. 41-62.
- Ruiz, O (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ed. Universidad de Deusto, pp. 171.
- Salinas, J. (2008). Innovación educativa y uso de las TIC. Sevilla: Ed. Universidad Internacional de Andalucía.  
Disponible en:  
[http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/innovac\\_tic\\_salinas1.pdf](http://gte.uib.es/pape/gte/sites/gte.uib.es/pape/gte/files/innovac_tic_salinas1.pdf)  
[Fecha de consulta: 22/10/12].
- Sánchez, A., Tilli, P., Kraus, G., Cabero, J. (2011). La educación a distancia en las universidades Argentinas. I Jornada de Enseñanza de la Ingeniería, Jein 2011. Buenos Aires.  
Disponible en:  
[http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/articulo\\_75.pdf](http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/articulo_75.pdf)  
[Fecha de consulta: 24/11/12].
- Sánchez, J., Muntadas, M., Sánchez, C. y Sancho, J. (2008). El Campus Virtual de la Universidad de Barcelona: modelos de enseñanza y aprendizaje emergentes. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), pp. 33-43.
- Sancho, J. M. (1998). La tecnología: un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencia. En: J.M. Sancho (Coord.) *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Ed. Horsori.

- Sancho, J.M. (2001). Hacia una visión compleja de la sociedad de la información y sus implicaciones para la educación. En: F. Blázquez (Ed.). *Sociedad de la información y educación*. Pp. 140-158. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Junta de Extremadura.
- Sancho, J.M. (2011). Del imparable desarrollo tecnológico, de la penuria de la educación. *Cuadernos de pedagogía*, (418), pp. 12-15.
- Sangrà, A. (2002). Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (15).  
Disponible en:  
[http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/albert\\_sangra.htm](http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec15/albert_sangra.htm)  
[Fecha de consulta: 20/11/12].
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. y Bravo, S. (2011). *Proyecto: Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: ELearn Center (UOC).  
Disponible en:  
<http://elconcept.uoc.edu/2011/12/spanish-and-english-versions-of-final.html>  
[Fecha de consulta: 30/01/13].
- Selwyn, N. (2009). The digital native: myth and reality. *ASLIB proceedings: new information perspectives*, 61(4), pp. 364-379.
- Sierra, L. I. (2008). El poder de la palabra: o la "mirada inversa" de Michel de Certeau sobre el mayo francés. *Signo y Pensamiento*, XXVII(53), pp. 346-351.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. y Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (3ª Ed.)*. Upper Saddle River, NJ, USA: Ed. Merrill Prentice Hall.
- Simonson, M., Schlosser, C. y Hanson, D. (1999). Theory and Distance Education: A New Discussion. *American Journal of Distance Education*, 13(1), pp. 60-75.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Suárez, J. M., Anaya D. y Gómez I. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), pp. 245-258.

- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Torres, S., Barona, C., García, O. y De León, P. (2010). Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Estudio de caso. *Perfiles educativos*, 32(127), pp. 105-127.  
Disponible en:  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000100006&script=sci_arttext)  
[Fecha de consulta: 22/04/12].
- Tubella, I. y Gros, B. (2010). *Volver del revés la Universidad: Acciones para el futuro próximo*. Barcelona: Ed. UOC.
- UDIMA (2011). Memoria de la defensora universitaria 2010-2011. Universidad a Distancia de Madrid.  
Disponible en:  
<http://www.udima.es/files-udima/MEMORIA%20DE%20LA%20DEFENSORA%20UNIVERSITARIA%202010-2011.pdf>  
[Fecha de consulta: 04/11/12].
- UE (1997). Tratado de Amsterdam por el que se modifican el tratado de la Unión Europea, los tratados constitutivos de las comunidades europeas y determinados actos conexos. Amsterdam, 2 de octubre de 1997.  
Disponible en:  
<http://eur-lex.europa.eu/es/treaties/dat/11997D/htm/11997D.html>  
[Fecha de consulta: 18/11/12].
- UNED (2009). Manual de Sistema de Garantía Interna de Calidad de la UNED.  
Disponible en:  
[http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD\\_E\\_INNOVACION/GARANTIA\\_CALIDAD/MANUALES\\_SGIC/MANUAL%20DEL%20SIGC-U.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/CALIDAD_E_INNOVACION/GARANTIA_CALIDAD/MANUALES_SGIC/MANUAL%20DEL%20SIGC-U.PDF)  
[Fecha de consulta: 05/11/12].
- UNED (2010). Memoria Responsabilidad Social 2009. Madrid: Ed. UNED.  
Disponible en:  
[http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/SERVICIOS\\_GENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20PLANIFICACION/COMISIONRSUNED/INFORME\\_RS\\_UNED\\_2009\\_0930-ANEXOS.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOS_GENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20PLANIFICACION/COMISIONRSUNED/INFORME_RS_UNED_2009_0930-ANEXOS.PDF)  
[Fecha de consulta: 25/10/12].



UNED (2011). Memoria 2010/2011. Madrid: Ed. Vicerrectorado de Investigación, UNED.

Disponible en:

[http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/01/ACADEMICOS/MEMORIA%202010-2011\\_DEF.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/01/ACADEMICOS/MEMORIA%202010-2011_DEF.PDF)

[Fecha de consulta: 25/10/12].

UNESCO (1998). Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) de París

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001164/116428e.pdf>

[Fecha de consulta: 11/06/12].

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Paris: Ed. UNESCO.

Disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

[Fecha de consulta: 11/6/12].

UNESCO & Instituto de Estadística de la UNESCO. (2009). Mediación de las tecnologías y la comunicación (TIC) en educación. Manual del usuario. Montreal: Ed. UNESCO.

Disponible en:

[http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide09\\_es.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/ICTguide09_es.pdf)

[Fecha de consulta: 22/11/12].

UNIACC (2008). Informe de UNIACC sobre el historial de gestión entre los años 2000 y 2007, Cap 1. Vicerrectorado académico, Santiago de Chile.

UNIACC (2012). Plan de Desarrollo Institucional 2012. Universidad de las Artes y las Ciencias de la Comunicación, Vicerrectorado de Gestión, Santiago de Chile, pp. 25-265.

UOC (1997). Memoria del curso 1995-96. Barcelona: Ed. UOC.

Disponible en:

<http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/9596/memoria-95-96-esp.pdf>

[Fecha de consulta: 18/02/13].

UOC (2000). Memoria del curso 1998-1999. Barcelona: Ed. UOC.

Disponible en:

<http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/9899/memoria9899-esp.pdf>

[Fecha de consulta: 18/02/13].



- UOC (2006). Memoria del curso 2004-2005. Diez años de modelo innovador. Barcelona: Ed. UOC.  
Disponible en:  
[http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0405/memoria\\_04-05castella.pdf](http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0405/memoria_04-05castella.pdf)  
[Fecha de consulta: 21/02/13].
- UOC (2008). Memoria del curso 2006-2007. La universidad de la sociedad del conocimiento. Barcelona: Ed. UOC.  
Disponible en:  
[http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0607/10\\_castellax\\_08.pdf](http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0607/10_castellax_08.pdf)  
[Fecha de consulta: 21/02/13].
- UOC (2009). Memoria del curso 2007-2008. De la UOC en la red a la UOC Red. Barcelona: Ed. UOC.  
Disponible en:  
[http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0708/memoria0708\\_esp.pdf](http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0708/memoria0708_esp.pdf)  
[Fecha de consulta: 21/02/13].
- UOC (2011). Memoria del curso 2009-2010. La universidad abierta al mundo y a las personas, arraigada en el territorio. Barcelona: Ed. UOC.  
Disponible en:  
<http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/memories/0910/uoc-memoria-0910.pdf>  
[Fecha de consulta: 22/02/13].
- UOC (2012). Memoria del curso 2010-2011. La universidad conectada con el futuro de la sociedad. Barcelona: Ed. UOC.  
Disponible en:  
<http://www.uoc.edu/memories/memoria1011/castellano/pdf/uoc-sintesis-curso1011.pdf>  
[Fecha de consulta: 23/02/13].
- UOC (2013). Memoria del curso 2011-2012. La UOC, más universidad, más abierta, más conectada. Barcelona: Ed. UOC.  
Disponible en:  
[http://www.uoc.edu/memories/memoria1112/arxiu/sintesi\\_memoria\\_11\\_12\\_es.pdf](http://www.uoc.edu/memories/memoria1112/arxiu/sintesi_memoria_11_12_es.pdf)  
[Fecha de consulta: 25/02/13].

- UOC (2009). El Modelo Educativo de la UOC: Evolución y Perspectivas, pp. 11-15.  
Disponible en:  
[http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/innovacio/modelo\\_educativo.pdf](http://www.uoc.edu/portal/resources/ES/documents/innovacio/modelo_educativo.pdf)  
[Fecha de consulta:25/02/13]
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Valverde, J., López, E., Díaz, D y Garrido, M. (2004). Educación superior y entornos virtuales de aprendizaje: evolución de la oferta formativa on-line en las universidades públicas. *Curriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 1(17), pp. 95-117.
- Valverde, J., y Garrido, M. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 4(1), pp. 153-167.
- Vázquez, E. B., Rodríguez, A. A. B., y Rodríguez, E. M. (2006). La comunicación interna como proceso dinamizador para fomentar valores institucionales y sustento de una identidad universitaria. *Revista Iberoamericana de educación*, 40(5), pp. 2.
- Vicent, L. (2007). L'estudiant en línia en les titulacions tècniques. Motivacions, interessos i problemàtiques tècniques. En: Federico Borges (coord.). *El estudiante de entornos virtuales* [artículo en línea]. Digithum. Nº 9. UOC.  
Disponible en: <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/cat/vicent.pdf>  
[Fecha de consulta: 18/04/12].
- Vigotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wetherell, M., y Potter, J. (1998). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo, & J. Linaza, *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas*, pp. 63-78. Madrid: Ed. Visor.
- Wiersma y Jurs (2005). *Research methods in education*. Pearson Education.

Wiske, M.S., y Breit, L. (2010). *Teaching for understanding with technology*. USA: Wiley. com

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. (2º ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE.

Zimmerman, B.J. (1989). Los modelos de aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. En: B.J., Zimmerman y Schunk, D.H. (Eds.). *El aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico: teoría, investigación y práctica* (pp. 1-25). Nueva York: Springer-Verlag.

Zion, M. y Slezak, M., (2005). It takes two to tango: In dynamic inquiry, the self-directed student acts in association with the facilitating teacher. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), pp. 875-894.