



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LA INTERACCIÓN TUTOR/ESTUDIANTE EN LOS CURSOS
EN LÍNEA COMO UN FACTOR MOTIVACIONAL**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA**

PRESENTA

Víctor Louis MARTÍNEZ DE BADEREAU

Asesor: Mtra. Rosa María LAGUNA GONZÁLEZ

México Septiembre 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Luz Ruiz y a mi hija Ainara Donají por su apoyo y paciencia.

A mis tías, la Dra. Lourdes Martínez Lira y la Mtra. Nicole Laforest por mostrarme el camino y estar siempre presentes.

A la Dra. Béatrice Blin por la confianza y el empuje.

A mi tutora, la Mtra. Rose Laguna González por la paciencia y los valiosos consejos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I. ¿EDUCACIÓN A DISTANCIA, ABIERTA O EN LÍNEA?	7
1.1 ALGUNAS DEFINICIONES	7
1.1.1 Educación a distancia	8
1.1.2 Educación abierta.....	10
1.1.3 Educación en línea.....	12
1.1.4 Otras modalidades.....	13
1.2 PARTICIPANTES EN LA MODALIDAD EN LÍNEA.....	16
1.2.1 Las nuevas funciones del profesor	16
1.2.2 Definición del tutor.....	19
1.2.3 Funciones del tutor.....	20
1.2.4 El estudiante en línea	24
1.3 HERRAMIENTAS PARA LA INTERACCIÓN EN UN CURSO EN LÍNEA	27
1.3.1 El correo electrónico.....	27
1.3.2 El foro de discusión.....	28
1.3.3 El chat.....	28
1.3.4 La videoconferencia	29
CAPÍTULO II. EDUCACIÓN A DISTANCIA: MOTIVACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	30
2.1 UNA DEFINICION DE LA MOTIVACION	30
2.2 TEORIAS DE LA MOTIVACION.....	31
2.2.1 La teoría de los campos.....	32
2.2.2 La teoría de los impulsos.....	32
2.2.3 La teoría de la motivación para el rendimiento.....	32
2.2.4 La teoría del aprendizaje social.....	33
2.2.5 La teoría de la atribución	33
2.2.6 La teoría del valor de la expectativa	34
2.3 MODELOS DE MOTIVACION	34
2.3.1 El modelo de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca	34
2.3.2 El modelo de la dinámica motivacional	35
2.4 IMPORTANCIA DE LA MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE	37
2.5 FACTORES QUE GENERAN MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE.....	38
2.5.1 Factores relacionados con el estudiante.....	38
2.5.2 Factores relacionados con el profesor	40
2.5.3 Factores contextuales.....	41
2.5.4 Factores instruccionales	41
2.6 DESMOTIVACION Y ABANDONO DE LOS CURSOS EN LÍNEA.....	42
2.6.1 Factores ligados al estudiante.....	43
2.6.2 Factores ligados al tutor.....	44
2.6.3 Factores ligados a la institución.....	46

CAPÍTULO III. LA INTERACCIÓN EN LÍNEA.....	48
3.1 INTERACCION EN LINEA: DEFINICIONES.....	48
3.1.1 <i>Diálogo didáctico mediado</i>	49
3.1.2 <i>Características de una interacción motivadora</i>	49
3.2 ESTRATEGIAS DEL TUTOR EN LINEA EN LA INTERACCION	51
3.2.1 <i>Las ciberestrategias transversales</i>	51
3.2.2 <i>Procedimientos tutoriales en los diferentes momentos del curso</i>	56
3.3 LA ESPECIFICIDAD DE LAS INTERACCIONES PEDAGOGICAS.....	61
3.3.1 <i>La retroalimentación</i>	62
3.3.2 <i>La participación en los foros de discusión</i>	63
3.4 PLAN DE ACCION TUTORIAL	64
CONCLUSIÓN	66
REFERENCIAS	68

Introducción

El presente trabajo está constituido por una investigación documental sobre las interacciones entre el tutor y sus estudiantes en la modalidad educativa en línea y como éstas pueden influir en la motivación de los estudiantes.

La educación a distancia se ha desarrollado y fortalecido en los últimos veinte años debido a la necesidad de enfrentar nuevos retos (la falta de espacio, la cobertura de nuevas áreas geográficas, el manejo del tiempo entre otros) y a la urgencia de proponer nuevas formas educativas que satisfagan la demanda en educación de la población. La UNESCO menciona que esta modalidad representa a la vez un desafío y una oportunidad importante para el desarrollo de la educación a nivel mundial. Este organismo también señala que la educación a distancia será un tipo de enseñanza ineluctable en el futuro que permitirá reforzar la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos (UNESCO, 2002, p. 21-22). En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) subraya la importancia, del desarrollo de nuevos modelos educativos para el incremento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (ANUIES, 2001, p. 48). Como se puede apreciar, las nuevas modalidades educativas, respaldadas por el desarrollo constante de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son una tendencia fuerte y, de cierto modo, una realidad en construcción en nuestro país.

En vista de la necesidad de enfrentar estos nuevos desafíos educativos, no cabe duda que el desempeño del docente, transformado en tutor en estas nuevas modalidades, será uno de los factores centrales en el éxito de estas nuevas políticas educativas.

Por supuesto, sabemos que la acción tutorial en la educación a distancia es vasta y engloba tareas muy diversas: diseño de actividades o del curso en ciertas ocasiones, evaluación de los estudiantes, conocimiento de contenidos y conocimientos técnicos propios a la modalidad, comunicación con los estudiantes, gestión administrativa, etc. Sin embargo, en este trabajo nos centraremos exclusivamente en las interacciones que se dan entre el tutor y los estudiantes en dicha modalidad, haciendo énfasis en las características deseables en las comunicaciones con el fin de fomentar y mantener la motivación en los participantes. En efecto, los aspectos afectivos, las variables socio-afectivas en los cursos en línea son de vital importancia ya que “los estudiantes a distancia se desaniman fácilmente...al no contar con tutores con los que comentar lo que no

entienden ni con compañeros con los que compararse, que les permitan comprender que no son los únicos que tienen dificultades” (Rowtree, 1986, p. 131). Esta desmotivación, si no se atiende a tiempo y con la metodología adecuada suele tener graves consecuencias, entre ellas, el abandono del curso y el sentimiento de fracaso del estudiante, principalmente .

Por ello, el objetivo del presente trabajo es proponer una serie de estrategias didácticas específicas a los tutores y futuros tutores en la modalidad educativa a distancia para su aplicación en las interacciones que se llevan a cabo en los cursos en línea. Dichas estrategias docentes contribuyen a consolidar la vertiente socio-afectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente lo relativo a la motivación de los participantes.

Para ello, en un primer capítulo trataremos de definir lo que entendemos por el concepto antes mencionado de *aprendizaje abierto y a distancia* y delimitaremos para ello las nociones de educación abierta, educación a distancia y educación en línea. Aunado a ello, en este mismo apartado, explicaremos quienes son los actores de esta modalidad educativa, definiendo las principales funciones del tutor y definiendo el perfil del estudiante en línea. Finalmente, señalaremos y definiremos las herramientas para la interacción en los cursos en línea, dando las principales características de las mismas.

En el segundo capítulo de este trabajo, nos enfocaremos en la noción de motivación, especialmente en lo que se refiere a la motivación en la educación. En ese sentido, después de aportar una breve definición del concepto, mencionaremos algunas de las teorías y modelos de la motivación más importantes en el ámbito pedagógico. Señalaremos también la importancia de la motivación en el aprendizaje y veremos cuáles son los diferentes factores que entran en juego para generar o, al contrario inhibir dicha motivación.

Finalmente, en el tercer capítulo, propondremos una serie de consejos metodológicos para propiciar la motivación por medio del diálogo con los estudiantes en la modalidad educativa en línea. Para ello, señalaremos las principales características de una interacción motivadora y veremos algunas estrategias docentes a las cuales el tutor puede recurrir para mantener un diálogo motivador con los participantes del curso.

Capítulo I. ¿Educación a distancia, abierta o en línea?

Al consultar obras de referencia y buscar las definiciones de las tres modalidades educativas (distancia, abierta, en línea), nos dimos cuenta que era difícil encontrar un consenso real. Las propuestas varían de un espacio geográfico a otro, de una década a otra e incluso de un individuo a otro. Frente a esta multitud de autores y referencias disponibles y al vertiginoso desarrollo de las tecnologías en el ámbito de la educación, nos hallamos en una confusión conceptual que vale la pena desentrañar con el fin de aportar claridad a nuestro trabajo. Para ello, en este primer capítulo definiremos los conceptos de modalidad abierta y a distancia, detallando las características de las diferentes sub-modalidades. También describiremos y definiremos las funciones de los participantes presentes en el proceso de enseñanza/aprendizaje en dichas modalidades. Finalmente, especificaremos las herramientas disponibles en los cursos en línea para la interacción entre los estudiantes y los tutores.

1.1 Algunas definiciones

Roquet (2010, p. 50), señala que tradicionalmente se han categorizado tres modalidades principales de enseñanza:

- La educación formal, que es un sistema jerarquizado y estructurado, organizado en grados y niveles, que propone una variedad de programas especializado y que se lleva a cabo en el salón de clase.
- La educación no formal que complementa a la educación formal y que se lleva a cabo fuera del sistema escolarizado.
- La educación informal que se define como la suma de los aprendizajes realizados a partir de las experiencias cotidianas y de la interacción con nuestros pares.

Sin embargo, el momento histórico en el que nos encontramos, caracterizado por la globalización, el desarrollo de las tecnologías, la aparición de nuevos actores educativos, la *virtualización* creciente, el valor estratégico del conocimiento y la innovación (ANUIES, 2004), nos obligan a reevaluar esta tipología. En efecto, nos encontramos frente a un nuevo paradigma educacional en el que las necesidades de los estudiantes se han visto modificadas y multiplicadas.

El concepto de educación a distancia toma fuerza en el ámbito educacional a partir del siglo XX. La aparición de las primeras tecnologías digitales y telemáticas (audiovisuales en la década de los setenta y las TIC a partir de los noventa) provocó el reconocimiento de este modelo educativo y lo integró plenamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo tecnológico de las tres últimas décadas provocó la multiplicación de sub-modalidades en la educación a distancia, y con ella en un entramado terminológico difícil de cernir. Es por ello que debemos explicar qué tipo de relación guardan los conceptos más comunes: educación a distancia, educación abierta y educación en línea. Estas definiciones iniciales permitirán enmarcar nuestro trabajo.

1.1.1 Educación a distancia

El primer concepto que manejaremos es el de “educación a distancia”, muy de moda hoy día debido a los grandes progresos tecnológicos que se manifiestan a nivel mundial. Así, no es raro ver en la publicidad en la prensa y la televisión la expresión “a distancia” utilizado como recurso mercadotécnico. Pero así como los medios tecnológicos se han manifestado de manera acelerada, así los investigadores se han lanzado a tratar de definir y de caracterizar este modelo.

Un primer acercamiento al concepto nos lo puede aportar la Encyclopaedia Britannica quien a pesar de no ser un medio especializado es importante mencionar ya que es una obra de consulta para muchas personas. Así, el artículo *Distance learning* (Encyclopaedia Britanica, 2013) de dicha obra señala:

También llamada educación a distancia, aprendizaje electrónico y aprendizaje en línea. Es una forma de educación cuyos elementos principales incluyen la separación física de profesores y estudiantes durante la instrucción, así como el uso de diversas tecnologías para facilitar la comunicación estudiante-profesor y estudiante-estudiante. El aprendizaje a distancia con frecuencia se enfoca en estudiantes no tradicionales, tales como trabajadores de tiempo completo, personal militar, y no residentes o individuos de regiones remotas que no pueden asistir a clases.

Esta definición es un claro ejemplo de la confusión terminológica a la que nos enfrentamos, pues recae en el error de señalar que la educación a distancia es lo mismo que el aprendizaje electrónico o que el aprendizaje en línea.

Es por ello que García (2001), después de haber revisado un amplio abanico de definiciones, resalta las características básicas de la modalidad a distancia:

1. Separación física entre el profesor y el estudiante.
2. Utilización de los medios técnicos para facilitar a los estudiantes el acceso a los conocimientos y a las comunicaciones.
3. Organización de apoyo a los estudiantes mediante tutorías.
4. Aprendizaje flexible e independiente, lo que no necesariamente significa aprender en solitario.
5. Comunicación bidireccional entre los profesores y los estudiantes y de los estudiantes entre sí.
6. Enfoque tecnológico en las decisiones referidas a la planificación, el desarrollo y evaluación de las acciones de educación a distancia.
7. Comunicación masiva e ilimitada con estudiantes en contextos geográficamente dispersos.

Posteriormente, el mismo autor ofrece una breve definición de lo que él considera lo esencial del modelo a distancia: “La educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente (cooperativa)” (García, 2001, p. 41).

Las características 2, 6 y 7 hacen claramente referencia a la incorporación de la tecnología en la educación a distancia. En paralelo, éstas dan prueba de que diversos elementos se irán adhiriendo a los actuales, que la definición ha evolucionado y que seguirá evolucionando a medida que la innovación tecnológica avance y se incorpore al modelo.

Por su parte, la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) de la UNAM, en su Glosario de Educación a Distancia (Roquet, 2008, p.46) señala que la educación a distancia suele ser más flexible que la educación presencial, ya que “los estudiantes se encuentran geográficamente separados de un centro de enseñanza y del docente, es decir, ellos no se encuentran en el mismo espacio físico, por lo que hay una distancia espacial (y muchas veces también temporal) entre los dos”.

Es decir, la educación a distancia puede ser síncrona o asíncrona. La educación a distancia síncrona o sincrónica es aquella en la que la comunicación entre el estudiante y el docente, o incluso entre los mismos estudiantes, se realiza de manera inmediata; en cambio, la educación a distancia asíncrona o asincrónica es aquella en la que la comunicación es diferida.

Un primer acercamiento a las definiciones encontradas en diversas fuentes, nos hizo ver que tratar de plasmar la esencia de la educación a distancia no es tarea fácil. Queda claro que la definición ha ido evolucionando en función de la visión y del contexto en el que se le formula, dando esto lugar a algunas muy simples, y a otras mucho más complejas. Queremos mencionar aquí que este acercamiento constituye sólo la punta del iceberg de la problemática, pues las discusiones entre los teóricos son numerosas y continúan renovándose día a día.

1.1.2 Educación abierta

Como lo hemos mencionado, la denominación *educación a distancia* muchas veces se aplica a otras realidades educativas cuyas particularidades estructurales las sitúan como una alternativa diferente en el ámbito educativo. Este es el caso del concepto *educación abierta*. El término surge del ideal de *Educación para todos*, iniciativa puesta en marcha por la UNESCO en 1990. Tal argumento implica la supresión de toda barrera que impida el libre acceso a la información y al saber, es decir, al derecho a aprender. Dicho esto, vale la pena aclarar lo que hoy en día entendemos por *educación abierta*.

Para empezar, nos parece importante aclarar lo que la denominación *abierta* implica en un ámbito puramente educativo. Para tal efecto, Derek Rowntree (1992, p. 122), menciona los dos

extremos del término, es decir, un sistema totalmente abierto en contraposición a un sistema totalmente cerrado. En cuanto al sistema abierto, dicho autor señala:

- Se trata de un programa diseñado de acuerdo a los intereses de los estudiantes, a un precio razonable, y sobre cualquier tema que se quiera aprender.
- El programa está disponible en cualquier momento, en cualquier parte y para el ritmo de trabajo específico de cada estudiante.
- El estudiante puede establecer sus propios objetivos, seleccionar el contenido y la secuencia del programa y decidir el tiempo, el lugar y el modo para evaluar su aprendizaje.
- El estudiante puede decidir cómo desea aprender. Por ejemplo: sólo o acompañado, con medios impresos o audiovisuales, enfocándose en la teoría o en la práctica, y decidir quién puede ayudarlo y de qué manera puede hacerlo.

En cambio, si nos vamos al otro extremo, Rowntree (1992) señala que en un sistema por el simple hecho de ser cerrado, establecería barreras casi impenetrables para poder ingresar: edad específica, formación suficiente, costo del programa, entre otros factores. Pero si por algún motivo se pudiese entrar al sistema, encontraríamos lo siguiente:

- Los contenidos de aprendizaje, los objetivos y la forma de la evaluación estarían previamente definidos.
- El lugar, el tiempo y el ritmo de trabajo del programa ya estarían establecidos.
- Los métodos y las secuencias del aprendizaje también ya estarían impuestos. El personal de apoyo al estudiante ya estaría seleccionado, así como las formas en las que lo ayudarían. Los deseos y las preferencias del estudiante no tendrían cabida en la toma de decisiones.

Dado que ambos escenarios serían difícilmente llevados al extremo, podemos concluir que la educación abierta concebida actualmente se encuentra en un continuo entre ambos supuestos. En adición a esto, la CUAED de la UNAM indica que la educación abierta “es la modalidad educativa flexible que propicia el estudio independiente mediante materiales didácticos y tecnologías de información y comunicación y encuentros presenciales programados entre los actores del proceso” (Roquet, 2008, p. 47). Por tal motivo, se afirma que el simple hecho de contar

con requisitos de ingreso o con un concurso de selección, hace que los sistemas llamados “abiertos” sean en realidad, como lo expresa Rowntree, más abiertos o menos cerrados.

En cuanto a los materiales didácticos que se utilizan regularmente en un modelo abierto, notamos que se suele tener una preferencia por el uso de materiales impresos como libros de texto, guías de estudio, cuadernos de trabajo, antologías y ejercicios de autoevaluación. Un ejemplo de esto sería el programa de Preparatoria abierta del Distrito Federal, dirigido por la SEP (2013). Esta misma tendencia se hace visible en el apartado sobre educación abierta que expone la CUAED en relación al Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED, 2011).

Anteriormente, resaltamos la incorporación de las TIC en el sistema de educación a distancia, cuyas características nos hicieron ver que estos medios eran factor clave en el funcionamiento de dicho modelo. A diferencia de éste, el sistema abierto no asume esta necesidad, pues propone asesorías presenciales o vía telefónica, y se limita a recomendar los medios electrónicos en casos excepcionales. Debe subrayarse, asimismo, que este modelo puede o no ser a distancia. Tal es el caso del SUAYED de la UNAM que ofrece 22 licenciaturas en modalidad abierta y 20 licenciaturas en modalidad a distancia y en las cuales los estudiantes asisten a tutorías presenciales uno o dos días a la semana (SUAYED, 2001).

Así pues, diversos son los parámetros que se toman en cuenta al tratar de delimitar el sistema abierto. Como ya lo hemos advertido, hallar definiciones en este campo es una labor compleja, y más aún cuando se trata del concepto de “educación abierta”. En éste, la discusión radica sobre todo en el grado de apertura que caracteriza el modelo.

1.1.3 Educación en línea

Dentro de la tendencia de intercambio de denominaciones encontramos, sin duda, la de “educación en línea”. Una vez hechas las distinciones anteriores, este concepto es, pues, más fácil de definir y de ubicar dentro del entramado. Resulta práctico mencionar la definición que la CUAED propone en su glosario de términos: “Es aquella que involucra cualquier medio electrónico de comunicación, incluyendo la videoconferencia y la audioconferencia. En sentido más específico, la educación en línea significa enseñar y aprender a través de computadoras conectadas en red” (Roquet, 2008, p. 50).

Cabe mencionar que esta modalidad también recibe el nombre de aprendizaje en línea o aprendizaje electrónico (*e-learning*), pues, como lo señala el Glosario de Términos del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, estas denominaciones se refieren al “aprendizaje que se realiza a través de una red de cómputo: Intranet, extranet o Internet” (PNPC, 2011, p. 6).

Así, la educación en línea se basa principalmente en una página o sitio web que sirve como recipiente para los contenidos que constituyen el curso. A través de este medio, los estudiantes realizan actividades diseñadas por expertos. Por otra parte, el sitio web servirá de puente de comunicación estudiante-profesor y estudiante-estudiante.

Asimismo, normalmente se recurre al uso de un LMS (*Learning Management System*) en la construcción de un programa educativo en línea. Un LMS es un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA). Recibe esta denominación aquel software que permite la automatización y administración de contenidos educativos: servicios de comunicación, registro, control de estudiantes, materiales didácticos, etc (Roquet, 2008, p. 79). Estos Ambientes Virtuales de Aprendizaje son los que comúnmente se conocen como “plataformas” Ejemplos de ello son: Moodle, Claroline, Dokeos, WebCT, entre otros.

La educación en línea posee además algunas beneficios que es necesario aprovechar. Este ambiente de aprendizaje es propicio para el desarrollo de habilidades comunicativas y colaborativas por parte de los estudiantes, e incluso de los profesores. Por eso, es ideal para implementar trabajos por proyectos. En este caso, resulta evidente que se requerirá del uso de la computadora por parte del estudiante.

1.1.4 Otras modalidades

Vale la pena mencionar que, dentro de la modalidad en línea, es posible encontrar variantes o submodalidades. Con el propósito de ampliar el panorama de la oferta educativa creemos que es importante mencionar aquí a dos de ellas: el aprendizaje híbrido (*blended learning*) y los *Massive Open Online Course (MOOC)*.

Aprendizaje híbrido

Este término se refiere a la modalidad educativa que combina aspectos de la enseñanza presencial con aspectos de la educación en línea (Marsh, 2003). Así, una parte de los contenidos del curso se abordan de manera presencial y la otra se proponen de manera virtual en un LMS. El porcentaje en cada una de las modalidades puede variar y se puede decir que existen cursos en aprendizaje híbrido más presenciales y otros más virtuales. A esta modalidad se le conoce también, en el ámbito hispanófono, como modalidad semipresencial o formación mixta. Bartolomé (2004) señala que el aprendizaje híbrido surge de la necesidad de las empresas de reducir costos en la formación de su personal ya que “la formación mixta sigue siendo más barata que la presencial”. En el caso de las instituciones de educación superior, el aprendizaje híbrido constituye una alternativa frente al aumento de la matrícula estudiantil. En efecto, al proponer una parte de la formación en línea se liberan espacios en las instituciones y se puede atender a una mayor población. También, cabe mencionar que la enseñanza de ciertos contenidos pueden, hasta ahora, difícilmente proponerse en una modalidad completamente en línea. Es el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, en donde el desarrollo y la evaluación de las habilidades de producción e interacción oral en línea sigue siendo compleja debido a las limitaciones tecnológicas. En estos casos el aprendizaje híbrido constituye una buena alternativa: en las sesiones en línea se puede trabajar aspectos lingüísticos tales como la comprensión de lectura, o también la redacción, mientras que en las sesiones presenciales se pondrá énfasis en las actividades productivas orales. Aunado a ello, Pincas (2003) señala que esta modalidad mixta permite llevar progresivamente a los profesores al uso de las TIC ya que éstas se pueden insertar gradualmente en un modelo más familiar como lo es el presencial.

Así, el aprendizaje híbrido pretende aportar de manera conjunta las ventajas del modelo presencial y aquellas que aporta del modelo en línea. Vera (2008, p. 12) menciona los principales beneficios de esta modalidad:

- Democratización del currículo.
- Socialización de los contenidos.
- Reflexión crítica.

- Constatación de aprendizajes por diversos medios.
- Mayor interacción tutor/estudiante.
- Mayor involucramiento del estudiante en su aprendizaje.
- Organización personal del tiempo y de los trabajos.

MOOC

Los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (*MOOC* por sus siglas en inglés) son una categoría de curso en línea, abierto y participativo, en el que los estudiantes y los materiales del curso están distribuidos y dispersos en la web. Se trata de un formato de curso en línea masivo que permite organizar experiencias de aprendizaje multitudinaria entorno de un tema específico. En estos entornos los participantes intervienen en línea, exploran e investigan de manera colectiva un tema del curso, utilizando diferentes recursos en la web para participar en un diálogo abierto y colaborativo. Los *MOOC* surgieron en la Universidad de Stanford cuando un profesor, Sebastián Thrun, abrió un curso masivo sobre inteligencia artificial. A este curso se inscribieron más de 120 000 alumnos y más de la mitad lo finalizaron (SCOPEO, 2013, p. 10-11).

Las principales características de los *MOOC* son:

1. Gratuidad de acceso, aunque se puede cobrar una cuota en forma de inscripción si el participante requiere de certificados que lo acrediten.
2. No hay pre-requisitos de inscripción.
3. Se aportan orientaciones acerca de la manera en que se presentan los contenidos.
4. El currículo y la estructura del curso se dan a partir del intercambio entre los participantes.

En estos cursos masivos las personas se interesan por un tema en particular, se reúnen, trabajan, comparten información, debaten y construyen de manera cooperativa los conocimientos. Esta modalidad educativa se basa en el uso y conocimiento de herramientas sencillas de colaboración en red.

Existen numerosas plataformas tecnológicas que utilizan esta modalidad, entre ellas se encuentran Coursera, EdX y Udacity , todas ellas anglosajonas. En el ámbito iberoamericano destacan las plataformas Miriadax y RedunX.

Los conceptos mencionados hasta ahora son sólo una muestra representativa del problema terminológico. Sin embargo, son muchos los términos que con frecuencia encontramos dispersos en este campo: ambiente de aprendizaje en web, educación virtual, entorno virtual de aprendizaje, aprendizaje en red, curso por Internet, entre otros. Por el momento, expusimos la educación a distancia como un modelo que cuenta con la modalidad en línea. Presentamos además la educación abierta como un modelo que puede darse a distancia o incluso en presencial. Así, al término de este breve estudio, notamos que las denominaciones “distancia”, “abierta”, y “en línea”, se elijen en función de los medios tecnológicos y de comunicación, así como de los recursos que se utilicen en cada variante.

Después de haber definido y enmarcado las diferentes propuestas, queremos especificar que en el marco de este trabajo nos centraremos específicamente en la modalidad en línea.

1.2 Participantes en la modalidad en línea

En este apartado abordaremos las características de los participantes involucrados en la modalidad en línea : el tutor y los estudiantes.

1.2.1 Las nuevas funciones del profesor

Antes que nada, hay que señalar que las modalidades a distancia y abierta pueden contar o no con la presencia explícita y directa de un tutor. Si por algún motivo no se puede contar con la participación de tutores en línea, cabe la posibilidad de diseñar un curso en el que su labor no sea imprescindible. De tal modo, se concibió lo que se conoce como la autoinstrucción o el aprendizaje autodirigido, fundamentada en recursos o materiales que:

[...] un estudiante se auto-administra en el tiempo, lugar y forma que él decida, y sin el auxilio presencial de un docente asesor. En dichos materiales se hallan las indicaciones

necesarias para realizar las actividades de aprendizaje para que el estudiante logre los objetivos. (PNPC, 2011, p.10)

En este trabajo, no nos ocuparemos del aprendizaje autodirigido ya que justamente apuntamos al análisis de las interacciones entre el tutor y los estudiantes en la educación a distancia.

Dicho esto, vale la pena señalar cuál ha sido típicamente el rol y las representaciones que se tienen del profesor en el mundo occidental. Cuq *et al.* (2003, p. 82-83) señalan que las representaciones sociales que se tienen del papel del profesor están fuertemente marcadas por la dialéctica socrática (el profesor proveedor de luz, de saber), por el modelo capitalista y por la corriente conductista (el profesor controlador del comportamiento del alumno). Sin embargo, estos autores mencionan que, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con el desarrollo de los enfoques psicológicos humanistas y constructivistas se ha dado un lento cambio en esas representaciones. Así, el profesor ya no es la única fuente de saber y éste se ocupa de crear y manejar las condiciones y los recursos favorables al aprendizaje. En ese sentido, los términos para designar al profesor también han cambiado: facilitador, ayudante, experto, tutor, etc.

Foucher (2008, p. 205) indica que en la actualidad el rol del profesor tiene dos extremos: el de “maestro” en una enseñanza de tipo magistral ligado a una prioridad de gestión del sistema y el de “tutor” ligado al currículo real y al “recorrido de aprendizaje” del estudiante. Este autor explica que, ya sea en la educación presencial o en la educación abierta y a distancia, el profesor siempre se mueve en un continuo entre estos dos extremos.

En efecto, vale la pena mencionar aquí que en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, las funciones del profesor han sido determinadas por los diferentes enfoques didácticos en vigor en cierto tiempo y espacio. En el método tradicional de gramática-traducción, aparecido a finales del siglo XVI y aún en uso en la actualidad, el docente es el único detentor del saber y éste lo transmite de manera vertical. En los métodos inspirados en el conductismo y en la lingüística estructural de la década de los cincuenta y sesenta (método audio oral por ejemplo), el docente también es el detentor del saber. El profesor se encarga que los estudiantes memoricen y fijen reglas a través de ejercicios estructurales de repetición. Estos son estímulos que generan hábitos en los estudiantes. Cabe señalar que en los dos enfoques antes mencionados, la

progresión de los estudiantes es fija, es decir no se toma en cuenta el carácter individual del aprendizaje (Tagliante, 2006, p. 17).

Sin embargo, Díaz-Barriga (2002, p. 30) señala que las críticas hechas a la lingüística estructural permitieron cuestionar las teorías conductistas del aprendizaje y abrieron el camino a nuevos enfoques que consideraron que el conocimiento se construía activamente por los individuos y no se recibía únicamente por el ambiente.

Así, el enfoque psicogenético - basado en los trabajos de Piaget – considera que el estudiante es el constructor de esquemas y estructuras operatorios y que el aprendizaje se da mediante abstracción reflexiva. En este enfoque, el docente es un facilitador tanto del aprendizaje como del desarrollo ya que la enseñanza se da por medio del descubrimiento.

El enfoque cognitivo por su parte, se basa en los trabajos de Ausubel y considera que la enseñanza se da por medio de una inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias y que el aprendizaje depende en gran medida de los conocimientos y experiencias previas de los individuos. En este enfoque, el docente es un organizador de la información y un “promotor de habilidades del pensamiento” (Díaz-Barriga, 2002, p.31). Para ello, se encarga de tender puentes cognitivos, es decir que aporta un apoyo que permite enlazar la estructura cognitiva con los contenidos por aprender.

Finalmente, nos parece pertinente mencionar al enfoque sociocultural – basado en los trabajos de Vigotsky – que parte del presupuesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje es por una parte una interiorización y apropiación de representaciones y procesos que se lleva a cabo dentro de comunidades de práctica bien definidas y por otra una transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales. El docente efectúa aquí una labor de mediación, ajustando la ayuda pedagógica y proporcionando un andamiaje a los estudiantes en la zona de desarrollo próximo.

Los ejes rectores de estos tres últimos enfoques, son los que de manera más global conforman el enfoque socio-constructivista que, resumiendo, consideran al estudiante un sujeto activo en la construcción de su conocimiento.

Dicha consideración tiene un impacto directo en las funciones de los tutores en la modalidad de enseñanza en línea como lo veremos a continuación.

1.2.2 Definición del tutor

Ahora bien, yendo más allá de los términos utilizados e incluso basándonos en el perfil del docente desde una perspectiva constructivista en donde el estudiante es visto como un actor activo de su propio aprendizaje, podemos preguntarnos qué es lo que pasa en una modalidad en línea.

Es evidente que dicha modalidad no es únicamente la transposición del modelo presencial a un entorno de aprendizaje virtual. No sólo cambia el medio (salón de clase vs. LMS) sino que todo el contexto se ve afectado. Recordemos que una de las diferencias más notables entre la modalidad en línea y la modalidad presencial es la distancia espacio-temporal que se da en un entorno virtual. Esto conlleva que las interacciones sean sincronas (tal y como sucede en el salón de clase) pero en su mayoría asíncronas. Esto, por supuesto, tiene consecuencias tanto en el perfil como en el quehacer docente.

El establecimiento de los sistemas de educación a distancia y abierta, dio lugar, entre otras cosas, a diversos cambios de denominación del profesor, entre los que destacan *asesor distante* o *asesor en línea*. La CUAED concibe a este asesor como “[...] la persona que orienta y guía los procesos de aprendizaje, propicia o fomenta el estudio independiente con el apoyo de los materiales elaborados ex profeso y las tecnologías de información y comunicación” (Roquet, 2008, p. 21).

Depover et al. (2011, p. 138), por su parte, señalan que si bien es cierto que el término “tutor” es bastante antiguo en el campo de la educación, su definición en el campo de la educación a distancia es relativamente nueva. Para estos autores, el tutor representa la dimensión humana y relacional de los dispositivos de formación a distancia. Se encarga de gestionar las interacciones entre los estudiantes, por una parte, y los saberes, la institución y los diseñadores del curso, por otra. Finalmente, añaden que el tutor es un mediador o intermediario cuyo propósito es conservar una cercanía con el estudiante y a su vez, mantener una “*disimetría necesaria para la relación pedagógica*”.

Fainholc (1999, p. 88) aporta otra definición del tutor:

[...] *es el que actúa como orientador o facilitador del aprendizaje, cuya intervención se manifiesta en las ayudas didácticas necesarias para seleccionar, ejecutar y evaluar diversas*

estrategias. Para mantener vivo el interés del estudiante actúa guiándolo e incentivándolo a continuar aprendiendo, investigando y resolviendo cuestiones por sí solo, es decir, fortificando su autodirección y autorregulación.

Como se puede apreciar, sintetizando estas definiciones, podemos decir que el tutor en la educación en línea es la persona que:

- Guía y orienta al estudiante en su proceso de aprendizaje.
- Gestiona las interacciones entre los diferentes actores de la modalidad en línea gracias a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Fomenta la autonomía y la motivación del estudiante.

Para fines prácticos, en el marco de este trabajo de investigación utilizaremos el término de *tutor* para designar al profesor en el sistema de educación en línea, abarcando así a términos como asesor, asesor a distancia, facilitador, guía, etc.

1.2.3 Funciones del tutor

Fainholc (1999, p.88) señala, de manera muy general, que el tutor cumple con un rol didáctico y de “extensión tecnológica y psicológica”; en ese sentido aporta una orientación didáctica para la comprensión de los contenidos del curso, evalúa y da seguimiento al estudiante, da consejos y asesoría académica y aporta un “soporte motivacional”.

Por su parte, Simpson (1999, p. 42-50) categoriza las funciones del tutor en dos grandes grupos:

1. En la categoría de apoyo académico, el autor considera las tareas docentes siguientes:

- Delimitación del curso, es decir el planteamiento claro de los objetivos del curso.
- Explicación de conceptos abordados en el curso.
- Exploración del curso con los estudiantes con el fin de guiarlos a través de la plataforma educativa.
- Retroalimentación relacionada con los contenidos del curso.

- Desarrollo de habilidades de aprendizaje a través de la explicitación de estrategias de aprendizaje
- Seguimiento del trabajo del estudiante.
- Fomento del “entusiasmo por aprender” generando y manteniendo una motivación y un buen ambiente de trabajo.

2. En la categoría de apoyo no-académico, aparecen las tareas siguientes:

- Orientación de tipo administrativo e informativo no ligada directamente a los contenidos del curso.
- Promoción del estudio, brindando información práctica acerca de la oferta educativa de la institución.
- Apoyo, por ejemplo proporcionando al estudiante una carta de recomendación o una constancia de asistencia al curso.
- Administración de los recursos del estudiante.

García (2001) también propone una clasificación de las funciones del tutor. Para este autor, el tutor tiene una función orientadora, una función académica y una función institucional.

La función orientadora del tutor se centra fundamentalmente en aspectos afectivos, actitudinales y emocionales. En ese sentido, el tutor se ocupa de proporcionar toda la información necesaria acerca del sistema de educación a distancia: explica la metodología de trabajo y el uso de los materiales y herramientas disponibles para el estudio. Se trata de favorecer la integración de los estudiantes al curso en línea. El tutor también se encarga de personalizar el curso y se esfuerza por conocer a los estudiantes, sus objetivos y necesidades específicas con el fin de evitar que el estudiante se sienta solo en su proceso de aprendizaje y así reducir los problemas de angustia o ansiedad. Finalmente, el tutor motiva y fomenta el estudio y se esfuerza por generar un sentimiento de autorresponsabilidad y por fomentar la interacción entre los estudiantes del curso.

En la función académica del tutor, se sitúan las acciones docentes que ayudan y refuerzan el proceso de aprendizaje. Las tareas que desempeña el tutor en este rubro se relacionan estrechamente con los objetivos y contenidos del curso. Así, el tutor da a conocer dichos objetivos y contenidos y se asegura que los estudiantes los hayan comprendido correctamente. También acompaña a los estudiantes en la preparación y el desarrollo del proceso de aprendizaje

proponiendo varias vías para el logro de los objetivos. De la misma manera, el tutor se ocupa de relacionar los contenidos y objetivos con las necesidades reales de los estudiantes. Finalmente, el tutor propone extensiones al aprendizaje fomentando el uso de bibliotecas, mediatecas o talleres por ejemplo.

La función institucional del tutor sirve de nexo entre los lineamientos y políticas de la institución educativa y el grupo de estudiantes. De esa manera, el tutor conoce y transmite la filosofía educativa y los valores en los que se basa la institución. También, el tutor puede proporcionar información acerca de los planes de estudio y otros cursos existentes así como orientar a los estudiantes para la resolución de problemas administrativos.

Quintin (en Deporver et al., 2011, p. 63) propone también tres tipos de funciones tutoriales: la función pedagógica, la función organizacional y la función socio-afectiva.

Para este autor, la función pedagógica supone las tareas siguientes por parte del tutor:

- Guiar: explicitar objetivos y criterios de evaluación, evaluar y comunicar, explicar la metodología, proponer pistas de reflexión.
- Apoyar: acompañar y ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje y en las diferentes actividades del curso.
- Facilitar la estructuración de los contenidos del curso.
- Animar: sintetizar las contribuciones de los estudiantes, confrontar los puntos de vista y las representaciones de los participantes.
- Fomentar la reflexión metacognitiva¹.

En cuanto a la función organizacional, Quintin (en Deporver et al., 2011, p. 63) propone las siguientes tareas:

- Facilitar la repartición de las tareas.
- Facilitar la división de tareas en sub-tareas.
- Fomentar la reflexión sobre los modos de organización del grupo.
- Facilitar la planificación de las tareas.

¹ La reflexión metacognitiva se refiere a las prácticas reflexivas explícitas que le permiten a un individuo de regular su aprendizaje (Cuq et al., 2003, p. 164).

- Recordar las fechas límites para la entrega de tareas y participación en foros.

Finalmente, en su función socio-afectiva, el tutor debe:

- Promover una comunicación abierta y tolerante.
- Valorar las participación de todos los estudiantes del curso.
- Fomentar el trabajo colaborativo.
- Apoyar al estudiante en su esfuerzo.
- Fomentar el apoyo mutuo entre los participantes.
- Desarrollar y mantener en todo momento la motivación del estudiante.

Como podemos apreciar, a pesar de las diferencias terminológicas empleadas por estos autores, las categorías propuestas tienen muchos puntos en común y abarcan las mismas realidades del quehacer docente en los cursos en línea.

A manera de síntesis proponemos el siguiente cuadro que abarca las principales funciones del tutor en línea.

FUNCIONES DEL TUTOR • TAREAS

Académica

- Dar a conocer los contenidos y objetivos del curso.
- Ayudar al estudiante a organizarse para cumplir con los objetivos finales e intermedios del curso.
- Fomentar el uso de estrategias de aprendizaje en un ambiente virtual.
- Esclarecer dudas relacionadas con los contenidos y actividades del curso.
- Dar retroalimentación a las actividades, tareas y participaciones del estudiante.
- Fomentar la reflexión del estudiante.

Socio-afectiva

- Desarrollar y mantener la motivación del estudiante.
- Integrar a cada uno de los participantes al curso.
- Conocer los objetivos y necesidades de cada uno de los participantes con el fin de personalizar la atención.
- Reducir el sentimiento de aislamiento, la angustia y la ansiedad.
- Fomentar la autonomía de los estudiantes.
- Fomentar la interacción entre los participantes del curso así como el apoyo mutuo y el trabajo colaborativo.

Nexo con la institución

- Dar orientación e información general y específica acerca de la institución.
- Ser un enlace entre la institución y el estudiante.

Cuadro 1: Funciones y tareas del tutor

1.2.4 El estudiante en línea

Entre los actores que participan en un curso en línea, es evidente que no podemos dejar de lado al estudiante ya que éste se halla en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, parece difícil establecer un perfil del estudiante en línea ya que la oferta de cursos en dicha modalidad se ha literalmente multiplicado en estas dos últimas décadas. Basta con analizar la oferta de cursos en línea de la UNAM para dar cuenta de ello: cursos de formación para

profesores de bachillerato, veintiún licenciaturas y tres maestrías propuestas por diversas facultades del campus de Ciudad Universitaria y en las Facultades de Estudios Superiores de Acatlán, Aragón, Iztacala y Cuautitlán, y diplomados, talleres, cursos y especializaciones para estudiantes de la UNAM. Además, el origen geográfico de los estudiantes también es heterogéneo ya que la Red de Sedes de Educación Continua, Abierta y a Distancia de la UNAM ha permitido ofrecer licenciaturas en su modalidad a distancia en 36 sedes en los estados de Tlaxcala, Oaxaca, Estado de México, Hidalgo, Tabasco, Querétaro, Chiapas, Puebla, Sinaloa, Distrito Federal y Zona Metropolitana (SUAYED, 2011).

Aún así, la responsable de la Coordinación de Educación a Distancia (CED) del CELE-UNAM, Antonieta Rodríguez señala que es posible esbozar el perfil del estudiante en línea aportando algunas características propias de los individuos que elijen estudiar en esta modalidad². Estas características van en el sentido de lo también señalado por Visser (1998, p. 47-48) y García (2001, p. 151-165).

Así, el estudiante en línea:

- Es adulto (entre los 20 y los 60 años).
- Cuenta con experiencias previas de estudio en el sistema presencial, en ciertas ocasiones el estudio en línea constituye una “segunda oportunidad” para proseguir con los estudios y así mejorar sus expectativas vocacionales y profesionales.
- Elije las modalidades a distancia y/o en línea por razones prácticas: flexibilidad espacio-temporal, posibilidad de ajustar el ritmo de estudio a su personalidad y capacidades.
- No solo se dedica a estudiar, generalmente trabaja y estudia al mismo tiempo.
- Se preocupa por los resultados obtenidos y suele presentar un alto nivel de responsabilidad pero tiene tendencia a sentirse inseguro frente a los dispositivos presentes en los cursos y los comentarios negativos hechos por los tutores.

Es un hecho que el perfil antes mencionado constituye una suerte de fotografía que no puede ser fiel más allá del momento en que se toma. Efectivamente, la oferta educativa sigue

² Entrevista realizada el 3 de julio de 2014.

creciendo y desarrollándose continuamente y por ello el público al cual se dirigen los nuevos cursos también está cambiando.

Para cerrar con esta descripción, nos parece interesante mencionar aquí el Decálogo del estudiante a distancia en el SUAyED de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (UNAM, 2013). Este decálogo describe a nuestro parecer al participante idóneo en un curso en línea:

- 1. Realiza una inscripción responsable e informada: se inscribe únicamente a las materias que podrá cursar exitosamente.*
- 2. Es independiente y activo: accede regularmente a la plataforma y se mantiene informado a través del portal: <http://suaed.politicas.unam.mx>*
- 3. Tiene metas bien definidas y habilidades para administrar su tiempo y organizar su estudio.*
- 4. Tiene la disciplina para estudiar sin recordatorios externos.*
- 5. Realiza y entrega tareas y actividades originales, sin copiarlas y citando adecuadamente las fuentes.*
- 6. Participa en los foros de discusión, videoasesorías, chats y en asesorías presenciales de manera crítica y reflexiva.*
- 7. Es proactivo: consulta todas las fuentes de información obligatorias y complementarias para hacer las actividades de aprendizaje que se le piden.*
- 8. Sabe trabajar en equipo y colaborar con los compañeros de su grupo de aprendizaje.*
- 9. Mantiene comunicación constante con el asesor y el personal administrativo del SUAyED y así nunca se queda con dudas.*
- 10. Es capaz de autoevaluar su desempeño a lo largo del curso.*

Podemos constatar que existe un desfase importante entre el perfil real y el perfil idóneo lo que suele conllevar una serie de problemas a la hora de enfrentarse a un curso en línea,

particularmente en lo que concierne el sentimiento de frustración y soledad como lo veremos en el capítulo 2 de este trabajo.

1.3 Herramientas para la interacción en un curso en línea

Después de haber definido las principales características de la educación en línea, de haber detallado la figura del tutor y el perfil del estudiante en línea, nos parece importante mencionar de qué medios disponen estos dos últimos participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje para interactuar a lo largo del curso.

Recordemos primero que en un curso en línea la comunicación entre los tutores y los estudiantes se da por medio de las TIC. Éstas son, como lo señala el Glosario de Educación a Distancia de la CUAED, *“las tecnologías que se utilizan en la informática y la Internet [...] el conjunto de procesos y productos de las tecnologías de hardware y software, y de las tecnologías de la comunicación telemática, que en su conjunto se encargan de procesar, almacenar y transmitir información digitalizada”* (Roquet, 2008, p. 110). Algunas de las tecnologías que permiten la comunicación entre los participantes en la modalidad en línea son: el correo electrónico, el foro de discusión, el chat y la videoconferencia.

1.3.1 El correo electrónico

El correo electrónico o e-correo es un medio de comunicación asincrónico, es decir que la transferencia de información es “diferida o retardada en el tiempo” (PNPC, 2011, p. 7). Gracias al correo electrónico se pueden enviar mensajes de texto y documentos digitales (documentos de texto, hojas de cálculo, fotos, documentos de audio y video por ejemplo) a través de las redes computacionales del mundo (Roquet, 2008, p. 37). Es el medio más utilizado en la educación a distancia y en línea. Entre los servicios más populares de correo electrónico están *Hotmail*, *Gmail* y *Yahoo*. Cabe mencionar que ciertos AVAs ofrecen la posibilidad de tener el correo electrónico integrado a la plataforma del curso. De esa manera, el estudiante o el tutor no tiene que pasar por otro programa de software para enviar o consultar sus mensajes. Este medio permite una

comunicación individual o grupal (bajo la forma de listas de distribución o listas de noticias por ejemplo).

1.3.2 El foro de discusión

El foro de discusión es también un medio de comunicación asincrónico. Se trata de un espacio virtual en la red Internet que permite actividades de debate o discusión sobre temas específicos entre los participantes del curso. Las discusiones se estructuran bajo la forma de un árbol y es el primer mensaje el que establece el tema de discusión y los mensajes que siguen lo continúan. Generalmente, cada foro tiene una pregunta precisa relacionada con los objetivos y contenidos de la unidad que se está trabajando. El estudiante tiene que responder de manera escrita a dicha pregunta en las fechas establecidas por el calendario de actividades. Cabe mencionar que las participaciones de los estudiantes se conservan en dicho espacio y son visibles por todos, lo que permite a otros estudiantes o al moderador del foro (generalmente el mismo tutor) comentar las aportaciones realizadas y realizar una síntesis de lo que se expuso a manera de cierre de actividad.

1.3.3 El chat

El chat es un medio de comunicación sincrónico, es decir que permite transmitir los mensajes en tiempo real, “en el mismo instante en que se transmite” (PNPC, 2011, p. 12). Es un programa que permite una conversación escrita entre varios usuarios conectados simultáneamente a Internet gracias al teclado de la computadora. Según Roquet (2008, p. 39), este medio permite llevar a cabo discusiones en el marco de trabajos colaborativos. Los programas más populares de chat son *Windows Live Messenger*, *Skype* y *Facebook*.

Nos parece importante mencionar que las tres herramientas antes mencionadas (el correo electrónico, el foro de discusión y el chat) están integradas en la mayoría de los AVAs lo que facilita en gran medida su uso por parte del estudiante y el tutor.

1.3.4 La videoconferencia

Como el chat, la videoconferencia es un medio de comunicación sincrónico. Gracias a esta herramienta, es posible establecer una comunicación mediante la cual los participantes pueden verse y oírse en tiempo real gracias a una webcam, un micrófono y un sistema de audio. La transmisión de los datos se da por medio de la Internet. Garcia (2001, p. 265) señala que se trata de un excelente medio de interacción ya que el mensaje que se transmite conlleva también información paraverbal de gran significado para la situación de comunicación. Este autor añade que se trata de una verdadera “interacción cara a cara a distancia”. Aunado a esto, el servicio de informática de la Universidad de Alicante en España precisa que existen dos grandes tipos de videoconferencia: la videoconferencia con aplicaciones de escritorio y la videoconferencia con sistemas de tipo profesional (Universidad de Alicante, 2013). La primera, se da gracias a la instalación de programas en la computadora como *Skype*, *Hangout* o *Adobe Connect*. Estos pueden ser gratuitos o tener un costo y la mayoría tienen varias restricciones. Por ejemplo *Google Talk* solo se puede utilizar en PCs mientras que *Face Time* solamente funciona en las computadoras y sistemas de la marca Apple. También el número de participantes varía de una aplicación a otra: *Skype* y *Face Time* solo permiten una comunicación uno-a-uno mientras que el *Hangout* de *Google* permite una conexión simultánea de hasta 10 usuarios. En todo caso, para utilizar el servicio, el usuario crea simplemente una cuenta y da de alta a sus contactos en el programa.

La segunda opción, la videoconferencia con sistemas de tipo profesional, tiene una mejor calidad de audio y video pero requiere la compra de hardware y software cuyo precio es relativamente elevado. Esta tecnología, permite la participación de un número elevado de participantes y la existencia de una real interacción entre el profesor y los estudiantes.

Como lo pudimos constatar en este breve panorama, a pesar de su aparente facilidad de uso, cada una de estas herramientas requiere la aplicación de estrategias precisas para que la comunicación sea efectiva y motivadora para los estudiantes. Por ello, nos definiremos y delimitaremos en el capítulo 2 de este trabajo el concepto de motivación y señalaremos los factores que influyen en su generación y mantenimiento a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo II. Educación a distancia: motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Tal y como se pudo apreciar en el capítulo anterior, varias de las funciones del tutor en los cursos en línea se relacionan con aspectos socio-afectivos. Refiriéndose al rol del tutor, Fainholc (1999, p. 90) habla de “soporte motivacional”, García (2001, p. 131) nota que su apoyo debe darse en el “ámbito de las actitudes y las emociones”, Glikman (en Depover et al., 2011, p. 144) se refiere al “apoyo psicológico y afectivo” aportado mientras que Visser (1998, p. 25) señala la necesidad de atender las “necesidades motivacionales” del estudiante.

En el marco de este trabajo, vale la pena entonces cuestionarse acerca de lo que es la motivación en el aprendizaje. Para ello, en este capítulo esbozaremos primero una breve definición del concepto de motivación. Enseguida, nos centraremos en el análisis de los diferentes factores que generan motivación en el aprendizaje, prestando particular atención al contexto de la educación en línea. Finalmente, veremos una de las consecuencias más graves de la falta de motivación en el aprendizaje: el abandono escolar.

2.1 Una definición de la motivación

Es primordial delimitar el vasto y complejo concepto de motivación ya que sus facetas son múltiples: la motivación en sus aspectos neurológicos, la motivación desde el punto de vista de antropología social o la motivación desde el punto de vista de la psicología. En este trabajo, nos centraremos en la motivación en el ámbito educativo, y más particularmente en la modalidad en línea.

El diccionario en línea de la Real Academia Española, otra obra de consulta popular, aporta una definición muy general del término “motivación”. La motivación es, según esta obra de consulta, “[un] ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia³”. Es evidente que tal definición no nos satisface del todo en vista de comprender lo que realmente significa dicho concepto. Por una parte, esta definición supondría una generación de la motivación previa a la ejecución de una acción, sin tomar en cuenta lo que

³ Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 6 de julio de 2013 de <http://lema.rae.es/drae/?val=motivaci%C3%B3n>

sucede durante la ejecución de dicha acción. Por otra parte, la propuesta del diccionario de la Real Academia Española no precisa las características del denominado “ensayo mental” y por ende no menciona la complejidad del proceso psicológico en cuestión.

En ese sentido, la definición aportada por Vallerant y Thill (1993, p. 18) completa las lagunas mencionadas anteriormente. Estos autores advierten que la motivación es “el constructo hipotético utilizado con el fin de describir las fuerzas internas y/o externas que producen el desencadenamiento, la dirección, la intensidad y la persistencia del comportamiento”. Por una parte, podemos constatar que en el proceso motivacional intervienen tanto factores internos como factores externos y, por otra parte, se evidencia que tales factores intervienen en todo momento del comportamiento.

Aunado a ello, y en vista de situar al concepto de motivación en un contexto educativo, retomaremos la definición de “dinámica motivacional” – término preferido por el autor al de motivación – propuesto por Viau (2009, p. 12):

[Es] un fenómeno que se origina en las percepciones que el alumno tiene de él mismo y de su entorno, y que tiene como consecuencia que [el estudiante] se comprometa a llevar a cabo la actividad pedagógica que se le propone además de perseverar en su realización, esto con el fin de aprender.

Nos parece que esta última caracterización complementa perfectamente la definición de Vallerand y Thill ya que aterriza el concepto en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Así, la motivación, o dinámica motivacional se debe a factores internos y externos que condicionan la correcta realización de una tarea con el fin de aprender.

2.2 Teorías de la motivación

Una vez planteada la definición inicial del concepto de motivación, vale la pena mencionar que una multitud de científicos han contribuido por medio de sus estudios a la formación de una teoría general de la motivación. En ese sentido, Visser (1998, p. 64) señala que las principales teorías de la motivación son: la teoría de los campos de Lewin, la teoría de los impulsos de Hull, la teoría de la motivación para el rendimiento de McClelland et al., la teoría del aprendizaje social de Rotter, la teoría del valor de la expectativa de Atkinson y Rotter y la teoría de la atribución de

Heider. Las dos primeras son teorías mecanicistas que explican la motivación como el resultado de necesidades e impulsos. Las otras teorías son cognoscitivas, es decir que consideran los procesos internos al ser humano en su aprendizaje. Con el fin de discernir mejor el complejo concepto de motivación y aclarar el panorama general en el marco de este trabajo, comentaremos brevemente cada una de ellas.

2.2.1 La teoría de los campos

Fue Lewin quien en 1935 propuso la teoría de los campos. Ésta se basa en los principios de la psicología Gestalt que afirma que, resumiendo de manera sumaria, los fenómenos perceptuales solo se pueden comprender analizándolos en su totalidad ya que la suma de las partes que lo integran, tomadas separadamente, no explican forzosamente el fenómeno en su conjunto.

En ese sentido, para explicar una conducta es necesario tomar en cuenta el campo, es decir el contexto y las circunstancias en que se da dicha conducta. Así, la conducta motivada es, en esta teoría, la combinación de necesidades (el impulso que desencadena la conducta) y las propiedades del objeto meta (los incentivos que se obtendrán potencialmente) (Visser, 1998, p. 66).

2.2.2 La teoría de los impulsos

Esta teoría, propuesta por Hull en 1943, se basa en la creencia que toda necesidad es un estado fisiológico desagradable que incita a comportamientos que lo conviertan en un estado agradable. En el aprendizaje, la angustia que se genera al enfrentar una tarea es en sí el estado fisiológico desagradable, es el “estímulo repelente” en cuyo origen se sitúa la motivación, es decir el comportamiento que convertirá lo desagradable en agradable (la satisfacción de haber realizado la tarea) (Visser, 1998, p. 65). Cabe mencionar que, a pesar del aporte indudable de la teoría en su tiempo, ésta última ya no se considera realmente por no tomar en cuenta a los procesos cognoscitivos de los seres humanos.

2.2.3 La teoría de la motivación para el rendimiento

McClelland et al. formularon esta teoría en la década de los cincuenta basándose en las relaciones existentes entre la motivación personal y el rendimiento. De ello se desprende que

existen variables internas e individuales que determinarán el grado de motivación en el desempeño. Así, en varios estudios llevados a cabo por estos autores, se descubrió que existían personas con altos niveles de motivación, es decir aquellas que demuestran una necesidad fuerte de tener éxito y otras que por lo contrario tienen bajos niveles de motivación y que sienten miedo ante el fracaso e indiferencia ante el éxito. Estos factores se relacionan con la historia personal y familiar, con lo que se aprendió en casa y con la manera en que se percibe al éxito en el entorno del individuo.

2.2.4 La teoría del aprendizaje social

Otra de las teorías de la motivación es aquella propuesta por Rotter en 1954. Este autor advierte que los individuos siempre actuarán en función de las expectativas relativas a la recompensa que les otorgará su actuación. Asimismo, Rotter señala que existen dos categorías de individuos: los que atribuyen su éxito o fracaso a causas externas y aquellos que lo atribuyen a causas internas. De esta constatación se desprende el concepto de “locus de control” que es “la creencia de que una respuesta influirá o no influirá en la consecución de un reforzamiento” (Visser, 1998). Los individuos cuyo locus de control es externo sienten que tienen poco o ningún control sobre su vida y las acciones que la conforman. De igual modo, no perciben la relación de causa efecto entre sus acciones y las consecuencias que de ellas derivan. Es decir, el locus de control externo en un individuo representa una falta de confianza en sí que influye de manera negativa en la motivación. En el otro extremo, los individuos provistos de un locus de control interno consideran que sí tienen un control sobre su destino y por ello tienen tendencia a ser más persistentes en su esfuerzo ya que perciben perfectamente las consecuencias de sus propias acciones. Esto a su vez incrementa la confianza del individuo y mantiene la motivación durante toda la fase de acción.

2.2.5 La teoría de la atribución

Esta teoría, propuesta por Heider en 1958, se sustenta también en la atribución del éxito o fracaso por parte de los individuos a factores ya sean externos o internos. Básicamente, esta teoría se fundamenta en la premisa que los individuos que atribuyen sus fracasos a factores externos abandonarán el esfuerzo realizado ya que creen que no tienen ninguna influencia en el proceso.

Contrario a esto, los individuos que atribuyen un fracaso a factores internos podrán superar la desilusión inicial y se esforzarán por mejorar su rendimiento. Según Visser (1998, p. 70-71), la contribución principal de esta teoría es el énfasis en el papel que juega la emoción en la motivación.

2.2.6 La teoría del valor de la expectativa

Esta teoría fue desarrollada por Atkinson y Rotter en las décadas de los sesenta y los setenta y marcó un cambio radical de orientación con respecto a las teorías mecanicistas. La hipótesis de la teoría del valor de la expectativa es que la motivación se genera, por una parte, en la probabilidad que una conducta permita llegar a la meta deseada y, por otra, del valor subjetivo de dicha meta. Si transponemos esa premisa al ámbito educativo, se puede decir que la motivación de un estudiante dependerá de las posibilidades de éxito que cree tener para enfrentar una tarea (el grado de dificultad de la tarea) y de lo que podrá obtener gracias a la realización de la tarea.

2.3 Modelos de motivación

De las teorías antes mencionadas, así como de otros aportes de la psicología educativa, se han derivado varios modelos de motivación respecto al aprendizaje. En el marco de este trabajo, nos centraremos en dos modelos motivacionales distintos: el modelo de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca de Ausubel y el modelo de la dinámica motivacional de Viau.

2.3.1 El modelo de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca

En este modelo, propuesto por Ausubel, existen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca generada por factores internos al individuo y la motivación extrínseca que se genera por razones externas.

La motivación intrínseca se basa en la pulsión cognoscitiva que es, en términos del autor, “el deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas” (Ausubel, D. et al., 1983, p.351). Es decir, se trata del placer de aprender *per se* y se manifiesta a

través de la exploración, la manipulación, la curiosidad o la competencia. El autor recalca además que, contrario a lo que sucede en el aprendizaje repetitivo y mecánico, la pulsión cognoscitiva tiene un gran impacto en el aprendizaje significativo. En voz de Ausubel (1983, p. 350), este tipo de aprendizaje es aquel que “[...] proporciona automáticamente su propia recompensa. Esto es, como en el caso de todos los motivos intrínsecos, la recompensa que satisface a la pulsión arraigada en la tarea misma”.

De allí que la motivación intrínseca sea considerada “la motivación más importante en el aprendizaje de salón de clase” (Ausubel, D. et al., 1983, p. 350) y la motivación que el profesor debe fomentar en prioridad.

La motivación extrínseca, por su parte, incluye a tres tipos de motivación diferentes: la motivación de mejoramiento del yo, la motivación afiliativa y la motivación aversiva. La primera se refiere a la motivación que lleva al estudiante a cumplir con los objetivos académicos de un curso con el fin de obtener (o no perder) estatus social, prestigio y autoestima (Da Silva, H., Signoret, A., 2005). Otro tipo de motivación extrínseca es la motivación afiliativa. Tal motivación se genera cuando el estudiante quiere “satisfacer las expectativas, u obtener la aprobación de una persona o grupo de personas de los cuales depende afectivamente” (Da Silva, H., Signoret, A., 2005, p. 221). Finalmente, la motivación aversiva se da cuando el estudiante quiere evitar el fracaso. En ese sentido, no es la voluntad de ser exitoso lo que mueve al individuo sino el temor al fracaso.

Cabe recalcar aquí que, si bien es cierto que Ausubel recomienda fomentar el desarrollo de la motivación intrínseca, esto no significa que la motivación extrínseca carezca de importancia. Para este autor, ambas motivaciones están relacionadas entre sí y mantienen una relación bidireccional con el aprendizaje: la motivación impulsa al esfuerzo por aprender y a su vez el aprendizaje es una recompensa que nutre a dicha motivación.

2.3.2 El modelo de la dinámica motivacional

Este modelo, propuesto por Viau (2009) específicamente para el ámbito escolar, también se basa en la categorización de dos grandes tipos de motivación: una interna al estudiante y otra externa a él.

El origen de la motivación interna al estudiante radica en las percepciones que éste tiene del valor de la actividad que tiene que llevar a cabo, de su propia competencia y del grado de control que tendrá sobre el desarrollo de la actividad.

La percepción del valor de la actividad se entiende aquí como la opinión que un estudiante tiene acerca del interés y la utilidad de una actividad dada en función de los objetivos que persigue. Es decir, si un estudiante percibe el interés y la utilidad de una actividad pedagógica entonces ésta cobrará valor a sus ojos. De no ser así, al no percibir el valor de la actividad, es muy probable que el estudiante se desmotive. Viau (2009, p. 24) define al “interés” como el placer intrínseco que se obtiene al llevar a cabo una actividad pedagógica y a la “utilidad” como la serie de beneficios que se obtienen al llevar a cabo dicha actividad.

Este autor, citando a Bandura, define la percepción de su competencia (*self-efficacy*) como “la creencia del individuo en su capacidad de organizar y ejecutar la línea de conducta requerida para producir resultados deseados”. Es decir, se trata de la opinión que tiene el estudiante acerca de su desempeño en el ámbito académico en general y en la realización de ciertas tareas en particular.

Finalmente, la percepción del grado de control sobre la actividad se refiere al grado de control que el estudiante cree tener sobre el desarrollo de una actividad. Así, un alumno con una percepción de control fuerte compartirá su punto de vista con el profesor y sus compañeros y sentirá cierta autonomía en algunos aspectos de su aprendizaje. Por el contrario, un estudiante con una débil percepción de control tendrá tendencia a permanecer callado ya que dará por hecho que el profesor es quien decide el desarrollo de las actividades pedagógicas.

La motivación externa del estudiante, por su parte, se deriva en cuatro sub-categorías: la motivación ligada a la vida personal del estudiante, la motivación ligada a la sociedad, la motivación ligada a la institución educativa y, finalmente, la motivación ligada al salón de clase.

En la categoría “vida personal” se incluyen aspectos como el entorno familiar (nivel socioeconómico de la familia, tipo de familia, acceso a la cultura en el hogar, etc.), la relación con los amigos, es decir el grado de socialización del estudiante, y el hecho de tener una actividad profesional en paralelo a los estudios.

La segunda categoría, hace referencia a la cultura y los valores transmitidos por la sociedad en la que se encuentra inmerso el estudiante. Es decir, la motivación dependerá también del valor que se le da en una cultura a la educación y al trabajo manual e intelectual, a una u otra carrera o bien área de especialidad, a como se valora el tiempo libre. Por ejemplo, en la “cultura

mexicana” podemos suponer de manera empírica que la carrera de medicina no tendrá el mismo peso (o valor) que la carrera de artes plásticas.

La categoría “institución educativa” comprende a los valores transmitidos por la institución así como la serie de normas que rigen la vida académica y administrativa en dicho espacio. Hace referencia a los reglamentos, las obligaciones de los estudiantes, los horarios de los cursos pero también a aspectos como el entorno (¿es agradable o no?), la seguridad dentro y fuera de las instalaciones, etc.

Finalmente, la última categoría se relaciona con lo que acontece en el salón de clase. Así, las actividades pedagógicas propuestas (incluyen a las actividades de enseñanza y las actividades de aprendizaje), el profesor, las prácticas evaluativas, las recompensas y sanciones y el ambiente general de la clase (buen manejo de la disciplina, organización del espacio, tiempo dedicado al aprendizaje y relación entre los estudiantes) afectan directamente a la dinámica motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como puede apreciarse, las teorías y los modelos antes descritos tienen en común el hecho de considerar que la motivación se relaciona con factores tanto internos e individuales (necesidades, satisfacción, deseo de éxito) como externos (contexto, estímulos, incentivos). Si transponemos esta realidad al aprendizaje en línea, podemos asegurar que el desempeño del asesor en los cursos en línea tendrá un impacto directo en la motivación de los estudiantes.

2.4 Importancia de la motivación en el aprendizaje

Esta breve investigación en torno al concepto de motivación no debe hacernos olvidar que se trata de un tema controversial. Tal y como lo recalca Ausubel (1983, p. 349), las propuestas teóricas han generado controversias acaloradas y las posiciones de los estudiosos del tema van “desde la afirmación de que ningún aprendizaje tendrá lugar sin motivación, hasta la negación completa de la motivación como variable importante del proceso de aprendizaje”.

Dicho esto, queremos dejar en claro que coincidimos con la postura de varios autores que consideran que la motivación sí tiene un impacto en el proceso de aprendizaje. Así, creemos como Ausubel (1983) y Viau (2009) que la motivación es “absolutamente necesaria” para el aprendizaje significativo ya que interviene en variables como la concentración de la atención, la persistencia y la tolerancia a la frustración. Obviamente, tal influencia no se da de manera directa, como es el

caso con las variables cognoscitivas, pero interviene de manera “catalítica e inespecífica” fungiendo como una suerte de motor interno que acompaña al proceso de aprendizaje. Aunado a ello, en el ámbito de la educación a distancia y en línea, la motivación es un aspecto esencial que interviene en el desempeño de los estudiantes y que puede ser un factor determinante en la permanencia de éstos últimos en los cursos en línea (Visser, 1998).

2.5 Factores que generan motivación en el aprendizaje

Una vez planteada la definición del concepto y mencionadas algunas de las teorías y modelos de la motivación en el aprendizaje, podemos preguntarnos, de manera más concreta, ¿cuáles son los factores involucrados en la motivación por aprender en un contexto de educación formal?

Para responder a dicha interrogante, nos basaremos en la propuesta de Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2002, p. 63-98) ya que, a nuestro parecer, abarcan de manera satisfactoria todas las variables que hemos mencionado hasta este punto del trabajo.

Estos autores categorizan a los componentes motivacionales en cuatro grandes grupos y a continuación detallaremos cada uno de ellos.

2.5.1 Factores relacionados con el estudiante

1. Tipos de metas establecidas por el estudiante, es decir el planteamiento de objetivos claros - a corto, mediano y largo plazo - por parte del estudiante.
2. Perspectiva asumida ante el estudio que hace referencia al tipo de factores que estimulan al estudiante. Estos pueden ser internos, el deseo de aprender por el placer de aprender, o externos.
3. Expectativas de logro que hacen referencia a la creencia, por parte del estudiante, de sus posibilidades de éxito frente a las metas de estudio previamente planteadas.
4. Atribuciones de éxito y fracaso, es decir qué es lo que condiciona, según el propio estudiante, su éxito o fracaso en el proceso de aprendizaje.
5. Habilidades de estudio, planeación y automonitoreo, en otras palabras el conocimiento y el uso consciente y adecuado de estrategias de aprendizaje.

6. Manejo de la ansiedad, es decir de la capacidad de autoajustar sus respuestas emocionales desagradables.

7. Autoeficacia, que es la impresión que tiene el alumno de sus habilidades para llevar a cabo una acción.

Con el fin de clasificar los factores antes mencionados, creemos conveniente relacionarlos con las teorías de la motivación señaladas en los puntos 2.2 y 2.3.

RELACIÓN ENTRE TEORÍAS DE LA MOTIVACIÓN Y FACTORES RELACIONADOS CON LOS ESTUDIANTES

Teoría / Modelo	Factores relacionados con el estudiante
Teoría del aprendizaje social	- Tipos de metas establecidas por el estudiante. - Habilidades de estudio, planeación y automonitoreo.
Teoría de la atribución	- Atribuciones de éxito y fracaso. - Manejo de la ansiedad.
Teoría del valor de la expectativa	- Expectativas de logro del estudiante. - Autoeficacia.
Modelo de la motivación intrínseca y de la motivación extrínseca	- Perspectiva asumida ante el estudio.
Modelo de la dinámica motivacional	- Perspectiva asumida ante el estudio. - Autoeficacia.

Cuadro 2: Relación entre teorías de la motivación y factores relacionados con los estudiantes

A nuestro parecer, y tal y como se puede observar en el cuadro 2, los factores 1 y 5 se relacionan con la teoría del aprendizaje social de Rotter. En efecto, un estudiante con un locus de control interno, que tiene la impresión de tener el control de su destino, podrá más fácilmente plantearse objetivos claros y coherentes y tendrá más facilidad de adaptar sus estrategias de aprendizaje con el fin de cumplir con las metas establecidas. El punto 2 se relaciona con el modelo de la motivación intrínseca y extrínseca de Ausubel y con el modelo de la dinámica motivacional

de Viau ya que se reconoce que existen factores internos al estudiante y factores externos. En cuanto a los puntos 3 y 7 se vinculan con la teoría del valor de la expectativa de Atkinson y Rotter y con la percepción de competencia y del grado de control propuestos por Viau ya que tienen que ver con las creencias que tiene el estudiante acerca de su propia capacidad para alcanzar la meta que se ha fijado. Finalmente, se pueden relacionar los puntos 4 y 6 con la teoría de la atribución de Heider: los individuos que atribuyen un fracaso a factores internos podrán superar la desilusión inicial (el manejo de la ansiedad) y se esforzarán por mejorar su rendimiento.

2.5.2 Factores relacionados con el profesor

1. Actuación pedagógica, es decir, la metodología empleada, la organización de la actividad pedagógica, los conocimientos que tiene respecto a su materia y los recursos didácticos empleados.
2. Manejo interpersonal, que hace referencia a la manera en que se relaciona e interactúa con los estudiantes del curso pero también la manera en que resuelve conflictos o tensiones.
3. Mensajes y retroalimentación con los estudiantes, o dicho en otros términos, de qué manera aporta sus comentarios y sugerencias, por ejemplo al entregar una tarea. El tono de los comentarios (entusiasmo, ironía, burla, etc.) tendrán un impacto sobre la motivación y la autoestima.
4. Expectativas y representaciones que son las creencias del profesor en cuanto a los alumnos (¿son buenos? ¿son malos?), a su propio rol en el salón de clase (¿maestro? ¿facilitador?) y a la materia que imparte (¿es difícil? ¿es importante?).
5. Organización de la clase, en otras palabras, la manera en que se estructura la actividad de enseñanza/aprendizaje en el salón de clase (o la plataforma de un curso en línea): tipos de actividades propuestas, tipos de interacción que se manejan, materiales y recursos utilizados, etc.
6. Comportamientos que modela el profesor, es decir, cuál es el perfil de estudiante que se desea formar, qué valores se desean inculcar.
7. Formas en que recompensa y sanciona a los estudiantes.

2.5.3 Factores contextuales

Los factores contextuales son aquellos que dependen del entorno en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstos son bastante amplios ya que conciernen tanto a la sociedad en su conjunto y sus normas y valores, a la institución educativa e incluso, a nivel micro, al salón de clase. Los factores de mayor relevancia son:

1. Valores y prácticas de la comunidad educativa, es decir, a nivel institucional, cuál es la filosofía educativa subyacente, qué tipo de ciudadanos se pretende formar, de qué manera concreta se manifiestan tales valores.
2. Proyecto educativo y currículo que ofrece la institución.
3. Clima del aula que se refiere al ambiente o clima motivacional que impera en el aula (ya sea real o virtual): competitivo, cooperativo, tenso, relajado, etc.
4. Influencias familiares y culturales: la historia personal del estudiante, su bagaje de experiencias previas y conocimientos pero también el valor acordado por el entorno familiar y social al estudio.

2.5.4 Factores instruccionales

Los factores instruccionales se refieren a la práctica educativa en sí, a las diferentes metodologías y estrategias docentes aplicadas en el aula. El factor más relevante es la aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación. En otros términos, es el hecho de tomar en cuenta o no a los factores afectivos en el diseño y planeación de los cursos.

Creemos que los factores relacionados con el profesor, los factores contextuales y los factores instruccionales se relacionan directamente con el modelo de la dinámica motivacional de Viau (2009), más particularmente con los aspectos externos que ya mencionamos anteriormente:

- la motivación ligada a la vida personal del estudiante: el entorno familiar,
- la motivación ligada a la sociedad: los valores y representaciones vehiculados por la sociedad y la cultura del estudiante,
- la motivación ligada a la institución educativa: los valores vehiculados por la institución educativa, y,

- la motivación ligada al salón de clase: las actividades pedagógicas propuestas, el perfil del profesor, las prácticas evaluativas, las recompensas y sanciones y el ambiente general de la clase.

Así pues, podemos constatar que los factores que influyen en la motivación de los estudiantes son numerosos y, en algunos casos difícilmente observables. Asimismo, en muchos casos la intervención del profesor/tutor en dichos factores es muy limitada y hasta nula, como es el caso en los factores contextuales ya que es imposible, por ejemplo, intervenir en el contexto familiar del estudiante o modificar de golpe el contexto institucional. Sin embargo, creemos firmemente que sí es posible (y de hecho que es recomendable) una intervención en los factores motivacionales ligados al profesor. Podría parecer poco, pero estamos seguros que el profesor/tutor puede jugar un papel primordial para evitar el abandono escolar, una de las consecuencias negativas de la falta de motivación.

2.6 Desmotivación y abandono de los cursos en línea

Aunque existen muchos motivos por los que los estudiantes abandonan los cursos en línea tales como la dificultad de los mismos o una instrucción inadecuada, se puede considerar que la desmotivación es uno de los factores más importantes. Visser (1998, p. 54) señala que los estudiantes que se inscriben en un curso en la modalidad en línea inician con un alto grado de motivación. Sin embargo, con el paso del tiempo se pierde tal entusiasmo y, en ciertas ocasiones, se llega al extremo de “darse por vencido”, de abandonar el curso. Asimismo, García (2001, p.161) advierte que existen dos tipos de abandono escolar: el abandono sin comenzar que se da cuando el estudiante se matricula en el curso pero nunca lo inicia y el abandono real en el que el estudiante comienza a realizar algunas actividades y, finalmente, deserta. En esta sección del presente trabajo nos centraremos en el abandono real.

Podemos entonces cuestionarnos acerca de los principales factores generadores de la desmotivación, y por ende del abandono de los cursos en línea. Para responder a esta interrogante, nos basaremos en las propuestas de García (2001) y Borges (2005).

2.6.1 Factores ligados al estudiante

1. Falta de tiempo para el estudio. Ya sea debido a las ocupaciones laborales o al tiempo requerido para la atención a la familia, el estudiante se ve en la imposibilidad de cumplir con el calendario de actividades debido a la falta de tiempo.

2. Falta de apoyo familiar y laboral. La familia, y en ciertas ocasiones el entorno laboral, no brindan el apoyo suficiente al estudiante. Esto se refleja en una indiferencia frente al esfuerzo realizado y puede llegar a un cuestionamiento de las metas del estudiante.

3. Falta de hábitos y técnicas de estudio en línea. El estudiante no está acostumbrado o no sabe cómo estudiar en línea. Es decir, no tiene las estrategias de aprendizaje adaptadas al medio y carece de las destrezas comunicativas necesarias para seguir un curso en línea.

4. Falta de conocimientos para utilizar las TIC. Son analfabemáticos, es decir que no saben utilizar las tecnologías de la información y la comunicación presentes en la plataforma del curso (Roquet, 2008, p. 9). Esto complica mucho la actividad del estudiante en el curso y, termina por generar frustración. Por ejemplo, una tarea sencilla como comprimir una serie de archivos en un *zip*⁴ y enviarlos a una lista de contactos por medio de una red social – acción que normalmente tomaría unos segundos – puede transformarse en un verdadero infierno para el estudiante analfabemático y tomarle tiempo para aprender a hacerlo, el cual estaba inicialmente previsto para el estudio.

5. Expectativas irreales. Algunos estudiantes tienen la idea que el aprendizaje en línea requiere de menos esfuerzo y una menor implicación de su parte. Esta representación suele generar grandes problemas ya que en realidad el aprendizaje en línea no es más fácil que el presencial ni requiere menos tiempo. De hecho, tal y como lo hemos señalado, requiere también de estrategias propias relacionadas con el aprendizaje al entorno virtual.

6. El curso no es lo que realmente se necesita. En ciertas ocasiones el estudiante no conoce realmente los objetivos y contenidos del curso y estos, finalmente, no satisfacen sus necesidades. Además, el estudiante se inscribe al curso sin tomar en cuenta los prerrequisitos (nivel de

⁴ Documento electrónico comprimido (Roquet, 2008, p.129).

conocimiento previo, idiomas, etc.). Tampoco sabe cómo se le evaluará, desconoce la carga de trabajo semanal y el tiempo total necesario de estudio.

7. No participar en actividades colaborativas. La educación en línea se caracteriza por la ausencia total de encuentros físicos entre los estudiantes a lo largo del curso. Con el fin de evitar el aislamiento y la posible frustración del estudiante es necesario que éste se implique activamente en actividades que lo obliguen a interactuar con sus compañeros. En ese sentido, las actividades colaborativas son un excelente medio para interactuar de manera significativa y proactiva.

8. Desconocer los canales de ayuda. El estudiante no sabe cómo ni a quién pedir ayuda de tipo administrativo, técnico o pedagógico y por lo tanto no puede resolver los problemas a tiempo.

2.6.2 Factores ligados al tutor

1. Sesiones de tutoría deficientes. Las sesiones de tutoría son pocas o no están claramente establecidas y calendarizadas (en el caso de tutorías sincrónicas). El tutor no señala explícitamente los temas que se abordarán en las sesiones o el tiempo que se dedicará a cada punto.

2. No dar respuesta o respuesta tardía. Este hecho es, a nuestro parecer, una de las faltas profesionales más graves de un tutor en línea. La falta de respuesta, o la respuesta tardía, es una de las causas mayores de frustración y desmotivación ya que el estudiante siente – con justa razón – que no tiene apoyo de su tutor.

3. No haber sido estudiante de un curso en línea. Es muy importante que el tutor viva la experiencia de ser estudiante en un curso en línea con el fin de conocer la otra faceta de la relación pedagógica. Prendergast, citado por Borges (2005, p. 4), menciona que:

[...] Es fundamental dar la oportunidad a los futuros docentes de que experimenten el aprendizaje colaborativo en línea. [...] Esto les proporciona una comprensión profunda de los elementos fundamentales que intervienen en él y de las sutiles diferencias con las que un docente en línea tiene que lidiar en su acción docente.

4. Tener poca presencia o presencia nula en el aula virtual. Además de responder a las dudas de los estudiantes de manera rápida y certera, el tutor debe ser proactivo, debe mostrar su presencia con regularidad gracias a los diferentes medios y recursos puestos a su disposición en la plataforma (foros, correo electrónico, chat, videoconferencia, redes sociales, etc.) ya sea para dar información relevante, para aportar aclaraciones o simplemente para mantener el contacto social y la empatía con los estudiantes.

5. No mostrar claridad en las indicaciones. Es muy importante que las indicaciones, instrucciones y otros comentarios sean muy claros y no dejen espacio a la ambigüedad. Es decir, hasta lo que parece evidente se tiene que explicitar. Para los estudiantes, resulta muy desalentador no saber con precisión qué es lo que se les pide y cómo se les evaluará.

6. Ser excesivamente rígido. Si bien es cierto que el tutor debe aplicar y hacer respetar las reglas del juego propias al curso en línea (fechas de entrega, fechas límite para participaciones en foro, etc.), éste debe también ofrecer cierta flexibilidad a los estudiantes para que éstos sorteen con éxito algunas dificultades encontradas a lo largo del curso.

7. No mostrar cercanía. Como lo hemos señalado anteriormente, los aspectos afectivos son importantes para mantener la motivación. Por ello, es importante que el tutor sea accesible, comprensible, optimista, agradable y con cierto sentido del humor. Por lo contrario, un tutor muy distante, frío y poco comunicativo generará distanciamiento con los estudiantes.

8. Contribuir a la sobrecarga del estudiante. Es importante regular el flujo de información que se proporciona a los estudiantes con el fin de mantenerlos motivados y no saturarlos de información.

9. No fomentar interacción y colaboración. Al no tomar en cuenta la influencia de la interacción y la colaboración en el aprendizaje se estará reforzando el aislamiento de los estudiantes. Esto suele generar situaciones problemáticas como la frustración y el abandono del curso.

2.6.3 Factores ligados a la institución

1. Material didáctico no apropiado a la educación en línea. No se adaptó el material didáctico a un ámbito virtual y por ello no se potencializa el uso de las herramientas en línea. En ciertas ocasiones, se propone únicamente “fotocopias en línea” (Gándara, 2010) descargables desde la plataforma del curso.

2. Dificultad excesiva de las actividades, contenidos demasiado complejos. Esto se da cuando no el equipo de desarrolladores no ha calibrado correctamente las tareas propuestas. Puede ser que la carga de trabajo o nivel de complejidad de la materia sea excesiva.

3. Soporte técnico deficiente. La falta de apoyo para el estudiante en caso de presentarse dificultades técnicas en la plataforma son uno de los factores que más provocan frustración y desmotivación. Por ello es necesario proponer diversos medios para solicitar ayuda como un contacto directo con los técnicos encargados del curso o tutoriales para explicar el uso de las herramientas presentes en la plataforma.

4. No proponer actividades colaborativas. Tal y como se mencionó anteriormente, el trabajo colaborativo tiene muchas virtudes, entre ellas generar la interacción entre los estudiantes y disminuir el sentimiento de aislamiento. Por ello, los desarrolladores de cursos en línea deben contemplar este tipo de actividades a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. No proponer capacitación al tutor. Es de suma importancia que las instituciones que pretendan desarrollar cursos en la modalidad en línea propongan en paralelo una sólida formación para los docentes en línea. Sin dicha preparación práctica, los cursos estarán condenados al fracaso y “se culpará al medio antes que a cómo se ha puesto en práctica” (Borges, 2005, p.6).

6. No ofrecer cursos propedéuticos o de formación inicial al estudiante. De la misma manera que el docente necesita una capacitación para la enseñanza en la modalidad en línea, el estudiante que comenzará sus estudios en un ambiente virtual requiere de una formación preliminar que le permita conocer las características de estudio propias a la modalidad. Se trata de explicitar las estrategias y destrezas necesarias que el estudiante deberá desarrollar (o potenciar) para enfrentar con mayor éxito sus estudios en línea.

7. Ofrecer expectativas irreales al estudiante. Ya sea debido a una mala comunicación, o con fines comerciales conscientes, las instituciones pueden ofrecer cursos cuyos objetivos terminales sean ilusorios.

8. No tener en cuenta la situación del estudiante. Es muy importante tomar en cuenta el contexto general en el que se encuentra inmerso el estudiante con el fin de adecuar la formación que se le propone. Por ejemplo, no será prudente organizar sesiones informativas presenciales si los estudiantes se encuentran diseminados en el territorio nacional.

9. Establecer trámites administrativos complicados. En la medida de lo posible, es necesario ofrecer servicios administrativos poco engorrosos, sencillos y que no requieran la presencia física del estudiante en las instalaciones de la institución.

En este segundo capítulo, definimos el concepto de motivación, señalando algunas de las teorías y modelos que lo enmarcaban. Asimismo, mencionamos a grandes rasgos cuál era la importancia de la motivación en el aprendizaje así como los factores internos y externos que la generaban. Finalmente, vimos qué factores contribuían a la desmotivación estudiantil en los cursos en línea y como dicha desmotivación podía desembocar en el abandono de los cursos en esta modalidad. Estos cimientos teóricos, particularmente todo aquello relacionado con la actuación del docente en línea, son los que nos permitirán, en el capítulo 3 de este trabajo, proponer una serie de estrategias y acciones docentes para mejorar la interacción entre el tutor y los estudiantes con el fin de aminorar la desmotivación, y por ende, prevenir el abandono de los cursos en línea.

Capítulo III. La interacción en línea

Como se mostró en el capítulo anterior, la motivación de los estudiantes en los cursos en línea es un factor esencial para evitar la frustración y por ende el abandono de los mismos.

Uno de los múltiples factores que intervienen en dicha motivación tiene que ver con la relación que se establece entre el tutor y el estudiante en una modalidad en donde justamente la figura humana se ve diluida en la virtualidad y la tecnología. En este último capítulo veremos precisamente qué acciones puede llevar a cabo el tutor - por medio de sus interacciones con los estudiantes - para mantener e incluso avivar la motivación por aprender.

Para ello, definiremos y delimitaremos primero el concepto de *interacción* y de *diálogo didáctico mediado* en la educación a distancia. En una segunda parte, veremos algunas estrategias a las que puede recurrir el tutor en sus interacciones con los estudiantes. En la tercera parte de este capítulo, nos centraremos en las interacciones de corte pedagógico - particularmente en las retroalimentaciones aportadas por el tutor en respuesta a una actividad de aprendizaje - y las intervenciones en los foros de discusión. Finalmente, propondremos, a manera de síntesis, un plan de acción tutorial para la interacción con el estudiante en línea.

3.1 Interacción en línea: definiciones

Para comprender este concepto partamos de una primera definición. Según el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* (Richards, J. et al., 1997) la interacción, en un ámbito educativo, es el conjunto de patrones de comunicación verbal y no verbal, así como las relaciones sociales que se dan en el aula. En el marco de este trabajo, con el fin de incluir a la educación en línea, podemos añadir que dicha aula puede ser real o virtual. Para completar este primer aporte nos parece importante señalar que dichos patrones no están aislados sino que se relacionan por medio de respuestas y “el encadenamiento de comprensiones mutuas realizadas por medio del lenguaje” (Barbera, 2010, p. 161). Es decir, es la interacción la que, a través de la colaboración entre los diferentes participantes, permite la construcción de conocimiento nuevo.

3.1.1 Diálogo didáctico mediado

Las definiciones anteriores, si bien nos permiten comenzar a delimitar el concepto de *interacción*, no toman en cuenta las particularidades de la modalidad de la educación en línea. Por ello, retomaremos brevemente la *Teoría del diálogo didáctico mediado* propuesto por García (2008). Para este autor, la comunicación en la modalidad educativa en línea se divide en dos grandes rubros: un diálogo entre la institución educativa y los estudiantes por una parte, y un diálogo entre el tutor y los estudiantes por otra.

El diálogo entre la institución y el estudiante es un diálogo simulado y asíncrono y se lleva a cabo concretamente entre los materiales interactivos presentes en el AVA. Estos pueden ser los ejercicios interactivos, los documentos de audio y video, las instrucciones y textos y los enlaces de Internet propuestos. Cabe señalar que la riqueza de este tipo de interacción dependerá en gran medida del tipo de materiales propuestos en el curso.

El otro tipo de comunicación se da entre el tutor y el estudiante. Se trata de un diálogo real y no simulado en el cual el estudiante no solo se limita a responder sino a preguntar e incluso a iniciar el diálogo por iniciativa propia. Dicha interacción es netamente personal y se establece en la modalidad en línea a través de las diferentes herramientas para la interacción que mencionamos en el primer capítulo de este trabajo: el correo electrónico, el foro de discusión, el chat y la videoconferencia. En ese sentido, la comunicación puede producirse de forma síncrona (chat, videoconferencia) o asíncrona (correo electrónico, foro de discusión). El autor añade que esta faceta del diálogo didáctico mediado produce un aprendizaje guiado y compartido gracias a las tecnologías interactivas y que “el conocimiento como constructo social, es abordado desde la interacción social de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje” (García, 2008, p. 5). En este trabajo nos centraremos en las interacciones entre el tutor y los estudiantes, es decir en el diálogo real síncrono y asíncrono.

3.1.2 Características de una interacción motivadora

Dicho esto, creemos que es importante mencionar cuáles son las principales características de una interacción tutor/estudiante satisfactoria en los cursos en línea. Para ello nos basaremos en la propuesta de Visser (1998, p. 77) quien propone cuatro categorías principales para su aplicación en la educación a distancia: atención, relevancia, confianza y satisfacción.

- Atención

El diálogo que se establece entre el tutor y el estudiante debe captar la atención y generar interés en el estudiante. De hecho, Visser señala que lo complejo no es tanto despertar dicho interés sino mantenerlo a lo largo del curso. Para ello, las interacciones deben permitir al estudiante salir de su zona de confort, provocarlo, establecer nuevos retos e incluso tomarlo a contrapié proponiéndole una serie de opciones diferentes o guiándolo a una reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

- Relevancia

Las interacciones también tienen que ser relevantes para el estudiante y deben indicar detalladamente lo que éstos podrán esperar del curso y lo que se espera de ellos. Se trata de relacionar el contenido de la interacción con las necesidades particulares del estudiante (el valor personal que le puede atribuir), con la importancia para tener éxito en el curso (el valor instrumental) y con la importancia en el contexto social en el que se sitúa (el valor cultural). Es decir, en su comunicación, el tutor debe explicitar *qué* y *por qué* es importante para el estudiante lo que se le está señalando en la interacción. Para ello es necesario tomar en cuenta las necesidades del estudiante y el contexto en el que está inmerso, en otras palabras, el tutor debe conocer lo suficiente a su público para poder emitir mensajes relevantes.

- Confianza

Esta categoría hace referencia a los mensajes del tutor que ayudan a los estudiantes a desarrollar la confianza en sí mismos. De esa manera, la interacción tutor/estudiante debe crear expectativas positivas en los estudiantes para así mejorar su rendimiento y su motivación. Se trata de ayudarlos a fijar metas realistas y señalar de manera explícita las probabilidades de éxito. Para ello, el contenido de los mensajes deben hacer sentir al estudiante que tiene el control sobre su propio proceso de aprendizaje. Un ejemplo de ello sería un mensaje en el que se le propone al estudiante volver a hacer un trabajo para así mejorar su calificación.

- Satisfacción

Finalmente, una buena interacción en un curso en línea debe generar satisfacción en el estudiante. Por satisfacción entendemos la percepción positiva por parte del estudiante ante los diferentes mensajes que se le envían, incluso cuando estos señalan un problema (una actividad no realizada por ejemplo) o una llamada de atención. Se trata entonces de señalar – de manera

explícita una vez más – qué beneficios obtendrá el estudiante al realizar una actividad. En la educación a distancia es importante que el estudiante, por medio de las diferentes interacciones con su tutor, se sienta satisfecho continuamente ya que una perspectiva a largo plazo no es suficiente en esta modalidad.

Resumiendo, la interacción tutor/estudiante en un curso en línea es real y se lleva de manera síncrona o asíncrona en función de la herramienta para la comunicación que se utilice. Además, para que la comunicación sea motivadora, ésta tiene que generar atención, confianza en el estudiante, satisfacción, y ser relevante para él. Una vez delimitado el concepto de *interacción* nos podemos preguntar cuáles son las estrategias didácticas concretas que se pueden llevar a cabo en los diferentes momentos de un curso en línea con el fin de generar y mantener la motivación en los estudiantes.

3.2 Estrategias del tutor en línea en la interacción

Con el fin de establecer una comunicación motivadora con sus estudiantes, un profesor en la modalidad presencial tendrá que utilizar estrategias didácticas específicas en cada una de sus interacciones. Estas estrategias didácticas, también conocidas como estrategias de enseñanza o estrategias de apoyo son los procedimientos que emplea el profesor de manera flexible y estratégica para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Se pueden ubicar en el plano afectivo y en ese sentido pueden ayudar a “mantener la concentración, reducir la ansiedad, administrar el tiempo de estudio, mantener la atención, etc.” (Díaz-Barriga F. y Hernández G., 2002, p. 430).

3.2.1 Las ciberestrategias transversales

Pero, ¿qué pasa en la modalidad en línea? Gilbón (2008, p. 190), propone el uso del término *ciberestrategias* para designar a las estrategias utilizadas por el tutor para enseñar en un ambiente virtual. Según esta autora, el uso de herramientas digitales en la comunicación en los cursos en línea cambia sustancialmente el tipo de interacción por lo que las estrategias empleadas – las ciberestrategias – tienen que ser específicas al medio en el que se da el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Estas ciberestrategias son transversales ya que se deben aplicar en todas las comunicaciones y en los diferentes momentos del curso en línea.

A continuación, y de acuerdo a Gilbón, veremos las ciberestrategias específicas que se deben aplicar en las todas las interacciones tutor/estudiante en un curso en línea: las ciberestrategias para la interacción.

Ciberestrategias para la interacción

Rico señala que para que una comunicación sea efectiva se requieren de cinco elementos: un objetivo, un receptor, un medio, un mensaje y un emisor. Además es importante tomar en cuenta que, en una comunicación frente a frente, 55% de la comunicación es visual (a través de los gestos y movimientos), 38% es vocal (a través de la entonación y el ritmo) y solo el 7% es verbal (Contijoch, M., Rico, M., 2010).

¿Qué pasa entonces en una comunicación escrita? Si bien es cierto que en el salón de clase es posible reformular una oración o disipar una duda con un simple gesto o una sonrisa, en las interacciones en la modalidad en línea – sobre todo al utilizar el correo electrónico o en los foros de discusión – no existe tal posibilidad.

Es por ello que el tutor debe prestar una atención particular al mensaje que va a enviar al estudiante.

- El tono

El primer elemento que se debe de cuidar es el tono general del mensaje. Este debe de ser respetuoso, cordial y claro en lo que está planteando. En ese sentido, se debe evitar a toda costa la ironía y la negatividad. Incluso cuando se trata de llamarle la atención a un estudiante descuidado se debe ser franco y directo pero nunca colérico. El mensaje debe fomentar lo que Salam (2013) llama *proximidad discursiva*, es decir un acercamiento entre los interlocutores gracias al uso del humor y del entusiasmo. Este autor propone también tutear a los estudiantes además de hacerles preguntas personales generales (edad, gustos, lugar de residencia por ejemplo) con el fin de reforzar el lazo entre el tutor y el estudiante.

- Personalización del mensaje

Otro aspecto importante es la personalización del mensaje. La personalización se refiere a todos los elementos presentes en el mensaje que hacen que éste sea percibido como único y se dirija a una persona en particular. En ese sentido, un mensaje personalizado es aquel que permite que el receptor se sienta involucrado en la interacción. Será importante llamar al estudiante por su nombre más que por su apellido. También es importante que el tutor se revele, es decir que dé a conocer a los estudiantes algunos elementos personales como sus pasatiempos, el nombre de sus mascotas o sus actividades profesionales. En ese sentido, es importante que el tutor añada su foto en su información de contacto en la plataforma del curso.

Con el fin de lograr dicha personalización, el tutor puede también recurrir a ciberestrategias como retomar elementos del mensaje anterior para facilitar el diálogo. Por ejemplo, si en el último mensaje el estudiante mencionó un probable fin de semana en la playa, el tutor al iniciar su mensaje le preguntará si finalmente partió y cómo le fue en su viaje.

El uso de emoticonos es también una estrategia interesante a la cual el tutor puede recurrir. *Emotición* es un neologismo formado por las palabras *emoción* e *icono*. Los emoticonos son una secuencia de caracteres que representan una cara humana y expresan una emoción. Martínez (2007) señala que los emoticonos cumplen con varias funciones en la comunicación:

- Revelar la emoción del emisor.
- Ayudar a interpretar el mensaje.
- Establecer una complicidad con el receptor del mensaje.

En el cuadro siguiente se puede apreciar como una secuencia de diferentes caracteres forman una cara que puede expresar diferentes emociones.

FORMACIÓN DE EMOTICONOS

Secuencia de caracteres			Emotición	Emoción expresada
:	-)	: -)	Felicidad
:	-	(: - (Tristeza
;	-)	; -)	Complicidad (guiño)

Cuadro 3: Formación de emoticonos

El uso de este recurso, permite transmitir ciertas emociones (felicidad, tristeza, incompreensión, etc.) de manera rápida e informal y recuperar en cierta forma la comunicación visual que se pierde en el medio escrito. En ese sentido, Churches (2014, p. 5) explica que el uso de los emoticonos – “representaciones pictóricas metacomunicativas de la expresión facial” - están hoy en día tan generalizadas que reaccionamos a ellos de la misma manera que lo haríamos con un rostro humano que tuviera esa expresión. En efecto, según este investigador, la reacción en la corteza occipitotemporal del cerebro es la misma al ver esta representación :-) que al ver “una amplia sonrisa en la fisonomía” (*Ídem*, p. 11).

Este recurso se utiliza principalmente en los chats, en los correos electrónicos, en los servicios de mensajes cortos (SMS) y en el sistema de mensajería multimedia (MMS). Cabe mencionar aquí que los emoticonos han conocido una evolución en los últimos años. Si bien es cierto que es aún posible expresar las emociones tecleando carácter por carácter para formar una cara, hoy en día la mayoría de las herramientas de comunicación del Web 2.0 proponen emoticonos ya diseñados que son en realidad pequeñas representaciones pictográficas mucho más detalladas.

- Tipos de mensajes

Dicho esto, es fundamental mencionar que , de acuerdo a Deporver et al. (2011, p. 61), existen cuatro grandes categorías de mensajes: los mensajes reactivos, los mensajes proactivos, los mensajes individuales y los mensajes grupales.

Los mensajes reactivos son aquellos que se generan en respuesta a un mensaje inicial por parte del estudiante. En otras palabras, se trata de la respuesta que proporciona el tutor a una pregunta efectuada por el estudiante.

Los mensajes proactivos por su parte se dan por iniciativa del tutor, sin que haya un mensaje previo por parte del estudiante.

Los mensajes individuales son mensajes que el tutor envía a un estudiante en particular mientras que los mensajes grupales son enviados a varios estudiantes a la vez (puede ser todo el grupo o un equipo de trabajo).

Estas definiciones pueden parecer muy obvias – y hasta cierto punto lo son – pero son muy útiles para recordar que el tutor debe variar el tipo de mensaje en función del momento en el que se encuentra en el curso y en función de su objetivo comunicacional. Por ejemplo, no se aporta una evaluación a un trabajo individual por medio de un mensaje grupal ni se promueve una conferencia en la universidad por medio de mensajes individuales.

- Tiempo de respuesta

El tiempo en que se le responde a los mensajes de los estudiantes es también una característica importante. Una ciberestrategia fundamental es entonces reducir al máximo el tiempo con el que se le da respuesta a un estudiante. Ya sea que se trate de la respuesta a una pregunta realizada por el estudiante o el envío de una retroalimentación a una actividad calendarizada, es de vital importancia aportar una respuesta en un plazo no mayor a las 48 horas (Contijoch, M., Rico, M., 2010), incluso Gil (2009) sugiere un máximo de 36 horas. No respetar dichos tiempos es una de las causas directamente relacionadas con el abandono de cursos en línea y, por lo contrario, un tiempo corto de respuesta produce en el alumno “la sensación de estar acompañado y atendido en su proceso de aprendizaje” (Barberà, 2010, p. 12). En ese sentido es importante dejar claro las reglas del juego: el tutor debe establecer un tiempo máximo de respuesta y comunicárselo a los estudiantes. De la misma manera, si el tutor no puede contestar en ese lapso por motivos personales (enfermedad o problemas técnicos por ejemplo) o

profesionales (asistencia a un congreso por ejemplo) se lo debe comunicar al grupo de estudiantes.

- Uso de diferentes recursos

Otra característica importante de los mensajes en la interacción tutor/estudiante es que éstos deben proponer una variedad de recursos importante. Es decir, los mensajes deben aprovechar al máximo las características de los medios que los transmiten. En este caso, la ciberestrategia consistiría en no limitarse al texto escrito sino acompañar los mensajes de imágenes, de fotografías, de documentos de audio y video, de gráficos, de enlaces a páginas de la Internet, etc. No se trata de adornar el mensaje sino de potenciar los recursos utilizados y así “facilitar la representación social pero también personal de la cultura, la comprensión mutua entre el docente y aprendiz, así como procesos de discusión o intercambios de pareceres” (Barberà, 2010, p. 16). Obviamente, el uso de esta ciberestrategia dependerá en gran medida del tipo de AVA utilizado para el curso ya que no todas ofrecen la misma versatilidad y posibilidades técnicas.

- Redacción y copiar/pegar

Por último, nos parece útil recordar dos elementos evidentes: por una parte el tutor debe en todo momento cuidar su ortografía y sintaxis para dar una imagen positiva de su rol de facilitador, y por otra, debe evitar el recurso de *copiar/pegar* para responderle a los estudiantes ya que si estos se dan cuenta sería un factor importante de desmotivación.

3.2.2 Procedimientos tutoriales en los diferentes momentos del curso

Acabamos de ver cuáles eran las cualidades generales de los mensajes enviados por el tutor a lo largo de un curso en línea y a qué ciberestrategias podía recurrir el tutor de manera transversal con el fin de mantener una comunicación motivadora con sus estudiantes. Ahora, y en base a nuestra experiencia personal como tutor en línea, nos enfocaremos en las interacciones específicas que se llevan a cabo en diferentes momentos del curso. Para ello, nos centraremos en las interacciones que se dan al iniciar el curso, en aquellas que se dan a lo largo del curso y, finalmente en los intercambios que se llevan a cabo al finalizar el mismo.

a) Al inicio del curso

Estas son de gran importancia ya que se trata de los primeros contactos entre el tutor y el estudiante y pueden ser determinantes para mantener la motivación posteriormente.

- Carta de bienvenida

Resulta indispensable enviar al estudiante una carta de bienvenida al inicio del curso. La carta de bienvenida debe cubrir varios aspectos :

- **Aspectos académicos:** se explicará claramente cómo se trabajará en el curso, qué tipos de actividades se llevarán a cabo, de qué manera se evaluará (trabajo final, exámenes parciales por ejemplo), cuáles son los criterios para aprobar el curso y cuál será la duración del mismo. También se señalarán los tipos de materiales didácticos con los que se trabajarán y los medios de comunicación que se emplearán para establecer una interacción entre el tutor y los estudiantes. Será vital señalarle al estudiante en dónde se encuentran dichos materiales y medios de comunicación en la plataforma del curso. Finalmente, se establecerán los horarios y tiempos para la corrección de actividades y la respuesta de mensajes por parte del tutor.
- **Aspectos motivacionales:** Gil (2009) sugiere que el mensaje de bienvenida sea individual y que se dirigirá al estudiante por su nombre con el fin que este se sienta atendido. El tono del mensaje será cálido y entusiasta. El tutor comenzará a dar algunas informaciones personales e insistirá en que se le puede contactar en todo momento para aclarar dudas, resolver problemas o apoyar al estudiante. Se aprovechará el primer contacto para hacer algunas preguntas al estudiante acerca de sus expectativas y su perfil.
- **Aspectos administrativos:** el tutor proporcionará información administrativa básica para el estudiante. Se mencionarán enlaces importantes en la página web de la institución educativa (servicios escolares, programas de becas, eventos culturales, calendarios escolares por ejemplo), y algunos números de teléfono y correos electrónicos del personal de la administración, siempre y cuando las políticas de la institución lo permitan.

- **Aspectos técnicos:** el tutor proporcionará la información suficiente para acceder al sitio web del curso (contraseñas, nombre de usuario) y recordará cuáles son los requerimientos técnicos para poder realizar el conjunto de actividades (programas, tipo de navegador por ejemplo). También señalará de manera clara las diferentes secciones de ayuda técnica presente en el curso (tutoriales, videos explicativos por ejemplo). Por último, si existe un soporte técnico para el curso, el tutor proporcionará el contacto del apoyo técnico del curso y le recordará al estudiante que es importante que se le señale cualquier dificultad ligada con ese aspecto.

- Carta a los estudiantes que no se han conectado

Dos o tres días después de haber iniciado el curso será importante también enlistar a los estudiantes que aún no se han conectado a la plataforma. Si bien es cierto que existe un número significativo de estudiantes que a pesar de haberse inscrito al curso deciden finalmente no cursarlo, también es muy frecuente que algunos estudiantes no se conecten debido a diferentes cuestiones: una dirección de correo electrónico mal redactada, un error en la contraseña o el nombre de usuario, un cambio de correo electrónico o simplemente un olvido por parte del estudiante. También existe el caso de estudiantes que, pese a haberse conectado una o varias veces, no han iniciado con las actividades del curso. Por ello, para recuperar a dichos estudiantes, es necesario escribirles un correo electrónico preguntándoles por qué no se han conectado o iniciado las actividades. El tutor deberá tratar de identificar las causas de dicha ausencia o falta de participación para así aportar una solución al estudiante. Asimismo, le propondrá ajustes en el calendario de actividades para que se ponga al día con sus tareas. De ser necesario, se reenviará la carta de bienvenida a aquellos estudiantes que no la hayan recibido.

- Creación de un Foro de socialización

Deporver y Quintin (2011, 34-35) señalan que uno de los factores que impactan de manera significativa en el proceso de aprendizaje es el llamado *clima social*. Este concepto se refiere a la calidad de las relaciones existentes entre los miembros de un grupo (en nuestro caso, el grupo de estudiantes y el tutor del curso) y se puede medir en base al grado de solidaridad y de cooperación

existente en el grupo pero también del ambiente, la atmósfera general, la simpatía, la calidez de las relaciones, la proximidad y la intimidad existente en dicho grupo.

En ese sentido, con el fin de fomentar un clima social favorable, será importante crear un Foro de socialización, también conocido como *foro cafetería* o *café virtual*, que constituya para los estudiantes un espacio para la socialización y el intercambio en temas muy variados. Se podrá compartir acerca de temas académicos por supuesto pero también de temas más variados que los mismos estudiantes definirán en función de sus necesidades (deportes, viajes, literatura, etc.). Esto permitirá a los estudiantes (y al tutor por supuesto) conocerse mejor a través del intercambio de ideas y puntos de vista y dará una fuerte cohesión al grupo gracias al sentimiento de pertenencia de cada uno de sus integrantes.

b) Durante el curso

Tal y como lo señala Visser (1998), la motivación al inicio de un curso en línea suele ser bastante elevada. Una de las prioridades para el tutor es entonces conservar dicha motivación a lo largo del curso gracias a la calidad de sus interacciones con los estudiantes. Se trata de mantener de manera constante lo que Salam calificó en su conferencia *Évolution de la fonction d'enseignant de FLE à travers les dispositifs en ligne* de "presencia a distancia" (Salam, 2013). Veremos a continuación algunas ciberestrategias que permitirán al tutor hacer sentir su presencia en el curso en línea. Cabe mencionar que las interacciones de corte didáctico serán tratadas en un punto ulterior.

- Envío de un correo semanal

Es recomendable que el tutor establezca un contacto individual al menos una vez a la semana con el estudiante. En las semanas en las que el tutor entrega correcciones o revisiones de actividades al estudiante se puede aprovechar para preguntarle como se ha sentido en el curso o para sugerirle recursos en la red en función de sus necesidades. Sin embargo, cuando el calendario de actividades no contemple la entrega de correcciones o revisiones, el tutor tendrá que escribirle al estudiante para mantener el contacto. El contenido del mensaje puede ser relativamente breve y puede tomar múltiples formas pero es importante asegurarse que el estudiante se sienta a gusto y no tenga dificultades en su proceso de aprendizaje.

- Atención a los estudiantes en dificultad

Un aspecto que el tutor no debe menospreciar es el hecho de prestar atención a los estudiantes que presentan un desempeño deficiente en el curso. Según varios estudios, en la educación a distancia, los estudiantes que más necesitan apoyo por parte de su tutor son los que menos piden ayuda (Depover et al., 2011).

En ese sentido, el tutor deberá identificar a los estudiantes en problemas y establecer una comunicación proactiva con ellos por medio de correos electrónicos pero también organizando sesiones de chat o videoconferencias. Se trata de individualizar al máximo el seguimiento para fomentar la motivación en este tipo de estudiantes.

- Carta a los estudiantes que cesaron su participación

Es cierto que la deserción de un curso, ya sea en la modalidad presencial o en la modalidad a distancia, es un fenómeno inevitable. Sin embargo, creemos que el tutor, por medio de la comunicación, puede *rescatar* a unos pocos estudiantes por ciclo escolar. Por ello, al percatarse que un estudiante ha dejado de participar y parece haber abandonado el curso, se sugiere que el tutor se comunique con él para tratar de comprender las razones del abandono. En estos casos, el tutor tiene que tener mucho tacto ya que no se trata de presionar al estudiante para que regrese al curso. No olvidemos que en ciertas ocasiones podemos enfrentarnos a situaciones graves (enfermedades, problemas familiares, etc.). Se trata sobre todo de comprender y analizar la situación y, en la medida de lo posible, aportar una solución satisfactoria para todos. Incluso, si el estudiante no se reintegra al curso se le puede proponer que se reinscriba ulteriormente o ofrecerle una mejor orientación en función de sus necesidades.

c) Al finalizar el curso

El fin del curso, contrario a lo que se podría pensar, no solo consta de la entrega de calificaciones por parte del tutor. Es también un momento importante que impactará en la percepción general del mismo y del desempeño del tutor. Por ello, es importante cuidar el último contacto con el estudiante por medio de una carta de despedida y una evaluación del curso en general y del trabajo del docente en particular.

- Carta de cierre

La carta de despedida puede ser grupal o individual. En ella se insistirá en los aspectos positivos del desempeño del estudiante o del grupo en su conjunto y se resaltarán los conocimientos, habilidades y actitudes que adquirieron los estudiantes. También se mencionarán los aspectos en donde el estudiante deberá poner mayor atención (Gil, 2009).

- Evaluación del curso y evaluación docente

El estudiante debe tener la posibilidad de evaluar tanto el curso como el trabajo del tutor. En muchas instituciones dicha evaluación viene incluida en la plataforma del curso y se realiza al finalizar el mismo. De no ser así, el tutor deberá darle esa oportunidad a los estudiantes por medio de encuestas anónimas vía la Internet.

Se tienen que evaluar los siguientes aspectos:

- Aspectos relativos al curso: pertinencia de los contenidos, pertinencia de las actividades de aprendizaje, carga de trabajo, claridad y relevancia de los objetivos de aprendizaje, relación entre los objetivos y los contenidos, facilidad de uso de las herramientas propuestas en línea, pertinencia del tipo de evaluación propuesta.
- Aspectos relativos al tutor: claridad en sus explicaciones, conocimiento de la asignatura, conocimiento de los recursos de comunicación, capacidad para aclarar dudas, tiempo de respuesta a los mensajes enviados por los estudiantes.

3.3 La especificidad de las interacciones pedagógicas

Anteriormente dimos un panorama de las diferentes ciberestrategias a las cuales el tutor podía recurrir a lo largo del curso con el fin de mantener la motivación en sus estudiantes. Sin embargo, no tratamos las interacciones en las cuáles se llevaba a cabo un diálogo didáctico académico, ya que consideramos que merecían un espacio aparte dada su relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, hablaremos de ese tipo de interacciones, las que se relacionan directamente con los contenidos y actividades de aprendizaje: la retroalimentación y las intervenciones tutoriales en los foros de discusión.

3.3.1 La retroalimentación

En la serie de televisión educativa, *Es lo mismo pero no es igual*, Contijoch (2012) define de la siguiente manera a la retroalimentación:

Es un proceso multidimensional de comunicación pedagógica en la que el tutor, una vez que ha valorado el trabajo del participante, le ofrece diferentes tipos de información para ayudarlo a desarrollar, construir y adquirir conocimientos. El tutor logra que este proceso se lleve a cabo guiando, cuestionando, ofreciendo información, compartiendo conocimientos, motivando y apoyando al participante.

Cabe mencionar que la retroalimentación no es una simple corrección ya que en realidad se trata de fomentar la reflexión, de guiar al estudiante en su aprendizaje haciendo hincapié en el tipo de habilidades que se necesitan para realizar una actividad y valorizando el esfuerzo realizado por el estudiante.

Así, es importante tomar en cuenta que la retroalimentación es un proceso que tiene un ciclo bien definido:

1. En un primer tiempo, el tutor observa y monitorea el trabajo realizado por el estudiante y va valorando su desarrollo.
2. Enseguida, una vez que el estudiante entrega su actividad o tarea, el tutor la evalúa.
3. En base a la valoración efectuada, el tutor planea y gradúa el apoyo que le ofrecerá al estudiante en función de sus necesidades.
4. El tutor ofrece una retroalimentación positiva y/o negativa al estudiante en función del trabajo realizado.
5. Dicha retroalimentación desencadena una interacción que permite aclarar ideas, profundizar ciertos aspectos, enfocarse en un punto en particular o simplemente solicitar más apoyo.
6. La retroalimentación antes mencionada permite un trabajo independiente por parte del estudiante lo que permite reiniciar el ciclo (Contijoch, 2012).

También nos parece útil mencionar, en el marco de este trabajo, que existe una relación fuerte entre la retroalimentación y la evaluación ya que se trata de elementos indisociables.

Por una parte, la relación entre estos dos elementos es instruccional, ya que uno de los objetivos de la retroalimentación es justamente cambiar el comportamiento del aprendiente a través de la respuesta del tutor, del input o de la información específica aportada. Por otra parte, la relación es también evaluativa ya que la retroalimentación aporta información acerca de los progresos del estudiante. En efecto, el tutor, por medio de su interacción, emite un juicio sobre el desempeño y la calidad del trabajo del estudiante.

Aunado a esto, la retroalimentación reviste una faceta metacognitiva, es decir una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación permite un monitoreo y una autoevaluación del aprendizaje. El tutor es quien funge como guía en el proceso de reflexión del estudiante.

Finalmente, la retroalimentación permite el desarrollo del pensamiento crítico. En efecto, gracias a ella el estudiante desarrolla nuevas perspectivas y es capaz de cuestionar los conceptos estudiados.

Como pudimos constatar, la retroalimentación es un proceso complejo y para llevarlo a cabo no basta con que el tutor sea experto en contenidos. Este tiene que conocer a cada uno de sus estudiantes y ofrecer un seguimiento individualizado. En definitiva, y retomando lo expuesto por Contijoch (2012), una buena retroalimentación debe:

- ser informativa, evaluativa, humanista, inmediata y oportuna, motivacional e instruccional,
- llevar al alumno a la zona de desarrollo próximo,
- desarrollar el pensamiento crítico,
- ofrecer distintos apoyos.

3.3.2 La participación en los foros de discusión

Como lo vimos en el capítulo 1 de este trabajo, un foro de discusión es un espacio virtual en la red Internet que permite actividades de debate o discusión sobre temas específicos entre los participantes del curso. Este tipo de actividad es de suma importancia ya que permite la construcción compartida del conocimiento mediante la participación los estudiantes del curso. En esta actividad de aprendizaje, el tutor deberá recurrir a varias ciberestrategias con el fin de obtener resultados positivos.

En primer lugar, el tutor tendrá que promover la participación de todos los participantes. Se trata en efecto de estimular constantemente a los estudiantes por medio de mensajes motivacionales incitándolos a realizar sus aportes en el foro de discusión. En dichos mensajes se hará énfasis en la importancia de sus contribuciones para la construcción del diálogo. Asimismo, se le sugerirá a los participantes que comenten las aportaciones de sus compañeros.

Por otra parte, el tutor deberá reorientar la discusión en caso de ser necesario. En efecto, es importante evitar el desvío de la discusión con el fin de mantener el objetivo principal del foro. Para ello el tutor realizará un monitoreo constante de la discusión que se está llevando a cabo. Cabe mencionar aquí que, además de un sólido conocimiento de los contenidos del curso, se requiere de mucha sensibilidad por parte del tutor para ser espectador y sólo intervenir cuando realmente se requiera.

Al final de la discusión, una vez que todos los estudiantes hayan participado y que todos hayan comentado los aportes de sus compañeros, el tutor deberá realizar una síntesis de lo que se expuso en el foro. Dicho resumen es una intervención de cierre en la que se analiza lo que se dijo en el foro y en el que se recalcan los puntos importantes del diálogo. Este trabajo permite, por una parte, ver qué fue lo que se comprendió y cómo se jerarquizó la información aportada. El tutor deberá citar a los estudiantes para resaltar la importancia de su participación y para dejar bien claro que existió un seguimiento por parte del docente.

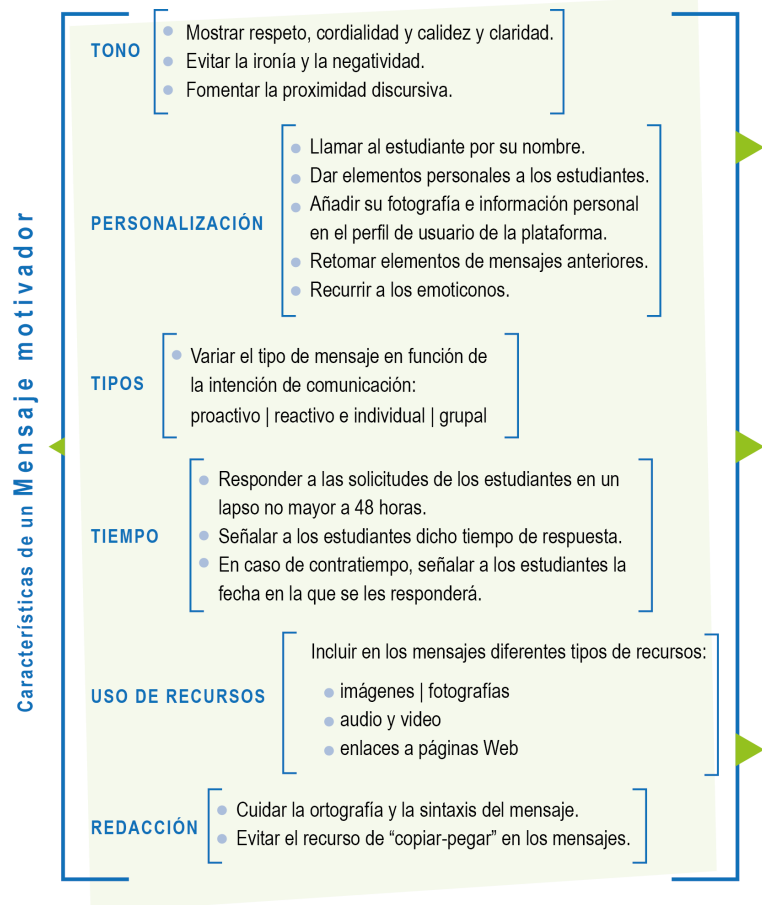
3.4 Plan de acción tutorial

A modo de conclusión para este tercer capítulo, proponemos a continuación un cuadro que pretende sintetizar el conjunto de acciones tutoriales en términos de interacción con el estudiante.

Creemos que esta tabla será de gran utilidad para facilitar el trabajo del tutor en sus interacciones con los estudiantes en un curso en línea.

Plan de acción tutorial - síntesis

Ciberestrategias de interacción



Momentos del curso

	Acción	Intención	Tipo
Al inicio	Enviar la carta de bienvenida.	Relevancia Confianza	Proactivo individual o grupal
	Contactar a los estudiantes que no se han conectado.	Atención Confianza	Proactivo individual
	Crear un foro cafetería.	Confianza Satisfacción	Proactivo grupal
Durante	Enviar un correo semanal a los estudiantes.	Atención Satisfacción	Proactivo individual o grupal
	Identificar y atender a los estudiantes en dificultad.	Atención Confianza Satisfacción	Proactivo individual
	Enviar una carta a estudiantes que abandonaron el curso.	Atención Relevancia	Proactivo individual
	Ofrecer una retroalimentación ad hoc.	Atención Relevancia Confianza	Proactivo individual
	Participar en los foros de discusión promoviendo la participación de todos los integrantes del grupo, reorientando la discusión y realizando la síntesis de la misma.	Satisfacción Atención Relevancia Confianza Satisfacción	Proactivo individual o grupal
Al final	Enviar la carta de despedida.	Relevancia Satisfacción	Proactivo individual o grupal
	Ofrecer la oportunidad de evaluación del curso y evaluación docente.	Satisfacción	Proactivo individual

Cuadro 4: Plan de acción tutorial

Como se puede apreciar en la tabla de síntesis, la aplicación de las diferentes ciberestrategias de interacción permiten respetar las principales características de un mensaje motivador (tono, personalización, tipos de mensaje, tiempo de respuesta, uso de diferentes recursos y redacción). Además, estas ciberestrategias son transversales en el sentido en que se aplican en los diferentes momentos del curso, lo que permite atender cuatro factores esenciales para la motivación en la comunicación: la relevancia, la satisfacción, la atención y la confianza.

Conclusión

En este trabajo se puso de manifiesto la importancia de la motivación en el aprendizaje, específicamente en la modalidad en línea. Vimos que dicho proceso psicológico era muy complejo y que los factores generadores de motivación podían ser intrínsecos y extrínsecos.

A pesar de ello, se pudo apreciar que las intervenciones del tutor en línea podían constituir una fuente importante de estímulos socio-afectivos para el desarrollo de motivación en el proceso educativo.

Así, desde un enfoque constructivista, es necesario que el tutor tenga un sólido conocimiento de las herramientas en línea para la interacción y un uso correcto de las ciberestrategias para la comunicación con el fin de mantener un alto grado de socialización con los estudiantes durante el curso. Estas estrategias específicas a las interacciones en línea son las que permiten al tutor generar y mantener una motivación adecuada a lo largo del curso gracias al uso de un tono adecuado en los mensajes, a la personalización constante del mensaje, a un tiempo adecuado en las respuestas, al manejo de varios tipos de mensaje y al uso de diferentes recursos en la comunicación.

Sin embargo, estamos convencidos que habrá que llevar a cabo una investigación más a fondo con el fin de detectar que impacto real tienen las ciberestrategias mencionadas en este trabajo. Esperamos poder llevar a cabo dicha investigación en el marco de unos estudios de maestría.

Dicho esto, los aspectos que se abordaron en el presente trabajo son sólo una de las múltiples facetas de la labor de los tutores en los cursos en línea. Creemos que la clave del éxito, en lo que a intervenciones tutoriales se refiere, está en una sólida formación de los tutores. Para ello, será necesario repensar la formación inicial y continua (cursos, diplomados, licenciaturas) e incluir contenidos específicos a la acción del tutor en línea. En ese sentido, desde hace varios años ya, el SUAyED de la UNAM por medio de la CUAED propone cursos especializados en enseñanza a distancia dirigidos a las diferentes entidades de la UNAM. Estamos convencidos que este esfuerzo debería emularse en toda la República Mexicana.

También será necesario formar especialistas en el diseño de los cursos en línea que cuenten con los conocimientos necesarios para desarrollar y proponer un diseño instruccional realmente interactivo y cuyos contenidos se adapten al enfoque constructivista. De hecho,

creemos que los equipos de trabajo tendrán que ser sistemáticamente equipos pluridisciplinarios (especialistas en contenidos, diseñadores, pedagogos, especialistas en didáctica) para obtener así cursos en línea *ad hoc* a las necesidades de la población estudiantil.

Aunado a ello, nos parece que es importante fomentar la investigación en las nuevas modalidades de educación en línea que se están conformando. Un ejemplo de ello es el aprendizaje móvil (UNESCO, 2014), un dispositivo de formación en el que se privilegia el uso de las tecnologías móviles (*smartphones, tablets, laptops*) en los procesos educativos y que se presenta como un apoyo a la educación formal e informal o las ya citadas MOOC. El reto, tanto para los investigadores como para los tutores será adaptarse a los nuevos entornos virtuales y a las nuevas especificidades que éstos conllevan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001). *Plan maestro de educación superior abierta y a distancia: Líneas estratégicas para su desarrollo*. México : ANUIES.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2004). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México : ANUIES-UPN.

Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México : Trillas.

Barberà, E. (2010). *Los fundamentos teóricos de la tutoría presencial y en línea: una perspectiva socio-constructivista*. Memorias del Encuentro Universitario de Tutoría (pp. 151-168). Ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bartolomé, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23: 7-20. Fecha de consulta: 30/03 2014, en: http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04_blended_learning/documentacion/1_bartolome.pdf

Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum UOC*, 7. Fecha de consulta: 02/12 2013, en: <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

Churches, O. et al. (2014). Emoticons in mind: An event-related potencial study. *Social Neuroscience*, 9. Fecha de consulta: 20/02 2014, en: <http://www.fichier-pdf.fr/2014/02/15/emoticons/emoticons.pdf>

Contijoch, M. & Rico M. (2012). *Es lo mismo pero no es igual. Asesoría en línea y aprendizaje proactivo*. Fecha de consulta: 03/12 2013, en: <http://ced.cele.unam.mx/blogs/asesoriaenlinea/?p=55>

Cuq J. et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. París : Clé International.

Da Silva, H., Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México : Trillas.

Depover, C. et al. (2011). *Le tutorat en formation a distance*. Bruselas : De Boeck.

Díaz-Barriga F. y Hernández G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México : Mc Graw Hill.

Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online. Fecha de consulta: 07/04 2012, en:
<<http://www.search.eb.com/eb/article-9443644>>

Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires : Paidós.

Foucher et al. (2008). *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles :la problématique des aides à l'apprentissage*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal.

Gándara, M. (2010, marzo). *Modalidades educativas y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el CELE-UNAM*. Ponencia presentada en el Seminario Inicial de la Coordinación de Educación a Distancia, CELE-UNAM, Ciudad de México, México.

García, L. (2001). *Educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona : Ariel.

García, L. (2008). Diálogo didáctico mediado. *BENED, junio 2008*. Fecha de consulta: 06/07 2013, en:
<<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20467&dsID=dialogodidactico.pdf>>

Gil, M. (2009). Momentos de la asesoría en línea. *Boletín SUAyED*, 16. Fecha de consulta: 02/12 2013, en:

<<http://dione.cuaed.unam.mx:3003/nramirez/boletin2008/boletinesanteriores/boletinpdf/boletin16.pdf>>

Gilbón, D. (2008). *Alfabetización ciberdidáctica para formadores*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

Marsh, G., McFaden, A., Price, B. (2003) Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4. Invierno 2003. Fecha de consulta: 20/03 2014, en: <<http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>>

Martínez, J. (2007). Emoticonos o la codificación emotiva de la comunicación hipertextual. *Revista Digital Universitaria*, 8. Fecha de consulta: 05/02 2014, en: <http://www.revista.unam.mx/vol.8/num8/art57/ago_art57.pdf>

Pincas, A. (2003). Gradual and Simple Changes to incorporate ICT into the Classroom. *Open Education Europa*. Fecha de consulta: 22/03 2014, en: <<http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/Gradual-and-Simple-Changes-to-Incorporate-ICT-into-the-Classroom>>

Programa Nacional de Posgrados de Calidad. (2011). *Glosario de Términos del PNPC para programas de posgrado no-escolarizados*. México: CONACYT.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. Fecha de consulta: 06/07 2013, en: <<http://lema.rae.es/drae/?val=motivaci%C3%B3n>>

Richards, J. et al. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona : Ariel.

Roquet, G. (2008). *Glosario de Educación a Distancia*. México : CUAED, UNAM.

Roquet, G. (2010). Variantes de la modalidad educativa a distancia. *Boletín SUAED*, 25. Fecha de consulta: 08/04 2012, en: <http://www.cuaed.unam.mx/boletin/boletinanteriores_2010.php>

Rowntree, D. (1986). *Preparación de cursos para estudiantes*. Herder : Barcelona.

Rowntree, D. (1992) *Exploring open and distance learning*. Londres : Kogan Page.

Salam, P. (2013, diciembre). *Évolution de la fonction d'enseignant de FLE à travers les dispositifs en ligne*. Conferencia dictada en el Instituto Francés de América Latina, Ciudad de México, México.

SCOPEO (2013). SCOPEO Informe No2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro. *Scopeo Informe 2*, Junio 2013. Fecha de consulta: 28/03 2014, en:

<<http://scopeo.usal.es/wp-content/uploads/2013/06/scopeoi002.pdf>>

Secretaría de Educación Pública, Portal de la Preparatoria Abierta del Distrito Federal. *Material didáctico plan de estudio de 33 asignaturas*. Fecha de consulta: 08/04 2013, en:

<http://www.prepaabiartadf.sep.gob.mx//material_didactico/index.php>

Simpson, O. (1999) *Supporting students in Online, Open and Distance Learning*. Londres : Kogan Page.

Tagliante, C. (2006). *La clase de langue*. París : Clé International.

UNESCO. (2002). *Aprendizaje Abierto y a Distancia, consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Montevideo, Uruguay : UNESCO.

UNESCO. (2014). Les TIC dans l'éducation. L'apprentissage mobile. Fecha de consulta: 10/03 2014, en: <<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/m4ed/>>

Universidad de Alicante. Servicio de Informática. Tipos de videoconferencia. Fecha de consulta: 03/07 2013, en: <<http://si.ua.es/es/videoconferencia/tipos-de-videoconferencias.html>>

Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. *¿Qué es el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED)?* Fecha de consulta: 08/04 2012, en: <http://distancia.cuaed.unam.mx/que_es.php>

Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia. *Sedes de educación a distancia.* Fecha de consulta: 02/07 2013, en: <<http://distancia.cuaed.unam.mx/oferta/centros.php>>

Vallerand, R., Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Paris : Éditions Études Vivantes.

Vera, M. (2008). La modalidad blended-learning en la educación superior. *Nodo Educativo. Utemvirtual.* Fecha de consulta: 21/03 2014, en: <http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/fvera_2.pdf>

Viaud, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruselas : De Boeck.

Visser, L. (1998). *Desarrollo de la comunicación motivacional en apoyo a la educación a distancia.* Guadalajara : UDG.