



## **ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA ACCIÓN DOCENTE EN UN SISTEMA E-LEARNING DE ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA**

Omar Moreno Almazán

Psicología UNAM SUAED Iztacala

Cada vez son más los estudios que enfocan en comprender la relación que se está dando entre docentes y alumnos en un entorno virtual de aprendizaje, siendo que al principio se daba una continua comparación entre la enseñanza en entornos educativos tradicionales con carácter presencial y los entornos en línea y virtuales; muchos de los cuales apoyaron la idea de que los entornos presenciales superan los resultados en comparación de los entornos virtuales (Carroll, 2004; Edmonds, 2006; Redding & Rotzien, 2001, O'Malley, 1999); sin embargo es necesario destacar que tras la aparición de entornos educativos virtual y su alta demanda en la sociedad, han generado la presencia de modelos de interacción que generan efectos en la relación y dinámica educativa.

El interés de este estudio se centró en conocer la relación entre alumno y tutor y su impacto en la generación de habilidades de aprendizaje autorregulado. En este sentido se debe indicar que el principal beneficio pedagógico de esta relación comienza con la motivación y la retroalimentación; la cual puede darse por medios sincrónicos y asincrónicos, habiendo estudios que demuestran su efectividad (Wang, 2004; Katz, 2000); pero además otro de los elementos presentes en dichos estudios es el costo de la interacción humana la cual tiende a incrementar proporcionalmente con relación al número de estudiantes.

Uno de los modelos explicativos de la interacción entre alumnos y tutores en un sistema a distancia, es el propuesto por Garrison y Anderson (2003) en la que se propone un sistema formal de educación a distancia, en donde la interacción es principalmente mediada por el tutor pero que dicha interacción se extiende hacia un impacto generalizado de la web y que se refleja en los servicios a los estudiantes y en la automatización que se dirija a una interacción entre el estudiante y la institución. La propuesta del modelo de interacción de Anderson y Garrison (Op. cit.), es el tutor quien mantiene el punto de interacción principal, el cual genera una relación con el contenido a partir de los diseños y objetos que utiliza en los distintos portales, sitios o plataformas en la red y, por otra parte, con las vistas personalizadas de la institución a su labor, aunado a los servicios para los alumnos y las expectativas que se tienen de ellos.

De manera particular en relación al papel que debiera asumir un tutor en educación a distancia, implica la necesidad de propiciar una guía en el proceso de aprendizaje. Su rol debiera incluir competencias para la organización de los temas, la preparación de métodos instruccionales y para la enseñanza a distancia como tal (Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek; 2003)

En cuanto al papel del tutor docente sobre las habilidades de autorregulación, se debe señalar que genera condiciones que influyen en las habilidades de los alumnos. En un modelo presentado por Azevedo (2005) se realiza un protocolo que analiza los esquemas de aprendizaje autorregulado de los alumnos y en el cual destaca cinco variables que son extraídas al momento de analizar el ejercicio de trabajo de los alumnos en entornos de hipermedia. En dicho esquema se consideran actividades determinadas por el tutor:

- Planeación. (actividades de planeación de objetivos, activación de conocimiento previo y reúso de metas en la memoria de trabajo)
- Monitoreo. (Opinión de lo que se aprende, sentimientos de dominio de conocimiento, autocuestionamientos, evaluación de contenido e identificación de la información adecuada en los entornos virtuales)

- Uso de estrategias. (Formas para seleccionar nueva información, investigación, resumen, copia de la información, repetición de la lectura, uso de inferencias, hipotetizar, elaboración de conocimiento y evaluación de contenidos como respuesta a preguntas hechas.)
- Demanda y dificultad de tareas. (Planeación de tiempo y esfuerzo, conductas de ayuda, tareas difíciles, control de contexto de aprendizaje y expectativas de adquisición de aprendizaje) y,
- Declaración de interés. (Nivel de interés del alumno en tarea/tema/dominio) (Azevedo, 2005)

Con base a la identificación de factores que se involucran entre la acción docente y las habilidades de autorregulación, se realizó esta investigación a fin de determinar la relación que existe entre los distintos factores de este proceso.

Método.

*Participantes:* El estudio se desarrolló con 27 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, inscritos en la asignatura de Psicología Teórica I: Historia y Antecedentes de la Psicología Clínica, del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAED). Ninguno de los estudiantes había estado anteriormente bajo una programación diseñada en modelos de autorregulación del aprendizaje y era además la primera vez que cursaban un módulo de profundización en el área de la psicología clínica, teniendo escasos conocimientos al respecto de esta materia.

*Materiales:* El desarrollo del módulo se basó rigurosamente en el contenido autorizado en el Plan de Estudios del SUAED Psicología y el desarrollo de actividades se encauzaron en los contenidos específicos, así como el empleo de lecturas seleccionadas y digitalizadas que dieran cobertura a las unidades mínimas de aprendizaje.

El diseño instruccional del módulo está basado en los principios de Merrill (2002) y el cual se compone de: a) Planteamiento inicial de un problema para conducción y activación instruccional, b) Activación del conocimiento disponible, c) demostración del conocimiento, d) facilitación de la integración del conocimiento basado en la aplicación de conocimiento a nivel práctico y en la solución de problemas.

*CUVED:* El sistema en línea que se utilizó para este estudio es una plataforma virtual de aprendizaje basada en Moodle denominada Consorcio Universitario Virtual de Educación a Distancia (CUVED) y en el cual los alumnos se incluyen e ingresan a sus sesiones de trabajo mediante el acceso de un usuario y contraseña. Cuando ingresan los usuarios pueden visualizar la estructura del programa, actividades y recursos virtuales.

### *Diseño y Procedimiento*

Se realizó un estudio con un diseño de tipo comparativo donde los alumnos fueron ingresados al CUVED y fueron incluidos en el programa basado en modelos de aprendizaje autorregulado con sus respectivas condiciones instruccionales.

Se incluyó a los estudiantes a la plataforma CUVED en la cual se destino un periodo de conocimiento del entorno y del ajuste de sus perfiles, programación autodirigida y del contenido temático; se procuró porque todos los estudiantes contarán con estas acciones en un periodo máximo de 15 días después de haber iniciado el semestre. Las actividades formativas se les brindaron mediante una programación de la cual debieron realizar un cronograma con base a un calendario semestral, mismo que se adjuntó a la plataforma como referente de avance de cada alumno.

## Resultados

Se aplicó un análisis de varianza factorial a los datos de las acciones del tutor comparando su efecto sobre el resultado final del grupo, donde se registraron algunas diferencias significativas respecto las formas específicas de acción del tutor y el resultado final.

**Tabla 7.**  
**Resultado del análisis de varianza para las diversas acciones del tutor sobre el resultado del grupo**

|                                                   |              | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F      | Sig. |
|---------------------------------------------------|--------------|-------------------|----|------------------|--------|------|
| Número de visitas por tarea/individuo             | Inter-grupos | 3.163             | 2  | 1.581            | 1.041  | .369 |
|                                                   | Intra-grupos | 36.467            | 24 | 1.519            |        |      |
|                                                   | Total        | 39.630            | 26 |                  |        |      |
| Número de retroalimentaciones por tarea/individuo | Inter-grupos | 14.185            | 2  | 7.093            | 10.865 | .000 |
|                                                   | Intra-grupos | 15.667            | 24 | .653             |        |      |
|                                                   | Total        | 29.852            | 26 |                  |        |      |
| Tiempo promedio de retroalimentación              | Inter-grupos | 34.967            | 2  | 17.483           | 8.728  | .001 |
|                                                   | Intra-grupos | 48.075            | 24 | 2.003            |        |      |
|                                                   | Total        | 83.042            | 26 |                  |        |      |
| Mensajes individuales enviados                    | Inter-grupos | 14.907            | 2  | 7.454            | .826   | .450 |
|                                                   | Intra-grupos | 216.500           | 24 | 9.021            |        |      |
|                                                   | Total        | 231.407           | 26 |                  |        |      |
| Calidad en latencia                               | Inter-grupos | 12.050            | 2  | 6.025            | 7.014  | .004 |
|                                                   | Intra-grupos | 20.617            | 24 | .859             |        |      |
|                                                   | Total        | 32.667            | 26 |                  |        |      |

Es posible observar que no existen diferencias entre las dos formas de acción relacionadas por un lado con el número de visitas que el tutor hace a las tareas de cada individuo ( $F(2, 24) = 1.041, p = .369$ ) y la que corresponde al número de mensajes individuales que el tutor hace a cada individuo ( $F(2, 24) = 0.826, p = .450$ ); determinando en ambos casos que existe una acción directa de parte del tutor sobre el alumno en forma individual y que esto no representó un cambio sobre el resultado de los alumnos.

Para el caso de los elementos relacionados con el número de retroalimentaciones, el tiempo promedio que se tarda en dar una retroalimentación a partir de haberse presentado una tarea y el resultado de ese tiempo o latencia sobre la acción de los alumnos; parece ser determinante en el sentido de mostrar diferencias significativas importantes.

## Conclusiones

El desarrollo de una tutoría de enseñanza – aprendizaje en un sistema de educación a distancia, en una licenciatura como es psicología; parece tener fundamento en las premisas teóricas y en las evidencias empíricas, por lo que resulta importante considerar que la capacitación y actualización docente efectiva podría incluir estos elementos y que los profesionales que pretendan dedicarse a la docencia en línea deban incluir tales funciones a su labor docente ya que esto podría adherirse a una función docente que les permita reflejar su innovación en aspectos dinámicos del proceso de aprendizaje en línea y en la construcción de soluciones tecnológicas basadas en los modelos de autorregulación en el aprendizaje.

## Referencias

Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of the self regulated learning. *Educational Psychologist*, 40. 199 – 20.

- Carroll, W.D. (2004) Web-based assignments in the Psychology of Language class. *Teaching of Psychology*, Vol.31, No.3, pp 204-206
- Edmonds, C.L. (2006). The inequivalence of an online and classroom based general psychology course. *Journal Instructional Psychology*. 33, 15-19
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). E-learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer
- Katz, Y. (2000). The comparative suitability of three ICT distance learning methodologies for college level instruction. *Education Media International*, 37(1), 25-30
- Merrill, M. (2002). First principles of instruction. Educational Technology Research and Development: Utah State University.
- O'Malley, J. (1999). Students perceptions of distance learning, online learning and the traditional classroom. URL: <http://www.westga.edu/~distance/omalley24.html>
- Redding, T.R. & Rotzien, J. (2001). Comparative analysis of online learning vs. classroom learning. *Journal of Interactive Instruction Development*. 13(4), 3 – 12
- Simonson, M., Sharon, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2003). Teaching and Learning at a Distance. Merrill Prentice Hall: USA
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 1 – 37.