

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 4, No. 1, 2002

La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil

Web-based Courses in Higher Education: A “Challenge” to Student-teachers’ Self-determination and Autonomy

Thierry Karsenti

thierry.karsenti@umontreal.ca

Faculté d'éducation, Département de psychopédagogie
Université de Montréal

C.P. 6128, succ. Centre-Ville
Montréal, Qc, H3C 3J7, Canadá

François Larose

flarose@courrier.usherb.ca

Université de Sherbrooke

2500, boulevard de l'Université Sherbrooke
Québec, J1K 2R1, Canadá

Mauricio Núñez

bpnr@hotmail.com

Université Laval

Pavillon Moraud, Ch.1403, Université Laval,
Ste-Foy, Québec, G1K 7P4, Canadá

(Recibido: 8 de septiembre de 2001; aceptado para su publicación: 16 de enero de 2002)

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar los logros y problemas experimentados por un grupo de 140 estudiantes de pedagogía tras la implementación de un curso impartido por Internet. Los datos provienen del análisis (de contenido) de entrevistas efectuadas a varios estudiantes, así como de correos electrónicos recibidos ($n = 1614$) y de la transcripción de “conversaciones” (en línea) bajo modalidad sincrónica (*chat*). Los

resultados suscitan nuestro interés en tanto reflejan la importancia de una gestión pedagógica rigurosa; es decir, de cursos que consideren los criterios pedagógicos en su elaboración y particularmente en relación con los cursos impartidos a través de Internet. Los resultados de este análisis facilitarán la elección de formas más eficaces de elaboración de cursos virtuales. Esperamos que lo detectado tras esta experiencia inspire a los docentes en dicha elaboración y contribuya a estimular la reflexión sobre los problemas que se deben evitar desde un punto de vista crítico.

Palabras clave: Aprendizaje en línea, autonomía, tecnología.

Abstract

The goal of this article is to present the success and problems encountered by a group of 140 student-teachers enrolled in a university Web-based course. The data stems from the content analysis of interviews conducted with several students, as well as of the emails received (n=1614) and of the transcripts of conversations held on-line in real time (*chat*). The results attract our attention as they reflect the importance of rigorous pedagogical management, that is of courses which take into account specific educational criteria in their conception, especially when dealing with the creation of Web-based courses. The results of these analyses direct us toward a better conception for more effective Web-based courses. We hope that our study will inspire other educators to successfully conceive such courses while, critically, encouraging future reflection on the potential problems to avoid.

Key words: Web-based learning, autonomy, technology.

Introducción

A lo largo de los últimos cincuenta años, muchos cambios han perturbado a la sociedad: la llegada de la televisión, del video y de una serie de juegos electrónicos, al igual que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Estas innovaciones, agregadas a la metamorfosis de las costumbres familiares y de los valores sociales, no se quedaron sin tener un impacto particular sobre los estudiantes, los que crecieron en un ambiente de transformaciones tecnológicas importantes que afectaron, cada una a su tiempo, las estructuras de comunicación dentro de la familia y de la sociedad. De este modo, las generaciones jóvenes, al contrario que sus predecesoras, tienen expectativas y necesidades nuevas que se manifiestan dentro de los varios ambientes de enseñanza, entre ellos la universidad (Karsenti y Larose, 2001).

Con el deseo de responder a los nuevos desafíos a los cuales se enfrenta la pedagogía universitaria, particularmente en lo que se refiere a la motivación y al desarrollo de medios tecnológicos integrados a los ambientes de enseñanza y de aprendizaje, cada vez más ricos y estimulantes, una universidad de Québec (Canadá) decidió desarrollar y experimentar un curso por Internet, el cual se ofreció a tres grupos de estudiantes. Hemos constatado que, en nombre del progreso, se proponen más y más cursos “en línea” a los estudiantes universitarios.

Consecuentemente, surgen las siguientes preguntas: ¿Puede alguien realmente aprender por Internet? ¿Existen cursos cuyos contenidos se adaptan mejor al ambiente virtual? ¿Puede ser que existan cursos que no debieran ser impartidos por medio de la Red? Con la finalidad de responder a estas preguntas la gestión y ejecución del referido curso resultó ser objeto de una investigación minuciosa, la cual condujo al estudio, entre otras cosas, de los problemas experimentados y los logros alcanzados por los estudiantes frente a dichos cursos “en línea”. Este último aspecto será, en las próximas páginas, nuestro foco de atención.

Este artículo pretende, a partir de la presentación de una experiencia, abrir el debate en torno a las ventajas y desventajas que ofrece la formación universitaria virtual, como una vía académica no tradicional. Hemos de mejorar para este efecto, nuestra comprensión de los problemas propios de un curso impartido “en línea”, lo que proponemos hacer a través del análisis de las dificultades experimentadas y los aciertos evidenciados por los propios estudiantes, trasladados ahora del aula tradicional al aula virtual.

Creación de un curso vía Internet: entre la pedagogía rigurosa y el artificio pedagógico

El curso *Introducción a la investigación en educación*¹ (Figura 1), tuvo en cuenta las numerosas recomendaciones de la encuesta de Boshier *et al.* (1997). Estos investigadores realizaron un exhaustivo estudio sobre la calidad de los cursos impartidos por Internet, analizando un total de 127 cursos, basándose en un entramado de códigos y comprendiendo 43 criterios de análisis diferentes. En sus conclusiones, los autores especifican claramente que no todos los cursos impartidos por Internet suscitan el interés de los estudiantes. Sus resultados sugieren, entre otras cosas, que “existen cursos aburridos al máximo, que no son más que una transposición electrónica de transparencias presentadas vía Internet” (p. 37). En el otro extremo, existen “[...] cursos atiborrados de hiperenlaces, de animaciones, de florituras y de adornos que opacarían a *Liberace* mismo” (p. 37). Además, los autores subrayan que los cursos “virtuales” son frecuentemente creados sin fundamento pedagógico alguno. Las evidencias muestran que, infelizmente y de manera general, se recurre más a la atracción de lo nuevo y lo moderno que a objetivos precisos de formación (Marton, 1999).

En la universidad donde se realizó esta investigación se consideró necesario desarrollar un curso que fuera cautivante, estimulante, con aplicaciones tecnológicas que respondieran a las demandas crecientes de los alumnos del sistema, sin que por ello el medio de enseñanza prevaleciera sobre el mensaje transmitido. Por otro lado, resultaba igualmente importante llegar a evaluar los aciertos y las dificultades encontradas por los estudiantes a lo largo del curso, de modo que la experiencia permitiera mejorarlo y, con ello, contribuir al progreso e innovación pedagógicas.

Con estos objetivos definidos (elaborar un curso en línea y evaluar su impacto), el profesor a cargo cumplía con el doble rol de formador e investigador, documentando cuidadosamente cada una de las etapas del curso en proceso.

www.scedu.umontreal.ca/2040/karsenti@recherche/

Las siete módulos de aprendizaje representan el corazón del curso. Al interior de esas módulos, el estudiante anticipa el contenido a dominar gracias al resumen del módulo y a la presentación de las objetivos. Sucesivamente él lee una o varias artículos o capítulos de libros y verifica la comprensión de la teoría gracias a las preguntas concernientes a dicha teoría. Después, él aplica la teoría con la ayuda de las ejercicios de aplicación práctica que activan su sentido crítico y su capacidad de establecer conexiones entre las conocimientos y organizarlos. Finalmente, el estudiante reflexiona sobre su práctica evaluando el nivel de alcance de sus objetivos con las respuestas proporcionadas por el profesor. Durante todo este proceso, el estudiante enriquece su vocabulario y su dominio del léxico científico gracias a su **GLOSARIO**, accesible en [hyperlien](#).

Regreso a la página principal del curso.

Enlace con la página principal de la UQAH.

Página del profesor con todos sus datos (tel., oficina, disponibilidad, etc.).

Objetivos del curso; método pedagógico; gestión metodológica; modalidades de evaluación; obras de referencia.

Calendario y vencimientos.

Nombres de los conferencistas invitados; resumen y transcripción de las conferencias; conferencias disponibles en el Web en modo mp3.

Proyectos de investigación realizados por los estudiantes y que serán publicadas en el Web en espera de una publicación en una revista oficial. Trabajos de los estudiantes de los años precedentes.

Comunicación en el Net en *Temps Réels* (CNTR-CHAT) con el fin de favorecer la comunicación en el grupo.

Tablilla electrónica de anuncios para facilitar la comunicación en el grupo.

Página con todos los elementos técnicos necesarios al éxito del curso (partagiciels, consejos técnicos, asistencia en línea, guía Internet, etc.).

Música original

Gracias a este formulario en línea, los estudiantes pueden comunicarse con el profesor por correo electrónico en todo momento y desde cualquier computador.

Acceso en línea al más grande banco de datos en educación, ERIC.

Acceso en línea a la mayoría de los robot de búsqueda.

Acceso en línea a muchos bancos de datos especializados en educación: FRANCIS, REPÈRE, International ERIC, etc.

Acceso en línea a la Biblioteca de la UQAH.

Acceso en línea a la *Guía de introducción a la búsqueda en Internet* (GIRI).

Acceso en línea a cerca de 1000 asociaciones y organismos del mundo de la educación: MEQ, Infobourg, Allô Prof, Vitrine APO, Rescol.

Enlace directo con el correo electrónico del profesor.

Lista de clase con el Correo Electrónico de todos los estudiantes, su número de ICQ, etc., con el fin estimular la comunicación al interior del grupo.

Cinta continua en la cual el profesor puede escribir un mensaje importante.

Introduction à la recherche en éducation

Université du Québec à Hull

Prix du Ministre 1998-1999

Glossaire

Glossaire de la recherche en éducation

NOUVEAU!

Résultats disponibles ici

Professeur : Thierry Karsenti, Ph.D. Collaborateur

ERIC | Outils | Banques | Biblio | GIRI | Liens

Figura 1. Página inicial del curso de Introducción a la investigación en educación

Presentación sumaria de los resultados de la experiencia

1. El método

Los datos que se presentan a continuación resultan, en parte, del análisis de contenido de 16 entrevistas semiestructuradas y tres entrevistas de grupo (*focus-group*) realizadas con estudiantes inscritos al curso *Introducción a la investigación en educación*. El curso estaba constituido por un total de 82 mujeres y 52 hombres inscritos en tres grupos diferentes, todos estudiantes de pedagogía en un segundo o tercer año de formación y de una edad promedio de 21 años. Las entrevistas fueron hechas a una muestra escogida aleatoriamente. Fueron realizadas por asistentes de investigación formados en métodos cualitativos hacia el final de la sesión de otoño del 2000, período académico en el que se había implementado el referido curso.

El trabajo con los grupos focales tuvo una variación. Primeramente, se procedió a realizar una convocatoria abierta (a través de correo electrónico) a los estudiantes inscritos que quisieran participar libremente de los encuentros, todos en modalidad virtual. Éstos se realizaron cada semana (los miércoles por la tarde, en línea y desde su hogar) durante un período de seis semanas consecutivas, luego de las cuales se continuó con encuentros quincenales. El coordinador de las sesiones fue el propio profesor a cargo, quien organizaba cada “encuentro” a partir de las temáticas abordadas en el contexto del curso.

Los datos surgen también del análisis de los 1,614 mensajes electrónicos recibidos de los tres grupos de alumnos que participaron en el estudio², como también de la “transcripción” de conversaciones electrónicas, bajo la modalidad sincronizada (*chat*). Este análisis pone en evidencia, entre otras cosas, dos grandes problemas experimentados por los estudiantes, los que presentaremos a continuación, al igual que una importante ventaja: el posible acrecentamiento de sus actitudes positivas y su motivación para aprender.

2. Los problemas

Tanto el análisis de las transcripciones de conversaciones realizadas bajo la modalidad de *chat*, como el de los correos recibidos, subrayan el impacto negativo, aunque momentáneo, de un curso virtual sobre la motivación estudiantil. De hecho, su motivación se acrecienta hacia el final del curso, no así desde el principio, demostrando con ello la necesidad de un gran esfuerzo inicial de su parte por aclimatarse al ambiente virtual y a sus particularidades pedagógicas. La disminución de la motivación parecía resultar, en gran parte, de la “novedad tecnológica”. Fue al menos lo que supusimos, lo que a su vez resultaba curioso si consideráramos que ésta era la primera experiencia que estos alumnos tenían de un curso virtual.

Sin embargo, un análisis más detallado del material textual disponible pone en evidencia dos importantes problemas experimentados por los estudiantes:

ciertamente el de las propias deficiencias técnicas, pero, sobre todo, el de una clara falta de autonomía.

Aunque es fácil presumir que la tecnología fue el principal obstáculo encontrado por los estudiantes inscritos al curso, los resultados de nuestro análisis muestran claramente que no fue ese el caso: las dificultades ligadas a las tecnologías de la información y la comunicación vienen en segundo plano. El mayor problema experimentado por los estudiantes parecía ser su propia falta de autonomía, la dificultad que tenían para gestionar su propio aprendizaje. A semejanza de lo que subrayaba Lamontagne (1999), los estudiantes tenían dificultad para “reaprender a aprender”. Esta constatación es particularmente evidente después de cuatro semanas de cursos, cuando el medio de aprendizaje se hacía más familiar y ya todos podían navegar con facilidad en el sitio del curso.

Para algunos estudiantes, la autonomía que les había sido concedida al principio, pareció difícil de administrar, muy particularmente durante las primeras semanas cuando pensaron que, a falta de una normativa estricta, de horarios regulares y de salones de clase donde presentarse periódicamente, “el trabajo podía ser hecho en el último minuto” (extracto de un mensaje electrónico de un estudiante). En lo sucesivo, los propios alumnos señalaron que no estaban “acostumbrados a aprender por sí mismos” (extracto de un mensaje electrónico de un estudiante), o que no estaban quizás listos para aprender en un curso donde “hay que convertirse en aquel que impone la disciplina cuando un estudiante (yo) no trabaja [...]” (extracto de una entrevista con un estudiante), o aun, que el hecho de tener “de repente tanta autonomía, exige mucha disciplina, y al principio yo no estaba listo” (extracto de una entrevista con un estudiante).

Un análisis cronológico detallado de los mensajes electrónicos recibidos ($n = 1,614$), demuestra claramente el carácter de las dificultades encontradas por los estudiantes al principio del curso. El ángulo del análisis temporal es probablemente el más revelador de las dificultades experimentadas por los estudiantes.

Análisis de los mensajes electrónicos recibidos

Una categorización general de los mensajes electrónicos recibidos nos permite clasificarlos en cuatro grupos: mensajes vinculados al contenido y estructura del curso, mensajes que resaltan problemas (llamados “escollos” en las gráficas), trabajos enviados (todos los trabajos debían ser enviados por Internet) y mensajes varios (sin relación directa con el curso). La distribución de los 1,614 mensajes electrónicos recibidos está ilustrada en la Figura 2.

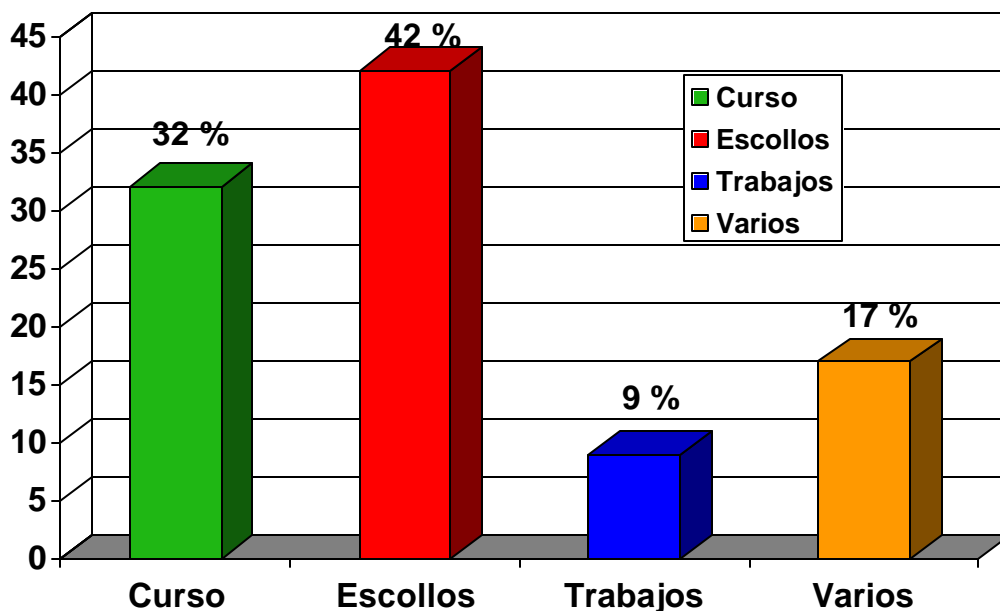


Figura 2. Gráfica de la distribución porcentual de los diferentes mensajes electrónicos recibidos (n = 1614)

Si bien es normal que los estudiantes encuentren problemas cuando siguen un curso, es necesario buscar una mejor comprensión de tales problemas con vistas a limitarlos en lo sucesivo. Un análisis cronológico más detallado de los “mensajes-escollo” parece permitir su mejor comprensión.

Hemos utilizado la teoría anclada (o enraizada) para analizar los “mensajes-escollo” de los estudiantes. La teoría anclada, privilegiada por nuestro enfoque de investigación, presupone que toda teoría elaborada a partir de los datos recogidos está enraizada en un contexto, dentro del sistema natural estudiado. Según Corbin y Strauss (1990), las teorías no pueden ser elaboradas directamente a partir de los datos, de las actividades o de los incidentes observados fuera de contexto. Estos son analizados en su calidad de indicadores potenciales de un fenómeno y serán, en lo sucesivo, parte de una categoría conceptual. Estas categorías son el fundamento de la teoría anclada. La teoría anclada no está elaborada *a priori* para posteriormente ser evaluada; no implica la verificación ni la medida; no está derivada por inducción a partir del fenómeno que representa. Vale decir que la teoría anclada es descubierta, desarrollada y verificada en el momento de recolectar los datos y de su análisis sistemático. No se comienza con la teoría para probarla, se comienza por un campo de estudio o un caso y lo que con él se relaciona y, entonces, la teoría emerge (Corbin y Strauss, 1990). La teoría anclada parece ser, pues, la ideal para abordar el nuevo campo de investigación que pretendemos entender mejor. No solamente permite al investigador conocer mejor el contexto y los sujetos del caso antes de emitir una proposición, sino que le permite también “anclar” sus proposiciones al sistema y al contexto del caso.

Nuestro análisis del contenido de los mensajes electrónicos nos permitió poner en evidencia dos categorías de problemas experimentados por los estudiantes: problemas técnicos y problemas vinculados a la propia autonomía. Los ejemplos que siguen debieran facilitar la comprensión de lo que queremos expresar por “problemas vinculados a la falta de autonomía”. En cada uno de los ejemplos presentados es fácil constatar que el estudiante o la estudiante ha carecido de autonomía y que es ahí donde reside la principal dificultad.

El primer mensaje electrónico fue recibido a las 23:59 hrs., al final de la tercera semana de clases y en la fecha límite del plazo otorgado para presentar el primer trabajo concerniente al curso. La estudiante había enviado inicialmente al profesor, a las 19:40 hrs., un primer mensaje electrónico subrayando aquello que no comprendía. El profesor, que respondió 30 minutos más tarde, le había pedido precisiones al mismo tiempo que le preguntaba si había leído la guía. La última respuesta mandada es un buen ejemplo de su falta de autonomía:

Estudiante: ¿Señor, podría usted explicarme? ¿Qué es lo que hay que hacer? ¡No entiendo nada!

Maestro: ¿Qué es lo que no entiendes? Hay que empezar por el Módulo...1. ¿Tienes la guía?

Estudiante: No he leído porque (sic) no entiendo.

En el segundo ejemplo, un estudiante, pasada la fecha límite para el envío del trabajo, pregunta al profesor si hay trabajos a realizar durante el curso. Aunque una guía de 165 páginas fue remitida a todos los estudiantes durante la primera clase, considerando que esta guía estaba disponible igualmente en el sitio Internet del curso y a pesar de la existencia de un calendario y un horario claros y precisos, el estudiante no parecía haber iniciado su trabajo ni aún en la cuarta semana de clases.

Estudiante: Thierry, ¿qué es lo que hay que hacer durante el curso? ¿Hay trabajos que presentar?

El tercer y cuarto ejemplos de correos recibidos durante la cuarta semana del curso, cuando la fecha de entrega del primer trabajo había ya pasado, parecen también ilustrar dicha falta de autonomía de los estudiantes. En el primer caso, se pregunta al profesor si es necesario completar el primer módulo, mientras que, en el segundo, una estudiante pregunta al profesor sobre los trabajos que aquél tendría la intención de corregir.

Estudiante: Señor, ¿era necesario hacer el primer módulo?

Estudiante: Señor, ¿cuáles son los módulos que usted corregirá y qué es lo que hay que hacer?

En total, 17% de los estudiantes no entregó el primer trabajo a tiempo y muchos enviaron mensajes parecidos a los precedentes. El análisis cronológico detallado de los “mensajes-escollo” ilustrará cómo esta tendencia fue evolucionando.

Hemos analizado los “mensajes-escollo” según tres categorías:

- Problemas técnicos
- Problemas vinculados a la autonomía de los estudiantes
- Otros problemas

Este análisis será repartido o dividido según cuatro períodos que parecieron ser determinantes para los estudiantes. El primero coincide con la fecha de entrega del primer trabajo, el segundo con la fecha de entrega del segundo trabajo y así sucesivamente.

1. Análisis de los “mensajes-escollo” recibidos de la primera a la cuarta semana

En el transcurso de las cuatro primeras semanas, como lo ilustra la Figura 3, la proporción de problemas técnicos es relativamente alta (34%), pero se mantiene inferior a los problemas vinculados a la autonomía de los estudiantes.

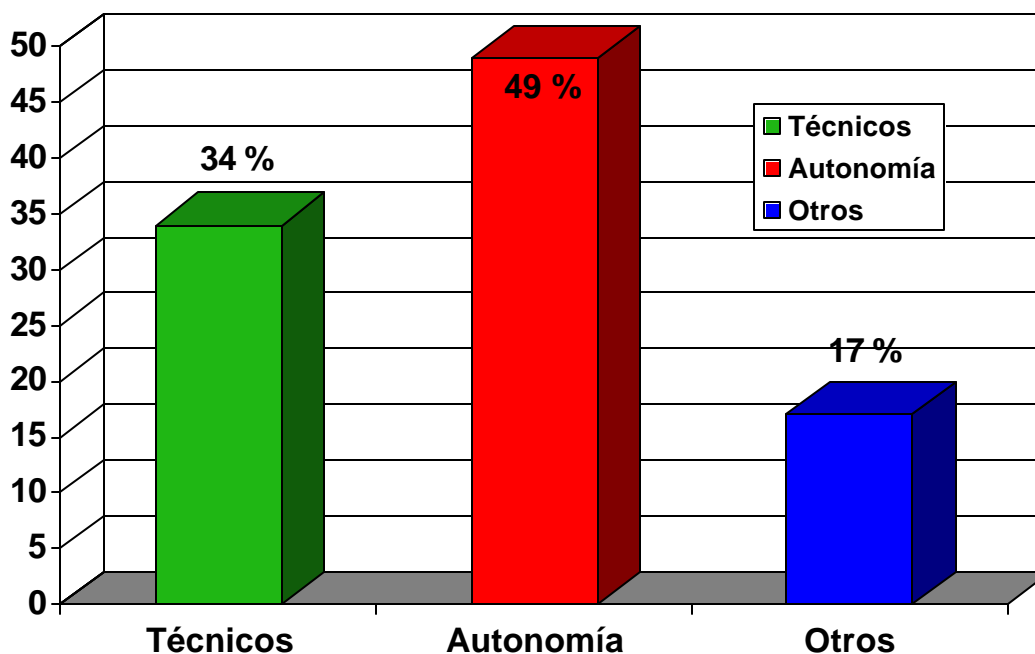


Figura 3. Distribución porcentual de los diferentes “mensajes-escollo” recibidos (semanas 1ª a 4ª)

2. Análisis de los “mensajes-escollo” recibidos de la quinta a octava semana

Es interesante constatar que los problemas técnicos experimentados por los estudiantes pasaron de 34% durante las cuatro primeras semanas, a 2% durante las cuatro semanas siguientes. ¿Cómo explicar tal reducción de la importancia de los problemas técnicos? Parece relevante remarcar que el curso por Internet era, en el plano técnico, excepcionalmente simple. Todo lo que los estudiantes necesitaban era la última versión de un navegador (*Netscape 4.0*, *Internet Explorer 4.0x*). Todas las funciones del curso quedaban accesibles gracias a estos navegadores. Los problemas técnicos se relacionaban más bien con el proceso de "carga" de programas por Internet (y a su instalación), caracterizando las últimas versiones de los navegadores, al igual que a la utilización de un servidor para mensajes electrónicos (provisto gratuitamente a todos los estudiantes inscritos al curso). La "simplicidad técnica" del curso hizo que después de la entrega del primer trabajo y de los primeros encuentros bajo la modalidad sincronizada (*chat*) dentro del sitio del curso, todos los estudiantes pudieran manejarse técnicamente con facilidad.

La mayor parte de los problemas encontrados parece estar siempre ligada a la falta de autonomía, como lo ilustra la Figura 4. Se nota un cierto aumento de los problemas clasificados como "otros", entre los que se evidencian, sobre todo, problemas vinculados a la búsqueda de información en los bancos de datos.

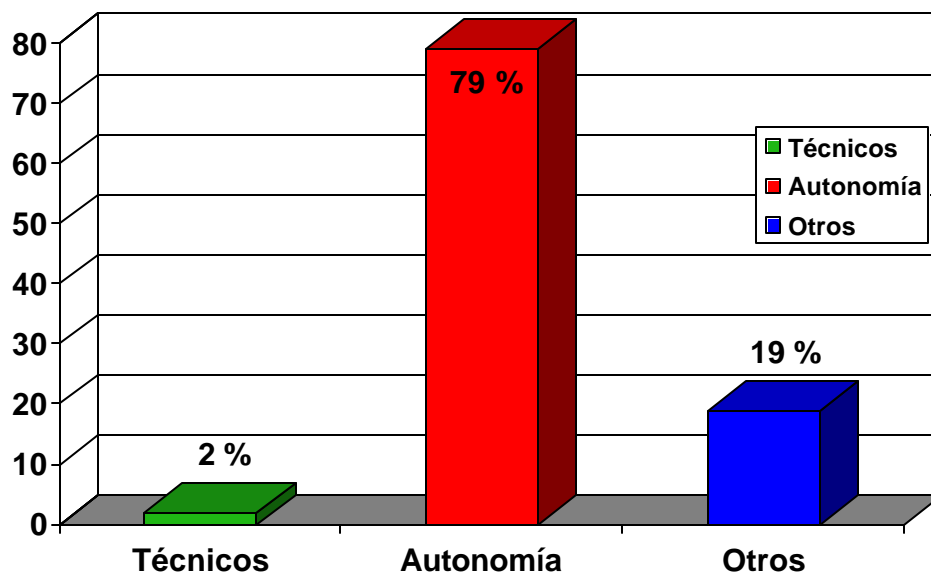


Figura 4. Distribución porcentual de los diferentes "mensajes-escollo" recibidos (quinta a octava semana)

3. Análisis de los “mensajes-escollo” recibidos de la novena a la undécima semana

Durante las cuatro semanas subsiguientes, se aprecia una disminución muy significativa de los problemas ligados a la falta de autonomía. Todos los estudiantes inscritos al curso en línea parecían haber tomado el “ritmo”, y los mensajes como aquellos ejemplificados antes, se hicieron cada vez más raros. Los estudiantes parecían haberse (re)convertido en sujetos autónomos en su proceso de aprendizaje: “[...] al principio, no estaba acostumbrada a la disciplina. Pero, después de algunas semanas, encontré todo aquello realmente bueno. Era la primera vez después de mucho tiempo que me sentía responsable de lo que iba a aprender [...]” (extracto de una entrevista con un estudiante). Estos resultados están ilustrados en la Figura 5.

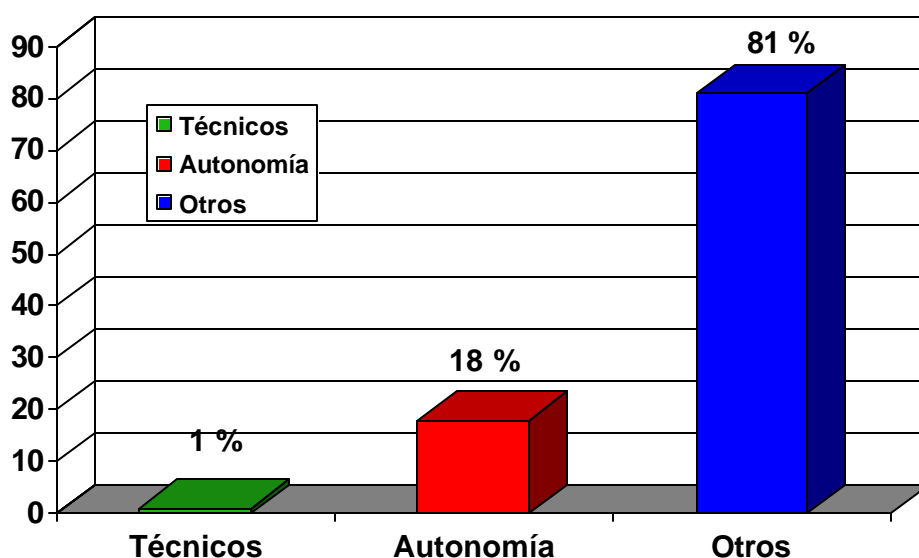


Figura 5. Distribución porcentual de los diferentes “mensajes-escollo” recibidos (semanas 9ª a 11ª)

4. Del análisis de los “mensajes-escollo” recibidos en las cuatro últimas semanas

El análisis de los “mensajes-escollo” recibidos durante las cuatro últimas semanas del curso sugiere que los estudiantes progresaron de manera importante en el plano de la autonomía gracias al curso a través de Internet. Solamente 3% de los “mensajes-escollo” está relacionado con la falta de autonomía, como lo ilustra la Figura 6.

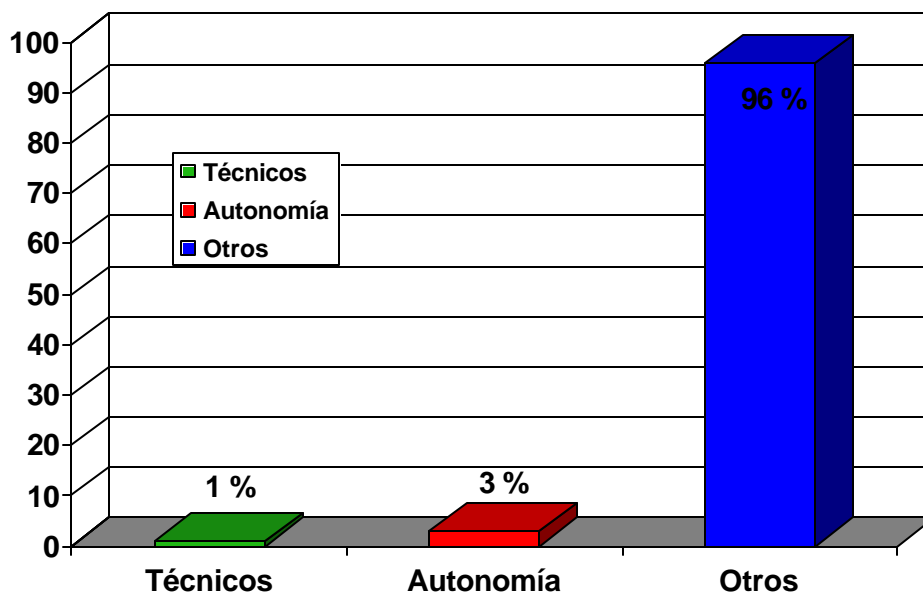


Figura 6. Distribución porcentual de los diferentes “mensajes-escollo” recibidos (semanas 12^a a 15^a)

Es necesario hacer aquí una precisión a fin de comprender mejor la Figura 6. Los “otros” tipos de problemas (vinculados en su mayoría a las dificultades en el acceso a los bancos de datos y, en general, a la búsqueda de información) parecen tomar una proporción importante en el análisis de los “mensajes-escollo”. Es importante subrayar, a este efecto, que el número de mensajes que evidenciaban algún tipo de dificultad, recibidos al principio del curso, era muy superior al recibido al final. Como lo ilustra la Figura 7, 62% de los “mensajes-escollo” fue recibido durante las cuatro primeras semanas, mientras que recibimos solamente 11% de estos mensajes durante las siete últimas semanas (4% para las semanas 9^a a 12^a y 7% para las semanas 13^a a 15^a, respectivamente). De este modo, se debe entender que el número real de los problemas catalogados como de “otro” tipo (que ha llegado a representar 96% de los “mensajes-escollo” recibidos durante las últimas semanas del curso) es en realidad poco relevante, dado que el número de mensajes que evidenciaban alguna dificultad de los alumnos se había reducido drásticamente.

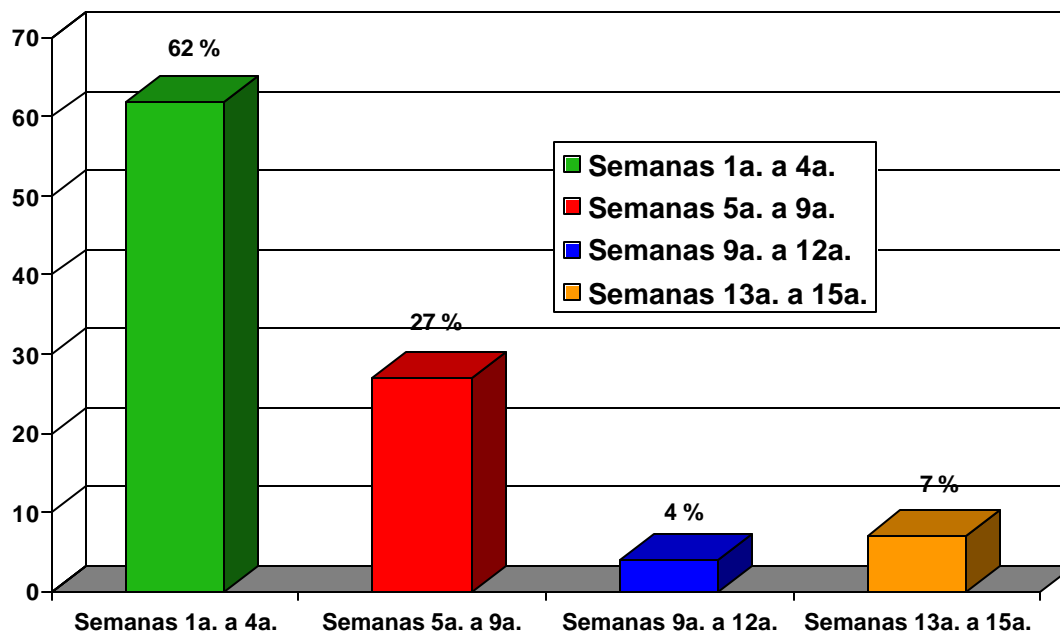


Figura 7. Distribución temporal de los “mensajes-escollo”

Logros

A pesar de estos obstáculos, el análisis de las transcripciones de conversaciones realizadas bajo la modalidad *chat* y de los mensajes electrónicos recibidos ponen en evidencia cómo un curso virtual puede ayudar a desarrollar la motivación para aprender en los estudiantes.

El análisis de las transcripciones de los intercambios en modo sincrónico (*chat*) y de los correos electrónicos recibidos parece subrayar la sobrecarga cognitiva generada por una situación demandante de autonomía y de responsabilidad, en un nivel superior a lo habitual para los estudiantes. No estando acostumbrados a tal demanda, su reacción inicial, en relación con sus actitudes y motivación frente a este nuevo ambiente de aprendizaje, fue negativa. Este resultado queda manifiesto cuando se pone atención particular a los problemas experimentados por los estudiantes.

En efecto, la disposición de los estudiantes parece mucho más elevada al final que al principio del curso, siendo necesario un esfuerzo inicial evidente para aclimatarse a esta nueva pedagogía virtual. Gracias a este curso impartido por Internet, los estudiantes han sido orientados a pensar de manera diferente su relación con el tiempo y el espacio al apropiarse de una nueva manera de aprender, lo que parece haberles imbuido de una mayor motivación. Además, incluso si varios estudiantes no tenían la costumbre de autoadministrar su aprendizaje, son varios aquellos que la indicaron como un logro del curso. Otros incluso afirmaron que el hecho de tener una responsabilidad mayor les empujaba a trabajar con más ahínco, a participar más activamente, permitiéndoles “aprender a aprender” (estudiante).

[...] al principio, no estaba acostumbrado a la disciplina. Pero después de algunas semanas encontré todo aquello realmente bueno. Era la primera vez después de mucho tiempo que me sentía responsable por lo que iba a aprender [...]. (Extracto de una entrevista con un estudiante).

[...] apreció la estructura del curso. Además de aprender los métodos de búsqueda en educación y las nuevas tecnologías (lo cual no fue fácil, créanmelo), se aprende un método o una estrategia de trabajo. Las preguntas sobre aplicaciones que yo encontraba muy difíciles (les había escrito una nota hace tres semanas), y bueno (sic), resultaron no serlo tanto. Simplemente ocurre que normalmente, no sé muy bien cómo decirlo, se tiene la impresión de estar más encuadrado. No es que no lo estemos en este curso a través de Internet, es sólo que tenemos más autonomía durante el curso. En los otros cursos, por los trabajos, las respuestas son más fijas (salvo por los proyectos en didáctica). Aquí, es como si ello nos empujase a aprender por nosotros mismos. Al principio no es fácil, pero al final a uno le gusta esto (y aquí no hablo solamente por mí). Finalmente me parece que es muy bueno [...]. (Extracto de un mensaje electrónico de una estudiante).

[...] lo que era interesante durante el curso, era que podíamos trabajar cuando queríamos y a nuestro ritmo. [...]. Era como tener más libertad. Al principio, pensaba que no iba a trabajar mucho y que iba a tener un curso fácil. Sin embargo, cuando el equipo se reunió, decidimos terminar el curso lo más rápidamente posible. [...], pero bien. Y luego, estábamos todos sorprendidos de haber trabajado mucho y de que incluso algunas veces habíamos hecho más de lo que se nos pidió, como la recolección de datos [...] y hemos terminado casi todo el curso en menos de dos semanas, salvo el proyecto final [...]. Tener más autonomía ha sido muy provechoso para nosotros. Hemos trabajado mucho y lo hemos disfrutado. (Extracto de una entrevista con un estudiante).

Conclusión

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en pedagogía universitaria representa un desafío, y los problemas que inevitablemente la acompañarán deben ser manejadas, a la vez, con dinamismo y prudencia. La experiencia de impartir un curso por Internet, llevada a cabo en esta universidad de Québec, nos permitió constatar que los cursos virtuales parecen tener un impacto muy positivo sobre la motivación de los estudiantes, pero también que existe aún una brecha importante entre el salón de clases de la universidad y el salón de clases virtual. En efecto, nuestro estudio pone en evidencia que esta brecha no es solamente ocasionada por la tecnología, como muchos lo sospecharían, sino que parece estar más bien generada por una falta de autonomía de los estudiantes.

En realidad, bien parece posible que el cambio de disposición de los estudiantes frente a este modo de aprendizaje, reflejado inicialmente por su falta de responsabilidad y de autonomía en relación con sus propios aprendizajes, no sea consecuencia directa de la exposición al modo de aprendizaje virtual. Puede ser,

más bien, el resultado de la dimensión de madurez o de experiencia de la inhabitual y, para algunos, innecesaria autonomía, a la que el estudiante no tiene que referirse en un contexto “tradicional”, en el cual él es condicionado a depender, en sus conductas, del docente o de cualquiera forma de control externo. Consecuentemente, puede que haya también un “quiebre epistemológico”, con relación a una cierta continuidad en el modo pedagógico de tipo “conductista” o “neoconductista”, experimentado desde los principios de su vida escolar, al nivel de enseñanza primaria y hasta la universidad. Así, puede ser que este quiebre epistemológico se refleje en un cambio temporal de las actitudes del futuro maestro, expuesto a un modo virtual donde se requiere hacer mayor uso de la autonomía, asumiendo la responsabilidad de sus propios procesos de aprendizaje.

Nuestro análisis plantea la importancia de una gestión pedagógica rigurosa de los cursos virtuales, en otras palabras, la necesidad de crear cursos en línea que hagan uso de la tecnología para favorecer el aprendizaje, al servicio de la pedagogía, y ello con el propósito de acrecentar la motivación de los estudiantes, al mismo tiempo que ayudarlos a adquirir autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Resulta, por lo tanto, imperativo evitar los cursos que no son más que notas presentadas en la Red (Boshier *et al.*, 1997) o que carecen de todo rigor pedagógico en su elaboración (Tardif, 1996).

No hay que olvidarse de un importante elemento observado tras la experiencia del curso por Internet: a corto plazo, los cursos impartidos parecen tener un impacto negativo sobre la motivación de los estudiantes, incluso si a largo plazo el efecto producido es radicalmente opuesto.

Finalmente, incluso si los cursos impartidos por Internet parecen poder generar una mayor motivación en los estudiantes, no debemos engañarnos y pensar que basta con presionar la tecla “enter” para que todo salga bien. Un docente que quisiera impartir un curso por Internet, como lo subraya Loughheed (1998), debe construir el “salón de clases” con todas las piezas, teniendo en cuenta elementos que en una clase normal correspondería verificar, tales como que la puerta no esté cerrada con seguro, que las luces estén prendidas, que las páginas del manual no traten de temas que no se relacionan con el curso, que el pizarrón se encuentre al frente de la clase y que los estudiantes estén correctamente acomodados.

Los resultados de esta experiencia de un curso impartido por Internet, realizada por esta universidad de Québec, parecen muy positivos y promisorios. No obstante, se necesita la realización de otras investigaciones en un campo semejante, con el propósito de vislumbrar las ventajas y desventajas de tales modos de enseñanza o de aprendizaje, tanto con los futuros maestros como con sus propios formadores, los docentes de las facultades de educación.

Referencias

Basque, J. y Rocheleau, J. (1996). *La technologie éducative en réseau : réseaux technologiques, réseaux humains*. Ste-Foy: CIPTE, Télé-université.

Boshier, R., Mohapi, M., Moulton, G., Qayyum, A., Sadownik, L. y Wilson, M. (1997). Best and worst dressed web courses: Strutting into the 21st century in comfort and style. *Distance Education*, 18 (2), 36-49.

Corbin, A. y Strauss, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA.: Sage Pub.

Gadbois, L. (1989, abril). Des classes spéciales pour élèves motivés : vers la formation d'une nouvelle élite. *Prospectives*, 67-72.

Karsenti, T. y Larose, F. (2001). *Les TIC... au coeur des pédagogies universitaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laferrière, T. (1997). *Rechercher l'équilibre au sein des environnements d'apprentissage intégrant les technologies de l'information: Préparer les futurs choix*. Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

Lamontagne, D. (1999). Enseignement à distance: réapprendre à apprendre. *Infobourg*, 4 (1), 32-33.

Lougheed, J. (1998, noviembre). Goodbye, Mr. Silicon Chips. *University Affairs*, 6-10.

Marton, P. (1999). Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation. *Éducation et francophonie*, 27 (2). Consultado el 5 de enero de 2001 en el World Wide Web:
<http://acelf.ca/revue/XXVII-2/index.html>

Tardif, J. (1996, abril). Une condition incontournable aux promesses des NTIC en apprentissage: une pédagogie rigoureuse. Trabajo presentado en el *14e. Colloque de l'AQUOPS*, Québec.

Direcciones electrónicas para obtener información relacionada con la temática del artículo:

www.rescol.ca (Canadá)

<http://www.ascilite.org.au/> (Australia)

<http://thot.cursus.edu/> (Francia)

Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Karsenti, T., Larose, F. Y Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1). Consultado el día de mes de año en el World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>

Please cite the source as:

Karsenti, T., Larose, F. & Núñez, M. (2002). Web-based courses in higher education: A “challenge” to student-teachers self-determination and autonomy. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4, (1). Retrieved month day, year from the World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-karsenti.html>

¹ <http://www.scedu.umontreal.ca:2040/karsentt/recherche>.

² En principio, el curso debía ser ofrecido en un formato tradicional (en aula) a estudiantes del mismo programa de formación pedagógica, pero en horarios diferidos, vale decir, lunes, miércoles o viernes, por un período de 15 semanas de clases, de manera de ofrecer alternativas a los alumnos interesados. Luego, como el curso fue dado simultáneamente por Internet a todos los inscritos, no había razón para hacer una diferencia, por lo que los resultados fueron finalmente combinados.