



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY**

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MONTERREY
UNIVERSIDAD VIRTUAL

*LA ASESORÍA EN LÍNEA DEL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA VIDA
Y EL TRABAJO. EL CASO DE CINCO PLAZAS COMUNITARIAS DE
AGUASCALIENTES*

TESIS PRESENTADA
COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE MAESTRA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA
AUTORA: BÉLGICA MARÍA ROMERO DE LOERA
ASESORES: FERNANDO JORGE GUTIÉRREZ MORTERA,
BLANCA SILVIA LÓPEZ FRÍAS

Aguascalientes, Ags., México

Octubre, 2008

**LA ASESORÍA EN LÍNEA DEL MODELO DE EDUCACIÓN
PARA LA VIDA Y EL TRABAJO. EL CASO DE CINCO PLAZAS
COMUNITARIAS DE AGUASCALIENTES**

Tesis presentada

por

Bélgica María Romero de Loera

ante la Universidad Virtual

del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

como requisito parcial para optar

por el título de

MAESTRA EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Octubre, 2008

Dedicatorias y Agradecimientos

Dedicado a los amores de mi vida: Francisco y Sofía

Agradezco al Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes, especialmente al Lic. Jesús Chambon Arroyo, la Profra. Ma. Del Carmen Alcalá Rodríguez y el Ing. Enrique Talamantes Reyes por su apoyo en el estudio de esta maestría, en el desarrollo de la tesis y en mi desarrollo profesional dentro del instituto que presiden.

Igualmente agradezco al INEA, específicamente al personal que conforma el Departamento de Educación en Plazas Comunitarias por las facilidades proporcionadas para esta investigación.

A los compañeros, amigos y familiares que han sido mis mentores a lo largo del proceso.

Por último agradezco a mis compañeros, incluyendo al de mi vida por sus valiosos aportes, reflexiones y relecturas de los borradores de este trabajo y por supuesto a mis asesores por toda la orientación y paciencia para lograr este producto.

**LA ASESORÍA EN LÍNEA DEL MODELO DE EDUCACIÓN
PARA LA VIDA Y EL TRABAJO. EL CASO DE CINCO PLAZAS
COMUNITARIAS DE AGUASCALIENTES**

Resumen

La investigación presentada se llevó cabo en el marco de la educación básica de adultos en México en su modalidad en línea, con ella se busca describir la forma en que los asesores guían a los educandos, a través de los mensajes escritos, durante los tres momentos que requiere la metodología de asesoría del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Es un estudio de casos de cinco plazas comunitarias de la ciudad de Aguascalientes, en las cuales a través de la observación y el análisis del discurso escrito de seis asesores que retroalimentaron las actividades de aprendizaje de 28 educandos, analizando 1103 mensajes de manera cualitativa. Los resultados principales indican que los asesores guían a los educandos utilizando mensajes cuya finalidad es la evaluación del desempeño y la motivación del educando principalmente, además utilizan mensajes de apoyo a los contenidos de los cursos, por lo cual privilegian el segundo momento de asesoría contemplado dentro de la metodología del MEVyT consistente en reflexión, análisis y confrontación. A partir de los resultados se concluye que la modalidad en línea requiere buscar recursos para favorecer el primer y segundo momento de asesoría, a saber: recuperación de saberes y experiencias y aplicación de lo aprendido.

Índice de contenidos

	Página
Dedicatorias y agradecimientos	iii
Resumen	iv
Índice de contenidos	v
Índice de tablas y figuras	vi
Introducción	1
Capítulo 1 Planteamiento del Problema	2
1.1 Contexto	2
1.2 Definición del Problema	6
1.3 Pregunta de Investigación	7
1.4 Objetivo General e Hipótesis.....	7
1.5 Justificación	7
1.6 Beneficios Esperados	8
1.7 Delimitaciones y Limitaciones de la investigación.....	9
Capítulo 2 Marco Teórico	10
2.1 Antecedentes	10
2.2 Las Interacciones en los Espacios Educativos Virtuales	14
2.3 El Papel del Tutor o Asesor.....	22
2.4 Metodología de Asesoría del MEVyT	27
2.5 Análisis del Discurso.....	30
Capítulo 3 Metodología	33
3.1 Diseño de Investigación	33
3.2 Población y Muestra	35
3.3 Sujetos.....	36
3.4 Instrumentos	40
3.5 Procedimiento Metodológico.....	41
3.6 Estrategia de Análisis de Datos	42
Capítulo 4 Resultados.....	44
4.1 Resultados y Análisis	45
4.1.1 Complejidad de los mensajes.....	45
4.1.2 Categorías educativas	46
4.1.3 Estructuras gramaticales.....	53
4.2 Interpretación de los Resultados.....	55
Capítulo 5 Conclusiones.....	61
5.1 Conclusiones	61
5.2 Sugerencias	69

Referencias	72
Curriculum Vitae	77
Autorización de la institución	78

Índice de Tablas y Figuras

	Página
Figuras	
Figura 1.....	27
Figura 2.....	40
Figura 3.....	45
Figura 4.....	56
Tablas	
Tabla 1	17
Tabla 2	18
Tabla 3	19
Tabla 4	36
Tabla 5	37
Tabla 6	38
Tabla 7	38
Tabla 8	39
Tabla 9	46
Tabla 10	52

Introducción

En México el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) atiende a los adultos en rezago educativo a través del MEVyT que a partir del 2006 oferta sus cursos en línea. Como toda estrategia nueva merece ser estudiada desde los diversos elementos que la conforman. Uno de esos elementos son las formas en que los asesores retroalimentan las actividades de los educandos, que en esta modalidad se realiza a través de mensajes escritos.

En este contexto general, la presente investigación pretende describir de manera cualitativa como se da la asesoría en línea a partir del análisis del discurso escrito de los asesores de cinco plazas comunitarias ubicadas en la entidad de Aguascalientes, México. La información recaba para el estudio fue a través de la observación participante dentro de la plataforma de los cursos en línea del MEVyT y su análisis a partir de la categorización de los mensajes de acuerdo a su intencionalidad didáctica.

El presente documento se compone del planteamiento del problema a investigar, el marco teórico bajo el cual se analiza la información, la metodología utilizada para este estudio, y por último se ubican los resultados y conclusiones.

Capítulo 1

Planteamiento del Problema

Toda investigación surge de la observación o detección de una necesidad o problemática de la realidad. La sensibilidad de los investigadores hacia esos fenómenos los lleva a plantearse preguntas que solamente pueden ser contestadas a través de un estudio sistemático, como el caso de esta investigación.

En el presente capítulo se describe de manera general el contexto en el cual se desarrolla la investigación, se plantea el problema y objetivo de investigación, así como su justificación e importancia, por último se presentan los beneficios esperados y las limitaciones y delimitaciones del estudio.

1.1 Contexto

La presente investigación se desarrolla en el marco de la educación básica de personas jóvenes y adultas de México, ofrecida a la población a través del MEVyT.

Dicha opción educativa desarrollada por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) tiene:

...como propósito principal ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses, de forma que puedan elegir los temas que más les interese estudiar, y que les sirva para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes básicas de la alfabetización, primaria y secundaria.

(INEA, 2007, p.12)

Las características del MEVyT son que es modular, diversificado, flexible y abierto, integral y con intencionalidades definidas, que concibe al aprendizaje como un proceso social y cultural que se da a través de las interacciones con los demás y con el entorno. “El aprendizaje es un proceso de reflexión y reconstrucción en torno a experiencias, conocimientos y situaciones, donde la persona es capaz de actuar en la realidad transformándola y transformándose a sí misma” (INEA, 2001, p.5).

Se cataloga como un modelo constructivista en el cual la facilitación del aprendizaje recae en la figura del asesor, cuyas tareas fundamentales son propiciar la reflexión, crítica y diálogo con las personas, promover la recuperación de experiencias relacionándolas con los contenidos y, favorecer la participación y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores. La opción educativa es presentada a través de materiales impresos, así como materiales electrónicos dispuestos como cursos en línea ubicados dentro de una plataforma y que conforman el MEVyT en línea, contando con un asesor a distancia. En términos generales la plataforma del MEVyT en línea permite el control de los usuarios y la comunicación a distancia entre asesores y educandos para la retroalimentación de las actividades de aprendizaje y la participación en foros de discusión.

La presente investigación se desarrolla en el espacio de interacción o del MEVyT en línea, a saber, la carpeta del educando. Dicho espacio de comunicación son asincrónicos, separando así a asesores y educandos, no sólo físicamente si no temporalmente. En la carpeta del educando, los asesores retroalimentan el desempeño de los educandos de manera individual a través del método identificado por Paulsen (1997, citado por Peters, 2002, p. 39) como “uno a uno”; en el cual los asesores trabajan en un paradigma similar al correo electrónico, siendo la carpeta del

educando, el buzón en el cual el asesor emite el mensaje al educando, quien responde modificando los productos de aprendizaje.

Específicamente las plazas comunitarias participantes de este estudio tienen el siguiente contexto sociodemográfico. Primeramente, cabe definir las plazas comunitarias como:

...espacios educativos abiertos a la comunidad en donde las personas, de acuerdo a sus intereses, pueden acudir para aprender a leer, a escribir, terminar su primaria y secundaria, completar su bachillerato o tomar cursos de capacitación para la vida y el trabajo. Todo esto, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación (CONEVyT, 2008).
Plaza comunitaria El buen pastor

La plaza comunitaria El buen pastor se ubica en la Av. Rodolfo Landeros Gallegos No. 631 Fracc. Rodolfo Landeros Gallegos., en la ciudad de Aguascalientes, Ags., México. Se ubica dentro de las instalaciones de la iglesia católica El buen pastor. El fraccionamiento se ubica al poniente de la ciudad, zona de la ciudad considerada de clase baja. Las personas que viven en dicha colonia son empleados, amas de casa y en general familias jóvenes. El rezago educativo es considerado alto. De las figuras solidarias que participan en la plaza, el apoyo técnico de cada una de las plazas comunitarias funge también como asesor del MEVyT en línea, en este caso con 5 educandos.

Plaza comunitaria Siglo XXI

Esta plaza comunitaria se ubica en Av. López Mateos 407, zona centro de la ciudad de Aguascalientes, Ags. La zona está conformada mayormente por locales comerciales y casas habitaciones de familias con integrantes adultos y adultos de la tercera edad. El apoyo técnico de la plaza funge como asesor en línea teniendo 16 educandos registrados en MEVyT en línea y uno de ellos en dos cursos.

Plaza comunitaria Calvillo

La plaza comunitaria de Calvillo se ubica en la calle 5 de Mayo N0. 303, zona centro del municipio de Calvillo, Aguascalientes. Cabe destacar que segun datos de INEGI (2000) este municipio es el que cuenta con un mayor índice de rezago educativo en el Estado, siendo del 70%, es decir que 7 de cada 10 personas mayores de 15 años que radican en el municipio no han comenzado o concluido la educación básica. De ellos 12 educandos estudian en el MEVyT en línea y uno de ellos está registrado en dos cursos quienes son apoyados por el apoyo técnico de la plaza, quien funge como asesor de la modalidad línea.

Plaza comunitaria Adolfo Ruiz Cortínez

La plaza se ubica en la cabecera municipal de Rincón de Romos, Aguascalientes (Insurgentes No. 17, zona centro, Rincón de Romos, Aguascalientes) el cual está ubicado al norte del Estado. La plaza cuenta con un asesor en línea que funge también como apoyo técnico de la plaza y el cual tiene 10 educandos registrados, dos de ellos con en cursos cada uno.

Plaza comunitaria Jesús María

Al igual que el resto de las plazas comunitarias ubicadas en cabeceras municipales del interior del Estado, esta se encuentra localizada en la zona centro (Matamoras No.106) del municipio de Jesús María. En la plaza fungen como asesores en dos apoyos técnicos quienes tienen registrados 13 educandos, 4 de ellos en dos cursos cada uno y un educando se encuentra registrado en 3 cursos.

El método elegido para esta investigación consiste en analizar el discurso escrito de asesores y educandos del MEVyT en línea categorizando los mensajes de acuerdo al número de elementos contenidos y a la finalidad de enseñanza de los

mismos, ello con la finalidad de obtener un panorama sobre los tipos de comunicación presentes en la asesoría del MEVyT en su modalidad en línea.

1.2 Definición del Problema

El MEVyT al convertirse en una opción que también puede ser estudiada a distancia, a través de su versión en línea, se enfrenta a la problemática de los nuevos paradigmas de la educación a partir del uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje, concretamente a lo que Peters (2002) menciona como enfoque pedagógico del aprendizaje digital que plantea el cambio de paradigmas de los diferentes actores y escenarios de la educación, siendo uno de ellos es el profesor, quien modifica no sólo su espacio de enseñanza al abrir el aula a los espacios virtuales, sino que modifica también sus actuación en la interacción con los alumnos, entre otras características el hacerlo de forma asincrónica.

Estas nuevas formas de comunicación tienen ventajas como las que sugieren Hara, Bonk y Angeli (2000, citado por García y Perea, 2007) “que la comunicación asistida apoya los principios del aprendizaje constructivista porque permite que los alumnos articulen, lean y reflexionen fácilmente sobre los conceptos” (p. 385). Sin embargo, antes de poder definir las ventajas o desventajas de un fenómeno, es necesario describirlo. Ya que analizar cómo se da en la virtualidad la asesoría del MEVyT es un primer acercamiento para establecer una metodología de facilitación en línea que establezca las condiciones necesarias para que el aprendizaje se construya a partir de los educandos en la interacción los materiales digitales y la socialización de los mismos en los espacios electrónicos creados para tal efecto.

1.3 Preguntas de Investigación

La investigación pretende dar respuesta a la pregunta **¿Cómo los asesores guían a los estudiantes a través de los mensajes escritos en la plataforma del “Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo” en los tres momentos de la metodología de asesoría?** Para llegar a esta respuesta es necesario contestar a la pregunta **¿Cuáles son las características de los mensajes de retroalimentación que realizan los asesores en la carpeta del educando?**

1.4 Objetivo General e Hipótesis

El objetivo de la investigación es describir la forma en que los asesores guían a los educandos, a través de los mensajes escritos, durante los tres momentos que requiere la metodología de asesoría del MEVyT.

Con este objetivo se pretende comprobar o refutar la hipótesis de que la guía que proporcionan los asesores a los educandos a través de mensajes escritos no cumple con la metodología de asesoría del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo.

1.5 Justificación

El mundo vive actualmente lo que Tapscot (1998) reconoce como salto generacional: “niños que alcanzan y superan a los adultos en la pista tecnológica, sobrepasándolos en muchas áreas de la vida cotidiana” (p. 31). Para el caso de los adultos en situación de rezago educativo esta brecha digital se acentúa por los problemas de acceso a la tecnología.

En este sentido el INEA, a través del MEVyT en línea presenta una propuesta a la sociedad mexicana al proponerse acercar a las personas sin educación básica a la tecnología, y ello no solamente llevándoles computadoras o conectividad, sino proporcionándoles un modelo educativo que ofrece "...opciones educativas vinculadas con sus necesidades e intereses, orientados a desarrollar sus competencias para desenvolverse en mejores condiciones en su vida personal, familiar, laboral y social" (INEA, 2001, p 5).

Una manera de apoyar este esfuerzo es contribuir con información que permita reflexionar y de ser necesario mejorar la calidad de los servicios, en este caso, el de asesoría en línea. La información generada por este estudio puede permitir al INEA darse cuenta de la forma en que los asesores facilitan el proceso de aprendizaje teniendo los materiales digitalizados como base, así mismo aportará al conocimiento de distintas formas de mediación del aprendizaje en la educación a distancia.

1.6 Beneficios Esperados

Cabe mencionar que el MEVyT y por ende el MEVyT en línea son una opción educativa formal para adultos con enfoque constructivista y dentro de este tipo de educación, el conocer cómo se lleva a cabo en esta experiencia la asesoría en línea puede sentar las bases para aprovechar de mejor manera los recursos tecnológicos para el aprendizaje, sobre todo en el caso de poblaciones que no tienen acceso a una escuela o a un asesor de manera presencial.

Entonces la información que proporciona la descripción de la asesoría en línea contribuirá al conocimiento de experiencias de educación constructivista a distancia

para adultos de clases marginadas por una parte, y por la otra permitirá al INEA tomar decisiones respecto a esta modalidad de estudio.

A nivel local la investigación permitirá al Instituto para la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas de Aguascalientes (INEPJA) reflexionar sobre la formación de los asesores en línea y la operación de las plazas comunitarias, lo cual puede llevar a crear estrategias de mejora.

1.7 Delimitación y Limitaciones de la Investigación

Esta investigación no pretende evaluar el MEVyT en línea, ni llegar a proponer una metodología didáctica o sugerencias para la asesoría en línea. Solamente se propone describir el fenómeno en un estudio cualitativo de corte estudio de casos, por lo cual los resultados obtenidos no son en ninguna manera generalizables y por ende deberán ser leídos bajo el contexto en el cual se presentan.

El estudio se lleva a cabo en el año 2008 en el espacio virtual de MEVyT en línea ubicado en la dirección electrónica <http://mevytenlinea.inea.gob.mx> específicamente en el espacio “carpeta del educando”. Ya que es un estudio de casos se toma el círculo de estudio de los asesores en línea de las Plazas Comunitarias Jesús María, El buen pastor, Siglo XXI, Calvillo y Adolfo Ruíz Cortínez, ubicadas en 4 municipios del estado de Aguascalientes, México. Dichas plazas comunitarias participan en la modalidad en línea desde el 2006 como fase piloto y a partir del 2007 como fase de implementación y cuenta en julio de 2008 con 6 asesores y 54 educandos registrados en 13 cursos, dando un total de 64 registros.

Capítulo 2

Marco Teórico

El estudio de las interacciones, vistas como procesos comunicativos dados en un contexto educativo, es un tópico de interés para algunos investigadores, que con la incursión de los medios electrónicos en los procesos de aprendizaje, han encontrado un campo de estudio nuevo. Una de las razones es que las interacciones que suceden en los espacios virtuales tienen características tales como la diferencia de tiempo y espacio de los actores, dando pie en su mayoría a comunicaciones de tipo asincrónico, mediadas por computadora.

Con la finalidad de presentar el enfoque teórico bajo el cual se manejan los conceptos presentes de este estudio, se enuncian de manera general los antecedentes de investigaciones encontradas acerca de las interacciones mediadas por tecnología, así como los postulados más conocidos en cuanto a interacciones en espacios virtuales, el rol del tutor en dichos espacios, incluyendo la metodología de asesoría del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en línea. Por último se presentan los conceptos y premisas del método de análisis del discurso escrito.

2.1 Antecedentes

Aún cuando la investigación en los tópicos referentes a los procesos educativos mediados por tecnología es prácticamente nueva, existen ya algunos antecedentes centrados en diferentes partes del proceso. En esta sección se enunciarán aquellos

centrados en las interacciones en espacios virtuales de aprendizaje; identificándose en ellos la metodología utilizada y los hallazgos más importantes.

Por una parte, Wanstreet (2006) presenta el resultado de una revisión documental de las investigaciones realizadas durante el periodo comprendido entre 2000 y 2004 en materia de interacción en la educación a distancia. Cabe mencionar que dicha revisión se limita a las experiencias desarrolladas en educación superior. Wansdtreet encuentra que la mayor parte de las publicaciones cuentan con una conceptualización de interacciones, identificándose tres paradigmas fundamentales:

1) interacción como intercambio entre entidades (alumno-contenido, alumno-instructor, alumno-alumno) con diferentes variaciones según el autor, pero representados principalmente por Moore (1989), Hillman, Sillis y Gunawardena (1994) y Sabry & Baldwin (2003) (todos citados en Wanstreet, 2006, p. 403).

2) La interacción como la comunicación facilitada por las redes de computadoras (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell y Bannan Haag, 1995 (Wanstreet, 2006)).

3) La interacción como una relación social y psicológica que favorece el aprendizaje según la perspectiva de Vygotski y mencionada por Wertch (1988).

La mayor parte de los estudios arriba citados están centrados en la interacción como un intercambio entre las entidades o actores de la educación. Para esta investigación cabe destacar los referentes a la interacción alumno-instructor los cuales parten de dos ideas, o bien la comunicación como acción recíproca o bien como estilo de aprendizaje (Lee & Gibson, 2003; Lthchfield et al, 2002; ambos citados en Wanstreet, 2006, p. 404). Otros estudios, como el de Visser, Plomp, Amirault y Kuiper (2002, citados por Wanstreet), en Reino Unido, se centraron en la

actuación del profesor, tal como el envío de correos electrónico, recordatorio de actividades o exámenes. Estos autores también revisaron la percepción de instructores y alumnos sobre el grado de interacción existente entre ambos actores.

Otro tipo de estudios son aquellos que analizan como se promueven las interacciones en el diseño de cursos a distancia como el caso de la evaluación de páginas webs académicas realizada por Mioduser, Nachmias, Lahav y Oren en el año 2000 (citados por Hirumi, 2002b), quienes encontraron que solamente en el 12% de ellas se promovía la colaboración entre los compañeros.

Mayormente útiles han resultado aquellas investigaciones que no solamente aportan a la conceptualización de las interacciones en espacios virtuales de aprendizaje, si no que van más allá al clasificar las interacciones que suceden. En esta tarea han incursionado autores como Hannifin (1995, citado por Hirumi, 2002 b) quien propone una clasificación basada en las funciones de las interacciones por computadora, observando cinco funciones: la confirmación, el ritmo, la investigación, la navegación, y elaboración; Northrup (2001, citado por Hirumi b) por su parte realiza una clasificación de acuerdo a las finalidades de la interacción encontrando cinco: para interactuar con el contenido, colaborar, conversar, ayudar a supervisar y regular el aprendizaje y como apoyo a la ejecución.

Una de las clasificaciones más importantes, que es utilizada como marco de referencia de diversas experiencias de educación a distancia son los niveles de diseño de interacciones identificados por Hirumi (2002 a, pp.144-143):

- 1) Interacción alumno-libre, la cual sucede en el proceso de metacognición del individuo en contacto con el contenido de aprendizaje.

2) Alumno-interacción humana o no humana, o bien la que se desarrolla con compañeros, profesores o con la interfaz o ambiente de aprendizaje.

3) Alumno-instrucción donde se dan eventos planeados deliberadamente para alcanzar objetivos educativos.

Las investigaciones mencionadas con anterioridad centran el proceso de interacción en diversos espacios, siempre mediados por tecnología, pero existe también un buen número de estudios centrados en indagar como se presentan las interacciones en los foros de discusión como espacio central de las actividades de aprendizaje de algunos de los cursos o propuestas de educación a distancia. Tal es el caso de los estudios realizados en foros de discusión de cursos ofrecidos en las universidades virtuales de la Universidad de Guadalajara (Sandoval Romo, Pereida Alfaro y Mota Torres (2007) y del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Gutiérrez Leyton, 2005), en México; o los realizados en colaboración México- España, como el estudio de Jerónimo Montes (2006).

Una semejanza en estos tres estudios es que utilizan el método cualitativo, ya que parece ser uno de los mejores métodos para el estudio de interacciones, siendo de igual manera en los espacios virtuales. Algunos autores utilizan la observación participante, con diversos instrumentos, en el caso de Gutiérrez Leyton (2005), ésta es interpretada en base en el contexto y por ende denominada por Hine (2004) como etnografía virtual. El caso de Jerónimo Montes (2006) y Gross y Silva (2006) es importante por añadir a la observación participante de los foros de discusión, el análisis del discurso como metodología.

Independientemente de sus resultados en los cuales describen y/o categorizan las interacciones, es la aportación o uso de una metodología específica para el

estudio de las interacciones en espacios virtuales, en este caso, en los foros de discusión, el aporte que realizan estos estudios.

2.2 Las Interacciones en los Espacios Educativos Virtuales

Los educadores y tecnólogos educativos concuerdan en que la interacción es un elemento importante en la promoción de los aprendizajes adquiridos en la educación a distancia. Tal vez por el hecho, de que como reconoce Gutiérrez Leyton (2005),

La educación es un proceso comunicativo por naturaleza. Cada uno de los elementos que en ella participan desempeña un rol dentro del proceso de comunicación que se realiza en un acto educativo. En un paradigma tradicional el profesor es el emisor y el alumno el receptor; los contenidos constituyen el mensaje y se involucra una diversidad de medios (p.23).

En la educación a distancia los medios también desempeñan un papel importante al permitir que las interacciones educativas se den entre diversos actores del proceso, según Moore (1989, citado por Wanstreet, 2006) alumno-contenido, alumno-instructor y alumno-alumno; con características particulares o diferentes a la educación presencial. Por ejemplo, para este autor la interacción alumno-alumno sucede entre los aprendices “dentro o fuera del grupo, en presencia o no del instructor” (Moore, 1989, citado por Hirumi, 2002a), la interacción entre alumno-instructor motiva, estimula y clarifica el contenido al aprendiz; en el caso de la interacción estudiante-contenido, según Moore es “el proceso intelectual de interactuar con el contenido para cambiar lo que el estudiante entiende, su perspectiva o sus estructuras cognitivas” (Hirumi, 2002 a, p.142). Por su parte Mortera-Gutiérrez y Murphy (2000, citado en Hirumi, 2002 a), desde una perspectiva del instructor, extienden las interacciones a aquellas que suceden entre el instructor-

facilitador, entre instructores, instructor-personal técnico o staff y las interacciones entre instructor-organización.

Adicional al tipo de interacciones que suceden en los entornos virtuales, se debe reconocer que también éstas tienen características particulares dadas por el uso de los medios electrónicos, quizá la más reconocida es la posibilidad de romper las barreras de tiempo y espacio entre los interactuantes, en este caso entre los diferentes actores del proceso educativo. Otras características mencionadas por Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) para la comunicación *on line* son la ausencia de claves paralingüísticas, los mecanismos de conversación cambian como en el caso de tomar la palabra y la posibilidad que da la tecnología de permitir que diferentes temas se aborden de manera simultánea; en general para éstos autores “la comunicación en un ambiente *on-line* se diferencia de la comunicación presencial en que la distinción entre hablante/escritor y oyente/lector no es tan clara” (p. 384), y estas diferencias afectan la interacción.

Al hablar de las características particulares de la interacción mediada por tecnología, se identifican también algunos beneficios o repercusiones positivas en el aprendizaje, como en el caso de la asincronía, que para Hara, Bonk y Angeli (2000, citado por Marcelo García y Perea Rodríguez, 2007),

...apoya los principios del aprendizaje constructivista porque permite que los alumnos articulen, lean y reflexionen fácilmente sobre los conceptos...por ejemplo, permite que los alumnos tengan algún control en la medida en que aumenta el “tiempo de espera” y da oportunidad para un aprendizaje reflexivo (p. 385).

Sin embargo, a pesar de las particularidades arriba mencionadas en las interacciones que suceden en la educación a distancia también pueden observarse las características presentes en toda comunicación, tales como “la presencia de

relaciones de negociaciones y mensajes múltiples, encarnados en los dobles mensajes, las paradojas, las metáforas y las diversas figuras de la retórica”(Fainholc, 1999, p. 47). Para Fainholc los procesos de enseñanza, identificados por ella como “mediaciones pedagógicas” se manifiestan a través de relaciones o aspectos de ellas y por ende de los mensajes que se emiten entre los diferentes actores del proceso. Razón por la cual el análisis de las interacciones en la educación a distancia merecen una mirada “...a fin de estudiar los mecanismos a través de los cuales las relaciones interpersonales actúan sobre los procesos psicológicos superiores, posibilitando una explicación más profunda del aprendizaje a distancia... (Fainholc, p.46).

Una vez identificada la importancia de la variable “interacciones” en la educación a distancia y sus principales características el tópico central es conocer como se presentan, para lo cual es necesario contar con puntos de referencia que permitan su identificación por una parte y por la otra su categorización a fin de ser analizada. Primeramente cabe mencionar que el acercamiento a la descripción del fenómeno se ha hecho de manera cualitativa en la mayor parte de los casos como puede observarse en la sección de antecedentes de este documento. Profundizando en los estudios más representativos se tiene el de Constantino (2004, citado por Jerónimo Montes, 2006, pp.67 y 68); en él, el análisis de la interrelación se observa a partir de las estrategias de participación presentes en los espacios virtuales de aprendizaje.

El autor identifica en los foros de discusión las participaciones de tipo aditiva o relativa al tópico del foro, interactiva o relativa al flujo discursivo, directiva o tendiente a mantener el flujo discursivo del tópico, descriptiva o referente a tópicos diversos y anómala o inesperada. Semejante a Constantino, otros autores utilizan

diferentes unidades de análisis a partir de la participación en estos espacios, por ejemplo Henri (1992, citado por Marcelo García y Perea Rodríguez, 2007, p. 389), diferencia entre la cantidad de participaciones y la calidad de las mismas.

Por su parte Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) proponen categorías que describen a partir de subcategorías. A continuación se presenta las tablas del sistema de categorías utilizado por los autores:

Sistema de Categorías para el Análisis de la Interacción en Espacios Virtuales
de Aprendizaje

(Tomado de Marcelo García y Perea Rodríguez, 2007, pp. 395-398)

Tabla 1. Dimensión cognitiva		
Define el grado en que los miembros de una comunidad práctica son capaces de construir significados a través de la comunicación que mantienen entre sí (suelen ser más dirigidas por el tutor)		
Categoría	Subcategoría	Definición
Iniciación	Reconocer el problema	Intervenciones en las que se presenta información sobre un problema que suele terminar en pregunta.
	Sensación de confusión: preguntas	Intervenciones donde se realizan preguntas ante la sensación de confusión o pérdida de algún tema o se inicia una nueva discusión.
Exploración de ideas	Divergencia con el grupo	Contradicciones no justificadas acerca de ideas previas en un tema que lleva a discrepancias con el grupo.
	Divergencia con el mensaje/participante	Discrepancia con el mensaje acerca de una idea o tema presentados.
	Intercambio de información	Narraciones, hechos o descripciones personales (no utilizadas para apoyar una conclusión).
	Sugerencias de reconsideración	Intervenciones donde se presentan sugerencias sobre un problema o tema para que sean considerados por el grupo
Integración/construcción	Torbellino de ideas	Intervenciones donde se ofrecen ideas abiertas (no justificadas) sobre un tema.
	Convergencia con otros compañeros de grupo (acuerdos)	Acuerdos o coincidencias (argumentadas, justificadas) con el grupos sobre ideas o mensajes previos de otros, que ayudan a construir una idea o resolver un problema
	Convergencia y	Acuerdo o coincidencias con un

Tabla 1. Dimensión cognitiva		
	acuerdo con un mensaje concreto	mensaje, en forma de hipótesis justificadas, desarrolladas, pero provisionales/tentativas.
	Concretar ideas, sintetizar	Integración de ideas de varias fuentes.
	Proponer soluciones	Intervenciones donde se propone posibles soluciones a un problema.
Resolución del dilema/problema	Aplicación de las soluciones al mundo real	Intervenciones donde se comenta la aplicación de alguna solución dada para resolver un problema o se defiende alguna solución posible.

Tabla 2. Dimensión social		
Define la capacidad de los miembros de una comunidad crítica de investigación para proyectar sus rasgos personales dentro de dicha comunidad, de modo que se muestran unos a otros como “personas reales”.		
Categoría	Subcategoría	Definición
Afectiva	Expresión de emociones (emociones positivas)	Intervenciones que encierran una carga afectiva en la forma de expresar los mensajes (emociones). Intervenciones en donde se dan reacciones emocionales que pueden incluir bromas o ironía.
	Narraciones de aspectos de la vida cotidiana (experiencias)	Intervenciones cuyo contenido está referido a la descripción de aspectos personales del participante, con referencia a circunstancias de la vida cotidiana.
	Crítica, salida de tono (crítica)	Intervenciones en donde se dan reacciones emocionales intensas, estimuladas por aportaciones cuyo contenido se entiende como crítica por algún comentario o que se aleja de los objetivos del curso.
Interactiva		Intervenciones en las que se hace referencia específica de acuerdo, desacuerdo, ampliación, etc. a un texto, aportación o idea manifestada en otro momento por otro hablante (alumno o tutor). Puede incluir la utilización de la opción “citar” o bien utilizar textos concretos de mensajes de otros. Se apoya en las ideas de otros comentarios, aportando sentido de grupo (hay intención).
Ocio		Intervenciones que ofrecen aportaciones lúdicas, de entretenimientos, etc. que son externas al contenido del curso en sí (van desligadas de los fines que se persiguen en el curso).
Cohesión		Intervenciones en las que aparece la identidad de grupo a través de expresiones del tipo: nosotros, el grupo, compañeros, etc. Intervenciones referidas a saludos,

Tabla 2. Dimensión social

recibimientos, despedidas, formalidades en la comunicación, etc.

Tabla 3. Dimensión didáctica

Define el diseño, facilitación y dirección de los procesos sociales y cognitivos, con el propósito de obtener resultados de aprendizaje significativos y educativamente provechosos.

Categoría	Subcategoría	Definición
Diseño instruccional y de gestión	Referencia al programa, currículo (programa)	Referencia al programa del curso, calendario, contenidos, temporalizaciones, actividades, evaluación, profesores, ritmos de trabajo.
	Diseñar métodos (método)	Intervenciones que hacen referencia a la metodología o a las estrategias que guiarán el desarrollo del programa.
	Utilizar medios, materiales (plataforma)	Intervenciones que hacen referencia a los medios o recursos (materiales didácticos y canales de comunicación) necesarios para el desarrollo del curso (puede referirse también al uso de la plataforma).
	Establecer normas (normas)	Acuerdos sobre las condiciones o reglas que deben cumplirse para el adecuado desarrollo del programa
Facilitar el discurso	Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo	Intervenciones del tutor o de alumnos tratando de centrar la discusión; también incluye identificar acuerdos y desacuerdos en las ideas expresadas. A través de ellas se trata de llegar a consenso.
	Promover la participación, la discusión (participación)	Trata de promover la participación, la discusión con relación a un tema, animando, reiterando, reformulando, reforzando la contribución de los alumnos, favoreciendo el debate, etc.
	Valorar la eficacia del proceso (eficacia)	Tarea de valorar la eficacia del proceso de diálogo a través de intervenciones que expresen obstáculos o facilitadores para alcanzar los objetivos establecidos.
Tareas	Cumplimiento de las tareas	Intervenciones que tratan de responder al cumplimiento de las actividades propuestas en el curso.
	Contenido de la tarea	Intervenciones que hacen referencia a las partes de la tarea a realizar por los alumnos; objetivos a alcanzar, descripción de la tarea (cómo, cuándo y dónde presentar la actividad), temporalización, etc.
	Apoyos	Ayudas que facilitan bien el tutor o los propios alumnos durante la realización de la tarea.
	Evaluación	Intervenciones en donde se emiten juicios de valor sobre el objetivo de la actividad realizada por los alumnos (alumnos o tutores evalúan la calidad de la

Tabla 3. Dimensión didáctica

		tarea).
Enseñanza directa	Formular preguntas (solicitud)	Intervenciones en las que aparecen preguntas formuladas sobre el proceso de enseñanza. También incluye la solicitud de materiales, información, elementos, por parte del alumno.
	Presentar una idea nueva (estructuración)	Intervenciones del tutor o alumno que tratan de iniciar un tema nuevo sobre el curso, exponiendo sus bases y fundamentos.
	Responder s preguntas explícitas (respuestas)	Intervenciones en las que se responden a preguntas explícitas surgidas durante el desarrollo del proceso de enseñanza.
	Reaccionar (con/sin valoración) s intervención (reacciones)	Intervenciones generadas por un comentario previo que da lugar a continuar con la idea o bien producir otra idea nueva. Puede o no incorporar una valoración sobre la idea presentada.
	Escalamiento, ayuda (escalamiento)	Intervenciones que explican, paso a paso, como entender una idea o como realizar una tarea práctica y que buscan aclarar las dificultades encontradas (especialmente los aprendizajes más teóricos). También incluyen metáforas.
	Resumir la discusión (resumen)	Intervenciones que intentan sintetizar las ideas desarrolladas en una discusión (como resumen final para organizar y aclarar ideas).
	Aportar conocimientos desde diferentes fuentes (conocimientos de ampliación)	Intervenciones donde se aporta información complementaria o de ampliación desde diferentes fuentes (lectura de artículos, otros comentarios, direcciones web, etc.).
Comentarios externos al curso	Intervenciones que hacen referencia a comentarios, situaciones proyectos...externos al propio curso.	

Una forma de análisis diferente es la que propone Fainholc (1999), quien centrada en la enseñanza sugiere atender a:

1. La finalidad educativa que se pretende alcanzar con la realización de la tarea.
2. La caracterización a través del saber específico alrededor del cual se organiza la tarea.

3. La manera en que el diseñador propone la tarea, pudiendo ser con intervenciones directivas, medianamente directivas o con ausencia de directrices. Este elemento desemboca en una forma de actuar esperada por parte de los estudiantes, que pueden ir de reproductora, ejecutora o imitadora (p.66).

Fainholc (1999), nombra a las interacciones que suceden en contextos educativos como *interactividad pedagógica*, la cual puede analizarse a partir de la intención educativa. Para el caso de esta investigación **las categorías** fundadas en la intencionalidad del tutor resultan útiles ya que está enfocado desde la enseñanza y está relacionado con las funciones básicas que identifica Fainholc (1999) en la tutoría y que son:

1. La orientación didáctica para la comprensión y aplicación de los contenidos abordados, la administración y la ayuda en la adquisición de hábitos de estudio y de comunicación.
2. La evaluación, como seguimiento del estudiante, a través de la corrección de trabajos prácticos.
3. El consejo o asesoría académica de bibliografía, de mejoramiento de gestión del aprendizaje.
4. El soporte motivacional.

Como puede observarse, las categorías didácticas de Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) incluyen las funciones de la tutoría de Fainholc (1999). La autora, aporta además sugerencias o preceptos básicos que deben presentar el análisis de las interacciones en los espacios virtuales, tales como:

1. Abordar “unidades de intercomunicación completas” durante las tareas educativas para fortalecer, a manera de redes, las relaciones entre conceptos, temas, etc.
2. Considerar secuencias completas de las pautas interactivas y analizar su puntuación particular.
3. Tener en cuenta las relaciones entre interactividad y procesos psicológicos superiores; e “interactividad y contribución a la construcción sociocultural de la realidad” (p.73).

Para concluir el tema de las interacciones en espacios virtuales cabe mencionar que se encuentran enmarcadas en el contexto en el cual se presentan (el espacio virtual) pero también en el cual están inmersos los sujetos en el mundo real. Así por una parte el entorno tecnológico forma un contexto. Según Hine (2000) “el agente de cambio no es la tecnología en sí misma, sino los usos y la construcción alrededor de ella” (p.13). Fainholc (1999) por su parte, defiende que toda comunicación se da en un contexto cultural que constituye un entorno semiótico y situaciones espacio-temporales como escenario de los encuentros.

2.3 El Papel del Tutor o Asesor

Autores como Fainholc (1999), Gutiérrez Leyton (2005) e Hirumi, (2002), concuerdan en destacar como elementos esenciales de las interacciones en educación a distancia los materiales de estudio, las acciones tutoriales y el trabajo colaborativo entre estudiantes.

La presente investigación está centrada en el tutor como facilitador del proceso de aprendizaje, cómo interactúa con el estudiante, así como la forma en que modera la comunicación entre alumnos en los foros de discusión. Por ello se debe partir de conocer cuáles son las competencias o tareas que los diferentes autores que guían esta investigación han identificado como aquellas a desempeñar por quienes llevan a cabo la tarea de tutorar alumnos a distancia.

Darabi, Sikorski y Harvey (2006) concentraron las competencias del tutor a partir de la revisión de la literatura existente del tema, enlistando las siguientes 20:

1. Gestionar los aspectos logísticos del curso
2. Habilidades de comunicación escrita, oral y visual
3. Proporcionar a los alumnos directrices de los cursos
4. Evaluar la eficacia del curso
5. Evaluar con base a metas y objetivos el aprendizaje de los alumnos
6. Crear un ambiente abierto y amigable
7. Facilitar las discusiones productivas
8. Estimular el pensamiento crítico de los alumnos
9. Emplear tipos adecuados de comunicación
10. Proporcionar de manera oportuna retroalimentación informativa

11. Determinar cuándo y cómo utilizar diferentes métodos de instrucción
12. Monitorear el progreso de los alumnos
13. Emplear estrategias para la presentación de los productos de aprendizaje
14. Garantizar una adecuada comunicación de acuerdo al entorno
15. Ayudar a los alumnos a aclimatarse al entorno
16. Alentar a los alumnos a la disciplina y autonomía en el aprendizaje
17. Fomentar una comunidad de aprendizaje
18. Utilizar la tecnología de manera pertinente y efectiva
19. Resolver los problemas de los alumnos con la tecnología
20. Mejorar las habilidades y conocimientos profesionales (p.110)

Cabe mencionar que estas 20 competencias están basadas en las acciones tutorales llevadas a cabo por el 90% de los instructores estudiados. Olea Deserti y Pérez Vizuet (2005) a partir de un estudio, determinan 10 competencias/acciones que debe presentar el instructor:

1. Es orientador.
2. Es experto en formas de comunicación

3. Es flexible a las necesidades del estudiante.
4. Tiene habilidad en el manejo de nuevas tecnologías.
5. Favorece el intercambio de información entre estudiantes.
6. Es experto en el área de conocimiento.
7. Realiza investigación.
8. Tiene facilidad para establecer relaciones interpersonales.
9. Presenta facilidad para adaptarse.
10. Puede acudir a la tutoría grupal e individual.

Estos autores definen al tutor como un recurso por excelencia para el aprendizaje de los alumnos. Por su parte, para Navarro y Alberdi (2004), “la enseñanza bajo esta modalidad supone una disminución de la jerarquía y la directividad, al tiempo que estimula el trabajo autónomo del alumno y exige que el profesor sea un animador del proceso de aprendizaje del alumno” (p. 3), por lo cual la tutoría implica promover la autonomía de los alumnos como un objetivo más del aprendizaje.

Aún y cuando parece haber un consenso general de entender al tutor a distancia como un facilitador del aprendizaje, la palabra “facilitación” conlleva diversas acciones y competencias que van desde el manejo de las herramientas tecnológicas y

conocimiento del contenido del curso, hasta las habilidades para promover las interacciones y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos. En el MEVyT el asesor (tutor) presenta cinco competencias básicas identificadas por Gutiérrez-Vázquez y García (2007):

1. Competencias para dar a conocer el modelo educativo y sus materiales.
2. Competencias para organizar el trabajo en el círculo de estudio.
3. Competencias para utilizar los materiales educativos.
4. Competencias para planificar y conducir la sesión.
5. Algunas competencias generales.

Cabe destacar que dentro de las competencias se incluyen actividades basadas en la comunicación tales como utilizar las actividades para generar preguntas reflexivas, destacar los propósitos e ir señalando los aprendizajes que se van construyendo, dialogar sobre la aplicación y utilidad de los conocimientos desarrollados, considerar en todo momento lo que los participantes aportan, lo que ya saben sobre el tema; desarrollar procedimientos participativos, dialógicos y socráticos (mayéuticas) para aclarar las dudas; estimular el desarrollo de una buena comunicación entre los participantes y con el educador; así como relacionar los propósitos generales de los materiales con los propósitos más particulares de cada tema.

2.4 Metodología de Asesoría del MEVyT

El concepto metodológico del Modelo y acorde a su enfoque, anteriormente descrito en el punto 1.1 de este documento, se fundamenta en el proceso de interacción con otras personas y con los materiales de aprendizaje. Esta metodología se organiza en tres momentos como se ilustra en la siguiente figura.



Fig.1. Metodología del MEVyT (INEA, 2001, p. 6)

Con la finalidad de apoyar la formación de los asesores el INEA creó un paquete de autoformación compuesto de diversos materiales (manuales y discos compactos). La información contenida en este marco teórico ha sido tomada de tres de esos manuales: *Para saber más del MEVyT* (Amancio Chassin, 2006), *Como mejorar mi asesoría* (Pérez Gómez, 2006) y *Ser asesor en línea* (Zendejas Rodríguez, 2006). En el manual de Amancio Cassin se menciona la metodología de aprendizaje del MEVyT que se lleva a cabo en las actividades de aprendizaje de los materiales de aprendizaje o cursos en línea y es aquella que promueven los asesores

con sus educandos. En este material **se describen los tres momentos** de la siguiente manera (Amancio Chassin, p.58):

1. En los módulos del MEVyT, las actividades permiten recuperar y reconocer los saberes y experiencia de las personas en relación con el tema de interés del módulo; esto se realiza a través de actividades, algunas como los relatos y anécdotas, otras por medio de preguntas directas, o bien, por medio de escritura de historias, planteamiento de problemas y otros más.
2. La búsqueda y análisis de información por distintos medios, la reflexión y; la confrontación de lo nuevo con lo que ya se sabe, se rescata mediante actividades de intercambio con otros: lectura, indagación en diversos materiales, fuentes y medios; comparaciones, complementaciones, discusiones, preguntas, entre otros. Estas actividades se presentan en los materiales del MEVyT como por ejemplo: discute acerca de..., compara tus respuesta con las de tus compañeros, lee el siguiente texto y responde las preguntas, etcétera.
3. El tercer momento propicia la síntesis, cierre, resignificación y aplicación de lo aprendido, con base en actividades de síntesis, lectura y elaboración de textos, resolución de situaciones problemáticas reales o hipotéticas, relatos, proyectos, etc., utilizando distintos medios (impresos o herramientas multimedia).

Para complementar en el manual de autoformación *Como mejorar mi asesoría* (Pérez Gómez, 2006), se mencionan dentro del tema asesoría individual, que es el caso de la asesoría en línea, cuatro pasos, a saber:

1. Conocer a las personas. Se refiere a identificar las necesidades e intereses de las personas a fin de poder relacionar los contenidos educativos con aspectos de su vida personal, familiar y laboral. Es importante conocer los antecedentes escolares y las razones que llevaron a la persona a estudiar.
2. Motivar para aprender. Invitar a las personas a fijarse metas, interesarlas por el aprendizaje al relacionarlo con su vida cotidiana, proponer actividades que les impliquen un reto hacerles ver sus avances y recordarles que el éxito en el aprendizaje se relaciona con sus logros son algunas de las sugerencias que se dan a los asesores a fin de motivar a los educandos.
3. Dialogar y reflexionar. El diálogo en la asesoría implica intercambio y confrontación de experiencias, conocimientos o formas de pensar diferentes en torno a un contenido o propósito de aprendizaje, por ello a través del diálogo el asesor debe propiciar la reflexión y comprensión de la persona y orientarla al conocimiento socialmente establecido. Se menciona que una de las maneras para fomentar el diálogo es a través de preguntas
4. Aprender a aprender con los materiales de aprendizaje. Ello implica apoyar a cada educando en la lectura de comprensión, promoviendo que identifiquen los tipos de texto, el propósito del mismo, que se hagan preguntas sobre el material revisado, relacionarlo con lo que ya se sabe y establecer un diálogo con el autor del material. En sí se refiere a orientar a la persona en el uso adecuado de los materiales de aprendizaje.

Estos cuatro pasos pueden englobarse en tres momentos durante la asesoría en los cuales, el asesor facilita el aprendizaje al propiciar la reflexión, crítica y diálogo con las personas, promueve la recuperación de experiencias relacionándolas con los contenidos y favorecer la participación y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores.

2.5. Análisis del Discurso

La metodología de análisis de interacciones entre las personas se ha venido a llamar “análisis del discurso”. Dicho propuesta teórico metodológica surgida en los estudios del lenguaje ha venido a desarrollarse a partir de la década de los 60.

El análisis del discurso hoy en día ha dado pie a diversas escuelas, clasificadas de acuerdo al país donde surgen, los autores que las desarrollan y las unidades de análisis que utilizan. Dependiendo del tratamiento que dan a los resultados puede considerarse como una metodología cualitativa o cuantitativa. Así las posturas más tradicionales generadas a partir del estudio de textos literarios como las escuelas europeas o americanas. La diferenciación clásica entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos ha llevado en el terreno de los análisis sobre textos -escritos, audiovisuales o de cualquier otro tipo-, a que tradicionalmente se hable de “análisis de texto” y “análisis del discurso, cuando se trata de estudios cualitativos, y de “análisis de contenido” cuando se trata de estudios cuantitativos. Los extremos han dado pie, por una parte a análisis cualitativos que tratan de explicar los mensajes o su contexto partiendo de teorías léxicas complejas. Por otra parte existen intentos cuantitativos que dan pie a la utilización de software y tratamientos estadísticos complejos con extremado rigor metodológico que da poca información sobre el significado de lo que se dice o escribe.

Teun A. van Dijk (1998,2001) es un autor surgido de la escuela holandesa y de la lingüística que sin embargo ha promovido el trabajo interdisciplinario en el tema de análisis del discurso dando pie a estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos. Independientemente del tratamiento de los resultados del discurso, tanto en los análisis cuantitativos como cualitativos existe una gran diversidad de categorías o taxonomías de cada uno de los marcos conceptuales que permiten identificar elementos y analizar el discurso en diferentes contextos. Julieta Haidar (1998) presenta una síntesis de criterios para analizar los discursos conjuntando las propuestas teóricas metodológicas más utilizadas en la actualidad:

1. El objeto del discurso (tema) que constituye el criterio menos explicativo.
2. Las funciones discursivas.
3. Los aparatos ideológicos/hegemónicos presentes generalmente en los discursos institucionales.
4. Los sujetos del discurso. Como se asumen dentro del discurso.
5. Las macro operaciones discursivas (argumentación, narración y demostración).
6. La oralidad y la escritura, donde se diferencian los escenarios y herramientas de discurso.
7. Lo formal y lo informal.

Para otros autores como Van Dijk (2001) existen diversos elementos a analizar en el discurso tales como el contexto, la función social, organización esquemática, estilo, mecanismos retóricos, etcétera. Otros autores, como el caso de Cala (1999) comienzan por identificar el número de elementos que contiene cada mensaje y con

ello determinar o clasificar las intervenciones de acuerdo a la complejidad: a mayores elementos discursivos mayor complejidad del mensaje.

En conclusión el discurso oral y escrito puede ser analizado dependiendo del grado y tipo de explicación que pretende cada una de las investigaciones que lo utilizan bien como marco conceptual o metodológico. En los estudios de interacciones en espacios virtuales, como este, se han utilizado esta metodología para analizar los mensajes en espacios tales como los foros de discusión, tal es el caso de los estudios de Marcelo García y Perea Rodríguez (2007)

Para efectos de este estudio se tomará como base las cuatro funciones básicas que describe Fainole (1999) y que se explican en el punto 2.2 de este capítulo: orientación didáctica, evaluación, consejo y motivación, sin dejar de considerar en un segundo plano las identificadas por Darabi, Sikorski y Harvey (2006) y por Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) en su *Sistema de categorías para el análisis de la interacción en espacios virtuales de aprendizaje*. Sin embargo las categorías surgirán de acuerdo a las semejanzas de los mensajes recogidos tanto en la carpeta del educando como en los foros de discusión.

Capítulo 3

Metodología

En este capítulo se describe el procedimiento seguido en la investigación, para lo cual se describe el diseño de investigación seleccionado y su justificación. El cual es de un estudio cualitativo interpretativo, que utiliza la técnica de análisis de los resultados denominada análisis del discurso escrito.

A fin de ubicar el estudio en el espacio y el tiempo en el cual se lleva a cabo, se describe el contexto de los sujetos (población y muestra). Posteriormente se explica la estrategia utilizada para el análisis de los datos obtenidos con los mismos y la propuesta de análisis.

3.1 Diseño de Investigación

Se parte del hecho de que el método se refiere al conjunto de procedimientos que guían una investigación, sin embargo antes de abordar lo referente al enfoque metodológico, es conveniente reflexionar sobre lo que Reguillo (2007), considera como “actitud metodológica”. Esta autora realiza una analogía entre el investigador y un forastero para ubicar al primero en una actitud de observador, que debe acercarse al fenómeno social estudiado con humildad y respeto, ya que se suelen “cometer errores al presuponer que se posee el dominio de los códigos y las pautas socioculturales de una comunidad, de un grupo, de una institución...” (p.22). En este estudio se asumen las recomendaciones de Reguillo (2007) al acercarse a la unidad de estudio entendiendo que la tarea es simplemente de observar, describir e

interpretar el fenómeno, cuidando de no imputar a los actores de la unidad estudiada, los significados de la investigadora, autora del presente estudio.

El enfoque metodológico a seguir es de tipo cualitativo, que según Taylor y Bogdan (1987) es aquel método “que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable”. La justificación para elegir dicho enfoque es que la perspectiva cualitativa “pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de distintos sujetos; observados éstos en un contexto específico o en un ámbito de dicho contexto” (Bazdresch, 2007, p. 126), todo ello en un esquema inductivo. Por otra parte, se toma del enfoque cuantitativo el rigor metodológico en el tratamiento estadístico de algunos elementos del discurso, tales como el pronombre personal utilizado en el sujeto del enunciado, el verbo y su tiempo, así como el uso de adjetivos calificativos y signos de puntuación como parte del enunciado de cada mensaje.

La perspectiva predominante en esta investigación es el *análisis del discurso*. Esta perspectiva metodológica, surgida de los estudios lingüísticos parte del hecho de que “cada vez que hablamos con alguien, participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes. Se trata de entender como aplicamos el lenguaje para comprender conjuntamente la experiencia” (Mercer 2001, citado por Gros y Silva 2006, p.4), en este caso se trata de entender como los asesores emplean el lenguaje escrito en los espacios virtuales de asesoría del MEVyT en línea para conocer de esta manera como se presenta la asesoría en línea en el caso de las plazas comunitarias estudiadas.

El presente estudio es de corte descriptivo ya que este tipo de investigación “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual,

y la composición o proceso del fenómeno” (Tamayo, 1998, p.54). Para el presente caso, se busca describir como se da en cinco plazas comunitarias de Aguascalientes el proceso de asesoría del MEVyT en línea.

Dentro de la diversidad de tipos de investigaciones descriptivas, se eligió en este caso, la de *estudio de caso*. La cual consiste en estudiar una unidad de un sistema, para conocer a profundidad como se presenta el fenómeno en dicha unidad. Coincidiendo con Hernández Sampieri *et al* (2003) quien señala que “el estudio de caso no es una elección de método, sino del “objeto” o de la “muestra” que se va a estudiar” (p. 330), en esta investigación se toma como tal. Dentro de los tipos de estudios de caso identificados por Stake (2000, pp. 437-438) a saber: intrínsecos, instrumentales y colectivos; el presente estudio se ubica en los segundos, ya que se pretende proveer de insumos de conocimiento acerca de la asesoría en línea del MEVyT. Para este autor los estudios intrínsecos se enfocan a casos que cuentan con elementos propios para ser “un caso de interés”, por otra parte los estudios instrumentales, como es este, buscan proveer de conocimiento sobre un caso en particular, además son casos que representan a otros casos. Además los estudios de casos colectivos sirven para construir teorías.

3.2 Población y Muestra

Actualmente el MEVyT en línea se ha implementado en 320 plazas comunitarias del país de las cuales 29 son en la entidad de Aguascalientes. Para este estudio se ha elegido cinco de ellas, siendo aquellas que cumplen con la característica de mayor experiencia en el MEVyT en línea ya que comenzaron a participar en este proyecto desde la fase piloto llevado a cabo en el año 2006. Por

ello se puede decir que la selección fue a partir de la técnica de “casos típicos” (Hernández Sampieri, 2003), que implica elegir aquellos casos que cuente con los elementos necesarios para poder obtener la información requerida. Siendo así, las plazas comunitarias seleccionadas, ya que cuenta con una estructura completa de figuras solidarias, son plazas comunitarias consolidadas y reconocidas en su comunidad y participan en el MEVyT en línea desde la fase piloto (2006).

La plaza comunitaria se considera el caso, por lo que el estudio se enfoca a analizar las interacciones a través del discurso escrito que los asesores virtuales de estas cinco plazas tienen con sus educandos de MEVyT en línea en la carpeta del educando, teniendo como unidad de análisis el párrafo que es sinónimo de cada uno de los mensajes.

3.3. Sujetos

Durante el mes de julio de 2008 existían, en las 5 plazas comunitarias seleccionadas, un total de 6 asesores en línea y 47 educandos. Por plaza comunitaria los sujetos participantes en esta investigación son los siguientes (cabe mencionar que los nombres de los asesores y educandos han sido omitidos para proteger su identidad):

Plaza comunitaria El buen pastor

Esta plaza cuenta con **una asesora en línea** y en la tabla 4 se identifican los educandos, así como el curso en el cual está registrado cada uno de ellos:

Tabla 4. Educandos registrados en la plaza comunitaria El buen pastor

Educando	Curso
Educando 1	Nuestro Planeta la tierra

Educando 2	Para seguir aprendiendo
Educando 3	Sexualidad juvenil
Educando 4	Vamos a escribir

Plaza Comunitaria Siglo XXI

En esta plaza existe **un asesor en línea** que facilita el proceso de aprendizaje de 16 educandos en 10 cursos diferentes, todos ellos como parte de la currícula de educación básica. En la siguiente tabla (tabla 5) se ubica cada uno de los alumnos de este asesor en los cursos correspondientes.

Tabla 5. Educandos registrados en la plaza Siglo XXI

Educando	Curso
Educando 6	Aguas con las adicciones
Educando 7	Aguas con las adicciones
Educando 8	Fracciones y porcentajes
Educando 9	Fracciones y porcentajes
Educando 10	Hablando se entiende la gente
Educando 11	Hablando se entiende la gente
Educando 12	Hablando se entiende la gente
Educando 13	Información y graficas
Educando 14	Nuestro planeta la tierra
Educando 15	Operaciones avanzadas
Educando 16	Operaciones avanzadas
Educando 17	Para seguir aprendiendo
Educando 18	Para seguir aprendiendo
Educando 19	Un hogar sin violencia
Educando 20	Vamos a escribir
Educando 21	Vamos a escribir
Educando 9 (registro 2)	Vivamos mejor

Plaza comunitaria Calvillo

El asesor en línea de la plaza comunitaria Calvillo cuenta con los educandos y cursos que se mencionan en la tabla siguiente:

Tabla 6. Educandos registrados en la plaza Calvillo

Educando	Curso
Educando 22	Aguas con las adicciones
Educando 23	Aguas con las adicciones
Educando 24	Aguas con las adicciones
Educando 25	Hablando se entiende la gente
Educando 26	Hablando se entiende la gente
Educando 27	Hablando se entiende la gente
Educando 28	Información y graficas
Educando 29	Para seguir aprendiendo
Educando 30	Ser padres
Educando 31	Un hogar sin violencia
Educando 32	Vamos a conocernos
Educando 33	Vamos a escribir
Educando 33 (registro 2)	Vivamos mejor

Plaza comunitaria Adolfo Ruíz Cortínez

La plaza comunitaria ubicada en el municipio de Rincón de Romos, Aguascalientes cuenta con **una asesora en línea** y 8 educandos, los cuales se presentan en la tabla 7, así como los cursos en los cuales están registrados cada uno de ellos.

Tabla 7. Educandos registrados en la plaza Adolfo Ruíz Cortínez

Educando	Curso
Educando 34	Aguas con las adicciones
Educando 35	Fracciones y porcentajes
Educando 36	Información y graficas
Educando 37	Información y graficas
Educando 38	México nuestro hogar
Educando 36 (registro 2)	México nuestro hogar
Educando 38 (registro 2)	Nuestro planeta la tierra
Educando 39	Para seguir aprendiendo
Educando 40	Para seguir aprendiendo
Educando 41	Para seguir aprendiendo

Plaza comunitaria Jesús María

La plaza comunitaria cuenta con **2 asesores en línea**, uno de ellos funge como apoyo técnico de la plaza comunitaria y el otro se ha separado de su labor en el mes de abril sin embargo sus retroalimentaciones quedaron como evidencia en la plataforma y se toman para este estudio. De tal manera que los educandos de la plaza se presentan en la tabla 8:

Tabla 8. Educandos registrados en la plaza Jesús María

Educando	Curso
Educando 42	Fracciones y porcentajes
Educando 43	Fracciones y porcentajes
Educando 44	Fracciones y porcentajes
Educando 45	Fracciones y porcentajes
Educando 46	Hablando se entiende la gente
Educando 47	Información y graficas
Educando 48	Información y graficas
Educando 49	México nuestro hogar
Educando 50	México nuestro hogar
Educando 47 (registro 2)	México nuestro hogar
Educando 51	Operaciones avanzadas
Educando 44 (registro 2)	Operaciones avanzadas
Educando 45 (registro 2)	Operaciones avanzadas
Educando 42 (registro 2)	Operaciones avanzadas
Educando 52	Vamos a escribir
Educando 53	Vamos a escribir
Educando 46 (registro 2)	Vamos a escribir
Educando 54	Vamos a escribir
Educando 47 (registro 3)	Vamos a escribir

En conclusión, los casos que comprenden este estudio comprenden 5 plazas comunitarias lo que implica recolectar los mensajes que 6 asesores en línea, dan a 47 educandos, lo que implica revisar 54 carpetas de educandos, ya que varios de ellos están registrados en más de un curso al mismo tiempo, así mismo se observará la

participación de estos asesores en los 13 foros de discusión de los 13 cursos en los cuales están registrados.

3.4 Instrumentos

Para recolectar información necesaria en esta investigación utilizó la observación de la carpeta del educando, proceso consistente en copiar los mensajes escritos. Los mensajes recogidos u observados alimentan un matriz de datos (archivo de Excel).

La carpeta del educando es una carpeta digital ubicada en el servidor de INEA que contiene el archivo de cada una de las actividades de aprendizaje del educando en un curso determinado. Como puede verse en la figura 2, la carpeta, está dividida en columnas: la primer columna contiene la liga a la actividad guardada, la segunda indica la fecha en que fue consultada por última vez dicha actividad. Posteriormente se ubica el espacio “revisado por el asesor” que puede contener tres diferentes estatus, a saber sin revisar, modificar (ocurre cuando el asesor ha revisado la actividad y considera que algunos aspectos deben ser modificados por el educando) y aceptado. La última columna es el espacio en el cual el asesor indica al educando los aspectos a modificar o bien lo alienta.

Fig. 2. Vista de la carpeta del educando

Seguimiento de las actividades de: (Nombre del educando)				
Actividad	Última visita	Revisado por el Tutor	Entregado por el usuario	Comentario
Actividad 7.1	21-07-2008 13:17:33	Modificar	Sin corrección	AQUI SOLO DEBEMOS CHECAR EL SIGNIFICADO DE LOS COLORES
Actividad 7.1	21-	Modificar	Sin	AQUI SOLO DEBEMOS

	07-2008 13:17:33	icar	corrección	CHECAR EL SIGNIFICADO DE LOS COLORES
--	---------------------	------	------------	---

En esta observación serán recogidos los mensajes tal cual se presentan en las carpetas copiándolos en un archivo de Word por cada uno de los curso, teniendo así 13 archivos de resultados, los cuales una vez copiados a una matriz de datos en Excel], son analizados de manera gramatical y categorizados de acuerdo a sus similitudes.

3.5 Procedimiento Metodológico

Las acciones metodológicas seguidas en esta investigación pueden agruparse en cinco fases:

1. Revisión y análisis bibliográfico de los elementos que componen el fenómeno. La cual comenzó en el mes de febrero de 2008 y continuó durante todo el proceso de construcción de la investigación.
2. Observación participante en la plataforma y extracción de los mensajes transcribiéndolos en un documento (copy & paste). Llevada a cabo durante los meses de julio, agosto y septiembre del 2008 y culminando con el llenado de la matriz de datos de Excel.
3. Identificación de categorías como herramientas de análisis. Cada mensaje fue leído y organizado de acuerdo a su similitud, conformando de esta manera categorías.

4. Análisis de los resultados identificando patrones presentes. Los mensajes categorizados por sus semejanzas se organizan de acuerdo a aquellos patrones presentes.

5. Interpretación de los resultados observados a partir de la revisión bibliográfica. Cada una de las categorías fueron descritas y ejemplificadas con los mensajes más significativos. Ello basado en la teoría que corresponde a este estudio y buscando la relación entre los mensajes y los tres momentos de asesoría del MEVyT.

3.6 Estrategia para el Análisis de Datos

Para el análisis de los datos obtenidos en las observaciones, se ha elegido como unidad de análisis el párrafo, pues concordando con Jerónimo Montes (2006), se considera un elemento consistente para obtener la idea clara del discurso. Un párrafo corresponde generalmente a un mensaje en la carpeta del educando, mientras que en foro de discusión un mensaje puede ser constituido por varios párrafos.

Por ello, se seleccionan los párrafos y se categorizan primeramente de acuerdo al número de elementos que lo conforman y posteriormente de acuerdo a la finalidad didáctica que contiene el contenido de los mensajes.

Esta información es vaciada en una tabla o matriz de datos, lo cual constituye un primer análisis. El segundo paso de análisis de datos es el tratamiento estadístico el cual se presenta a través de análisis de las frecuencias de categorías presentadas en los mensajes.

Una vez categorizados los mensajes de acuerdo a la finalidad educativa de cada uno de ellos, se analizaran cualitativamente describiendo y explicando el significado de cada uno, tomando como referencia el marco teórico presente en este documento. La descripción y explicación de los mensajes se basa en los momentos de la metodología de asesoría MEVyT.

Capítulo 4

Resultados

En el presente capítulo se enuncian los resultados obtenidos en el estudio. En primer lugar se enuncian estos de manera general apoyados en gráficas y tablas para su mayor comprensión. En este primer apartado se presenta el análisis de los datos de acuerdo a la **complejidad** de los mensajes, **la ubicación en categorías** y el análisis a partir de las **estructuras gramaticales** que los componen.

En un segundo punto se presenta la interpretación de los resultados, tomando como partida aquellos datos que han sido más significativos y su relación con los tres momentos de asesoría de la metodología del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo en su modalidad en línea con la finalidad de presentar cómo se da la asesoría dentro de esta propuesta educativa a través de los mensajes escritos que los asesores realizan a sus educandos en la carpeta virtual.

Cabe aclarar que una vez que se contaron con las carpetas de los educandos registrados en las 5 plazas comunitarias de este estudio, algunas de ellas no contenían actividades realizadas por los educandos y por lo tanto no tenían revisiones de los asesores; mientras que otras simplemente no contaban con comentarios por parte del asesor. Por ello los resultados que se presentan corresponden a los 1103 comentarios que realizan 6 asesores de 5 plazas comunitarias, que corresponde a 36 carpetas de 28 educandos, cabe señalar que 7 educandos están en dos cursos y uno de ellos en tres.

4.1 Resultados y Análisis

En este apartado se conjuntan los datos para ser analizados desde diversos puntos de vista, que han guiado toda la investigación: la complejidad de los mensajes, la categorización didáctica de los mismos y el análisis de su estructura gramatical. Cada uno de los rubros de este punto 4.1 presenta los resultados desde cada una de las diferentes formas de verlos para la investigadora.

4.1.1 Complejidad de los mensajes.

El primer análisis de los mensajes corresponde al **número de palabras que contienen**, partiendo de la premisa de que a mayor número de palabras mayor complejidad del mensaje. En la figura 3 puede observarse la distribución de frecuencia del número de palabras que contiene cada uno de los mensajes. Posteriormente en la tabla 9 se presentan los datos estadísticos descriptivos del número de palabras de los mensajes que realizaron los asesores en las carpetas de los educandos.

Fig. 3. Histograma del número de palabras de los mensajes

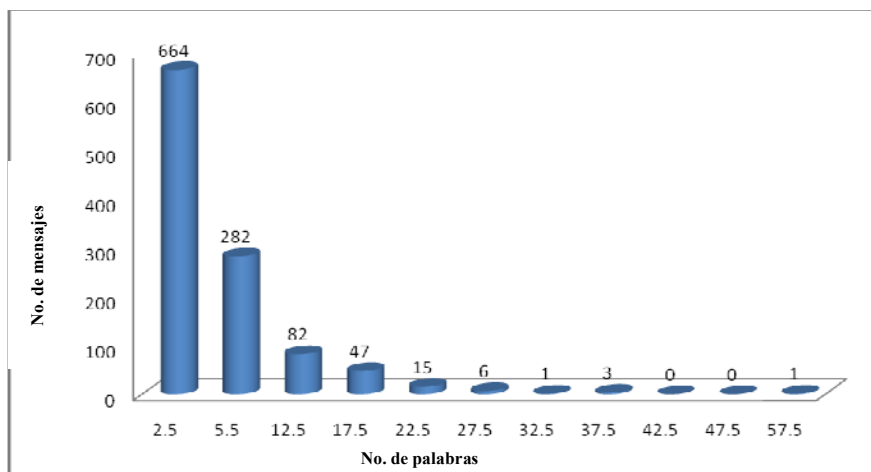


Tabla 9. Estadísticos descriptivos del número de palabras

Valor mínimo	Valor máximo	Promedio
1	56	6.069

4.1.2 Categorías educativas.

Una vez analizada la complejidad de los mensajes, cada uno de ellos fue categorizado tomando como partida el *Sistema de categorías para el análisis de la interacción en espacios virtuales de aprendizaje* de Marcelo García y Perea Rodríguez (2007, pp. 395-398). A continuación se describen cada una de las categorías en las cuales fueron ubicados la totalidad de los 1103 mensajes.

Valorar la eficiencia del proceso

Según Marcelo García y Perea Rodríguez (2007), en ellas el tutor “trata de valorar la eficacia del proceso de diálogo a través de expresiones que expresen

obstáculos o facilitadores para alcanzar los objetivos propuestos” (p. 395). Sin embargo en este estudio la categoría correspondió a aquellas intervenciones del asesor en las cuales da un juicio de valor al proceso de enseñanza-aprendizaje o señala partes del proceso alcanzado y no de comunicación como proponen los autores. En el mensaje del asesor 5 al educando 47 puede observarse esta categoría ya que señala:

-ya va en la unidad dos y solo son tres unidades (A1 a E5)

Aun y cuando el asesor solamente habla de unidades, está valorando y reflejando al educando su avance en términos cuantitativos: unidades, número de actividades, etc. Este tipo de mensajes solamente se presentaron 4, de los cuales 3 corresponden al mismo asesor.

Contenido de la tarea

Esta categoría se refiere a peticiones específicas sobre alguna tarea en particular, en ella se incluyen mensajes poco complejos tal es el caso del siguiente:

-Modificar respuestas! (A2 a E21)

También existen algunos mensajes más específicos:

-Presiona en el botón recuerde para que veas cuando se acentúan los adjetivos y pronombres (A1 a E5)

En este mensaje se puede observar como el asesor solicita al educando que presione el botón e incluso explica la finalidad de tal petición. Cabe mencionar que otro tipo de mensajes ubicados en esta categoría son peticiones generales y relacionadas con una actividad cognoscitiva, en los cuales se solicita al alumno que aprenda determinado contenido o que lleve a la práctica un aprendizaje.

Apoyos

Los mensajes de esta categoría son intervenciones que pretenden apoyar al educando en el proceso. Generalmente se refieren a focalizaciones sobre algún tópico en especial, como el caso del mensaje que da el asesor 2 al educando 21:

-En un escrito siempre hay que identificar el orden de las ideas

En este mensaje puede observarse como el asesor lanza una idea como una enseñanza directa.

Evaluación

Se agrupan en esta categoría mensajes que contiene un juicio de valor bien sea sobre la actividad realizada por el educando o sobre el educando mismo, tal es el caso del mensaje: *Muy bien!!! Tienes mucha imaginación.* (A1 a E5), en donde se está emitiendo un juicio de valor con respecto a la persona. Sin embargo la mayoría de los mensajes se refieren a la tarea al expresar una evaluación específica o general como:

- Muy buenas respuestas para la utilidad de punto y aparte y punto y seguido. (A1 a E5).

-Muy bien!!! (Todos los asesores a diferentes educandos)

Parece ser que los mensajes tipo frases como el último mencionado suelen ser usado en gran medida por los asesores como parte de la asesoría, y aunque se incluyen en la categoría de evaluación, pueden tener una intención motivacional.

Presentar una idea nueva

Cuando el A4 a su educando 38 le envía el siguiente mensaje: *AQUI ES IMPORTANTE MENCIONAR QUE SI EL GOBIERNO NOS APOYARA UN POCO MAS CON EMPLEOS EL PAIS SALDRIA DE TENER POBREZA*, se puede ver como esta idea aunque complementa el contenido del curso, en este caso el curso *México, nuestro hogar*, en realidad corresponde a una idea nueva, una idea del asesor.

Esta categoría agrupa solamente tres mensajes en los cuales aparentemente el asesor trata de iniciar un tema nuevo a partir de una idea.

Escalamiento, ayuda

Los mensajes agrupados en esta categoría intentan centrar la atención del alumno en puntos relevantes del contenido que le ayuden a lograr los aprendizajes o concluir las actividades planteadas en el curso, tal es el caso del mensaje: *Saber distinguir cuanto tenemos y cuanto debemos, nos ayuda a saber cuanto nos queda*. (A2 a E16). En este mensaje el asesor pretende focalizar la atención del educando en las cantidades que han de restarse referente a un problema matemático, así enuncia que si el educando pone atención a estas cantidades, identificándolas primeramente, entonces podrá realizar con mayor facilidad la resta y contestar a la pregunta ¿cuánto nos queda?

A pesar de que esta categoría de mensajes son consideradas una enseñanza directa, son pocos los mensajes que se ubican dentro de ella (1.9%).

Resumir la discusión

Para los autores del sistema de categorías tomado como referencia en este estudio, esta categoría se refiere a intervenciones que intentan sintetizar las ideas desarrolladas en una discusión (como resumen final para organizar y aclarar ideas), ya que la carpeta del educando no permite la discusión, esta categoría se aplicó a los mensajes en los cuales el asesor claramente hace una sumarización de las ideas más importantes del contenido revisado en las actividades que realiza el educando y ante las cuales el asesor emite sus comentarios con mensajes como: *BUENO AQUI QUEDARIA QUE TODOS DEBEMOS AYUDARNOS MUTUAMENTE* (A4 a E38).

Aún y cuando mensajes que resumen la discusión pueden ser facilitadores del aprendizaje, solamente existe un mensaje de este tipo.

Aportar conocimiento desde diferentes fuentes

En esta categoría entraron todos aquellos mensajes en donde el asesor da información que claramente representa un complemento a la información presentada en el curso. Aún y cuando lo ideal sería que dicho complemento fuese argumentado o citando las fuentes, por lo general son de origen empírico, como ejemplo el que presenta el asesor 2 al educando 21, alrededor del contenido pensamientos y sentimientos:

-Los pensamientos y los sentimientos dependen de nuestras experiencias en la vida! En el mensaje el asesor complementa la idea del curso sobre los pensamientos y sentimientos, agregando que éstos dependen de las experiencias de la vida, una idea que bien puede estar fundamentada en otras fuentes o en la experiencia personal del mismo asesor.

Comentarios externos al curso

En esta categoría se incluyeron comentarios externos al contenido del curso, sin embargo también existen comentarios referentes a situaciones problemáticas o de fallas tecnológicas, como el caso de aquellos que refieren que la plataforma no les ha permitido guardar las actividades y el asesor lo comenta a fin de que sea considerada por el tutor (asesor del asesor) como actividad realizada y que fue revisada de manera presencial.

Una vez categorizados de acuerdo a Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) los mensajes, se nota que algunos mensajes cuentan con una intencionalidad diferente a las identificadas por estos autores, por lo cual fue necesaria la creación de dos categorías más. A continuación se describe en qué consisten estas dos nuevas categorías y los mensajes que se incluyeron en estas:

Motivación

Más del 17% de los mensajes son motivacionales, algunos con referencia a la actividad específica, al curso o a la educación en general, tal es el caso de estos tres mensajes que sirven para ejemplificar la diversidad de mensajes encontrados en esta categoría, en cuanto a su complejidad y alcance:

- *sige asi y pronto terminaras la unidad 4* (SIC, A5 a E53).
- *MOTIVACION MIJA ES TU ULTIMO LIBRO* (A5 a E50)
- *SIGUE ASI, ANIMO.* (A5 a E49)

Los mensajes motivacionales, suelen contener frases más que enunciados complejos, sin embargo algunos se refieren a la persona y otros a los objetivos cuantitativos (unidades, actividades, cursos, etc.).

Beneficio del curso

Aún y cuando los mensajes de esta categoría pueden tener una intención motivacional, fueron considerados aparte pues la forma es más compleja, haciendo referencia a la tarea o contenido pero desde los beneficios, alguna vez (*Saber hacer las cuentas es importante para cuidar nuestro dinero.-A2 a E16-*), en la cual el beneficio del contenido, en este caso “hacer cuentas” es reflejado al educando en un beneficio para su vida cotidiana: “cuidar nuestro dinero”.

Para resumir la categorización se muestra en la tabla 10 la frecuencia de mensajes de cada una de las categorías, tanto las basadas en Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) como las dos nuevas surgidas en el estudio. Cabe mencionar que algunos mensajes fueron categorizados dentro de dos categorías, razón por la cual la suma de los porcentajes es mayor al 100%.

Tabla 10. Frecuencia de categorías de mensajes

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
1.3 Valorar la eficiencia del proceso	5	0.45%
2.1 Contenido de la tarea	91	8.25%
2.2 Apoyos	9	0.81%

2.3 Evaluación	842	75.33%
3.2 Presentar una idea nueva	6	0.54%
3.5 Escalamiento, ayuda	21	1.90%
3.6 Resumir la discusión	8	0.72%
3.7 Aportar conocimientos desde diferentes fuentes	56	5.07%
3.8 Comentarios externos al curso	13	1.17%
4 Motivación	191	17.31%
5 Beneficio del contenido	4	0.36%

4.1.3 Estructuras gramaticales.

Al analizar los mensajes desde el punto de vista gramatical puede observarse que la mayor parte de ellos son frases poco complejas, repitiéndose constantemente el mensaje “Muy bien!”. Estas frases simples, son consideradas gramaticalmente como adverbiales y no cuentan con un sujeto y predicado identificables.

En aquellos mensajes de asesores en los cuales se identifica el sujeto puede verse la diversidad del mismo, usando el nombre del educando como sujeto, el “yo”,

“usted” “tu” o incluso motes como “mija”. Cabe destacar el utilizar la primera persona del plural como sujeto en varios enunciados, lo cual hace pensar que el asesor ha significado la idea del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo acerca de que el asesor es un sujeto que aprende junto con el educando. De tal manera que los asesores incluyen en sus mensajes algunos como “nosotros aprendemos”.

Para el caso de los mensajes en los cuales el sujeto se refiere al educando como “usted”, “señora”, “mija” “tu” esto puede deberse a que el asesor soporta la asesoría virtual con la interacción que de manera presencial tiene al momento de apoyar al educando en su registro o que el educando realiza las actividades del curso en la plaza comunitaria, en presencia del mismo asesor, esto se nota en mensajes en los cuales claramente se observa la existencia e importancia de una interacción presencial, como el caso de:

- *Esta perfecto pero te quiero enseñar algo de este tema (A3 a E28).*
- *Vi personalmente como completaba bien su practica pero aqui no se guardo bien (SIC, A3 a E33r2).*
- *AQUI PODEMOS ENTRE AMBAS VER LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL POEMA PERO VAS MUY BIEN (A4 a E38).*

En el primer y tercer comentario se observa que el asesor deja parte de la enseñanza para un momento presencial, al decir “te quiero enseñar algo” o “podemos entre ambas ver”, es visible que esa enseñanza se dará en un momento presencial y en la plataforma prácticamente solo se establece el contenido que asesor y educando trabajaran en un momento posterior. Por otra parte el segundo mensaje es más claro

ya que el asesor refiere que “vio personalmente” o en otras palabras, él estaba presente con el educando al momento de que este realizaba la actividad de aprendizaje, lo cual le permite afirmar el problema técnico presentado (la plataforma no permitió guardar en ese momento lo realizado por el educando).

El predicado, por su parte fue identificado por el núcleo del mismo, o verbo presentes los cuales son diversos. Dichos verbos se presentan en infinitivo o gerundio mayormente, lo cual nos habla del verbo como acción y en el segundo caso de una acción que se está llevando a cabo, que es permanente, como el caso del verbo mayormente utilizado en los mensajes “aprendiendo” que se presenta como algo constantemente llevado a cabo.

Por último cabe destacar el uso de signos de admiración como un reflejo de importancia de alguna idea, incluso en las frases motivacionales pareciera ser que cada signo corresponde a un aplauso, pues varios mensajes son acompañados por varios signos al final, llegando a ser hasta cinco.

4.2 Interpretación de los Resultados

En este apartado se presenta la interpretación de los resultados descritos en el punto 4.1. Primeramente de acuerdo a la complejidad de los mensajes puede observarse la mayor parte de ellos se encuentran entre los que podríamos considerar cortos, ya que cuentan con 1 a 5 palabras, seguido de los mensajes entre 5 a 10 palabras, por ello se puede decir de acuerdo a Cala (1999) que la mayoría de los mensajes comprenden pocas palabras, esto es que son poco complejos.

Una vez presentada la complejidad de los mensajes, se presentan **los resultados de categorización de cada uno de los mensajes** tomando como partida el *Sistema de categorías para el análisis de la interacción en espacios virtuales de*

los mensajes en los cuales el asesor está solicitando explícitamente al educando la realización de alguna tarea bien sea de manera general o específica.

La categoría 3.7 del Sistema de Marcelo García y Perea Rodríguez (2007), corresponde a mensajes en los cuales el asesor **aporta conocimientos desde diferentes fuentes**, en este estudio se agruparon en esta categoría aquellos mensajes en los cuales el asesor aporta información complementaria pero relacionada con los contenidos del curso. Como puede observarse en la gráfica 2, los mensajes menos frecuentes en el estudio, son los que corresponden a la categoría **valorar la eficacia del proceso** (1.3 de Marcelo García y Perea Rodríguez), esta categoría incluye mensajes que expresan obstáculos o facilitadores para alcanzar los objetivos propuestos.

Otros mensajes fueron categorizados por la investigadora fuera del Sistema propuesto por Marcelo García y Perea Rodríguez (2007), ya que se observó que algunos de los mensajes no coincidían con ninguna de las categorías propuestas por los autores, sin embargo la autora de esta investigación si esperaba que se presentaran los mensajes de **motivación** basado en los argumentos de Fainholc (1999), como fue el caso del 17% de los mensajes que se ubicaron dentro de esta nueva categoría (4) que implica intervenciones con frases del tipo “sigue adelante” en donde se observa la intención de motivar bien sea a la realización de la actividad, a la conclusión del curso o a la conclusión del nivel educativo. Otro tipo de mensajes que no entran en las categorías de los autores y que no eran esperados al inicio de la investigación y son el 0.36% de los mensajes que hablan del beneficio que tiene la tarea, el contenido o el aprendizaje en general, por lo cual fue necesario crear una categoría más denominada **beneficio del contenido** (5).

Una vez categorizados los mensajes es posible interpretar la manera en cómo estos son comparados con los tres momentos de la metodología del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo:

En el primer momento de asesoría según la teoría del MEVyT en línea, el asesor debiera recuperar los saberes y experiencias de las personas, aún y cuando en la modalidad en línea (e impresa) el material de aprendizaje considera actividades para ello, sin embargo en los mensajes que los asesores depositan en la carpeta del educando no existen preguntas o ideas que **inviten a los educandos** a recuperar la experiencia sobre el tema del curso que se está por emprender o está trabajándose en ese momento. Cabe hacer mención que aunque quizá el foro de discusión puede ser un medio más adecuado para recuperar los saberes y experiencias del educando por su carácter de comunicación en dos vías, en ninguno de los mensajes analizados se observa una invitación a participar en el espacio de colaboración.

El segundo momento de asesoría que consiste en promover momento la reflexión, análisis, reflexión y confrontación en los educandos al llevar a cabo las actividades de aprendizaje se encontró en este estudio que en la asesoría en línea, este momento es facilitado por mensajes correspondientes a las categorías de **contenido de la tarea, apoyos, escalamiento, ayuda y aportar conocimiento desde diferentes fuentes**. En estos mensajes que representan el 16% de la totalidad, los asesores promueven la reflexión, el análisis y en varios casos la confrontación, como en el caso de mensajes en los cuales se aporta conocimiento desde diferentes fuentes o de manera empírica. Estas categorías corresponden a las identificadas por Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) como mensajes de enseñanza directa.

Para el aprendizaje constructivista que proporciona el MEVyT es importante cada uno de los momentos de asesoría como el caso del **tercer momento** que corresponde a la síntesis, resignificación y aplicación de los aprendizajes, para este caso se encontró en el estudio que en los mensajes analizados las categorías de **evaluación y resumen** que corresponden a la mayor parte de los mensajes (76%), son mensajes que tienen una aplicación a la vida cotidiana, ya que el asesor resume o evalúa el aprendizaje relacionándolo con actividades de la vida del educando, aunque la mayor parte de los mensajes son generales y poco complejos. Por ello puede decirse que los asesores en sus mensajes escritos privilegian el tercer momento que señala el MEVyT dentro de su metodología.

Aunque no está considerado dentro de los momentos de asesoría, *el soporte motivacional* que proporcionan los asesores a través de los mensajes es una de las actividades que considera el MEVyT como función general del asesor presencial y a distancia, tal vez esta es la razón de que alrededor del 17% de los mensajes tengan una connotación motivacional.

Resumiendo los mensajes de los asesores en la carpeta de sus educandos se enfocan primordialmente a la evaluación de los aprendizajes pretendiendo con ello promover la resignificación, cierres o síntesis de los contenidos que el educando haya logrado aprender al realizar las actividades de aprendizaje, de tal manera que el asesor facilita el aprendizaje en línea señalando errores y aciertos del educando principalmente y en segundo lugar lo realizan con mensajes de ayuda o apoyo y complementando la información de los cursos con mensajes desde diferentes fuentes, Todo ello lo realizan con mensajes cortos o poco complejos y estructurados gramaticalmente a través de frases adverbiales o utilizando pronombres personales

de acuerdo al conocimiento presencial que tiene de cada educando, así como utilizando el verbo en gerundio denotando acciones permanentes o continuas.

Capítulo 5

Conclusiones

En el presente capítulo se establecen las relaciones entre los resultados encontrados en el estudio y las posturas teóricas tomadas como base para el mismo y desarrolladas en el capítulo 2. Así mismo se responde de manera argumentada la pregunta de investigación inicial y se establece de qué manera fueron cumplidos los objetivos del estudio.

Por otra parte, se establecen preguntas de reflexión surgidas a partir de esta experiencia para su posible investigación en ulteriores estudios y casos y se plantean algunas recomendaciones.

5.1 Conclusiones

Los resultados mostrados en el capítulo anterior muestran primeramente que las peculiaridades de la comunicación como menciona Fainholc (1999), se observa en entornos virtuales educativos, como es el caso de las carpetas de educandos analizadas en este estudio. En ellas se observan metáforas, dobles mensajes y entonaciones como lo muestra el uso de signos de admiración o mensajes donde se observa la utilización de palabras de uso común para educandos y asesores como “deber” o “quedar” como metáforas utilizadas para ejemplificar los elementos de una resta.

Contestando a la pregunta de investigación se puede decir que los asesores guían a los educandos de MEVyT en línea con mensajes escritos cuyas características son:

1. Mensajes poco complejos, conformados por alrededor de 5 palabras.
2. El asesor centra su acción en la evaluación del desempeño del educando, aunque dicha evaluación es general utilizando frases adverbiales como “muy bien” y acompañándola de signos de admiración.
3. El asesor pide a los educandos la realización de acciones concretas como modificar una respuesta o atender alguna sección del material de aprendizaje.
4. Los asesores dan orientación a los educandos proporcionado información complementaria basada en su experiencia personal en torno al contenido de aprendizaje.
5. Los asesores utilizan mensajes que resumen el contenido como apoyo al aprendizaje del alumno y como promoción de la reflexión de los temas.
6. El asesor proporciona un soporte motivacional al educando con mensajes de aliento y de promoción de la autonomía y responsabilidad en su proceso.
7. No se promueve la reflexión o el diálogo utilizando preguntas, no se invita a los educandos a compartir el conocimiento o interactuar con los compañeros.

8. El conocimiento de las experiencias y saberes de los educandos se da en un contexto presencial, no existiendo mensajes de texto en la plataforma del MEVyT virtual que den cuenta de ello.

9. Los asesores acompañan el proceso de aprendizaje de los educandos utilizando la primera persona del plural en varios de los mensajes que dan a sus alumnos.

Por ende, con la información recabada y presentada en este estudio se pudo comprobar de manera parcial la hipótesis inicial, pues si bien es cierto que los asesores no cumplen en su totalidad con la metodología de asesoría al no realizar mensajes que pretendan recuperar los saberes y experiencias ni utilizan preguntas como técnicas para promover la reflexión, si llevan a cabo en gran medida retroalimentaciones que promueven la reflexión y análisis y en gran medida promueven la síntesis, resignificación y aplicación de los contenidos de aprendizaje, por lo que se puede decir que centran sus esfuerzos en el tercer momento de asesoría del MEVyT acompañando el proceso con mensajes de soporte motivacional.

Se puede observar, por otra parte que este estudio basó la categorización de los mensajes en el *sistema de categorización para el análisis de la interacción en los espacios virtuales de aprendizaje* de Marcelo García y Perea Rodríguez (2007). Sin embargo solo se retoma la dimensión didáctica puesto que las dimensiones sociales y cognitivas se refieren a intervenciones que realizan los estudiantes y en este caso todas las intervenciones analizadas son realizadas por el asesor. Aún dentro de la dimensión didáctica se han omitido el uso de las categorías de *diseño instruccional* y *gestión*, así como la de *facilitar el discurso*, por no encontrarse mensajes que puedan ser categorizados dentro de ellas. En lo que marcan los autores como subcategorías,

de la categoría tareas no se encontraron en los mensajes la formulación de preguntas ni explícitamente las respuestas a ellas. Así mismo la subcategoría de *resumir la discusión* fue modificada en su descripción como resumen solamente y en ella se agruparon mensajes en los cuales el asesor intenta sintetizar contenidos o aprendizajes derivados del tema trabajado por el educando.

Por otra parte algunos mensajes son agrupados en categorías como el soporte motivacional, el cual se asocia con la propuesta de Fainholc (1999). Esta categoría demuestra como el asesor asume una postura de motivador siguiendo las recomendaciones hechas por Pérez Gómez, 2006 en el manual de autoformación *Cómo mejorar mi asesoría*, en el cual recomienda como un segundo paso de la asesoría individual el motivar para aprender. Por otra parte se observa que la categoría de evaluación, latamente utilizada por los asesores se ubica en las propuestas tanto de Marcelo García y Perea Rodríguez (2007) y de la propia Beatriz Fainholc.

Cabe destacar que han sido mayormente útiles para este estudio las recomendaciones de Fainholc (1999) sobre abordar unidades de intercomunicación completas, por lo cual el análisis se tomó a partir de cada mensaje como unidad. Los otros aspectos que sugiere la autora como son el considerar las secuencias completas y tener en cuenta la relación entre interactividad y procesos psicológicos quedan pendientes para un posterior análisis ya que implican un trabajo completo de escudriñamiento no solo de los mensajes si no de su efecto y secuencia al analizar cada actividad realizada por el educando, así como verificar si este modifica la misma a partir del mensaje del tutor.

Aún y cuando el estudio no versa sobre las competencias que debe tener un asesor, pueden concluirse algunos aspectos de este tópico como el hecho de que se observa que los asesores manifiestan en sus mensajes contar con algunas competencias de las mencionadas por Darabi, Sikorski y Harvey (2006) para la tutoría, como:

1. Gestionar los aspectos logísticos del curso. Ello se observa sobre todo en los mensajes de “comentarios ajenos al curso”, pues si bien no tiene una connotación didáctica, si muestran la preocupación del asesor por resolver situaciones logísticas como los problemas con la plataforma a fin de resolver el problema de “evidencias de aprendizaje para la acreditación”-trámite administrativo que deberá cubrir el educando para tener derecho a examen, consistente en mostrar todas las actividades guardadas-.
2. Crear un ambiente abierto y amigable. Lo cual se nota en mensajes en los cuales el asesor habla de tu a los educandos (recordando que son personas adultas) y a veces hasta con motes.
3. Estimular el pensamiento crítico de los alumnos. SI bien es cierto que los asesores no realizan en la carpeta del educando ninguna pregunta de reflexión, si dan algunas ideas complementarias o de cierre (resumen) en las cuales el asesor deja una reflexión abierta al educando, tal es el caso de mensajes en los que se ve como el asesor promueve en el educando la reflexión sobre las diferencias individuales.
4. Determinar cuándo y cómo utilizar diferentes métodos de instrucción. Aunque bien cada asesor muestra, por así decirlo un mismo estilo con sus

educandos, se ve una diversidad de mensajes en una misma carpeta, lo cual hace pensar que los asesores identifican y de manera intencionada utilizan diversos tipos de mensajes según la necesidad de instrucción que requieren para abordar los temas.

5. Garantizar una adecuada comunicación de acuerdo al entorno. Los asesores dan muestra de contar con esta competencia al momento de dirigirse a sus diferentes alumnos con diferentes palabras, a algunos por su nombre a algunos hablándoles de tu y a otros de usted y dirigiéndose a ellos como “señora” o “mija” mostrando así una adaptabilidad de sus mensajes al contexto de la persona basado en el conocimiento presencial que tiene de sus alumnos.

6. Alentar a los alumnos a la disciplina y autonomía en el aprendizaje. La mayor parte de los mensajes motivacionales ponen en el alumno la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, mandando con ello un mensaje de promoción de disciplina y autonomía, tal es el caso del mensaje: *Sigamos avanzando para aprender mas!*, en el cual el asesor 2 motiva a su educando 21 a aprender en la medida en que avanza en la realización de sus actividades y ello de manera acompañada al utilizar el verbo “sigamos” como acompañamiento del proceso de aprendizaje.

Los asesores muestran otras competencias, ya identificadas por Gutiérrez-Vázquez y García (2007) como: 1) destacar los propósitos e ir señalando los aprendizajes que se van construyendo, claramente identificada en los mensajes de evaluación; 2) dialogar sobre la aplicación y utilidad de los conocimientos

desarrollados, visto en los mensajes en los cuales se da al alumno una visión del beneficio del contenido o la tarea.

Existen otras competencias mencionadas por Darabi, Sikorski y Harvey (2006) y por Gutiérrez-Vazquez (2007) que no se muestran en los mensajes como aquellas referentes al uso de la tecnología y la resolución de problemas por parte del alumno con la misma o las referentes al fomento de una comunidad de aprendizaje y colaboración entre alumnos. Lo cual puede deberse a mostrar estas competencias en una asesoría presencial o que quizá el asesor ve a la asesoría en línea como enteramente individual centrada únicamente en la adecuada resolución de las actividades de aprendizaje descritas en los materiales del curso. Tampoco se observan en el estudio competencias para considerar lo que los alumnos ya conocen del tema ni para relacionar propósitos generales de los materiales con los mas particulares de cada tema.

En cuanto a las competencias/acciones que según Olea Dereti y Pérez Vizuet (2005) debe presentar el instructor se reconoce que en este estudio no existen evidencias suficientes para decir si los asesores cuentan o no con ellas, puesto que estos autores manejan mayor amplitud y complejidad de las competencias como el caso de la competencia de ser experto en el área de conocimiento, pues los mensajes no denotan ver esa competencia a nivel de experto, pero tampoco la carencia de la misma.

La conclusión principal es que los mensajes analizados en esta investigación, muestran como se dan los tres momentos considerados en el MEVyT o dicho de otra manera como es que los asesores de estas cinco plazas comunitarias estudiadas, dan asesoría a través de mensajes escritos en la plataforma del MEVyT en línea. Para

ilustrarlo de mejor manera, a continuación se presenta la tabla 11, en ella se observa una nulidad de mensajes relacionados con el primer momento de asesoría: la recuperación de saberes y experiencias. Este primer momento se complementa con la acción mencionada por Pérez Gómez (2006) de conocer a las personas y en los mensajes no se observa ninguno en los cuales se identifique esa intencionalidad por parte del asesor, ello puede deberse a que la carpeta del educando a no ser aparentemente una comunicación en dos vías, como podría serlo un foro, el asesor deja este momento para una asesoría presencial.

También se observa que el segundo momento, que se asocia tradicionalmente a la enseñanza directa o lo que para Pérez Gómez (2006) es el paso de dialogar y reflexionar, se da pero a un nivel bajo ya que no se promueve la reflexión con preguntas directas, ni se hace una confrontación de experiencias y puntos de vista.

La mayor parte de los mensajes se refieren al tercer momento de **síntesis**, resignificación y aplicación de los aprendizajes presentándose mayormente evaluaciones de los asesores al desempeño de los educandos en las actividades de aprendizaje lo cual parece ser la actividad central del asesor en línea algunas ocasiones lo acompaña con mensajes que promueven la aplicación de lo aprendido en la vida cotidiana, o con conclusiones personales de lo aprendido (resumen). Existen sin embargo un tipo de mensajes presentes en las carpetas de educandos: los motivacionales, que si bien no son mencionados dentro de los tres momentos de asesoría, por lo mencionado por Pérez Gómez (2006) podría decirse que es una actividad transversal y central del asesor que acompaña todo el proceso de aprendizaje como puede verse claramente en los mensajes emitidos haciendo ver a los asesores como animadores del proceso de aprendizaje, concordando con la visión

de Navarro y Alberdi (2004) de una disminución de la jerarquía y directividad promoviendo en mayor medida la autonomía de los alumnos.

Para finalizar con las conclusiones y reflexiones que dejan esta investigación, cabe mencionar que el uso de la metodología de análisis del discurso escrito puede tener un mayor provecho en tanto ella es llevada hasta un desmenuzamiento mayor de cada uno de los elementos de cada mensaje, contextualizándolo y triangulándolo con la visión de quien escribe, lo cual no se llevó a cabo en este estudio, pero deja un camino abierto para ulteriores investigaciones derivadas del mismo.

5.2 Sugerencias

Parece ser que al momento de desarrollar la propuesta del MEVyT en su versión en línea, es necesario establecer de manera puntual las acciones a realizar por parte de quienes facilitan el proceso de aprendizaje, en este caso los asesores en línea, pues si bien ellos intentan trasladar la metodología utilizada en la asesoría presencial de materiales impresos, la propuesta en línea requiere llevar a cabo algunas otras estrategias que permitan promover en los educandos el desarrollo de las competencias básicas, pero también de las competencias para el aprendizaje en línea y sobre todo aprovechando al máximo las herramientas tecnológicas que pueden ser parte o no de los materiales de los cursos. A continuación se enuncian algunas sugerencias generales:

- Las acciones de asesoría en línea deben conocer y a utilizar herramientas tecnológicas que les permitan explotar al máximo la tecnología

en torno a sus asesorías, lo cual implica que propongan al educando actividades adicionales a las propuestas en los materiales de aprendizaje.

- Es necesario que los asesores asuman como intenciones educativas el desarrollo de competencias para el estudio autodirigido, lo cual incluye competencias para la lectura, que para el caso de la educación a distancia implica lectura hipertextual y multimedia.

- Formar a los asesores en maneras efectivas de comunicación textual con la finalidad de que puedan emitir mensajes de mayor complejidad y especificidad a fin de que promuevan la reflexión y análisis utilizando la confrontación de experiencias e ideas y partiendo del conocimiento que puede tener la persona sobre el contenido.

- Es importante que los asesores en línea fomenten el uso de los foros de discusión como espacio de interacción con compañeros. Pero para ello es necesario que se les forme en metodologías de participación que les permita utilizar recursos como lo son las preguntas a fin de promover la reflexión y compartición de experiencias en torno a objetivos de aprendizajes comunes.

- Los asesores deben mantener su acción motivadora hacia los educandos, reflejándoles los avances que tiene en el logro de los objetivos de aprendizaje.

- El perfil del asesor en línea deberá incluir aparte del manejo de las herramientas tecnológicas y el conocimiento de los contenidos, las competencias básicas para la tutoría en línea.

En conclusión, este estudio constituye un acercamiento a las acciones de tutoría a distancia dentro de una propuesta de estudio particular, como lo es el MEVyT en

línea, por lo cual deja preguntas abiertas por contestar como: ¿cuál es la respuesta de los educandos a los mensajes que reciben los educandos? ¿cómo percibe su actuar el asesor en línea? Y de manera general, a las instituciones involucradas como el INEA e INEPJA, ¿cómo debe ser formado un asesor en línea? ¿cuáles son las mejores herramientas para una propuesta de educación básica a distancia?

Así mismo este estudio deja a la reflexión de tópicos generales para la tecnología educativa como: ¿estamos preparados en México para la educación básica a distancia? ¿Contamos con las competencias básicas que nos permite el aprendizaje autodirigido, así como centrar gran parte del proceso de facilitación en la lectura y escritura (mensajes)? ¿Qué implicaciones tiene utilizar los espacios virtuales como medios para los modelos educativos con un enfoque constructivista?

Referencias

- Amancio Chassin. M. (2006) *Para saber más del MEVyT. Paquete de autoformación para asesores*. México: INEA.
- Ardévol, E. *et al* (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital*, 3, 72-92. Consultado el 4 de febrero de 2008 en: <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- Bazdresch, M. (2007). *La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa*. En R. Mejía Arauz y S.A. Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (pp. 175-192). México: ITESO.
- Cala, M.J. (1999). *Género, educación y actitudes: una aproximación retórica al estudio de los modos de discurso*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla.
- CONEVyT (2008). Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo. Consultado el 19 de abril de 2008 en: <http://www.conevyt.org.mx>
- Darabi, A., Sikorski, E. y Harvey, R. (2006). Validated Competencies for Distance Teaching. En *Distance Education, Vol. 27, No. 1*, pp. 105–122. Consultado el 10 de marzo en la base de datos EBSCO.
- Fainholc, B. (1999). *La interactividad en la educación a distancia*. Buenos Aires: Paidós.
- García, C. y Perera, V. (2007). Comunicación ya aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista*

- de Educación*, versión electrónica, pp. 381-329. Consultado el 2 de febrero de 2008 en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article927>
- Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. En *RED Revista de Educación a Distancia, número 16*. Consultado el 4 de febrero de 2008 en: <http://www.am.es/cad/red/16>
- Gutiérrez Leyton, A.E. (2005). *La comunicación didáctica en los espacios electrónicos de aprendizaje de la educación a distancia*. México: CREFAL
- Gutiérrez-Vázquez, J.M. y García, D. (2007). Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores. En *Decisio*. No.16, Enero-Abril 2007, pp.49-55. CREFAL.
- Haidar, J. (1998). Análisis del discurso. En Galindo Cáceres, J. *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Hernández Sampieri, R. *et al* (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana
- Hine, C. (2000). *Etnografía Virtual*. Barcelona: Editorial UOC
- Hirumi, A. (2002 a). A frameworks for analyzing, designing and sequencing planned elearning interactions. En *The quarterly review of distance education*. Volumen 3(2), pp. 141-160.
- Hirumi, A. (2002 b) The desing ans sequenciung of e-learning interactions: a grounded approach. En *International journal on e-learning*. Consultado el 8 de marzo de 2008 en:

<http://www.thefreelibrary.com/The+design+and+sequencing+of+e-Learning+interactions%3a+a+grounded...-a091565935>

INEA (2001). *Modelo Educación para la Vida*. Documento interno. México: INEA

INEA (2007). *Reglas de Operación e Indicadores de Evaluación y de Gestión del Programa de Atención a la Demanda de Educación para Adultos a través del Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo para el año 2007*. México: INEA

Jerónimo Montes, J.A. (2006). Comunidades del discurso en los ambientes virtuales de aprendizaje. En *Apertura*, vol 6, No. 3, pp.63-75. Consultado el 4 de febrero de 2008 en: <http://redalyc.uaemex.mx>

Marcelo García, C. y Perera Rodríguez, V. (2007). Comunicación ya aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, versión electrónica, pp. 381-329. Consultado el 2 de febrero de 2008 en:

<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article927>

Navarro, R. y Alberdi, C. (2004). *Educación en línea: Nuevos modelos de la relación docente-alumno en la educación a distancia*. Ponencia presentada en el Primer congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia LatinEduca 2004

Olea Deserti, E. y Pérez Vizuet, P. (2005). Relevancia del tutor en los programas a distancia. En *Apertura, noviembre*, vol. 5, No. 002, pp.6-19. Consultado el 29 de febrero de 2008 en: <http://redalyc.uaemex.mx>

Pérez Gómez, P. (2006). *Cómo mejorar mi asesoría. Paquete de autoformación para asesores*. México: INEA.

Peters, O. (2002). *La educación a distancia en transición. Nuevas tendencias y retos.*

México: Universidad de Guadalajara.

Reguillo, R. (2007). *De la pasión metodológica o de la (paradógica) posibilidad de*

la investigación. En R. Mejía Arauz y S.A. Sandoval (coords.), *Tras las vetas*

de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica

(pp. 17-38). México: ITESO.

Sandoval Romo, Pereida Alfaro y Mota Torres (2007) *Una tipología de*

interacciones en foros de discusión de cursos de educación superior. Ponencia

presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultada

el 29 de febrero de 2008 en:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at07/PRE11787267>

[61.pdf](#)

Stake, R. E. (2000). Case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y (eds). *Handbook of*

qualitative research, pp.435-454.USA: Sage Publications.

Tapscot, D (1998) *Creciendo en un entorno digital. La generación net.* México: Mc

Graw Hill.

Taylor, S.J. Y Bogdan. R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de*

investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós

Van Dijk, T.A. (1998) *Texto y contexto (Semántica pragmática del discurso).*

Londres: Cátedra.

Van Dijk, T. A. (2001). *El discurso como interacción social.* España:Gedisa.

Tamayo, M (1998). *El proceso de la investigación científica.* México: Limusa

Wertch, J. V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente.* Barcelona: Paidós

Zendejas Rodríguez, R. (2006). *Ser asesor en línea. Paquete de autoformación para asesores*. México: INEA.