

Monográfico: Estado de la cuestión I
Volumen 3, Número 2
2014





Monográfico: ESTADO DE LA CUESTIÓN I. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN: CORRIENTES Y ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN

Volumen 3, número 2

2014

Editorial: Investigación, educación y TIC. Verónica Marín Díaz	pp. 1-2
Presentación: Tendencias y retos de la investigación en Tecnología Educativa. María-Jesús Gallego-Arrufat	pp. 3-6
Engaging with OER at universities. Rosana Montes, Miguel Gea, Claudio Dondi.	pp. 7-28
Cyberbullying-Questões e desafios atuais. Teresa Pessoa y João Amado	pp. 29-51
Lecciones aprendidas de estudios sobre blended-learning en instituciones de Educación Superior. Vanesa Mª Gámiz Sánchez	pp. 52-68
Modelos para el análisis de contenido en la comunicación virtual. Elba Gutiérrez Santiuste	pp. 69-90
Should we support or neglect using rubrics? Evidences from a literature review. Maha Azmi Dandis	pp. 91-113
Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre Entornos Personales de aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura. Eduardo Chaves Barboza	pp. 114-134
Profesorado y estudiantes en estudios e investigaciones sobre e-mentoring: Prácticas internacionales. Stéphane D. Demaeght de Montalay	pp. 135-153



Investigación, educación y TIC

El desarrollo de la formación a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha supuesto un gran avance en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tanto docentes como discentes llevan a cabo a lo largo de toda su vida.

Su trascendencia traspasa las barreras de la educación formal, de ahí la importancia de vehiculizar la relación entre estos tres elementos, teniendo como escenario cualquier entorno donde la educación superior sea el marco y las TIC el medio. Y es en esta línea donde la investigación cobra una gran relevancia, superando a la innovación, propiamente dicha.

Se abre un período de cuatro monográficos coordinados por diferentes investigadores nacionales e internacionales donde los dos ejes fundamentales son las TIC, en su sentido amplio, y la investigación universitaria.

En el primer monográfico dedicado a la transmisión de la investigación en entornos educativos superiores mediados por y con tecnologías, coordinado por la profesora de la Universidad de Granada M^a Jesús Gallego Arrufat, donde a través de siete aportaciones nos invitan a adentrarnos en aspectos variados desde la revisión teórica de aspectos como los entornos personales de aprendizaje hasta la investigación universitaria en temáticas tan actuales como es el cyberbullying.

Por último, destacar la intención de la revista EDMETIC, de ampliar sus fronteras de comunicación no solo de las experiencias sino también de las investigaciones, al comenzar este grupo de monográficos con participaciones

nacionales e internacionales en diversos idiomas, en este caso el inglés y el portugués. Desde EDMETIC se busca la superación de las barreras idiomáticas, por lo que consideramos que el plurilingüismo es esencial para el crecimiento de las personas y de las instituciones, de ahí que desde esta nueva perspectiva iniciemos la andadura con un monográfico diverso y plurilingüe.

Verónica Marín-Díaz

Editora EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC

vmarin@uco.es



Tendencias y retos de la investigación en Tecnología Educativa

La implementación, el desarrollo sistemático y el uso de aplicaciones basadas en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación están claramente unidos a la innovación educativa. Indudablemente existe una estrecha relación *TIC-innovación*. Los procesos y los productos, así como el empleo de recursos asociados a la innovación educativa, corren paralelos a las nuevas tecnologías que la sociedad del conocimiento aporta a la educación, ya sea en educación informal o formal, y en cualquier etapa educativa desde Educación Infantil a Educación Superior.

Pero en el ámbito científico-académico de la investigación educativa la relación no es tan evidente. Particularmente es menos frecuente encontrar en la literatura especializada fuentes de información que faciliten documentar la relación *TIC-investigación*. De ahí la necesidad de publicaciones como este número monográfico de "Edmetic. Revista de Educación Mediática y TIC". Y el objetivo al coordinar la propuesta del presente monográfico, con énfasis no tanto en equipamientos y servicios imprescindibles para el aprendizaje sino en la investigación sobre ambientes de aprendizaje para facilitarlo.

En la práctica a menudo se trata de innovar con tecnologías sobre las que lamentablemente no se ha investigado suficiente. Influyen aquí numerosos factores y no es ahora el lugar para un análisis en profundidad, si bien metafóricamente cabría cuestionar "¿el empleo de fármacos con insuficientes ensayos clínicos?". En medicina es impensable. ¿Y en educación?, "¿el uso de tecnologías de la información escasamente experimentadas en entornos

educativos?". Por ejemplo, los dispositivos móviles, las pizarras electrónicas... irrumpen actualmente en las aulas con diferentes grados de aceptación probablemente unidos a la inmediatez de su uso y a expectativas de mejora que no se corresponden con los resultados obtenidos. Desde hace décadas en Tecnología Educativa se conoce bien la secuencia de la irrupción de una tecnología como una moda efímera que aparece pero pronto deja de estar presente y es sustituida por otra que, en numerosas ocasiones, no llega a durar mucho tiempo respecto a la que ha sustituido.

Por eso, frente a la defensa de estudios empíricos y prácticos de la innovación tecnológica, se estima que es precisa la rigurosidad en el análisis de estudios, la revisión de fuentes de información y documentación y ensayos teóricos que iluminen cuestiones de investigación de interés para la comunidad científica y supongan aportaciones relevantes en este campo de investigación.

El propósito del número monográfico al que se dirige esta revista, sobre el estado de la cuestión en la investigación sobre Tecnologías de la Información y Comunicación en educación, es precisamente aportar ensayos teóricos sobre tendencias de investigación y estudios de revisión sobre cuestiones actuales de investigación (OER, CMC, PLE, b-learning...)

En la mayor parte de estas cuestiones se aprecian influencias de la informática, la psicología, la sociología, la comunicación... si bien se abordan desde la tecnología educativa, como aproximación de la didáctica general que reivindica un campo desde hace décadas propio, en forma de perspectiva desde la que realizar su análisis.

Debido a la complejidad de los escenarios educativos para la mejora de la calidad educativa mediante la integración de las TIC, la difusión de este tipo de estudios tiene una importancia fundamental. A menudo los jóvenes

investigadores en formación navegan en aguas interdisciplinares no sin dificultad. Especialmente a ellos, desde la Tecnología Educativa, va dirigida esta publicación.

Examinar las tendencias y retos de la investigación en Tecnología Educativa es particularmente oportuno en el contexto actual, donde la investigación y la innovación en educación están tan estrechamente relacionadas que llegan a ser consideradas dos caras de la misma moneda. En esta ocasión, se presta atención en especial a la investigación. Se reúne un conjunto de estudios del panorama nacional e internacional en torno a las cuestiones de investigación más interesantes desde la perspectiva de la Tecnología Educativa.

Los dos primeros artículos abordan fenómenos ligados por un lado al reconocimiento y a la certificación (desde una perspectiva institucional) en escenarios como los OER, OCW y MOOC y por otro lado a la fuerte demanda ligada al ciberacoso –cyberbullying- (desde una perspectiva psicosocial). Los profesores Montes, Gea y Dondi analizan el modo en que las universidades se abren a la sociedad a través de recursos educativos abiertos, y en concreto se centran en la iniciativa de AbiertaUGR. Los profesores Pessoa y Amado, desde la Universidad de Coimbra, sintetizan cuestiones de investigación sobre ciberacoso derivadas de varios proyectos europeos financiados dirigidos a la comprensión del fenómeno.

El siguiente bloque de artículos está constituido por diferentes ámbitos de trabajo que muestran un amplio panorama de tendencias clave para entender los principales retos para la investigación actual en Tecnología Educativa: lecciones aprendidas de estudios sobre blended-learning (Vanesa Gámiz); metodología del análisis del contenido de la comunicación en entornos virtuales (Elba Gutiérrez); rúbricas para la evaluación (Maha A.I. Dandis); autogestión del aprendizaje en PLE -entornos personales de

aprendizaje- (Eduardo Chaves); y e-mentoring en prácticas internacionales (Stéphane D. Demaeght de Montalay).

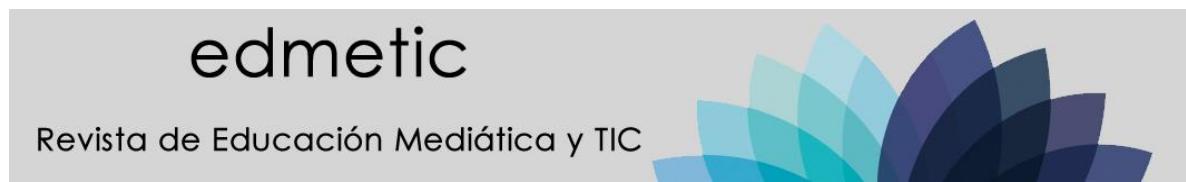
Recomiendo completar su lectura con los trabajos de publicaciones recientes como el monográfico de la revista European Journal of Education, "ICT and Education: taking stock of progress and looking at the future"¹ o el artículo en ETR&D-Educational Technology Research and Development "Trends of educational technology research: more than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals".

María-Jesús Gallego-Arrufat

Universidad de Granada

Referencias bibliográficas:

- Gordon, J., Desjardins, R. and Keyes, C. (2013), 2013—Letter from the Joint Editors. *European Journal of Education*, 48: 1–4. doi: 10.1111/ejed.12023
- Hsu, Y.Ch., Hung, J.L. & Ching, Y.H. (2013). Trends of educational technology research: More than a decade of international research in six SSCI-indexed refereed journals. *Educational Technology Research and Development*, 61(4), 685-705.



Compromiso con OER en las universidades
Engaging with OER at universities

7

Fecha de recepción: 22/04/2013
Fecha de revisión: 07/05/2013
Fecha de aceptación: 21/06/2014

Compromiso con OER en las universidades

Engaging with OER at universities

Rosana Montes Soldado¹, Miguel Gea Megías² & Claudio Dondi³

Abstract:

At present, there is great interest over the concept of Open Educational Resources (OER) in all of its forms: OpenCourseware repositories OCW, spare open resources, or even more recently as Massive Online Open Courses (also called MOOC). This panorama has generated considerable debate about their effectiveness in terms of learning, sustainability and especially the role that higher education institutions play in this context. We understand that students are involved on formal and informal learning activities, and require universities should have new model to recognize their skills and abilities on these scenarios. One case study is the MOOC learning framework, where universities are interested but there are nowadays some doubts and fears about the official recognition as a usual learning activity. In this article we analyse some data from the activity in an Open Course developed in the University of Granada and the implications regarding learning skills and recognition. Finally, we link this approach with the studies given in the Open Learning Framework developed within the European project OERtest, in which five higher education institutions have conducted a pilot on this issue. We can offer some conclusions regarding the feasibility of certifying and award credits to a student.

8

Keywords:

open educational resources, mooc, open learning, certification, recognition.

¹ Centro de Enseñanzas Virtuales, Universidad de Granada.rosana@ugr.es

² Centro de Enseñanzas Virtuales, Universidad de Granada.mgea@ugr.es

³ Scieenter (Italia). cdandi@scienteer.it

1. Introducción

Since the establishment of the European Higher Education Area, European Universities have expanded their activities within different areas of collaboration and cooperation around course provision and joint degrees. According to (MILLER, 2011) the opportunity for faculty members and institutions to openly share content beyond traditional institutional boundaries has also grown into an international movement.

This movement is not isolated, as we also see how the open access movement has gained increasing traction within universities, leading to the creation of numerous open educational resources (OER) repositories. These kinds of courseware repositories are offered to all learners worldwide through the use of internet, offering self-guided learning and sharing possibilities to teachers (MITx, 2011) (WALS K, 2012), and in a explosion of great interest from students, institutions and educational associations, have evolved to the provision of Massive Online Open Courses (MOOC) (COURSERA, 2011) (Edx, 2012) (UDACITY, 2013) (MiriadaX, 2013) (UnedCOMA, 2013).

Many initiatives and projects were dedicated to the production of OER, the use and reuse of such material, the related legal issues, and the implications of OER within traditional institutions, as shown in Table 1. However, very few have explored the possibilities of gaining credits through OER-based learning (OERu, 2012). The recognition of OER-based learning and its feasibility within European Higher Education institutions are the main objectives of the OERtest project (OERtest, 2010), a two-year initiative funded by the European Commission (EACEA, 2010), with participant institutions⁴ from across Europe. In the following sections we refer to its main outputs (OERTEST CONSORTIUM, 2012) and how it has positive affected to the Coordinating institution, University of Granada, resulting in a real experience in OER-based learning recognition.

⁴ University of Granada, Scienter, Catalonia Open University, University of Edinburgh, University of Bologna, the United Nations University, European Foundation for Quality in E-Learning and University of Duisburg-Essen.

Name	Description	More information
SLOOP2 project	The project is focused on the gap between education and the world of work, and how this gap can be reduced through the systems of certification of knowledge and competences based on the European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF), the reference framework adopted by the Member States in order to establish general criteria to compare the different qualification systems existing in different countries.	Contact person: sloop2desc@itd.cnr.it Website: http://www.sloop2desc.eu
OPEN SCOUT	The project will provide an education service in the internet that enables users to easily find, access, use and exchange open content for management education and training.	Contact person: info@openscout.net Website: http://www.openscout.net
OER EADTU	HE Task force on Multilingual Open Resources for Independent Learning (MORIL). This task force contained all the European Open Universities of EADTU, and was active in promoting online learning in two modes - informal and formal - both based on OER, so as to provide new gateways to university education.	Contact person: kees-jan.vandorp@eadtu.nl Website: http://www.eadtu.nl/oerhe
POLLEN Project	A shared workspace for individuals and groups of educators to develop and share open educational resources on OER Commons.	Contact person: info@iskme.org Website: http://wiki.oercommons.org/mediawiki/index.php/International_OER_Exchange_Pilot_Phase_II:_The_Pollen_Project
OLCOS-ODEC Roadmap 2012	A project which explores the possible pathways towards a higher level of production, sharing and usage of Open Digital Educational Content (ODEC).	Contact person: veronika.hornung@salzburgresearch.at Website: http://www.olcos.org/
UK OER	An array of institutional, discipline community and individual OER-related projects in a JISC/HEA managed programme (2009-10 and 2010-11), as well as studies into the effect of OER, e.g. current research into the impact of OER.	Contact person: sarah.cutforth@heacademy.ac.uk Website: http://www.heacademy.ac.uk/oer
OLNET	International project aimed at gathering evidence and methods about how we can research and understand ways to learn in a more open world, particularly linked to Open Educational Resources (OER) but also looking at other influences. (Supported by The William and Flora Hewlett Foundation, based at The Open University (OU) working with Carnegie Mellon University).	Contact person: p.mcandrew@open.ac.uk Website: http://olnet.org/
ORIOLE	The Open Resources: Influence on Learners and Educators (ORIOLE) project is looking at ways of gathering and sharing information about the effect of open educational resource reuse (both sharing and use sides).	Contact person: c.a.pegler@open.ac.uk Website: http://tinyurl.com/oriolep
SCORE	Support Centre for Open Resources in Education (SCORE). Based at	Contact person:

	the OU and sharing expertise in OER across a national community of practitioners, SCORE is funded by the Higher Education Funding Council for England (HEFCE). It draws on lessons learned through the operation of the OU's OpenLearn.	SCORE@open.ac.uk Website: http://labspace.open.ac.uk/course/view.php?name=SCORE
OER Commons	OER Commons is a shared workspace for individuals and groups of educators to develop and share open educational resources. The OER Commons Initiative includes an OER platform for finding OER from a diverse range of providers and an OER professional development training program for creating OER and collaborating around OER.	Contact person: info@iskme.org Website: http://www.oercommons.org/
OpenER	The OpenER project is meant to offer open start courses. In 2006 Open Universities introduced Open Educational Resources (OpenER-project) in order to provide free accessible open learning materials via the Internet, as a means to increase the participation in higher education. We now offer about 20 free accessible courses. To achieve higher participation in higher education existing thresholds must be lowered and the willingness of individuals to invest in educational activities must be stimulated.	Contact person: communicatie@ou.nl Website: http://www.ou.nl/

Table 1. European initiatives regarding OER

2. A Massive Open Learning Experience

AbiertaUGR (abiertaUGR, 2013) is a good example as a case study to understand the relevance of involving universities at OER and informal learning activities. The University of Granada has started in april 2013 this experience in Open Learning with an initial offering of three online courses free of fee (even with free accreditation fee), and the possibility of awarding 3 ETCS to its own students. This proposal has been developed using features that should be taken into account in this kind of scenario:

- Use OER for learning activities and promotion of user-generated contents (GEA, M. 2013).
- Creation of online learning communities (GEA, 2011).
- Recognition at Universities (TANNHAUSER, 2012).

The courses have been developed to a wide community in order to adquire transversal competences and skills currently required in graduated tittles. Some of the most relevant competences are the following:

- Knowledge and skills for an autonomous learning by creating their own personal learning environment.

- Enhancing the collaboration and work in groups.
- Enhancing the creativity, leadership, and reputation on a online community of learning.

These abilities are engaged in a context of social learning enhanced in the abiertaUGR platform using everyday technologies (blogs, twitter, groups, bookmarks, forums, etc.), and conceived as a social community where users have relevance (Figure 1), as a living community, and each member has the own personal learning environment or space (Figure 2).

The screenshot shows the homepage of the abiertaUGR website. At the top, there is a header with the logo of the Universidad de Granada (UGR) and the text "abiertaUGR". Below the header, there are two main sections: "Cursos UGR en Abierto" and "Últimos cursos". The "Cursos UGR en Abierto" section contains text about MOOCs and course requirements. The "Últimos cursos" section contains information about recent courses, their start dates, and descriptions. On the right side, there is a sidebar with a section titled "Nuevos miembros de la red" which displays a grid of small profile pictures of new members. At the very bottom of the page, there is a footer with the text "edmetic, 3 (2), 2014, E-ISSN: 2254-0059; pp.7-28" and "© edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC".

Figure 1. abiertaUGR website, new members shown below

The screenshot shows a personalized learning space on the abiertaugr platform. At the top, there's a header with the logo of the Universidad de Granada (UGR) and the text 'abiertaugr'. To the right of the logo are links for 'Cursos', 'Miembros', 'Cafetería', and 'SOS'. Below the header, there's a button labeled 'Pulsa este botón para configurar tu espacio' and a link 'Agregar widget'. On the left, a sidebar titled 'Mi Espacio' features a profile picture of Rosana Montes, her name, and a 'Medalla' badge indicating she's the most entrepreneurial user of the week. Below this are links for 'Quitar amigo', 'Blogs', 'Enlaces recomendados', and 'Muro'. The main content area is titled 'Rosana Montes' and contains sections for 'Breve descripción', 'Ciudad', 'País', 'Ocupación actual', 'Institución', 'Intereses', 'Habilidades', 'Email', and a 'Webs' link. To the right of the main content is a 'Nube de Tags' (tag cloud) containing words like 'Apps', 'actividad', 'aprendizaje', 'ubicuo', etc.

Figure 2. Personal learning environment

2.1. Course analytic data

13

The first course (Digital Identity) started with more than 1.800 students enrolled in it. The user profile is approximately 60% related with teaching communities (K12, universities, etc.) and 30% belonging to professional sector (internet related works such as community manager or other kind of professionals with demands of a digital presence). We have a wide range of age so this kind of course has good acceptance for any kind of audience. Some statistical data are shown in Figure 3.

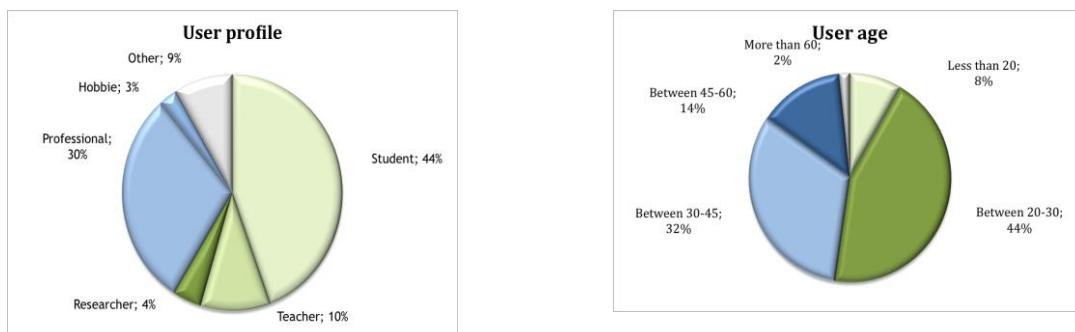


Figure 3. Students profile enrolled in Digital Identity mooc course.

Analytic data of internet access seem also to be very interesting. We had had during the first weeks of the course more than 22.000 visits of users, with an average of 15 minutes per visit (Figure 4). Also we covered (with only one Spanish course) visits from almost all the world (Figure 5).

Using the data gathered in this first course (the second course has just started at the time of writing this article) is the following:

- Students enrolled: 1.805
- Student passed the 4 week course: 620 (34'4%)
- Student with high activity (more than usual) 162 (8'9%).

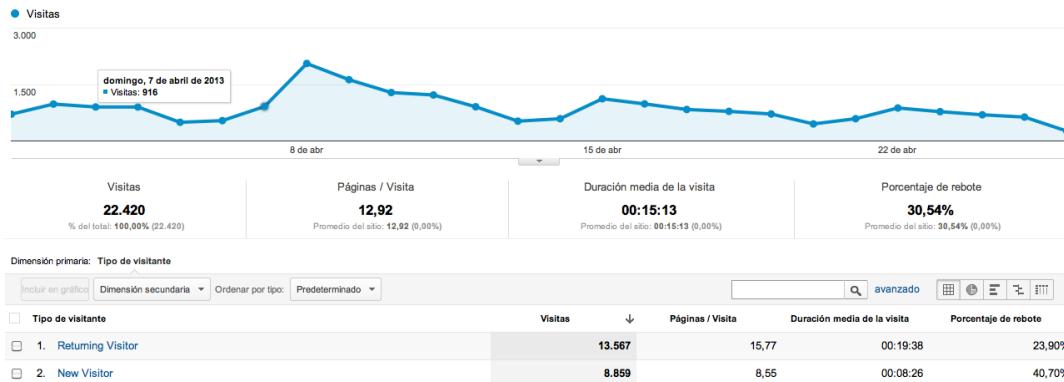


Figure 4. Students profile enrolled in Digital Identity mooc course.

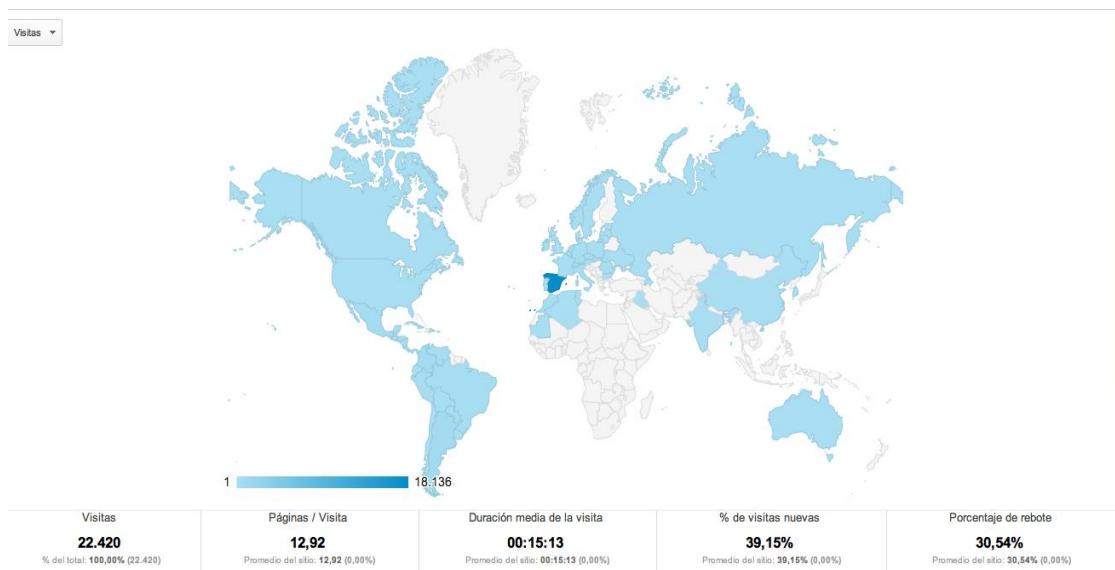


Figure 5. Digital Identity, a course in Spanish, has received visits from most parts of the world

Using the data gathered in this first course (the second course has just started at the time of writing this article), we can say that user satisfaction with this course (an in general with the social platform) was satisfactory (Figure 6 and 7).

So, these data confirms that this model is suitable for massive courses and also, as a model to construct online learning communities connected with higher education institutions using OER and informal learning as a method for engagement.

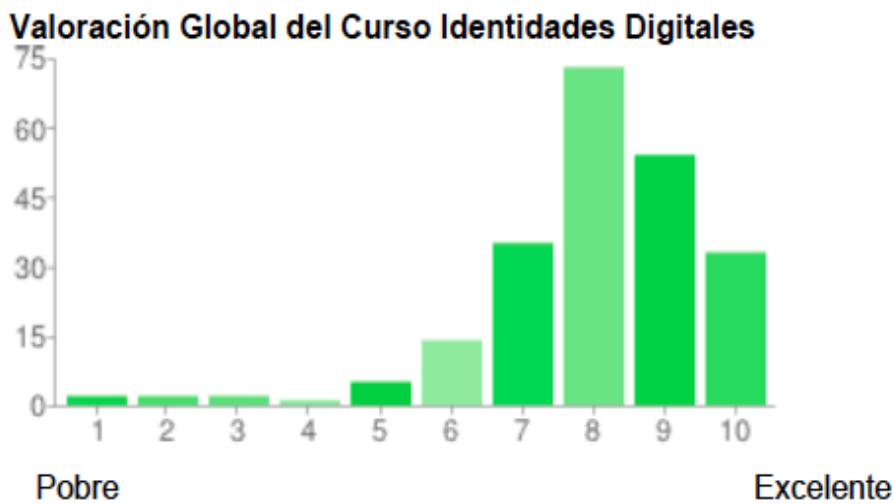


Figure 6. User satisfaction with the course is 8 in average.

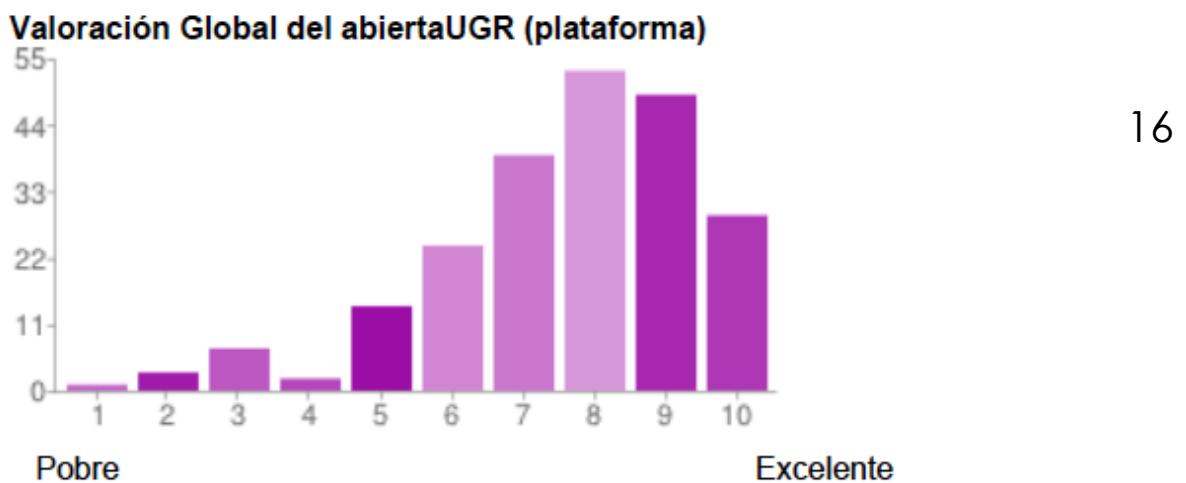


Figure 7. User satisfaction with the social platform is 8 in average

Some questions we had to evaluate in this course before starting it were following:

- Course methodology: What is the best approach to conduct this kind of informal learning?
 - Which is the evaluation process?
 - Expected outcomes?

- Connection with the universities' learning model?

2.3. Main Outcomes

The outcomes of this kind of course were conceived with some keypoint in its design:

- Creation of personal learning environments (PLE) connected with these courses.
- Course Content enriched with lots of comments and suggestion from the community.
- New resources generated by the users accessible to the community (some of them open to all).
- Creation of a stable community of practice with tools for communication, relationships, etc.
- Closing up conclusions obtained from the community users working in group team where anyone could contribute.

17

3. An Open Learning Framework for Traditional Universities

The successfull execution of AbiertaUGR is the fulfilment of two important sides: theory and practice. In fact it was a labour of research and work which started with the OERtest project coordination from the University of Granada and the development of a formal framework for OER recognition. This project was the seed to future implementation of OER-based accreditation of informal learning, thouth in this article we focus on open question at the level of the project itself an not to the possibilities that it derivative actions could be taken. We also, face the theory of the project with the implementation of AbiertaUGR (abiertaUGR, 2013).

3.1 Model of social and informal learning

In the OERtest project, we focus on opening up possibilities for assessment of

resources, as a natural complement to the materials which are being made available. Mainly we move to the possibility of universities publishing courses as OER (probably already in their OpenCourseWare (OCWC, 2001) and also certifying students, maybe awarding ECTS. This posed two main areas of research that would follow in a testing phase and development phase as we shown in the following image.

The testing phase in the OERtest project was centered on the open materials. The learning framework is concerned with entire course-modules offered as OER with full course materials, guides, supporting documentation etc., equivalent to a unit/module offered in any HEI. The certifying framework assumes the possibility of unbundled course design, assessment & certification possibilities, and accumulation & recognition procedures, both within an institution and between institutions participating in a consortium.

A traditional system would see all of the following processes happening within one course, within a single institution:

- Course design – whereby a group of experts and pedagogues design a curriculum, course structure and materials.
- Teaching / Learning – whereby the materials created by the course designers are used to create a learning experience (often with the help of tutors / teachers).
- Assessment & Certification – whereby the knowledge acquired in the learning experience is tested, and thus the learning experience is validated. Certification serves as evidence of completion of the validated learning experience.
- Accumulation & Recognition – Whereby a student acquires validated learning experiences, and uses them as a passport to obtain more advanced learning experiences.

In an unbundled system, these processes are performed individually by separate teams, often in different institutions. This leads us to a set of situations from which we want to explore with you two according to their relevance.

Engaging with OER at universities

Scenario name	Learner is	Studies OER module at	Requests assessment from	Uses credits at	Notes
OER traditional	Student at U1	U1	U1	U1	Only difference from traditional is OER-based materials. Self-study modules with credit are not unusual.
OER Erasmus	Student at U1	U2	U2	U1	Converse applies for students at U2 taking OER module at U1.
OER Summer School	Student at U1	U3	U3	U1	U1 has no agreement on standards etc. with U3, and so must assess quality of the credits, perhaps using exam or portfolio model.
OER Credit Market	Not currently a student at U1 / U2	U1	U1	Not at U1 or U2	U1 assesses learner using the methods it has decided are appropriate for its own OER module and offers ECTS credits to be taken away and used as learner wishes/is able.
OER Anywhere	Student at U1	U3	U4	U1	U1 has no knowledge of the curriculum or standards etc of the offering at X, and so must assess quality of the credits using RPL methods, eg exam or portfolio model
OER RPL	Not currently a student at U1 /	X	U1	U1	Learner wishes to enter U1 and offers

U2	learning from OER as basis for entry. U1 must assess using RPL-type protocols as it has no prior basis for evaluating standards of the OER curriculum
----	---

Table 2. Scenarios for OER recognition according the OERtest project

In the table above:

- U1: represents the 'home' university, where the student following the modules is enrolled (if the student is actually enrolled at an institution).
- U2: represents an HEI which has signed an agreement with U1 for mutual recognition of qualifications and/or credit.
- U3 & U4: represent third-institutions which do not have any formal relations on mutual recognition, neither amongst themselves, nor with other institutions.

To take further steps to provide a framework which would allow this learning to be recognised, some open questions needed to be clarified or extended in further research.

1. Exploration of intuitions, beliefs, thoughts and feelings about the accreditation process from OER provision.

Based on the accreditation approach from OER provision, what is the first impression/reaction? (An exploratory question about their opinion about the issue).

To what extent is it feasible?

To what extent can the qualification be trusted? (Does it reach the quality standards of the accepting institution?).

Can (and how) can the qualification be compared to that applied to a traditional course?

2. Regarding the procedure of implementation.

How do you imagine the procedure of implementation in your unit or

20

regarding your responsibilities?

How could your unit implement this new approach? (Question oriented to elicit a positive answer and a possible procedure or sub-procedure of the unit)

To guarantee the quality of the assessment this report proposes the creation of a learning-passport: a credit-level diploma supplement which would give full transparency to award the qualification. The learning passport is structured around a process-model of course design, provision and assessment, which when fully completed, gives a comprehensive picture of the holder's learning pathway.

The OERTest process model consists of 4 stages, each containing a number of processes, as following: design, learning, assessment and awarding. These stages are detailed at Figure 8.

In the context of abiertaUGR these requirements were satisfied as follows. We have organised the guidelines of the courses using gamification techniques, where students are awarded with some points due to their participation in the course. The available situations to acquire such recognition may be in one of the following circumstances:

- Participation in debates: comments, opinions and questions are valuable in order to promote the skills of belonging to the community.
- Creating knowledge and supporting new material to the course.
- Social relationships, making personal collection of friends, using internal message for helping other users, etc.
- Group workspaces. Enabling to create different teams to work together for a specific goal-oriented task.

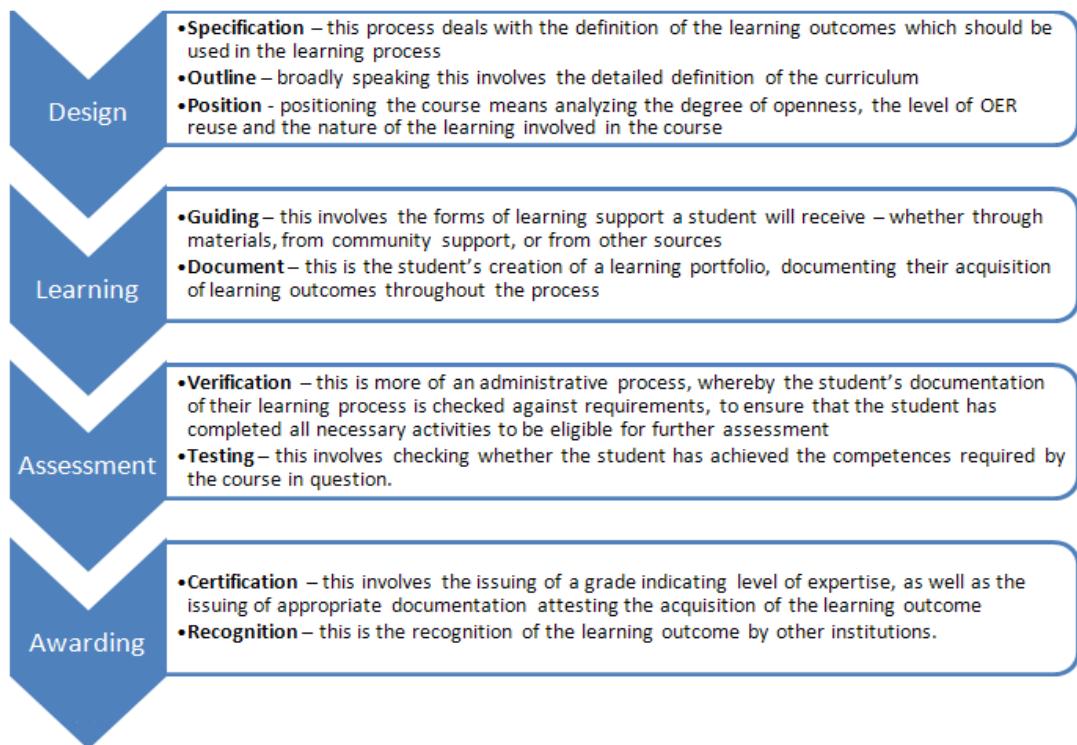


Figure 8. OERtest model for informal learning

22

3.2. Assessment Model

At this stage, the open questions were weighted as with importance as the interviewed people pointed it as a hot spot of research for the success of this kind of initiatives. The most representative questions are listed bellow.

1. Is it easier or harder to assess learning from OER with study at higher (e.g. Masters) or lower (e.g. University entry) levels? (high level: more 'difficult' LOs but more mature learners, lower level: the other way around).
2. Can all LOs be assessed for learning taking place through OER, and if so, how? If not, what kinds of LOs could not be properly assessed?
3. Focusing on assessment methodologies: How to assess all the learning outcomes that would lead to credit being offered?
4. What is the term assessment referring to? How can it be defined?

What is it used for?

5. What kind of assessment methodologies for the assessment of learning outcomes are usually used in universities in Europe? (Is it possible to find "more" and "less" accepted methods for assessment? Is there a mainstream?)
6. What are the main barriers for HE institutions to accept other institutions' assessments/ grades/ credits?
7. Are the results of assessment between universities transferable? (If one university X in country Y assesses a student, can this assessment result be transferred to another university - and under which circumstances and conditions would that be imaginable?)
8. Which factors determine the value of an assessment result? (e.g. if the assessment method employed has been conducted in a sound way, the value of the assessment result is still depending on the curriculum of the program and on other context factors)
9. Are there certain subjects for which the "transfer" or "recognition" of an assessment is more likely between universities and others where it is less likely?

23

In the context of abiertaUGR, we have several assessment methods:

- Automatic award system after participation in activities: positive points, rate.
- Recognition from the community and the training team: likes and badges.
- Working-teams developed in groups. This activity has been very interesting with exciting results from each team.

With the previous assessment tools the evaluation panorama is covered focusing in these contexts: activity, reputation and outcomes. Some of these tools need a pedagogical team behind (one teacher per week and at least two content curator / mentor). These activities are also linked with social networks such as twitter and facebook.

3.3. Requirements and standards of resources

In this sense, the research line for universities to fulfill their open scenario should answer the following questions:

1. How do you cope with the issue related to OER licenses (copyleft / copyright)?
2. Do you know a similar experience of guidelines / standards (on national / international level) which could be used in the OERTest perspective because it shares common standards related to OER development.
3. What are the technical, educational, methodological quality criteria which we could take into account when using OER? Should we require methodological issues such as competences or activities?
4. Do you think the SCORM standard should be mandatory for the modules offered? Or else, content with general support (pdf, avi, swf) is enough?
5. The interaction between students could be seen as collaborative knowledge generation. Do you think that it would be important to include this type of interaction in the design of an OER module?
6. Do you give more value to multimedia content (youtube, slideshare, podcasts) compared to conventional plain-text based content?
7. Do you consider possible to establish a relationship between the number of ECTS and the amount of material that should be offered by an OER module?

24

3.4. Credentialization, certification and recognition

The hot spot of the implementation of this stage in a traditional university is the area of credentialization, certification and recognition. Most of the MOOC initiatives EDX (2012), COURSERA (2011), UnedCOMA (2013) have not at present resolved this very important issue. The open questions that need to be clarified

in a further research line are:

1. Are the processes that your university uses to set the standards (level) and assure quality of its educational offerings and to define the ECTS credits that any study may carry, be able to also be used for assessment of learning acquired through OER? If NO, what are the reasons why your present processes are not appropriate (e.g. they specify traditional teaching and assessment methods, they exclude some forms of teaching and assessments)
2. Would your university regard ECTS credits obtained from another university through its assessment of learning acquired through OER as acceptable or would it in principle decline to recognize them?
3. Would your university regard such ECTS credits as below/same as/higher in *quality* to those obtained by traditional methods?
4. Does your university have a standard process to assess the quality of ECTS credits presented to it by students or is this devolved to local units?
5. Would your university be prepared to offer assessment, and hence assign EDCTS credits, to learning acquired through OER? If not, what changes might be put in place to enable your university to be able to assign such credits?
6. What is the process to validate learning results coming from independent study of OER or other e-learning resources produced by our own HEI?
7. How to develop a strategy for such recognition?
8. What are the conditions to build trust between institutions?
9. What would be the difficulties to recognize learning outcomes from independent studies/self-studies of OER NOT generated by our HEI?
10. What are/would be the main obstacles in the implementation of such an assessment and validation/certification approach at inter-institutional and international level?

11. What are the policy measures at the national and EU level to support mutual recognition of OER learning outcomes?

3.5. Regulatory Framework

One of the most important phases in the OERtest project is testing the feasibility of OER based learning assessment at the participating universities. To enable such a service offer at these institutions, the development of a set of regulatory standards is necessary. This framework should be based on the one hand, on the existing literature in the field of assessment and quality assurance, and the quality and standards of OER. On the other hand, it should also consider good practices and examples from the involved universities (assessment, quality, inter-institutional collaboration, good practices from OER related projects etc.)

Regarding the connection with the higher education model AbiertaUGR represents an informal learning scenario where students and professionals meet in a open online space organized as a regular courses, planning and tools to acquire knowledge, skills and competences though social activities. The intended goal is to include informal learning through massive online courses as regular activities at the university.

26

4. Conclusion

The specific focus on assessment and certification is justified by the concern that OER for learning may remain in the sphere of informal and non-formal –and non-recognized- learning. Through the development of the right quality and assessment tools, it can also form an important new-pathway for student-centre learning within formal education.

The danger is that Open Education may develop into a new and parallel system of education, that is already happening with the strong move towards MOOCs (Massive Online Open Courses) – assessed and certified educational programmers offered by major universities, whose certificates are expressly not

equivalent to those awarded for “*traditional*” education, and which are not compatible with any system of qualifications.

5. Acknowledgment

This paper has been funded with support of the Lifelong Learning Programmed of the European Commission, (EACEA) project agreement number 2010 – 3887-Virtual Campuses (OERtest). This paper reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

References

- AbiertaUGR (2013). <http://abierta.ugr.es>
- COURSERA (2011). <http://www.coursera.org/>
- EACEA (2007). *The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Lifelong Learning Programmed 2007-2013.* Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/llp/>
- EDX (2012). <http://www.edx.org/>
- GEA, M (2011). Collective Intelligence and Online Learning Communities. International Conference on Information Society (i-Society 2011) Technical Co-Sponsored by IEEE UK/RI Computer Chapter. June 27-29, 2011, London, UK. Retrieved from <http://lsi.ugr.es/rosana/investigacion/papers/isociety11.pdf>
- GEA, M. (2013). Formación abierta sobre modelos de enseñanza masivos: nuevas tendencias hacia el aprendizaje social. *IV Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2013)*. Lisboa, April 17-19 2013.
- MILLER, G.E. (2011). *ICDE's Role in Ensuring Quality in International Institutional Collaborations.* Retrieved from <http://www.icde.org/?module=Files;action=File.getFile;ID=1775>

27

- MiriadaX (2013). <http://www.miriadax.net/>
- MITx (2011). Webpage: <http://www.mitx.org> [Accessed September 7th, 2012].
- OCWC (2001). OpenCourseWare Consortium. Retrieved from <http://www.ocwconsortium.org/en/courses/catalog>
- OERTEST (2010). Testing the Feasibility of OER-Course Certification. Webpage: <http://oer-europe.net>
- OERTEST CONSORTIUM (2012). Open Learning Recognition: Taking Open Educational Resources a Step Further. Retrieved from http://oer-europe.net/open_learning_recognition
- OERu (2011). OER University project. Retrieved from http://wikieducator.org/OER_university
- TANNHAUSER, A.C. (2012). OERtest Policy Recommendations. Retrieved from http://oer-europe.net/policy_recommendations
- UDACITY (2012). <http://www.udacity.com/>
- UnedCOMA (2013). <http://www.unedcoma.es>
- WALSH, K. (2012) Exploring the Khan Academy's use of Learning Data and Learning Analytics. Emerging EdTech22, april 2012. Retrieved from <http://go.nmc.org/rtpc>

28

Cómo citar este artículo:

Montes Soldado, R., Gea Megías, M. & Dandi, C. (2014). Enganging OER at universities. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 7-28.



Cyberbullying-Questões e desafios atuais
Cyberbullying-Current issues and challenges

29

Fecha de recepción: 22/05/2013
Fecha de revisión: 07/09/2013
Fecha de aceptación: 21/09/2013

Cyberbullying-Questões e desafios atuais

Cyberbullying-Current issues and challenges

Teresa Pessoa¹ & João Amado²

Resumo:

A evolução que se tem verificado ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm tido impacto significativo no quotidiano, muito particularmente na vida dos jovens. Se de facto o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas constitui, por um lado, vantagem para a construção de projetos e cenários educativos inovadores e medeia, com vantagens significativas, a forma como as crianças e jovens se expressam, comunicam, constroem a sua identidade é também inegável, por outro lado, e comumente reconhecido que a par destas vantagens há riscos importantes associados à utilização da Internet e das TIC – como é o caso do cyberbullying! Neste artigo reflectem-se as principais linhas de investigação que se produziram, nos últimos anos, na área do Cyberbullying. Apresenta-se assim, neste trabalho, uma leitura crítica e fundamentada na recente investigação, de alguns temas relevantes nesta área de investigação, nomeadamente a definição do conceito de cyberbullying, a caracterização dos atores envolvidos, a referenciação das tecnologias usadas, a identificação e descrição dos comportamentos associados, bem como o alcance, a prevalência e o impacto do fenómeno e das emoções e sentimentos associados. Finalmente tecem-se alguns comentários relativos às dificuldades da investigação sobre a temática e aos desenvolvimentos da mesma no futuro.

Palabras claves: Cyberbullying, conceito, comportamentos, alcance, afetos

Abstract:

The development and changes that have occurred in *Information Technology and Communication (ICT)* have had significant impact on daily life, particularly the lives of young people. Although the development of technological tools, on the one hand, favours the construction of projects and innovative educational scenarios and mediates, with significant advantages for the way children and young people express themselves, communicate, and construct their identity, it is on the other hand undeniable and commonly recognized that in the wake of these advantages come serious risks associated with the use of the Internet and

¹ Universidade de Coimbra (Portugal). tpessoa@fpce.uc.pt

² Universidade de Coimbra (Portugal). joao.amado@sapo.pt

ICT as is the case of cyberbullying.

This article reflects the main lines of research in recent years in the area of Cyberbullying. This work, based on critical reading and grounded in recent research, raises some important issues in this area of research, namely the definition of cyberbullying, the characterization of the actors involved, referencing the technologies used, the identification and description of related behaviours, as well as the scope, prevalence and impact of the phenomenon and the associated emotions and feelings. It concludes with some comments on research difficulties in this area and future developments.

Keywords: Cyberbullying, behavior, prevalence and emotions

1. Introdução

A evolução e as mudanças que se têm verificado ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm tido impacto significativo no quotidiano, muito particularmente na vida dos jovens. Nos últimos anos registaram-se mudanças significativas na World Wide Web, sendo de assinalar a passagem da web 1.0 à web 2.0; isto significa que é possível, neste momento, a qualquer criança, jovem ou adulto, e em qualquer lugar, ser ator e autor no cyber espaço, sem custos, sem necessidade de competências tecnológicas altamente especializadas e sem controlo ou supervisão. Se de facto o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas constitui, por um lado, vantagem para a construção de projetos e cenários educativos inovadores e medeia, com vantagens significativas, a forma como as crianças e jovens se expressam, comunicam, constroem a sua identidade, por outro lado, é também inegável e comumente reconhecido que, a par destas vantagens há riscos importantes associados à utilização da Internet e das TIC – como é o caso do cybebullying!

O cyberbullying é um problema relativamente recente e emergente nas nossas escolas (Newey e Magson, 2010), ainda desconhecido para a maioria dos pais (Parks, 2013), e para muitos professores que não imaginam os novos perigos que ameaçam os seus filhos ou alunos. Torna-se, pois, muito importante e urgente a compreensão multidisciplinar do fenómeno tendo assim em conta a multiplicidade de fatores que o caracteriza: sociais, familiares, pessoais, grupais e escolares.

O presente trabalho tem como objetivo oferecer uma compreensão holística do fenómeno do cyberbullying através de uma leitura³ e análise das

32

³ A leitura que se oferece está fundamentada em todo um percurso de pesquisa dos autores deste trabalho no domínio do Cyberbullying de que salientamos. A) o projeto Cyberbullying – Um diagnóstico da situação em Portugal (Referência: PTDC/CPE-CED/108563/2008), financiado pela FCT, com as colegas Doutoras Armando Matos e Cristina Vieira B) O projecto [CyberTraining: A Research-based Training Manual On Cyberbullying](#), apoiado pela Comunidade Europeia (ref. 142237-LLP-1-2008-1-DE-

principais linhas de investigação que, nos últimos anos, emergem, na Europa e no Mundo, sobre a temática do cyberbullying ao mesmo tempo que identifica e descreve as problemáticas atuais que o caracterizam. Abordaremos um conjunto de temáticas emergentes de estudos e textos diversos, tendo como referência a qualidade e reconhecimento científico dos seus autores. Ficam, no entanto, por referir e desenvolver muitos outros temas, mais por condicionalismos de espaço do que por menor valorização dos mesmos; refiram-se, neste caso, temas como: as motivações dos agressores, as estratégias de coping usadas pelas vítimas, as estratégias de prevenção e de intervenção a promover na escola e na família, a legislação e a atribuição de responsabilidades legais, entre outros.

2. Os estudos e investigações: as principais questões abordadas

2.1 Cyberbullying – a construção do conceito

Trata-se de um conceito recente e ambíguo, carecendo, ainda, de uma rigorosa e unânime conceptualização teórica, necessária à investigação e à partilha de resultados nesta temática. Como referem Newey e Magson “Another problem evident in the current research is the lack of a universal definition of cyber bullying. Definition choices influence instrument selection (...). These definitional problems lead to researchers using a diverse selection of research tools, conceptualisations and theoretical frameworks, which in turn makes comparisons across empirical studies impractical, and advancements in our understanding of this emerging research field unattainable” (2010: 5).

Em ordem a uma definição consensual do fenómeno pode dizer-se que tem havido toda uma evolução e debate que é importante compreender e contextualizar nas próprias dinâmicas da evolução das Tecnologias da

33

LEONARDO-LMP, aprovado para financiamento pela Education, Audiovisual & Culture Executive Agency - EACEA) e desenvolvido entre 2008 e 2010 por equipas de 7 países europeus, com a colega da equipa portuguesa Doutora Armando Matos e C) O

Informação e da Comunicação (TIC) e do impacto destas na vida quotidiana.

Nancy Willard apresentou uma primeira definição de *cyberbullying* dando ênfase aos sentimentos e aos comportamentos de natureza social envolvidos neste problema e “considera que uma situação de *cyberbullying* ocorre quando se é cruel para com os outros, enviando ou colocando online material prejudicial ou envolvendo-se em outras formas de crueldade social utilizando quer Internet quer outras tecnologias digitais”(Willard, 2006, cit. in Calmaestra et al, 2010: 5).

Ainda em 2006, Smith e colegas acentuam outros aspectos na definição de *cyberbullying*, como a intencionalidade e a duração do comportamento; desse modo, definem o fenómeno como um ato de agressão intencional, realizado repetidamente, ou durante um período de tempo, por um grupo ou indivíduo, utilizando formas de contacto eletrónicas, contra alguém que não consegue defender-se facilmente.

34

Neste mesmo sentido segue a definição de Belsey (2006) ao expor que o *cyberbullying* envolve a utilização das TIC como uma plataforma para uma conduta hostil, repetitiva e intencional por parte de um grupo ou de um indivíduo, cujo objetivo é prejudicar os outros. A intencionalidade e a repetição são também características salientadas por Hinduja e Patchin (2010) e realçadas por del Barrio (2013).

Na atualidade o conceito é cada vez mais construído e delimitado tendo em conta as especificidades do desenvolvimento das ferramentas tecnológicas que o suportam. Li, retomando a definição de Willard em 2004, salienta o uso das TIC: “Cyberbullying can be briefly defined as ‘sending or posting harmful or cruel text or images using the Internet or other digital communication devices’ (2010, 3). Já Belsey especificava que o “*cyberbullying* involves the use of information and communication technologies, such as e-

projeto CyberTraining para pais (CT4P), apoiado pelo programa Grundtvig / Lifelong

mail, cell phone and pager text messages, instant messaging, defamatory personal Websites, and defamatory online personal polling Websites, to support deliberate, repeated, and hostile behavior by an individual or group that is intended to harm others" (2006, 3). Atualmente Ortega e colegas definem cyberbullying como "a form of bullying that uses electronic means such as email, mobile phone calls, text messages, instant messenger contact, photos, social networking sites, and personal web pages, with the intention of causing harm to another person through repeated hostile conduct" (2012, 342).

Finalmente a definição de Parks realça as TIC quando diz que o cyberbullying é "any harassment that occurs via Internet or digital communication. That includes e-mail, instant messages, comments on social networking sites as Facebook, post on others websites or blogs, and videos posted on You Tube. With the exploding popularity of cell phone text messaging cyberbullies can also harass their victims by sending them abusive text messages." (2013,9).

Apesar desta ênfase nas TIC, também tem havido preocupação com outras características específicas do fenómeno como é o caso do anonimato do agressor e a ausência de tempos e de espaços específicos para a prática deste tipo de comportamentos.

2.2 Cyberbullying – papéis e perfis dos sujeitos envolvidos

O cyberbullying, à semelhança de outros tipos de bullying, tem subjacente dinâmicas sociais e relacionais em que emergem, entre outros, o papel do agressor e o papel da vítima. Se entre um e outro destes dois papéis é natural que haja um desequilíbrio ou assimetria de poderes, no caso do cyberbullying este desequilíbrio possui bases diferentes do que acontece no bullying face a face, sendo fundamental a existência de competências e de vantagens no

Learning Programme of the EU, 2010-2012, com a colega Doutora Armando Matos.

domínio das tecnologias; desse modo, o agressor não tem necessariamente que ser mais forte fisicamente do que a vítima.

As vítimas em situações de cyberbullying também têm o poder de, em alguns casos, se desligarem do agressor ou dos comportamentos agressivos na medida em que 'o' podem bloquear ou apagar e desligar-se do site, etc., isto é, estão disponíveis ferramentas tecnológicas de bloqueio e evitamento (Price & Dalgleish, 2010, Wolak et al, 2006). Porém, reconhece-se que apesar disso, a agressão pode permanecer para além do tempo e espaço (Amado, Matos, Pessoa e Jäger , 2009), independentemente da vontade do agressor (Slonje & Smith, 2008), o que traz a este fenómeno características singulares.

Grande parte dos sujeitos de cyberbullying, que são vítimas ou agressores, tiveram ou têm histórias de bullying face a face (Avilés Martinez, 2013, Smith, 2006; Li, 2006^a, Ybarra & Michell, 2004; Ybarra, Mitchell, & Finkelhor, 2006). Não deixa de ser importante realçar a frequente troca de papéis entre vítimas e agressores.

Os agressores, no caso do cyberbullying, usufruem da vantagem do anonimato responsável por um 'efeito de desinibição' que os estimula a reagir impulsiva e agressivamente aos parceiros online (Aricak, 2009) Eles escondem-se por de trás de nicknames ou de diversos avatares e, além disso, não veem as reacções das vítimas (emoções, expressões corporais, etc.), o que 'os protege' de sentimentos de culpa ao mesmo tempo que aumenta a vulnerabilidade das vítimas (Newey e Magson, 2010). Apesar do anonimato, a investigação (Ybarra & Michell, 2004) revela que as vítimas conhecem frequentemente os autores da agressão; como diz Parks (2013, 13) "A majority of young people who had experienced each type of abusive behavior said it was carried out by someone they knew very well for 13 out of 16 behaviors tested".

A par desta atenção às dinâmicas entre os papéis da vítima e do agressor, verifica-se uma preocupação pelo estudo dos perfis psicológicos dos sujeitos que assumem um ou outro dos papéis. A este propósito, muito

recentemente e com base em estudos anteriores, Del Barrio (2013), conclui que as vítimas são crianças e jovens que se sentem menos populares, e sofrem de problemas emocionais na sua relação com os companheiros. Para além disso possuem um conhecimento inadequado acerca dos riscos e das regras do uso seguro da internet (manter a privacidade, não partilhar chaves de acesso, saber pedir ajuda, etc.).

Segundo a mesma autora os agressores caracterizam-se por ausência de empatia, confiança e segurança no uso das novas tecnologias, percepção de falta de confiança, carinho e ajuda nas suas amizades. Por outro lado, como refere Cowie (2013, 17) há cada vez mais evidências de que os agressores apresentam frequentemente transtornos de conduta, hiperatividade e consumos proibidos, como álcool e tabaco.

Acrescente-se, no entanto, que estes perfis representam apenas uma tendência geral, não se podendo esperar que qualquer caso de vítima ou de agressor encaixe forçosamente num um mais destes aspetos ; além disso todos estes fenómenos estão a evoluir e a variedade de aspetos a considerar pode ampliar-se constantemente.

Vários outros papéis têm sido identificados no desenvolvimento do fenómeno do bullying, inerentes aos que, genericamente, se designam por 'observadores', e que podem ser: reforçadores e auxiliares (apoiam o agressor), o defensor (apoia a vítima) e a testemunha, com um papel passivo e que nem apoia objetivamente o agressor nem a vítima. Relativamente aos papéis dos observadores a investigação tem-se interessado pela natureza diferenciada dos sentimentos face à vitimação, bem como à relação entre a frequência do bullying e o papel dos observadores. (Bowers et al, 1994, Olweus, 1993, O'Connell, Pepler & Craig, 1999, Ortega & Mora-Merchán, 2000, Calmaestra et al, 2010, Salmivalli et al, 1996, Salmivalli, Voeten & Porskiparta, 2011).

2.3 Cyberbullying – tecnologias utilizadas

O fenómeno do cyberbullying deverá ser compreendido em função das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) utilizadas para as concretizar. De fato cada uma delas tem características específicas que determinam os comportamentos relativos ao seu uso. O fenómeno pode ser qualificado como consoante é praticado, por um lado, através das múltiplas funcionalidades do telemóvel ou do computador ou, por outro, através da utilização ou não da internet, isto é num modo offline ou online. As TIC estão, no entanto, em crescente evolução e o seu domínio e a criatividade por parte dos agressores é enorme pelo que qualquer tipologia dos meios será sempre provisória, mas neste momento podemos avançar com as seguintes categorias: SMS; MMS; telefonemas; mensagem de correio eletrónico; salas de conversação (*chatrooms*); mensagens instantâneas e páginas da Internet (Smith et al, 2006, 2008):

- SMS: enviar ou receber mensagens de texto abusivas através do telemóvel.
- MMS: tirar, enviar ou receber fotos e/ou vídeos desagradáveis utilizando os telemóveis (ex. *happy slapping*).
- Telefonemas: fazer ou receber telefonemas perturbadores (ex. comunicar brincadeiras maliciosas).
- Correio electrónico: mensagens de correio electrónico maliciosas ou ameaçadoras enviadas directamente para a vítima, ou sobre a vítima para terceiros.
- Salas de conversação: Intimidação ou abuso aquando da participação em salas de conversação
- Mensagens Instantâneas: Mensagens instantâneas abusivas (MSN, Yahoo, AIM etc.).
- Páginas da Internet: Onde são revelados detalhes secretos ou pessoais de uma forma abusiva, ou onde são partilhados comentários maliciosos e desagradáveis. Pode também envolver a divulgação, numa página

da Internet, de fotos ou vídeos humilhantes ou a colocação de pesquisas degradantes.

2.4 Cyberbullying – expressões comportamentais do fenómeno

Um outro modo de focar o cyberbullying diz respeito aos vários tipos de comportamentos com que ele se concretiza. A investigação (Akbulut & Eristi, 2011, Calmaestra et al, 2010, Kowalski et al., 2008; Newey e Magson (2010) tem vindo a assinalar comportamentos como:

- Manifestar ódio, fazer ameaças, intimidar (*Flaming/Threats/Intimidation*): discussões acessas e intensas de curta duração, com uma linguagem e mensagens vulgares, rudes e ofensivas, e com insultos (*flame war*) que ocorrem habitualmente em forums online e salas de chat;
- Insultar (*Bashing*): utilização da Internet para cometer ataques, diretos, verbais ou por via de imagens como é o caso, por exemplo, de comentários difamatórios em blogues;
- Assediar/ assédio (*Online harassment*): envio repetido e persistente, a um alvo ou pessoa específica, de mensagens escritas agressivas (*text war*) com o objetivo de ferir e aborrecer;
- Difamar/denegrir (*Denigration/Put Down/Misinformation*): trata-se de ‘dizer mal de alguém’ nos diversos espaços e sitios da web. Espalhar boatos ou divulgar de informações falsas e/ou rumores online com a intenção de prejudicar. É o caso, por exemplo, de alunos que colocam posts (em páginas da web, e-mails, mensagens de texto ou mensagens instantâneas) com informações falsas e prejudiciais sobre as vítimas;
- Ciberperseguição (*Cyberstalking*): assédio escondido, repetido e muito violento, na medida em que o seu impacto na vítima pode causar medos muito fortes. Por exemplo, um aluno pode receber e-mails anónimos com ameaças físicas ou de vigilância total;

- Chapada alegre (*Happy slapping*): comportamentos de quem intencionalmente provoca cenas de violência com a finalidade de filmar/ videografar e enviar, por email, internet, telefone, telemovel, etc., para sites online publicos;
- Revelar segredos/chantagear (*Outing/ Blackmail*): divulgação de informação sensível, privada ou embarcosa e que devia ser do foro privado e assim mantida (cartas, fotografias, questões financeiras, etc.), como meio de chantagem para obter algum benefício. Por exemplo o reencaminhamento de uma mensagem da vítima que contém informação pessoal e íntima;
- Excluir (*Exclusion*): excluir alguém de atividades sociais e de grupo como chats ou jogos. De fato ser excluído de participar com os seus pares poderá levar a sentimentos de rejeição. A exclusão pode ocorrer, por exemplo, num ambiente de jogos online ou blogues quando não se obtém resposta dos pares;
- Dissimular /usurar identidade (*Posing/Masquerable/Identity Theft*): agressor obtém fraudulentamente a senha da conta de uma sua vitima e finge ser esta mesma, enviando informações nocivas e prejudiciais para a própria vítima;
- Aliciar ou fingir-se amigo (*Trickery/ Posing as a friend*): convencer alguém a revelar segredos ou informação embarcosa com o intuito de a partilhar online;
- Sexting: enviar mensagens de cariz sexual, tais como fotos de nu parcial ou total, para serem vistas por outros colegas e amigos.

40

2.5 Cyberbullying – alcance e prevalência

A investigação sobre cyberbullying teve lugar no início do século XXI e o primeiro trabalho científico identificado foi publicado no ano 2000 por Finkelhor e colegas cujos resultados indicam que a percentagem de utilizadores da Internet, nos Estados Unidos, que já foram vítimas de

assédio online, é de 6%. Mais tarde, em 2006, estes mesmos autores referem que o assédio online teve um aumento importante “In YISS-2, 9% of youth Internet users said they were harassed online in the past year. Six (6) percent said someone was bothering or harassing them online and 3% said someone had posted or sent messages about them for other people to see. Also 3% of youth described an incident of distressing online harassment, which left them feeling very or extremely upset or afraid” (Wolak et al., 2006, 53)

Em 2004, Ybarra & Mitchel publicaram um estudo realizado em 1999 e baseado em entrevistas a 1500 jovens nos EUA, entre os 10-17 anos, em que concluíram que 19% dos jovens estiveram envolvidos em agressões online sendo que “3% were aggressor/targets, 4% reported being targets only, and 12% reported being online aggressors only.”(2004: 1311). No Canadá, Beran e Li (2005) num estudo sobre assédio online envolvendo 432 estudantes dos 7-9º anos, verificaram que 69% dos jovens já tinha ouvido falar do problema, enquanto que 21% tinha sido vítima e apenas 3% admitiu ter sido vitimizador. Uma percentagem muito mais elevada foi registada, em 2007, por Raskauskas e Stoltz nos Estados Unidos, onde 49% do grupo de amostra confessou ter sido vítima deste tipo de abuso. Recentemente, Parks (2013: 13) refere estudos de 2011, baseados em 1355 entrevistas a jovens entre os 14 e os 24 anos, em que 56% dos participantes afirma ter sido vítima de cyberbullying.

Os primeiros estudos europeus apresentam, segundo Oliver & Candappa (2003), percentagens inferiores às registadas nos Estados Unidos. Calmaestra, del Rey, Ortega e Mora-Merchán (2010) comparam números de diversas investigações relativos a percentagens de vitimação na Europa que variam dos 15 a 50%, embora Smith (2008) e Ortega (2009) falem em percentagens da ordem dos 10%.

Face a números deste género conclui-se facilmente que as taxas de prevalência do cyberbullying estão muito dependentes do enquadramento teórico, das metodologias adotadas e dos instrumentos de medida usados nos diversos estudos, o que dificulta os consensos nestas matérias quando se

pretende comparar resultados (Aviles, 2013; Cowie, 2013; del Barrio, 2013, Newey e Magson, 2010, Ortega et al, 2012). Há que ter também em conta, com diz Del Barrio (2013, 28), ao compararmos diferentes contextos e países, que a “acessibilidade a estes recursos tecnológicos pode diferir de um contexto para outro (entre países e entre contextos socioeconómicos e educativos)”.

2.6 Cyberbullying – as variáveis de género e idade

Outro dos temas que vem sendo estudado são as questões do género no cyberbullying. Smith e colegas (2008), Ortega e colegas (2008) Del Barrio (2013) afirmam que entre as raparigas se encontram mais vítimas de cyberbullying. Segundo esta última autora “Hay además una interacción entre género y edad: hay más chicos acosadores en 1º de ESO y más chicas en 4º de ESO. Esto podría atribuirse a la similaridad del ciberacoso con el acoso en forma de rumores a espaldas de la víctima, en la que las chicas predominan como víctimas, autoras y testigos” (2013, 28).

Em estudos realizados no Canadá verificou-se que uma maior percentagem de rapazes estava envolvida, em geral, no cyberbullying, quer como agressores, quer como vítimas quer, ainda, como observadores (Li, 2007). Parece mesmo que maioria dos estudos aponta para uma prevalência dos rapazes na prática do cyberbullying (Aricat, 2009); mas quanto a uma maior ou menor vulnerabilidade na vitimação, há também estudos (Aricat, 2009) que consideram não haver diferenças significativas entre os sexos.

Mais uma vez se constata que, tal como na prevalência em geral, no que concerne a idade e género tem havido conclusões diferentes; a importância destas variáveis e o peso dos valores obtidos nos diversos estudos carecem de ser melhor compreendidos.

2.7 Cyberbullying – impacto/consequências gerais

O estudo dos efeitos ou consequências do cyberbullying no quotidiano de crianças e adolescentes não tem chegado a resultados consensuais; no entanto, há um grande consenso no alertar para a gravidade do fenómeno e para a absoluta necessidade de atuar preventivamente.

Slonje e colegas (2008) e Smith (2008) referem que o impacto do cyberbullying depende dos meios ou das tecnologias utilizadas. Assim os vídeos e as fotos terão um efeito muito mais nocivo do que as mensagens através de SMS. Segundo Ortega e colaboradores (2012), Li (2010), Hinduja & Patchin (2010), Aricat (2009), Ybarra & Mitchell (2004), há consequências já seguramente identificadas (semelhantes ao que acontece no bullying face a face), como o decréscimo da auto-estima, o deficit de atenção, abandono e violência escolar, depressão e desordens comportamentais, ideações suicidárias e, em alguns casos, até mesmo a prática de suicídio ou de atos de violência extrema.

O isolamento social e a falta de aceitação entre pares, foram salientados por Cowie (2003); estudos longitudinais mostram, também, as graves consequências ao longo da vida (Ybarra, Diener-West & Leaf, 2007). Acredita-se, de acordo com Li (2010) que estes danos do cyberbullying tenham um maior impacto dos que os relativos ao bullying face a face, devido às características já referidas, como o anonimato, a ausência de fronteiras temporais e físicas e ao fato de ser impossível apagar ou esconder as afrontas ou humilhações uma vez colocadas na internet.

Mas as consequências também se fazem sentir sobre os agressores, salientando-se problemas de relacionamento afetivo, dificuldades de autocontrolo e baixa de rendimento escolar. Segundo Hinduja e Patchin (2010) há também, em alguns deles, ideação suicidária, embora com menos frequência do que no caso das vítimas.

Haveria, ainda, que falar nas consequências no seio da família, da escola e da sociedade. A consideração destas consequências aumenta,

ainda, a necessidade e a urgência de ações de prevenção concertadas entre estas diferentes instâncias (Amado et al., 2013).

2.8 Cyberbullying – emoções e sentimentos

Uma outra linha de investigação, frequentemente associada à anterior, tem a ver com as emoções e sentimentos associados ao fenómeno. Beran e Li no estudo já referido, chegaram à conclusão de que várias vítimas de cyberbullying manifestaram “feelings of sadness, anger, anxiety, and fear that may have impaired their ability to concentrate and succeed academically. Thus, even though cyber-bullying does not always occur in the presence of peer witnesses (for example, threatening messages relayed through cell phones), it may have a similar impact on victims by establishing power and control over them through humiliation. It seems plausible that social dominance theory can be applied to cyber-harassment as victims seem to experience fear and perhaps also helplessness, and, thus, consider themselves to be in a subservient position to the “cyber-aggressor.” (2005, 11). 44

Também os estudos de Katzer (2007) e Katzer e Fetchenhauer (2007) referem que o cyberbullying que acontece nas salas de *chat* produz, nas vítimas, sentimentos negativos tais como raiva, frustração, etc., ao mesmo tempo que 10% das vítimas afirmam sentir-se, ainda, ansiosas devido às suas experiências.

Newey e Magson (2010) referem os sentimentos de tristeza, ansiedade e raiva como os mais salientes e relacionados com o cyberbullying

O estudo de Ortega e colaboradores (2012) é exaustivo e dá-nos conta da problemática relativa a estes aspetos. Salientam, por um lado, que o impacto do cyberbullying deve ser sempre compreendido no contexto, isto é, no âmbito da importância dada, em situações e comunidades particulares, às relações sociais que se concretizam através da Internet. Os autores referem estudos como o de Raskauskas and Stoltz (2007) no qual se verifica que “93% of cybervictims were negatively affected, reporting sadness, hopelessness,

depression, and anxiety. Katzer and Fetchenhauer [2007] found that the emotional responses of the victims of bullying in chatrooms included anger (41%); upset (over 30%); frustration (20%); vulnerability (15%); depression (11%), and fear (8%)” (Ortega et al., 2012, 343).

Independentemente destas referências, o próprio estudo destes autores sobre o impacto emocional do bullying tradicional e do cyberbullying, assente numa amostra de 5,862 estudantes de Itália, Espanha e Inglaterra, permitiu verificar que “the emotion most often reported by pupils, for both traditional bullying and cyberbullying, was feeling “angry” (with the exception of Spanish cybervictims).” (Ortega et al, 2012, 346)). Não deixa de ser importante referir, como resultado deste estudo de Ortega e colaboradores que o sentimento de ‘indefeso’ ('defenseless') foi o menos referido pelas vítimas de cyberbullying através da Internet. No caso do cyberbullying através do telemóvel verificou-se que a emoção ‘raiva’ (angry) foi aquela mais frequentemente assinalada como correspondendo ao que sentiam as vítimas ‘moderadamente afetadas’ porque as vítimas assinaladas como ‘fortemente afetadas’ manifestaram sentimentos de depressão.

Concluem Ortega et al (2012) que, de forma geral, o impacto emocional negativo do cyberbullying é menor do que o do bullying tradicional e que estas diferenças “could be related to the characteristics, real or perceived, of these two kinds of bullying. Some pupils do seem to regard cyberbullying as (mostly) not being as serious as traditional bullying, because it is not “real” and can be ignored in a way that face-to-face bullying cannot” (2012, 352)

45

3. Compreender o cyberbullying – reflexões finais

O estudo do fenómeno do cyberbullying em toda a sua complexidade é recente. Se os primeiros estudos tentaram distinguir o fenómeno do cyberbullying do bullying tradicional, a investigação contemporânea, como a que aqui descrevemos, procurar identificar e descrever as especificidades

deste comportamento mediado pelas TIC. Uma das dificuldades desta pesquisa reside exatamente nos contantes desenvolvimentos das tecnologias da informação e da comunicação, das particularidades associadas às mesmas e dos seus impactos nas vidas do quotidiano em geral mas de forma muito particular na vida dos jovens.

De fato a busca passagem dos paradigmas implicados na Web 1.0 para as características do mundo da internet alicerçado na web 2.0 trouxe possibilidades imensas, gratuitas e sem controlo e supervisão, na maneira de ver e de escrever o mundo e, de forma particular, na maneira de os jovens comunicarem e construírem as suas identidades como pessoas, alunos e cidadãos. Se as vantagens têm sido imensas, os riscos também, e estes têm de ser necessariamente situados nas possibilidades das atuais ferramentas tecnológicas que determinam a tipologia de comportamentos associados.

E aqui reside um dos pontos mais sensíveis da investigação neste domínio que é, precisamente, o de construir um entendimento consensual a toda a comunidade científica, acerca da tipologia de comportamentos e meios associados ao cyberbullying, acerca dos perfis e papéis dos envolvidos, acerca de instrumentos utilizados, e da prevalência, impacto e consequências do fenómeno. Com este trabalho pretendemos fazer uma síntese do conhecimento atual sobre estes temas, tendo consciência de que muitos outros poderiam e deveriam ser tratados num texto de síntese como este pretendeu ser. Consideramos, no entanto, ter oferecido um contributo para uma percepção global do problema, base essencial para a sua compreensão e para o consequente delinear de estratégias de ação preventiva e intervenciva.

46

Referências

- AKBULUT, Y. & ERISTI, B. (2011). Cyberbullying and victimisation among Turkish university students. *Australian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1155-1170.

- ARICAK, O.T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, 167-184.
- AMADO, J. MATOS, A, PESSOA, T. (2012). Working with parents: principles and strategies for training. In T. Jäger, C. Stelter, M. O'Moore, L. Corcoran & N. Crowley (Ed.). *Taking Action Against Cyberbullying - A Training Manual for Trainers working with Parents*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Retrieved from <http://ct4p.zepf.eu/manual-en.pdf>
- AVILÉS, J.M. (2013). Bullying y Cyberbullying: Apuntes para la elaboración de un Proyecto Antibullying. *Convives, Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 3,.4-15
- BELSEY, B. (2006). Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation. Retrieved from http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf
- BERAN, T. y LI, Q. (2005). Cyber-Harassment: A Study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research*, 32(3), 265-77
- BERAN, T. y Li, Q. (2007). The relationship between Cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33
- BOWERS, L., SMITH, P. K. & BINNEY, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal Soc. Personal Relationships*, 11, 215-232.
- CALMAESTRA, J., del REY, R., ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN J. A. (2010). Introdução ao cyberbullying. In T. Jäger, (Ed), *Agir contra o Cyberbullying* (M3). Landau: Verlag Empirische Padagogik. Retrieved from <http://www.cybertraining-project.org/book/>
- CAMPBELL, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 15(1), 68-76. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/1925/1/1925.pdf>
- COWIE, H. (2013) El impacto emocional y las consecuencias del Ciberacoso. *Convives, Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 3, pp. 15-24

- Del BARRIO, C. (2013). Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, victimas y consideraciones para la prevención. *Convives, Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, 3, pp. 25-33.
- FINKELHOR, D., MITCHELL, K. J. & WOLAK, J. (2000). *Online victimization: A report on the nation's youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- HINDUJA, S. & PATCHIN, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide, *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221
- JÄGER, T., STELTER, C., AMADO, J., MATOS, A. & PESSOA, T. (Ed.) (2012). *Cyberbullying - Um manual de formação de pais*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Retrieved from: <http://ct4p.zepf.eu/manual-pt.pdf>
- KATZER, C. (2007). Gefahr aus dem Netz. *Der Internet-Chatroom als neuer Tatort für Bullying und sexuelle Viktimisierung von Kindern und Jugendlichen*. Unveröff. Dissertation, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät, Universität Köln.
- KATZER, C. & FETCHENHAUER, D. (2007). Cyberbullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke, & C. Ulrich (Hg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen*. Band I: Grundlagen zu Aggression und Gewalt in Kindheit und Jugend (pp. 123-138). Göttingen: Hogrefe
- LI, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157–170.
- LI, Q. (2007). Bullying in the new playground:Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435–454.
- LI, Q. (2010). Cyberbullying in High Schools: A Study of Students' Behaviors and Beliefs about This New Phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, 19(4), 372-392. Retrieved from <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>
- PESSOA, T., AMADO, J., MATOS, A., VIEIRA, C. (2012). *Cyberbullying - university*

- students' voices and narratives and teachers' challenges. ATEE Winter Conference – 2-4 April. (p. 145). University of Coimbra. Abstract Book: MENESINI,E., NOCENTINI,A., PALLADINO,B.E., FRISEN,A., BERNE, S., ORTEGA-RUIZ, R., CALMAESTRAI,J., SCHEITHAUER,H., SCHULTZE-KRUMBHOLZ, P., NARUSKOV,M.A., BLAYA, C., BERTHAUD, J. Y SMITH,P.(2012). Cyberbullying Definition among Adolescents: A Comparison across six European Countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 00,00, 1-9.
- NEWHEY, K.A. & MAGSON, N. (2010). *A critical Review of the current Cyber Bullying Research: Definitional, Theoretical and Methodological Issues. Where do we go from here?* Paper presented at AARE International Research in Education Conference, Melbourne, Australia Retrieved from <http://publications.aare.edu.au/10pap/2521NeweyMagson.pdf>
- O'CONNELL, P., PEPLER, D. & CRAIG, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437-452.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell.
- OLIVER, C. & CANDAPPA, M. (2003). *Tackling bullying: Listening to the views of children and young people.* Department for Education and Skills, Nottingham, England.
- ORTEGA, R. & MORA-MERCHÁN, J. A. (2000). *Violencia Escolar: Mito o Realidad.* Sevilla: Mergabrum.
- ORTEGA, R., CALMAESTRA, J., & MORA-MERCHÁN, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 183-192.
- ORTEGA, R., ELIPE, P., MORA-MERCHÁN, J.A., CALMAESTRA, J. & VEGA, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.
- ORTEGA, R., ELIPE, P., MORA-MERCHÁN, J. A., GENTA, M.L., BRIGHI, A., SMITH, P.,

- THOMPSON, F. & TIPPETT, N. (2012). The Emotional Impact of Bullying and Cyberbullying on Victims: A European Cross-National Study. *Aggressive Behavior*, 38, 342-356.
- PARKS, P. (2013). *Cyber bullying*. SanDiego: ReferencePointPress
- PRICE, M. & DALGLEISH, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29(2), 58.
- RASKAUSKAS, J. & STOLTZ, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- SALMIVALLI C., LAGERSPETZ, K., BJÖRKQVIST, K., ÖSTERMAN, K. & KAUKAINEN, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- SALMIVALLI, C., VOETEN, M. & PORSKIPARTA, E. (2011). Bystanders Matter: Association between reinforcing, defending and frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676
- SLONJE, R. & SMITH, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, C. & TIPPETT, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. A Report to the Anti-Bullying Alliance. Retrieved from <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBX03-06.pdf>
- SMITH, P. K., MAHDAVI, J., CARVALHO, M., FISHER, S., RUSSELL, S. & TIPPETT, N. (2008). Cyberbullying, its forms and impact on secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- YBARRA, M. L., DIENER-WEST, M. & LEAF, P. J. (2007). Examining the overlap in internet harassment and school bullying: implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.

- YBARRA, M.L. & MITCHELL, K.J. (2004). *Online aggressor/ targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308–1316
- WILLARD, N. (2005). Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats. Recuperado de <http://www.accem.org/pdf/cbcteductor.pdf> [consultado august 2012]
- WOLAK,J., MITCHELL, K. & FINKELHOR, D, (2006) VOnline Victimization of Youth: Five Years later. New Hampshire: NATIONAL CENTER FOR MISSING & EXPLOITED CHILDREN.ALL RIGHTS RESERVED. http://www.missingkids.com/en_US/publications/NC167.pdf

Cómo citar este artículo:

Pessoa, T & Amado, J. (2014). Cyberbullying-Questões e desafios atuais. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 29-51.



**Lecciones aprendidas de estudios sobre blendend-learning en
instituciones de Educación Superior**
**Lesson learned from studies blendend-learning in Higher Education
Institutions**

52

Fecha de recepción: 22/05/2013
Fecha de revisión: 07/09/2013
Fecha de aceptación: 21/09/2013

Lecciones aprendidas de estudios sobre blended-learning en

instituciones de Educación Superior

Learned lessons from blended-learning studies in Higher Education

Institutions

Vanesa M^a Gámiz Sánchez¹,

Resumen:

En este artículo revisamos una de las modalidades que más auge está teniendo últimamente en las instituciones universitarias: el blended-learning. Las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación al mundo educativo y las necesidades que se plantean en las universidades europeas en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior parecen ser un escenario adecuado para el desarrollo de experiencias formativas de blended-learning. En este artículo recorremos algunos conceptos importantes para la comprensión del blended-learning como modalidad formativa y repasaremos algunas de las investigaciones que se han realizado en torno al tema para estudiar de una manera más completa y profunda las repercusiones de la utilización de estos modelos en las instituciones de Educación Superior.

Palabras claves: blended-learning, enseñanza superior, investigación.

Abstract: In this paper, we review one of the most spreading learning modalities at the moment: blended-learning. The contribution of Information and Communication Technologies to the educational world and the needs in the European Higher Education Area seem to introduce the best scenario for the developing of blended learning experiences. In this paper, we go through some important concepts for the understanding of blended-learning as formative modality. After that, we review some researches carried out around this topic in order to study in a wider and deeper way the effect of using these models in Higher Education institutions.

Keywords: blended-learning, higher education, research.

¹ Universidad de Granada. vanesa@ugr.es

1. Introducción

La introducción en las instituciones de Educación Superior de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta para el desarrollo y el apoyo a la docencia y al aprendizaje es una realidad palpable en las aulas universitarias. Las posibilidades que nos aportan este tipo de recursos han supuesto un reto para la investigación educativa en su búsqueda de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de las TIC.

Además, los procesos de convergencia de las instituciones españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, han demandado en los últimos años estrategias docentes que fomenten la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de su propio aprendizaje autónomo. Estas necesidades podrían ser el origen de una búsqueda por parte del profesorado de herramientas que les ayuden en esas tareas, encontrando en las TIC un aliado perfecto para facilitar y apoyar estas demandas.

En este artículo vamos a realizar una revisión de uno de los modelos que se están usando habitualmente en nuestras aulas, el blended-learning. En primer lugar, analizaremos cuáles son las características más destacadas y las posibilidades que aporta en Educación Superior estos modelos para después destacar algunas de las investigaciones llevadas a cabo en torno a este fenómeno que pueden servirnos de punto de partida para la reflexión. Cada vez son más las investigaciones que se realizan en este ámbito para estudiar cuál es el impacto de la utilización de estas metodologías en la comunidad educativa y determinar en qué medida ayudan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

54

2. Del e-learning al blended-learning

En los últimos años se está desarrollando un fenómeno relacionado con el e-learning que cada vez tiene mayor calado en el mundo educativo. Se trata del blended learning, aprendizaje híbrido o combinado o enseñanza

semipresencial. Se puede decir que surgió como respuesta a muchos de los problemas que planteaba el e-learning y que provocaba el no extenderse en la medida en la que muchos auguraban, tales como competencias tecnológicas necesarias para el manejo de la plataforma, adaptación a nuevos métodos de aprendizaje, costos en la adquisición de la infraestructura necesaria, o sensación de pérdida y aislamiento en diferentes momentos del proceso formativo, entre otros. A pesar de su origen no debemos caer en etiquetarlo como una variante del e-learning sin comprender que su naturaleza y sus características lo dotan de entidad propia como una modalidad distinta.

Como bien indica Andrade Olalla (2007) "Blended" quiere decir mezclar, licuar y el término "blended learning" denota estrategias que combinan o mezclan metodologías o formatos para lograr mejores resultados de aprendizaje. "Blended learning" específicamente se usa para referirse a la combinación de educación presencial y en línea, y se puede definir como la integración de elementos comunes a la enseñanza presencial con elementos de la educación a distancia por Internet. En la misma línea Bartolomé (2004) lo describe como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, y cuya idea clave es la selección de los medios adecuados para cada necesidad educativa.

El surgimiento del blended learning se produce por la unión de una serie de circunstancias entre las que podemos destacar las siguientes:

- La existencia de una crisis de recursos del sistema formativo que hace necesaria la búsqueda de estrategias para abaratar costes. Estas medidas, en algunos casos, pueden traer como consecuencia la pérdida de calidad en el proceso de aprendizaje. El blended learning puede ser una respuesta ya que aunque reduce el ahorro de la formación online gana en calidad (Pascual, 2003).
- Ante los inconvenientes del e-learning y ante la incapacidad en muchas ocasiones de poder salvarlos para llegar a soluciones de enseñanza-

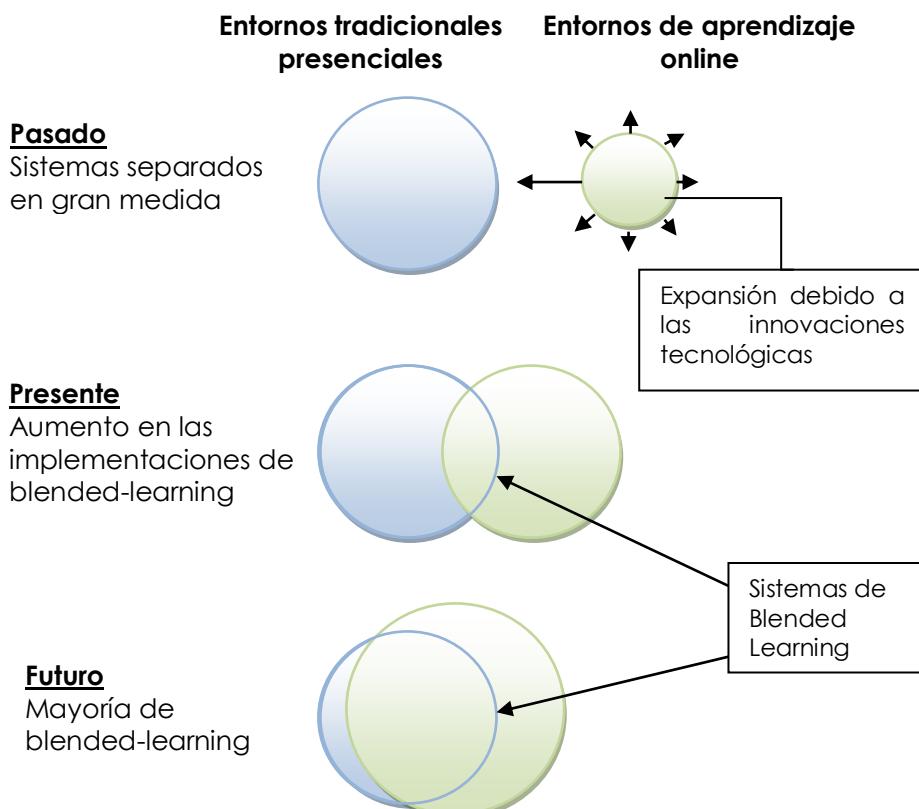
aprendizaje eficaces, se plantea también que esta nueva modalidad puede solventar algunas de esas dificultades para conseguir el éxito en el proceso formativo.

- Otras posturas sostienen que las soluciones de aprendizaje mixto pretenden implantar las TIC de una manera suave ante posiciones reacias. Sería una forma de intentar catalizar un cambio a través de estas nuevas tecnologías pero no de una manera radical.
- Algunos ven la semipresencialidad como un camino cómodo y efectivo hacia lo que en un futuro puede ser para algunos la distancia total y como un espacio sólido y efectivo para los que no conciben la formación sin el contacto físico (Marill, 2003).

En esta convergencia entre los sistemas tradicionales cara a cara y los sistemas a distancia en línea se ha producido una evolución que ha venido marcada por la concepción de los procesos de enseñanza en unos y otros y por un progresivo acercamiento de posturas a lo largo del tiempo. En el pasado estos dos modelos se han desarrollado durante bastante tiempo por separado ya que han usado diferentes medios y combinaciones de métodos y se han dirigido a diferentes tipos de estudiantes (Gámiz, 2013).

Por ejemplo, el aprendizaje cara a cara normalmente se desarrollaba en entornos dirigidos por el profesor con interacciones de persona a persona, con una comunicación en directo y en tiempo real. Por otra parte, los sistemas de aprendizaje a distancia enfatizaban el autoaprendizaje del estudiante y la interacción con los materiales de aprendizaje que normalmente ocurría en entornos de comunicación asíncronos y basados en texto.

En la figura 1 podemos ver un esquema de esta evolución extraído de Graham (2006).



57

Figura 1. Evolución de los sistemas a distancia (Graham, 2006)

La Figura 2 muestra el continuo de cuatro dimensiones críticas de interacciones que se producen en estos dos modelos. Históricamente el aprendizaje presencial se ha movido por la parte izquierda de cada una de las dimensiones mientras que el aprendizaje a distancia lo ha hecho por la parte derecha. En muchas ocasiones la naturaleza de los medios disponibles ha limitado el tipo de modelo que se podía poner en práctica. Por ejemplo cuando no era posible establecer comunicaciones síncronas en tiempo real en los modelos a distancia se solía hacer más hincapié en las interacciones con los materiales de aprendizaje disponibles mientras que en el modelo presencial se potenciaban las interacciones humanas.

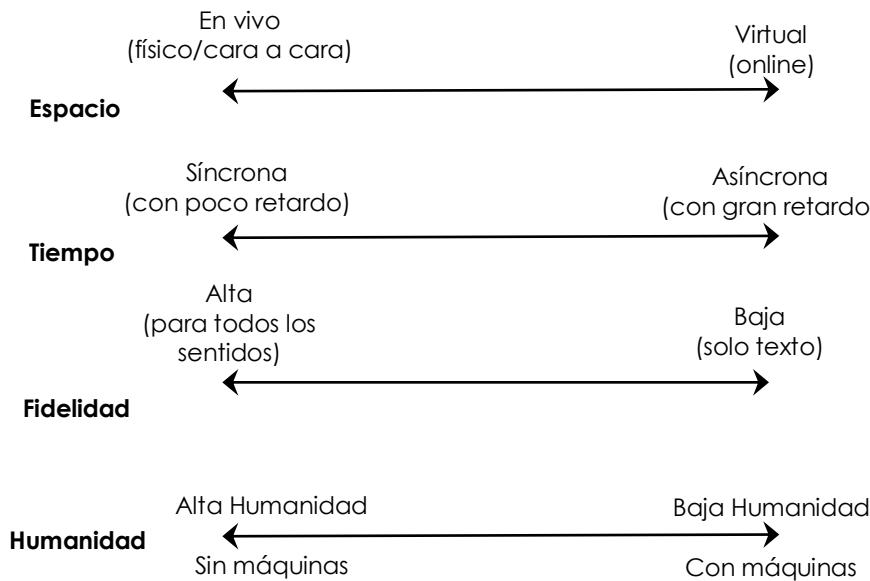


Figura 2 Dimensiones críticas de interacciones en los modelos de formación

Los rápidos avances tecnológicos surgidos en la última mitad de siglo (principalmente las tecnologías digitales) han tenido un gran impacto en la ampliación de posibilidades para los modelos de aprendizaje online. De hecho, en el gráfico de las cuatro dimensiones los modelos de aprendizaje a distancia han ido ocupando el territorio que pertenecía casi exclusivamente a la formación presencial ya que esas características no eran posibles en otro entorno que no fuera el cara a cara.

Por ejemplo, en las dimensiones Tiempo y Fidelidad, las tecnologías existentes actualmente permiten establecer comunicaciones en tiempo real con unos niveles de Fidelidad muy cercanos a los de las interacciones presenciales. En la dimensión relativa al contacto humano también existe una preocupación por intentar potenciar las relaciones humanas en los entornos virtuales, acentuando el trabajo colaborativo apoyado en las redes, las comunidades virtuales, la mensajería instantánea o el desarrollo de blogs. Además también encontramos numerosas investigaciones para conseguir que los entornos de aprendizaje mediados por ordenador y las interfaces entre el

ordenador y la persona sean más sociales y humanos (por ejemplo el trabajo con mundos virtuales o redes sociales).

La amplia disponibilidad y aceptación de las tecnologías digitales utilizadas en los modelos de aprendizaje ha llevado a que se produzca cada vez una integración mayor entre los elementos de la formación mediada por ordenador y las experiencias tradicionales de aprendizaje cara a cara. La figura 1 describe el rápido crecimiento de los entornos de aprendizaje online y su convergencia con los modelos presenciales. En la intersección de los dos arquetipos es dónde los sistemas de blended-learning se están desarrollando. Aunque es imposible prever con claridad cuál será el futuro en este territorio, son muchos los que auguran que la tendencia hacia los sistemas de blended-learning crecerá incluso llegando a hacerse el modelo mayoritario de formación (Graham, 2006).

Realizando un análisis más en profundidad sobre el término de blended learning para ir más allá de la mera combinación de modalidades, Cabero y Llorente (2008) elaboran una aproximación, desde la perspectiva que plantea que el B-Learning, combina la eficacia y la eficiencia de la clase presencial con la flexibilidad del eLearning, sin que con ello se quiera decir que la aplicación de éste último en sí mismo sea ineficaz. Así pues, sin entrar en el debate interno establecido entre los conceptos de enseñanza vs. aprendizaje, señalan que las principales implicaciones del término B-Learning son:

1. Diversidad de oportunidades para presentar los recursos de aprendizaje y vías de comunicación entre tutor-estudiante y estudiante-estudiante, que llegarán a ser más flexibles. Muchas de las experiencias bajo dicha modalidad han atribuido su éxito a la comunicación interactiva entre sus participantes (Garrison & Cleveland-Innes, 2003; Swan, 2001).
2. Los aprendices podrán, si se interesan en formar parte activa de su propio proceso de aprendizaje, seleccionar los recursos formativos de diferentes medios, teniendo en cuenta que sean los más convenientes y apropiados para su situación personal (Mason & Rennie, 2006).

En definitiva, Cabero y Llorente (2008) definen de manera exhaustiva algunos de los componentes más esenciales en procesos de formación a través de la modalidad mixta traduciéndolos en la convergencia entre lo presencial y lo virtual a distancia, donde se combinan espacios (clases tradicionales y virtuales), tiempos (presenciales y no presenciales), recursos (analógicos y digitales), donde los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza/aprendizaje, y donde los cambios también afectan, de manera ineludible, a los modelos organizativos. Consideran según este esquema que tres son los elementos básicos que determinan el desarrollo y puesta en práctica de una experiencia formativa semipresencial (en la parte superior de la figura 3), que podemos ver en la siguiente figura:

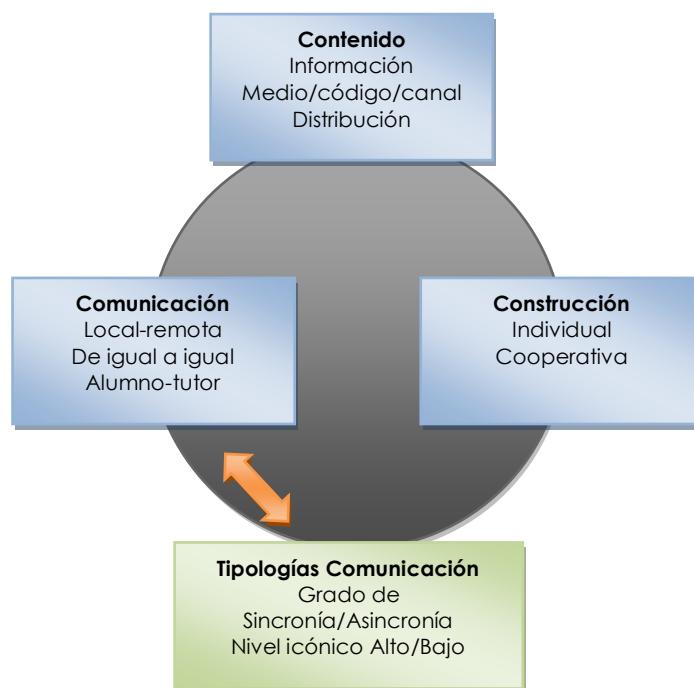


Figura 3. Componentes para el desarrollo del b-learning (Adaptado de Cabero y Llorente, 2008)

A estos tres elementos se le añade una cuarta dimensión para instaurar diferentes tipologías que se pueden establecer en estos modelos con relación a la utilización de las herramientas de comunicación en red y presenciales que se usen. De la misma manera, el espacio del b-learning, podría ser matizado, o

estratificado, en función de la mayor o menor utilización de herramientas de comunicación síncronas y asíncronas en la misma, así como por la amplitud de comunicación textual, auditiva, visual, o audiovisual utilizada, pudiéndose establecer una diferenciación en función las dos variables que observamos en el cuadro verde de la parte inferior de la figura 3.

Buscando otras visiones sobre el aprendizaje mezclado Bartolomé (2004) señala también la necesidad de adaptar la enseñanza a las características de la sociedad actual de manera que se trataría no de aprender más sino de aprender diferente. El acceso a la información y la toma de decisiones se convierten en distintivos de una educación de calidad para la cual los sistemas educativos deben estar preparados. Según este mismo autor tanto el e-learning como el blended learning ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades tan importantes en esta sociedad como son las siguientes:

- Buscar y encontrar información relevante en la red
- Desarrollar criterios para valorar esa información, poseer indicadores de calidad
- Aplicar información a la elaboración de nueva información y a situaciones reales
- Trabajar en equipo compartiendo y elaborando información
- Tomar decisiones en base a informaciones contrastadas
- Tomar decisiones en grupo

Un modelo de aprendizaje híbrido ayuda al alumno a desarrollar esas competencias que son tan importantes para su propio desarrollo dentro de la sociedad. El centro de esta modalidad educativa pasa a ser el alumno al cual se intenta guiar en su aprendizaje.

3. El blended-learning como objeto de investigación en las instituciones universitarios

En la actualidad son numerosas las investigaciones que podemos encontrar en

este campo, algunos ejemplos de ellas son las siguientes:

- "Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas" (Cabero, Llorente y Lozano, 2013) → Los objetivos principales de esta investigación han sido analizar las buenas prácticas docentes de un conjunto de profesores de las universidades andaluzas, identificar los problemas encontrados y analizar los materiales elaborados así como analizar la percepción de los estudiantes con respecto a esas buenas prácticas. Como conclusiones de esta investigación podemos destacar que tanto los profesores como los estudiantes mostraron actitudes muy positivas hacia el e-learning y el blended-learning destacando, sobre todo, la utilidad, la flexibilidad que permite y el incremento de participación que produce en los estudiantes.
- "Quality of blended learning within the scope of the bologna process" (Monteiro, Leite, Lima, 2013) → En esta investigación se pretenden señalar el valor que puede aportar el blended learning dentro del Proceso de Bolonia que comenzó en la Universidad de Oporto en el año 2006. Aquí se considera el blended learning como una aproximación flexible e integrada que combina diferentes formas de comunicación en modo síncrono y asíncrono. Uno de los resultados más importantes remarca la importancia de la intervención del profesorado en estos entornos para crear un ambiente estimulante de cooperación, autonomía, integración social y desarrollo de comunidades de aprendizaje.
- "Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes" (López-Pérez, Pérez-López & Rodríguez-Ariza, 2011) → Este estudio realizado en la Universidad de Granada llevó a cabo una experiencia con una metodología blended learning en 17 grupos distintos en los que participaron 1431 estudiantes. Los resultados obtenidos mostraron que el uso de blended learning tenía

un efecto positivo en el alumnado al reducir el nivel de abandono de la asignatura y los resultados finales y mejorando la satisfacción global de los estudiantes en cuanto a motivación y utilidad.

- “The structuration of blended learning: putting holistic design principles into practice” (Stubbs, Martin & Endlar, 2006) → En este artículo se ahonda en los retos a los que se enfrentan aquellos que pretenden diseñar soluciones de blended learning efectivas. Pretende desde distintas teorías encontrar un marco para ayudar a los diseñadores a crear experiencias de blended learning coherentes que refuerzen los objetivos marcados en el proceso de aprendizaje.
- “Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction” (Lim, Morris & Kupritz, 2006) → Estudio en el que se comparan formas de enseñanza totalmente online con modelos basados en blended learning a través de dos grupos de estudiantes en los que se utilizaron cada una de estas metodologías en cada uno de los grupos.
- “Perspectives on Blended Learning in Higher Education” (Vaughan, 2007) → En este artículo se exploran los beneficios y los retos del blended learning en educación superior desde la perspectiva de los estudiantes, de las facultades y de las administraciones que han tenido un contacto directo con este tipo de experiencias.
- “An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach”. (Alonso, López, Manrique & Viñes, 2005) → Este artículo propone un modelo instruccional psicopedagógico basado en la estructuración del contenido y propone una aproximación híbrida al proceso de aprendizaje. El modelo está basado en objetos de aprendizaje un concepto heredado del paradigma de orientación a objetos.

En la mayoría de estos estudios realizados tanto a nivel nacional como internacional se analizan diversas modalidades de blended-learning llevadas a

cabo en diferentes universidades europeas, sobre todo a través de estudios de caso. Esta es una de las metodologías principales encontradas también en otras revisiones de investigaciones de blended-learning junto con las investigaciones a través de encuestas y los estudios comparativos (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007). En cada una de ellas se hace hincapié en aspectos diferentes relacionados con el blended-learning (organización, resultados, dificultades...), pero en todas ellas se buscan buenas prácticas, ventajas de estas modalidades y adaptación a las instituciones universitarias.

4. Conclusiones

Parece claro a la luz de las investigaciones realizadas en este campo que según la comunidad educativa el blended learning aporta características suficientes para que resulte una experiencia motivadora, cooperativa y de fomento del autoaprendizaje. Sin embargo, es muy importante el diseño de las experiencias educativas que se desean desarrollar, así como la intervención del docente con un nuevo rol más dinamizador de interacciones y guía de procesos de aprendizaje.

Este mismo hecho lo destaca Sangrá (2003) a través de las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza semipresencial y sus relaciones con la enseñanza online y la tradicional:

- El blended learning puede ser de elevada calidad. Y el e-learning también. En ambos casos dependerá de una serie de aspectos, tales como un adecuado diseño pedagógico, la existencia de los recursos adecuados (tanto materiales, como tecnológicos y docentes) y una buena gestión del conjunto que asegure buenos resultados formativos y la satisfacción de los participantes.
- Ni el blended learning es mejor sistema que el e-learning, ni el e-learning es mejor que el blended learning. El mejor sistema formativo es aquel que se adapta mejor a las necesidades y a las posibilidades del estudiante, que es el sujeto de la formación. Cada sistema será más

o menos efectivo en función de su diseño y su correcta aplicación.

Podemos comprobar cómo en los últimos años las experiencias de este tipo en las universidades han ido en aumento por todas las razones mencionadas en apartados anteriores. Del mismo modo, la investigación en este campo ha sido bastante prolífica demostrando un interés de todos los estamentos de las instituciones universitarias por conocer más a fondo las modalidades que se sustentan en esta filosofía.

Sin embargo, encontramos que la mayoría de investigaciones se encuentran parceladas poniendo su foco en aspectos concretos de las experiencias formativas y estudiando en muy pocos casos la totalidad de los factores que inciden en el blended-learning. Así lo podemos observar en distintas revisiones encontradas que se centran, por ejemplo, en los factores que condicionan los cambios institucionales (White, 2007), en la parte tecnológica representada por las plataformas de enseñanza virtual (Fernández, Gil, Palacios & Devece, 2011) o en la parte que implica el diseño metodológico e instruccional de las experiencias (Cheung, Lam, Lau & Shim, 2010; Gikandi, Morrow & Davis, 2011; Chew, Jones & Turner, 2008). Debemos decir que hemos encontrado que esta última faceta es la más ampliamente revisada e investigada cubriendo temas como el diseño instruccional, la evaluación formativa en entornos virtuales o los modelos desarrollados basados en teorías de aprendizaje.

Podemos pensar que para aumentar la eficacia y el alcance de las investigaciones podemos pensar en ampliar el foco y abordar de manera holística la naturaleza compleja del blended learning en todas sus dimensiones así como complementar las distintas metodologías de investigación para conseguir mejores resultados (Bliuc, Goodyear & Ellis, 2007).

65

Referencias bibliográficas

- ALONSO, F., LÓPEZ, G., MANRIQUE, D. Y VIÑES, J.M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning

- process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 217-235.
- ANDRADE OLALLA, A. (2007). Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales. *eLearning Papers*, 3. Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media12175.pdf>.
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Revista de medios y educación Pixelbit*, 23. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2301.htm>
- BLIUC, A.M., GOODYEAR, P. & ELLIS, R.A. (2007) Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 10(4), 231-244
- CABERO, J., LLORENTE M.C. & LOZANO, J.A (2013) Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 45-60. 66
- CABERO J. & LLORENTE M.C. (2008). Del eLearning al blended learning: nuevas acciones educativas. *Revista Quaderns Digital*, 51. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticulolU.visualiza&articulo_id=10440
- CHEUNG, K.S., LAM, J., LAU, N. & SHIM, C. (2010) Instructional design practices for blended learning. *2010 International Conference on Computational Intelligence and Software Engineering*, CiSE 2010, art. no. 5676762
- CHEW, E., JONES, N. & TURNER, D. (2008) Critical review of the blended learning models based on Maslow's and Vygotsky's educational theory. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 5169 LNCS, 40-53.
- FERNÁNDEZ, R., GIL, I., PALACIOS, D. & DEVECE, C. (2011). Technology platforms in distance learning: Functions, characteristics and selection criteria for use in higher education. *WMSCI 2011 - The 15th World Multi-Conference*

- on Systemics, Cybernetics and Informatics, Proceedings, 1, 309-314.
- GÁMIZ, V. (2013). El e-learning y los entornos virtuales de formación. En M.J. Gallego (coord.). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito socioeducativo*. Barcelona: Davinci.
- GARRISON, D. & CLEVELAND-INNES, M. (2003). Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. Comunicación presentada a *Sloan Consortium Asynchronous Learning Network Invitational Workshop*, Boston, MA.
- GIKANDI, J.W., MORROW, D. & DAVIS, N.E. (2011) Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers and Education*, 57(4), 2333-2351
- GRAHAM, C.R. (2006). Blended Learning Systems: Definitions, current trends and Future Directions En C. Bonk & C. R. Graham. *The Handbook of Blended Learning*. (pp. 3-21). *Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- LIM, D.H., MORRIS, M. L. & KUPRITZ, V.W. (2006) Online vs. Blended Learning: Differences in Instructional Outcomes and Learner Satisfaction. *Academy of Human Resource Development International Conference (AHRD)* (Columbus, OH, Feb 22-26, 2006) (pp. 809-816) (Symp. 39-1)
- LÓPEZ-PÉREZ, M.V., PÉREZ-LÓPEZ, M. C. & RODRÍGUEZ-ARIZA, L. (2011)Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. *Computers & Education*, 56(3), 818-826
- MARILL FEMENINAS, E. (2003). El blended e-learning: ¿Metodología como tal o sólo el camino hacia la formación virtual? *Educaweb*, 69. Recuperado de
<http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtua l/1181081.asp> [
- MASON, R. & RENNIE, F. (2006). *Elearning. The key concepts*. New York: Routledge.
- MONTEIRO, A., LEITE, C. & LIMA, L. (2013). Quality of blended learning within the

- scope of the bologna process. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(1), 108-118.
- PASCUAL, M. P. (2003). El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad. *Educaweb*, 69. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtua/I/1181108.asp>
- SANGRÁ, A. (2003). Y, ¿Por qué el blended learning? *Educaweb*, 69. Recuperado de <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtua/I/1181097.asp>
- STUBBS, M., MARTIN, I. & ENDLAR, L. (2006). The structuration of blended learning: putting holistic design principles into practice. *British Journal of Educational Technology* 37(2), 163-175.
- SWAN, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22, 306-331.
- VAUGHAN, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.
- White, S. (2007) Critical success factors for e-learning and institutional change - Some organisational perspectives on campus-wide e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 840-850.

Cómo citar este artículo:

Gámiz Sánchez, V. (2014). Lecciones aprendidas de estudios sobre blended-learning en instituciones de Educación Superior. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 52-68.



Modelos para el análisis de contenido en la comunicación virtual

Models of content analysis in virtual communication

69

Fecha de recepción: 13/05/2013

Fecha de revisión: 07/09/2013

Fecha de aceptación: 21/09/2013

Modelos para el análisis de contenido en la comunicación virtual

Models of content analysis in virtual communication

Elba Gutiérrez-Santiuste¹

Resumen:

Este artículo contiene una revisión de literatura sobre los modelos utilizados en la educación virtual para el análisis del contenido de las comunicaciones. Se examinan los aspectos teóricos y metodológicos, los antecedentes en que se basan y las modificaciones realizadas por investigadores relevantes en el campo. Analizar la comunicación virtual es útil para los actores del proceso educativo sin limitación de distancia y tiempo, en entornos integrados por tutores, enseñantes y estudiantes que interaccionan en una nueva modalidad con características propias. Describir los modelos de comunicación mediada por ordenador aporta una información valiosa para ampliar el conocimiento científico, con pretensiones de sistematizar las líneas de investigación que se están desarrollando actualmente y, como consecuencia, de repercusión sobre la comunidad investigadora.

Palabras clave: análisis de contenido, comunicación, tecnologías de la información y la comunicación, investigación teórica.

Abstract: This article contains a review of literature on the models used in virtual education for the analysis of the content of communications. It examines the theoretical and methodological background underlying and relevant amendments made by researchers in the field. Describe virtual communication is useful for education stakeholders without limitation of distance and time, in environments integrated by tutors, teachers and students to interact in a new modality with its own characteristics. Systematize models computer-mediated communication provides valuable information to further scientific knowledge, with pretensions to systematize the research currently being developed and, therefore, of impact on the research community.

Keywords: content analysis, communication, ICT, theoretical research.

¹ Universidad de Granada. egutierrez@ugr.es

1. Introducción

Este artículo se basa en dos premisas fundamentales. En primer lugar la concepción de que la educación es comunicación, por lo que es imprescindible un conocimiento exhaustivo sobre qué y cómo se comunica para conocer uno de sus pilares básicos. Por otro, las herramientas tecnológicas han supuesto una manera diferente de comunicación profesor-alumnado que, posiblemente, sea diferente a las condiciones de la acción comunicativa en una situación de presencialidad. Para conocer la manera en que las personas se comunican en situaciones de enseñanza-aprendizaje virtuales se han desarrollado diversos modelos de análisis, que han aportado una información valiosa para ampliar el conocimiento científico.

Una de las herramientas de investigación que se ha mostrado más prometedora para la investigación de las comunicaciones virtuales es el análisis de contenido (Henri, 1992; Kanuka y Anderson, 1998; Mason, 1992; Rourke, Anderson, Garrison y Archer, 2000). No solo por la facilidad para guardar, organizar o recuperar la información sino también para que el análisis de estos textos, a través del análisis del discurso, proporcione una herramienta poderosa para comprender y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales (Sigala, 2003).

Durante los últimos 20 años se han desarrollado una serie de modelos para el análisis, sin embargo no hay un cuerpo consistente de investigación ya que varían sustancialmente dependiendo del propósito de cada estudio y mayoritariamente están orientados a la comunicación asíncrona. Así, están centrados en la organización de las aportaciones, en el proceso de aprendizaje, en la clasificación del contenido, en la frecuencia de las intervenciones, en aspectos sociales, en los niveles de complejidad cognitiva, etc. Como señala Silva y Gros (2007) no solamente se requiere de un análisis cuantitativo (número de intervenciones, cadenas de diálogo, etc.) sino también es preciso analizar los contenidos del discurso. Si consideramos el objeto de estudio de las investigaciones podemos observar que se centran en:

- Alumnado: participación, aspectos sociales, satisfacción —relacionada con el aprendizaje, nivel de discusión o distancia transaccional— tipos de pensamiento, creación del conocimiento o tipos de interacción (Chen, 2001; Garrison & Anderson, 2003; Gunawardena, Lowe & Anderson, 1998; Harasim, 2000; Salmon, 2000; Rourke et al., 1999).
- Profesorado: actividad docente, inmediatez, roles (Garrison & Anderson, 2003; Goodyear, Salmon, Spector, Steeples & Tickner, 2001; LaRose, Eastin & Gregg, 2001; Offir, Barth, Lev & Shtainbok, 2003).
- Comunidad: El desarrollo tecnológico ha posibilitado que la educación virtual se desarrolle desde unos planteamientos didácticos y metodológicos basados en el aprendizaje aislado a uno realizado en comunidad (Garrison & Anderson, 2003; Marconato, 2009). El alumnado, así, forma parte del grupo potenciando no solamente el valor del individuo en la relación educativa sino la consideración de la comunidad como organización que aprende de sí misma en un ambiente colaborativo. Existen multitud de estudios y manuales que lo analizan (Althaus, 1997; Collison, Elbaum, Haavind & Tinker, 2000; Hathorn & Ingram, 2002; Haythornthwaite, Kazmer, Robins & Shoemaker, 2000; Hung & Chen, 2001; Swan, 2002).

Rourke et al. (2000) y Gutiérrez-Santiuste (2012) nos muestran los estudios más interesantes en relación con el análisis de contenido en la comunicación virtual, sin embargo, en la revisión bibliográfica han sido hallados también el de Veerman y Veldhuis-Diermanse, (2001) y el de Järvelä y Häkkinen (2002), también existen estudios que combinan o comparan varios modelos (Hara, Bonk y Angeli, 2000). A continuación se describen los modelos más utilizados por la comunidad científica.

72

2. MODELOS PARA EL ANÁLISIS DE LA COMUNICACIÓN VIRTUAL

2.1 Modelo de Henri

Henri (1992) propone un modelo de análisis de contenido que pretende satisfacer las necesidades del profesorado tratando de ofrecer un sentido analítico de los intercambios de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en red. Este modelo combina estrategias cualitativas y cuantitativas y se centra en los procesos de aprendizaje en grupo con categorías específicas. El autor establece un esquema de codificación para determinar si el contenido de los mensajes de las comunicaciones virtuales tienen un carácter participativo, social, interactivo, cognitivo o metacognitivo. La unidad de análisis que utiliza es la unidad temática. El fundamento del modelo es el aprendizaje cognitivo y su objetivo es el análisis de la interactividad.

Según Lally (2000) las categorías de Henri están basadas en un modelo teórico relacionado con el contexto de enseñanza y aprendizaje y para Gros y Silva (2006) está basado en un enfoque cognitivo del aprendizaje. Únicamente la categoría de participación, en la cual el número de mensajes a los que han contribuido los participantes, no tiene una base teórica aunque puede aportar información útil para una impresión general de participación. La categoría social como señala Lally (2000) se basa en la importancia de la cohesión social dentro del grupo y el sentimiento de pertenencia entre los miembros. La definición que utiliza Henri (1992) se basa en la propuesta de Berger, Pezdek y Banks (1987) los cuales no relacionan la categoría social con el contenido formal de la materia.

Las categorías cognitiva y metacognitiva están centradas en el razonamiento crítico en un intento de evaluar el nivel en que están operando. En el procesamiento profundo se implica la evaluación crítica y el uso de ideas y experiencias para de forjar creativamente las

nuevas estrategias y formas de resolución de problemas. Esto contrasta con un procesamiento más superficial, sin comparación.

A pesar de que este modelo proporciona un marco sofisticado para el análisis del desarrollo cognitivo las deficiencias han sido consideradas por otros investigadores. Así, para Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) y Sigala (2003) este modelo es inapropiado cuando el objetivo de la comunicación es la construcción del conocimiento ni para el proceso del grupo (Aviv et al., 2003). Su enfoque proporciona un marco complejo para el análisis del desarrollo cognitivo centrado en una concepción de la enseñanza centralizada en el profesorado y en los vínculos de los mensajes pero no en la interacción que se produce en la discusión en línea.

Otros investigadores han utilizado este modelo realizando, en algunos casos, modificaciones sobre él (Curtis y Lawson, 2001; McKenzie y Murphy, 2000; Hara et al., 2000). Chen, Chen y Tsai (2009) utiliza una modificación de este modelo realizada por Guan, Tsai y Hwang (2006) y también Offir et al. (2003) amplía el sistema a seis categorías: social, procedimental, expositiva, explicativa, implicación cognitiva e interacciones de apoyo al aprendizaje. También Aviv, R., Erlich, Ravid y Aviv, A. (2003) basándose en Henri (1992) estructuran el análisis en: proceso social (con valor social o sin él), proceso de respuesta (sin respuesta, respuesta al tutor, respuesta a estudiantes), proceso de razonamiento (clarificación simple, clarificación profunda, inferencia, juicio, estrategia) y proceso de control sobre aprendizaje (evaluación, planificación, regulación). Utilizan el Social Network Analysis para revelar gran cantidad de pensamiento crítico y de sentencias referidas a hechos desencadenantes. El estudio de Angeli, Bonk y Hara (1998) utilizando el modelo de análisis de contenido de Henri (1992) analiza las competencias cognitivas en las comunicaciones didácticas virtuales. Utilizan cinco categorías: clarificación elemental, aclaración en profundidad, inferencia, juicio y aplicación de

estrategias.

2.2. Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson

Gunawardena et al. (1997) basándose en las categorías de Henri (1992) (interactiva, cognitiva y metacognitiva) utilizan el mensaje completo como unidad de análisis. Esta elección se justifica por la observación de los investigadores de que la discusión del grupo evoluciona a través de una serie de etapas y rompiendo los mensajes en unidades más pequeñas de significado se corre el riesgo de ocultar el patrón evolutivo del discurso. Su fundamento es la perspectiva de la negociación de los significados y la construcción del conocimiento. Su objetivo es el análisis de la calidad de las interacciones y la formulación de conceptualización y construcción de teoría.

Para Gros y Silva (2006) el instrumento de Gunawardena et al. (1997) está basado en la *Grounded Theory* que fue expuesta por Glaser y Strauss (1967). El procedimiento de análisis de los datos cualitativos es mediante una comparación constante cuyo propósito es conjugar codificación y análisis. Así, el objetivo del análisis no está exclusivamente en la recogida y ordenación de una serie de datos sino en la organización y estructuración de las diversas ideas que emergen del análisis. Su propuesta se estructura en base a cinco etapas:

Fase I. Compartir/comparar información: declaraciones de observación y opinión, acuerdo de uno o más participantes, ejemplos que corroboran sentencias de otros participantes, aclaración con preguntas y contestaciones, definición, descripción o identificación de un problema.

Fase II. Descubrimiento y exploración de disonancias e inconsistencias: identificación y declaración de las áreas de desacuerdo, preguntas y respuestas para aclarar el origen de los desacuerdos, reiteración de una posición y apoyo con evidencias.

Fase III. Negociación de significado y co-construcción del conocimiento: negociación o clarificación de significado de los términos, negociación de la

importancia relativa que se asigna a cada argumento, identificación de las áreas de acuerdo y coincidencia entre los conceptos, conflictivos, propuesta y negociación de nuevas declaraciones que entrañan peligro, propuesta de integración o acomodación de ideas.

Fase IV. Probar y modificar las propuestas de síntesis/co-construcción: pruebas en contra de la síntesis establecida, recibida y compartida por los participantes, pruebas contradictorias con los esquemas cognitivos existentes, pruebas basadas en la experiencia personal, pruebas basadas en los datos recogidos formalmente y pruebas basadas en testimonios contradictorios en la literatura.

Fase V. Acuerdo y aplicación de las nuevas construcciones: resumen de acuerdos, aplicación de conocimientos, declaraciones metacognitivas que indican cambios de entendimiento entre los participantes.

El modelo está construido con el fin de utilizar cada fase para determinar la cantidad de conocimiento construido durante las intervenciones online. Es decir, un sistema para el análisis de la calidad de las interacciones y el contenido desde una perspectiva de construcción y negociación de significados en entornos colaborativos virtuales.

Este modelo ha sido utilizado en las investigaciones de Kanuka y Anderson (1998), Lally (2000) y Sigala (2003).

76

2.3. Modelo de Bullen

El autor en su tesis doctoral establece un modelo de análisis (Bullen, 1997) centrado en el análisis del desarrollo del pensamiento crítico en las interacciones producidas en un entorno virtual asíncrono basándose en las propuestas teóricas de Dewey. El marco conceptual del que parte presenta cuatro dimensiones junto con sus relaciones: características de los estudiantes, atributos de la conferencia computerizada, diseño del discurso, facilitación y participación. Propone analizar las evidencias de unos indicadores positivos

(habilidades para el pensamiento crítico) para contrastarlos con los indicadores negativos (indicadores del pensamiento acrítico).

Las cuatro habilidades de pensamiento crítico son:

Habilidades de pensamiento crítico de Bullen

Categoría	Positivos	Negativos
Clarificación	Focalizar una cuestión. Analizar argumentos.	Focalizar una cuestión no relacionada con el problema. Analizar argumentos inapropiados. Preguntar cuestiones inapropiadas. Definir incorrectamente términos y enjuiciar definiciones inapropiadamente.
Valorar la prueba	Juzgar la credibilidad de las fuentes. Hacer y enjuiciar observaciones.	Enjuiciar la credibilidad de una fuente.
Hacer y enjuiciar inferencias:	Hacer y enjuiciar deducciones, inducciones y valores de juicio.	Hacer y enjuiciar deducciones, inducciones y valores inapropiadamente.
Usar estrategias y tácticas apropiadas	Hacer listados de razones a favor y en contra de una posición, usar algoritmos matemáticos, a la hora de enfrentarse a una idea tener una visión general, hablar de un tema confuso con otras personas, repasar las respuestas antes de decidir que tarea será completada, usar modelos, metáforas, dibujos y símbolos para simplificar los problemas, preguntar a otros cómo se sentirían o actuarían en una situación parecida.	Usar estrategias y tácticas inapropiadamente —hacer listado de razones a favor y en contra de una posición cuando el problema ha sido suficientemente aclarado o el uso de algoritmos, modelos o metáforas incorrectos.

77

Tabla 1

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Bullen(1997)

2.4. Modelo de Mercer

Centrándose en la importancia del lenguaje como instrumento para pensar conjuntamente y su implicación en el desarrollo de las comunidades de investigación o aprendizaje Mercer (1995) realiza una propuesta analizando una gran cantidad de comunicaciones tanto presenciales como virtuales. Su planteamiento, basándose en teorías vigotskianas, se centra en la concepción del lenguaje como instrumento para realizar este tipo de actividades. De tal forma, el estudio del lenguaje para el pensamiento conjunto puede ayudar a comprender cómo podemos lograr una colaboración más eficaz. Así, el pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tienen que integrar y emplear el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamiento y acciones colectivas. Su método considera la integración de los métodos cualitativos y cuantitativos en el análisis del discurso ya que, de este modo, se superan algunas de las respectivas debilidades de cada uno de los métodos (Wegerif y Mercer, 1997).

78

El autor diferencia tres tipos de conversaciones:

- Conversación exploratoria. En este tipo de conversación el conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible, se pueden debatir y apoyar propuestas aportando razones y ofreciendo alternativas. Se busca el acuerdo para el progreso conjunto y se ofrece información pertinente para la valoración conjunta.
- Conversación disputativa. A través de la argumentación aportando razones y rebatiendo los argumentos de los demás los integrantes inician un proceso de discusión.
- Conversación acumulativa. El desarrollo del diálogo se produce cuando los interlocutores completan las aportaciones de los demás añadiendo información propia y mediante el mutuo apoyo y aceptación. De esta forma se produce una comprensión y un conocimiento compartido.

2.5. Modelo de Zhu

El modelo de Zhu (1996) llamado TAT (*Transcript Analysis Tool*) describió un esquema de codificación de datos consiste en categorías de los participantes (roles del alumnado: contribuidor, vagabundo, buscador y mentor) y tipos de interacción. Estos últimos los clasifica en dos tipos:

Tipo I. Cuando existe una genuina búsqueda de información y el participante cree que puede ser respondido por otra persona planteando preguntas para información o para requerir una respuesta.

Tipo II. Son cuestiones sobre la discusión:

- Intervenciones sobre reflexión: evaluación de la clase y el aprendizaje autoevaluación del aprendizaje y la comprensión, instancias de comparación y relatos de lecturas realizadas o experiencias sobre las lecturas, auto-ajuste de los fines de aprendizaje y objetivos. Las características son la evaluación y acomodación.
- Intervenciones referidas a comentarios: Declaraciones no interrogativas sobre lecturas.
- Intervenciones sobre discusiones y búsqueda de aportaciones referidas a declaraciones relevantes sobre los conceptos y problemas. Pueden ser de elaboración sobre los tópicos de discusión, intercambios de pensamientos e ideas relatados, comprensión personal y cuestiones relatadas en la discusión o intercambio de información.
- Intervenciones de respuesta: Provee respuestas a cuestiones de búsqueda de información.
- Intervenciones de andamiaje: Referidas a proveer una guía o sugerencia sobre la discusión o las lecturas, pueden ser del profesorado o del alumnado.
- Preguntas de investigación: comenzar el diálogo, se utiliza cuando se pretende una comprensión sobre las opiniones de los pares o el experto o cuando se intenta comenzar un diálogo entre pares.
- Intervenciones referidas a búsqueda de información.

Su modelo se basa en el esquema de Hatano y Inagaki (1991) donde la construcción del conocimiento se realiza a través de la interacción social. Se observan dos tipos de interacción: la vertical y la horizontal entre pares. También el autor considera como base teórica de su modelo las aportaciones de Dewey (1989) y tiene señales vigotskianas en tanto que señala cómo a través de la zona de desarrollo próximo, la discusión electrónica se realiza por unas interacciones verticales (donde la participación de unos miembros descansa en las propuestas de otros orientada hacia la construcción de conocimiento) y horizontales (donde los integrantes expresan sus propias ideas sin que haya conexión con intervenciones anteriores. Su unidad de análisis es el mensaje.

2.6. Modelo de Garrison, Anderson y Archer

El modelo es utilizado para el análisis de la comunicación asíncrona virtual en comunidades de aprendizaje. Está basado en el modelo de Henri (1992). La primera referencia a este modelo de análisis se ha encontrado en el artículo de Garrison, Anderson y Archer (2000) pero existen estudios anteriores que van anticipando y perfilando el modelo (Anderson & Garrison, 1995; Fabro y Garrison, 1998).

La unidad de análisis utilizada es la unidad temática, aunque en Garrison et al. (2000) y Garrison, Anderson y Archer (2001) se señalan la dificultad de utilización de esta unidad ya que un mensaje puede contener indicadores de múltiples categorías.

El modelo ha sido ampliamente utilizado en la comunidad científica para el análisis de las comunidades virtuales en muy diversos contextos y con muy diversos objetivos. El grupo investigador a través de su página web pone a disposición de los investigadores información sobre el modelo y diversos artículos de interés (<http://communitysofinquiry.com/welcome>). Se estructura en base a tres grandes conceptos que están presentes en la comunicación

virtual en educación e interrelacionados entre sí: aspecto cognitivo, aspecto social y aspecto docente.

- *Presencia Cognitiva*

Contempla las categorías (Garrison y Anderson, 2003): (a) Hecho desencadenante con los indicadores: Reconocer el problema, confusión, perplejidad. (b) Exploración: divergencia, intercambio de información, sugerencias, lluvia de ideas, saltos intuitivos. (c) Integración: convergencia, síntesis, soluciones, conexión de ideas y (d) resolución: aplicar, comprobar, defender.

- *Presencia Social*

La Presencia Social se encuentra por primera vez en Garrison et al. (2000). Está integrado por las categorías: (a) Afecto: expresión de emociones, recurrir al humor, expresarse abiertamente. (b) Comunicación abierta: seguir el hilo, citar los mensajes de otros, referirse explícitamente a los mensajes de otros, hacer preguntas, expresar aprecio, expresar acuerdo. (c) Cohesión: vocativos, dirigirse al grupo usando pronombres inclusivos y elementos fáticos.

Sin embargo, este elemento es completado en el estudio de Garrison, Cleveland-Innes, Koole y Kappelman (2006) donde en Cohesión señalan también el indicador: alentar la colaboración. También Marcelo y Perera (2007) añaden en la categoría afectiva el indicador crítica/salida de tono y el estudio de Akayoğlu, Altun y Stevens (2009) centrado en comunicaciones síncronas añade los indicadores: compartir enlaces, gratitud, despedidas, secuencia de despedidas y réplica de despedidas.

- *Presencia Docente*

Este elemento ya es contemplado en los escritos en Garrison et al. (2000), donde la categoría Organización es llamada Dirección Instruccional. Las categorías e indicadores para la Presencia Social según Garrison y Anderson (2003) son: (a) Organización: fijar el programa de estudios, diseñar métodos, establecer un calendario, emplear el medio de forma eficiente, establecer pautas de conducta y cortesía, plantear observaciones en el nivel macro del

contenido de los cursos. (b) Facilitar el discurso: identificar áreas de acuerdo/desacuerdo, intentar alcanzar un consenso, animar, reconocer o reforzar las contribuciones de los estudiantes, establecer un clima de estudio, extraer opiniones de los participantes, promover el debate, evaluar la eficacia del proceso. (c) Enseñanza directa: presentar contenidos y cuestiones, centrar el debate en temas específicos, resumir el debate, confirmar lo entendido, inyectar conocimiento y responder a las preocupaciones técnicas.

Garrison et al. (2006) señalan también en Facilitación del Discurso el indicador: compartir el significado personal.

Líneas actuales de investigación en el modelo Col

El modelo Col sigue desarrollándose y la investigación continúa aportando nuevos hallazgos. La discusión en la actualidad se centra en dos aspectos. Por un lado la influencia de la presencia social en la presencia cognitiva en el marco de una comunidad de aprendizaje sustentada por un paradigma educativo constructivista y colaborativo (Annand, 2011; Garrison, 2011). Y, en segundo lugar, las últimas investigaciones se cuestionan la dimensión de la presencia del aprendizaje (Akyol y Garrison, 2011; Garrison y Akyol, 2013; Shea y Bidjerano, 2012; Shea et al., 2012) que cuestiona y explica el papel de la metacognición en términos de auto y co-regulación.

82

3. Reflexión final

El artículo ha revisado los modelos con mayor impacto en la comunidad investigadora y se ha observado que dichos modelos pueden ser útiles para diversos objetivos, desde el análisis de los procesos de interacción a los elementos constituyentes en una comunicación virtual de enseñanza-aprendizaje.

Las diferentes categorías establecidas por los investigadores suponen visiones distintas de la naturaleza de las intervenciones en las comunicaciones didácticas. De esta forma es importante considerar el paradigma utilizado

para que el análisis del discurso ofrezca unos hallazgos y unas conclusiones acordes con los planteamientos didácticos de partida.

La tecnología en la investigación sobre la comunicación virtual ha aumentado en los últimos años aportando información valiosa facilitada por los programas de análisis cualitativo cada vez más potentes que pueden ser completados con la información cuantitativa que actualmente son capaces de generar.

Son diversas las investigaciones que partiendo de un modelo de análisis establecen nuevas categorías debido al propio proceso codificador y a su contextualización. Así es importante contemplar el ajuste entre los objetivos de una investigación concreta y el modelo elegido asumiendo que debe ser expuesto al juicio de expertos y a los análisis de fiabilidad y validez necesarios.

Referencias bibliográficas

- AKAYOĞLU, S., ALTUN, A. & STEVENS, V. (2009). Social presence in synchronous text-based computer-mediated communication. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 34, 1–16.
- AKYOL, Z., & GARRISON, D.R. (2011). Assessing metacognition in an online community of inquiry. *Internet and Higher Education*, 14, 183–190. doi:10.1016/j.iheduc.2011.01.005
- ALTHAUS, S.L. (1997). Computer-mediated communication in the university classroom: An experiment with on-line discussions. *Communication Education*, 46(3), 158–174. doi:10.1080/03634529709379088
- ANDERSON, T. & GARRISON, D.R. (1995). Critical thinking in distance education: Developing critical communities in an audio teleconferences context. *Higher Education*, 29, 183–199. doi:10.1007/BF01383838
- ANGELI, C., BONK, C.J. & HARA, N. (1998). Content analysis of online discussion in applied educational psychology course (p. 34). Bloomington, IN: Center for Research on Learning and Technology. Indiana University. Recuperado de: <http://crlt.indiana.edu/publications/crlt98-2.pdf>.

- [Consultado el 11 de Diciembre de 2010].
- ANNAND, D. (2011). Social presence within the Community of Inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(5), 38–54.
- AVIV, R., ERLICH, Z., RAVID, G. & AVIV, A. (2003). Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 1–13.
- BERGER, D.E., PEZDEK, K. & BANKS, W.P. (Eds.). (1987). *Applications of cognitive psychology: problem-solving, education and computing*. Londres: Erlbaum.
- BONK, C.J. & KING, K. (Eds.). (1998). *Electronic collaborators. Learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erbaum.
- BULLEN, M. (1997). A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing. University of British Columbia, Vancouver (Canada).
- CHEN, Y. (2001). Dimension of transactional distance in the world wide web learning environment: a factor analysis. *British Journal of Educational Technology*, 32, 459–470. doi:10.1111/1467-8535.00213
- CHEN, Y., CHEN, N.S. & TSAI, C.C. (2009). The use of online synchronous discussion for web-based professional development for teachers. *Computers & Education*, 53, 1156–1166. doi:10.1016/j.compedu.2009.05.026
- COLLISON, G., ELBAUM, B., HAAVIND, S. & TINKER, R. (2000). *Facilitating online learning: effective strategies for moderators*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- CURTIS, D.D. & LAWSON, M.J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (1), 21–34. Recuperado de: http://sloanconsortium.org/publications/jaln_main?page=5
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre*

- pensamiento y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- FABRO, K.G. & GARRISON, D.R. (1998). Computer Conferencing and Higher-Order Learning. *Indian Journal of Open Learning*, 7(1), 41–53.
- GARRISON, D.R., CLEVELAND-INNES, M., KOOLE, M. & KAPPELMAN, J. (2006). Revisiting methodological issues in transcript analysis: Negotiated coding and reliability. *The Internet and Higher Education*, 9, 1–8. doi:10.1016/j.iheduc.2005.11.001,
- GARRISON, D.R. & AKYOL, Z. (2013). Toward the development of a metacognition construct for communities of inquiry. *Internet and Higher Education*, 17, 84–89. doi:10.1016/j.iheduc.2012.11.005
- GARRISON, D.R. (2011). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice* (2 ed.). London: Routledge/Taylor and Francis.
- GARRISON, D.R. & ANDERSON, T. (2003). *E-learning in the 21st century. A framework of research and practice*. Londres: Routledge Falmer.
- GARRISON, D.R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 11(2), 1–14. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- GARRISON, D.R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23.
- GLASER, B. G. & STRAUSS, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GOODYEAR, P., SALMON, G., SPECTOR, J.M., STEEPLES, C. & TICKNER, S. (2001). Competences for online teaching: a special report. *Technology Research and Development*, 49 1), 65–72.
- GROS, B. & SILVA, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asíncronas en el aprendizaje colaborativo mediado. *Revista de Educación a Distancia*, 16, 1–16. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/16/>. [Consultado el 6 de Febrero de 2008].

- GUAN, Y.H., TSAI, C.C. & HWANG, F.K. (2006). Content analysis of online discussion on a senior-high-school discussion forum of a virtual physics laboratory. *Instructional Science*, 34(4), 279–311. doi:10.1007/s11251-005-3345-1
- GUNAWARDENA, C.N., LOWE, C.E. & ANDERSON, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (4), 397–431.
- GUNAWARDENA, C.N., LOWE, C.E. & ANDERSON, T. (1998). Transcript analysis of computer-mediated conferences as a tool for testing constructivist and social-constructivist learning theories (pp. 139–145). Presentado en Proceeding of the Annual Conference on Distance Teaching y Learning, Madison (WI).
- GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, E. (2012). Comunicación en entornos virtuales de formación: Estudio de la interacción didáctica en diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/23308>
- HARA, N., BONK, C.J. & ANGELI, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional Science*, 28(2), 115–152.
- HARASIM, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 3, 41–61. doi:10.1016/S1096-516(00)00032-4
- HATANO, G. & INAGAKI, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity. En L.B. Resnick, J.M. Levine, y S.D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 331–349). Washington: American Psychology Association.
- HATHORN, L.G. & INGRAM, A.L. (2002). Cooperation and collaboration using computer-mediated communication. *Journal of Educational*

- Computing Research, 26(3), 325–347.
- HAYTHORNTHWAITE, C., KAZMER, M.M., ROBINS, J. & SHOEMAKER, S. (2000). Community development among distance learner: Temporal and technological dimension. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(1). doi:10.1111/j.1083-6101.2000.tb00114.x
- HENRI, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En A.R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The najaden papers* (pp. 115–136). New York: Springer.
- HUNG, D.W. & CHEN, D.T. (2001). Situated cognition, vygotskian thought and learning from the communities of practice perspective: Implications for the design of web-based e-learning. *Educational Media International*, 38(1), 3–12. doi:10.1080/09523980121818
- JÄRVELÄ, S. & HÄKKINEN, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning –the quality of discussions and stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments*, 10(1), 1–22.
- KANUKA, H. & ANDERSON, T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *Journal of Distance Education*, 13(1), 57–74.
- LALLY, V. (2000). Analyzing teaching and learning interactions in a networked collaborative learning environment: issues and work in progress. En Proceeding of Networked Collaborative Learning and ICTs in Higher Education. Presentado en European Conference on Educational Research, Edinburgh (UK). Recuperado de: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001648.htm>
- LAROSE, R., EASTIN, M.S. & GREGG, J. (2001). Reformulating the internet paradox: Social cognitive explanations of internet use and depression. *Journal of Online Behavior*, 1(2). Recuperado de: <http://www.behavior.net/job/>
- MARCELO, C. & PERERA, V.H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje.

- Revista de Educación, 34(3), 381–429.
- MARCONATO, G. (2009). La breve storia delle tecnologie digitali nella didattica. *La tecnologie nella didattica*. (pp.145–161). Gardolo, Italia: Erickson.
- MASON, R. (1992). Evaluation methodologies for computer conferencing applications. En A.R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The najaden papers*. Berlin: Springer.
- MCKENZIE, W. & MURPHY, D. (2000). «I hope this goes somewhere»: Evaluation of an online discussion group. *Australian Journal of Educational Technology*, 16(3), 239–257.
- MERCER, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- OFFIR, B., BARTH, I., LEV, Y. & SHTEINBOK, A. (2003). Teacher-student interaction and learning outcomes in a distance learning environment. *Internet and Higher Education*, 6, 65–75.
- ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D.R., Y ARCHER, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *The Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71. Recuperado de: <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/153/341>
- ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D.R. & ARCHER, W. (2000). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11, 8–22.
- SALMON, G. (2000). *E-moderating. The key to teaching and learning* (2a ed.). Londres: Kogan Page.
- SHEA, P., & BIDJERANO, T. (2012). Learning presence as a moderator in the community of inquiry model. *Computer & Education*, 59(2), 316–326. doi:10.1016/j.compedu.2012.01.011
- SHEA, P., HAYES, S., SMITH, S.U., VICKERS, J., BIDJERANO, T., PICKETT, A. & JIAN, S. (2012). Learning presence: Additional research on a new conceptual

- element within the Community of Inquiry (CoI) framework. *Internet and Higher Education*, 15(2), 89–95. doi:10.1016/j.iheduc.2011.08.002
- SIGALA, M. (2003). Developing and implementing eAssessment strategies in virtual learning environments. En Proceeding of 16th Bled eCommerce Conference eTransformation (pp. 119–130). Presentado en 16th Bled eCommerce Conference eTransformation, Bled (Slovenia).
- SILVA, J. Y GROS, B. (2007). Una propuesta para el análisis de interacciones en un espacio virtual de aprendizaje para la formación continua de los docentes. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(1).
- SWAN, K. (2002). Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2(1), 23–49. doi:10.1080/146363102200000501 6
- VEERMAN, A. & VELDHUIS-DIERMANSE, E. (2001). Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education. En Euro CSCL 2001 (pp. 625–632). Maastricht: McLuhan Institute. Recuperado de: <http://eculturenet.org/mmi/euro-cscl/Papers/166.doc>
- WEGERIF, R. & MERCER, N. (1997). Using computer-based text analysis to integrate qualitative and quantitative methods in research on collaborative learning. *Language and Education*, 11(4).
- ZHU, E. (1996). Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course. En Proceeding of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (pp. 822–844). Presentado en 18th National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Indianapolis (IN): Association for Educational Communication and Technology.

89

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Santisteban, E. (2014). Modelos para el análisis de contenido en

comunicación virtual. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 69-90.



Beneficios y críticas. ¿Deberíamos criticar o apoyar el uso de las rúbricas?

Evidencias desde una revisión de literatura

Benefits and Criticism. Should we support or neglect using rubrics? Evidences from a literature review

Fecha de recepción: 13/05/2013

Fecha de revisión: 27/05/2013

Fecha de aceptación: 06/09/2013

Beneficios y críticas. ¿Deberíamos criticar o apoyar el uso de las rúbricas?

Evidencias desde una revisión de literatura

Benefits and criticism. Should we support or neglect using rubrics? Evidences from a literature review

Maha Azmi Dandis¹

Abstract:

Despite their numerous advantages, Rubrics have come under some criticism recently, some of it is reasonable, but much of it is not (Spandel, 2006). This article will spot the light on the rubrics as a formative assessment tool, starting with its definition, its benefits, and finally a debate between its supporters and opponents. In education, we need an ongoing conversation about assessment tools not just in our professional community, but in our classrooms, with students; that key piece of dialogue is all too often overlooked by all of those who extol the rubric's usefulness or who prophesy the doom it may bring (Gilmore ,2007) .

92

Keywords: Rubrics, formative assessment

¹ University of Al-Quds (Palestine). m_dandees@hotmail.com

1. Introduction

Assessment culture is recently moving away from traditional assessment, which focuses on testing of knowledge, to a new assessment culture that focuses on assessing complex thinking, information processing, and effective communication (Nitko & Brookhart, 2011). Teachers' started to focus on performance-based assessment instead of traditional assessment methods such as multiple-choice tests (Kahl, 2008). Thus, performance assessment moved from being a fashionable innovation in education to a recognized element in teaching, learning and assessment (Wiggins & McTighe, 2005).

Formative assessment or assessment for learning can be used to facilitate learning by providing students with the opportunities to judge their own work and learning progress based on feedback to various kinds of teacher-made tests and performance tasks such as student portfolios. A shift in focus from rote learning and the memorization of the content of core subjects to the mastery of higher order thinking skills as well as self-direction skills such as learning how to learn is also driven by the need for 21st century skills, knowledge and competencies (Song & Koh, 2010).

Assessment become formative when it is used to meet all students' needs, and help them to reach the desired level, by trying to bridge the gap that exists by their current level and their desired level; in this way, student will be more motivated to learn and will not feel that they cannot because they do not have the ability (Black & William, 1998).

Good body of literature describes rubrics as alternative assessment tools for performance assessment (Wiggins, 1991; Hafner & Hafner, 2003; Popham, 1997; Luft, 1997; Stuhlmann et al. 1999). In addition, Montgomery (2000) claimed that rubrics could be considered as tools for authentic assessment. According to Shepard (2001) authentic assessment focuses on demanding tasks that involve creativity and critical thinking. In addition, authentic assessment should be integrated with teaching and should be continuous process. Moreover, learning goals and teacher's expectations should be clear to students at the

beginning of instruction, and students should involve in the process of assessment through either self or peer assessment.

Rubrics fulfil the requirements mentioned by Shepard (2001) First, rubrics are used to assess significant assignments, which are designed to measure types of higher order learning, such as complex thinking, information processing, and effective communication (Marzano et al, 1993). Second, rubric-referenced assessment is an ongoing process integrated with instruction. Teachers prepare rubrics before instruction to clarify learning goals and to spell out quality levels. Next, students use rubrics in conjunction with self and peer assessment in an ongoing reflection and evaluation process of their performance (Andrade, 2000; 2005; Andrade & Wang, 2008; Cooper & Gargan, 2009; Andrade, 1996). By this way, students become "thoughtful judges" (Andrade, 1996: 15).

2. Definition of rubirc

95

The term rubric has been used in English since the 1400s, the English dictionary defined rubric as a heading of different sections of a book, (Cooper & Gargan, 2009). Educators today use rubrics to refer to a category of behavior that can be used to evaluate performance. Today's rubrics involve creating a standard and a descriptive statement that illustrates how the standard is to be achieved (Popham, 1997). Rubrics are simply tools where lists of standards used to score students' work (Bush & Leinwand, 2000; Andrade, 1996).

A rubric is a scoring tool that offers information to students about the skills they are expected to reach. It is a set of standards, criteria or evidences that inform them about what they have to do to acquire those skills (Cebrian, 2009: 61).

Dannelle Stevens and Antonia Levi (2005) defined rubric as "a scoring tool that lays out the specific expectations for an assignment, rubrics divided an assignment in to its component parts and provide detailed description of what constitutes acceptable or un acceptable level of performance for each of

these parts." Rubrics include four basic parts: (1) Task description. (2) Scale. (3) Dimensions, (4) Descriptions of the dimensions.

Celia Reco (2011) defined rubric as a matrix to assess students work; rubrics provide students with criteria to help them evaluate their own work. Andrade (2008) argued that "*Rubrics can be a powerful self-assessment tool—if teachers disconnect them from grades and give students time and support to revise their work.*" A good rubric can orient learners to the concept of quality as defined by experts in a field, inform self- and peer assessment, and guide revision and improvement.

Although every rubric contain different level of details, they all nearly contain the same component, Allen and Tanner (2006) noted that rubrics contain three to five evaluation criteria that used to judge student responses, and each evaluation criteria must emphasize the skill being evaluated, and every criterion will guide the teacher to help his students to master that skill.

A rubric is a matrix that contains two dimensional checklists, one dimension presents the evaluation criteria and the other describes performance levels. The difference between rubrics and checklists is that rubrics have extensive descriptions of the criteria of each level of the task and emphasize on teacher's goal from evaluating students work. While check lists provide limited information that indicates only whether the criterion exist or not, and does not provide idea for potential (Flinders University Website, 2010).

Scoring rubrics could be either analytic or holistic. According to Nitko (2001), a holistic rubric obligates the teacher to score the overall performance as a whole, without judging the constituents separately. Analytical rubrics require the teacher to score every process or to separate parts of the performance and then to sum the scores of individual parts to obtain total score. In analytical rubrics specific, highly categorized and extensive descriptions of each level of quality of performance for each criterion are provided (Gatha and Darcy, 2010; Mertler, 2001; Nitko, 2001).

The decision regarding which variation of the scoring rubric should be

used in a given evaluation is dependent on many factors. First, the purpose of the evaluation. Second, the time and effort intended to be spent for evaluating certain performance. Third, the nature of the assignment itself and finally, the nature of observed performance standards (Brookhart, 1999; Mertler, 2001; Montgomery, 2001).

3. The benefits of using the rubric

Besides being an effective tool for authentic assessment (Montgomery, 2002), Rubrics have the potential to enhance instruction and to promote learning (Jonsson & Svingby, 2007; Andrade, Du, and Wang .2008). Rubrics facilitate constructive and self-regulated learning (Hafner & Hafner, 2003; Sonia, 2010). They increase students' awareness of learning goals, clarify teacher's expectations, and explain the criteria needed to meet a quality performance. In addition, rubrics provide students with appropriate feedback about their strengths, weaknesses and their progress in achieving teacher's expectations, and direct them toward self-evaluation. The result is often marked improvements in the quality of student work and in learning. (Allen & Tanner, 2006; Andrade, 2005; Andrade et al, 2008; Cooper & Gargan, 2009; Andrade, 1996; knight, 2006; Zimmerman & Schunk, 2001).

Rubric is valuable to both teacher and the student as a quick and clear summary of performance levels across a scoring scale, the top level of the rubric communicates what exemplary work should look like and involves the student in constructive learning and self-evaluation (Hafner & Hafner, 2003).

Rubrics provide opportunities for reflection for both teachers and students. Students reflect on their current learning, on their progress, and the requirements for achieving teacher's expectation, also students' involvement in the process of designing a rubric develops their understanding, their ability to become self-directed and help them develop insight into how they and others learn (Allen& Tanner, 2006; Andrade et al, 2008).

On the other hand, and during developing rubrics, teachers reflect on their values, their learning goals, the extent to which these goals are reflected in their instruction and their expectations for students' learning (Allen & Tanner, 2006; Cooper & Gargan, 2009). Rubrics can help teachers think carefully and critically about what they are teaching, what students need to learn, what problems face students in their learning and how to determine the level at which students have learned what's been taught. This reflection increases the potential for enhancing instruction (Cooper& Gargan, 2009; Cebrian, 2009; Moss, Gosnell, Brookhart & Haber, 2002).

In addition, rubrics increase the ability of students to judge a quality performance (Cebrian & Accino, 2009; Goodrich, 1997). Rubrics help teachers to think critically and carefully about the purpose and aims off the assessment, they are carrying out. In addition, rubrics help teacher to decide on the criteria and the quality of assessment they are intending to complete. Moreover, rubrics give teachers detailed feedback about the level at which students have learned, what has been taught through providing teachers with a clear and quick summary of performance levels across scoring scales (Cooper & Gargan, 2009; Andrade, 1997; Hafnes &Hafner, 2003).

Rubric can be a powerful communication tool when shared among teachers, students, and parents. A rubric provides a mean for teachers and for their colleagues' to clarify their vision of excellence and convey that vision to students and parents (Cebrian & Accino, 2009, Perlman, 2003).

Rubrics make the assessment process more accurate and fair. Since the criteria is determined and shared with the students (Wolf & Stevens 2007).

"Well-designed rubrics make the assessment process more valid and reliable; their real value lies in advancing the teaching and learning process. But having a rubric doesn't necessarily mean that the evaluation task is simple or clear-cut. The best rubrics allow evaluators and teachers to draw on their professional knowledge and to use that professional knowledge in ways that

the rating process doesn't fall victim to personality variations or limitations of human information processing" (Wolf & Stevens, 2007:13).

Rubrics support development of skills. A team work in Iowa (Iowa State University) conducted a research aimed to examine the use of rubrics in supporting the development of students' problem-solving skills. The results indicate that rubrics are helpful in assisting student understand course-specific learning outcomes. In addition, it is important to involve students in revising and finalizing the rubrics, with a discussion about the characteristics of the excellent work, and to engage students in the learning experiences they hope to achieve. Moreover the study revealed that Rubrics allow students to learn in new ways and can improve communication between teacher and students. And that rubric student had the opportunity to learn from one another, and that rubrics can help students form and adapt lifetime standards for assessing performance. Rubrics represent an effective assessment and feedback tool, having students assess their own work before submission with these benchmarks, helps students to identify ways to improve the quality of their efforts. Finally the study showed that rubrics were generally useful and favourable received by the students (Saunders, Glatz, Huba, Griffin, Mallapragad, Shanks, 2003).

99

Andrade & Du (2005) On their study that aim to understand student perspectives on rubric-referenced assessment, fourteen undergraduate students discussed the ways in which they used rubrics to plan an approach to an assignment, check their work, and guide or reflect on feedback from others. The students said that using rubrics helped them focus their efforts, produce work of higher quality, earn a better grade, and feel less anxious about an assignment. Their comments also revealed that most of the students tend not to read a rubric in its entirety, and that some may perceive a rubric as a tool for satisfying a particular teacher's demand, rather than as a representation of the criteria and standards of a discipline.

Orsmond, Merry & Reiling (2002) conducted a study that aims to investigate student-constructed marking criteria in the presence of exemplars. The findings demonstrate that (1) exemplars help students gain better understanding of the marking criteria or the subject standards; (2) exemplars help produce higher quality outcomes; (3) exemplars help produce meaningful formative feedback; (4) students can make more objective judgments through peer assessment than through self-assessment.

Keefer (2010) conducted a study that aimed to explore how rubrics impacted students learning, as well as whether using rubrics influenced the likelihood that they would use rubrics in the future as teachers. In this study, (45) undergraduate students enrolled in educational psychology were provided rubrics for each of the two writing assignments assigned during the semester. At the end of the semester, students were asked about their use of rubrics as well as the relationship between rubrics and performance. Student perceptions of rubric importance highlighted the importance of using rubrics as pre service teachers. Responses indicated that preserves teachers who used rubrics as students may be more likely to use rubrics in their own teaching.

Hafner and Hafner (2003) conducted a study that focused on the validity and reliability of the rubric as an assessment tool for student peer-group evaluation in an effort to further explore the use and effectiveness of the rubric. They provide statistical documentation of the validity and reliability of the rubric for student peer-group assessment; they conclude that the use of the rubric in combination with peer assessment provides an effective teaching and learning strategy, that the rubric is a useful assessment tool for peer-group (and self-) assessment by students.

Dibyendu Choudhury (2012) shared his experience of developing and applying rubrics to assess students' performance in a course taught using cases and development of conceptual framework. The results from his experience indicate that rubrics are not only an effective assessment tool but also provide a large amount of data that could be analyzed to provide appropriate

feedback to students, moreover it would quantify the learning and academic outcome. Also, effective use of rubrics facilitates instructors and administrators to know about the quality of the program and the effectiveness of the course and its pedagogy.

Angela Leonhardt (2005) talked about using Rubrics as an assessment tool in music class; she said that with the consistent use of rubrics, her students have more opportunities for musical performances as they attain a deeper understanding of the subject area. Each performance can also increase students' Higher-Order Thinking as they are encouraged to discuss the performance using correct musical language.

A project study titled Formative and Peer-to-peer Evaluation Using a Rubric Tool. Cebrián de la Serna (2009) have proved positive results of the use of an e-rubric and peer-to-peer evaluation, the most important advantages that they have encountered in this project:

- E-rubrics allow for a more interactive and dynamic communication between professors and students.
- Teachers can know immediately both, the scope of particular skill by all students, and the scope of all the skills of a particular student.
- Teachers know and can easily distinguish which skills are more/less problematically acquired by students.
- E-rubrics may be edited for a better understanding during the assessment process, and this can be done immediately.
- Students can readily have access to the evaluation of their skills; know which skills they have acquired and which are still to be developed.
- They found that e-rubrics were evidenced to be more successful in small groups with a Project-Based-Learning methodology, than in large groups.
- Students reflect upon evaluation and its reach. They analyse assessment criteria and standards further than they would do in a more traditional model. Then reflecting during the learning process and for the whole course influences positively on their final results.

- Occasionally peer reviews are harder and more critical than teachers' assessment, particularly because of the wrong internalization and application of the criteria.

A group of researchers conducted a study in which their main concern was assessment for learning through assessment rubrics, they discovered that using the rubric as a tool of assessment was a source for providing feedback, it was used as a guide that helps the teacher to focus on students learning, they believed that using the rubric guides the students will achieve the teaching goals; in addition, using the rubric facilitates the communication and the elaboration between the teacher and the student that led an effective evaluation. Using the rubric with the students helps the student to realize that mistake is the way to learn, and to enhance their work, in this way student become more independent; they know what they choose and why. They conclude that "assessment becomes not only the measurer of impact, not just the index of change, but the change itself" (Escolar, Rico, Agudo, Pérez., 2010: 1).

102

Santero, Flores, Gordillo, (2010), developed a rubric for each of the practices that the students have to perform in the course. They provide the students with description of the required competencies and the grades for each section of the activity, and when developing the rubric they tried to help the students detect their mistakes and improve their performance in order to get the scores. They conclude that using the rubric was very useful to both teachers and students because it provides the students with the level of their learning, and also with criteria needed to meet teacher's expectation. Additionally, it helps them to better understand the content, and for the teachers it was useful in correcting every part of the practices.

Lee & Lee (2009) examined the effects of instructional rubrics on class engagement behaviors and the achievement of lesson objectives in the Korean language class by students with mild mental retardation and their typical peers. Found that Instructional rubrics also enhanced class engagement

behaviors of students with mild mental retardation drastically, instructional rubrics help students to be aware of the lesson objectives, and guide them to monitor their performance during the class. And also found that using rubric affect students achievement positively. And they suggest that "the utility of instructional rubrics not only as an inclusive class-wide assessment tool, but also as an instructional strategy that systematically assists students with disabilities to make meaningful progress in the general curriculum".

Rubrics through determining the goals, criteria, standards expected help to clarify what good performance is. So in order to achieve a performance target: first, there has to be an alignment between the task goal set by the student and the assignment goal set by the teacher. Second, examples of performance define an objective and valid standard against what student can compare their work. Finally, discussions that clarify the criteria and standards. In addition Peer discussions can be helpful in exposing students to alternative perspectives on problems and to alternative tactics and strategies (Wiliam, 2008).

103

4. Debate on using rubrics

Despite their numerous advantages, rubrics have come under some criticism recently, some of it is reasonable, but much of it is not (Spandel, 2006). Wilson. (2007) noted that rubrics "encourage conformity and an overly formal style. Cooper and Gargan (2009) argued that rubrics then "can become the overbearing framework that shapes student work, forcing everyone to look at problems and solutions in the same way, thus discouraging new ideas and approaches. Creative students--those thinking "outside the box" and beyond the rubric--will be penalized". Spandel (2006) defend that this can only happen if we use a language in our rubric that affirm the value of such thing, and added that rubrics are like a guide that provide students with direction to have the necessary skills, that doesn't put a ceiling on performance, and asserted that many students may exceed expectations.

Khon (2006) also criticized and dismiss rubric as a merely a list of expectation, a tool that promotes standardization, and encourage conformity, Wilson (2007) complains that rubrics, and their list of general comments, are clumsy in theory and in practice. They are tools of standardization that tear at the basis of the rhetorical heart of writing.

Spandel (2006) responds that it is unreasonable to imagine that we are somehow ruled by the rubrics we design. Rubrics cannot impede our understanding of writing. They document what we know at present, but they cannot prohibit exploration of new ideas. In fact, rubrics help us surmount randomness, flat-out bias and inconsistency. They do not, however, require teachers to desert individuality or stop responding on a personal level. Andrade (2005) asserted that although rubrics could be used as educative tools, they do not replace good instruction. Students still need models, feedback, and opportunity for dialogue.

Turley and Gallagher (2008) explicate that it is true that evaluative criteria are idiosyncratic to each piece of writing. But in high school and college classrooms, we also need to develop writing communities in which we acquire shared vocabulary for talking about and evaluating pieces of writing.

Khon (2006) argued that rubrics actually help to legitimate grades by offering a new way to derive them. They do nothing to address the terrible reality of students who have been led to focus on getting A's rather than on making sense of ideas. Spandel (2006) argued that if produced in adequate thought and used with discretion and understanding, they become among the best instructional tools available to instructors.

Spandel (2006) asserted that rubric like any instructional tool or method can be misused. She explains that rubrics are not all the same. Some are unclearly written and are more accusatory than helpful. Some emphasize a prescribed approach to writing or stress on mechanics at the expense of content. However, good rubrics always embrace what we most deeply value.

Andrade (2005) agreed that rubrics that neglect important issues such as validity, reliability and equity are dysfunctional. Rubric should be aligned with reasonable and respectable standards and with the curriculum being taught. In addition, rubrics should be used several times by different people to check for reliability. Moreover, equity issues should be taken in consideration to be sure that the score received by a student has nothing to do with gender, race, ethnicity or socioeconomic status (Andrade, 2005).

Jonsson and Svingby (2007) argued that with regard to validity, research does not provide good evidence for rubrics as valid scoring tools. However, rubrics have consequential validity since research prove that rubric influence teaching and learning positively.

Jonsson and Svingby (2007, p. 136) added that Rubrics are “regulatory device[s] for scoring, it seems safe to say that scoring with a rubric is probably more reliable than scoring without one”.(Johnson, Penny, & Gordon, 2001) agreed that analytical rubrics provide more reliable results than General rubrics. In addition, task-specific rubrics provide more generalizable and reliable scoring (DeRemer, 1998; Marzano, 2002).

Moskal (2000) argued that rubrics provide reasonably objective assessment as they clarify schemes for evaluation ahead of time. Cooper & Gargan, (2009) asserted that assessment with rubrics is subjective especially when teachers try to convert the qualitative descriptions of a criterion into scores. Jhon Mora and Hector Ochoa (2010) added that Rubrics make the expectation of the school or department clear and specific, Rubrics also provide objectivity grades, facilitate grading, and enable students to have a better understanding of their strengths and weaknesses. Spandel (2006) clarified that no teacher believe that rubrics makes us totally objectives, and added that subjectivity is not wrong or even harmful- unless we use it as an excuse not to make our scores or grades defensible.

Andrade (2005), Cooper and Gargan, (2009) agreed that Rubrics require time and effort in their construction and application, in addition, students need

much explanation and practice before using them, Brian Beatty (2008) also agreed that the main disadvantages relate to the time and precision required to develop a genuinely useful rubric, once constructed they can be reused over and again but require continuous thoughtful review and revision.

Andrade (2000) asserted that "rubrics make assessing student work quick and efficient, and they help teachers to justify to parents and others the grades that they assign to students." Kohn (2006) criticized using the rubric as self-justification strategy for the grades they put to students. Spandel (2006) argued that we need to offer reasons for our reactions and to show that those reasons are based on sound criteria" rubrics make us accountable for scores and grades that affect human lives".

Gilmore (2007) argued that we also don't want to condemn a practice simply because it also helps parents navigate the complexities of assessments that are often quite different from any they experienced themselves in school. Rubrics are likewise commended for their ability to make sure different teachers in different classrooms are scoring in the same way, but educators are right to mistrust such a demand for conformity, it's not bad in and of itself that two or more teachers might respond to the same paper in the same way, but again, such uniformity should be a possible by-product, not a goal.

Spandel (2006) pointed that the real problem with existing writing assessment does not lie with rubrics but with what we value. Rubrics are not pushing us to value low-level skills. Instead, it is our own discouragement and our reluctance to embrace the complication of truly good quality writing. We do not frequently credit design or voice or thinking because these things can practically never be assessed in a quick, assessment-at-a-glance manner. Thus, the recognition of such qualities requires time and shrewd perceptive reading. It demands a belief that such qualities are just as important as spelling. Once we fully believe in that, our rubrics will endorse our beliefs.

Gilmore (2007) also offered the following six guidelines that extend the conversation about the ways rubrics work or do not work. First, rubrics should be

tools that focus teacher commentary, and not substitute it. Second, rubrics should be used according to a certain pedagogy that has not yet been fully investigated. Many teachers have used rubrics as assessment tools, not as teaching tools. We have to explore the pedagogical value of rubrics incorporation into classrooms through, for example, discussion groups, metacognitive writing, or think-pair-share activities. Gilmore Asserted that Rubrics make excellent springboards for class discussions about writing. Along with model essays and good prompts, they provide students and teachers the ability to deconstruct writing and explore aspects of, say, voice or syntax through the same good practices we use to discuss literature itself.

Third, students should be involved in creating the rubrics. Fourth, rubrics should be varied and flexible in order to adjust to the needs of the students. Turley and Gallagher (2008) declare that any educational tool becomes less instructionally helpful and more potentially harmful to educational integrity if it is not developed within the classroom context. Hence, a rubric that is created in this manner does not substitute engaged response. Rather, it is a tool for rendering more of it. While the language of the rubric corresponds to a consensus of the values of a certain group of writers, it also launches conversation. It is a place to start, and certainly not a place to end. Fifth, rubrics should encourage and reward the writing process as well as the final product. Finally, the positive effects of using rubrics should not be ignored, and also they should not be used as justifications that validate the tool's existence.

Turley and Gallagher (2008) believe that the debate on the uses of rubrics has been structured in limited ways. It makes little sense to reject or accept a tool without careful attention to how, why, by whom, and in what contexts it is utilized. They propose a set of questions that can aid us to assess the value of rubrics or any instructional tool. The questions are: (1) what is the tool used for? (2) In what context is it utilized? (3) Who makes decisions? (4) What ideological agenda guides those decisions? .The authors believe that

these questions provide an approach for making judgments about the uses of rubrics.

Kohn. (2006) argued that neither we nor our assessment strategies can be simultaneously devoted to helping all students improve and to sorting them into winners and losers. That's why we have to do more than reconsider rubrics. We have to reassess the whole enterprise of assessment; the goal being to make sure it's consistent with the reason we decided to go into teaching in the first place. Spandel (2006) Called that we should not abandon rubrics, and we should make them better by ensuring that they embrace what we really value. Let's also create them in ways that leave space for thinking and opportunities for reflection. Gilmore (2007) asserted that in education, we need an ongoing conversation about assessment tools not just in our professional community, but in our classrooms, with students; that key piece of dialogue is all too often overlooked by all of those who extol the rubric's usefulness or who prophesy the doom it may bring.

108

Referencias bibliográficas

- ALLEN, D. & TANNER, K. (2006). Rubrics: Tools for Making Learning Goals and Evaluation Criteria Explicit for Both Teachers and Learners. *CBE-Life Sciences Education*, 5, 197.
- ANDRADE , H. (1996). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54 (4).
- ANDRADE, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13.
- ANDRADE, H. (2005). Teaching with Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27.
- ANDRADE, H., DU, Y. & WANG, X. (2008). Putting Rubrics to the Test: The Effect of a Model, Criteria Generation, and Rubric-Referenced Self-Assessment on Elementary School Students' Writing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 3-13.

Benefits and Criticism. Should We Support or Neglect Using Rubrics? Evidences from a Literature Review

- BEATTY, B. (2008). In Support of scoring Rubric, ITEC 865 E -learning, Erica Rutherford.
- BLACK, P. & WILIAM, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Educational assessment: Principles, policy and practice*, 5(1), 7-74.
- BROOKHART, S., MOSS, C. & LONG, B. (2008). Formative assessment that empowers. *Educational Leadership*, 66(3).
- BUSH, W. & LEINWAND, S. (2000).*Mathematics Assessment: A Practical Handbook for Grades 6-8*. NCTM.
- CEBRIAN, M. (2009). Formative and peer-to-peer evaluation using a rubric tool. *Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education*, 60-64.
- CEBRIAN, M. & ACCINO, J. (2009). From the e-Portfolio to Federation Technologies: The Agora Virtual® Experience, International Seminars on teaching, research and innovation at University of Malaga.
- CHAUDHURY, D. (2012). Rubrics As An Analytical Tool For Indian. Business Schools With Conceptual. Model Using Sem. *International Journal of Innovative Research & Development*, 1(1).
- COOPER, B. & GARGAN, A. (2009). Rubrics in education old term, new meanings. *Phi Delta Kappan*, 91(1), 54.
- DEREMER, M. (1998). Writing assessment: Raters' elaboration of the rating task. *Assessing Writing*, 5, 7-29.
- ESCOLAR, M., RICO, M., AGUDO, E. & PÉREZ, G. (2010). Evaluar para aprender a aprender a través de las rúbricas de evaluación. Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia. International Workshop on «Assessment Rubrics in the Performance of Competences: Research and Teaching Areas.
- FLINDERS UNIVERSITY WEBSITE. (2010). *What is a rubric*, Retrieved from <http://www.flinders.edu.au/teaching/teachingstrategies/assessment/grading/rubric.cfm>
- GATHA, M. & DARCY, P. (2010). rubrics at play, *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(6).

109

- HAFNER, J. & HAFNER, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12),
- JONSSON, A. & SVINGBY, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2 (2), 130.
- KAHL, S. (2008). *The Assessment of 21st Century Skills: Something Old, Something New, Something Borrowed*. Paper presented at the Council of Chief State School Officers 38th National Conference on Student Assessment, Orlando, FL.
- KEEFER, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using, *A Peer-Reviewed Electronic Journal*, 15(8).
- KNIGHT, L (2006). Using rubrics to assess information literacy. *Reference Services Review*, 34(1), 43.
- LEE, E. & LEE, S. (2009). Effects of instructional rubrics on class engagement behaviors and the achievement of lesson objectives by students with mild mental retardation and their typical peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), 396-408.
- LEONHARDT, A. (2005). *Using Rubrics as an Assessment Tool in Your Classroom*, ERIC EJ760244.
- LUFT, J. (1997). Design your own rubric. *Science Scope*, 20, 25-27.
- MARZANO, R., PICKERING, D., & MCTIGHE, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- MERTLER, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
- MONTGOMERY, K. (2001). *Authentic assessment: A guide for elementary teachers*. New York: Longman.

Benefits and Criticism. Should We Support or Neglect Using Rubrics? Evidences from a Literature Review

- MORA, J. & OCHOA, H. (2010). Rubrics as an evaluation tool in Macroeconomics. *Economics, Management, and Financial Markets*, 5 (2), 237–249.
- NITKO, A. & BROOKHART, S. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.).
- PERLMAN, C. (2003). Performance assessment: Designing appropriate performance tasks and scoring rubrics. In C. Boston (Ed.), *Measuring up: Assessment issues for teachers, counselors, and administrators*. (pp. 497-506). College Park, MD: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- POPHAM, W. (1997). What's wrong and what's write with Rubrics. *Educational Leadership*, Association For Supervision And Curriculum Development, 55,(2), 72-75
- RECO, C. (2011). Diseño e implementación de rúbricas para la evaluación de portafolios digitales, presented at VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria. Retrieved from <http://celiarico.wordpress.com>.
- SANTERO, J., FLORES, J. & GORDILLO, J. (2010). *El Sistema De Rúbricas: Un Ejemplo Práctico Rubric System: A Practical Example*, Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia. *International Workshop on Assessment Rubrics in the Performance of Competences: Research and Teaching Areas*.
- SAUNDERS, K., GLATZ, C., HUBA, M., GRIFFIN, M., MALLAPRAGAD, S. & SHANKS, J. (2003). *Using Rubrics to Facilitate Students' Development of Problem Solving Skills*, Proceedings of the 2003 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition. Retrieved from <http://www3.cbe.iastate.edu/CRCD/ref/ASEE PAPER 03.pdf>
- SHEPARD, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp. 1066-1101). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher*, 15, 4-14,

- SONG, E. & KOH, K. (2010). *Assessment for Learning: Understanding Teachers' Beliefs and Practices*. IAEA, Assessment for the future generation, retrieved from
http://www.iaeaweb.org/index.php?option=com_content&view=article&id=111:assessment-for-learning-understanding-teachers-beliefs-and-practices&catid=37:classroom-assessment&Itemid=89
- SONIA, L. (2010). El andamiaje en la enseñanza: potencial de las rúbricas y las tutorías. Las rúbricas de evaluación en el desempeño de competencias: ámbitos de investigación y docencia. *International Workshop on Assessment Rubrics in the Performance of Competences: Research and Teaching Areas*.
- SPANDEL, V. (2006). In defense of rubrics. *The English Journal*, 96(1), 19-22.
- STEVENS, D. & LEVI, A. (2005). Introduction to Rubric, An assessment tool to save grading time, Convey effective feedback and promote students learning retrieved on 4-6-2012 at: 112
http://books.google.es/books?id=LlxWgDn8_N0C&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- TURLEY, E. & GALLAGHER, C. (2008). On the uses of rubrics: Reframing the great rubric debate. *The English Journal*, 97(4), 87-92.
- WIGGINS, G. (1991). Standards, not standardization: evoking quality student work. *Educational Leadership*, February, 18–25.
- WIGGINS, G., & MCTIGHE, J. (2005). *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- WILLIAM, D. (2008). *Improving Learning in Science with Formative Assessment*. Assessing Science Learning, proceeds from an NSTA Conference. Retrieved from
http://www.nsta.org/pdfs/H2010_FormativeAssessment.pdf
- WILSON, M. (2007). Why I won't be using rubrics to respond to students' writing. *The English Journal*, 96(4), 62-66.

Benefits and Criticism. Should We Support or Neglect Using Rubrics? Evidences from a Literature Review

WOLF, K. & STEVENS E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.

ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved from books.google.com.

Cómo citar este artículo:

Azmi Dandis, M. (2014). Benefits and Criticism. Should We Support or Neglect Using Rubrics: Evidences from a Literature Review. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 91-113.



**Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre
Entornos Personales de aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura**

**Self-organized learning in Educational research about Personal Learning
Environment (PLE): A review of literature**

114

Fecha de recepción: 12/02/2013
Fecha de revisión: 27/05/2013
Fecha de aceptación: 02/06/2013

Autogestión del aprendizaje en la investigación educativa sobre Entornos

Personales de Aprendizaje (PLE): Una revisión de literatura

Self-organized learning in Educational research about Personal Learning

Environment (PLE): A review of literature

Eduardo Chaves Barboza¹

Resumen:

Se estudia la autogestión del aprendizaje desde las investigaciones educativas empíricas sobre entornos personales de aprendizaje (PLE). Las investigaciones analizadas fueron obtenidas de importantes fuentes documentales (artículos en revistas indexadas, actas de congresos, libros e informes). El análisis de contenido de los trabajos permitió la generación de tres categorías: la autogestión del aprendizaje de los docentes y sus competencias en TIC; la relación entre la competencias digitales e información y la autogestión de los aprendizajes; y el papel de la autogestión de los aprendizajes en el "aprender a aprender". Son interesantes campos de trabajo emergentes en la actualidad e indudablemente tendencias para futuras investigaciones.

Palabras claves: investigación educativa, aprendizaje, enseñanza asistida por ordenador, investigación sobre literatura científica.

115

Abstract:

The article analyzes the self-organized learning in empirical educational research on personal learning environments (PLE). The investigations were obtained from important documentary sources (journal's indexed articles, conference proceedings, books and theses). The analysis has generated three categories: the self-organized learning of teachers and their competences on TIC, the relationship between the digital and informational skills and the self-management of learning, and the role of self-management of learning on "learning to learn ". Nowadays they are interesting and emerging topics and, undoubtedly, they are trends of future research.

Keywords: Educational research, learning, computer assisted instruction, research of academic literature.

¹ Universidad Nacional de Costa Rica. echav@una.ac

1. Planteamiento

La autogestión del aprendizaje es la acción de activar y mantener sistemáticamente procesos metacognitivos, motivacionales, afectivos y conductuales, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, en un contexto en particular (Zimmerman, 2008; Hadwin, Oshige, Gress & Winne, 2010); es un concepto pedagógico que está relacionado, e incluso ha sido equiparado, con otros conceptos como aprendizaje auto-dirigido, auto-desarrollado, auto-organizado, auto-regulado, principalmente en la literatura anglosajona (Kalz et al. 2009).

La autogestión del aprendizaje implica cuatro fases distintivas: planificación, seguimiento, control y evaluación; en las cuales el individuo debe identificar sus propias necesidades de aprendizaje, establecer sus propios objetivos de aprendizaje, realizar búsqueda de recursos (incluyendo instructores, compañeros y materiales), elegir e implementar sus propias estrategias y sus propios métodos de aprendizaje, y realizar actividades de evaluación de los resultados (Knowles, 1975). Cabe aclarar que la autogestión del aprendizaje puede contar con la participación de compañeros y educadores (Entwistle & McCune, 2004), y en el caso de la educación formal, ayuda a que la responsabilidad sobre el aprendizaje se transfiera del docente al estudiante (Harri-Augstein & Thomas, 1991).

Existe un concepto relativamente novedoso que le otorga el protagonismo al sujeto en la gestión de su propio aprendizaje: el “Entorno personal de aprendizaje”, o simplemente PLE, por sus siglas en inglés “Personal learning environment” (Van Harmelen, 2006; Attwell 2007; Johnson & Liber, 2008; Väljataga & Fiedler, 2009; Fiedler & Väljataga, 2010; Möedritscher, 2010; Dabbagh & Kitsantas, 2012.). Porque su PLE, la persona cuenta con una colección de herramientas, seleccionada por ella misma, según sus intereses, expectativas y necesidades, para planificar, organizar, controlar y evaluar su propio aprendizaje, sin importar la localización geográfica, la etapa de vida, la situación o el contexto en el que se encuentre (Attwell, 2007; Torres, Edirisingha

& Mobbs, 2008; Llorente, Barroso y Cabero, 2010; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Torres & Costa, 2013). De hecho, se podría decir que el PLE es el entorno constituido por las herramientas físicas y virtuales que la persona utiliza para la gestión de su propio aprendizaje.

Por esta razón, una forma viable de estudiar la autogestión del aprendizaje es por medio de investigar el PLE que el sujeto utiliza para llevarla a cabo. En efecto, diversos teóricos e investigadores han reconocido la íntima relación que hay entre el PLE y la autogestión del aprendizaje; entre ellos se pueden citar Van Harmelen (2006), Turker & Zingel (2008), Attwell (2007), Schaffert & Hilzensauer (2008), Fiedler & Väljataga (2010) y Dabbagh & Kitsantas (2013).

Precisamente, este artículo busca estudiar la autogestión del aprendizaje desde los resultados de investigaciones educativas sobre PLE. Las fuentes consultadas para recabar las investigaciones analizadas fueron algunas de las más importantes bases de datos internacionales y nacionales, así como las actas de los PLE Conference celebrados en Barcelona en 2010, Southampton en 2011 y Aveiro & Melbourne, 2012, y otras publicaciones.

En estas búsquedas se han revisado un total de 242 registros con información de interés para este estudio, incluyendo artículos de revistas, comunicaciones en eventos científicos, capítulos de libros y tesis doctorales. Entre la totalidad de registros se han elegido aquellos trabajos que trataban de investigaciones educativas empíricas, que refirieran explícitamente al tema de los PLE y que estuvieran publicados desde 2010 en adelante, lo cual significó un total de 48 trabajos de investigación empírica sobre PLE.

Los documentos seleccionados se sometieron a un proceso de análisis de contenido que permitió la generación de las tres categorías (Bardin, 1996) que se muestran más adelante.

2. La autogestión del aprendizaje de los docentes y sus competencias en TIC

La UNESCO (2011) ha establecido las competencias necesarias para que los docentes puedan enseñar con las TIC de manera eficaz. Estas competencias cubren seis aspectos del trabajo del profesor y seis etapas sucesivas de desarrollo. En este marco, la autogestión del aprendizaje aparece por una parte en el aspecto denominado "Pedagogía" y, por otra, en la etapa de "Creación de conocimiento". Los docentes deben lograr actuar como monitores de los estudiantes asegurando que los estudiantes tengan las habilidades y conocimientos que necesitan, informándoles de los métodos que podrían utilizar para autogestionar sus aprendizajes, guiando a los estudiantes para que se concentren en sus tareas en comunidades de aprendizaje y cumplan con los plazos que han sido acordados.

En general, la teoría sobre PLE señala que los profesores deben asumir un rol de socios activos en el aprendizaje de los estudiantes (Välijataga & Laanpere, 2010). La investigación empírica ha sido concordante con esta idea y ha mostrado interés en las competencias y habilidades que tienen (Ivanova Grosseck & Holotescu, 2012) o deberían tener (Shaikh & Khoja, 2011) los profesores para la educación en PLE. No obstante, algunas evidencias muestran un profesorado con poca influencia sobre los PLE de sus estudiantes fuera del aula, además de una subutilización de las plataformas institucionales (Ricoy & Cuoto, 2010; López de la Madrid, Flores y Beas, 2012)

En su trabajo de investigación sobre PLE, Ricoy & Cuoto (2010) enfatizan que existen escasas actividades académicas promovidas por el profesorado de secundaria en el norte de Portugal que involucran la utilización de la Web 2.0. Partiendo de estos resultados, las investigadoras proponen investigar el aprovechamiento académico que tienen los estudiantes de Internet, y sugieren que los docentes pueden y deben involucrarse activamente en la construcción y mejoramiento de los PLE de sus estudiantes. Esto coincide con

los resultados de López de la Madrid, Flores y Beas (2012) en la Universidad de Guadalajara, donde se identificó una poca acción docente para fortalecer la utilización de las TIC y el desarrollo de los PLE de los estudiantes. Por ejemplo, si por una parte casi todos los alumnos (91,5%) se comunican con sus profesores para el envío de tareas, solamente una parte (46,6%) se comunica por medio de su PLE para exteriorizar dudas o solicitarle información más allá de la proporcionada en el curso (40,7%).

Como contrapunto, hay investigaciones sobre PLE que muestran esfuerzos por cambiar esta tendencia de los docentes. Por ejemplo, el trabajo de Gil (2012) presenta la implementación de una propuesta en la que el docente se involucra en el mejoramiento del PLE de los estudiantes a la vez que favorece el desarrollo de competencias lingüísticas de la lengua española en un centro educativo de secundaria de la ciudad italiana de Messina (Sicilia).

Otros investigadores que también presentan investigaciones donde el docente apoya el desarrollo del PLE de sus estudiantes al tiempo que trabajan otros aprendizajes son Drexler (2010), Väljataga & Fiedler (2010), Martin (2010), Chatterjee y Mirza (2012), Rahimi, Berg & Veen (2012), Reisas (2012) y Tur y Urbina (2012).

Por otra parte, el docente es un modelo explícito del aprendizaje, lo que significa que, además de plantear situaciones de aprendizaje, él mismo debe ser capaz de autogestionar su desarrollo profesional. Esta idea está ejemplificada en la investigación de Llorente, Barroso y Cabero (2010), Llorente (2013a), que busca la valoración de un entorno formativo telemático 2.0 para constituirse en un PLE para sus usuarios.

Por su parte, Garcia-Penalvo (2011) y Pais, Santos y Pedro (2012) han mostrado que también las instituciones universitarias invierten en darle herramientas TIC tanto a sus docentes como a sus estudiantes, con el propósito de favorecer la gestión de sus aprendizajes en sus PLE. Asimismo, White, Davis, Morris y Handcock (2010), señalan que la universidad de Southampton ha

investigado las preferencias y dificultades que los estudiantes tienen en sus PLE. El producto fue el diseño del SLE (*Southampton Learning Environment*), un entorno tecnológico con la influencia de la idea de PLE y que se espera que favorezca la práctica de los docentes y su autogestión de los aprendizajes.

3. La relación entre la autogestión del aprendizaje y las competencias informacionales y digitales

En un contexto europeo se entiende por competencia informacional "el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que capacitan a los individuos para reconocer cuándo necesitan información, dónde localizarla, cómo evaluar su idoneidad y darle el uso adecuado de acuerdo con el problema que se les plantea" (Sáinz, 2012: 58).

Partiendo de esta definición, es evidente la coherencia entre la autogestión del aprendizaje y la competencia informacional, y esta relación se hace más notable con las habilidades implicadas en la competencia, éstas son: el estudiante busca la información que necesita, el estudiante analiza y selecciona la información de manera eficiente. El estudiante organiza la información adecuadamente, y el estudiante utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento (ídem).

Como puede verse, las habilidades hacen referencia a una autogestión de la información, y estas habilidades de autogestión de información del individuo guarda estrecha relación con la autogestión del aprendizaje. Porque este manejo, independiente, personalizado, ético y eficiente de la información, es una condición necesaria para lograr una adecuada autogestión del aprendizaje y, por otra parte, el desarrollo de la capacidad de autogestión del aprendizaje permite aumentar las habilidades para autogestionar la información. En este sentido, es notable que la investigación empírica sobre PLE le brinde especial atención a la gestión de la información

(Dahrendorf, Dikke & Faltin, 2012; Gallego & Gámiz, 2012; Harris, Earl, Phethean & Brughmans, 2012).

Concretamente, la investigación de Kahwald et al. (2010), en cinco universidades de Sajonia, señala cuatro fases en la vida estudiantil, en cada una de ellas cambia la forma como se utilizan las herramientas TIC y cambian los desafíos sobre la autogestión de la información y del aprendizaje que tiene el estudiante. Para estos autores, el aprendizaje y la gestión de la información son actividades situadas, que se llevan a cabo en un contexto social y biográfico del estudiante. Asimismo, consideran que sus resultados pueden apoyar a las instituciones de educación superior para la pre-configuración de herramientas que los estudiantes utilicen en sus PLE y desarrollen sus competencias informacionales, según la etapa de estudio en la que están.

Por otra parte, en el contexto europeo, la competencia digital es “el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación” (Parlamento Europeo, 2006: 7).

121

Ala-Mutka (2011) partió de la definición de competencia digital del Parlamento Europeo y del modelo del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) para establecer un mapa de los conocimientos, habilidades y actitudes que contribuyen a la competencia digital. Los conocimientos y las habilidades instrumentales son propias de la alfabetización digital tradicional y se refieren, por ejemplo, a la navegación por Internet, la administración de archivos, el uso de paquetes ofimáticos y la utilización del correo electrónico.

En estas habilidades trabajaron Honegger & Neff (2010) con un grupo de 17 estudiantes de quinto grado en una escuela de Goldau (Schwyz, Suiza), a quienes le dieron un smartphone personal con servicio de telefonía e internet, el dispositivo tenía el propósito de ayudar en el desarrollo de su PLE y de habilidades instrumentales. Tanto los estudiantes como los padres recibieron alfabetización digital para utilizar los programas instalados y los sitios Web visitados, y a menudo, los docentes solicitaron a los estudiantes utilizar el smartphone en clase. Los estudiantes siempre tuvieron acceso a su

smartphone, con ilimitada conexión a Internet, sin filtros o limitaciones para el contenido, y con autorización para instalar sus propias aplicaciones y personalizar el dispositivo.

También aparecen los conocimientos y habilidades superiores, elementos que resaltan la autogestión de la información, como el construir un sistema personal para beneficiarse de redes de personas relevantes, el crear una estrategia personal de información con filtros y agentes, y el gestionar identidades digitales específicas para cada situación. Estos conocimientos y habilidades son indispensables para la autogestión del aprendizaje, y viceversa, como muestra las investigaciones de Dabbagh y Kitsantas (2012), Dabbagh y Kitsantas (2013) y Taraghi (2012).

4. La autogestión del aprendizaje para el aprender a aprender

La capacidad de autogestión del aprendizaje es muy importante y pertinente en la educación, porque este factor activo en el sujeto aprendiz es el que permite lograr el “aprender a aprender”, tan deseable en el EEES actualmente. Se concibe el “aprender a aprender” como “la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos” (Parlamento Europeo, 2006, p. 7). Se deduce la importancia de la autogestión del aprendizaje en el aprender a aprender.

Por su parte, desde los mismos orígenes del concepto de PLE (Oliver & Liber; 2001) ha existido una estrecha relación teórica entre las ideas de “aprender a aprender” y el PLE (Torres, Edirisinha & Mobbs, 2008), relación confirmada en la investigación empírica (Friedrich, Wolpers, Shen, Ullrich, Klamma, Renzel, Richert & Von Der Heiden, 2011). De hecho, todas las investigaciones empíricas analizadas sostienen que el PLE posibilita que el estudiante adquiera un mayor control sobre lo que aprende y cómo lo aprende (Ricoy & Cuoto, 2010; Tur & Urbina, 2012; Fournier & Kop, 2010; Sousa et al., 2011; Panckhurst & Marsh, 2011; Reisas, 2012; Aresta et al., 2012; Ivanova

Grosseck & Holotescu, 2012; Chatterjee & Mirza, 2012; Honegger & Neff, 2010; Torres, Edirisingha & Mobbs, 2012, Harris et al., 2012; Rahimi, Berg & Veen, 2012; Garcia et al., 2012; Rodríguez-Gallego, 2012 y Llorente 2013b).

Asimismo, numerosas investigaciones empíricas resaltan características del PLE que favorecen el aprender a aprender, como son la adaptabilidad, la customización, la personalización y la adecuación; entre estas investigaciones están las de Castañeda & Soto (2010), Casquero et al. (2010), Jarvis et al. (2011), Aresta, Pedro, Snatos y Moreira (2012), Mödritscher, KRUMAY, El Helou, Gillet, Nussbaumer, Dietrich, Dahn & Ullrich, (2011), Ivanova & Chatti (2011), Chatterjee & Mirza (2012), Tur & Urbina (2012), Gallego & Gámiz (2012), Rahimi, Berg & Veen (2012), Dahrendorf, Dikke & Faltin, (2012), Paz (2012), Ivanova, Grosseck & Holotescu (2012), Ge,a Montes, Gamiz, Rojas, Raposo, Arjona, & De Córdoba. (2012), Buchem (2012), Attwell & Deitmer (2012) y Casquero (2013).

Una de las fortalezas de la idea de PLE es que permite utilizar la Web 2.0 para desarrollar experiencia y conocimiento a lo largo de toda la vida, estudiantil, profesional y empresarial, como muestra la investigación de Attwell & Deitmer (2012) en el ámbito laboral, al tiempo que ayuda a la persona a forjarse una reputación y una identidad en la red, como señala la investigación de Aresta et al. (2012). Por esta razón el sentido del control y de la propiedad sobre las tecnologías que conforman el PLE son tan importantes para el individuo, como lo muestra la encuesta en línea que Buchem (2012) aplicó a 50 estudiantes de tres diferentes carreras en las universidades de Berlín y Augsburgo (Alemania).

123

Por otra parte, el aprender a aprender también implica que la persona sea capaz de trabajar en equipo, de comunicarse asertivamente con otras personas, de aprovechar su participación en grupos heterogéneos u homogéneos, de comportarse con ética y sensatez en colectividad y de compartir sus conocimientos. Esto lo muestran las investigaciones de Rodrigues, Oliveira y Ferreira (2012), quienes describen una experiencia de autogestión del aprendizaje y de trabajo colaborativo en PLE (incluyendo redes como

YouTube, Facebook y Twitter), durante la realización de actividades sobre dirección cinematográfica en un programa de Máster en Tecnología y Arte Digital en la Universidad de Minho (Guimarães, Portugal).

El aprender a aprender no se trata de un individualismo a ultranza, más bien, se trata de un equilibrado locus de control centrado en el individuo necesariamente complementado con capacidades interpersonales para comunicarse, trabajar y compartir. Estas ideas son señaladas por teóricos como O'Reilly (2007), Attwell (2007), Fiedler y Väljataga (2010), Atwell (2010) y Li Najafian & Gillet (2011) y son respaldadas por estudios empíricos como los de Torres et al. (2010), Grosseck & Holotescu (2010), Camacho & Guilana (2011), Panckhurst & Marsh (2011), Reisas (2012), Ivanova, Grosseck & Holotescu (2012), Harris (2012), Gea et al. (2012), García, Gros, Mas, Noguera, Sancho & Ceballos (2012), Atwell & Deitmer (2012) y Marín (2013).

Como contraparte, es imposible una provechosa interrelación colectiva si los individuos carecen de capacidades propias que le permitan autonomía en el aprendizaje, al fin y al cabo, el aprendizaje es un proceso intrapsíquico, y en última instancia el individuo es el responsable final de su propio aprendizaje. Es decir, para aprender a aprender “las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo” (Parlamento Europeo, 2006, p. 7). Precisamente estas son las capacidades que busca apoyar la plataforma tecnológica descrita en la investigación de Garcia et al. (2012), quienes describen los principales requisitos funcionales que necesita dicha plataforma para apoyar la autogestión del aprendizaje en ambientes educativos informales para profesionales.

124

5. Conclusiones

De la revisión de literatura realizada se extraen las siguientes conclusiones, a la vez que se proponen tendencias para la investigación empírica:

- 1-) La investigación sobre PLE está íntimamente relacionada con la

investigación de la autogestión del aprendizaje. Es importante que toda investigación empírica sobre PLE tenga en cuenta esta relación.

2-) Si bien, la teoría sobre PLE otorga al docente un papel de apoyo activo en la autogestión de los aprendizajes y el desarrollo del PLE de los estudiantes, hay evidencia de que esto no se cumple. Es necesaria la realización de investigación empírica explicativa y propositiva sobre esto.

3-) Es importante que se continúe realizando investigación de campo sobre la autogestión de los aprendizajes en PLE de los docentes de todos los niveles educativos y sobre el uso del PLE de los docentes en su práctica profesional.

4-) La capacidad de autogestión de los aprendizajes y las competencias informacionales y digitales se potencian mutuamente. Es relevante la investigación empírica que relacione estos aspectos.

5-) Es pertinente la investigación empírica sobre el desarrollo de competencias informacionales y digitales en PLE, sobre todo la referida a las habilidades superiores como el construir un sistema personal para beneficiarse de redes de personas relevantes, el crear una estrategia personal de información con filtros y agentes, y el gestionar identidades digitales específicas para cada situación.

6-) Hay una estrecha relación entre capacidad de autogestión de aprendizaje, desarrollo de aprendizajes en PLE y “aprender a aprender”. Es relevante la investigación educativa orientada a relacionar estos elementos.

7-) Hay investigación sobre las características de la idea de PLE y su potencial para favorecer el aprender a aprender, la autogestión del aprendizaje y el trabajo colaborativo, no obstante, es necesario que esta investigación continúe, mejor aún, se incremente y se profundice.

125

Referencias bibliográficas

- ALA-MUTKA, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Recuperado de <http://www.jrc.ec.europa.eu>

ARESTA, M., PEDRO, L., SANTOS, C. & MOREIRA, A. (2012). *Building Identity in an Institutionally Supported Personal Learning Environment - the case of SAPO Campus* -. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>

ATTWELL, G. (2007). Personal learning environments-the future of elearning? *Elearning Papers*, 2 (1), 1-7.

ATTWELL, G. (2010). Supporting personal learning in the workplace. PLE conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>

ATTWELL, G. & DEITMER, L. (2012). Developing Work based Personal Learning Environments in Small and Medium Enterprises. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>

BARDIN, L. (1996) Análisis de contenido. Madrid: Akal Ediciones.

BUCHEM, I. (2012). Psychological Ownership and Personal Learning Environments: Do sense of ownership and control really matter?. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>

CAMACHO, M. & GUILANA, S. (2011). From personal to social: learning environments that work. *Digital Education Review*, 20, 24-36.

CASQUERO, O. (2013). Composición y estructura de redes personales en entornos de aprendizaje personales. En L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (151-160). Alcoy: Marfil.

CASQUERO, O., PORTILLO, J., OVELAR, R., BENITO, M., & ROMO, J. (2010). iPLE network: An integrated eLearning 2.0 architecture from a university's perspective. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 293-308. doi:10.1080/10494820.2010.500553

CASTAÑEDA, L. & SOTO, J. (2010). Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way. *Digital Education Review*, 18, 9-25.

CHATTERJEE, A. & MIRZA, M. (2012). Enhancing Self Regulated Learning Skills for Improved PLE Use A Problem Based Learning Approach. PLE Conference

2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- DABBAGH, N. & KITSANTAS, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15 (1), 3-8. doi:10.1016/j.iheduc.2011.06.002
- DABBAGH, N. & KITSANTAS, A. (2013). The role of social media in self-regulated learning. *International Journal of Web Based Communities (IJWBC)*, 9(2), 256-273.
- DAHRENDORF, D., DIKKE, D. & FALTIN, N. (2012). Sharing Personal Learning Environments for Widget Based Systems using a Widget Marketplace. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- DREXLER, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (3), 369-385. 127
- ENTWISTLE, N., & MCCUNE, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16, 325–345.
- FIEDLER, S., & VÄLJATAGA, T. (2010). Personal learning environments: Concept or technology? PLE Conference 2010. Recuperado de en <http://pleconference.citilab.eu>
- FOURNIER, H. & KOP, R. (2010). Researching the design and development of a Personal Learning Environment. PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>
- FRIEDRICH, M., WOLPERS, M., SHEN, R., ULLRICH, C., KLAMMA, R., RENZEL, D., RICHERT, D. & VON DER HEIDEN, B. (2011). Early Results of Experiments with Responsive Open Learning Environments. *Journal of Universal Computer Science*, 17 (3), 451-471.
- GALLEGOS, M.J. & GÁMIZ, V. (2012). Steps to Reflect on the Personal Learning Environment. Improving the Learning Process? PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>

- GARCIA, I., GROS, B., MAS, X., NOGUERA, I., SANCHO, T. & CEBALLOS, J. (2012). *Just4me: Functional Requirements to Support Informal Self-directed Learning in a Personal Ubiquitous Environment*. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- GARCIA-PENALVO, F.J.; CONDE, M.A.; ALIER, M.; CASANY, M.J. (2011). Opening Learning Management Systems to Personal Learning Environments. *Journal of Universal Computer Science*, 17 (9), 1222-1240.
- GEA, M., MONTES, R., GAMIZ, V., ROJAS, B., RAPOSO, R., ARJONA, E. & DE CORDOBA, J.M. (2012). *Online Learning Communities: from Personal to Social Learning Environments*. PLE Conference 2012. Recuperado en agosto de 2012 en <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- GIL, M. (2012). *Desarrollo de Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs) para la mejora de la competencia digital. Estudio de caso en una escuela media italiana*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Burgos. Recuperado de <http://dspace.ubu.es:8080/tesis/handle/10259/189>
- GROSSECK, G., & HOLOTECU, C. (2010). Anagramming PLE: Empowering professional learning through microblogging. PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>
- HADWIN, A. F., OSHIGE, M., GRESS, C. L. Z., & WINNE, P. H. (2010). Innovative ways for using gStudy to orchestrate and research social aspects of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 794–805.
- HARRI-AUGSTEIN, E. S., & THOMAS, L. F. (1991). *Learning conversations: The self-organized learning way to personal and organizational growth*. London: Routledge.
- HARRIS, L., EARL, G., PHETHEAN, C. & BRUGHMANS, T. (2012). *Building Personal Learning Networks through Event- Based Social Media: a Case Study of the SMiLE Project*. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- HONEGGER, B. D., & NEFF, C. (2010). *Personal smartphones in primary school: Devices for a PLE?*. PLE Conference 2010. Barcelona, España. Recuperado

de <http://pleconference.citilab.eu>

- IVANOVA, M. & CHATTI, M.A. (2011). Toward a Model for the Conceptual Understanding of Personal Learning Environments: A Case Study. *Journal of Educational Technology Systems*, 39 (4), 419-439. doi:10.2190/ET.39.4.e
- IVANOVA, M., GROSSECK, G. & HOLOTECU, C. (2012). Analysis of Personal Learning Networks in Support of Teachers Presence Optimization. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- JARVIS, M., GAUNLETT, L. & COLLINS, H. (2011). Are Mash-Ups the Future for Online Learning Platforms? Psychology A-Level Students' Judgements about VLE and MUPPLE Interfaces. *Psychology Teaching Review*, 17 (2), 83-90.
- JOHNSON, M., & LIBER, O. (2008). The personal learning environment and the human condition: From theory to teaching practice. *Interactive Learning Environments*, 16 (1), 3-15. doi:10.1080/10494820701772652
- KAHWALD, N., ALBERECHT, S., HERBST, S., STARK, S., WELLER, A., & THOMAS, T. (2010). *Informal learning in formal contexts? An empirical assessment of the potential role of PLEs in Higher Education*. PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>
- KALZ, M., KOPER, R., & HORNUNG-PRAHAUSER, V. (2009). Technology support for self-organized learners. *Educational Technology & Society*, 12(3), 1-3.
- KNOWLES, M. (1975). Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York: Cambridge Book.
- LI, N., NAJAFIAN, M. & GILLET, D. (2011). *Exploring Trust in Personal Learning Environments*. The 4th International Conference on Advances in Computer-Human Interactions. Gosier, Guadeloupe, France. Recuperado de <http://infoscience.epfl.ch/record/161834>
- LLORENTE, M.C. (2013a). Assessing Personal Learning Environments (PLEs). *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8 (1), 331-334.
- LLORENTE, M.C. (2013b). Aprendizaje autorregulado y PLE. *Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)*, 1 (2), 63-79. Recuperado de <http://www.edmetic.es/revistaedmetic/index.php/component/content/arti>

cle?id=45

LLORENTE, M.C., BARROSO, J., & CABERO, J. (2010). *Personal learning environment design and the professors' educative training on ICT*. PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>

LÓPEZ DE LA MADRID, M.C., FLORES, K. & BEAS, K. (2012). La gestión del aprendizaje del estudiante universitario a través de los entornos personales. *Apertura electrónica*, 4(1), 1-14. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/rt/printFriendly/211/226>

MARÍN, V. (2013). Estrategias metodológicas para el uso de espacios compartidos de conocimiento. En L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 143-150). Alcoy: Marfil.

MARTIN, R. (2010). Ventajas pedagógicas en la aplicación del PLE en asignaturas de lengua y literatura de educación secundaria. Análisis de cinco experiencias. *Digital Education Review*, 18, 38-47.

130

MOEDRITSCHER, F. (2010). *Towards a recommender strategy for personal learning environments*. Proceedings of the 1st Workshop on Recommender Systems for Technology Enhanced Learning, 1 (2), 2775-2782. doi:10.1016/j.procs.2010.08.002

MÖDRITSCHER, G., KRUMAY, B., EL HELOU, S., GILLET, D., NUSSBAUMER, A. DIETRICH, A., DAHN, I. & ULLRICH, C. (2011). May I Suggest? Comparing Three PLE Recommender Strategies. *Digital Education Review*, 20, 1-13.

OLIVIER, B., & LIBER, O. (2001). *Lifelong learning: The need for portable personal learning environments and supporting interoperability standards*. Bolton Institute: The JISC Centre for Educational Technology Interoperability Standards. Recuperado de <http://wiki.cetis.ac.uk/uploads/6/67/Olivierandliber2001.doc>

O'REILLY, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *International Journal of Digital Economics*, 65,

17-37.

- PAIS, F., SANTOS, C & PEDRO, L. (2012). Sapo Campus Schools as a Disruptive Innovation Tool: Could it be the Educational Ba?. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- PANCKHURST, R., & MARSH, D. (2011). Utilización de redes sociales para la práctica pedagógica en la enseñanza superior impartida en Francia: Perspectivas del educador y del estudiante. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC), 8 (1), 233 - 252.
- PARLAMENTO EUROPEO. (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario oficial de la Unión Europea número 2006/L 394/10 del 30 de diciembre del 2006. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/>
- PAZ, J. (2012). First Time Building of a PLE in an ICT Post Graduation Course: Main Functions and Tools. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current> 131
- RAHIMI, E., BERG, J. & VEEN, W. (2012). Designing and Implementing PLEs in a Secondary School Using Web2.0 Tools. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- REISAS, S. (2012). Diverse Knowledge Practices through Personal Learning Environments – A theoretical Framework. PLE Conference 2012. Recuperado en agosto de 2012 en <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- RICOY, C. & CUOTO, M. J. (2010). El alumnado de secundaria y el ambiente personal de aprendizaje en Internet. PLE Conference 2010. Recuperado en agosto de 2010 en <http://pleconference.citilab.eu>
- RODRIGUES, C., OLIVEIRA, L. & FERREIRA, S. (2012). "Tips for Making a Movie", a Learning Object for Autonomous Learning. PLEs through ePortfolio Processes. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- RODRIGUEZ-GALLEGOS, M.R. (2012). Una experiencia de creación de un entorno

- personal de aprendizaje. Proyecto Dipro 2.0. Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC), 2 (1), 7-22. Recuperado de <http://www.edmetic.es/revistaedmetic/index.php/component/content/article?id=42>
- SÁINZ, R.M. (Ed.) (2012). *Universidad 2020: Papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico*. Madrid, España: Col. Editorial Ariel, S.A., Fundación Telefónica y Editorial Planeta.
- SCHAFFERT, S. & HILZENSAUER, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning Papers*, 9. Recuperado de <http://www.elearningpapers.eu>
- SHAIKH, Z.A. & KHOJA, S.A. (2011). Teachers' Skills set for Personal Learning Environments. In S. GREENER & A. ROSPIGLIOSI (Eds). Proceedings of the 10th European Conference on e-Learning. (pp. 762-769).
- SOUZA, S., LAMAS, D.R., TOMBERG, V. & LAAMPERE, M. (2011). Trust in Distributed Personal Learning Environments: The Case Study of LePress PLE. In S. GREENER & A. ROSPIGLIOSI (Eds). Proceedings of the 10th European Conference on e-Learning. (pp. 1006-1011).
- TARAGHI, J. (2012). Ubiquitous Personal Learning Environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 7, 7-14. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v7iS2.2322>
- TAYLOR, M. (1986). Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process. *Studies in Higher Education*, 11(1), 55-72.
- TORRES, L., GONZALEZ, H., OJEDA, J. & MONGUET, J. (2010). PLEs from virtual ethnography of Web 2.0. PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>
- TORRES, R. & COSTA, C. (2013). Formación continua, aprendizaje a lo largo de la vida y PLEs. En L. CASTAÑEDA & J. ADELL (Eds.). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (85-92). Alcoy: Marfil.
- TORRES, R., EDIRISINGHA, P. & MOBBS, R. (2008). *Building web 2.0-Based personal*

- learning environments-a conceptual framework. EDEN Conference. Recuperado de <https://lra.le.ac.uk/handle/2381/4398>
- TORRES, R., EDIRISINGHA, P. & MONGUET, J.M. (2012). Personal learning environments in distance education. In L. VISSER, Y.L. VISSER, R.J. AMIRAUT & M. SIMONSON (Eds). *Trends and issues in distance education: International perspectives*. 2nd Ed. (pp. 223-237). Greenwich: Information Age Publishing.
- TUR, G. & URBINA, S. (2012). *PLE-based ePortfolios: Towards Empowering Student Teachers' PLEs through ePortfolio Processes*. PLE Conference 2012. Recuperado de <http://revistas.ua.pt/index.php/ple/issue/current>
- TURKER, M. A. & ZINGEL, S. (2008). Formative interfaces for scaffolding self-regulated learning in PLEs. *eLearning Papers*, 9. Recuperado de <http://www.elearningeuropea.info/files/media/media15975.pdf>
- UNESCO (2011). The UNESCO Information and Communication Tools Competency Framework for Teachers (UNESCO ICT CFT). París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publications.
- VÄLJATAGA, T. & FIEDLER, S. (2009). Supporting students to self-direct intentional learning projects with social media. *Journal of Educational Technology and Society*, 12 (3), 58-69.
- VÄLJATAGA, T., & LAANPERE, M. (2010). Learner control and personal learning environment: A challenge for instructional design. *Interactive Learning Environments*, 18 (3), 277-291. doi:10.1080/10494820.2010.500546
- VÄLJATAGA, T., PATA, K. & TAMMETS, K. (2010). Considering students' perspective on personal and distributed learning environments. En M. LEE & C. McLOUGHLIN (Eds.). *Web 2.0-based e-learning: Applying social informatics for tertiary teaching* (pp. 85-107). Hershey, PA: IGI Global
- VAN HARMELEN, M. (2006). *Personal Learning Environments*. En: Proceedings of the Sixth International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06). Recuperado de <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/icalt/2006/2632/00/263200815.pdf>

- WHITE, S., DAVIS, H., MORRIS, D. & HANCOCK, P. (2010). *Making it rich and personal: Meeting institutional challenges from next generation learning environments.* PLE Conference 2010. Recuperado de <http://pleconference.citilab.eu>
- ZIMMERMAN, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological development, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Cómo citar este artículo:

Chávez Barboza, E. (2014). Investigación educativa sobre autogestión en los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE): una revisión de la literatura. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 114-134.



**Profesorado y estudiantes en estudios e investigaciones sobre e-
mentoring: Prácticas internacionales**
**Faculty and students in studies and research on e-mentoring:
international practices**

135

Fecha de recepción: 13/05/2013
Fecha de revisión: 07/09/2013
Fecha de aceptación: 21/09/2013

Profesorado y estudiantes en estudios e investigaciones sobre e-mentoring: Prácticas internacionales

**Faculty and students in studies and research on e-mentoring:
international practices**

Stéphane D. Demaeght de Montalay¹

Resumen:

El e-mentoring puede aportar alternativas muy potentes al problema de supervisión de prácticas cuando se integra una dimensión de distancia entre el campus académico y el lugar de las prácticas, como es el caso de las prácticas internacionales en general y de la formación de directivos hoteleros en particular. Las técnicas del e-mentoring y de la presencia virtual docente podrían sustituir eficazmente la supervisión exclusiva por empleados de las empresas colaboradoras. Podemos disminuir las diferencias entre teoría y práctica, mejorar la transferencia entre la primera y la segunda, y, así, entender mejor las relaciones entre los conceptos aprendidos y lo que se observe durante las prácticas. Gracias a su integración en el proceso de mentorización, el profesorado estará más en contacto con el mundo empresarial y podrá beneficiarse de una visión de las nuevas técnicas utilizadas en las empresas y de la evolución del mundo real. Las aportaciones en casos prácticos enriquecerán el nivel académico de las futuras sesiones magistrales.

Palabras claves:

Periodo de prácticas; tecnologías de la información y comunicación; comunicación; relación universidad-empresa.

Abstract:

The e-mentoring can possibly provide strong alternatives about distance problems, during internships periods, between the university and the internship place such as international internships in general and as well hospitality management internships in particular. The e-mentoring technique and the virtual teaching presence might replace the exclusive supervision of companies staff that receives the trainee. This way, will help to reduce the differences between theory and practice, students could have a better understanding of the links between academic concepts and what he may observe during the internship.

Thanks to their integration into de mentoring process, teachers will update their approach to the business world and gain a better knowledge over new

136

¹ HEC Marbella, Spain, stephane@montalay.es

techniques used in the companies and over the evolution of the real world. The feedback from the trainees and the real cases studies they will have to solve will also increase the academic level for future lectures.

Keywords:

Internship ; information and communication technologies ; communication ; university-industry relation.

1. Introducción

Los períodos de práctica son partes importantes de la formación en varios sectores. Cuando la distancia se incorpora como parámetro adicional, como en el caso de prácticas internacionales, nos enfrentamos al problema de la supervisión por docentes y remplazamos generalmente la presencia docente por una supervisión empresarial a cargo de los empleados o mandos de la empresa participante. Hasta hoy en día es la solución adoptada en la formación de directivos hoteleros internacionales pero el e-mentoring nos ofrece alternativas que no podemos descartar. Nos parece imprescindible analizar urgentemente el impacto sobre profesorado y alumnado del uso del e-mentoring en este caso concreto de prácticas internacionales.

La formación universitaria de los altos directivos hoteleros a nivel internacional está liderada por un grupo restringido de Altas Escuelas Hoteleras Internacionales disputándose el liderazgo en las encuestas organizadas dentro del círculo cerrado de la industria hotelera de lujo (TNS, 2011). Todas estas Altas Escuelas tienen en común el carácter internacional (con campus presentes en varios países) y el nivel universitario pero también la característica de alternar períodos de formación académica con períodos de formación práctica en hoteles. Aunque la oferta académica es amplia e incluye programas de posgrados, de masters, de titulaciones propias, de diplomaturas, etc... el "Bachelor Degree" (licenciatura) constituye la oferta principal.

La tendencia general de dichos programas es de incorporar un periodo de práctica de cuatro a cinco meses durante la parte final del primer año de formación (después de unos cinco meses de formación académica). Sigue un año académico (dos semestres), otra práctica de cuatro a cinco meses y un último año académico de especialización (www.ehl.edu, www.lesroches.edu, www.lesroches.es, www.glion.edu, www.swisseducation.com, www.vatel.com). Varios estudios (Freire, 1990; González, 2008 ; Hevia Artíme, 2009) subrayan la importancia de no disociar la parte práctica de la parte teórica del aprendizaje. No obstante, durante los períodos académicos, los estudiantes

están presentes dentro del campus universitario con presencia docente mientras que las prácticas se organizan en hoteles donde el estudiante está supervisado por mandos hoteleros no docentes. Podemos preguntarnos cómo la presencia virtual docente, a través de un sistema de e-mentoring, durante el periodo de prácticas en empresas hoteleras puede mejorar el nivel de formación.

2. El e-mentoring

Según Lew Perren (2003), el “e-mentoring” es una relación bilateral, confidencial y protegida, entre un “mentor” experimentado y un “mentee” menos experimentado, basada en el desarrollo individual y personal más que en la pura eficacia técnica, utilizando herramientas informáticas de comunicación. Siguiendo Delone y McLean y su “Model of Information System Success” (Delone & McLean, 1992, cited by Rickard & Rickard, 2009), la eficacia se evalúa en función de:

139

- La naturaleza y calidad de la colaboración de mentoring;
- La naturaleza y calidad de estructura y contenido del programa de e-mentoring;
- El uso del programa;
- La satisfacción del usuario; y
- Los resultados.

Kim y Alex Rickard (2009) utilizaron este modelo para analizar el contenido de entrevistas semi-estructuradas, correos electrónicos entre “mentees” (sujetos pasivos del programa de “e-mentoring”) y “mentors” (sujetos activos del programa), correos electrónicos enviados al organizador del programa y preguntas abiertas de un cuestionario a participantes de un programa de e-mentoring. Cada contenido fue clasificado en experiencias eficaz o ineficaz según una tabla establecida previamente. Los participantes era 20 mentees y 5 mentors de un programa realizado entre 2001 y 2006, todos eran ingenieros o científicos con estudios universitarios de entre cuatro años

hasta un nivel de doctorado.

Según un estudio realizado por Starwood (2010), el hecho de no tener contactos cara a cara entre el mentor y el mentee es más bien positivo que negativo, favoreciendo así el e-mentoring frente al mentoring tradicional en situ.

"I really like the fact that my mentor is not in the same hotel as me as it makes easier to talk to him about things that he probably is not involved in" (Starwood, 2010).

Refiriéndose al mismo programa organizado por Starwood, Simmonds y Zammit (2010) auguran un fuerte crecimiento del uso del e-mentoring en el mundo laboral en general y en las cadenas hoteleras de lujo en particular. No obstante, una particularidad importante del programa consistía en un proceso complejo de atribución de mentores a mentees y viceversa. Este proceso conllevó un alto grado de satisfacción tanto por parte de los mentores como por parte de los mentees a nivel del aparejamiento, lo que no parece posible con tanta flexibilidad en un entorno académico, aparejando profesores y estudiantes. La dedicación del mentor al mentee es otro aspecto importante que tendremos que considerar entre el mundo empresarial y académico. En una empresa se podrá utilizar un ratio muy bajo de mentees a mentores, lo que no será cierto en el caso académico por la gran diferencia numérica entre las poblaciones del alumnado y del profesorado.

En un contexto académico similar al que estudiamos, Obura, Brant, Miller y Parboosingh (2011), estudiaron un caso de utilización de la técnica del e-mentoring entre un profesor de radiología de la Universidad de Virginia (USA) y diez estudiantes, residentes radiólogos, de un programa de postgrado de la Universidad Aga-Khan de Nairobi (Kenya). En este estudio de caso, encontramos las mismas dimensiones docentes, académicas e internacionales que en las Escuelas Internacionales de Gestión de Hoteles pero los estudiantes tenían también un coach "in-situ" aportando una presencia física y un soporte directo. Los resultados revelaron un alto nivel de satisfacción y entusiasmo por

parte de los estudiantes y subrayaron el increíble potencial de esta técnica dentro de los métodos académicos, sobre todo en los países en vía de desarrollo.

Las diferencias culturales e idiomáticas que tienen que afrontar los estudiantes en un contexto internacional son omnipresentes en el marco de las prácticas en hoteles debido al aspecto internacional de la formación. Encontramos dificultades similares en el entendimiento mismo del mentoring y del tutoring. Según Jean-Jacques Quintin (2008), la palabra “tutor” tiene un significativo bastante similar en francés (*tuteur*) y en inglés (*tutor*) respecto a la actividad de soporte adicional ofrecido por el tutor. No obstante, el contexto francés y los hábitos académicos y culturales franceses integran un aspecto importante, no presente en los hábitos anglosajones, según cual el tutor debe ser elegido por el estudiante y dicha elección aceptada por el propio tutor. En todos casos, el término *tutor* se entiende en un contexto de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado ocupa una posición central. La palabra “coach”, traducida al francés por Quintin en “guide” o “guía” en castellano, se desmarca del proceso académico tradicional de trasmisión de conocimiento para incorporar una noción más cercana del entrenamiento.

“Il annonce le passage d'une conception de l'enseignant perçue comme 'sage on the stage' à celle où il serait envisagé comme 'un guide on the side'" (Quintin 2008).

El “coach” aporta ayuda, motivación, entrenamiento y soporte moral sin necesariamente tener competencias técnicas en el área aprendida. El término “mentor”, al contrario, supone competencia, experiencia y alto nivel de capacidad en el ámbito de competencia. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, el término “tutor” se caracteriza más por un contexto behaviorista mientras que en contextos constructivistas el docente se aproximará más de las nociones de “coach” o de “mentor”. En la visión de aprendizaje significativo de Ausubel, el docente se aparenta claramente a un “mentor”.

En un artículo sobre la confianza dentro de las relaciones de mentoring y de e-mentoring, Joanne Leck y Penny Wood (2013) analizaron la importancia tanto para mentores como para mentees de incorporar una dimensión de confianza en su relación de mentoring. En el caso de supervisión docente, dicha relación de confianza tiene ya raíces sólidas gracias a la relación que mantuvieron en el campus durante los semestres académicos. No obstante, el trabajo de Leck y Wood subrayan el interés de elegir los docentes-mentores dentro de los profesores que ya enseñaron a sus estudiantes-mentees mejor que elegir profesores que enseñarán durante semestres académicos futuros. También tendremos que considerar compatibilidades entre profesores y estudiantes pero, sobre todo, habilidades del profesor en superar las contradicciones generacionales y las diferencias de expectativas entre los "Baby-Boomers" y la "Generation-Y" subrayadas, entre otros, por Carolin Rekar (2009).

142

3. Los beneficios para el estudiante

Veremos aquí, de un punto de vista constructivista y de aprendizaje significativo más bien que socio-constructivista, que beneficios para el estudiante pueden ser generados por la integración del e-mentoring en sus prácticas internacionales.

En un análisis sobre practicum magisterio, Ángela María González (2008) subraya características de períodos de prácticas que se pueden generalizar a cualquier otro sector. Considera como primordial el papel desempeñado por las prácticas en la formación del estudiante siendo la conexión entre la teoría aprendida y el mundo real. Lo que es cierto para la formación de futuros docentes lo es también para cualquiera formación y, en particular, para los futuros directivos hoteleros.

Las prácticas no se pueden considerar como una etapa adicional y aislada de la formación pero más bien integrarse en un proceso global. Las prácticas deben ser oportunidades de resolver casos prácticos y concretos

aplicando procesos aprendidos en la fase teórica de la formación. La integración de las prácticas en el proceso global formativo supondrá el cuestionamiento, más adelante, de un seguimiento de ambos aspectos formativos por las mismas personas, los mismos instructores. Si consideramos como González (2008), siguiendo las teorías de Freire (1990), que no se puede disociar teoría y práctica, tendremos que fomentar la integración de una a otra gracias a vínculos fuertes.

"Las prácticas supone un espacio curricular que integra los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes y que se constituye como un puente entre la teoría y la práctica profesional, convirtiéndose así en una herramienta de creación de aprendizaje que forma a profesionales capaces de interpretar la sociedad actual partiendo del conocimiento y el análisis real de su profesión" (Hevia Artíme, 2009).

Debemos contemplar las prácticas como un espacio "interdisciplinar" utilizado para consolidar los conocimientos adquiridos en las demás asignaturas.

143

Existen dos riesgos fundamentales de rupturas inherentes a las prácticas. Por un lado, el riesgo de no estar en situaciones de la vida profesional real. Este caso podría ocurrir cuando las tareas confiadas al estudiante son tareas específicas de prácticas con bajo nivel de competencias en lugar de confiar tareas habituales de los demás empleados de la empresa. Por otro lado, hay un riesgo de desconexión entre el contenido de las prácticas y las demás asignaturas del currículo. En este último caso, el periodo de prácticas no enriquecerá el aprendizaje de las demás materias y no se sacará en mejor partido a la estancia en empresa (Hevia Artíme I., 2009). También, según Hevia Artíme, las prácticas no acompañadas suelen perder potencia como catalizador de aprendizaje y afianzador de competencias. El modelo de supervisión debe tener en cuenta tanto la realidad situacional de la práctica como los conocimientos previamente adquiridos.

Una característica muy importante de las prácticas en la formación de

directivos hoteleros es que, al contrario de varias otras formaciones, no es un periodo añadido al final de la formación teórica sino un intermedio práctico entre semestres académicos. Esta particularidad fortaleza la importancia de su mejor integración dentro de la formación teórica. Más que un puente entre vida académica y mundo real, son puentes entre periodos académicos. Debemos utilizar las prácticas para consolidar conocimientos previos pero también para preparar formaciones futuras y para conseguir perspectivas nuevas de entendimientos teóricos.

La coherencia entre formación práctica y teórica pasa por un equilibrio necesario entre ambos aspectos pero también por la integración de un elemento de síntesis entre ambos (Théberge, Bourassa, Lauzon & Huard-Watt, 1997).

“Sans renoncer pour autant à établir une articulation entre la pratique et la théorie, les auteurs sont cependant conscient de la possibilité qu'une incohérence se glisse non seulement dans le programme, mais aussi dans l'interaction entre les différentes institutions qui assument la formation” (Théberge et al., 1997).

144

Vemos que no sólo es importante la relación entre formaciones práctica y teórica sino también la identificación de posibles incoherencias entre una y otra. El estudio realizado por los investigadores de la Universidad de Ottawa llegaba a la conclusión de la importancia de estrecha colaboración entre universidad y centro de prácticas. Es el profesor que tiene que desempeñar el papel de clarificar posibles divergencias entre la teoría aprendida en la universidad y la realidad observada durante las prácticas. Es también importante armonizar el contenido de los cursos magistrales integrando la dimensión de retro-alimentación llegando de los períodos de prácticas.

En el año 2002 un equipo de la universidad de Quebec dirigida por Marc Boutet y Nadia Rousseau (Boutet y Rousseau, 2002) investigaba sobre la necesidad de mejorar la supervisión de las prácticas en empresas. Subrayaban la importancia del equilibrio entre los elementos del trial “profesor-estudiante-

supervisor en empresa" llamándole "trío d'enfer" (trío infernal) y consideraban que el supervisor interno nunca podía remplazar la presencia del profesor.

Según Miguel Zabalza (2004) las prácticas en empresas deben ser coherentes con el modelo de formación del estudiante. Para evitar desconexiones entre el practicum y las materias del currículum académico, es obvio que una supervisión docente de las prácticas en empresas suele ser importante.

"Si el practicum va por libre ya no enriquece los aprendizajes de las otras materias de la carrera ni aprovecha lo que se ha ido aprendiendo en éstas para sacar más partido al periodo de estancia en la empresa" (Zabalza, 2004: 6).

Aurelio Villa y Manuel Poblete (2004) subrayan la importancia para el estudiante de realizar una síntesis entre los contenidos trabajados en la universidad y sus aplicaciones durante sus prácticas. Para ellos, el tutor académico representando la universidad es parte de los elementos básicos del practicum además del estudiante y del tutor profesional miembro de la empresa colaboradora. Es decir que para todos estos autores, la presencia (sea virtual o física) del profesorado es necesaria durante las prácticas en empresas.

Rinaudo (2009) estudió el impacto de la participación de profesores en los foros didácticos de las prácticas pero también el impacto de sus presencias no participativas (presencia muda) o del simple hecho que los estudiantes piensen que estén presentes. Para él, el sentimiento de presencia docente por parte del estudiante tiene tanta importancia como la verdadera presencia. Citando los trabajos de Geneviève Jacquinot (1993), analizaba los diferentes tipos de "distancias", no sólo espacial sino también temporal, tecnológica, social, cultural y económica.

"La présence physique d'un enseignant ne préfigure en rien de sa disponibilité psychologique ou de sa capacité d'écoute » (G. Jacquinot, 1993, cited by J.-L. Rinaudo, 2009).

Lo que significa claramente que una presencia virtual, alejada a nivel

espacial pero abierta y cercana a otros niveles, puede ser hasta más eficiente que una presencia física.

Durante las prácticas, dichos estudiantes se alejan muchos del campus y se encuentran en países donde la cultura y el idioma son diferentes de los del país donde estudiaron. El entorno profesional, los hábitos, las normas y reglamentaciones podrán ser muy diferentes de lo estudiado durante la formación académica en el campus. La comunicación entre alumnado y profesorado durante las prácticas así como la presencia virtual docente pueden ser factores importantes de mejora de la experiencia adquirida durante las prácticas y reducir las posibles disonancias entre lo observado durante la práctica y lo estudiado en el campus.

Según las teorías constructivistas (Piaget, Vigotsky,...), las prácticas en hoteles pueden ser muy ricas en experiencias educativas. El estudiante puede construir su propio modelo de pensamiento en función de la realidad observada, se enfrente a experiencias inductivas y deductivas, tiene que aplicar conocimientos previos en situaciones diversas y el trabajo en equipo es rico en experiencias de constructivismo social. No obstante, de una perspectiva de aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), las variaciones de terminología, en particular, y varios otros fenómenos, en general, pueden causar "transferencias negativas".

En la situación actual, el tutor de prácticas es siempre un empleado del hotel. Puede ser un supervisor jerárquico, alguien del departamento de Recursos Humanos, un director de departamento, mando intermediario o superior, hasta un compañero de departamento con antigüedad significativa. En todo caso, el tutor es alguien ajeno a la universidad y, por lo tanto, no conoce exactamente ni el contenido académico ni la trayectoria educativa del estudiante. Una presencia docente, sea presencia virtual, durante las prácticas permitiría corregir estas transferencias negativas, transformarlas en transferencias positivas y subrayar más transferencias positivas no observadas por el estudiante. Son aspectos que una presencia docente podría aportar

mientras que la sola presencia pedagógica del tutor (no involucrado en la parte académica de la formación) no sería suficiente para cubrir la parte docente como complementariedad a las presencias social y cognitiva.

En una tesis sobre el uso de comunicación virtual en entornos de educación especial, Michaele Brown (2008) demostró el interés de la comunicación con sus profesores para estudiantes en educación trabajando en períodos de prácticas con niños sufriendo de trastornos emocionales y de comportamiento.

"Using online discussion during practicum increases higher-order thinking by helping students make connections" (Brown M. Jr, 2008).

En un departamento financiero, por ejemplo, la presentación de la cuenta de explotación y la terminología utilizada pueden conllevar muchas transferencias negativas, sea de una cultura a otra (latina o anglosajona), sea de un país a otro o hasta de una empresa a otra. Los europeos y los latinos utilizarán el adjetivo "bruto" (beneficio bruto, gross profit, gross ordinary profit,...) para caracterizar un resultado previo impuestos mientras que el adjetivo "neto" (beneficio neto, net income,...) será utilizado para el mismo resultado después deducción de los impuestos. Los americanos y anglosajones utilizarán el mismo adjetivo "bruto" (gross margin, gross operating profit, gross income,...) para caracterizar un resultado intermedio mientras que el adjetivo "neto" (net margin, net operating profit,...) se utilizará para otro resultado intermedio más adelante en la cuenta de resultados.

De un país a otro, el mismo concepto puede ser identificado de varias maneras. "Gross margin", "contribution margin", "comercial margin", se pueden utilizar para el resultado de las ventas menos gastos variables directos. Por otra parte, el ratio obtenido con la división de dicho resultado por las ventas se podrá llamar "contribution margin percentage", "contribution margin ratio", "gross margin percentage", "gross margin ratio" o hasta "contribution margin". Es decir que en ciertas empresas, se utilizará la palabra "gross margin" para el resultado y "contribution margin" para el porcentaje mientras que en

otras, la palabra “contribution margin” se utilizará para el resultado y “contribution margin percentage” para el porcentaje. Tal vez se utilizará “contribution margin” para un resultado global, tal vez se utilizará para un resultado unitario mientras que “gross margin” identificará el resultado global. Sólo una presencia docente y consciente del conocimiento académico previo del estudiante puede subrayar este tipo de variaciones en la terminología utilizada, levantar dudas y malentendidos, transformar posibles transferencias negativas en transferencias positivas mejorando así la calidad de la experiencia educativa para el auto constructivismo del estudiante.

Sedef Uzuner (2009) subraya la importancia de diferencias culturales en la educación a distancia y no explica la importancia, para el instructor, diferenciar los grupos culturales dentro del alumnado.

“Researchers express broad agreement that online instructors should be sensitive to cultural issues, become aware of the variations in students’ learning strategies, and avoid the “one size fits all” approach when viewing the process of learning for their students” (Uzuner, 2009).

148

Lo mismo se debe tener en cuenta a nivel de diferencias culturales del entorno geográfico dónde se encuentra la empresa de prácticas y a nivel de diferencias culturales del país de origen de dicha empresa.

4. Los beneficios para el profesor

En el presente apartado, veremos qué tipos de beneficios podríamos conseguir tanto para el profesorado como para la Universidad y para la calidad académica a largo plazo.

Homitz y Berge (2008) subrayan los beneficios del e-mentoring para los mentores, abriéndoles a nuevas perspectivas y a fuentes de informaciones recientes. Aplicando el concepto al caso de los profesores de altas escuelas hoteleras, es cierto que un e-mentoring hacia los estudiantes en prácticas en hoteles conllevará el acceso a fuentes de informaciones sobre nuevas prácticas profesionales, técnicas novedosas de gestión, casos prácticos y

figuras concretas y reales. Este material se podrá utilizar, a posteriori, en el aula para ilustrar partes teóricas del curso.

Zabalza presenta también contribuciones de la supervisión de prácticas para el profesorado supervisando (Zabalza, 1998, citado en Hevia Artíme, 2009):

- *Rompe el aislamiento tradicional de la Universidad con respecto al mundo productivo.*
- *La ruptura del aislamiento trae consigo un mejor conocimiento del mundo productivo y sus transformaciones, sus demandas y sus contradicciones.*
- *El mejor conocimiento del sector productivo implica un mejor ajuste de los planes formativos.*
- *Toda esta dinámica ha llevado a la propia Universidad a incorporar ella misma nuevos planteamientos empresariales de gestión y desarrollo de las mismas.*

149

En un mismo corriente de ideas, Enriqueta Molina Ruiz (2004) considera importante que el profesorado estimule la reflexión de los estudiantes durante el practicum y que haya un modelo reflexivo de supervisión tanto para supervisores como estudiantes.

La mayoría del profesorado en las altas escuelas de gestión de hoteles tiene formación y experiencia doble, académica e industrial. No obstante, al dedicarse a la docencia, pierden, poco a poco, su relación con el mundo industrial y, por lo tanto, el valor añadido resultante de su experiencia previa en la industria. La presencia virtual docente permite aportar parte de la solución a esta pérdida de relación con la vida real y empresarial. Por su implicación en la plataforma de seguimiento docente, los profesores estarán más en contacto con el mundo laboral y empresarial. De este modo, podrán beneficiar de una visión permanente sobre la evolución del mundo hotelero y de las técnicas de gestión utilizadas. La presencia virtual docente puede también aportar, a los profesores implicados, casos reales y ejemplos prácticos que puedan utilizar

durante sus sesiones magistrales.

5. Conclusiones

Los trabajos revisados anteriormente demuestran claramente la necesidad de integrar la formación práctica y la teórica en un proceso global indisociable. Las transferencias positivas entre ambas partes de la formación son imprescindibles para llegar a un alto nivel de aprendizaje significativo. Por eso, el profesorado tiene que desempeñar un papel importante de coordinación haciendo puentes entre la universidad y la industria durante los períodos de prácticas. Una presencia docente, sea física o virtual, permanente es necesaria aunque las características mismas de las prácticas internacionales impiden presencia física y nos imponen "de facto" la solución virtual del e-mentoring. Además, vemos como la distancia y la virtualidad pueden mejorar la relación entre el profesor y el alumno favoreciendo un contacto con menores barreras socio-jerárquicas. Gracias a dicha presencia virtual docente, podemos corregir las transferencias negativas y las disonancias, aumentar las transferencias positivas entre currículum y realidad, resolver problemas de terminología y actuar sobre la motivación del estudiante.

Vemos también en qué sentido el e-mentoring durante períodos de prácticas puede aportar al profesorado nuevas fuentes de casos reales y mantener una relación estrecha y actualizada entre la Universidad y la Industria. Podemos aportar, de esta manera, una solución interesante a la formación continua de los profesores a nivel de los aspectos prácticos y técnicos de sus asignaturas y de sus ámbitos de especialización. Los casos reales y los ejemplos aportados a los profesores durante las sesiones de e-mentoring ilustrarán sus sesiones magistrales futuras generando un ciclo virtuoso de excelencia académica.

Por parte de la industria, el beneficio vendrá de generaciones de diplomados formados de manera más cercana a la realidad y más al corriente de los casos concretos de las empresas colaboradoras en el proceso de

prácticas.

Los límites del presente análisis son de tres tipos. En primer lugar, queda por averiguar de manera cualitativa y cuantitativa los resultados del estudio empírico. En segundo lugar, tendríamos que resolver un problema de competencias de los mentores. Durante una misma práctica, el estudiante podrá enfrentarse a problemáticas y casos relevantes de varias asignaturas y áreas de competencia. ¿Cómo resolver la pluridisciplinariedad? ¿Un solo mentor podría cubrir varios campos? ¿Tendremos que trabajar con un mentor-coordinador, el cual, a su vez consultará compañeros de otros departamentos en caso de necesidad? Por fin, queda el aspecto práctico de las herramientas a utilizar. Basándonos en análisis de tipos de comunicación virtual en procesos de enseñanza-aprendizaje, tendremos que definir herramientas de soporte para el e-mentoring y procedimientos de trabajo.

Referencias bibliográficas

151

- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa – Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- BOUTET M. & ROUSSEAU N. (2002). *Les enjeux de la supervision des stages*. Sainte Foy: Presse de l'Université du Québec.
- BROWN, M. J. (2008). *Constructing knowledge in online discussions: supporting theory to practice in special education teacher education*. New York: Steinhardt School of Culture, Education and Human Development, New York University.
- GONZÁLEZ, A. M. (2008). *Análisis crítico del prácticum magisterio en una facultad de formación de profesorado y educación*, Disertación de tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
- HEVÍA ARTIME I. (2009). *El practicum en los estudios de pedagogía de la universidad de Oviedo*, Disertación de tesis doctoral. Oviedo:

- Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación.
- HOMITZ D. J. & BERGE Z. L. (2008). Using e-mentoring to sustain distance training and education. *The Learning Organization*, 15(4), 326-335.
- LECK J. D. & WOOD P. M. (2013). Forming Trust in E-Mentoring: A Research Agenda. *American Journal of Industrial and Business Management*, 3, 101-109.
- MOLINA RUIZ E. et al. (2004). La Mejora del practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 8(2), 1-24. Rescatado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART3.pdf>
- OBURA T., BRANT W. E., MILLER F. & PARBOOSINGH J. (2011). Participating in a Community of Learners enhances resident perceptions of learning in an e-mentoring program: proof of concept. *BMC Medical Education*, 11(3), 2-6. Retrieved from <http://www.biomedcentral.com/content/pdf/1472-6920-11-3.pdf>
- PERREN L. (2003). The role of e-mentoring in entrepreneurial education and support: a meta-review of academic literature. *Education + Training*, 45(8), 517-525.
- QUINTIN J.-J. (2008). *Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet: Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*, thèse doctorale. Mons: Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- REKAR, M. C. (2009). Mentoring Needs and Expectations of Generation-Y Human Resources Practitioners: Preparing the Next Wave of Strategic Business Partners. *Journal of Management Research*, 1(2). Retrieved from <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jmr/article/view/94/49>
- RICKARD, K. & RICKARD, A. (2009). E-mentoring for small business: an examination of effectiveness. *Education + Training*, 51(8/9), 747-768.
- RINAUDO J.-L. (2009). *Présence - absence des formateurs*. Renne: Université de

Haute Bretagne.

SIMMONDS D. & ZAMMIT A. M. (2010). The matching process in e-mentoring: a case study in luxury hotels. *Journal of European Industrial Training*, 34: 4, pp. 300-316.

STARWOOD, H. (2010). Starwood Hotels pilots e-mentoring: Success depends on mutual trust. *Human Resource Management International Digest*, 18(7), 29-31.

THÉBERGE M., BOURASSA M., LAUZON Y. & HUARD-WATT G. (1997). Vers un modèle de cohérence entre formation pratique et formation théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 345-370.

UZUNER, S. (2009). Questions of Culture in Distance Learning: A Research Review. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(3). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/690>

VILLA SÁNCHEZ A. & POBLETE RUIZ M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-19. Rescatado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>

ZABALZA M. (2004). Condiciones para el desarrollo del practicum. *Profesorado: Revista de Curriculm y Formación del profesorado*, 8(2), 1-22. Rescatado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>

153

Cómo citar este artículo:

Demaeght de Montalay, S. D. (2014). Profesorado y estudiante en estudios e investigaciones sobre e-mentoring: Prácticas internacionales. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(2), 135-153.

Consejo Editorial

Editora: Verónica Marín Díaz (Universidad de Córdoba, España) vmarin@uco.es

Editor Técnico: Javier Marín Párraga ((Universidad de Córdoba, España) javier.martin@uco.es

Secretaria Redacción: Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla) aisabel@us.es

Consejo Científico:

Jordi Adell Segura (Universidad Jaume I, España)
Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva, España)
Manuel Área Moreira (Universidad de La Laguna, España)
Julio Barroso Osuna (Universidad de Sevilla, España)
Antonio Bartolomé Pina (Universidad de Barcelona, España)
Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla, España)
Juan M^a Casado Salinas (Universidad de Córdoba, España)
Carlos Castaño Garrido (Universidad del País Vasco, España)
Linda Castañeda Quintero (Universidad de Murcia, España)
Manuel Cebrán de la Serna (Universidad de Málaga, España)
Floriana Falcinelli (Università degli Studi di Perugia, Italia)
Richar Fay (Universidad de Manchester, United Kingdom)
Massimiliano Fiorucci (Università Roma Tre, Italia)
Lynn Fulford (Birmingham City University UK, United Kingdom)
M^a Jesús Gallego Arrufat (Universidad de Granada, España)
Ana García-Valcárcel (Universidad de Salamanca, España)
Gemma Ghira (Universidad de Bari, Italia)
José Carlos Gómez Villamandos (Universidad de Córdoba, España)

Consejo de Redacción:

Juan Manuel Alducin Ochoa (Universidad de Sevilla, España)
Linda Castañeda Quintero (Universidad de Murcia, España)
Juana M^a. Ortega Tudela (Universidad de Jaén, España)
Julio Ruiz Palmero (Universidad de Málaga, España)
Santiago Tejedor Calvo (Universidad de Barcelona, España)
Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla, España)
Jesús Zambrano (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Jorge Figueroa (Universidad del Este, Costa Rica)
Daniel Mercado (Universidad del Este, Costa Rica)
Noel

Consejo Asesor:

Bentito Hammidian (Universidad de Carabobo, Venezuela)
M^a Del Carmen Llorente Cejudo (Universidad de Sevilla, España)
Inmaculada Maíz Olabuenaga (Universidad del País Vasco, España)
Elsy Medina (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Carlos Eduardo Linares Morales (Secretaría Académica del INDP del Gobierno de México)
Juan Manuel Muñoz González (Universidad de Córdoba, España)
Carlos López Ardo (Universidad de Vigo, España)

Alfonso Infante Moro (Universidad de Huelva, España)
Cosimo Leneve (Universid de Bari, Italia)
Valérie Le meur (Universidad de Bretaña Occidental Rennes-Francia)
Monika Lodej (Holy Cross University, Kielce-Polonia)
Sylwester Lodej (Universidad es 'Jan Kochanowski University', Polonia)
Marie -France Mailhos (Director of French section of the European Association of Teachers Bretaña occidental, Rennes, Francia)
Pere Marques Graells (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Mariella Muscará (University of Enna, Sicilia, Italia)
Ciro Nelli (Universidad de Mendoza, Argentina)
M^a Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia, España)
Katarzyna Kosel (Bradford College, United Kingdom)
Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, España)
Ivana Schmejkalova (Jan Amos Universidad de Praga, República Checa)
Francesco Susi, (Università Roma Tre, Italia)
J. Manuel Pérez Tornero (Universidad de Barcelona, España)
José Luis Álvarez Castillo (Universidad de Córdoba, España)
Elena Gómez Parra (Universidad de Córdoba, España)
Pilar Gutiérrez Arenas (Universidad de Córdoba, España)
Ángela Larrea Espinar (Universidad de Córdoba, España)

Daniel Borrego Gómez (Universidad de Tamaulipas, México)
Evangelina Flores Hernández (Universidad de Colima, México)
Ana Cordero (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Ciro Nelli (Universidad de Mendoza, Argentina)
Francesco Susi, (Università Roma Tre, Italia)
Karen J. McMullin (Universidad de Trent, Canadá)
Jose Miguel García Ramírez (Universidad de Trent, Canadá)
Antonia Ramírez García (Universidad de Córdoba, España)

Adolfina Pérez i Garcias (Universidad de las Islas Baleares, España)
Ángel Puentes Puente (Universidad Pontificia Católica Madre y Maestra - República Dominicana)
Santiago Tejedor Calvo (Universidad de Barcelona, España)
Ana I. Vázquez Martínez (Universidad de Sevilla, España)
Vitor Reia-Baptista (Universidad del Algarve, Faro, Portugal)
Hommy Rosario (Universidad de Carabobo, Venezuela)
Citlali Nagtchelli Archundia Martínez (Departamento de Diseño curricular del INDP del Gobierno de México)
Pedro Cuesta Morales (Universidad de Vigo, España)

EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC no se identifica, necesariamente, con las ideas contenidas en la misma, las cuales son responsabilidad exclusiva de sus autores.