



LAS INTERVENCIONES TUTORIALES PARA UN PROCESO DE CALIDAD

Eje temático 3

Gestión docente y tutorial de la Educación a Distancia en un contexto de aseguramiento de calidad

Ehuletche, Ana María

ahulet@mdp.edu.ar

Facultad de Psicología

Centro de investigación en procesos básicos, metodología y educación

Universidad Nacional de Mar del Plata

Argentina

De Stefano, Adriana

destefan@mdp.edu.ar

SEAD

Centro de investigación en procesos básicos, metodología y educación

Universidad Nacional de Mar del Plata

Argentina

Resumen

En la línea de investigación que estamos desarrollando acerca del impacto de los ajustes pedagógicos en la educación mediada por TICs, se presentan los resultados del proyecto: Diseño curricular por competencias y criterios de evaluación para la formación de tutores e-learning (2008-2009). El estudio muestra que la calidad comunicacional es un factor potenciador de los logros académicos y la prevención de la deserción que prevalece en los entornos virtuales. Satisfacción y permanencia de los alumnos se vinculan a frecuencias en la intervenciones y a estilos comunicacionales que equilibran mensajes socioemocional, conceptuales y de gestión en las interacciones prescriptas y en los ajustes pedagógicos del tutor.

Se observa el impacto de las competencias del tutor vinculadas con la gestión de procesos interactivos, la construcción textual de actitudes que generan la sensación de presencia, proximidad, cercanía. Variables estas que motivan la participación, la comunicación, el aprendizaje y evitan el aislamiento como variable que señala un posible riesgo de deserción construyendo un contexto próximo de participación.



Palabras claves: calidad tutorial -e-learning- interacción- categorías comunicacionales- deserción/permanencia

Los aportes de teóricos en el campo de la educación mediada permiten reconocer procesos de influencia social sujetos a determinados contextos y características. Desde esta óptica, vislumbrar hipótesis sobre las variables que pueden impactar en el proceso de construcción del conocimiento en los entornos en los cuales la presencia del otro, actuando entre el sujeto y el objeto de conocimiento se da *mediada* a través de la computadora. Cuando ese otro, no es entonces sino una presencia lejana, construida en la interacción virtual surgen interrogantes vinculados a la enseñanza y el aprendizaje y los modos de posibilitar procesos cognitivos de calidad

De un modo abarcativo podemos afirmar que los procesos de influencia social articulan necesidades y posiciones sociales e intergrupales, así como las representaciones sociales de la influencia.

Así para Moscovici (1976) cualquier interacción social se puede convertir en una situación de influencia, si se genera un conflicto provocado por el enfrentamiento de puntos de vista diferentes.

Respecto a los procesos de status, liderazgo e influencia en la comunicación mediada, en general se afirma, que las comunicaciones mediadas por nuevas tecnologías pueden afectar los procesos de interacción grupal (Kiesler et Al., 1989; Sieguel et Al., 1986; Andriessen, 1991).

En dichos estudios se señala que el correo electrónico no proporciona durante las interacciones, señales no verbales para ser decodificadas por el receptor, ni tampoco del contexto. Incluso pueden no ser conscientes de los roles sociales que desempeñan los otros miembros de la lista, con lo cual los procesos de status, liderazgo e influencia social, pueden en general comportarse de manera diferente a cuando el proceso se da cara a cara.

Estudios que datan de 1978 realizados por Strickland et. Al y Hitz et Al acerca del impacto de las telecomunicaciones sobre el desarrollo del rol de liderazgo en la solución de problemas en grupo, pusieron de manifiesto que los grupos que participaron en situaciones de comunicación mediada por ordenador fueron menos hábiles, en comparación con los grupos que lo hicieron cara a cara, para ordenar a los miembros de los grupos en función a su conducta de liderazgo, probablemente debido a una reducción de las claves no verbales y sociales (presencia social).

El desarrollo actual de la telemática muestra relevantes implicaciones potenciales en la modificación y la comunicación organizacional, induciendo cambios en los procesos y estructuras organizacionales (Peiró y Prieto, 1993; Hiltz et Al., 1985; Kiesler et Al., 1984; Sieguel et Al., 1986; McGuire, 1987), refieren que el uso de ordenadores para la comunicación influye sobre las comunicaciones grupales que implican coordinación de la discusión, participación, influencia de individuos dominantes y control normativo.

El tema de la conducta desinhibida ha sido motivo de distintos estudios prestando una especial atención a la influencia que la comunicación mediada por ordenador, tiene sobre la comunicación verbal, sugiriendo que la situación de anonimato que aparentemente proporciona el ordenador genera una conducta más desinhibida a la hora de comunicarse con los demás miembros de la red de la que se produce en la comunicación cara a cara.

Short et Al (1976) explicaron la conducta desinhibida por una baja presencia social, lo que marcaría la relación del canal con esta conducta, basada en la



teoría de la desindividuación. Dienes (1979), postula la influencia de ciertos aspectos del ambiente sobre la reducción de la autoconsciencia, y del autocontrol conductual. En esta situación, la atención de la persona se centra fuera del contexto de los mensajes y el resto de miembros del grupo, actuando de una manera más impulsiva y asertiva, sin considerar los sentimientos de los receptores de la comunicación.

Siegel et Al (1986) conceptualizó ese comportamiento como “enardecimiento” (flaming).

La importancia que la conducta desinhibida tiene sobre la comunicación en redes y sistemas de ordenadores ha obligado a algunas organizaciones a desarrollar normas para regular el uso de comunicaciones inapropiadas en los sistemas de correo electrónico.

Investigadores como Williams (1977), Short et Al (1976), Kiesler et Al. (1984), han especulado acerca de la influencia que dicha conducta puede tener sobre la toma de decisión grupal.

Smolensky et Al (1990) han explorado la influencia de los factores ambientales (tipo de tarea y estructura grupal) y de personalidad (extraversión) sobre la frecuencia de la conducta desinhibida en la comunicación mediada por ordenador. Sus resultados muestran que la tarea que tiene una solución definida, produce significativamente mayor frecuencia de conducta desinhibida, que una tarea de elección de dilemas.

Orengo; Zornoza et Al. (1996) han destacado que durante la última década se ha ido consolidando un importante campo de investigación acerca de la incidencia que la comunicación mediada por nuevas tecnologías de la comunicación y la información ejerce sobre el proceso de interacción grupal y sus resultados. Mencionan los estudios psicosociales llevados a cabo por equipos de la de investigación de la Carnegie Melon University (Kiesler, Siegal y MacGuire 1984; Siegel Dubrosky, Kiesler y McGuire 1986) y del Instituto de Tecnología de New Jersey (Hiltz, Johnson y Turoff 1986), que han proporcionado nuevos hallazgos empíricos y sus resultados sugieren que el uso de ordenadores para la comunicación en grupo influye sobre las funciones de coordinación y discusión que se desarrollan durante la interacción grupal, igualando la participación, eliminando el status, favoreciendo la aparición de conducta desinhibida o produciendo mayor influencia informativa que normativa.

Estudios de la University College de Londres (Short, Williams y Christie, 1976) y de Texas A & M (Daft, Lengel y Trevino, 1987) reportan la obtención resultados similares a los anteriores, pero partiendo de la premisa de que los distintos canales de comunicación mediada varían en función de su grado de presencia social, es decir el grado en que facilitan las relaciones personales y la “conciencia” de la presencia de otras personas durante la interacción. A partir de lo cual, clasifican los canales de comunicación de acuerdo a la “riqueza de la información” permitida por los mismos (Daft y cols., 1987).

En los estudios se han enfatizado aspectos como el tiempo y la presión en el procesamiento de la información, la ausencia de feedback regular, la debilidad de presencia social, escasez de señales de status y de posición, anonimato social, etc. Mostrando diferencia en los resultados de grupos que interactúan CAC o a través de CMC por la ausencia de señales de presencia social para controlar la discusión, la despersonalización producida por ausencia de señales no verbales y la ausencia de normas (Kiesler, et Al 1984).



Se observó también cómo cobraba importancia la teoría cognitiva, revisando sus constructos esenciales y aportando elementos para la comprensión de las actividades que se desarrollan a través de la CMC.

La revisión de la literatura en referencia al impacto de la CMC sobre la educación y la sociedad provee una base para pensar los nuevos roles para profesores y alumnos y ayuda a identificar algunas de las perspectivas que los estudiantes deberán enfrentar de cara al futuro para alcanzar el lugar de trabajo (Wellburn, 1991). Se encuentran investigaciones que aportan datos sobre la influencia de la conducta reguladora del moderador del curso con soporte de CMC, sobre todo en la naturaleza de las interacciones de los participantes y los patrones de participación que se generan dentro del mismo grupo de estudiantes. Y pone el énfasis en la orientación educativa (Howell-Richardson, et Al. 1996).

Ehuleche (2001) considera que las pautas de interacción textualizadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, andamian el proceso. Este avanza desde una construcción intrasubjetiva a una intersubjetiva y una posterior intrasubjetiva, producto esta última de interacciones sociales. Esto implica reconocer al texto como una herramienta de mediación semiótica que influye en la construcción de las intersubjetividades, y es portador de significados y claves no verbales y paralingüísticas que reemplazan la baja presencia social propia del medio. La mayor frecuencia de intervenciones por parte de los alumnos y tutores es otra manera de construir la visibilidad necesaria en estos entornos.

Señala, además, la necesidad de construcción de textos que logren cumplir con las necesidades comunicacionales tanto sobre aspectos conceptuales de la construcción del conocimiento como sobre la manifestación de emociones y las ayudas necesarias para sostener el proceso en situaciones de dificultades en cuanto al soporte tecnológico en sí.

La textualización de la comunicación no sólo en lo que hace a la producción de conocimientos relacionados a lo conceptual, sino a las emociones, la definición de nociones de rol, status, determinación del contexto, etc. se hace necesario cuando no se dispone de entornos tecnológicos enriquecidos.

El actuar mediado electrónicamente del tutor requiere por su parte de presencias más frecuentes, ya que debe gestionar interacciones y aportes constantes de los alumnos para guiar la construcción de textos.

Investigaciones previas (Mac Vay, 2002; Garrison y Anderson, 2003; Barberá et al, 2004) concluyen que a mayor intervención del tutor, mayor es la participación de los alumnos y que este aumento provoca también un crecimiento del promedio de las notas.

Otra variable de interés es el estudio de la permanencia de los alumnos en la cursada y los puntos clave de deserción asociados a los procesos de interacción y a las textualizaciones de los mensajes. La presencia social generada por un estilo tutorial definido en la alta frecuencia, la prevalencia de la categoría comunicacional socioafectiva posibilita no solo el logro académico y la satisfacción de expectativas sino la permanencia en el grupo de aprendizaje como alumno activo.

El problema de la deserción en los entornos virtuales se asocia conflictos tradicionales en el desarrollo curricular como es la adaptación al



grupo, las instancias de evaluación, el acceso a la bibliografía, pero reflejan otros relacionados con la inducción al medio, la mediatización de las interacciones, la virtualización de la enseñanza.

Desde este marco teórico y reconociendo la importancia de estos antecedentes en la argumentación de los resultados de nuestro estudio; señalamos una serie de competencias necesarias en el tutor de e-learning para que los procesos de aprendizaje en la red sean de calidad¹:

- ✚ La necesidad de convertirse en un intermediario entre el estudiante y la institución, aportando información y asesoramiento al sistema, pues la credibilidad en el mismo inicialmente pasará por él.
- ✚ Pasar de ser un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje, a partir de diseños de experiencias que le ofrezcan al estudiante una estructura inicial para el inicio de la interacción.
- ✚ Poseer mínimas habilidades técnicas no solo para intervenir en el sistema, sino para resolver las limitaciones que se le vayan presentando al estudiante para interactuar en el mismo.
- ✚ Presentar los contenidos de los materiales de manera tal que favorezca al máximo el aprendizaje cuando su uso sea individual y solitario, a través de diseños específicos, de una organización lógica de los contenidos y de inserciones de bibliografía, resúmenes, mapas conceptuales, definiciones, esquemas, referencias a páginas Web y actividades.
- ✚ Potenciar el feedback informativo mediante el envío de mensajes por campus virtual a partir de comentarios planteados por los estudiantes, tales como reflexiones que surjan de la revisión de trabajos, aclaración de posibles dudas y orientando antes del encuentro con dificultades.
- ✚ Plantear tareas de enseñanza-aprendizaje abiertas y auténticas, que consigan activar en los estudiantes tanto sus conocimientos previos y sus procesos cognitivos como la organización y elaboración del conocimiento.
- ✚ Proporcionar recursos suficientes a los estudiantes desde materiales en diferentes formatos hasta enlaces a páginas web, a fin de que puedan responder a las demandas que se realicen, activando procesos cognitivos de aprendizajes adecuados.
- ✚ Proponer un proceso de evaluación de los aprendizajes que ponga de manifiesto el resultado de la construcción de conocimiento por parte del estudiante.
- ✚ Establecer una cantidad muy importante de interacciones con los estudiantes para recoger información sobre el proceso y la calidad de la construcción de conocimientos que se vayan produciendo. Estos indicadores deberán dar una perspectiva suficientemente amplia al profesor sobre el proceso de aprendizaje, a fin de que pueda tomar la iniciativa y utilizar metodologías y técnicas instruccionales para dar soporte adecuado a cada proceso de aprendizaje que sigue cada estudiante.
- ✚ Desplegar un mayor número de ayudas y ver que estas sean de diferente naturaleza, lo que supone una mayor complejidad en su actividad docente, ya que a menudo deberá pensar y desarrollar variadas maneras de presentar el mismo contenido y utilizar estratégicamente varios dispositivos semióticos, en función de las necesidades de los estudiantes.

¹ Ehuletche, A; De Stefano, A; Banno, B; González, E. (2007) *Ajustes pedagógicos en entornos virtuales: los procesos colaborativos*. EDUTECH/2007. Buenos Aires.



✚ Estar preparado para discontinuidades en el aprendizaje de los estudiantes y a diferencias entre ellos más notables que en las aulas presenciales. En el contexto presencial la figura del profesor y la instrucción única homogeniza. En la educación a distancia en cambio, puede haber más fuentes de acceso a la información y, por lo tanto, más posibilidades de divergencia en los procesos de aprendizaje.

Métodos y técnicas empleados

A través de un diseño exploratorio se analizaron las intervenciones de los tutores y los alumnos. La población alumnos de las cohortes 2007/2008/2009 de la Tecnicatura en Gestión Cultural dictada por el Sistema de Educación Abierta y Distancia de la UNMdP,. Se trabajó con tres asignaturas de la carrera mencionada, dos pertenecientes a primer año y una a segundo. La muestra conformada de la siguiente manera:

- 1- Historia Cultural del Siglo XX (1º año), N= 165;
 - 2- Políticas Culturales (1º año) N= 161;
 - 3- Historia y Teoría de la Cultura de (2º año), N= 65.
- Número total de casos: 391.

Instrumentos

- ✚ Escala tipo Likert de satisfacción de los alumnos
- ✚ Reporte de participación (alumno y tutor) en las distintas secciones del aula virtual
- ✚ Entrevista a tutores y coordinadores.
- ✚ Categorías comunicacionales: En el análisis de las interacciones en el foro se aplicó un instrumento que clasifica las categorías comunicacionales, *Análisis de las categorías Comunicacionales* (Ehuletche y Terroni 2002).

Durante el proceso de análisis se registraron tanto la cantidad de intervenciones en el foro, (CI) producida por los miembros del grupo, como las unidades comunicativas (UC) contenidas en cada una ellas.

Las categorías comunicacionales que se observaron se clasificaron de acuerdo a instrumento en:

- a) Conceptuales: refieren a los mensajes cuyo contenido apunta a la construcción de conocimiento en la temática, haciendo referencia a dudas, opiniones, elaboraciones, cuestionamientos, etc.
- b) Socioemocionales: denotan actitudes, valores, emociones, sentimientos y otros componentes que hacen al clima social del grupo
- c) Gestión de Tarea: aluden a cuestiones organizativas y operativas, uso de la herramienta informática, consultas sobre dificultades tecnológicas, etc.

En esta etapa se muestran sólo los resultados del reporte de participación alumno /tutor en los foros y del análisis del instrumento categorías comunicacionales.

Resultados

En la misma línea que los hallazgos anteriores para nuestro grupo de investigación, los resultados de la comparación de tres cursos muestran la relación entre la frecuencia de intervención del tutor, la de los alumnos, el logro



académico y la comunicación en cuanto a las categorías presentes en el texto para las interacciones en los foros. En la tabla 1 se muestra cuantitativamente el comportamiento de las mismas para los tres cursos estudiados.

Tabla 1

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<i>FRECUENCIA DE INTERVENCIONES</i>		168	366	88
<i>FRECUENCIA DE INTERVENCIÓN DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	34	111	18
	<i>F %</i>	20.24%	30.33%	18.37%
<i>FRECUENCIA DE INTERVENCIÓN DE LOS ALUMNOS</i>	<i>F</i>	134	255	80
	<i>F %</i>	79.76%	69.67%	81.63%
<i>FRECUENCIA DE UC CONCEPTUALES DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	21	45	6
	<i>F %</i>	28%	30%	22.22%
<i>FRECUENCIA DE UC SOCIOEMOCIONALES DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	18	59	12
	<i>F %</i>	24%	39.34%	44.44%
<i>FRECUENCIA DE UC DE GESTION DE TAREA DEL TUTOR</i>	<i>F</i>	36	46	9
	<i>F %</i>	48%	30.66%	33.34%
<i>PROMEDIO DE LOGRO ACADÉMICO</i>		6.85	8.23	7.40

Las frecuencias de intervención al foro de los tutores y los alumnos y las categorías comunicacionales con las cuales se textualizó la presencia social en las interacciones muestran una relación con el promedio de logro académico.

El logro académico de cada alumno se midió según una escala ordinal de 5 categorías en la cual cada una incluía:

- Categoría A: Promedio de logro académico entre 9 y 10 puntos
- Categoría B: Promedio de logro académico entre e 7 y 8.99 puntos
- Categoría C: Promedio de logro académico entre 5 y 6.99 puntos
- Categoría D: Promedio de logro académico entre 3 y 4.99 puntos
- Categoría E: Promedio de logro académico entre 1 y 2.99 puntos

El último valor de la escala (Categoría E), no incluyó ningún alumno por lo tanto no figura en la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 2

		Logro académico				Total
		A	B	C	D	
FRECUENCIA DE INTERVENCIONES DEL TUTOR	MENOS DEL 20 %	6	17	8	0	31
	ENTRE 20 Y 30 %	5	25	32	2	64
	MÁS DEL 30 %	13	36	12	0	61
TOTAL		24	78	52	2	156

Se observa la relación entre la frecuencia porcentual de las intervenciones del tutor y la frecuencia de alumnos en categorías cuantitativas del logro académico.

A continuación se presentarán los datos correspondientes a la evolución de la matrícula de cada curso una vez iniciados los mismos. Para cada curso se consideran tres instancias evaluativas como puntos de corte para la observación de la deserción de los alumnos. La última instancia evaluativa coincide con la finalización de cada curso. Por lo tanto se plantean dos instancias de deserción denominadas Etapa 1 y Etapa 2 y una última instancia que nos ofrece las cantidades de alumnos que finalmente completan el curso.

Tabla 3

		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Alumnos que empezaron el curso	F	120	91	44
Alumnos que desertaron en etapa 1	F	24	21	10
	F%	20% de los que comenzaron	23% de los que comenzaron	22.7% de los que comenzaron
Alumnos que desertaron en etapa 2	F	32	9	3
	F%	33.3 % de los aprobados en etapa 1	12.85 % de los aprobados en etapa 1	8.82 % de los aprobados en etapa 1
Alumnos que	F	64	61	31



<i>completaron el curso</i>	<i>F%</i>	<i>53.3% de los que comenzaron</i>	<i>67% de los que comenzaron</i>	<i>70.45% de los que comenzaron</i>
-----------------------------	-----------	------------------------------------	----------------------------------	-------------------------------------

Tabla 3 Análisis de matrícula inicial

Para correlacionar el estilo tutorial con el logro académico alcanzado por los alumnos se realizó la siguiente tabla de contingencia entre las variables *Frecuencia de intervención del tutor* y *logro académico* alcanzado por los alumnos. Se tomaron en consideración sólo los 156 alumnos que han finalizado cada asignatura, constituyéndose finalmente la muestra de la siguiente manera:

- ✚ Grupo 1: 64 alumnos; Grupo 2: 61 alumnos; Grupo 3: 31 alumnos
El logro académico de cada alumno se midió según una escala ordinal de 5 categorías en la cual cada una incluía:
- ✚ Categoría A: Alumnos que obtuvieron un promedio entre 9 y 10 puntos
- ✚ Categoría B: Alumnos que obtuvieron un promedio entre 7 y 8.99 puntos
- ✚ Categoría C: Alumnos que obtuvieron un promedio entre 5 y 6.99 puntos
- ✚ Categoría D: Alumnos que obtuvieron un promedio entre 3 y 4.99 puntos
- ✚ Categoría E: Alumnos que obtuvieron un promedio entre 1 y 2.99 puntos

El último valor de la escala (Categoría E), no incluyó ningún alumnos por lo tanto no figura en la siguiente tabla de contingencia.

		Logro académico				Total
		A	B	C	D	
FRECUEN CIA DE INTERVEN CIONES DEL TUTOR	Menos del 20 %	6	17	8	0	31
	Entre 20 y 30 %	5	25	32	2	64
	Más del 30 %	13	36	12	0	61
Total		24	78	52	2	156

Tabla 4: Tabla de contingencia: logro académico/frecuencia de intervenciones del tutor

A continuación se calculó el índice de correlación chi cuadrado y se obtuvo un valor de 18.914 puntos para 6 grados de libertad.

El valor obtenido resulta superior al valor de corte indicando una relación entre las variables analizadas que resulta significativa al nivel de confianza de 0.01



A manera de conclusión

Las competencias y capacidades específicas que permiten al tutor generar intervenciones tutorales frecuentes y las que implican la posibilidad de mostrarse próximo al alumno, aparecen relacionadas significativamente con el mejoramiento de la calidad educativa -medida desde el logro académico- en los cursos a distancia mediados tecnológicamente a través de campus virtuales y con la retención de la matrícula de los cursos variable estudiada como deserción/permanencia

El grupo que menor logro académico promedio y mayor deserción alcanzó, muestra un porcentaje menor de unidades comunicativas socioemocionales y de frecuencia de intervenciones de los tutores.

El estudio nos permite comparar los resultados entre los tres cursos y con relación al Perfil de competencia elaborado para el análisis.

Si bien se observaron equipos de tutores con un perfil mas cercano o mas lejano a las áreas de competencias propuestas, son las competencias y capacidades propuestas en las *Competencias tutoriales*: los estilos comunicacionales de los equipos de cada curso, en cuanto a frecuencia de intervenciones en los foros, formas de textualizar la presencia social, el sostén en la gestión de la tarea para generar procesos interaccionales, los que mas han impactaron en el logro académico, la permanencia y la satisfacción de los alumnos.

Este estudio permite avanzar en la evaluación del tutor de e-learning y en la problemática de la formación y capacitación por competencias.



Bibliografía

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Universidad Jaime I Castello de la Plana. Nº 3, 9/96. <http://nti.uji.es/docs/nti/index.html>.
- Adell, J. (1998) Redes y Educación. En De Pablos, J. y Jimenez, J. (Eds). *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Edit. Cedes. Barcelona. 177-211. <http://nti.uji.es/~jordi/>
- Asch (1956). Citado en Psicología Social. Una guía para el estudio. León Rubio, J.; Barriga Jiménez, S.; et Al. Coordinadores. (1996). 239
- Banno, B (2005), *Diseños curriculares por competencias*, Boletín Educativo – ISSN 0328-3534 - Año 17 - Nº178 - Octubre 2005 – EDICION ESNOVEDADES EDUCATIVAS- Pág. 15-17
- Barberá, E. et al. (2004). *Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación* [documento de proyecto en línea]. IN3:UOC. (Discusión Paper Series: DP04-002)
- Barriga Jiménez, S. (1982). Psicología del grupo y el cambio social. Edit. Hora. Barcelona.
- Benito Crosetti de, B. (2000). *Posibilidades Educativas de las “Webtool”*. *Estudio comparativo de herramientas para la creación y el desarrollo de experiencias de enseñanza-aprendizaje en la WWW*. Universidad de Islas Baleares. Palma.
- Benet y Henri (1894). Citado en Psicología Social. Una guía para el estudio. León Rubio, J.; Barriga Jiménez, S.; et Al. Coordinadores. (1996). Tema 15, 237.
- Culnan y Markus (1987). Citados Procesos de status, liderazgo e influencia en la comunicación mediada en Zornosa, A. Orengo, V. Salanova, M. Peiró y Prieto, F.(1993). *En psicología del trabajo y de las organizaciones*. Munduarte y Jaca, L y Baron Duque compiladores.101-114.Edit. Eudema. Sevilla.
- Ehuleche, A. (2001). *Influencia de la interacción grupal presencial y mediada electrónicamente en la toma de decisión*. *Fundamentos para el diseño de propuestas de mediación pedagógicas desde el Enfoque Constructivista en entornos de Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información*. Tesis de Maestría en Psicología Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina.
- Ehuleche A. Y Terroni N. (2002). *Elaboración de categorías de comunicación en las interacciones colaborativas*. Publicado en Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CONICETUNR, Rosario, Argentina. Director Néstor Roselli. ISSN 0327-392X
- Ehuleche, A, Banno, B., del Río, MJA., Elger, S (2003), *La evaluación del soporte tutorial en la mediación electrónica desde la perspectiva de la satisfacción del alumno*, RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol 6 Nº 1 Junio, 2003 Pág. 91-106 Gallart, M. (2003) La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina. En el marco del proyecto “Formación Técnica y Profesional en América Latina”, implementada por la CEPAL y la Sociedad



http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm Consultado 19/09/2007

- Litwin, E. (2000) *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu, Buenos Aires Marcelo, C. (2005).
- McVay, M (2002). *The online educator. A guide to creating the virtual classroom*. Londres: Routle Falmerdge.
- Peiró, J., Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos,
http://cvc.cervantes.es/obref/formacion_virtual/formacion_continua/peiro.htm Consultado 19/09/2007
- Perrenoud P., (2007). *Diez Nuevas competencias para enseñar*, Editorial GRAO, Barcelona, España.
- Kiesler, S; Siegel, J. ;McGuire, T.;Social psychological aspec of computer mediated communication. *Psychlit Journal Articles.Database 1974-1990*
- Kraut, R.; Rice, R.; Coll, Colleen.;Fish, R. (1998). Varieties of influence: The rol of utility and normas in the success of a new communication medium. *Organization Science / Vol. 9, Nº 4, July-August 1998*.
- Le Bon (1895). Citado en Psicología Social. Morales (1994). 24,626.
- León Rubio, J. M; Barriga Jiménez, S. et All. (1996). *Psicología social una guía para el estudio*. Edit. Kronos. Sevilla.



Ana María Ehuletche.

ehulet@mdp.edu.ar

Funes 3350 (7600) Mar del Plata

Docente de la cátedra de **Psicología Educativa** en la Facultad de Psicología de la UNMDP y en la Universidad Atlántica Argentina

Directora del proyecto de investigación sobre la temática *Diseño curricular por competencias y criterios de evaluación para la formación de tutores de e-learning.*

Participación en Congresos, publicaciones en revistas con referato y capítulo de libros referidas a diseños pedagógicos en entornos virtuales y las competencias del tutor, enfatizando la construcción de la presencia social



Adriana Alicia De Stefano

destefan@mdp.edu.ar

Matheu 4098 (7600) Mar del Plata

Me desempeño desde el año 1984 en el **Sistema de Educación Abierta y a Distancia** (SEAD) como responsable de diseño, producción e implementación de distintas ofertas presenciales, semipresenciales, a distancia y e-learning y **Webmaster de la plataforma**



Actividades de **investigación** relacionadas con las problemáticas de la comunicación mediada, interacción en entornos virtuales y competencias tutoriales. Proyecto actual: **Diseño curricular por competencias y criterios de evaluación para la formación de tutores de e-learning**” (2008/2009)