RETOS DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL EN ESCENARIOS VIRTUALES

ISABEL GARCÍA-PONCE
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

1. LA DIPLOMATURA DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A HABLANTES DE OTRAS LENGUAS

Si bien las instituciones que imparten enseñanza del idioma español se han venido incrementando en los últimos años, la formación profesional de docentes de español a extranjeros es todavía un área nueva en el Perú.

A tres años de iniciada nuestra diplomatura en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, nos ha parecido pertinente comunicar los resultados de esta experiencia pionera en nuestro país en las modalidades semipresencial y virtual. Los datos presentados en este estudio proceden de las fichas de inscripción de los participantes, las actas finales de evaluación, y las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes de las promociones 2007 a 2009.

1.1. *La formación a distancia*

El programa se imparte a través de la plataforma educativa Paideia, versión que ha creado nuestra Universidad sobre la base del programa Moodle, y que pone a disposición de los participantes una variedad de materiales, actividades y recursos informáticos. Responde así a la creciente demanda de formación de docentes de español, brindando acceso a los interesados de todo el país, sin que deban desplazarse a la capital para cubrir sus expectativas de formación académica.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

Nuestro programa acoge a profesionales de diferentes carreras que se interesan en ampliar sus posibilidades de inserción laboral, sobre la base de conocimientos previamente adquiridos. El plan de estudios se desarrolla en dos semestres académicos y comprende ocho asignaturas teóricas y prácticas, que se imparten a razón de dos por bimestre.

El personal a cargo de la diplomatura está conformado por docentes especialistas, que han diseñado y montado en la plataforma los materiales y actividades de sus asignaturas, y docentes tutores que comparten labores académicas de acompañamiento a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Completan el personal de atención a los usuarios, un coordinador académico, un coordinador administrativo y una secretaria.

En las páginas siguientes presentamos un balance de lo aprendido en los tres años de funcionamiento de nuestro programa, a fin de contribuir a la investigación sobre formación de docentes de idiomas en escenarios virtuales.

1.2. *Los participantes y sus principales características*

Para ingresar al programa, es necesario tener un bachillerato universitario equivalente a cinco años de estudios profesionales. Además, los postulantes cuya lengua materna no es el español, deben rendir un examen de suficiencia como requisito suplementario.

Como expondremos a continuación, la heterogeneidad del público participante se ha manifestado en diversos aspectos y ha determinado reajustes de todo tipo respecto del proyecto inicial.

1.2.1. *La formación de base y la experiencia docente*

Si bien la profesión de la mayoría de los participantes de la diplomatura es la docencia (59%), ingresa al programa un 14% de profesionales de carreras afines (Traducción, lingüística y comunicación) y una amplia variedad de profesionales de carreras muy diversas (27%). Algunas de ellas, sin aparente relación con la tarea de enseñar idiomas: contadores, abogados, ingenieros, obstetrices, zootecnistas, bibliotecólogos, trabajadoras sociales, entre otras.

En opinión de ocho de los diez docentes encuestados, el perfil ideal del participante exitoso de esta Diplomatura tiene que ver con su formación y/o experiencia previa en Educación. Mientras cuatro de ellos subrayan la importancia de contar con una formación universitaria en Lingüística o carreras afines a Educación, los cuatro restantes destacan el soporte que da la experiencia en práctica educativa y en especial, en la docencia de español.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

Estos datos se confirman al cruzar las fichas personales de inscripción con las actas de notas. En efecto, los porcentajes de éxito más elevados los ostentan los docentes (48,9%), los profesionales de carreras afines (55%) y los de otras carreras que se dedican a la docencia (56,2%). Sin embargo, los participantes de carreras distintas a la docencia y sin experiencia en la enseñanza llegan a diplomarse en un 41,3%.

Llama la atención el superior desempeño de los no docentes de carreras afines o con experiencia en la docencia, que excede en más de 5 puntos a los profesionales de la enseñanza. En este grupo se ubican quienes están enseñando español como lengua extranjera y es muy probable que estén encontrando en el curso las respuestas a incógnitas que su formación previa no les proporcionaba.

1.2.2. Las competencias de partida

Las encuestas aplicadas a los docentes de la Diplomatura nos han alertado sobre la desigual competencia de los participantes en su formación de base, al ingresar a nuestro programa. Seis de los diez docentes que respondieron la encuesta, consideran que la poca competencia de los estudiantes en el manejo de recursos informáticos y sus vacíos de competencia académica, en especial en cuanto a la comprensión lectora, son dos de las principales dificultades que afrontan los participantes y que explicarían tanto su deserción como el no aprobar todos los cursos y, por consiguiente, no llegar a diplomarse.

En cuanto al distinto manejo de la tecnología por los estudiantes y a sus consecuencias, cabe reflexionar sobre la responsabilidad que le toca al docente en este contexto. Para Mauri *et al.*[1], una competencia necesaria del profesor de entornos virtuales es el conocimiento del currículo oculto de las TICS, de sus implicaciones y consecuencias en la vida cotidiana de las personas, así como de los riesgos potenciales de segregación y exclusión social que comportan el acceso y el uso desigual de estas tecnologías".

1.2.3. La edad

Las edades de nuestros estudiantes varían entre 24 y 67 años, ubicándose el 66% entre los 24 y los 44 años y el 34% restante, entre los 45 y los 67 años. En el grupo de mayor edad, se detectó una insuficiente competencia en el uso de recursos informáticos. La capacitación inicial no era suficiente, pues muchos de estos participantes por primera vez intervenían en un chat o en un foro, resolvían

1. MAURI, T. y ONRUBIA, J.: "El profesor en entornos virtuales: Condiciones, perfil y competencias", en COLL, C. y MONEREO C. (Eds) Psicología De la Educación virtual (2008) Madrid: Morata, pág. 135.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

una evaluación en línea, o colgaban una tarea en la plataforma. Además de los tutoriales en línea, hubo que reprogramar sesiones –en algunos casos personales– de capacitación en el uso de la plataforma.

Por otro lado, la cultura de lo impreso en el tercio de mayor edad es aún más fuerte. Muchos no inician la lectura de los materiales de estudio, mientras no se les brinde una versión tangible, que puedan marcar y manipular físicamente. Asimismo, la posibilidad de realizar los trabajos grupales utilizando los recursos en línea es desaprovechada, prefiriendo reunirse físicamente para las coordinaciones respectivas.

1.2.4. La situación familiar

A diferencia de los estudios presenciales, los que se realizan a distancia tienen lugar, por lo general, en el hogar. Se invade así un espacio que se suele consagrar a las tareas hogareñas o a la necesaria y natural relación con los familiares más cercanos. El apoyo de estos al compromiso académico emprendido por el estudiante a distancia resulta fundamental para respetar su necesario aislamiento y para reemplazarlo en las tareas hogareñas que pueda descuidar. Los consiguientes reajustes en los hábitos de la vida familiar, implican también renuncias en la vida social del participante. Es de destacar que en los discursos de los estudiantes durante la clausura de cada promoción, el reconocimiento al apoyo de los familiares ocupa un lugar de importancia.

En cuanto al estado civil de los participantes, el 40% corresponde a los solteros y el 60% a los casados, de los cuales el 18% declara tener descendencia. Una investigación posterior que relacione estos datos con la obtención del diploma, podría darnos luces sobre la alta deserción de los estudiantes del programa.

1.2.5. El sexo

De los 248 participantes que suman las tres promociones, la gran mayoría pertenece al género femenino (79%) y solo un 21% al masculino.

Si bien estos datos no sorprenden a quienes nos dedicamos a la formación de docentes en el Perú, es interesante ver el comportamiento de estos dos tipos de participantes en materia de fidelidad/deserción:

TABLA 1. DESERCIÓN EN LA MATRÍCULA DEL 2.DO SEMESTRE

	DESERCIÓN DE PARTICIPANTES			
	Matrícula 1er ciclo	Matrícula 2do ciclo	Deserción	
Varones	52	30	22	42%
Mujeres	195	130	65	33%

Fuente: Fichas de inscripción Facultad de Educación

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

Si bien los datos presentados en la tabla anterior muestran un elevado porcentaje de deserción en general, a la vez sugieren una mayor fidelidad y perseverancia por parte de las damas, pues solo el 33% de ellas dejan de matricularse en el segundo ciclo, contra un 43% de varones.

Sin embargo, si comparamos estos cuadros con los de rendimiento, se aprecia un dato interesante:

TABLA 2. NÚMERO DE DIPLOMADOS SEGÚN MATRÍCULA DEL 2.DO CICLO

N.° DE DIPLOMADOS, SEGÚN MATRÍCULA DEL 2.DO CICLO			
Sexo	Matrícula 2.do Ciclo	Aprobados*	% Diplomados
Hombres	30	28	93%
Mujeres	130	94	72%

Fuente: Fichas de inscripción Facultad de Educación

No obstante que el número de mujeres cuadruplica el número de varones y, por lo tanto, nos inhibimos de hacer generalizaciones apresuradas, es interesante observar que casi la totalidad (93%) de los varones que deciden inscribirse en el segundo semestre, logran terminar satisfactoriamente sus estudios.

1.2.6. El lugar de residencia y la presencialidad

Si bien la decisión de la virtualidad y semipresencialidad de nuestro programa se debió en parte al propósito de llegar a todo el país e incluso al extranjero, los datos recogidos revelan que la mayoría de participantes radica en Lima y la provincia adjunta de El Callao (67%). El tercio restante está dividido entre los estudiantes que participaron desde las diversas provincias del Perú (14%) y desde el extranjero (17.5%). Estos últimos han sido en su totalidad peruanos que emigraron. El único participante de nacionalidad extranjera que ha tenido el programa hasta ahora, siguió sus estudios en la modalidad semipresencial.

El lugar de residencia de los estudiantes define su participación en las sesiones presenciales, que se ofrecen los sábados cada dos o tres semanas, a razón de tres por curso. Asisten a estas sesiones los participantes que radican en Lima y algunos de otras provincias del país, siendo la valoración de estas sesiones muy positiva. Para una amplia mayoría (65%), las sesiones presenciales han sido "muy importantes". Muy de lejos le siguen opiniones como: "no las he podido apreciar" (12%), me hubiera gustado poder asistir" (9%), "no me han hecho falta" (4%) y "otros" (10%).

Es interesante precisar, sin embargo, que los estudiantes que no asistieron a las sesiones presenciales, porque siguieron el curso en la modalidad virtual o

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

porque no pudieron asistir, declaran "que les hubiera gustado asistir" o "que no les hicieron falta". De ello se desprende, por un lado, la valoración que existe de estas sesiones, y por otro, lo bien surtida de recursos de aprendizaje que está la plataforma virtual.

1.2.7 La organización del tiempo

Los cursos semipresenciales y virtuales requieren de autocontrol. Sin la obligación de cumplir con un horario de clases, ni de desplazarse al centro de estudios; sin la presencia física de profesores y compañeros de clase que nos recuerden constantemente lo que corresponde hacer, es fácil dejar para después lo que no apremia y llegar a perder el control de la situación. En opinión de los docentes, la principal dificultad que afrontan los estudiantes de la diplomatura es su falta de organización para cumplir con las actividades (Encuesta a docentes). En efecto, es constante la solicitud de nuevos plazos para entregar las tareas, para enviar las contribuciones al foro; el reporte de fallas en Intranet para disculpar incumplimiento, entre otras evidencias de desorganización.

La plataforma educativa reporta pocos ingresos durante el período de estudio, pero registra muchos en víspera del cierre de alguna actividad. Asimismo, contrariamente a lo que pudiera pensarse, reporta que el sílabo, el cronograma y la guía de estudio son los documentos menos consultados. El tipo de preguntas planteadas en el foro "Oficina de la coordinación" añade evidencias en este sentido.

Para los docentes, el segundo rasgo más importante del perfil académico del participante exitoso es la capacidad de autodisciplina, organización y constancia en lo que emprende. Todo ello está en estrecha relación con la organización del tiempo.

2. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DEL PROGRAMA

El público al que atiende la diplomatura, como hemos señalado antes, está conformado por profesionales que han tenido experiencias académicas previas y son muy exigentes en todo sentido. Nuestro esfuerzo por atenderlos de la mejor manera ha sido bien reconocido por ellos, por lo que las debilidades que nos señalan también son acogidas en todo su valor.

2.1. *Las fortalezas del programa*

En la valoración de los estudiantes a diferentes aspectos de la diplomatura, según el grado en que contribuyen a su aprendizaje, observamos que casi todos los aspectos (67,17%) fueron valorados con las escalas más altas: 4 y 5. Sumada

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

la escala 3 (25,25%), tenemos que el 92.42% de los usuarios valora favorablemente el modo en que los diferentes aspectos de la diplomatura contribuyen a su formación.

TABLA 3. ASPECTOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE

ASPECTOS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE					
Escalas	1	2	3	4	5
Material de lectura	0,0	1,8	8,8	43,9	45,6
Actividades de aprendizaje	0,0	3,5	22,8	40,4	33,3
Actividades de evaluación	0,0	5,3	36,8	40,4	17,5
Atención de docentes	1,8	3,6	25,0	41,1	28,6
Seguimiento de tutores	3,6	7,3	25,5	45,5	18,2
Trabajos en grupo	5,3	10,5	24,6	31,6	28,1
Glosario en línea	1,8	8,8	33,3	33,3	22,8
Promedios	1,78	5,82	25,25	39,45	27,72

Fuente: Encuesta a egresados

2.1.1. Las asignaturas y sus contenidos

Determinar qué contenidos conviene ofrecer a un público tan variado como el de nuestra diplomatura es una ardua tarea. Sin embargo, ha sido de gran ayuda que el plan de estudios esté concentrado en lo que resulta novedoso para todos: las competencias del docente de español para su desempeño en el aula. Este hecho se debió inicialmente a la corta duración del programa, pero responde bien al reto de la diversidad.

Otro elemento valioso ha sido la calidad y actualidad de los materiales seleccionados. En el aula virtual, el estudiante dispone de material de estudio obligatorio y complementario, de modo que con ayuda del temario pueda escoger la ruta que más le convenga considerando sus conocimientos previos. Cuenta también con glosarios de terminología específica y enlaces a diccionarios en línea, que son recursos especiales para los no iniciados en materia de pedagogía, metodología de la enseñanza o lingüística. No es de extrañar que los materiales de estudio hayan sido calificados con las escalas más altas (4-5) en un 90%, por la totalidad de los estudiantes encuestados.

Los cursos están diseñados de modo que los materiales de estudio se complementan con actividades de aprendizaje que, combinados, favorecen el avance personal y proporcionan las ayudas y enlaces que se requiera según los conocimientos previos de cada uno. Desde este punto de vista, el programa es flexible,

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

pues se adapta al nivel de dificultad que los temas representan para el diverso público que atendemos. Al mismo tiempo, el nivel de exigencia está claro desde el inicio, pues el acompañamiento de los tutores está orientado a lograr el cumplimiento oportuno de las actividades, según el cronograma de cada curso.

Es así que los aspectos de la diplomatura más valorados por los participantes han sido: el contenido de las materias (68.4%), el estímulo a la autonomía (61.4%), la flexibilidad (49.1%) y la exigencia (45.6%).

2.1.2. Las actividades de aprendizaje

Los recursos más valorados del programa, después de los materiales de lectura, son las actividades de aprendizaje (74%). Estas han sido calificadas por los estudiantes como el elemento más motivador (54,5%) del programa, lo que interpretamos como una referencia a su calidad de interesantes, variadas y útiles. Reconocemos el mérito que corresponde a la plataforma "Paideia", por la variedad de recursos que pone al servicio de los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Entre las actividades más apreciadas, destacan las autoevaluaciones de dificultad creciente, las prácticas retroalimentadas, los foros de discusión y de consulta, los chats, las tareas diversificadas.

Es preocupante sin embargo, la percepción de los estudiantes respecto del volumen de las actividades. Para el 51,48% de participantes, este volumen sería adecuado y para el 48,51% restante, "recargado". Si bien la distancia es muy poca entre estas distintas categorías, es claro que si nadie (0%) califica de "ligero" al peso de las actividades, la balanza se inclina hacia el otro extremo.

Un recurso humano especial en las actividades de aprendizaje ha sido contar con una mayoría de estudiantes profesionales de la educación, especialmente en los foros de debate y en los trabajos grupales, donde han proporcionado un valioso soporte.

2.1.3. La atención de los docentes y tutores

Entre los recursos valorados por los participantes con las escalas más altas (4-5), luego del material de lectura y las actividades de aprendizaje, están la atención de los docentes (70%) y el seguimiento de los tutores (64%).

Es innegable que en toda formación a distancia, el contacto humano es muy apreciado. La calidez y cercanía de los tutores, la inmediatez de la atención de las consultas de los estudiantes por parte de los docentes, así como la calidez de ambos define muchas veces la perseverancia de los estudiantes en el programa. Contribuye eficazmente a ello, la plataforma educativa "Paideia". Entre sus múltiples recursos interactivos, el canal más útil suele ser el "Foro de consultas" de cada curso, que está permanentemente abierto y concentra las preguntas de los

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

estudiantes, las respuestas y comentarios de docentes y tutores. Paralelamente, son muy apreciados los "foros café" donde se crea el espacio para una comunicación más personal.

Entre los diversos roles que el docente asume para facilitar el aprendizaje de sus alumnos, en la educación a distancia destaca el "rol social". Según Onrubia[2], este se refiere "a las funciones relacionadas con la creación de de un ambiente social conducente al aprendizaje: la promoción de las interacciones interpersonales y el apoyo en el desarrollo de la cohesión del grupo".

2.1.4. La motivación

Los resultados de la encuesta aplicada a los alumnos de las tres promociones revela que la gran mayoría (92,22%) relaciona su éxito en los estudios con la particular motivación y compromiso de cada uno con el diplomado. En efecto, de los estudiantes que deciden matricularse en el segundo y último ciclo del programa, el 76,25% aprueba todos sus cursos.

En cuanto a la motivación que los participantes reconocen como generadas por el programa, los porcentajes más altos se ubican en los siguientes tres:

- Las actividades de aprendizaje, que son muy variadas y se adaptan al nivel y ritmo de aprendizaje de los participantes (54,5%).
- La accesibilidad de los materiales de estudio, que están disponibles en la plataforma y que también se dejan impresos en la fotocopiadora de la Facultad (52,2%).
- El personal que le da vida y que está conformado por profesores, tutores, coordinador académico, coordinador administrativo y secretaria (50%).

2.2. *Las debilidades del programa*

2.2.1. La deserción y la desmotivación

Como habíamos anticipado al tratar sobre el sexo de los participantes y su fidelidad con el programa, la deserción es preocupante en nuestra diplomatura. Este problema se explica en parte en el apartado 1.2.7 sobre la falta de organización del tiempo de cada participante; pero también se debe al nivel de exigencia de nuestro programa.

2. ONRUBIA J., COLOMINA, R. y ENGEL, A. "Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo", en COLL, C. y MONEREO, C. (Eds.): Psicología de la educación virtual (2008). Madrid: Morata, pág. 246

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

Las diplomaturas no se rigen por una norma general en todas las universidades: las hay de diferente duración, diferentes requisitos mínimos de ingreso, diferente número de créditos y diferente perfil de los docentes.

En la Pontificia Universidad Católica del Perú, la diplomatura de especialización requiere el grado de bachiller previo (carrera terminada de 5 años) y una esmerada dedicación de los participantes. Quienes no cuenten aún con el bachillerato, pueden seguir los estudios pero solo accederán a un certificado.

Por otro lado, la percepción de los cursos a distancia suele animar a los poco exigentes consigo mismos, por considerarse corrientemente estos cursos como "más fáciles" que los presenciales.

Sean estas u otras las razones, lo cierto es que la deserción anual promedio es de 35%, aunque se aprecia una ligera disminución de promoción a promoción.

TABLA 4. DESERCIÓN EN LA MATRÍCULA DEL 2DO SEMESTRE

PROMOCIÓN	1er CICLO	2do CICLO	DESERTORES	% DESERCIÓN
1ra	59	37	22	(37%)
2da	118	75	43	(36%)
3ra	70	48	22	(31%)

Fuente: Consolidado de notas

2.2.2. Las evaluaciones

Ubicado en sexto lugar (58%) en la valoración de los recursos del programa que merecieron las escalas más altas (4-5), consideramos que la evaluación es un aspecto a mejorar. En los cursos a distancia, las evaluaciones suelen plantear el problema de la autenticidad de su desarrollo. Desde el punto de vista de los docentes, existe siempre el cuidado por evitar el plagio. En este sentido, elaboran pruebas aplicativas, que no pueden superarse con la simple consulta de los textos, y que requieren habilidades que han sido previa y progresivamente trabajadas. En el aula virtual, el alumno dispone de autoevaluaciones al final de cada unidad didáctica, de ejercicios a manera de prácticas similares a las que se incluyen en las evaluaciones, de trabajos desarrollados por estudiantes de las promociones anteriores, etc.

No todos los cursos requieren de exámenes finales para su aprobación, pero aquellos que *sí* los aplican utilizan las últimas sesiones presenciales para este fin. Los exámenes denominados "sustitutorios", a los que se presentan aquellos estudiantes que no han alcanzado el mínimo aprobatorio, en caso de ser virtuales, son vigilados con el apoyo de una cámara web, vía skype o messenger.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

Las evaluaciones están estrechamente ligadas al tema de la organización del tiempo y del cumplimiento de los plazos para el desarrollo de actividades o la entrega de trabajos. En estos casos, hemos debido recurrir a un sistema de descuento de puntos, por día de atraso.

2.2.3. Los trabajos en grupo

Si bien las actividades de aprendizaje en general han sido bien valoradas en las encuestas aplicadas a los estudiantes, los trabajos en grupo han ocupado un modesto quinto lugar (60%) entre los recursos de la plataforma calificados con escalas altas (4-5). En coincidencia con este dato, en la apreciación sobre las actividades de aprendizaje, los trabajos en equipo han recibido solo un 33.3% de apreciación.

Por su parte, dos de los diez docentes encuestados manifestaron haber tenido dificultad para involucrar a los miembros de los grupos de trabajo en tareas virtuales y para verificar aportes personales en los trabajos grupales. En estos casos, ha dado buen resultado utilizar las sesiones presenciales para la organización de los grupos, pues el contacto humano y la negociación cara a cara han facilitado la tarea.

Más allá de las posibilidades interactivas de la plataforma Paideia, cuyos canales sincrónicos y asincrónicos de comunicación facilitan la realización de tareas colaborativas, cabría preguntarse si los participantes están preparados para usarlas. Nos referimos aquí a la capacidad de trabajar colaborativamente, sea en forma presencial o virtual. Esta supondría, según Roschelle y Teasley, citados por Onrubia et al.[3], "una actividad coordinada, sincrónica, que es el resultado de un intento continuado de construir y de mantener un concepto compartido de un problema".

Pero la dificultad podría estar también en el soporte técnico, que presentaría restricciones para el trabajo colaborativo. En opinión de Onrubia *et al.*[4]: "La comunicación asincrónica basada en texto, típica de los entornos de CSCL (computer supported collaborative learning), presenta un reto especial para que los estudiantes se impliquen realmente en un trabajo colaborativo. Este tipo de comunicación impone una serie de restricciones –ausencia de contacto visual, gestos, señales de aprobación o silencios, que, junto con la no coincidencia espacio-temporal, pueden producir una cierta sensación de soledad en los estudiantes y disminuir su capacidad de establecer relaciones interpersonales, dificultando que se produzca un diálogo abierto que apoye y promueva el intercambio crítico y constructivo de ideas.

3. Idem, pág. 235.
4. Idem, pág. 245.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

2.2.4. Las relaciones humanas

Algunas opiniones subrayan la ausencia de este aspecto en los cursos a distancia e inciden en la importancia de enfatizar el seguimiento tutorial personalizado a fin de compensarla de algún modo. Estas relaciones se presentan no solamente entre el profesor y el alumno o el tutor y el alumno, sino también entre el estudiante y el personal administrativo y entre los mismos estudiantes.

Desde el punto de vista de nuestros egresados, la importancia de una buena relación con el personal que está directamente relacionado con el propio desempeño académico es fundamental para el éxito de sus estudios. En la encuesta aplicada a los egresados del programa, el calificativo más alto ("bastante") fue asignado a la relación con docentes, tutores y coordinadora: 72,7% (promoción 2008) y 54.84% (promoción 2009). Cifras muy inferiores se asignaron a los calificativos "poco" (2008: 22,7% / 2009: 45.1%) y "ninguno" (2008: 4,5% / 2009: 0,0%).

Si bien las relaciones han sido siempre cercanas y cordiales, las siguientes cifras nos indican que las expectativas de los estudiantes son mayores, especialmente en cuanto a las relaciones con el personal administrativo, rubro que el 87,5% de los estudiantes de la última promoción (2009-2010) nos señala que debemos mejorar:

TABLA 5. ASPECTOS A MEJORAR EN RELACIONES HUMANAS

ASPECTOS A MEJORAR EN RELACIONES HUMANAS		
Promoción	2008-2009	2009-2010
Profesora-participante	34.8	56.55
Tutora-participante	45.0	55.0
Participante-participante	31.6	57.9
Coordinadora-participante	45.5	54.5
Participante-personal administrativo	12.5	87.5

Fuente: Encuestas a egresados

2.2.5. La organización académico-administrativa

Tres aspectos académico-administrativos han sido observados en la encuesta de estudiantes. Dos de ellos tienen que ver con la organización del tiempo: la frecuencia de las sesiones presenciales (40,4%) y la duración de los cursos (29,8%). Inicialmente, los 4 cursos de cada ciclo, duraban un semestre y se llevaban en paralelo. La percepción por docentes y estudiantes de la congestión que significó para estos últimos llevar 4 cursos al mismo tiempo, determinó un necesario

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

reajuste consistente en programar dos cursos por bimestre. Sin embargo, el alivio que esta medida ocasionó ha sido insuficiente para los estudiantes, quienes desearían cursar una sola asignatura por mes. Este pedido no ha sido atendido, por cuanto –en el momento presente– nos parece imposible reducir los contenidos de cada asignatura a solo 4 semanas.

En cuanto a la frecuencia de las sesiones presenciales, estas se ofrecen a razón de tres por curso: una al inicio, otra a medio ciclo y otra al final. La primera es una sesión de introducción y organización, la segunda es una tutoría grupal y la tercera suele corresponder a una evaluación final. El resto del trabajo se realiza a distancia y con apoyo de docentes y tutores por medio de la plataforma virtual. Como hemos expuesto antes, los cursos con mayor carga teórica han debido programar una o dos sesiones más a pedido de los estudiantes. Esta dependencia nos hace reflexionar sobre las reales competencias del alumno para emprender una formación a distancia. Según GISBERT M. et al.[5], para hacerlo, "deberá estar capacitado para el autoaprendizaje mediante la toma de decisiones, la elección de medios y rutas de aprendizaje, y la búsqueda significativa de conocimientos. Hechos que les llevarán a tener mayor significación en sus propios itinerarios formativos".

El segundo aspecto más importante por mejorar (33,3%) corresponde a las actividades de aprendizaje, que habían sido valoradas en como una fortaleza desde el aspecto de su carácter motivador. Esta aparente incoherencia deja de serlo si la asociamos al factor tiempo, pues es muy probable que los estudiantes reconozcan el valor intrínseco y motivador de cada actividad y a la vez sentirse congestionados por su número y frecuencia.

3. PERSPECTIVAS DEL PROGRAMA

3.1. *Satisfacción de los egresados*

La valoración general dada por los estudiantes a la diplomatura nos alienta en cuanto al trabajo realizado y a la vez nos indica el camino a seguir. Si consideramos los valores "bueno" (52.6%) y "muy bueno" (40.4%) que nos han asignado tenemos un 93% muy favorable. Queda por recuperar al 5.3% que lo califica de "regular". El 1.8% restante, no ha respondido a esta pregunta y no ha habido ningún participante (0.0%) que lo calificara de "malo".

5. GISBERT, M., CABERO, J. y LLORENTE, M. "El papel del profesor y el estudiante en los entornos tecnológicos de formación", en CABERO, J: Tecnología Educativa (2007). Madrid: McGRAW-HILL/Interamericana de España, S.A.U, pp. 275.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes

3.2. *Retención de los matriculados*

Si bien, como hemos visto antes, las cifras de deserción son importantes, la mayor precisión de las condiciones de participación, el fortalecimiento de la asistencia tutorial y la diversificación de las actividades, entre otras medidas, nos han permitido lograr un pequeño pero progresivo crecimiento (1-5%) en la retención de los matriculados.

Por otro lado, apreciamos también la recuperación de los estudiantes que vuelven a matricularse al año siguiente en las materias que han desaprobado.

3.3. *Logros alcanzados*

En opinión de los participantes, los mayores logros que han alcanzado luego de cursar los estudios de nuestra diplomatura tienen que ver con aspectos laborales y personales. Entre los primeros, se mencionan una mejor preparación para el trabajo (2008-9: 60%) y una mejor ubicación laboral (2009-10: 100%).

En cuanto a los logros personales, destacan el haber obtenido una disciplina de estudio (2009-10: 63,3%) y la capacidad de emprender con éxito una formación a distancia (2009-10: 51,7%).

Esperamos que esta evaluación, que nos ayudará a ofrecer una mejor versión de la diplomatura a las promociones futuras, sea también de utilidad para quienes se dedican a la formación de docentes de idiomas.

ACTAS XLV (AEPE). Isabel GARCÍA-PONCE. Retos de la formación de docentes de espa...
Centro Virtual Cervantes