



FICHA PARA ATENDER ESPECIFICIDADES SOCIO-DEMOGRÁFICAS DEL ESTUDIANTE ADULTO DE CURSOS EN LÍNEA

Propuesta desde el modelo de distancia transaccional de la EAD

Guide-sheet to attend the socio-demographic specificities of the adult student: proposal within the framework of transactional theories of Distance Education

ALESKA MARÍA CORDERO HIDALGO

Universidad Nacional Abierta, Venezuela

KEYWORDS

*Distance education
Feedback
Moore transactional model
Data sheet
Online courses*

ABSTRACT

This paper presents some ideas about a specific phase of communication with the adult student, within the framework of the transactional distance models of Distance Education developed by Moore et al. The need for greater attention by managers and administrators of digital platforms in relation to the quality of the protocols that account for the feedback process aimed at an adult student is suggested. A guide data sheet is proposed, that include the salient dimensions of the particular profile of each student and the alternative communication strategies of the instructional system so that the latter can be adjusted to the demands and personalized features of each participant.

PALABRAS CLAVE

*EAD
Modelo transaccional
Retroalimentación
Ficha-guía
Estudiante adulto*

RESUMEN

Se presentan algunas ideas en torno a las consideraciones que debe tener en cuenta el facilitador/asesor en una fase específica de la comunicación con el estudiante adulto de la EAD, en el marco de los modelos de la distancia transaccional desarrollados por Moore y otros. Se propone brindar atención especial a la calidad de los protocolos en el proceso de retroalimentación y una ficha-guía que incluya las dimensiones resaltantes del perfil particular de cada estudiante. Lo anterior de acuerdo con las alternativas de estrategias comunicacionales que ofrece el sistema instruccional para que éstas se ajusten a las demandas y características personalizadas del participante.

Recibido: 01/ 12 / 2021

Aceptado: 25/ 01 / 2022

Introducción

Como nunca antes, en un mundo post pandemia, la opción de los estudios a distancia se presenta como una tendencia y una alternativa legítima frente a la educación presencial. En sus distintas combinaciones, niveles u objetivos la EAD se acrecienta y fortalece a partir de los desarrollos tecnológicos y de la integración de los mismos para una oferta académica atractiva y amplia, ideadas para todos los intereses y preferencias que pueda tener los estudiantes con diversos perfiles. Con el desarrollo vertiginoso de las TIC ha proliferado una gran variedad de ofertas de cursos en todos los ámbitos del conocimiento y en distintas instituciones y plataformas virtuales, con una cada vez mayor aspiración a alcanzar su internalización. La posibilidad de estudiar a un ritmo propio, que atienda a todas las edades, está hoy más al alcance de cualquier interesado, sea este joven o adulto.

Para quienes creemos y defendemos a la EAD como alternativa educacional legítima y valiosa y para quienes hemos experimentado tanto el rol de facilitador como el de estudiante en un ambiente de aprendizaje a distancia, se vuelve importante reflexionar sobre la dimensión calidad en los momentos del *feedback* o retroalimentación, porque este aspecto puede fácilmente descuidarse con la masificación o la ampliación de las poblaciones objeto de la oferta educativa. Nuestra mirada tiene, en última instancia, debido a un sesgo profesional, una tésitura sociológica.

Pensamos que a la hora de planificar, diseñar, gerenciar, administrar y facilitar/asesorar las hoy muy variadas opciones de estrategias didácticas de retroalimentación que pueden ser utilizadas en el marco de la interacción académica entre docente y participante (blogs de discusión, correo electrónico, mensajería instantánea, infografía, y tantas otras) es imperativo evitar la respuesta estandarizada del facilitador que atiende al estudiante adulto y armonizar el conjunto de las mismas para que cumplan efectivamente y de manera pertinente con los propósitos de aprendizaje para los cuales están ideadas.

La EAD y el estudiante adulto. Algunas consideraciones

Para el propósito práctico del presente trabajo, que es el de bosquejar una ficha-guía orientada a la consideración de los aspectos psico-socio-demográficos relevantes del estudiante, a favor de la definición de las estrategias de interacciones pertinentes por parte del facilitador, es necesario previamente hacer algunas consideraciones.

La ficha-guía o matriz de doble entrada propuesta aquí se limitaría a las siguientes condiciones:

1.- Al estudiante adulto, es decir, aquel que por edad y contexto ha asumido responsabilidades profesionales, familiares, comunitarias, ciudadanas, personales y por supuesto educacionales y cuyo proceso de aprendizaje se inscribe en el marco de la *Educación permanente*, entendida como aquella que se obtiene a lo largo de toda la vida y que responde a distintos objetivos: actualización profesional, desarrollo de habilidades, profundización de conocimientos, acreditación académica, aprendizaje independiente, interés personal, etc. Este estudiante ha sido objeto de estudio de la llamada *Andragogía* (Knowles, 2006; Adams, 1987; Alcalá, 2010 y Castillo-Silva, 2018). Esta puede definirse como aquellas teorías de enseñanza, estrategias didácticas y prácticas educacionales que respaldan y apoyan el aprendizaje de un estudiante adulto. De hecho, Knowles (2006) se refería a la Andragogía como el arte de enseñar a los adultos *a aprender* y no sólo el arte de enseñar a los adultos.

De la Andragogía, queremos destacar el concepto de *horizontalidad* (Torres et al., 2000, p. 26; Castillo-Silva, 2018). Consideramos que dicho concepto resulta significativo en el marco de nuestra propuesta. La *horizontalidad* puede ser entendida como la disposición por parte del facilitador, hacia el diálogo en una condición de igual a igual con el estudiante, en tanto verdadero conductor de su propio aprendizaje. Esta disposición del facilitador trasciende la relación de autoridad que le asigna el sistema instruccional en su calidad de *experto* o aquella asignada en la dirección de los aprendizajes y le permite, en consecuencia, visualizar al estudiante con todo su bagaje socio-educativo y experiencial.

2.- Haremos referencia a la participación *activa* de quien Lopategui (2021) señala como el recurso humano *externo* que apoya y orienta la mejor comprensión de los contenidos y de las prácticas de un determinado curso, es decir, el docente designado como mediador, asesor o tutor/mentor o *facilitador*. En la EAD, la mayor parte de las veces, la función del facilitador no coincide con la del planificador o

diseñador instruccional y de allí que consideremos que dicho facilitador es quien *personifica y personaliza* ante el estudiante las actividades propias del *feedback* en sus diferentes y variadas alternativas y espacios de interacción (blogs, charlas o mensajes instantáneos, foros de discusión, correos electrónicos, entre otros).

La presencia o acción del facilitador constituye, desde esta perspectiva, el puente entre lo cognitivo y lo social (Gonzalez-Miy et al., 2015, p.76). En este orden de ideas, el facilitador intentará convertirse, necesariamente, en un actor proactivo ante la realidad digital (Prada, 2020) profesional y personal del estudiante.

3.- Nos interesa especialmente hacer referencia a la Interacción asincrónica (sin desmerecer la interacción sincrónica) precisamente por la condición de la mayor autonomía y responsabilidad del estudiante adulto por su propio aprendizaje.

4.- Hacemos referencia específicamente a las actividades de retroalimentación en aquellas tareas condicionadas por la calidad del dialogo entre docente/facilitador y estudiante/participante que pueden o no llevar a la comprobación del aprendizaje adquirido mediante la culminación o aprobación de las tareas prácticas asignadas al segundo. Estas actividades del docente/facilitador deberían ofrecer en principio, según González-Miy et al. (2015), «diversas formas de evaluación formativa respondiendo a necesidades y aspiraciones individuales y colectivas» (p.76).

Partiremos de algunas premisas para orientar la discusión y que daremos por sentadas a la hora de definir la propuesta de la ficha-técnica subsiguiente:

1.- El llamado estudiante adulto tiene estilos de aprendizaje más decantados y más estructurados que el estudiante joven. Es importante igualmente recordar que para el estudiante adulto el nivel de satisfacción con el curso puede llegar a ser igual o más importante que el nivel de aprendizaje alcanzado en el mismo. Como lo señala la teoría transaccional de la EAD, la presencia (cercanía) o la distancia *que el estudiante percibe* en relación a las interacciones con el facilitador son en última instancia de carácter *psicológico*.

2.- Las plataformas digitales de aprendizaje se encuentran aprestadas hoy más que nunca para seleccionar de entre un amplio rango de opciones las vías más *amigables* y flexibles para llevar a cabo la retroalimentación pertinente que se ajuste de manera efectiva a las particularidades del estudiante o participante adulto. Del ingenio y de la buena disposición del facilitador puede depender en gran medida la selección adecuada de las mismas con la finalidad de brindar al estudiante adulto un intensivo y fructífero momento de retroalimentación.

3.- En el diseño de las plataformas digitales existen dimensiones sociales (Lopategui, 2021) que deben tomarse en cuenta a la hora de administrar, gerenciar, evaluar, o redefinir dichas plataformas y los cursos que ofrecen.

La discusión en torno a las condiciones propias del estudiante adulto exige tomar en cuenta lo que se señala a continuación:

a) Existen diferentes ritmos de aprendizaje, no sólo entre el estudiante joven y el adulto sino entre los estudiantes adultos entre sí. La edad, la salud (Alcalá, 2010) la historia profesional, el nivel educativo, la ubicación geográfica, las habilidades y capacidades en el manejo de las TIC y otros factores inciden seguramente en la variedad de formas a través de las cuales el estudiante adulto se acerca o responde a la retroalimentación.

b) Las necesidades y las formas de socialización del adulto son, en términos generales, menos imprescindibles y diferentes a las del estudiante joven y por ende ciertos recursos, herramientas o estrategias didácticas pueden ser más adecuadas o ajustarse mejor a esta condición. Aunque el perfil de sociabilidad es diferente entre los adultos, es bueno tener en cuenta que, como tal, el estudiante adulto ya tiene establecidas sus preferencias en este particular y la respuesta a la propuesta de interacción con otros estudiantes (por ejemplo, la implicación en los espacios de discusión a través de blogs o de chats) obedecerá a sus propios intereses y objetivos educacionales y no a sus necesidades de integración grupal como suele ser en el caso del estudiante joven.

c) Sus variadas motivaciones por lograr aprendizajes pueden ir más allá de la certificación de los mismos. El estudiante adulto puede tener menos necesidad de formalización académica que el estudiante

joven y su búsqueda de formación puede estar orientada por intereses de desarrollo personal o profesional que no siempre son considerados en el momento de la retroalimentación. Es preciso tener presente que para el estudiante adulto el nivel de satisfacción con un curso puede llegar a ser igual o más importante que el nivel de aprendizaje alcanzado. En este punto, la categoría de *aprendizaje percibido* y la consiguiente *utilidad del aprendizaje* es diferente a la del estudiante joven. En el joven la utilidad de lo aprendido es a futuro, en el adulto está «ligada a su presente, a su cotidianidad» (Salgado-García, 2016, p. 12).

Es en este contexto como puede entenderse lo que se denomina el *engagement* o implicación y compromiso del estudiante adulto con su propio aprendizaje (Dafonte-Gómez et al., 2017). El *engagement* es un constructo psicológico que significa conexión emocional, pero que hace referencia a cuán *activamente se encuentra involucrado* el individuo en una determinada actividad. Se trata de un meta-constructo que incluye aspectos cognitivos, emocionales y conductuales. Las formas de abordar el compromiso educativo o *engagement* por parte del adulto difieren por tanto al del estudiante joven. En el adulto obedece a motivaciones intrínsecas, en el estudiante joven, generalmente, a razones y presiones familiares o sociales.

d) Es necesario tomar en cuenta a la hora de la selección de las estrategias de retroalimentación y de apoyo al estudiante por parte del facilitador, la presencia de lo que Alcalá (2010) llama *la experiencia previa en la historia educativa y vivencial* del estudiante adulto, que puede incluir el error como bagaje existencial. Este último puede llegar a incidir en sus selecciones y preferencias educacionales. Este aspecto merece cierta atención por parte de los diseñadores/planificadores y administradores/gerentes del sistema y por supuesto, de los facilitadores en el momento de la retroalimentación.

Suscribimos en el presente trabajo la idea de que es en el *nivel de la interacción interpersonal* o dialogo entre el docente/facilitador y el estudiante/participante donde *se ejerce o se encarna (literalmente hablando) la Educación a Distancia* en sus distintas formas instruccionales. Más específicamente y en el marco de lo que se plantea a continuación, en la calidad y en el *tono* del momento de la retroalimentación con el facilitador, es cuando el estudiante adulto *evalúa* introspectivamente sus posibilidades efectivas y personales de aprendizaje en ese sistema instruccional o en esa plataforma digital en particular.

Por el *tono* de la interacción estaríamos refiriéndonos a la inflexión del discurso y el modo particular de transmitir un mensaje educacional, con una intención didáctica y cuya utilización adecuada puede producir en el interlocutor (en este caso, en el estudiante adulto) un estado de ánimo positivo o dispuesto al aprendizaje o, quizá, contrario a éste. En este punto, es necesario recordar que esta interacción es, en última instancia, una *forma de conversación*, es decir, implica un contacto humano. Las características de este contacto educacional han sido estudiadas por Holmberg (1999) en su propuesta de *Conversación didáctica guiada* en la EAD.

Consideramos que es en el espacio de tiempo en que el estudiante intenta *ejecutar* las tareas asignadas (entiéndase por *ejecutar*, «el desempeño de algo con arte y facilidad», Real Academia Española, s.f., definición 3) y *medir* («ajustar sus acciones a sus propias facultades», Real Academia Española, s.f., definición 1, loc. verb) sus posibilidades de alcanzar o no los objetivos de aprendizaje por los cuales se motivó a acceder a ese sistema o a esa plataforma digital, donde requiere que quien *personifica el sistema*, es decir, quien le provee la retroalimentación académica, ponga de manifiesto mediante la presencia social y psicológica que brinda un dialogo de calidad, que, como participante adulto, puede alcanzar sus propios y personales objetivos de aprendizaje y que su condición de tal, es decir, de adulto, será tomada en cuenta. Esto le ayudará a alcanzar una experiencia no solo académica sino vivencial satisfactoria.

Existe suficiente evidencia e investigación que muestra «las significativas correlaciones entre la calidad de la presencia pedagógica (o en este caso Andragógica) y la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes» (Salgado-García, 2016, p.5). En este contexto, la *presencia* pedagógica o andragógica de calidad puede definirse, como lo señala el autor, como la combinación exitosa entre la organización de la enseñanza y el diálogo visto como facilitación del discurso.

Derivado de lo anterior, consideraremos que la presencia del facilitador puede incidir en que un estudiante decida permanecer en un curso, en una plataforma o en el sistema en su conjunto. Esto se señala porque en la EAD y en las distintas formas que asume (educación mixta o *blended*, en línea,

virtuales, etc.) se produce un significativo abandono estudiantil. Por tanto, sería factible pensar que la *facilitación pertinente y cercana*, es decir, *menos estandarizada y flexible*, puede llegar a prevenir la deserción estudiantil.

Breve discusión sobre las teorías transaccionales y algunos estudios que orientan nuestra propuesta

Desde que Moore propusiera su valioso y útil modelo (1993) han pasado algunos años, sin embargo, los *avances* desde los esquemas de esta teoría parecen ajustarse más al desarrollo de las TIC y al desenvolvimiento exponencial de la enseñanza-aprendizaje digital, que a una revisión de la misma. Estos desarrollos han *obligado a los teóricos a teorizar en el camino* (valga la redundancia).

Dicho modelo puede resumirse en los modos de interacción de sus tres componentes interactivos clave que tienen que trabajar juntos para acortar la distancia transaccional y proporcionar una experiencia de aprendizaje significativa. Estos tres componentes son:

- *Diálogo*, o interacción entre estudiantes y profesores
- *Estructura* de los programas instruccionales
- *Autonomía*, o el grado de autodirección del estudiante.

Por su parte, Gorsky y Caspi (2005) citados por Salgado-García (2016) señalan que las siguientes son las interacciones entre los factores que entran en juego en la Teoría de Distancia Transaccional:

1. El diálogo y la distancia transaccional (DT) son inversamente proporcionales. Entre mayor diálogo, menor es la DT.
2. Una mayor estructura disminuye la intensidad del diálogo, lo cual a su vez aumenta el grado de DT.
3. La Distancia Transaccional y la autonomía del aprendiz son directamente proporcionales (p. 3).

A decir de Salgado-García (2016) en las últimas décadas se ha avanzado en este marco de referencia teórica hacia los modelos de Educación Dialógica (por ejemplo, Burbules y Bruce, 2001) con la concepción de la *educación como dialogo* y hacia el modelo de la *Comunidad de Indagación* (Garrison, Anderson, y Archer, 2000, citados por González, Herrera y Díaz, 2015). Éste último modelo está directamente relacionado con el aprendizaje en entornos virtuales. En Iberoamérica, especialmente en España, destaca el aporte teórico en la EAD de García-Aretio (2011, p.8) con el modelo diálogo-didáctico-mediado.

Podemos resumir este desarrollo de la teoría transaccional y sus derivaciones en el hecho de que existe una mayor tendencia en las investigaciones a estudiar los aspectos *blandos* (propriadamente psico-sociales en un contexto cultural) de la instrucción. Es decir, a estudiar el recurso humano que facilita y sus interacciones con el estudiante, más que al recurso estructural (textos, imágenes, vídeos, etc.) que subyace. En el marco teórico de la llamada *Comunidad de Indagación* (González-Miy et al., 2015), por ejemplo, que es una vertiente de la EAD en ambientes de redes, la concepción de la estructura no solo está basada en el diseño de la instrucción sino también en la interacción, específicamente, en la interacción interpersonal o intercambio docente/estudiante y estudiante/estudiante (Salgado-García, 2016, p.4). Los aspectos más *duros* del diseño quedarían por tanto *sujetos* de alguna forma a los aspectos más blandos del mismo. En este marco de ideas, ciertos conceptos como el aprendizaje percibido entrarían a formar parte, cada vez más, de las dimensiones a considerar en el diseño y evaluación de la calidad de los sistemas o las plataformas con EAD a las cuales se acerca el estudiante.

Las más recientes teorizaciones relacionadas con la distancia transaccional otorgarían entonces una mayor importancia a los aspectos de índole psico-socio-cultural de la interacción interpersonal que a las bondades y adecuación que puede tener de por sí la estructura instruccional. Esto significaría un mayor interés o preocupación por profundizar sobre los niveles de *pertenencia* del estudiante a su ambiente de aprendizaje y sobre la *pertinencia* de dicho ambiente en relación al contexto social, cultural, y geográfico en el que se desenvuelve la cotidianidad del mismo.

Según Salgado-García, Lincoln y Guba (citados por Salgado-García, 2016, p.12) en su calidad de *pioneros de la evaluación cualitativa* ya apuntaban desde los años ochenta a concepciones socio-

antropológicas de la educación. Estos autores indicaban que la calidad educativa debería estar más centrada en la *valía* de la misma que en su *mérito*. De allí que las evaluaciones de calidad que privilegian la estructura o el diseño apuntan a determinar el *mérito* que es evaluable fuera del contexto, pero la *valía* de un sistema o de un dialogo, que tomaría en cuenta el contexto, *se juzga en función de su pertinencia*.

Como resultado de una revisión teórica y de una investigación empírica relativa a las experiencias de estudiantes como indicadores de la calidad en la educación virtual, Salgado-García (2016) hace la siguiente propuesta: «... propongo que la calidad debe evaluarse a partir de una multiplicidad de factores, incluidos los etnográficos (subrayado de la autora). En educación virtual, debe atenderse no solo a los factores estructurales, sino también al proceso desde una mirada “émica” (desde adentro)...». (p.11)

Incluimos a continuación algunos resultados del estudio realizado por Salgado-García que nos parece importante resaltar y que sirven de base a la propuesta contenida en este artículo:

...Uno de los factores más importantes en la determinación del aprendizaje percibido es el orden con que el profesor facilita el proceso. La retroalimentación oportuna y centrada en el aprendizaje (presencia pedagógica + presencia cognitiva) resulta esencial.

... La “calidez”, o cordialidad en la relación entre el docente y los estudiantes, puede ser percibida en un entorno asincrónico ... y es un factor determinante en la percepción positiva del diálogo y un consecuente mayor grado de aprendizaje percibido.

... Las estrategias de enseñanza y aprendizaje más asociadas con el aprendizaje percibido fueron aquellas que enfrentan a los estudiantes a la realidad del ámbito laboral: análisis de casos, desarrollo de competencias profesionales y aplicación en contexto... (p. 8)

Estas categorías psico-sociales (cordialidad, calidez, realidad del ámbito laboral) constituyen, por tanto, dimensiones del análisis a tomar en cuenta en el futuro para el diseño de las estructuras instruccionales que quieran atender y entender las aspiraciones con las cuales el estudiante adulto se acerca al sistema instruccional de su interés. Correspondería en mayor medida al facilitador en su cualidad de *punte* entre lo cognitivo y lo social, apoyarse en los recursos de la estructura instruccional para hacer un uso más pertinente de los mismos en beneficio del estudiante y en última instancia, del sistema en su conjunto.

Para concluir esta breve discusión sobre las teorías transaccionales citamos a Lopategui (2021):

... Una práctica saludable entre los educadores que dictan cátedras virtuales consiste en realizar un análisis de necesidades y determinar si la plataforma de aprendizaje deba amoldarse a la presencia de alumnos que prefieren estudiar y aprender por sí mismos, con muy poco diálogo. Esto implica el ajuste para diferentes vertientes de las relaciones transaccionales... debe haber margen para los aprendices autodidactas y mantener una separación considerable en la distancia transaccional, sacrificando, así, la cantidad de interacciones. Otra vertiente asociada con la instauración de una enseñanza a distancia efectiva y pertinente es determinar la percepción de satisfacción entre los estudiantes matriculados en los cursos en línea... (p. 20)

Guía para el facilitador derivada de las anteriores consideraciones

Como resultado de la experiencia de quien suscribe como facilitadora y como estudiante de cursos en línea, se incluyen en la ficha-guía aquellas dimensiones socio demográficas que sería deseable se valoricen a la hora de la planificación de estrategias de interacción de apoyo ajustadas al estudiante adulto, usuario de las plataformas digitales con fines instruccionales o educativos.

La intención de la guía que se presenta es que el facilitador disponga de un sencillo instrumento o recurso de carácter subjetivo que le permita organizar y reflexionar sobre el perfil sociodemográfico propio de cada estudiante que atiende en el momento del *feedback*. Con la propuesta de este instrumento no se persigue añadir más carga laboral a quien como sabemos está muchas veces sobrepasado en su trabajo al hacer un seguimiento de los avances de cada participante, sino que aquel pueda servir de orientación para que se prioricen algunas estrategias de interacción por encima de otras según lo observado por el facilitador en el momento de la retroalimentación con el estudiante, en el marco de las

exigencias académicas del curso. En todo caso, es una herramienta para apoyar y ayudar al estudiante en su ajuste al sistema instruccional, por un lado, y para organizar y ordenar el trabajo del facilitador, por el otro, en la selección del tono o del tipo de diálogo que es más adecuado para optimizar dichas interacciones.

Es preciso tomar en cuenta, sin embargo, que, como señala Salgado-García (2016), «un curso con mucha interacción no garantiza el aprendizaje si no hay un objetivo claro al cual se orienten las actividades» (p.5). Por ende, lo que se persigue no es necesariamente aumentar la frecuencia de las interacciones sino *implementar respuestas no estandarizadas* por parte del facilitador y ajustadas tanto a las exigencias del diseño instruccional como al perfil del estudiante, atendiendo a sus manifiestas y objetivas particularidades.

La información sistematizada en la ficha y proporcionada por el mismo estudiante adulto debe ser conocida y compartida con él. Es un deber ético del facilitador darlo a conocer porque garantiza el respeto mutuo a las condiciones de la interacción (Alcalá, 2010). Esta información puede ser presentada también ante el estudiante como una medida del interés del sistema instruccional por acercarse al conocimiento de las condiciones en que se desenvuelve quien acude a dicho sistema y no a otro para lograr aprendizajes.

En todo caso, la sistematización de estas observaciones o reflexiones bien organizadas u ordenadas en un posible esquema de investigación empírica pueden llegar a ser, junto con los instrumentos de evaluación sobre el facilitador efectuadas por parte del estudiante, un insumo *a posteriori* para que los administradores y gerentes evalúen la calidad del sistema instruccional en su conjunto o en fases puntuales que así lo requieran.

Con la sistematización de la información contenida en esta ficha-guía se podrían desarrollar líneas de investigación o estudios en dos niveles:

- a) El nivel macro o del sistema instruccional y su calidad, por un lado, y
- b) El nivel micro, concerniente a la calidad de las interacciones interpersonales que se producen en el momento de la retroalimentación entre el facilitador y el participante adulto.

1.- A nivel macro:

- Haciendo *uso pertinente del dato socio-psico-demográfico del estudiante más allá del uso estadístico que se le suele dar* a este tipo de información se contribuiría a retroalimentar al sistema instruccional en su conjunto y a revisar las instancias de su gerencia y administración con miras a mejorar a mediano plazo la calidad del curso.

- Al recolectar de manera sistemática la información sobre aquellos *aprendizajes o experiencias colaterales* que pueda haber adquirido el estudiante en los *espacios informales de interacción* con el facilitador, el sistema puede enriquecer y ampliar la oferta educativa posterior. A este respecto, y en el esquema de la llamada Comunidad de Indagación, por ejemplo, González-Miy et al. (2015) señalan que sería de interés «conocer la forma en que la presencia social y la presencia cognitiva se desarrollan, *no solo al interior de la comunidad, sino al exterior de la institución educativa* (subrayado propio)... Es decir, cuando los participantes se relacionan con organizaciones y con colegas de sus propias disciplinas...» (p. 80).

- La identificación y precisión de *los momentos y condiciones puntuales de la retroalimentación o feedback* que ofrece el facilitador le permitirá al sistema conocer las carencias y los aciertos del mismo en el proceso de integración entre el sistema/plataforma y el estudiante/participante.

2.- A nivel micro:

- La sistematización de los datos psico-socio-demográficos del participante mediante la ficha permitiría al facilitador estar más alerta y consciente sobre el tono y la calidad de sus interacciones con el estudiante, con la finalidad de optimizarlas en beneficio de aquel. Es importante recordar en este contexto lo que señala Salgado-García (2016, p. 8) en la discusión de los resultados de su investigación: la calidez o cordialidad del tono usado por el facilitador puede ser percibido *hasta en un entorno asincrónico* (subrayado de la autora).

Suscribimos lo que concluyen Dafonte-Gómez et al. (2017): el fomento de la implicación del estudiante en su propio aprendizaje (o *engagement*) «...pasa hoy en gran medida, por poner la tecnología y los contenidos digitales al servicio de la educación de una forma consciente y planificada» (p. 1823).

- La inclusión regular de estos aspectos micro relativos a la realidad cotidiana del estudiante (el ámbito geográfico en el que se mueve, su condición profesional o familiar, sus expectativas con respecto al curso, sus antecedentes educativos, etc.) en las actividades de seguimiento y evaluación académica que adelanta el facilitador podría y debería alimentar los estudios empíricos y las investigaciones posteriores sobre las posibles causas de la deserción (bastante común en estos sistemas instruccionales), el incumplimiento de tareas o el bajo rendimiento de los participantes.

Propuesta de ficha técnica

Las dimensiones sociodemográficas a ser consideradas en la ficha técnica se derivan de la experiencia de la autora en calidad de facilitadora. Son las siguientes: edad y sexo, objetivo educacional reportado por el estudiante adulto, experiencia profesional, experiencia educativa previa en EAD, contexto geográfico y cultural en el cual se ubica el estudiante adulto, intereses extracurriculares reportados, interés en la socialización, nivel de autonomía reportado y observado, aprendizajes colaterales reportados, tono del diálogo requerido. Puede incluirse, además, como dato adicional, el estilo de aprendizaje observado, según la perspectiva de la Programación Neurolingüística. Existen otras perspectivas teóricas como las de Kolb (1984a) o las de Honey y Mumford (1986) que no resultan complejas y pueden adaptarse al análisis del facilitador.

Mediante los dos ejemplos concretos en el uso del instrumento que se presentan a continuación de la ficha, en las figuras 2 y 3, se intenta mostrar las significativas diferencias que pueden encontrarse a partir de las observaciones y de la información recabada de manera aproximativa por el facilitador, *aún entre estudiantes del mismo sexo, de la misma edad, del mismo entorno geográfico, de la misma profesión y como participantes del mismo curso correspondiente al mismo nivel en el transcurso del mismo trimestre.*

Ficha para atender especificidades socio-demográficas del estudiante adulto de cursos en línea

Figura 1. Propuesta de ficha técnica para uso del facilitador. Consideración de opciones de interacción académica en función de las características socio-demográficas del estudiante adulto.

Perfil del estudiante. Dimensiones socio-demográficas del estudiante adulto		Herramientas tecnológicas que ofrece el curso					Interacción con facilitador/Herramientas de preferencia del estudiante
Edad/Sexo		Blog discusión	Chat	Mensajería instantánea	Correo-e	Llamada telefónica	
Objetivo educacional manifestado por estudiante para entrar al curso							
Experiencia profesional							
Situación o estatus profesional							
Experiencia educativa previa en EAD							
Experiencia en el uso de las herramientas TIC							
Ámbito geográfico donde reside							
Intereses extracurriculares							
Aprendizajes colaterales adquiridos en este u otros cursos							
Nivel de autonomía reportado por el estudiante/nivel de autonomía observado por el facilitador							
Alguna condición especial reportada por estudiante (problemas de salud, incapacidad, horario restringido, etc.)							
Interés en la socialización							
Estilo de aprendizaje/observado y reportado según PNL u otro modelo Visual/textual/ social							
Tono del diálogo sugerido							
Observaciones							

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Propuesta de ficha técnica para uso del facilitador. Estudiante A

Perfil del estudiante "A"		Herramientas tecnológicas del curso					Interacción con facilitador/Herramientas de preferencia del estudiante
Edad/Sexo	55 Mujer	Blog discusión	Chat	Mensajería instantánea	Correo-e	Llamada telefónica	Máxima. Llamadas telefónicas
Objetivo educacional manifestado por estudiante para entrar al curso	Aumentar conocimiento sobre arte para efectos de trabajo como voluntario de ONG		X		X		
Experiencia profesional	Profesora nivel medio/escuela pública. Administradora Máster						
Situación o estatus profesional	Pensionada						
Experiencia educativa previa en EAD	Ninguna						
Experiencia en el uso de las herramientas TIC	Manejo previo de herramientas TIC Bajo						
Ámbito geográfico donde reside	Centro urbano-pueblo						
Intereses extracurriculares	Artesanía, ecología, baile, dibujo						
Aprendizajes colaterales adquiridos en este u otros cursos	Estrategias de comunicación horizontal para dirección de grupos						
Nivel de autonomía reportado por el estudiante/nivel de autonomía observado por el facilitador	Autonomía baja Autonomía baja						
Alguna condición especial reportada (problemas de salud, incapacidad, horario restringido etc.)	Incapacidad parcial por accidente/carga familiar alta						
Interés en la socialización	Alto						
Estilo de aprendizaje/observado y reportado según PNL u otro modelo Visual/textual/ social	Visual y social Social						
Tono del diálogo sugerido	Informal, menos ajustado a las interacciones formales del curso						
Observaciones	Enviar a A enlace a vídeo sobre ONG que trabaja con artesanas en Marruecos para su análisis.						

Ejemplo estudiante A: mujer de 55 años inscrita en un curso en línea nivel medio de Historia del Arte (oferta de Extensión Universitaria) de la UNED de España (2020-primer trimestre)

Fuente: elaboración propia

Ficha para atender especificidades socio-demográficas del estudiante adulto de cursos en línea

Figura 3. Ficha-técnica para uso del facilitador. Estudiante B.

Perfil del estudiante "B"		Herramientas tecnológicas del curso					Interacción con el fac. Herramientas de preferencia del estudiante
Edad/Sexo	55 Mujer	Blog discusión	Chat	Mensajería instantánea	Correo-e	Llamada telefónica	Mínima. Prefiere blog de discusión
Objetivo educacional manifestado por estudiante para entrar al curso	Certificación del aprendizaje sobre Historia del Arte, interés personal	X	X	X			
Experiencia profesional	Personal administrativo de Alcaldía X						
Situación o estatus profesional	Activa						
Experiencia educativa previa en EAD	Cursos de actualización profesional						
Experiencia en el uso de las herramientas TIC	Manejo previo de herramientas TIC para oficina Alto						
Ámbito geográfico donde reside	Centro urbano-ciudad						
Intereses extracurriculares	Economía, arte, deporte						
Aprendizajes colaterales adquiridos en este u otros cursos	Programación básica						
Nivel de autonomía reportado por el estudiante/nivel de autonomía observado por el facilitador	Autonomía alta Autonomía alta						
Alguna condición especial reportada (problemas de salud, incapacidad, horario restringido etc.)	Sin cargas ni compromisos familiares significativos						
Interés en la socialización	Bajo						
Estilo de aprendizaje/observado y reportado según PNL u otro modelo Visual/textual/ social	Textual Textual y visual						
Tono del diálogo sugerido	Formal, ajustado a las interacciones mínimas requeridas por el curso						
Observaciones	Añadir enlace sobre crítica del arte moderno al blog de discusión del tema 4 (opcional para resto de grupo)						

Ejemplo estudiante B: mujer de 55 años inscrita en un curso en línea nivel medio de Historia del Arte (oferta de Extensión Universitaria) de la UNED de España (2020-primer trimestre).

Fuente: elaboración propia

Comentarios finales

Lo señalado por Lopategui (2021) en su interesante trabajo y, adicionalmente, la valiosa propuesta arriba citada de Salgado-García (2016) han sugerido el presente artículo. Esperamos que la ficha técnica que hemos esbozado aquí pueda ser de utilidad a los facilitadores en sus interacciones con el estudiante adulto y lo acerquen a la condición particular presente en cada aprendiz en el contexto andragógico.

Pensamos que las opciones que permitan un *feedback* adecuado al estudiante que lo demanda debe ser tomado en cuenta al momento de planificar, diseñar y administrar los procesos de comunicación académica y motivacional en el delicado engranaje que se requiere para que la interacción entre las partes involucradas culmine con un proceso cognitivo exitoso o cuando menos satisfactorio, sobre todo para el estudiante.

Los sistemas o plataformas de cursos en EAD deben proveer al docente/facilitador de las orientaciones necesarias para *aprehender* las particularidades de los estudiantes, de manera que el primero busque ajustar *el tono de sus interacciones* (en frecuencia y forma) a lo requerido para que el estudiante adulto culmine efectivamente las tareas que le son asignadas, al sentirse cómodo con las alternativas de herramientas tecnológicas ofrecidas (blog, mensajería instantánea, etc.) y ajustadas a sus condiciones socio-demográficas y a sus habilidades y capacidades personales.

De este modo, el uso de términos como empatía, calidez, satisfacción, motivación emocional, etc., hasta ahora más propios del campo de acción del *Orientador en la EAD* (Prada-Rodríguez, 2020), pasaría a ser, a nuestro entender, más significativo y recurrente en el discurso de la calidad de las plataformas educativas en su conjunto y un elemento a considerar a la larga en el diseño, administración, gerencia y facilitación de estrategias instruccionales óptimas.

La idea debe ser desarrollar programas educativos virtuales o cursos de diferentes niveles que sean del interés del estudiante adulto, maleables y flexibles en sus ofertas de alternativas de apoyo educacional y que disminuyan la distancia transaccional al contribuir a aumentar en los estudiantes adultos que lo requieren, la deseada autonomía. Autonomía que es, al fin y al cabo, un posible sinónimo de la condición del adulto aprendiz. Esta autonomía se hará efectiva al desvincularla del sentimiento o sensación de aislamiento o escasa pertenencia y pertinencia del sistema que puede llegar a experimentar comúnmente el estudiante adulto en las interacciones con las formas instruccionales propias de la EAD.

Perfil de la autora

La autora es socióloga. Especialista en Cultura Organizacional. Docente de la Universidad Nacional Abierta (UNA) de Venezuela-Sede Caracas. Editora - Revista Informe de Investigaciones Educativas de la Dirección de Investigaciones y Postgrado (UNA). Miembro del Consejo Editorial de las revistas GKA-Madrid.

Referencias

- Adam, F. (1987). *Andragogía y Educación Universitaria*. Federación Interamericana de Educación de Adultos.
- Alcalá, A. (2010). *Andragogía*. Universidad Nacional Abierta.
- Burbules, N. y Bruce, B. (2001). Theory and Research on Teaching as Dialogue. En V., Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association. 4th Edition.
- Castillo Silva, F. (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. *Voces De La Educación*, 3(6), 64-76. [Dialnet-AndragogiaAndragogosYSusAportaciones-6521968.pdf](#) .Consultado el 14 de diciembre de 2021
- Dafonte-Gómez, A. Martínez-Rolán, X. y García-Mirón, S. (2017) *La investigación sobre engagement en e-learning*. Grupo de Innovación Docente MDAP: Medios Digitales y Aprendizaje Participativo, Universidad de Vigo. [comunicacion ENGAGEMENT EDUcaMED17 \(1\).pdf](#) Consultado el 05 de diciembre de 2021
- García-Aretio, L. (2011). Perspectivas teóricas de la EAD y virtual. *Revista española de pedagogía*, 249, pp. 255-271.
- González-Miy, D., Herrera-Díaz, L. E. y Díaz-Camacho, J. E. (2015). El modelo de Comunidad de Indagación <https://www.researchgate.net/publication/273764931> El modelo de Comunidad de Indagacion Consultado en diciembre de 2021
- Holmberg, B. (1999). The conversational approach to distance education. *Open learning*, 14(3), 58-60.
- Knowles, M. (2006) *Andragogía*. Oxford.
- Lopategui, E. (2021). Integración Efectiva de la Teoría de la Distancia Transaccional en las Plataformas Virtuales: Implicaciones para la Retención de los Estudiantes en los Cursos en Línea. *KÁLATHOS. Revista Transdisciplinaria Metro Inter*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/349454072> Integracion Efectiva de la Teoria de la Distancia Transaccional en las Plataformas Virtuales Implicaciones para la Retencion de los Es tudiantes en los Cursos en Linea Consultado en 28 de noviembre de 2021
- Moore, M. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*. Routledge.
- Prada-Rodríguez, M. (2020) *El sentido de la orientación pedagógica desde los imaginarios simbólicos de los profesores universitarios* [Tesis de Grado presentada como requisito para optar al Título de Doctora en Ciencias de la Educación]. UNESR.
- Real Academia Española. (s.f.). Ejecutar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/ejecutar?m=form>
- Real Academia Española. (s.f.). Medir. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en diciembre de 2021, de <https://dle.rae.es/medir?m=form>
- Salgado-García (2016) *Diálogo y aprendizaje percibido: Las experiencias de los estudiantes como indicadores de calidad en la educación virtual*. V Foro Costarricense de Educación Virtual Universidad Técnica Nacional (UTN), Costa Rica. Noviembre. [PonenciaEdgarSalgadoUTN2016.pdf](#) Consultado en noviembre de 2021
- Torres, M., Fermín, Y., Arroyo, C. y Piñero, M. (2000) La horizontalidad y la participación en la andragogía. *Educere*, 4(10), 25-34. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35641004.pdf> Consultado el 10 de diciembre de 2021
- Viera-Barros, D. (2011) *Estilos de aprendizaje y medios didácticos en contextos virtuales* [Tesis de grado]. UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26719>