

EXPERIENCIA DOCENTE COMPARTIDA ENTRE ESTUDIANTES DE DIFERENTES UNIVERSIDADES DEL MEDITERRÁNEO



DAOUAS THOURAYA.

*Instituto de Altos Estudios Comerciales de Cartago
Universidad de Cartago de Túnez
thouraya.daouas@ibec.rnu.tn*

BATIER CHRISTOPHE.

*Universidad Claude Bernard Lyon 1 de Francia
christophe.Batier@univ-lyon1.fr*

Resumen

Estudiantes tunecinos y franceses siguieron un mismo curso en línea, durante un semestre, a través de una plataforma de aprendizaje a distancia. Analizando dos contextos diferentes, presentamos este curso y su progreso, teniendo en cuenta los elementos que caracterizan este modo de enseñanza, tales como las características específicas del curso, su nivel de flexibilidad o las funciones del tutor. El objetivo del estudio fue la comparación de los dos contextos de aprendizaje de los estudiantes tunecinos y franceses en el aprendizaje en línea. Además, se tuvo en cuenta el género en todas las comparaciones realizadas.

Palabras clave:

eLearning, autorregulación, género, plataforma SPIRAL.

1. Introducción

Según la literatura científica, los estudiantes que son capaces de regular su aprendizaje correctamente tienen más posibilidades de alcanzar objetivos específicos de formación.

Diversos estudios empíricos confirman el impacto positivo del aprendizaje autorregulado, así como de las estrategias que lo guían. En este marco, nuestro trabajo se refiere a uno de los objetivos del sistema tunecino de la enseñanza: alcanzar más legibilidad internacional. Tomamos un mismo curso en línea a dos grupos de estudiantes que preparan sus licenciaturas, un grupo tunecino y otro francés. Los estudiantes tunecinos estaban matriculados en el Instituto de Altos Estudios Comerciales de Cartago (IHEC) y los franceses en la Universidad Claude Bernard de Lyon 1.

Los objetivos de esta experiencia tratan de explorar las diferencias que pueden surgir en las habilidades de autorregulación en el estudio entre los estudiantes de Francia y Túnez a causa del contexto en el que realiza sus estudios (el curso referido, en este caso).

2. Descripción de la experiencia

2.1. *Aspecto contextual*

MeBmer y Schmitz (2004, p. 4) apuntan que «Aprender y trabajar con las TIC depende del contexto, afectado por el ambiente de aprendizaje y otros factores, y relacionado con la experiencia de un sujeto en el aprendizaje, así como en la interacción con las TIC». El término «contextual» señala el entorno en el cual los estudiantes están involucrados. Podría representar muchas preguntas

diferentes que Tylee (2002) propuso en un curso en línea y sobre la base de Hofstede (1980) y Marcus & Gould (2000). Algunos de estos aspectos se refieren a:

- Las diferencias entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes que tienen diferentes costumbres culturales.
- El desarrollo, o no, de distintos cursos a diferentes grupos que tienen diferentes culturas.
- Dar, o no, la elección en las actividades de evaluación a fin de tener en cuenta las diferencias culturales.
- Considerar las dimensiones sociales de ambos países.
- Encontrar el equilibrio entre las opiniones del grupo y las individuales.
- Tener en cuenta las diferencias de medios tecnológicos con que puedan contar los estudiantes.

2.2. Aspecto de autorregulación en el estudio

En general, es mejor que los estudiantes tengan un buen nivel de autorregulación. Pero en un contexto de aprendizaje a distancia, deben ser autorregulados (Wilson, 1997). Lo que caracteriza a la autorregulación del estudiante es su participación activa en el aprendizaje en los meta-cognitivos, motivacionales y conductuales (Zimmerman, 2002). Sin embargo, la autorregulación no es una característica innata en el individuo. Es, en sí misma, un proceso de aprendizaje que tiene que aprender, alimentado y fortalecido constantemente.

Durante este curso tratamos de hacer que el estudiante aprenda más sobre cómo ser autorregulado, dándole los materiales que guían una adecuada autorregulación.

IV. Nuevas tendencias

A continuación, se evaluó su grado de autorregulación al final del curso mediante un cuestionario. El objetivo era, primero, ver si el estudiante tiene tendencia a ser autorregulado y, segundo, saber si mejora o no, si aprende más acerca de la autorregulación.

2.3. *Aspecto de género*

En los campos de investigación, cuando tenemos un estudio y comparaciones en diferentes campos, estamos acostumbrados a tener en cuenta un aspecto importante como el género. Proponemos hacer esto en comparación a nuestros estudiantes en aspectos de regulación, tanto como en aspectos contextuales; cuando parece necesario destacar algunas diferencias. En este sentido, es importante tener en cuenta que no hay diferencia de género en el acceso a la educación, ni en Francia ni en Túnez.

3. La plataforma: SPIRAL

SPIRAL es una plataforma de *eLearning* desarrollada en la Universidad Claude Bernard Lyon 1 en Francia (<http://spiral.univ-lyon1.fr>). El acceso a SPIRAL se da libremente a las instituciones educativas. SPIRAL, de su primera versión en octubre de 2003, es 100% web, que permite la creación y distribución de cursos de formación en Internet: Tiene funcionalidades del Sistema de Gestión de Aprendizaje (*Learning Management System*) y el Sistema de Gestión de Contenidos de Aprendizaje (*Learning Content Management System*).

De la misma manera, el grupo de estudiantes de IHEC en Cartago fue registrado en SPIRAL con el fin

de tener acceso al curso en línea compartido con un grupo de estudiantes franceses. Veamos con más detalle las características de conexión de ambos de los dos grupos de estudiantes.

3.1. *Uso de SPIRAL en Francia*

El curso de herramientas de *eLearning* se presenta a los estudiantes franceses como optativo. 63 estudiantes eligieron este curso, son los que conformaron el grupo francés. Todos ellos estaban matriculados en Licenciaturas científicas, tales como Matemáticas, Biología, Química, etc. Estos estudiantes procedían del segundo y tercer año de sus estudios. El curso que nos ocupa se realizó totalmente en línea, lo que significa que nunca los estudiantes franceses se reunieron físicamente con su profesor, sólo siguieron las lecciones e hicieron actividades en la plataforma SPIRAL.

3.2. *Uso de SPIRAL en Túnez*

El curso de herramientas de *eLearning* fue obligatorio. El grupo tunecino estaba formado con 39 estudiantes, matriculados en los estudios de licenciatura en Informática y en Negocios; y todos ellos procedían del tercer año de sus estudios. El curso de herramientas de *eLearning* no se desarrolló totalmente en línea, ya contó con sesiones presenciales. Estas sesiones se realizaron con una frecuencia semanal y tutorizadas por el profesor tunecino. La razón de añadir estas tutorías radica en que, en primer lugar, el sistema de administración en IHEC exige esta dedicación horaria por parte del profesor y, en segundo lugar, los estudiantes tunecinos no tenían acceso a Internet

IV. Nuevas tendencias

en la Universidad, por lo que estas sesiones podían ayudarles a mejorar y completar sus conocimientos.

Lo que ambos grupos de estudiantes tenían en común fueron una edad comprendida entre 19 y 24 años, un nivel de estudios similar, y también similares nociones sobre la temática del curso. Además, el 90,14% declararon que ésta era su primera experiencia en formación en línea.

3.3. *El rol del tutor*

Es muy importante especificar claramente el rol de tutor en este caso, por supuesto. Dado que sólo los dos profesores, francés y tunecino, son los responsables de este curso, ambos tienen diferentes roles que desempeñar. Ambos profesores son facilitadores de contenido; intervienen como expertos en la materia con el fin de guiar a los estudiantes a través de los conceptos de la lección y, especialmente, en los foros. Son facilitadores de meta-cognición, la reflexión de apoyo en las actividades de aprendizaje y los resultados, el estudio de desarrollo de habilidades. Son facilitadores de procesos, el apoyo a las estrategias de aprendizaje de los alumnos, gestión del tiempo, etc. Son asesores y consejeros, el suministro de apoyo pastoral, puerta de entrada a los sistemas de apoyo institucional/local. Son los evaluadores, dando retroalimentación sobre el rendimiento de tareas y desempeño, desarrollo cesión, etc. Son tecnólogos; guiar y apoyar el primer uso de las tecnologías y herramientas para el aprendizaje. Son proveedores de recursos, la identificación y localización, desarrollo y producción de recursos para proporcionar «por si acaso» o «justo a tiempo» el apoyo al aprendizaje.

3.4. *Gestión de los cursos*

Por otra parte, una de las funciones periféricas estuvo reservada al profesor francés; ya que fue el responsable de la plataforma, como administrador, apoyo a la gestión del curso, mantenimiento de registros y verificación de las matriculas.

Tutor en presencial

Como se mencionó anteriormente, sólo los estudiantes tunecinos tuvieron sesiones de clase presencial semanales. El profesor tunecino asumió el rol de responsable de las sesiones de grupo o actividades individuales, en relación con la lección de la semana, con el fin de completar los conocimientos de los estudiantes.

Progreso del curso

El curso estuvo dirigido a través de un blog, en el que se recogían todas las recomendaciones. Los estudiantes habían de consultar el blog con el fin de conocer qué tenían que hacer. Las recomendaciones se publicaban en forma de sesiones, a razón de una sesión semanal. Al final de cada sesión, un cuestionario de evaluación de esta última sesión era pasado a los estudiantes, con la finalidad de verificar su eficiencia y mejorar las próximas sesiones.

Asimismo con el fin de mejorar la comunicación y la interactividad del estudiante, se creó un grupo en una de las redes sociales en Internet, tanto para los estudiantes tunecinos y franceses. Además, los estudiantes, franceses y tunecino, realizaron el mismo examen al final del curso.

IV. Nuevas tendencias

En este trabajo estamos interesados en poner el acento en un cuestionario que se registró a los estudiantes al inicio del curso con el fin de verificar si tienen problemas de puesta en marcha. Esto refleja el aspecto contextual que nos interesa.

3.5. *Problemas identificados en el comienzo del curso*

Los estudiantes tunecinos que sufrieron problemas al comienzo del curso fueron muchos más que los franceses (70% frente a 34,78%) (ver Tabla I). De hecho, los estudiantes franceses ya han utilizado la plataforma SPIRAL antes y por lo tanto, ellos saben todo acerca de sus funcionalidades. Sin embargo, con la comparación entre los géneros, nos damos cuenta de que existen diferencias significativas entre los porcentajes, ya sea de hombres o mujeres, que muestran que son más los tunecinos que encuentran problemas para iniciar el curso. Por otro lado, para ambos países, los porcentajes femeninos son mayores. Vamos a ver, a continuación, qué tipo de problemas podrían tener.

Tabla I. *Estudiantes por genero teniendo o no problemas en el comienzo del curso*

	<i>Yes</i>	<i>Yes</i>	<i>No</i>	<i>No</i>
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
IHEC (70%/30%)	73,91%	57,14%	26,08%	42,85%
Lyon 1 (34,78%/65,22%)	38,46%	30%	61,53%	70%

Presentamos aquí los resultados de dos tipos de problemas: problemas técnicos y problemas relacionados con el curso.

3.6. Problemas técnicos identificados en el comienzo del curso

Presentamos diferentes tipos de problemas técnicos a los estudiantes, pidiéndoles que identificaran los problemas que tuvieron durante el comienzo del curso.

Tabla II. *Estudiantes con problemas técnicos al comienzo del curso*

	<i>Sin conexión</i>	<i>Flujo bajo</i>	<i>Ordenador con limitadas capacidades</i>	<i>Falta de software y herramientas</i>	<i>Otro</i>
IHEC	26,67%	43,33%	6,67%	10%	6,67%
Lyon 1	13,04%	8,69%	4,34%	4,34%	17,39%

Los problemas técnicos fueron independientes del género, podrían ocurrir a todos ellos. Comparando ambos grupos de estudiantes, nos dimos cuenta de que la gran diferencia que existe especialmente en el problema de conexión lenta a internet, con 43,33% (ver Tabla II). Los tunecinos contaron con conexiones más lentas, frente a los estudiantes franceses. De hecho, hasta entonces, todos los proveedores de Internet en Túnez no ofrecieron más de 1 Mb para sus clientes.

IV. Nuevas tendencias

Además, en los Cibercafés la misma conexión era compartida por muchos usuarios al mismo tiempo, lo que podría hacer más bajo el flujo para cada uno de ellos. Por otra parte, observamos que el porcentaje de estudiantes que tuvieron problemas de conexión era el doble para los estudiantes tunecinos, ya que los estudiantes franceses podrían tener la posibilidad de acceder en su Universidad. Sobre las capacidades de ordenadores, ambos grupos tienen casi los mismos porcentajes bajos que son ventajas para ellos. Por último, el porcentaje de de estudiantes que encontraron carencias de software y de hardware fue mayor en Túnez, aunque no mucho, debido también a carencias en los cibercafés, con computadoras que no tenían todas las herramientas necesarias.

Por otra parte, queríamos ver si los estudiantes señalaban otro tipo de problemas al margen de los técnicos. Hemos encontrado que hay sólo 6,67% de los tunecinos frente a 17,39% de los estudiantes franceses que tienen otros problemas. Sin embargo, pensando que los estudiantes no podrían ser capaces de identificar sus tipos reales de los problemas, hemos querido hacer la pregunta a todos los estudiantes, incluso aquellos que no dicen que tienen otro tipo de problemas.

3.7. Problemas detectados en el seguimiento del curso

En efecto, los problemas podrían estar relacionados con el curso de *eLearning* en SPIRAL. Pusimos esto a prueba con los estudiantes en los diferentes niveles, como se ve en la Tabla III.

Tabla III. *Estudiantes por género teniendo problemas relacionados con el curso*

	<i>IHEC</i>		<i>Lyon 1</i>	
	<i>F</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>M</i>
Tema del curso no te atrae (6,67%/0%)	8,69%	0%	0%	0%
Dificultades de navegación en la plataforma (50%/26,08%)	56,52%	28,57%	30,77%	20%
Dificultades para ver vídeos (40%/26,08%)	43,47%	28,57%	30,77%	20%
Dificultades para participar en foros (13,33%/30,43%)	13,04%	14,28%	23,07%	40%

Como resultado del estudio, las observaciones que podemos formular son las siguientes:

- Sobre el interés del curso: Queríamos ver si el sujeto supuesto no atrae a los estudiantes y se encontró que sólo 6,67% de los estudiantes tunecinos han seleccionado esta opción y todos ellos son de género femenino, que no es un porcentaje significativo con respecto a los demás. Esto confirmó que los estudiantes encontraron la temática del curso interesante en general.
- Problemas relativos a las TIC en el género femenino: dificultades para navegar en la plataforma y la dificultad en la visualización de

IV. Nuevas tendencias

vídeos, los resultados se presentan con mayores porcentajes de estudiantes tunecinos. Esto es debido al hecho de que los estudiantes franceses ya utilizaron la plataforma SPIRAL, como se dijo antes. Pero comparando género, nos dimos cuenta de que las estudiantes de ambos países tienen porcentajes más altos. Autores como Collis (1987), encontraron resultados similares diciendo que las estudiantes presentan actitudes negativas hacia el uso de las TIC.

- Dificultades de participación en foros para estudiantes franceses: Los porcentajes son más altos para los estudiantes franceses, que tuvieron problemas para participar en los foros. Esto es debido a un aspecto cultural. La razón, que para este tipo de problemas de porcentajes masculinos son más altos es que las mujeres suelen tener mejores habilidades de comunicación que los hombres. Como Lieberman (2003) dice:

«Las mujeres son más orientadas a lo relacional, y buscar puntos en común y maneras de conectarse con los demás».

3.8. *Nivel de autorregulación en los estudios*

El aprendizaje autorregulado, según Pintrich (2000), es un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes fijan sus objetivos de aprendizaje, hacen el seguimiento y el control de sus conocimientos, motivaciones y comportamientos. Ellos son guiados y obligados en este proceso por parte de sus objetivos y sus ambientes de aprendizaje. Los alumnos regulados concentran sus esfuerzos en las tareas académicas,

Tabla IV. Autorregulación por género

	IHEC			LYON 1				
	F %	F scala	M %	M scala	F %	F scala	M %	M scala
Fijación de objetivos	40,90	4	37,5	3	41,37	3	69,23	3
Motivación en el curso	31,81	4	37,5	3	34,48	3 and 4	46,15	4
Planificación y gestión del tiempo	31,81	2 and 3	50	2	34,48	2	30,76	4
Estrategias sociales	40,90	3	75	3	41,37	4	38,46	4
Transición en su experiencia	40,90	3	62,5	2	34,48	3	53,84	3
Estrategias cognitivas	22,72	1 and 3	62,5	1	48,27	3	46,15	1
Autocontrol	31,81	2	62,5	4	43,37	3	53,84	3
Promedios	34,40	2,9	55,35	2,57	39,68	3,07	48,34	3,14

IV. Nuevas tendencias

en la mejora de las habilidades y la mejora de la comprensión. Ellos no se preocupan por la competitividad con los compañeros de clase y la evaluación de uno con respecto a los otros (Ames, 1992; Pintrich y Schunk, 1996). La autorregulación supone que el alumno que está activo y que controla su aprendizaje es más eficaz que otro.

En este trabajo hemos querido evaluar la autorregulación de los estudiantes que siguen un curso en línea, por un lado, y que son de dos contextos diferentes; tunecino y francés, por otro lado.

Los estudiantes tenían que responder a las preguntas usando una escala de 1 a 5, donde 1 representa «De ninguna manera» y 5 «completamente». Hemos planteado los porcentajes de las escalas marcadas, la más selecta, en la Tabla IV para tener una idea general de la autorregulación de los alumnos.

Examinando los detalles de las diversas características:

- Todos los estudiantes son medianamente capaces de resolver posibles objetivos para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje.
- Todos los estudiantes declaran que están suficientemente motivados como para dominar el curso en lugar de mirar para competir con sus pares.
- Los hombres franceses se distinguen en un 30,76% al decir que son buenos para planificar y gestionar su tiempo.
- Los tunecinos son medianamente capaces de utilizar estrategias sociales que permitan a las personas aprender de sus círculos de amistades y de explotar sus habilidades. Mientras que los estudiantes franceses son buenos para el uso de estas estrategias.

- Los hombres tunecinos, hasta un 62,5%, presentan predisposición escasa para transponer los ejemplos del curso en sus propias experiencias.
- Las mujeres francesas se distinguen, 48,27%, siendo medianamente capaces de contar con estrategias cognitivas que les permiten asimilar mejor y para recordar en el largo plazo la información revisada. Todas las demás categorías de estudiantes no muestran en modo alguno esta capacidad.
- Los hombres tunecinos se distinguen, 62,5%, por un buen control de sí mismo y un cuestionamiento que se traduce en un compromiso personal.
- La media de los porcentajes de mujeres tunecinas representa 34,40% para un nivel promedio de 2,9. Esta cifra es menor que el porcentaje de hombres tunecinos que representan 55,35% para el promedio de la escala casi igual.
- Hacia los estudiantes franceses, los resultados medios son comparables para las mujeres y hombres. Sin embargo, lo que es más notable para los tunecinos respecto a los franceses es que los franceses han seleccionado escalas, en promedio, más elevadas que los tunecinos, para ambos tipos de género.

En resumen, para los estudiantes de ambos grupos, fue durante este curso que conocieron, por primera vez, el concepto de autorregulación, una cualidad que no es innata, pero que un estudiante puede adquirir con el aprendizaje. Suponemos que no tuvo tiempo suficiente para mejorar su autorregulación durante el curso. Sería preferible enseñar a ser autorregulado, por un lado, y evaluar su autorregulación en los siguientes cursos en línea.

Conclusión

A través de este estudio, nos dimos cuenta de que las diferencias contextuales de ambos grupos de estudiantes, francés y tunecino, no tienen efectos notables sobre los problemas que pudieron tener en la puesta en marcha de su curso en línea. Por otro lado la consideración de género mostró ciertas diferencias entre hombres y mujeres, sobre todo por la dificultad de las mujeres para utilizar las TIC con respecto a los hombres y la dificultad de los hombres franceses a participar en un foro.

Por otro lado, se encontró que los estudiantes franceses están más predispuestos a la autorregulación.

Para concluir, para una predisposición promedio, los estudiantes tunecinos necesitan un poco más de acompañamiento para ser autorregulado en el aprendizaje en línea.

La experiencia presentada en este trabajo hizo nacer la idea de compartir el mismo curso entre varias universidades mediterráneas. Esta idea fue desarrollada en un proyecto RES@TICE durante dos años a partir de 2008 hasta 2010.

Referencias

- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*, *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, pp. 261-271.
- Collis, B. (1987). *Sex differences in the association between secondary school students' attitudes toward mathematics and toward computers*, *Journal for Research in Mathematics Education*, 18(5), 394-402.

- Hofstede, G. H., (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Lieberman, S., (2003). *Differences in Male and Female Communication Styles*. Web site read on January 2009. <http://www.simmalieberman.com/articles/maleandfemale.html>.
- Marcus, A. et Gould, E. W., (2000). *Crosscurrents: Cultural dimensions and global web user-interface design*. *Interactions*, 7(4), 32-46. 7(4), july, pp. 32-46, ISSN: 1072-5520. <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=345238>.
- MeBmer, R. and Schmitz, S., (2004). *Gender demands on eLearning*. <http://library.witpress.com/pages/PaperInfo.asp?PaperID=14100>.
- Pintrich, P. R., (2000) *The role of goal orientation in self-regulated learning*. New York Academic, 452-502.
- Tylee, J. (2002). *Cultural issues and the online environment*. Paper presented at Australian Society for Educational Technology [ASET] International Education and Technology Conference, Melbourne, Australie.
- Wilson, J. (1997). *Self Regulated Learners and Distance Education Theory, Educational Communications and Technology Program*, University of Saskatchewan. <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/wilson/wilson.html>, June.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-72.