



+ papers · de · tradumàtica

Actes del Primer Simposi sobre l'Ensenyament a distància i semipresencial de la Tradumàtica

Traducció i Tecnologies de la Informació i la Comunicació

Bellaterra, 6 i 7 de juny de 2002

<http://www.fti.uab.es/tradumatica/papers/>

La diferència entre l'ensenyament presencial i l'ensenyament a distància

Mònica Fernández Rodríguez

Grup Tradumàtica – Departament de Traducció i d'Interpretació de la UAB

Resum

Els intents de definir l'ensenyament a distància passen sempre per comparacions amb l'ensenyament presencial, ja que n'és el seu referent més directe. A partir d'aquí s'estableixen punts convergents i divergents entre les dues modalitats. En aquest article partirem de la comparació per centrar-nos principalment en l'ensenyament a distància i tractar algunes estratègies metodològiques que s'han de tenir en compte en la implementació d'un sistema d'e-Learning.

Paraules clau

Ensenyament a distància, e-Learning, ensenyament presencial, tecnologia educativa, didàctica

Contingut

Introducció.....	1
1. L'ensenyament presencial vs. l'ensenyament a distància.....	2
2. El concepte d'ensenyament a distància.....	4
2.1. Tipus d'enfocament instructiu.....	5
2.2. Ús d'un campus virtual o d'un pupitre virtual.....	6
2.3. Eines de comunicació i d'aprenentatge.....	6
2.4. Els agents de la formació.....	8
3. Conclusió.....	11

Introducció

Els intents de definir l'ensenyament a distància passen sempre per comparacions amb l'ensenyament presencial, ja que n'és el seu referent més directe. A partir d'aquí s'estableixen punts convergents i divergents entre les dues modalitats. Tots dos tipus d'ensenyament tenen per objectiu la formació i, en principi, l'ensenyament es planifica pensant en el procés d'aprenentatge o en el seu resultat. Aquesta formulació té el seu reflex en la realitat amb models i metodologies didàctiques concretes, unes més aplicades i conegudes que d'altres, com són, per exemple, els mètodes expositius o els interactius, o les classes magistrals respecte a l'aprenentatge basat en projectes.

En l'ensenyament presencial, tots aquests models es caracteritzen per la interacció de quatre components didàctics bàsics: el professor, l'alumne, la matèria i el mètode. En l'ensenyament a distància que avui dia es difon, és a dir, l'e-Learning, hi intervé un component més: la tecnologia, amb la qual sorgeixen les plataformes educatives en forma de campus i pupitres virtuals. Fins a arribar a aquestes plataformes, l'ensenyament a distància compta amb una tradició en diferents contextos i modalitats d'ensenyament, amb l'aplicació d'uns models pedagògics expressament elaborats pensant en la distància i en l'ús d'uns recursos tecnològics concrets per fer arribar els continguts formatius. Tot això ha marcat l'evolució de la formació a distància, que és d'on sorgeixen els matisos, a favor o en contra, que llavors trobem en debats on s'insisteix a establir comparacions per defensar o atacar una modalitat respecte a l'altra. És la mateixa discussió que, quinze anys enrere, girava entorn l'Ensenyament Assistit per

Ordinador (EAO), mantinguda per tecnòfils i tecnòfobs, a favor o en contra de l'ordinador i de la seva inclusió en els processos d'aprenentatge. Amb l'avenç de la tecnologia, el debat continua obert, amb la diferència que si abans la discussió se centrava en el rebuig o la defensa de l'ordinador, ara els esforços se centren en argumentar quina de les dues modalitats és millor i què té una que no tingui l'altra.

D'aquesta discussió només ens interessen els elements que són objecte de comparació, no per prendre partit i pecar del mateix maniqueisme, sinó per tenir un coneixement del tema i reflexionar sobre com aprofitar les virtuts de l'ensenyament a distància i com compensar-ne les deficiències. Un cop tractada aquesta qüestió, ens centrarem a analitzar i entendre millor la formació a distància, deixant de banda la presencialitat. Sobre la distància, plantejarem les diferents formes de concebre-la i algunes estratègies metodològiques per escurçar-la.

1. L'ensenyament presencial vs. l'ensenyament a distància

L'ensenyament a distància es tenyeix de molts matisos, no tant per caracteritzar-lo, sinó per comparar-lo i també contraposar-lo a l'ensenyament presencial. Així es recull en fòrums dedicats al tema, com són Octet, Bitàcola, Aefol, etc. D'aquesta metodologia es desprèn que encara sembla necessari apuntar arguments que justifiquin la validesa, els avantatges o fins i tot la rendibilitat dels sistemes d'ensenyament a distància. L'èmfasi en cada cas dependrà de l'objectiu final de la formació i del context d'aplicació. La validesa es planteja des de posicions més pedagògiques, des de les quals es discuteix si es pot considerar que l'ensenyament a distància, amb el format d'e-Learning, constitueix un nou paradigma d'ensenyament i aprenentatge a distància. En el context acadèmic es planteja el caràcter avantatjós de la formació a distància des del punt de vista de l'alumne, considerant altres aspectes com, per exemple, la flexibilitat d'horaris, la personalització de continguts i l'autonomia en l'aprenentatge. Finalment, en el cas de la formació dirigida a empreses, un dels aspectes més importants serà que el sistema sigui rendible.

De totes aquestes posicions sorgeixen algunes anàlisis comparatives entre l'ensenyament presencial i l'ensenyament a distància. Aquí recollim una síntesi de l'estudi de García Aretio (1996:56-58), que respon a una anàlisi sistemàtica on l'autor no es limita a alguns dels elements que intervenen en els processos d'ensenyament i aprenentatge, com solen ser el docent i discent, sinó que abasta tots els seus components: alumne, docent, recursos, eines de comunicació i estructura organitzativa i institucional. A més de no oblidar cap aspecte, aquesta comparació respon a una visió capaç de recollir el bo i el dolent de cada modalitat, entenent que totes dues cares de la moneda són igual d'importants.

Comparació entre els sistemes d'ensenyament presencial i a distància

PRESENCIAL	A DISTÀNCIA
Estudiant	
Homogeni en edat, qualificacions i nivell.	Heterogeni en edat, qualificacions i nivell.
Lloc de trobada únic.	Estudia a casa, al lloc de treball, etc.
Residència local.	Població dispersa.
Situació controlada. Aprenentatge dependent.	Situació lliure. Aprenentatge independent.
Majoritàriament no treballa. Habitualment és nen/adolescent/jove.	Majoritàriament és adult i treballa.
Es produeix més interacció social.	Es produeix menys interacció social.
L'educació és la seva activitat primària. S'hi dedica a temps complet.	L'educació és una activitat secundària. S'hi dedica a temps parcial.
Segueix generalment un currículum obligatori.	El currículum que se segueix el determina el

	propi estudiant.
Horaris d'ensenyament-aprenentatge establerts.	Flexibilitat en els horaris d'ensenyament-aprenentatge.
Docent	
Un sol tipus de docent.	Diversos tipus de docents.
Font de coneixement.	Suport i orientació de l'aprenentatge.
Recurs insubstituïble.	Recurs substituïble parcialment.
Jutge suprem de l'actuació de l'estudiant.	Guia de l'actuació de l'estudiant.
Bàsicament educador.	Bàsicament productor de material o tutor.
Les seves habilitats i competències estan molt difoses.	Les seves habilitats i competències són menys conegudes.
Problemes normals de disseny, desenvolupament i avaluació curricular.	Seriosos problemes de disseny, desenvolupament i avaluació curricular.
Els problemes anteriors depenen del professor.	Els problemes anteriors depenen del sistema.
Comunicació/recursos	
Ensenyament cara a cara. Tracte personal.	Ensenyament multimèdia. Tracte impersonal.
Comunicació directa i instantània.	Comunicació diferida en l'espai i en el temps.
Espais d'ensenyament-aprenentatge col·lectius, formals i únics.	Espais d'ensenyament-aprenentatge individuals, informals i variats.
Tallers i laboratoris propis.	Tallers i laboratoris d'altres institucions.
Ús limitat de mitjans. Focalització dels mitjans d'ensenyament-aprenentatge.	Ús massiu de mitjans. Multivarietat mediàtica.
El nombre d'assistents és reduït i prové d'un entorn (geogràfic) pròxim.	Hi té accés una població nombrosa i de geografia dispersa.
Estructura/administració	
Escassa diversificació d'unitats i funcions.	Múltiples unitats i funcions.
Els cursos es conceben, es produeixen i es difonen amb senzillesa i bona definició.	Processos complexos de concepció, producció i difusió dels cursos.
Problemes administratius d'horaris.	Els problemes sorgeixen en la coordinació de la concepció, la producció i la difusió.
Molts docents i pocs administratius.	Menys docents i més administratius.
Escassa relació entre docents i administratius.	Intensa relació entre docents i administratius.
Els administratius poden ser substituïbles parcialment.	Els administratius són bàsics i insubstituïbles.
A la universitat, rebutja estudiants. Més elitista i selectiva.	Tendeix a ser més democràtica en l'accés d'estudiants.
Molts cursos amb pocs estudiants per curs (encara que depèn moltes vegades del tipus d'assignatura).	Molts estudiants per curs (depèn dels cursos).
Costos inicials escassos però elevats en funció	Costos inicials alts però baixos en funció de la

de la variable estudiant.	variable estudiant.
---------------------------	---------------------

Taula 1. Comparació entre els sistemes d'ensenyament presencial i a distància, adaptat de García Aretio (1996: 56-58).

A tots aquests punts s'hi afegeix un comentari ja tradicional entre els defensors de l'ensenyament a distància, que és el que sorgeix en caracteritzar l'alumne com a responsable del seu propi procés d'aprenentatge. A aquest comentari simplement afegirem que sempre es necessita l'autocontrol suficient per convertir-se en un alumne responsable, tant dins com fora de l'aula.

2. El concepte d'ensenyament a distància

Tractar el tema de l'ensenyament a distància implica trobar-se amb una primera dificultat a l'hora de trobar una definició que abasti tot el seu sentit. La disparitat de les definicions radica en una qüestió de base i es deu al fet que el terme *distància* no s'entén de manera similar. Per tant, una primera forma d'entendre el model pedagògic, l'estructura, la metodologia, els recursos aplicats, el tipus de material formatiu, etc. serà començar pel model o concepció d'educació a distància del que es parteixi.

D'una banda, les múltiples formes de designar l'educació a distància als diferents països ens ofereixen visions concretes del fenomen i diferents formes de concebre la distància, tal com es pot veure en la **Taula 2**.

DENOMINACIÓ	EXPRESSIÓ	FOCUS I PROCEDÈNCIA
<i>Correspondence education</i> o <i>Correspondence Study</i>	Educació o estudi per correspondència	Ensenyament que utilitza el correu postal amb materials basats en paper i àudio (Europa – Regne Unit).
<i>Teaching at Distance</i> <i>Distance Education</i>	Ensenyament a distància	Educació formal centrada en els mètodes didàctics (Europa – Regne Unit).
<i>Distance Education</i>	Aprenentatge a distància	Educació formal centrada en l'estudiant (EUA).
<i>Independent Study</i>	Estudi independent	Referit sobretot a l'estudi superior (EUA).
<i>External Studies</i> <i>Senar-Traditional Studies</i> <i>Off-Campus Programmes</i>	Estudis externs	Cursos universitaris en línia paral·lels als presencials amb els mateixos continguts i avaluació (Austràlia).
<i>Home Study</i>	Estudi personal a casa	Estudi dut a terme a casa o altres centres (EUA).
<i>Open Learning</i>	Educació oberta	Conjuga la temporalitat i el contingut d'aprenentatge a voluntat (Regne Unit, Portugal, Holanda, Espanya).
<i>e-Learning</i>	Educació a distància (tecnològica) Contextos virtuals d'ensenyament i aprenentatge	En la seva definició més evolucionada inclou processos d'ensenyament i aprenentatge per mitjà de tecnologia. (EUA, amb una forta aplicació i extensió en qualsevol un altre país).

Taula 2. Adaptat de García Aretio (1996) i Barberà et al. (2001).

D'altra banda, tot sistema d'ensenyament a distància, sigui del tipus que sigui, i independentment dels mitjans tecnològics que s'apliquin, té una forma d'enfocar i de tractar la distància, i és l'esmentat enfocament i tractament el que dona sentit a la seva construcció. De l'estudi d'aquests sistemes i, especialment, dels seus models pedagògics, veiem que la distància es percep de les següents maneres:

- a) **Concepció evasiva:** la distància no es considera rellevant per a la formació i fins i tot es creu que la formació a distància és (o pot ser) millor que la presencial. Les institucions solen adoptar lemes com «sistema obert» o «sense distàncies». Vist d'una altra manera, la distància no representa cap obstacle i, per tant, és com si no tingués importància. Són exemples d'aquest tipus de concepció totes les institucions que es distingeixen per l'adjectiu «oberta». En el nostre context tindríem la UOC (Universitat Oberta de Catalunya).
- b) **Concepció compensatòria:** és la visió contrària a l'anterior, on la distància és vista com un obstacle que ha de superar-se en cada moment de la formació. En aquest sentit, s'aspira a mitigar els desavantatges dels estudiants a distància respecte als estudiants presencials, i per tant es necessitarà assistència, tutorització i ajudes que facilitin i possibilitin l'aprenentatge, que orientin l'alumne i li serveixin de guia al llarg de tot el procés formatiu. A aquest tipus de concepció correspon el cas de la UNED (Universitat Nacional d'Educació a Distància).
- c) **Concepció complementària:** és aquella postura des de la qual es planteja que la formació a distància és una modalitat que complementa la formació presencial, de manera que totes dues constitueixen la manera més avantatjosa d'aprendre. L'exemple més ajustat que trobem per aquest altre tipus de concepció és el model formatiu de la UB-Virtual (Universitat de Barcelona Virtual).
- d) **Concepció substitutiva:** és la que resulta d'una combinació de les tres anteriors i que dona lloc a un model eclèctic on s'ofereix la mateixa formació a alumnes presencials i a alumnes a distància, on tots participen en un mateix entorn de comunicació i aprenentatge, sense gaires contradiccions per la forma d'entendre i de percebre la distància. Una visió substitueix l'altra. A aquest últim cas correspondria el model aplicat en els programes de màster de La Salle OnLine.

D'aquestes quatre formes de percebre la distància sorgeixen els diferents sistemes que coneixem; i de cada concepció, l'aplicació dels seus models pedagògics. Així, trobem els sistemes denominats *oberts* (les conegudes *Open*, com la britànica Open University, la UOC o la Universidade Aberta), els sistemes *semipresencials*, *mixtes*, *complementaris* o *bimodals* (com els de l'Autònoma Interactiva i la UB-Virtual), i els sistemes que s'etiqueten simplement com a *distància* (la UNED i la UPC). En tots aquests, la formació de l'equip docent, el tipus d'agents que hi intervenen, el tipus de materials formatius, els suports que s'utilitzen per enviar-los i l'ús de les diferents eines de comunicació influiran en com s'entengui la distància. També d'aquí sorgeixen diferents estratègies per escurçar la distància. Són les que detallem tot seguit.

2.1. Tipus d'enfocament instructiu

En el procés de comunicació didàctica, els mètodes i estratègies que s'apliquen configuren la manera com s'estructuren els elements i les relacions que s'estableixen entre ells. Pel que fa a la postura que es prengui davant l'alumne, els continguts i la forma de plantejar una comunicació, un estil i una relació d'ensenyament i d'aprenentatge, comptem amb tres enfocaments instructius diferents: logocèntric (centrat en el contingut), paidocèntric (centrat en l'alumne) i endocèntric (centrat en el professor).

- **Enfocament logocèntric:** com a eix metodològic, els principis bàsics que orienten la pràctica educativa es defineixen com a una concepció de l'ensenyament centrat en la matèria objecte d'estudi. En el terreny de l'aplicació, correspon a l'interès per la producció de materials i l'ús de diferents suports per plasmar els continguts. Es pot dir que aquest és un dels aspectes millor resolts del procés de posada en marxa d'un sistema d'ensenyament a distància. Els resultats han donat lloc a programes d'autoaprenentatge, materials hipertextuals interactius, la filmació de la classe presencial o la creació de demostracions i tutorials.
- **Enfocament paidocèntric:** en aquest altre eix, l'alumne es converteix en el protagonista del procés d'ensenyament i aprenentatge; és a dir, es concep com el component central de tota acció pedagògica. En els sistemes d'e-Learning és tan habitual trobar la màxima que l'acció se centra en l'alumne que aprèn i no en el subjecte que ensenya que ja es compta amb un catàleg de falsos mites revestits de conceptes pedagògics, com són l'autonomia de l'aprenentatge, l'aprenentatge sense esforç, un ensenyament a mida, una metodologia adaptada a l'alumne, etc.

- **Enfocament endocèntric:** és l'eix contrari al paidocentrisme, en aquest cas l'acció pedagògica té com a component central la figura del professor. Encara que en molts models d'ensenyament a distància es creu haver trobat la fórmula per acabar definitivament amb la llibertat de càtedra, el fet és que, més enllà del material formatiu que s'exigeix al docent, és ell qui després defineix el tipus de relació que estableix amb els alumnes. A més a més, com que els equips docents estan formats per diverses figures (professor, consultor, tutor, coordinador), això fa que els alumnes estableixin graus de respecte i de confiança entre ells, diferenciant especialment aquells que s'encarregaran de l'avaluació.

Segons la importància que es doni a un d'aquests tres enfocaments en relació amb els altres, l'alumne tindrà la sensació de soledat davant dels continguts, considerarà el docent distant i poc disponible, o arribarà a creure que no és una peça important dins del procés.

2.2. Ús d'un campus virtual vs. un pupitre virtual

Les anomenades plataformes educatives o LMS (*Learning Management System*) es coneixen com a campus virtuals i pupitres virtuals que, d'una manera senzilla, podem descriure com un lloc web que requereix una identificació, on els alumnes hi accedeixen per descarregar els continguts i per posar-se en contacte amb els seus companys, els professors i el tutor. En aquestes plataformes es poden trobar seccions amb denominacions diverses, tot dependrà de les etiquetes que cada institució vulgui utilitzar. En general es pot parlar de seccions on els alumnes podran trobar els materials d'aprenentatge, les activitats, les eines de comunicació i d'interacció (com fòrums i xats), els exàmens, les notes, etc.

Per Bou (2001:25), l'estructura d'un campus virtual en comparació amb un pupitre virtual perjudica la formació a distància. La diferència entre tots dos és que en un campus virtual el sistema de menús segueix tota la lògica dels gestors de la matrícula universitària, desconeguda i distant per als usuaris. Així, per exemple, mitjançant una opció com "suport docent", es fa un clic sobre "acció docent" i d'aquí se salta a un altre lloc on es troben les dates del proper examen. El gestor universitari sap que al seu centre existeix una oficina que es denomina "Suport docent", i sap que en el seu argot l'organització del curs es diu "acció docent". Per aquest motiu li sembla totalment lògica i encertada la ruta d'aquest menú. En canvi, a l'estudiant li sembla un jeroglífic. Voldria un menú on es veiés alguna cosa semblant a la seva taula de treball, icones amb textos com "Apunts", "Secretaries", "Consulta de dates d'examen", "Notes", etc. És a dir, que tot fos el més familiar possible i el més semblant a la seva experiència anterior com a alumne, on, per exemple, tots sabien a quin tauló del centre es penjaven les notes. L'organització alternativa del sistema de formació a distància que s'oposa a la de *campus virtual* és la que es denomina *pupitre virtual*.

En resum, l'estructura d'un campus virtual situa l'usuari en una piràmide ramificada d'opcions, però seguint l'estructura administrativa de l'organització. En canvi, l'estructura de pupitre virtual arrenca des del punt de vista de les necessitats de l'estudiant que, segons la demanda, accedeix als serveis sol·licitats.

Una conseqüència en l'organització si es pren com a model els campus virtuals és que els gestors del sistema (especialment el tutor) han d'enviar contínuament correus unipersonals als usuaris per indicar-los on és cada cosa i descriure la ruta d'opcions de menú que cal seguir per moure's en l'estructura laberíntica del campus. Aquestes dades són les que porten a pensar que són molts els sistemes de formació amb errors notables de disseny que requereixen un estudi exhaustiu d'usabilitat. El fet que l'alumne-usuari se senti permanentment perdut en el campus comporta un rebuig sistemàtic per les eines que haurà d'aprendre per poder participar en les diferents activitats d'aprenentatge. Sens dubte, aquestes són algunes dificultats que poden explicar certes interferències en l'aprenentatge de l'alumne, ja que els recursos cognitius s'han d'aplicar excessivament en l'aprenentatge del campus i de les seves eines, quan haurien de dedicar-se a l'aprenentatge dels continguts formatius.

2.3. Eines de comunicació i d'aprenentatge

Les eines habituals que trobem a qualsevol plataforma educativa solen ser els fòrums de discussió i els xats. A aquests entorns d'aprenentatge s'han incorporat les eines de

comunicació utilitzades per les conegudes comunitats virtuals i els grups de discussió. Es tracta de grups de persones que, entre totes, creen un espai de trobada per parlar durant una estona o per compartir coneixements. Aquestes comunitats es caracteritzen per compartir temes i interessos comuns i perseguir un mateix objectiu. Les seves dinàmiques i el seu èxit els han convertit en veritables contextos d'**aprenentatge informal** que s'han volgut traslladar a altres entorns d'**aprenentatge formal i no formal**.

Contextos d'ensenyament

Ensenyament i aprenentatge formal: modalitat que té les coordenades bàsiques d'intencionalitat i sistematització subjecte a una sèrie de requisits normatius. L'educació infantil, l'educació primària i secundària obligatòria, la formació professional, els estudis de batxillerat i l'ensenyament universitari pertanyen a aquesta tipologia.

Ensenyament i aprenentatge no formal: aquesta modalitat didàctica també es caracteritza per la intencionalitat i la sistematització. La diferència amb l'anterior radica en la normativa que regula una i l'altra. En la modalitat no formal, la normativa no prové d'instàncies externes a la institució formativa. Els cursos de formació contínua o de tercer cicle (cursos d'especialització, postgrau, màster) són exemples d'aquesta tipologia.

Ensenyament i aprenentatge informal: és el context lliure d'intencionalitat i de sistematització de qui planifica, processa i avalua l'ensenyament. És el tipus d'ensenyament i aprenentatge que es produeix en el medi ambient físic i social. A aquesta modalitat s'associa l'efecte dels mitjans de comunicació (on s'inclou Internet) com a font d'informació i d'aprenentatge.

Aquestes eines, de caràcter general, s'incorporen en el format d'e-Learning amb una clara aplicació formativa. El que diferencia l'ús d'aquestes eines en un cas i en l'altre és l'aspecte intencional, característic de tota acció formativa. En aquest sentit, la separació entre les dues aplicacions s'estableix en el grau de sistematització metodològica que s'aplica a fòrums i xats per la planificació d'activitats d'ensenyament i aprenentatge.

Per tant, qualsevol activitat d'ensenyament i aprenentatge que es porti a terme per mitjà d'un fòrum de discussió o d'un xat haurà de comptar amb un objectiu d'aprenentatge, una planificació i una avaluació. La intencionalitat, la sistematització i l'aprofitament didàctic seran el que diferenciaran l'ús d'aquestes eines amb aquestes característiques per a una aplicació més general.

Fins a quin punt aquestes eines aproximem l'alumne? En la seva explotació metodològica. Són moltes les activitats planificades que s'han de dur a terme per mitjà d'un xat que finalment s'utilitza perquè el professor ofereixi una classe complementària als alumnes. Quan aquests es veuen limitats a mirar només els missatges del professor, perden l'interès ràpidament. Preferirien una sessió on poder plantejar preguntes i dubtes i on poder comprovar si estan entenent bé els continguts o no, si els seus dubtes són els mateixos que els dels seus companys, si tot plegat és pertinent o no... i el més important, voldrien saber com resoldre totes aquestes qüestions. En el pitjor dels casos, algunes sessions es fixen sense saber exactament de què es parlarà, la qual cosa es tradueix en una pèrdua de temps per a l'alumne. El fet que participi a totes les sessions es deu, exclusivament, a què la participació compta sempre per a l'avaluació.

En el cas dels fòrums de discussió, molts vegades els alumnes plantegen una pregunta i el professor desapareix. En aquest altre cas, els fils de discussió queden completament en mans dels alumnes, i l'èxit del debat dependrà de si el tema realment desperta el seu interès, si disposen de temps suficient durant la setmana per poder participar o d'altres variables. En aquests casos l'estructura d'un fòrum s'acostuma a desenvolupar de manera vertical, i en consultar cada aportació es comprova que cada alumne ha aportat el que li ha semblat, sense

que tingui gaire importància què es va dir o es va deixar de dir. També en aquest cas la participació sol comptar per a l'avaluació.

A l'hora d'utilitzar les eines de comunicació i d'aprenentatge és important plantejar-se què necessita l'alumne. De les seves necessitats dependrà el tipus d'activitat que es realitzi i l'elecció de l'eina més adequada per a aquest cas. Evidentment, tota activitat haurà d'estar estructurada amb un objectiu d'aprenentatge, que és el que marcarà la guia de la resta. En aquests casos, sempre es tractarà d'un objectiu d'aprenentatge específic, intermedi o de reciclatge.

Posem l'exemple d'algunes estratègies metodològiques. Un xat al voltant de continguts conceptuals: inicialment, es plantejarà l'objectiu d'aprenentatge i es farà una breu introducció de l'orientació de la xerrada i del tema de discussió o de revisió. Tot seguit se cedirà la paraula als alumnes. Després de les aportacions, es resumiran amb un parell de missatges aquelles idees que millor sintetitzin el que han expressat els alumnes, corregint on sigui necessari i reorientant la discussió cap a altres aspectes del mateix tema. Com a habilitats comunicatives, és important que l'orientador del xat utilitzi un llenguatge familiar, s'expressi de manera pròxima als participants, utilitzi emoticones i fins i tot s'intercalin alguns comentaris que facin que la conversa sigui una mica més distesa. En finalitzar el xat, és important fer un breu resum que serveixi de conclusió. Posteriorment, s'agafarà el document del xat i es destacaran les idees més importants d'alguna manera. S'acompanyarà el document d'una introducció on es resumeixi l'objectiu del xat, el plantejament inicial i les aportacions més destacades que donin resposta al tema. La transcripció del xat restarà a disposició dels alumnes. Els xats solen ser útils perquè donen l'oportunitat a l'alumne de plantejar preguntes i dubtes.

En un fòrum s'explicitarà igualment l'objectiu del debat i es plantejarà una qüestió des de dos punts de vista diferents, a partir dels quals l'alumne podrà opinar. L'orientador del fòrum haurà de reprendre els fils de la discussió, ja sigui per sintetitzar idees o bé per orientar de nou el debat. Com en el cas anterior, és important que la comunicació sigui pròxima a tots els participants i especialment, que no se censurin opinions ni es doni la impressió que hi ha opinions correctes i incorrectes. Aquest tipus d'orientació per a fòrums sol donar lloc a estructures més horitzontals i arbòries, on les aportacions solen ser molt més riques.

En qualsevol dels dos casos, és important que tots els participants o membres d'un grup se sentin representats i que l'orientador no prengui una postura jeràrquicament superior a la resta. És preferible que la seva participació sigui la d'un membre més. Respon al paper d'un moderador o guia, més que al d'un professor en el sentit més tradicional.

Com a conclusió, la planificació, orientació, grau de representació i tipus de comunicació que s'estableixi ajudaran significativament que l'alumne se senti participant en aquest tipus d'activitats. Com a incentiu motivacional extrínsec, tot plegat pot comptar per a l'avaluació.

2.4. Els agents de la formació

L'equip docent dedicat a e-Learning està format per diferents figures amb funcions i rols també diferents. Els agents que solem trobar són: el coordinador de la formació, el professor, el tutor i l'administrador de la plataforma educativa. Segons el model, aquests agents reben altres denominacions, com consultor o assessor (per a la figura del professor) o instructor (per a les figures de tutor o de professor). En altres, apareix la figura de l'autor, que s'encarrega només de la producció de materials que el professor haurà d'utilitzar i defensar com a continguts formatius. En molt poques ocasions l'autor participa en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Independentment de les seves etiquetes, és important veure que l'acció formativa que en l'ensenyament presencial recau en una única figura (el professor), en l'ensenyament a distància queda repartida en diferents figures. I això no és una invenció de l'e-Learning, ja que s'ha anat practicant així des del primer model d'ensenyament a distància que es va crear. L'única figura nova que s'incorpora amb l'e-Learning és l'administrador de la plataforma. La incorporació de la tecnologia ha requerit incloure dins del procés una figura de perfil més tècnic que es posi en

contacte amb els alumnes per informar-los de novetats, nous materials i activitats disponibles, i per resoldre problemes que sorgeixin de la interacció amb la plataforma. Es tracta, en conjunt, d'un equip docent en un sentit més ampli.

En el desenvolupament de funcions i rols, s'observa una diferència important en aquells sistemes d'ensenyament a distància que han estat creats per institucions que no imparteixen formació presencial respecte als que sorgeixen d'institucions amb una tradició i trajectòria principalment basada en la formació presencial. En el segon cas, les figures de coordinador de la formació i tutor queden difuminades amb perfils més relacionats amb la gestió acadèmica i administrativa, la qual cosa comporta una pèrdua important pel conjunt de la formació. De les seves funcions dependrà el tipus de comunicació que s'estableixi amb els alumnes i també del rol que desenvolupin. D'aquí s'establiran algunes distàncies entre els membres de l'equip i el grup d'aprenentatge, la qual cosa farà que el sentiment de distància s'accentuï en la majoria dels casos.

En tota acció formativa, a més a més, s'estableix una relació de comunicació i d'interacció interpersonal de manera que cada membre de l'equip docent, a banda de les seves funcions, haurà de comptar amb uns determinats nivells d'especialització i habilitats comunicatives per desenvolupar un rol determinat. Dels diferents nivells d'especialització, ens referirem a les figures del professor, del tutor i del coordinador de la formació.

Professor

- El primer que haurà de diferenciar és que *formar* no significa *informar* i que una acció pedagògica implica la formació com a responsabilitat compartida amb els alumnes.
- Haurà d'entendre que la didàctica és quelcom més que una disciplina de les ciències pedagògiques i que d'ella sorgeixen els principis per a un ensenyament racionalitzat, per la qual cosa és necessari conèixer-los i practicar-los.
- El professor és un orientador dels continguts, davant la qual cosa no existeixen posicions privilegiades en el control de la informació. Per això haurà d'oblidar-se de continuar sent la font de tot coneixement.
- Haurà d'oblidar la seva posició més vertical, jeràrquica i autoritària en relació amb els alumnes i establir una relació més horitzontal, humana i pròxima.
- És important recuperar de l'experiència particular com a estudiant aquells models de docents que tant per la seva forma d'ensenyar com a per les seves actituds provocaven en l'alumne el rebuig del contingut i del professor.
- Haurà d'entendre que l'estudiant és realment el component central de qualsevol acció formativa i que això no respon simplement a una formulació pedagògica.
- Haurà d'estar preparat per treballar més i entendre que el procés exigirà elaborar materials i corregir treballs i pràctiques, de manera que si pensa que l'e-Learning implica fer menys, el millor serà que es continuï dedicant a la formació presencial.
- Haurà d'entendre que un procés d'innovació pedagògica i d'adquisició de noves habilitats implica l'exercici de l'autocrítica, tan sana com necessària si entenem que el que es vol millorar són els processos d'ensenyament i aprenentatge.
- Haurà d'aprendre a treballar en equip, format per més figures docents, i acceptar que les fonts de decisió són moltes i diferents a les d'un mateix.

Tutor

- El primer que cal diferenciar és la figura del tutor de la del gestor acadèmic; si les funcions del tutor es limiten a la gestió acadèmica i se l'allunya de l'acció docent, es produirà una gran pèrdua en la caracterització de l'equip docent i en les formes d'aproximar l'alumne.
- Les funcions del tutor resultaran més rellevants com més pròximes a l'acció formativa es trobin.
- El tutor realitza tres tipus de tutories: **acadèmica, d'orientació i de planificació**; la pràctica de cadascuna d'elles el portarà a realitzar un millor seguiment de l'alumne i a aconseguir-ne un millor coneixement.
- Una de les característiques principals del tutor ha de ser l'empatia.
- Una de les seves principals tècniques de treball ha de ser l'**escolta activa**.

- Les competències que millor defineixen i caracteritzen la figura del tutor es concreten en un conjunt d'habilitats comunicatives necessàries per poder conèixer, orientar i motivar adequadament l'alumne.
- Una figura distant que es limita a enviar missatges informatius i a utilitzar fórmules pròpies d'un manual per la redacció de cartes comercials només provocarà el distanciament de l'alumne i la sensació de manca de qualitat humana.
- És important que el tutor gaudeixi d'una certa independència pel que fa a la política educativa aplicada al sistema d'ensenyament a distància per no provocar la desconfiança entre la seva figura i el grup d'aprenentatge.
- El tutor treballa de forma molt pròxima amb els docents i, especialment, amb el coordinador de la formació, analitzant dades de la plataforma educativa directament relacionades amb la monitorització i el seguiment de l'alumne.

La Tutorització

Tutoria acadèmica: centrada en el curs i en l'explicació d'objectius, continguts, metodologia, materials, recursos i avaluació.

Tutoria d'orientació: se centra en el coneixement dels participants per afavorir la personalització dels processos formatius i conèixer aquells aspectes que puguin interferir en el seu aprenentatge. Es tracta d'una intervenció que ha de servir per motivar i estimular l'alumne cap a l'estudi.

Tutoria de planificació: es basa en la planificació de l'estudi de l'alumne, ajustant els objectius d'aprenentatge i els continguts, per la qual cosa s'estableix un pla de treball personal. La seva finalitat última és desenvolupar aptituds en l'alumne per a la seva orientació.

Escolta activa o capacitat d'escolta

Per *escolta activa* s'entén l'actitud d'interès per allò que algú està explicant. Per tant, cal fer notar que s'està escoltant, i cal mostrar un alt grau de comprensió i de respecte. L'ús d'aquesta tècnica ha d'animar l'estudiant a expressar els seus sentiments i preocupacions sense veure's sotmès a coacció. Aquesta tècnica es desglossa en quatre formes:

Reflexió o reflex. Es tracta de reflectir el sentiment o idea dominant del que acaba de dir l'alumne, resumint o parafrasejant les seves paraules, ometent l'avaluació crítica i opinions personals. Serveix per comprovar que s'està entenent bé i per demostrar a l'alumne que se l'està comprenent.

Diàleg fluid. Es tracta d'evitar preguntes que es puguin respondre amb un sí o un no, així com aquelles que comencen amb un perquè. Aquestes preguntes tendeixen a tallar el flux natural dels pensaments d'un estudiant i de la sensació d'interrogatori, de manera que l'estudiant es posarà a la defensiva.

Atenció expectant. Es tracta de donar mostres que se segueix escoltant. Se solen utilitzar paraules breus i expressions familiars (ja, sí, val, entenc, comprenc, etc.).

Escoltar el silenci. Es tracta de no interrompre quan es produeixen buits en una conversa. A vegades el silenci és molest, per això es procura omplir-lo amb algun comentari. No obstant això, amb freqüència no cal perquè, en fer-ho, estem tallant l'exercici de reflexió de l'alumne.

Coordinador de la formació

- En aquest altre cas, també caldrà diferenciar entre el coordinador de la formació i la coordinació de tipus acadèmica, més relacionada amb feines de gestió administrativa.
- El seu perfil sol ser el d'un pedagog especialitzat en el camp de la tecnologia educativa.
- És qui estableix el calendari formatiu, detalla l'ordre dels continguts formatius, l'obertura dels fòrums de discussió i la realització de les sessions de xat.
- És qui vetlla pel bon desenvolupament de l'acció docent i pel correcte seguiment dels continguts per part dels alumnes.
- Realitza les feines de monitorització de tots els agents i usuaris participants en el programa formatiu a través de la plataforma educativa i analitza l'activitat dels docents, del tutor i dels alumnes.
- Entra en contacte amb el tutor per creuar dades de la monitorització i el seguiment dels alumnes i analitzar les causes d'interferències en l'aprenentatge de l'alumne.

- És qui s'encarrega dels mecanismes d'avaluació de l'acció docent, segons el que s'ha planificat prèviament en el disseny curricular per dur a terme la formació.
- És qui vetlla per la qualitat de la formació i controla qualsevol desviació que es pugui detectar durant tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- És la persona que intervé quan es produeixen conflictes entre alumnes o entre alumnes i docents.

En resum, una dels necessitats humanes més primàries és la comunicació, a partir de la qual s'estableixen relacions amb els altres. Aquestes relacions no només dependran de les funcions assignades a cada agent de la formació, sinó del rol que desenvolupin i el grau de proximitat amb què se'ls identifiqui amb l'acció docent. Com a punts de partida, a l'alumne se li haurà de detallar amb claredat el primer punt, ja que moltes vegades dubta a l'hora de dirigir una pregunta al destinatari correcte. El segon punt caldrà treballar-lo exhaustivament, idealitzant el tracte que voldríem per a nosaltres si ens trobéssim en la mateixa situació, tant pel que fa al temps de resposta com per la forma de ser tractat.

3. Conclusió

Tot sistema d'ensenyament a distància es caracteritza per una manera determinada de percebre la distància. D'acord amb aquesta concepció, es determinaran els tipus d'agents que participaran en la formació i, en concret, les seves funcions i rols. Sempre en funció de com s'entén la distància es mesurarà el grau d'assistència que s'oferirà als alumnes, s'establirà un tipus de comunicació, es decidiran uns suports determinats per oferir els continguts i es realitzaran les activitats d'aprenentatge d'acord amb una dinàmica concreta. Per exemple, aquells sistemes que responen a una concepció evasiva de la distància solen optar pel treball més independent i individualitzat de l'alumne. En canvi, els sistemes que responen a una concepció compensatòria solen realitzar dinàmiques d'aprenentatge en grup, per així poder compensar el sentiment de soledat de l'alumne.

Als estudis comparatius se sol contraposar l'ensenyament a distància al tradicional ensenyament presencial. En aquests punts comparatius veiem, d'una banda, que la recopilació dels criteris reuneix les diferents visions de distància; i de l'altra, que se sol caracteritzar la distància des de la presencialitat, ja que és el que millor coneixem. Per tant, definir l'ensenyament a distància té una dificultat doble: primer, les diferents concepcions de distància donen lloc a definicions diferents; i segon, es parla sempre de la distància des de la presencialitat, perquè només aquesta pot ser la nostra posició.

Davant de tot això, sorgeixen algunes estratègies metodològiques per escurçar el sentiment de distància, que van des d'un enfocament instructiu determinat, més o menys centrat en l'alumne, fins a arribar a les funcions i rols que desenvolupin els agents que participin en l'acció formativa, passant per l'ús d'un tipus de plataforma educativa. Si es pot afirmar alguna cosa sobre la diferència entre l'ensenyament a distància i l'ensenyament presencial és que el problema que sorgeix entre tots dos tipus d'ensenyament és el fet de compartir massa trets en comú.

D'altra banda, si en l'ensenyament presencial cal planificar l'acció formativa, encara que en molts casos aquest sigui un detall que s'oblida fàcilment, no és possible posar en marxa un sistema d'ensenyament a distància que no s'hagi planificat prèviament seguint les directrius mínimes que dicta la Didàctica i la Tecnologia Educativa. La intervenció durant el procés d'ensenyament i aprenentatge posa de manifest els seus errors si manca la planificació de l'acció formativa. Quan el model que s'aplica no és res més que una rèplica d'una manera d'intervenir en la formació presencial, l'actuació en l'ensenyament a distància posarà de manifest tot allò que no funciona en l'ensenyament presencial. Sens dubte, aquests són alguns dels aspectes que més clarament es reflecteixen entre totes dues modalitats: la manca de claredat en els objectius d'aprenentatge, l'èmfasi posat en l'elaboració de materials o el paper predominant del docent respecte als alumnes no deixa de ser una conseqüència de l'ensenyament presencial reflectida en l'ensenyament a distància. I en aquest sentit, no hi ha res que ho salvi, per més tecnologia que s'apliqui.

Ara el repte que es planteja és la posada en marxa de sistemes d'ensenyament a distància per impartir continguts relacionats amb la Traducció i la Tradumàtica.

Bibliografia

Barberà, E., Badia, A. i Mominó, J.M. (2001). *La incògnita de la Educació a Distància*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.

Bou, G. (2001). *Informe comparativo UNED-UOC. Versión para el debate*. Sense publicar.

Fernández Rodríguez, M. (2003). *e-Learning. Distancia, Presencia y Ausencia de (r-)Evolución*. Barcelona: Enginyeria i Arquitectura La Salle. Projecte de Master.

Ferrández Arenaz, A. (1997). *Didáctica i components de l'acte didàctic*. Barcelona: EDIUOC.

Florindo, R. (2002). "Tecnología Educativa. Tutoría, Seguimiento y Monitorización". Master en e-Learning (MLG), Enginyeria i Arquitectura La Salle – Universitat Ramon Llull.

García Aretio, L. (1996). *La educación a distancia y la UNED*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Zaragoza, J. M. (2002). "La Universidad Nacional de Educación a Distancia". Master en e-Learning (MLG), Enginyeria i Arquitectura La Salle – Universitat Ramon Llull.