

Diseño instruccional de programas de formación e-learning. Presentación de una experiencia: Diseño de un Programa Máster en el área de Cooperación Internacional

Nuria Hernández Sellés

Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (UAM) Madrid

nuria@lasallescampus.es

Resumen

En este artículo se pretende abordar el proceso de diseño instruccional de un programa máster en el área de cooperación internacional; desde la elección de la metodología, estructuración del programa y elaboración de materiales, hasta la definición de los roles docentes y las dinámicas de impartición. El planteamiento es práctico, para describir el proceso de creación desde sus inicios hasta la consecución de los estándares de calidad esperados, ya contrastados tras

varias convocatorias. La exposición espera destacar el diseño del proceso de impartición y la acción tutorial como aspectos clave del éxito del programa donde toman especial relevancia los vínculos establecidos en la comunidad virtual en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras Clave

e-learning, diseño instruccional, acción tutorial, comunidad virtual, aprendizaje colaborativo en red, objetos de aprendizaje, evaluación en red.

Instruccional design of e-learning programs. Case study: Design of a Masters Program in the field of International Cooperation

Abstract

This article deals with the instructional design of a master's program in the field of International Cooperation. The reader will find information regarding the selection of a methodology, course structure, materials development as well as the definition of teaching profiles and practices. The approach is mainly practical, in order to describe the process of definition from its beginnings to the attainment of the quality standards expected, which have been contrasted throughout several academic years. We'd like to stand out the design of the tuition processes as well as the definition of teaching practices as key aspects for the success of these studies, where the links established within the virtual community regarding teaching-learning processes have taken special relevance.

Key words

e-learning, instructional design, online mentoring, virtual communities, collaborative online learning, learning objects, online assessment.

Presentación del contexto

El año 2006 en el campus de La Salle en la ciudad de Madrid, España, fue el

punto de partida para el establecimiento de un diseño instruccional que se ajustara a las características de los procesos de enseñanza aprendizaje en el área de posgrado (máster). El diseño debería ajustarse ante todo a las necesidades de los estudiantes, teniendo siempre presente la misión de la universidad al servicio de la sociedad, seña además de identidad del modelo educativo lasaliano, y a la tradición de los procesos de enseñanza aprendizaje de máster en el formato presencial, que constituían el principal referente y punto de partida junto con la tradición de formación e-learning en los programas de grado ya ofertados.

El primer programa que se esperaba ofertar era un Máster en Dirección de proyectos en Cooperación Internacional. La SALLE IGS International Graduate School, contaba con la experiencia de varias convocatorias de formación en MPM (Project Management), con cuyo claustro se esperaba contar para el desarrollo de la formación e-learning, junto con un grupo de expertos en cooperación internacional, y un director con amplia experiencia en la gestión de proyectos de cooperación internacional. En este contexto, el principal reto consistía en contar con un claustro de profesores con poca a nula experiencia en el ámbito de la formación e-learning que ocupan generalmente cargos directivos en mediana-gran empresa. ¿Cómo conseguir una

formación de calidad que consiga satisfacer las expectativas de los alumnos al mismo nivel que la presencial, que siga las tendencias en formación e-learning y con un claustro docente poco preparado, tanto para generar los materiales como para impartir las asignaturas?

Las dos decisiones en este sentido que han resultado clave con la perspectiva actual fueron por un lado el cuidado diseño de elaboración de los materiales, en todo momento gestionado desde la visión académica (de la dirección del programa formativo y de coordinación académica) y desde la visión de los procesos docentes en formato e-learning (gestionada desde los responsables de edición online, e-learning y director de desarrollo tecnológico) y por otro, la firme decisión de conseguir una comunidad virtual comprometida con el aprendizaje desde todas sus figuras, lo cual implicó un cuidado diseño, formación a los distintos roles docentes y a los alumnos y seguimiento continuo de los programas en su fase de impartición.

La siguiente cita de Rowland Gallop (2003), resume de forma significativa el planteamiento base de trabajo que se acordó tomar como modelo de enseñanza aprendizaje, marco del trabajo posterior de diseño instruccional.

...participación activa del estudiante en la resolución de problemas y el pensamiento crítico respecto a una actividad de aprendizaje que considera relevante y atractiva. El estudiante 'construye' su propio conocimiento al probar ideas y enfoques basados en su conocimiento y experiencia anteriores, aplicándolos a una nueva situación e integrando el nuevo conocimiento adquirido con constructos intelectuales pre-existentes [...] El profesor es un facilitador o un entrenador. El profesor guía al estudiante, estimulando y provocando el pensamiento crítico, el análisis y la síntesis del estudiante a través del proceso de aprendizaje. El profesor es también un coalumno.

El diseño en cualquier caso debía ser flexible de modo que permita adaptarse a distintos programas y objetivos formativos en el diseño, y a las necesidades de los alumnos y a sus reacciones respecto a los materiales de estudio ya en la fase de impartición.

Seleccionamos el modelo ASSURE (Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino, 2003) como sistema de diseño instruccional al considerar interesante el punto de partida: ¿Qué habilidades tendrían que tener los estudiantes como prerrequisito? Y además tener en cuenta extendiendo esta visión, tanto las habilidades de la persona de la que partimos y como las que queremos potenciar en el proceso de formación como referente esencial para el diseño del curso. Por otro lado se consideró imprescindible que el proceso de trabajo implicase la retroalimentación entre fases.

Fase 1 (según modelo ASSURE) Analizar a los estudiantes (Analyze)

«Conozca al público, sus características generales, el conocimiento, las habilidades y las experiencias de las que parten y algo sobre sus estilos de aprendizaje.»

Otro autor (Smith, 1988) ya señala la relevancia de identificar el punto de partida de cada alumno, y del grupo en general, para identificar el modo de apoyarlos individualmente en el proceso y de adaptar en la medida de lo

posible el proceso de impartición, tanto a las necesidades grupales como a las individuales, y a las expectativas hechas explícitas, en definitiva para apoyar de modo cercano el proceso de autoaprendizaje de los alumnos.

Estos son concretamente los objetivos a alcanzar:

- Ayudarle a reflexionar acerca de su punto de partida, la meta a alcanzar y el progreso que realiza en torno a sus objetivos personales y los planteados en el estudio del programa.
- Adaptarnos a sus necesidades y observar más certeramente su progreso. Identificar perfiles complementarios para los grupos de trabajo.
- Adaptar materiales y metodología a las expectativas de los alumnos.
- Determinar la progresión en la incorporación al uso de las herramientas disponibles en el entorno virtual y las necesidades específicas de formación en manejo del entorno virtual.
- Determinar la progresión en la incorporación de trabajo en formato colaborativo.

Se decide realizar la identificación por distintos métodos y medios:

- Entrevista personal con el director del programa.
- Debate en grupo en el foro de presentación del programa.
- Cuestionario individual que posiciona al alumno frente al desarrollo genérico de competencias que pretende el programa.

Este análisis retroalimenta a docentes, grupo de alumnos, alumno individualmente, y en última instancia al equipo involucrado en el diseño del programa.

Se considera clave el análisis de partida en relación a:

1. COMPETENCIAS

- Actitudes y valores
- Habilidades y destrezas
- De conocimiento
- Destrezas informáticas.
- Capacidad de autoaprendizaje.

2. EXPECTATIVAS y OBJETIVOS: ¿Qué esperan del programa? ¿Quiénes quieren ser al finalizar el programa? ¿Cómo pretenden usar estos conocimientos? Esto es clave para orientar todo el estudio y enfocarlo a un fin concreto con una meta definida —desde el alumno y desde el proceso docente—.

3. EXPERIENCIAS: De dónde parten en relación al estudio y por qué han decidido cursar estos estudios.

Fase 2. Fijar objetivos (State)

«¿Cuáles son los resultados del aprendizaje del curso y de cada unidad? ¿Qué harán los alumnos o qué sabrán y cómo se espera que demuestren su aprendizaje? Pueden ser resultados actitudinales, cognitivos o psicomotrices.»

El diseño del programa estaba condicionado por dos objetivos clave del mismo: ser capaz de gestionar proyectos, ser capaz de cooperar de forma efectiva. Esto nos llevó a plantear un diseño de trabajo que atendiese tanto a los procesos de aprendizaje como a los contenidos, dado que en gran parte los procesos en sí mismos constituirían una parte importante del aprendizaje. Por ello se optó por diseños de trabajo colaborativos, que facilitasen el desarrollo de las competencias relacionadas con los objetivos genéricos. Por otro lado, en los entornos de aprendizaje en red, parece probada la relevancia de establecer dinámicas de interacción social

(Palloff, R. M., & Pratt, K., 1999) y el hecho de que es posible aprender tanto de los materiales como de la mediación entre iguales (en este caso los estudiantes).

En el marco del Máster en Dirección de proyectos de Cooperación Internacional en formato e-learning fueron tomados como clave los objetivos del programa y los específicos de cada unidad previo establecimiento de las competencias genéricas y específicas. Competencias y objetivos se hacen explícitos a los alumnos en el planteamiento de la base teórica y en el planteamiento de cada actividad concreta, monitorizándose su consecución desde el control del proceso y analizando el resultado de trabajo.

Fase 3. Seleccionar los métodos de formación, los documentos multimedia y los materiales (Select)

«Elija los media que va a utilizar, los documentos multimedia, entre los que se pueden encontrar textos, imágenes fijas, vídeo, audio y material informático multimedia. Los materiales pueden ser adquiridos o creados por uno mismo, y pueden incluir software, hardware, música, etc.»

La metodología se desarrolla en torno al Aprendizaje Basado en proyectos, Método del caso y Clase magistral. Su distribución aproximada es de un 70% del tiempo dedicado a Método de proyectos y Estudio de casos y 30% asignado a clase magistral (se considera clase magistral el análisis del material docente elaborado por el profesor). La universidad ha venido trabajando un proyecto de investigación dirigido a la elección de metodologías para la im-

partición de programas Máster Denominado Proyecto Prometeo y el máster es fiel a las líneas metodológicas planteadas en el proyecto.

En el desarrollo de materiales se optó por generar archivos PDF con un proceso de edición profesional. Mientras que en la formación de Grado los profesores están formados para desarrollar sus propios materiales en formato hipertexto-multimedia, el perfil de profesor del máster estaba constituido por profesionales ocupando cargos medios-altos en entidades externas, dedicados parcialmente a la docencia y con poca o nula experiencia en formación e-learning. Por otro lado la experiencia nos decía que los alumnos prefieren una edición profesional y materiales descargables y fácilmente imprimibles. Se optó por dirigir el proceso de producción desde el departamento de edición, que elaboró unas guías que indicaban al profesor qué material desarrollar y con qué objetivos. Posteriormente se ponía en marcha un proceso de edición con dos focos: adaptar las dinámicas propuestas por el profesor a las características de la formación e-learning, y en concreto a las propuestas de diseño genéricas del programa y por otro lado, generar unos materiales adaptados al diseño gráfico seleccionado. Desde el departamento de edición se retroalimentaba el diseño de cada asignatura, facilitando recursos y los consejos necesarios para la adecuación de las propuestas pedagógicas.

Debido al compromiso de La Salle campus Madrid con la innovación en distintos ámbitos; educativo, cooperación internacional, diseño universal, dependencia, se optó por generar un material multimedia y multidispositivo (con vídeo y audio descargables en distintos formatos) de características

innovadoras, que se adecuara a las tendencias en formación e-learning. Siguiendo un esquema similar a un resumen ejecutivo, acerca de un aspecto clave del objeto formativo, se generaron los Learning Coffee asociados a los contenidos de modo que iniciando el estudio en las asignaturas invitasen a profundizar en el tema, y explorar el resto de los materiales. La idea desde la génesis era reutilizarlos en distintos contextos y con distintos

objetivos. Hemos oído hablar a menudo de Objetos de Aprendizaje, y aunque no exista un estándar que los defina, Generatividad, Reusabilidad e Interdisciplinariedad son 3 de los términos con los que expertos coinciden, The Masie Center (2002). Con estas premisas se desarrollaron los Learning Coffee, enfocados a trabajar el potencial del alumno, fácilmente reutilizables en distintos ámbitos y útiles para cubrir necesidades diversas.

The screenshot shows a webpage with a dark background and white text. At the top left is the LASALLE logo with the tagline 'parque innovación'. At the top right is the LASALLE logo with the tagline 'international graduate school'. The main title is 'Los pequeños mundos de la innovación' with the subtitle 'Small Worlds: redes de trabajo'. Below the title is a circular logo for 'learning coffee'. A navigation menu on the left lists: 'Los pequeños mundos de la innovación', '¿Qué es un Small World?', 'La figura del Business', 'Ventajas y desventajas de los Small Worlds', 'El resto de los Small Worlds', 'Resumen', and 'Ahora prueba'. The main content area has a text block: 'En un mundo cada vez más globalizado y en un contexto regido por la competencia, las empresas necesitan diferenciarse de sus competidores. Así, la clave del éxito reside en la innovación. ¿Por qué el Silicon Valley de San Francisco o la ciudad de Boston son focos de desarrollo tecnológico? La respuesta es "Small World", un nuevo entorno de relaciones que dispara la capacidad de innovar de las sociedades presentes en un área.' Below this is a video player with a play button and a progress bar. To the right of the video is a 'Biblioteca' section. At the bottom of the video player are buttons for 'Descárgate este vídeo', 'QuickTime', and 'Windows Media'.

Objeto de aprendizaje: Learning Coffee

Indivisa, Bol. Estud. Invest., 2011, n.º 12, pp. 187-199
ISSN: 1579-3141

nos vuelcan sus dudas, el blog es un espacio de comunicación con director, transversal a todo el programa, a continuación se muestra el contenido Learning Coffe, que tratando un aspecto clave de la materia, despierta el interés por profundizar, la guía de trabajo presenta las actividades y directrices de trabajo y autoestudio para la asignatura, así como calendario e hitos principales, el material de estudio está constituido por la base teórica y en Espacio de Material Adicional los alumnos pueden hallar enlaces web, artículos, videos, audio (Podcast).

En cuanto a los espacios de comunicación, en el entorno virtual se destinan distintas herramientas y espacios para cada perfil, así tutor experto utiliza principalmente los foros (uno denominado tablón para cuestiones académicas generales, y otro para el trabajo en cuestiones relacionadas con actividades y proyectos planteados en la asignatura). El tutor de seguimiento recurre al espacio de noticias para publicar sus comunicaciones, si bien interviene directamente en todos los foros.

Por otro lado el director del programa mantiene un chat mensual con los alumnos, para monitorizar el proceso, aportar una visión de contexto sobre las materias y acercar su experiencia a los alumnos. También utiliza un blog donde plantea un caso transversal en el que participan los grupos.

Los alumnos disponen de las herramientas de correo, foro, chat, blog, para generar materiales propios, o líneas de debate, trabajar en grupo de forma restringida o no y comunicarse de forma síncrona o asíncrona.

Otro aspecto clave en el diseño del curso lo supuso el diseño de una cuidada acción tutorial que garantizara

la interacción adecuada de alumnos con materiales docentes y planteamientos de trabajo. Debido a la poca experiencia de los docentes del programa en formación con soporte virtual se optó por contratar la figura de un tutor de seguimiento, cuyo principal objetivo era garantizar soporte continuo a alumnos y docentes, vigilando el desarrollo de la acción formativa. Los docentes además asistieron a una sesión de formación presencial, apoyada por una formación e-learning que los situaba en el rol del alumno, para vivir la experiencia desde este punto de vista y con un diseño de trabajo similar al del máster. El objetivo es que tras varias convocatorias y la asistencia a cursos de formación, los docentes ganen autonomía y sean capaces de realizar las tareas planteadas tanto para su perfil como para el del tutor de seguimiento.

La distribución de roles y funciones se desarrolló como se detalla a continuación:

Las **funciones del Tutor Experto** se pueden resumir en:

1. Apertura y cierre de asignaturas
2. Dinamización y seguimiento de foros
3. Resolución de dudas
4. Orientaciones
5. Evaluación
6. Análisis final y control de calidad

Las funciones del **Tutor de Seguimiento** se pueden resumir en:

1. Familiarizar al alumno con el entorno virtual.
2. Apoyo al experto en la dinamización de Foros
3. Seguimiento
4. Orientación y Ayuda
5. Análisis final y Control de Calidad
6. Apoyo continuo al Tutor Experto

El tutor de seguimiento garantiza que el Experto esté desarrollando sus funciones de modo adecuado, recordándole hitos importantes de su plan de trabajo, sirviendo de referencia al si tiene dudas y garantizando el apoyo pedagógico necesario para garantizar la calidad de la acción formativa en el entorno virtual.

Fase 5. Exigir la participación de los alumnos (Require):

«Sin la implicación de los alumnos, la actividad caerá en la pasividad.»

Como ya hemos mencionado anteriormente, los objetivos y competencias que se esperan trabajar nos han conducido a un diseño de trabajo colaborativo que favorece la comunicación constante y significativa. Este es el modo en que se plantean a los alumnos:

«Muchas de las actividades planteadas a lo largo del programa implican trabajo colaborativo. Cuando hablamos de trabajo o aprendizaje colaborativo nos referimos a grupos de alumnos trabajando de forma conjunta para llegar a metas comunes. Difiere del concepto de trabajo en equipo tradicional en que todo el grupo es responsable tanto del proceso como del resultado del trabajo. El grupo no se reparte un trabajo que luego une en un resultado, sino que se interrelaciona para conseguir un objetivo común. El entrenamiento de aquellas competencias relacionadas con la cooperación y el trabajo conjunto se hace imprescindible en un programa de estas características: Gestión de Proyectos implica necesariamente la unión de esfuerzos y el aprender a colaborar. Cooperación Internacional lo lleva implícito en su significado: se tra-

ta de proyectos en los que cooperamos y manejamos las competencias que facilitan un eficaz trabajo en equipo. Todos colaboramos para alcanzar un resultado común.

A lo largo del periodo formativo los alumnos estarán divididos de forma estable en equipos de entre 4 y 5 alumnos. Vosotros mismos configuraréis los equipos, que en principio se corresponderán con los equipos de trabajo del Proyecto Final...

Cada periodo formativo el grupo generará su propia organización interna, asignando Coordinador, cuya misión es dirigir al equipo y hacer avanzar el trabajo, controlando el tiempo para que se cumplan los plazos y gestionando la participación y aportación de sus miembros.

Dispondréis de vuestro propio espacio de trabajo en la plataforma, con todas las herramientas de comunicación y espacio para organizar el trabajo. Cada grupo de alumnos generará un Blog de equipo, que facilitará subir el resultado de trabajo y compartirlo con los demás compañeros de programa. Este espacio está concebido como un lugar en el que expresar la identidad del grupo, realizar aportaciones al trabajo común y como lugar de aportaciones abiertas y enriquecimiento mutuo.»

Coll, C., Solé, L., (1990), definen la enseñanza como «un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma, a su vez, del proceso de negociación». El aprendizaje colaborativo es muy eficaz para trabajar las competencias transversales relacionadas con la gestión de proyectos y la cooperación, dado que en sí misma constituye una fuente de negociación, cooperación con iguales y consenso. Por otro lado, existen otras

ventajas asociadas con los propios procesos de aprendizaje y con las características propias de la formación virtual que inciden tanto en los aspectos cognitivos como en los socioafectivos, como son: intercambio de puntos de vista, mayor motivación, interdependencia positiva. (Driscoll, M. P., Vergara, A., 1997).

La figura responsable de acompañar a los grupos y servir de mediación y guía es el tutor de seguimiento. Se establecen un par de tutorías por proyecto o periodo de trabajo con cada equipo. El tutor de seguimiento proporciona directrices concretas a los coordinadores para ayudarles a liderar y gestionar el equipo de trabajo. Tras la finalización de los trabajos, se cumplimentan unos cuestionarios de autoevaluación en relación a las competencias que se pretenden desarrollar mediante el trabajo colaborativo, relacionadas con las competencias genéricas del programa y las concretas de la asignatura. Los alumnos se autoevalúan y evalúan a cada miembro del equipo de trabajo y al grupo en su globalidad. El tutor proporciona una retroalimentación general al grupo y tanto un refuerzo como unos objetivos de mejora para futuros proyectos en común.

Existen además otros motivos de contacto en el proceso, tanto debates de aula, como chats con el director, blog de contextualización del trabajo y videoconferencias. Ponen en contacto a todos los alumnos participantes y son moderados por el profesor experto o el director y mediados por el tutor de seguimiento.

Fase 6 Evaluar y revisar (Evaluate)

«La evaluación debe incluir los aspectos formativos y sumativos de los alumnos y del formador, y debe examinar

todos los niveles de aprendizaje del estudiante.»

Los alumnos están sujetos a dos procesos de evaluación. Uno constituido por una autoevaluación (en relación a las competencias genéricas y específicas y desde la perspectiva de los procesos de trabajo y los resultados) que se plantea en forma de cuestionario al grupo y con una entrevista con el tutor de seguimiento. El siguiente se atiene a la evaluación de los resultados de trabajo y corresponde al tutor experto, quien evalúa en base a unos criterios preestablecidos, y hechos explícitos a los alumnos y siempre relacionados con competencias genéricas y específicas.

La evaluación se pondera en cada asignatura con un 80% relacionado con resultados de trabajo y mejoras en los procesos, teniendo en cuenta logros en ambos sentidos y con un 20% relacionado con el resultado de realizar una evaluación administrada por el tutor al final de cada periodo de trabajo. El alumno tiene acceso a través del campus virtual a una evaluación teórica compuesta por preguntas, generalmente de tipo test, a las que debe dar respuesta.

Por otro lado se ha implantado un sistema de calidad, con el objetivo de monitorizar el proceso y reaccionar tanto en la convocatoria actual como en futuras convocatorias del programa. En este sentido se han generado cuestionarios tanto para alumnos como para profesores. Al finalizar cada asignatura los alumnos cumplimentan una encuesta relacionada con contenidos, figuras docentes, entorno virtual, procesos de trabajo-actividades y método de evaluación. Los profesores cumplimentan otro cuestionario en el que plantean aciertos y mejoras a fu-

turo en relación con las dinámicas de trabajo y materiales.

Previo al lanzamiento de cada convocatoria se estudian en detalle los resultados de calidad para implementar los cambios pertinentes.

Conclusiones

El trabajo desarrollado en 3 convocatorias del programa en el momento de escribir este artículo, nos proporciona una visión bastante completa de los resultados del diseño instruccional. Podemos destacar aspectos relacionados con el proceso y con los resultados. En relación al proceso, los alumnos sin duda valoran por encima de todo la figura de la tutora de seguimiento, puntuada en todas las encuestas de calidad de cada asignatura siempre por encima de 3 (de un intervalo de 4, siendo 4 la puntuación que expresa mayor satisfacción). Al charlar con los alumnos al final del programa, siempre se refieren a esta figura como clave en su proceso de formación, por acompañarles e impulsarles en el proceso. Así mismo valoran de forma muy positiva la figura del director del programa, quien mantiene con ellos reuniones mensuales en un chat e individuales a demanda por Skype. Las figuras de apoyo y seguimiento se perciben como imprescindibles. Asociamos la baja tasa de abandono en el programa (menor al 20% en una duración de 9 meses más 2 de proyecto) a estas figuras. Los profesores expertos que imparten las asignaturas generalmente son valorados por dos aspectos: la agilidad de sus respuestas y el aprendizaje que promueven sus comentarios o invitaciones en los debates. No valoran tanto una mayor presencia sino la calidad de la misma. Un aspecto que demandan continuamente los alumnos es la

mejora en la contextualización de algunas asignaturas. Se paría de la premisa de reutilizar los contenidos transversales en distintos itinerarios de Gestión de Proyectos y se optó, siguiendo el modelo presencial, por no contextualizar las asignaturas genéricas de gestión de proyectos. La última convocatoria ya presenta la mayoría de las asignaturas contextualizadas. Una de las limitaciones que se percibía desde la dirección de e-learning, relacionada con la poca interactividad de la base teórica, no parece haber presentado un problema para los alumnos, que parecen valorar más el contenido en sí y el aprendizaje desarrollado por las actividades de aprendizaje propuestas. Todos los alumnos se muestran satisfechos con el proceso de trabajo en grupo, destacando que les ha ayudado a aprender más y a sumar a los resultados. Hemos de indicar que los grupos permanecen estables a lo largo del programa y que al inicio suelen presentar dificultades y frustrar a los alumnos. Una vez adquirida la dinámica, gracias en parte al apoyo de la tutora de seguimiento, se muestran satisfechos y muy vinculados al grupo. Hemos observado que en ocasiones el trabajo en grupo aísla a los alumnos del gran grupo del aula, y en cambio en una de las convocatorias los grupos interactuaban a menudo entre ellos, intercambiando resultados, comunicados personales. Deseamos analizar qué les motivó a ello para poder implementar una mejora a futuro, contamos con la ventaja del contacto con los alumnos egresados.

En relación a los resultados, los alumnos que no abandonan la formación aprueban en un porcentaje del 95%, y en su mayoría presentan proyectos viables y sostenibles de gran interés. Un dato significativo es que tras la primera convocatoria 2 de los proyectos

(presentados por 4 de los alumnos) se han concretado en dos ONGD, Agua para Vivir y The International Help Alliance.

Los buenos resultados se reflejan en gran parte en las relaciones cercanas que se han establecido en la comunidad virtual, que han llevado a los alumnos a encontrarse en numerosas

ocasiones en forma presencial, incluyendo grupos casi completos en la sede de La Salle IGS en Madrid. Hoy en día existe una red que mantiene en contacto a antiguos alumnos, que incluso acuden virtualmente a las convocatorias en curso para narrar su experiencia y la proyección que el máster ha tenido en su momento presente.

Referencias Bibliográficas

COLL, C.; SOLÉ. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En COLL, C.; PALACIOS, J., MARCHESI, A. (Ed.), Desarrollo psicológico y educación II. Madrid: Alianza.

DRISCOLL Y VERGARA. (1997). Nuevas Tecnologías y su impacto en la educación del futuro. Pensamiento Educativo, 21.

GALLOP, R. (2003). Virtually an Online Experience, Access All Areas: Widening Participation in Postgraduate Education, the Annual Conference of the National Postgraduate Committee

HEINICH, MOLENDIA, RUSSELL Y SMALDINO, S. (2003). Instructional Media and Technologies for Learning (7 ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

PALLOFF Y PRATT. (1999). Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom. San Francisco: Joseey-Bass.

SMITH, R. M. (1988). Learning how to learn. Milton Keynes (UK): Open University Press.

The Masie Center. (2002). Making Sense of Learning Specifications & Standards: A decisions maker's guide to their adoption. Saratoga Springs.

