

## *El modelo de producción didáctico-tecnológico en el SEAD: tutores y estudiantes*

Adriana Alicia De Stefano  
Beatriz Graciela Banno

ADRIANA ALICIA DE STEFANO: *Licenciada en Ciencias de la Educación (UNMdP). Especialista en Educación a Distancia. Diploma Superior en Ciencias Sociales, orientación Educación (FLACSO). Postgrado en Nuevas Tecnologías (Universidad de Sevilla, España). Especialidad en Docencia Universitaria (en curso, UNMdP). Actualmente, profesor titular, integrante del equipo técnico del área de Producción Didáctica y webmaster del Sistema de Educación Abierta y a Distancia y coordinadora técnica de Capacitación, desde el año 2008, del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo Pesquero. Investigadora categorizada en el Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación, de la Facultad de Psicología. Proyectos de investigación en curso: "Nativos e inmigrantes; docentes y alumnos entre supuestos y prácticas en el uso de las TIC".*

BEATRIZ GRACIELA BANNO: *Licenciada en Ciencias de la Educación (UNMdP). Especialista en Educación a Distancia (UNMdP). Diploma Superior en Ciencias Sociales, orientación Educación (FLACSO). Postgrado en Nuevas Tecnologías (Universidad de Sevilla, España). Especialidad en Docencia Universitaria (UNMdP). Actualmente, profesora titular en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de la UNMdP. Participa, desde 1998, en el actual Centro de Investigación en Procesos Básicos, Metodología y Educación, de la Facultad de Psicología. Proyecto en curso: "Nativos e inmigrantes; docentes y alumnos entre supuestos y prácticas en el uso de las TIC".*

### **Resumen**

Presentamos una descripción de nuestro modelo de producción didáctica en las distintas etapas de desarrollo del Sistema de Educación a Distancia, desde sus inicios en 1984, estableciendo los puntos de inflexión que marcan el predominio de la EaD tradicional, el pasaje a los medios tecnológicos y la integración de la virtualidad. Concebimos la EaD como una modalidad sustentada en fundamentos teóricos, no circunscripta a la incorporación de tecnologías que únicamente permitan desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje mediatizados, aun cuando

estos particulares ambientes de aprendizaje revistan un carácter de creciente importancia en la actualidad y permitan una mayor accesibilidad. En este marco, se describen el perfil del tutor y las competencias básicas y específicas para una práctica apropiada al perfil del nuevo estudiante en la educación superior, conceptualizado como nativo digital, categoría que alude a las nuevas generaciones inmersas culturalmente en el paradigma tecnológico de acceso a la información y comunicación.

Se caracterizan las prácticas tecnológicas y estilos de aprendizaje de población de ingresantes a la Universidad Nacional de Mar del Plata. Conforman la muestra estudiantes de primer año nacidos entre 1990-1993. En este contexto se plantea la gestión de programas a distancia con un enfoque integrador de prácticas pedagógicas dirigidas al nuevo estudiante.

Palabras clave: educación superior, estilos de aprendizaje, nativo digital, tutor.

## **Abstract**

We present a description of our model of educational production at different stages of development in Distance Education System since its inception in 1984, establishing the turning points that mark the traditional dominance of distance education, the passage to the technology and integration of virtuality. Conceived as a model theoretically supported and not circumscribed to the incorporation of technologies that only allow the development of mediated teaching and learning processes, even though these particular learning environments involves increasingly importance and allow better accessibility. In this context, is described the profile of the tutor and basic and specific competences for an appropriate practice for a new student profile in higher education, conceptualized as a digital native, a category that refers to the new generations culturally immersed in the technological paradigm of access to information and communication.

They feature technological practices and styles of learning of a group of new students from the Universidad Nacional de Mar del Plata. The sample is formed by first year students born between 1990-1993. In this context we analyze the management of distance education programs with an integrated approach of teaching practices addressed to new student.

Keywords: higher education, styles of learning, digital native, tutor.

## 1. Modelos en EaD: mediatización e interacción

El Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) se construye como un espacio de innovación educativa en la Universidad Nacional de Mar del Plata<sup>1</sup>, que sostiene en su desarrollo distintos modelos de producción didáctica y se apropia en su recorrido de las características que definieron a los distintos paradigmas de la EaD.

El pasaje de la EaD tradicional a los sistemas multimediales y, actualmente, a la virtualidad se definió por la incorporación de diferentes tecnologías en la mediación pedagógica y en el rol preponderante del tutor para los procesos de interacción y comunicación. El siguiente esquema refleja en forma resumida las distintas etapas clave:

Modelos	Mediación pedagógica	Tutoría	Perfil docente
Tradicional	Encuentros presenciales. Materiales impresos.	Interacción presencial y telefónica.	Profesor (especialista en contenidos - diseñador - instruccional).
Multimedial	Integración de medios: video-audio-impreso- presencial. Profesor	Interacción presencial, telefónica y por medio de video y audio cassettes.	Profesor + tutor (clase presencial).
Tecnológico	Aulas virtuales.	Interacción por e-mail, chats y foros.	Tutor (facilitador).
	Recursos de la Web 2.0.	Interacción distribuida.	Tutor <i>on-line</i> .

El nuevo comienzo de siglo con sus procesos de globalización/regionalización, los cambios en los paradigmas educativos/productivos y la incorporación de las tecnologías de redes a las actividades profesionales/cotidianas encuentra a la educación a distancia preocupada por la calidad: la incorporación de la tecnología o la tecnología como modalidad en el diseño de estrategias de enseñanza y de aprendizaje para la educación superior.

<sup>1</sup> Comienza en el año 1984, como Proyecto de Educación a Distancia, con la dirección del Dr. Gustavo Cirigliano [www.mdp.edu.ar/iuabierta](http://www.mdp.edu.ar/iuabierta)

Alejada de los planteos presencialidad/no presencialidad, “la pedagogía que acompaña el nuevo paradigma tecnológico permite una visión participativa de la formación (modalidades y metodologías alternativas)<sup>2</sup> que favorece un aprendizaje asincrónico, una nueva relación entre los actores y una formación a lo largo de toda la vida” (UNESCO. Conferencia mundial sobre la educación superior, 1998).

Las propuestas pedagógicas se nutren de los recursos de comunicación que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Un ejemplo lo constituyen los entornos virtuales de aprendizaje que integran una amplia gama de herramientas que posibilitan la comunicación sincrónica y asincrónica, y el acceso a recursos de contenidos de propietarios y de la Web, como, también la Web 2.0 con la proliferación de herramientas que permiten la socialización, la colaboración en la producción y la generación de contenidos.

En este contexto, la calidad de los programas se centra en los contenidos desarrollados y en las actividades que generan una buena enseñanza. Es en este marco que lo tecnológico contribuye o favorece el encuentro entre pares o la relación con el tutor:

La tecnología siempre ha sido eje de análisis, de acuerdos y de controversias, con respecto al diseño de cursos y carreras. Evolutivamente: cartillas, impresos, TV/radio, audio/video, redes satelitales, Internet, plataforma, Web 2.0. Esto ha sido así porque la tecnología genera nuevas formas de encuentro docente-alumno, alumno-alumno, dando respuestas de diferente capacidad al problema central de la educación a distancia que es el modelo comunicacional y sus posibilidades de interacción<sup>3</sup>.

En la elaboración de situaciones educativas con gestión a distancia, las configuraciones didácticas pueden vislumbrarse a través de la particular trama formada por los materiales y estrategias de mediación/mediatización, y ser ubicadas en la etapa de diseño, de producción y/o de implementación. Otro punto de abordaje del concepto de configuraciones didácticas es el que contempla la incorporación de nuevas tecnologías de la información. Haremos referencia a Maggio (1998), prestando atención a la formulación de la siguiente hipótesis:

La inclusión de nuevas tecnologías se articula en el entramado de las configuraciones didácticas a partir del favorecimiento de procesos cognitivos

2 El abanico de posibilidades comprende instancias presenciales, virtuales, y/o bimodales.

3 La problemática de la mediación pedagógica a distancia es abordada por las autoras en las siguientes ponencias: “La calidad en educación a distancia analizada a través de las intervenciones pedagógicas tutoriales”, CIVE 2002; “Los proyectos de educación a distancia: ¿Mediación o ‘delivery’?”, LATINE-DUCA 2004; “La construcción de la intervención didáctico tecnológica”, EDUTEC 2007; “Las intervenciones tutoriales para un proceso de calidad”, EDUQ 2009.

diferenciados. Por lo tanto, las configuraciones que incluyan nuevas tecnologías podrán presentar rasgos semánticos y lógico-estructurales cualitativamente diferentes a las que no los incluyen y dar cuenta de otras formas de tratamiento de los contenidos.

Diversos autores refieren que el éxito de un curso depende fundamentalmente de la manera en que ha sido diseñada la interacción a través de los materiales educativos, el tipo de actividades individuales y grupales que propone y cómo el tutor se involucra en la interacción. El concepto de *distancia transaccional* desarrollado por Moore (1990) apunta a que la relación educativa debe quedar determinada por la cantidad y calidad del diálogo que se establece en la puesta en marcha del curso o asignatura. Las formas de comunicación sincrónica y asincrónica planeadas encuentran su fundamento en el diseño curricular, la producción de los materiales y en la elección de la tecnología.

Este tipo de posicionamiento supera la visión artefactual de la tecnología que caracterizó los desarrollos en educación a distancia de pasadas décadas y apunta a reconocer que el soporte tecnológico más adecuado para ser utilizado en la enseñanza no es otro que el que se halle integrado a los modos en los que el conocimiento se produce, en forma individual y/o colaborativa. Por lo tanto indagar en torno a los procesos de intervención tutorial de las acciones educativas emprendidas a distancia es prioritario en la agenda pedagógica para el diseño de estrategias de enseñanza de mayor calidad.

A continuación, se puntualizan algunas cuestiones que deben ser consideradas como nodales en el diseño e implementación de una estrategia de intervención educativa con modalidad a distancia. El estilo de enseñanza y los resultados de aprendizaje esperados serán particulares de cada experiencia, pero no podrán faltar definiciones con respecto al ambiente de aprendizaje, los materiales didácticos, el sistema y perfil de las tutorías y la interacción entre estudiantes:

- Ambiente de aprendizaje adecuado, utilizando nuevas tecnologías e interfases que favorezcan la atención del alumno desde su propio contexto, a partir de la descripción previa del destinatario potencial.
- Materiales didácticos: pertinentes, novedosos, atractivos, estimulantes y que incorporen elementos curriculares y recursos que, por su simbología y estrategias de abordaje, favorezcan el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en el destinatario.
- Tutoría: el trabajo de atención tutorial representa una gran parte del sostenimiento del estudiante a distancia. Su acompañamiento se evidencia a través de la resolución de tareas, en el abordaje del material instruccional y en la crea-

ción de “presencia social” a través de los medios de interacción<sup>4</sup>.

- Interacción entre los estudiantes: no solo permite la socio-construcción de conocimientos sino que representa una red de vinculación muy importante para desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad educativa.

## 2. Gestión de programas de educación a distancia

Una institución que decide realizar proyectos educativos con modalidad a distancia necesariamente requiere de una organización adecuada a los procesos que va a implementar. La existencia de un “desdoblamiento” en el tiempo y en el espacio de los procesos de enseñanza y de los procesos de aprendizaje requiere la identificación de funciones y tareas que garanticen la calidad educativa. Mayor complejidad encontramos cuantos más recursos tecnológicos se identifiquen en ambas instancias: producción e implementación.

En esta perspectiva las acciones formativas a distancia se constituyen como prácticas institucionales con inserción en un modo organizativo (área, departamento, sistema, etcétera) que requieren del trabajo en equipo sobre la base de las actividades de diseño, producción y gestión a distancia. Las áreas estratégicas dentro de una organización de este tipo serán aquellas que cumplan las siguientes misiones dentro del organigrama:

- **definición de políticas** (atención de la demanda, identificación de necesidades, estudios de mercado, selección de ofertas/publico/recursos);
- **diseño pedagógico** (estrategias de enseñanza, componentes tecnológicos, producción de materiales);
- **comunicación** (atención de alumnos y atención de docentes).

Serán, entonces, áreas funcionales aquellas que cumplan misiones y desarrollen funciones de apoyo y logística para las áreas estratégicas. Podemos nombrar las siguientes:

- coordinación de equipos y recursos materiales,
- servicios de desarrollo y mantenimiento de tecnología,
- acopio o repositorio de materiales,

<sup>4</sup> La construcción de la presencia social en la enseñanza mediada requiere de intervenciones pedagógicas apropiadas. Para un análisis sobre las competencias del tutor, consultar: Ehulete y De Stefano: “Competencias y capacidades en las tutorías virtuales”, TE&ET, 2009.

- circuitos de distribución,
- monitoreo de necesidades/demandas del mercado laboral y/o educacional.

Con respecto a la estructura organizacional, muchos pueden ser los esquemas propuestos. Resulta claro establecer tres niveles jerárquicos de funcionamiento: uno de definición de políticas, otro de administraciones generales y un tercero de producción, actualización y seguimiento de espacios curriculares.

La estructura física y la estructura tecnológica están íntimamente relacionadas, y resultan dos aspectos de los mismos procesos. En algunos casos, pueden desdoblarse funciones, como por ejemplo en el ámbito de producción de medios/multi-media, ya sea que se trate de responsabilidad sobre la infraestructura o responsabilidad por la creación y desarrollo didáctico-pedagógico de los medios o recursos que serán utilizados.

La estructura pedagógica es la estructura central en un proveedor de EaD. Dentro de ella encontraremos diferentes equipos: uno de especialistas en educación (preferentemente multidisciplinario), otro de contenidistas y especialistas en comunicación, y un tercero de asistencia educativa o apoyo académico.

La estructura de apoyo logístico es medular en estas organizaciones. Garantizar la comunicación entre docentes, alumnos y equipos de apoyo, gerenciar y ejecutar el almacenamiento y distribución de materiales didácticos en tiempo y forma, y la instalación conforme normas y mantenimiento preventivo y correctivo de equipos y recursos utilizados son vitales para que las funciones de las áreas estratégicas puedan ser llevadas a cabo.

La complejidad en cantidad y diversificación de ofertas, públicos, componentes tecnológicos utilizados, equipos interdisciplinarios, docentes-tutores, etcétera, marcará la necesidad de contar con equipos departamentales por función no solo con responsables unipersonales. La evolución de una institución oferente de EaD<sup>5</sup> irá modificando la estructura funcional inicial, y construyendo una trama de prácticas educativas mediadas en congruencia con los lineamientos teóricos y metodológicos del campo y el contexto institucional.

Si visualizamos el modelo de gestión de programas, como una construcción política, cultural, organizativa, técnica, operativa de los actores en una institución, los proyectos de educación a distancia tendrán tal entidad cuando se sustenten en decisiones y prácticas colectivas y no en propuestas de enseñanza mediadas aisladas.

5 Un modelo organizativo puede consultarse en la ponencia de las autoras: "El área de producción didáctica del SEAD", EduQ@ 2008.

### 3. Perfil del tutor

Un lugar vital está reservado al tutor, en este modelo de gestión. Se priorizan en su actuación competencias comunicativas dirigidas a sostener la presencia social<sup>6</sup> en los ambientes virtuales que hace a la construcción de otro más cercano en la interacción con los estudiantes.

El tutor debe tener competencias que lo habiliten para generar una ayuda pedagógica que potencie la permanencia del alumno en el curso, evitando los riesgos de deserción; aumente su satisfacción; potencie los logros académicos. Además debe ser hábil en el manejo tecnológico que permita un buen uso de los recursos y materiales como sortear imprevistos<sup>7</sup>.

Concebimos el perfil del tutor en el siguiente diseño por áreas de competencia

COMPETENCIA GENERAL
<p>El docente <b>especialista en aulas virtuales</b> tendrá competencia para producir programas educativos utilizando tecnologías de la información como usuario creativo y eficaz, atendiendo a un sistema de evaluación confiable, participando en estrategias de comunicación adecuadas al medio, colaborando en el mejoramiento de los programas y capacitando recursos humanos con un sentido ético en el desempeño de su rol profesional.</p>

6 El rol del tutor en la construcción de la presencia social en los procesos de comunicación mediada y la importancia de la categoría socioemocional han sido indagados en los proyectos de investigación “Diseño curricular por competencias y criterios de evaluación para la formación de tutores de *e-learning*”, “Los componentes del diseño pedagógico socioconstructivista: interacción y tutorías”, “Impacto sobre el logro académico en procesos de enseñanza a distancia”.

7 Evaluación de las competencias para la formación tutores de *e-learning*. Hekademus. *Revista de la Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa*.



Áreas de competencia	Subárea de competencia
<p><b>1. Competencias tecnológicas</b> Para gestionar y emplear las tecnologías de la información apropiadas para el diseño y desarrollo de procesos de teleformación.</p>	<p>1.1. Competencia para la selección y uso creativo y eficaz de herramientas, recursos y programas. 1.2. Competencia operativa para utilización de programas que permiten desarrollar procesos de comunicación sincrónica y asincrónica. 1.3. Competencia para diseñar, desarrollar y administrar cursos desde una plataforma. 1.4. Competencia para modelar el uso del medio minimizando problemas de comunicación. 1.5. Competencia para gestionar aplicaciones desde navegadores, programa de presentaciones, de auto evaluaciones, pizarras digitales, blogs, etcétera. 1.6. Competencia para incorporar la actualización de programas en su propia formación.</p>
<p><b>2. Competencias de diseño instruccional</b> Para la aplicación de fundamentos teórico-pedagógicos en las estrategias didácticas y la selección de la metodología más adecuada para realizar la implementación, seguimiento y evaluación de la acción.</p>	<p>2.1. Competencia para formular los objetivos y seleccionar y organizar los contenidos del curso. 2.2. Competencia para la formulación de una estrategia de intervención acorde con modelos comunicacionales y teorías de aprendizaje pertinentes. 2.3. Competencia para establecer alternativas de abordaje en diferentes tipos de diálogo mediado. 2.4. Competencia para diseñar su propio plan de comunicaciones. 2.5. Competencia para realizar el seguimiento, supervisión y evaluación del curso. 2.6. Competencia para reflexionar sobre su propia práctica.</p>

<p><b>3. Competencias tutoriales</b> Para la asistencia técnico pedagógica del alumno, facilitando su mejor proceso de aprendizaje y orientándolo en las estrategias metacognitivas más apropiadas.</p>	<p>3.1. Capacidad para orientar y asesorar a los alumnos durante su proceso de aprendizaje. 3.2. Competencias para la comunicación mediada. 3.2. Competencia para promover su participación como miembros de grupos. 3.2.1. Capacidad para guiar y enfocar puestas en común: capacidad para promover intercambios de opiniones, capacidad para desarrollar procesos de retroalimentación. 3.3. Competencia para usar redes de recursos para actividades colaborativas. 3.4. Competencia para seleccionar el sistema de tutorías más adecuado (individual/grupal). 3.5. Competencia para evaluar el rendimiento individual y grupal a lo largo del curso.</p>
<p><b>4. Competencias profesionales</b> Para la actualización de sus marcos teóricos, incorporación de innovaciones y mejoramiento de las prácticas.</p>	<p>4.1. Competencia para la construcción de comunidades virtuales. 4.2. Competencia para participar en proyectos colaborativos con pares y expertos. 4.3. Competencia de expresión escrita mediada. 4.4. Competencia para la utilización de redes para acceso a la información.</p>
<p><b>5. Competencias éticas y estéticas</b> Para formar ciudadanos informados y responsables en el marco del reconocimiento de valores y patrones estéticos.</p>	<p>5.1. Competencia para establecer un clima de respeto por la opinión de todos. 5.2. Competencia para reconocer las condiciones socioculturales del alumno y respetar el multiculturalismo. 5.3. Competencia para incentivar y promover iniciativas de trabajo personal. 5.4. Competencia para reconocer la diversidad de formaciones, experiencias e intereses de los alumnos.</p>

<p><b>6. Competencias de gestión</b> Para la creación, puesta en marcha y evaluación de proyectos complejos.</p>	<p>6.1. Competencia para coordinar e integrar equipos. 6.2. Competencia para la selección de vías de difusión y <i>marketing</i> para las propuestas formativas. 6.3. Competencias para la planificación administrativa del curso. 6.4. Competencias para coordinar y gestionar recursos humanos. 6.5. Competencias para elaborar un presupuesto general del curso. 6.6. Capacidad para realizar tareas administrativas de seguimiento del curso durante su implementación.</p>
--	---

#### 4. Perfil de los estudiantes

La ampliación del escenario educativo formal a un escenario cultural permeado de recursos tecnológicos requiere nuevas competencias de apropiación de la información y construcción del conocimiento que implica a tutores y estudiantes.

Es así como se pone en evidencia la brecha tecnológica, representada en las categorías de nativos e inmigrantes digitales y que se configura como “instrumental” en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

*Nativos digitales* (Prensky, 2001) es el término que describe a los sujetos menores de treinta años, que han crecido con la tecnología y, por lo tanto, tienen una habilidad innata en el lenguaje y en el entorno digital. Las herramientas tecnológicas ocupan un lugar central en sus vidas y dependen de ellas para todo tipo de cuestiones cotidianas como estudiar, relacionarse, comprar, informarse o divertirse. Cuidan su identidad digital y adoptan una actitud diferente: comparten, crean, comunican, coordinan y aprenden diferente.

*Inmigrantes digitales* son aquellos que se han adaptado a la tecnología y hablan su idioma pero con “un cierto acento”, realizando un proceso de migración digital que supone un acercamiento hacia el entorno de las TIC. Se trata de personas entre 35 y 55 años que han tenido que adaptarse a una sociedad cada vez más tecnificada.

En nuestro proyecto de investigación<sup>8</sup> exploramos los estilos de aprendizaje en los ingresantes a la UNMdP y determinamos en nuestra población el 81,29% de nativos digitales puros que responde al corte etéreo 1990-1993.



Trabajamos con dos instrumentos:

1. Cuestionario construido *ad hoc*, para identificar prácticas usuales en la Web (actividades grupales y actividades individuales) y su frecuencia. El análisis de esta información permitió segmentar la muestra en función de la cantidad de actividades y su frecuencia de uso promedio. Se establecen para los sujetos las categorías: navegante, pragmático, consumidor, ocasional<sup>9</sup>.

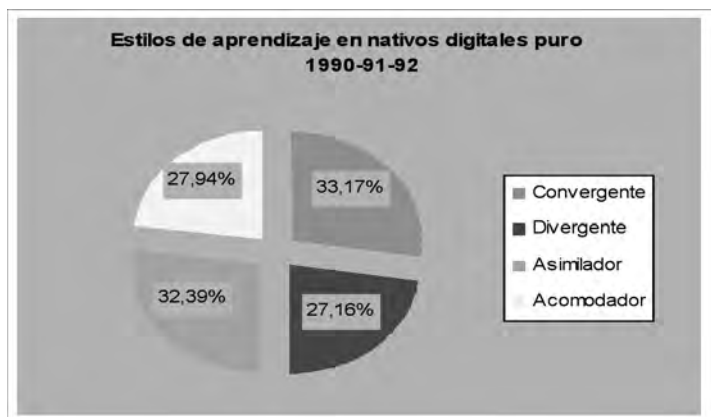
En nuestra indagación, el 75% se distingue como *pragmático* en las prácticas tecnológicas habituales, es decir, la combinación de una alta frecuencia de actividades (multitarea) concentrada en un promedio de tres accesos semanales.

2. Para relevar estilos de aprendizaje se aplicó el test de Kolb (1984) que permitió establecer la preponderancia de un estilo convergente-asimilador en los estudiantes. En términos de tendencia, se apropia de herramientas basadas en la con-

<sup>8</sup> Proyecto 2010-2011 “Estilos de aprendizaje del nativo digital. Aportes para el perfil del nuevo estudiante universitario”, directora Mg. Ana Ehuletche, Centro de investigación en procesos básicos, metodología y educación, Facultad de Psicología.

<sup>9</sup> Navegante; con mucha frecuencia (varias veces por semana) realizan muchas actividades (más de 10). Pragmático; muchas actividades (más de 10) pero con una frecuencia inferior a 2 ó 3 veces por semana.

Consumidores pues con mucha frecuencia (al menos varias veces por semana) realizan pocas actividades (no más de 10), Ocasionales, escasa frecuencia y participación



ceptualización abstracta en conjunción con la experimentación activa. Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas.

En la actualidad, estamos dando continuidad al procesamiento de la información recolectada, ampliando la población con una nueva muestra congruente, así como también nos proponemos contrastar estos resultados con los supuestos existentes entre los profesores con respecto a estas características de los ingresantes.

Creemos de esta manera acercar elementos para el análisis de las nuevas prácticas docentes con TIC, que permitan delinear estrategias en la gestión de programas a distancia, así como de sostener programas de formación y capacitación apropiados en el contexto institucional de nuestra universidad.

## Bibliografía

- GARCÍA, F, J. PORTILLO, J. ROMO y M. BENITO (2009) *Nativos digitales y modelos de aprendizaje*, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Disponible: <http://spdece07.ehu.es/actas/Garcia.pdf> (consultado 04/09/2012).
- KOLB D. (1984) *Experiential learning experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- MAGGIO, M.(1998) “Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza universitaria y en la modalidad a distancia”, en *Acerca de la distancia. III Seminario Internacional de Educación a Distancia*, Córdoba, EUDECOR SRL.

- MENA, M. (comp.) (2007). *Construyendo la nueva agenda de la educación a distancia*, Buenos Aires, La Crujía.
- MOORE, M.G. (1990) *Recent Contributions to the Theory of Distance Education*, Open Learning.
- OCDE (2010) “*Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en países de la OCDE*”, Paris, Instituto de Tecnologías Educativas.
- PALFREY, J. y U. GASSER. (2008) *Born Digital: Understandign the First Generation of Digital Natives*, New York, Basic books.
- PISCITELLI, A. (2008) *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires, Aula XXI, Santillana.
- PRENSKY, M. (2001) “Digital natives, digital immigrants”, *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Disponible:<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado 04/09/2012).
- REIG HERNANDEZ, D. (2012) *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?*, Universidad Deusto.
- UNESCO (1998) Conferencia mundial sobre la educación superior. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Disponible: <http://www.crue.org/dfunesco.htm> (consultado 17/08/09).
- VILCHES, L. (2001) *La migración digital*, Barcelona, Gedisa.