

Acolhimento e integração como valor estratégico: análise do sistema institucional de apoio ao estudante virtual da UAb

L. Morgado¹; A. Neves¹ y A. Teixeira^{1, 2, *}.

¹Universidade Aberta, Portugal

²CFUL, Universidade de Lisboa, Portugal

*antonio.teixeira@uab.pt

RESUMO

O estudante online diferencia-se tipicamente no seu perfil do estudante do ensino presencial por geralmente ter já responsabilidades familiares e profissionais. Trata-se habitualmente de um adulto que retoma a sua atividade como estudante, na maior parte dos casos, após vários anos de interrupção.

Ser estudante online implica muito mais do que o simples acesso a um computador e à internet. Implica, antes de mais, uma predisposição para aprender, comunicar e expressar-se de forma diferente daquela que acontece nos contextos presenciais. Implica utilizar e manipular tecno-

logias num contexto em que o papel do estudante e do professor são diferentes daqueles assumidos no ensino presencial.

As universidades abertas possuem sofisticadas estruturas de acolhimento do estudante e de apoio à sua integração na instituição, de modo a combater o abandono precoce. Neste capítulo, descrevem-se as características do perfil do estudante online, analisam-se algumas das variáveis a considerar pela instituições para o seu envolvimento na aprendizagem e discute-se porque os sistemas de apoio devem ser desenhados enquanto instrumentos estratégicos. Por fim, apresenta-se o sistema de acolhimento e integração do estudante desenvolvido na Universidade Aberta portuguesa, mostrando como este radica numa visão estratégica e se articula em torno de uma compreensão holística e dinâmica da cultura institucional.

Palavras-chave: estudante online; universidade aberta; sistemas de apoio; módulo de ambientação, iMOOC

INTRODUÇÃO

Em qualquer organização a atenção e o cuidado dedicados ao utilizador dos seus serviços tem uma importância verdadeiramente crítica para a construção da perceção de qualidade dos mesmos. Na realidade, esta perceção depende da relação de confiança que é estabelecida entre o utilizador e a entidade prestadora dos serviços. Trata-se, pois, de um elemento de elevado valor estratégico para qualquer organização. Nas instituições de ensino, nomeadamente, nas que oferecem ensino a distância e particularmente que promovem a aprendizagem online, o apoio ao estudante desempenha um papel absolutamente vital para o estabelecimento da sua reputação. Isto porque ele constitui o processo que permite não só aproximar os estudantes à instituição como enquadrá-los na dinâmica de funcionamento institucional, envolvendo-os na respetiva cultura de aprendizagem. Dadas as características específicas dos estudantes online, este apoio constitui um instrumento de prevenção do

abandono escolar (drop-out), o qual é tipicamente mais elevado do que em contextos presenciais.

O valor estratégico que os processos de acolhimento e integração dos estudantes têm numa instituição educativa virtual implica necessariamente que os mesmos sejam concebidos no âmbito de uma abordagem diferenciadora, integrada e politicamente coerente com todos os restantes elementos que sustentam a experiência de aprendizagem dos estudantes virtuais. O carácter diferenciador, que permite a consolidação da identidade institucional, funda-se igualmente na especificidade própria do estudante online em relação aos demais.

Neste capítulo, iremos incidir, pois, a nossa atenção na organização deste tipo de processos, entendendo-o na sua dimensão teórica e técnica, mas também estratégica para as instituições de ensino superior online. Como base da reflexão analisaremos um caso exemplificativo desta abordagem. Trata-se do sistema de apoio ao estudante virtual desenvolvido no quadro da Universidade Aberta (UAb) de Portugal. Este sistema foi desenhado em estreita articulação teórica com o Modelo Pedagógico implantado na instituição e que regula e normaliza todos os processos de ensino-aprendizagem virtual.

O Estudante Online no Ensino a Distância

Características e competências do estudante online

O ensino online é tipicamente dirigido a um público-alvo adulto, detentor de experiência profissional e que, por razões económicas, profissionais ou familiares, não prosseguiu os seus estudos na idade regular.

A Universidade Aberta portuguesa dirige a sua oferta a adultos com idade não inferior a 21 anos e, no caso da admissão de estudantes entre 18 e os 21 anos, estes deverão fazer prova de estarem integrados no mercado de trabalho ou possuírem experiência profissional há, pelo menos, dois anos.

Espera-se que o adulto, estudante do ensino online, seja, acima de tudo, autónomo e autodirigido. Quando o estudante não desenvolveu níveis de autonomia que lhe permitam ser eficaz ou bem sucedido, as insti-

tuições devem possuir estruturas de apoio para o seu desenvolvimento. O estudante online é, tipicamente, um adulto que combina as suas responsabilidades familiares e profissionais com os seus compromissos académicos.

São diversas as motivações que levam os adultos a procurarem cursos online, relacionando-se com a flexibilidade que estes cursos oferecem, podendo ser de natureza geográfica, familiar, profissional ou financeira, embora cada vez mais se observe, entre os estudantes que tiveram experiências anteriores de educação a distância, simplesmente razões preferenciais.

Uma das questões que frequentemente se coloca é saber se o ensino a distância online é adequado para qualquer perfil de estudante adulto, nomeadamente para aqueles que pretendem frequentar universidades a distância. A discussão é produtiva, mas pouco conclusiva, dado existirem autores que defendem que qualquer adulto pode tornar-se um estudante a distância online, se devidamente “treinado” e preparado para tal, e outros que postulam que este tipo de ensino não é adequado para todos (Pallof e Pratt, 2003; Bozarth, Chapman & LaMonica, 2004), qualquer que seja a sua idade.

A literatura da especialidade descreve um conjunto de requisitos, características e competências necessários. Na procura de uma síntese destas características, apoiámo-nos em Pallof & Pratt (2003), Peterson (2006) e Guitert & Romeu (2009), de modo a desenhar um perfil de estudante que possa ser bem-sucedido em cursos online e que poderá apoiar a definição de políticas pedagógicas estratégicas de apoio à entrada do estudante:

1. Acesso: computador com ligação à internet e competências técnicas para usá-lo, bem como o hardware e o software necessários. Já há instituições que determinam estes pré-requisitos mínimos de entrada em cursos online.

2. Comunicação: competências de comunicação escrita, já que numa sala de aula virtual a comunicação se processa essencialmente deste modo.
3. Espírito aberto: capacidade de partilhar informação pessoal (mas não íntima) sobre as suas experiências de trabalho e de vida, importantes para a prossecução da sua aprendizagem e do grupo em que está inserido, ou simplesmente fornecendo pistas que humanizem o grupo/turma no sentido de demonstrar que são pessoas que se encontram a interagir por detrás do monitor do computador, e não simples fotografias ou nomes.
4. Capacidade de não se sentir afetado pela ausência de pistas visuais e de audiência just in time durante o processo de comunicação.
5. “Personalidade eletrónica” (Palloff & Pratt, 2003): capacidade de iniciar “diálogos internos” a fim de formular respostas; sentido de privacidade, quer em termos do espaço onde atua, quer em termos da criação de um sentido interno de privacidade; expressar-se emocionalmente pela escrita; criar uma imagem mental daqueles com quem comunica virtualmente; criar/construir uma presença social online através de uma comunicação personalizada.
6. Atitude cívica digital (Guitert & Romeu, 2009): assegurar a boa gestão dos conteúdos publicados online, bem como o respeito pelas fontes disponíveis publicamente na sociedade digital.
7. Pesquisar, produzir e distribuir informação digital.
8. Automotivação e autodisciplina, já que a liberdade e a flexibilidade dos contextos de educação online exigem responsabilidade.
9. Estar disposto a apresentar os seus eventuais problemas e dificuldades, já que no contexto de sala de aula virtual o professor não tem disponíveis as pistas de comunicação não-verbal para avaliar se os estudantes estão ou não a viver alguma dificuldade.

10. Consciência de que um curso online não é mais fácil nem menos exigente do que um curso presencial. Assim, o estudante online deve comprometer-se com ele próprio e com o grupo que integra, reconhecendo que, se não o fizer, estará a prejudicar a sua aprendizagem e a do grupo.

11. Flexibilidade para aceitar a crítica e a argumentação dos seus pares e/ou professor, e capacidade para desenvolver e expor a sua própria opinião, argumentação e crítica. A aprendizagem online, sobretudo se integrada num modelo colaborativo, exige que os estudantes tomem decisões com base na negociação de significados entre pares.

12. Assertividade, que permita ao estudante pensar, discutir e ponderar as suas ideias antes de participar em qualquer atividade ou tarefa de grupo.

13. Acreditar que a aprendizagem de qualidade também pode acontecer fora do contexto de uma sala de aula física, presencial.

14. Reconhecer que o papel do professor online é sobretudo de facilitador, ao invés de mero transmissor de informações. Caso o estudante tenha a expectativa de encontrar no ensino online um perfil de professor diretivo, que seja a única fonte de conhecimento, vai, com certeza, sentir-se frustrado.

No que respeita às competências digitais envolvidas, existem na literatura referências a diversos estudos que apontam para a ideia de que qualquer estudante universitário domina essas competências. Kennedy, Kraus, Gray et al. (2006), a este propósito, questionam o nível de competências digitais que os estudantes possuem quando entram na universidade e durante o seu primeiro ano nesta instituição. A suposição habitual de que estes estudantes universitários, por fazerem parte da chamada geração digital, têm à partida um conhecimento avançado sobre as tecnologias não é verdadeira, como também não o é a suposição de que o facto de estes estudantes usarem as tecnologias em ambientes informais os torna utilizadores competentes em contextos de aprendiza-

gem. De acordo com estes autores, mesmo os que estão familiarizados com estas ferramentas não as utilizam para produzir conteúdos na educação formal, apontando para a existência de diferenças nas tecnologias que se usam em contextos formais e informais. Esta investigação é sustentada, ainda, pelos resultados obtidos por Kennedy et al. (2007) no caso do uso da Web 2.0 pelos estudantes universitários, e de Kennedy, Judd, Churchward, Gray & Krause (2008).

Também Jones, Ramanau, Cross & Healing (2010) discutem a problemática do perfil do estudante atual que chega à universidade, questionando o seu grau de apropriação de uma cultura da internet e o seu comportamento nos contextos formais de aprendizagem.

Num estudo sobre a perceção de estudantes europeus sobre a relevância das TIC para os estudos universitários (Dondi et al., 2011) em 11 países, concluiu-se que, embora a maioria dos inquiridos tenha uma atitude favorável e positiva quanto ao seu uso, “um vasto sector percebe as TIC como um elemento que pode tornar a sua experiência de estudo mais difícil, introduzindo um fator de complexidade que estes não se veem capazes de assumir” (Dondi et al., 2011:110).

Por outro lado, Bautista, Escofet, et al. (2013) realizaram um estudo sobre o perfil dos estudantes de quatro universidades catalãs quanto ao uso das tecnologias. Os resultados apontam para a existência de acesso frequente e generalizado às tecnologias digitais, podendo estes estudantes ser considerados nativos digitais, pois utilizam-nas regularmente no seu quotidiano (nomeadamente o telemóvel e a internet). No entanto, de acordo com os autores, essas competências não se refletem no desempenho das tarefas académicas, nem faz com que sejam peritos num vasto conjunto de tecnologias emergentes. Os autores sublinham que se verificam contradições “entre la percepción del dominio de la tecnología y su uso, que resulta mucho más restrictivo” (Bautista, Escofet, et al., 2013: 20).

Na Universidade Aberta portuguesa foi elaborado um Guia do Estudante Online (Pereira, Mendes, Mota, Morgado & Aires, 2003), como supor-

te aos cursos online desenvolvidos, onde eram definidas algumas competências básicas, bem como alguns pré-requisitos, do estudante online que pretendesse estudar a distância.

Variáveis importantes no suporte ao estudante online

O Tempo na aprendizagem online

O fator tempo no ensino-aprendizagem online permanece como um tema de investigação que contém diversas questões em aberto (Bates, 2010; Bullen, 2010; Gros, Barberà & Kirshner, 2010; Moore, 2010) e que poderão justificar mais investigação. Bullen (2010) e Gros et al. (2010) referem, a esse respeito, que o fator tempo é uma variável diversas vezes esquecida na investigação sobre educação a distância online e sobre os processos de aprendizagem que são necessariamente influenciados pelo tempo disponível. Bullen (2010) reflete a este respeito:

“Learning, by definition, requires time. Complex, deep learning requires a lot of time, yet much of our research tends to look at outcomes that might occur in the short time-span of a one semester course. Organizational change requires even more time but how many studies take this factor into account? (...) This reminds me of how gender has come to the forefront of much social sciences research. Our studies may not focus on gender but we are much more conscious of it as potential factor. Time, like gender, is part of everything we do.” (Bullen, 2010:6)

No que respeita à gestão do tempo, os estudantes e os professores estão de acordo ao afirmar que os cursos online não são para qualquer um, e que os candidatos devem fazer uma avaliação clara e honesta dos seus interesses, competências e nível de compromisso que estão dispostos a assumir.

A variável tempo assume diferentes dimensões ao considerarmos o ensino-aprendizagem online, especificamente porque o mesmo se desenvolve maioritariamente de forma assíncrona, como é o caso no Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta.

Segundo Bates (2010), são três as dimensões que devem ser consideradas quando nos detemos sobre o fator tempo no eLearning: a) o tempo do estudante; b) o tempo das atividades de aprendizagem; c) as potencialidades (affordances, na expressão do autor) das diferentes tecnologias utilizadas.

O tempo do estudante relaciona-se com a flexibilidade que a educação online confere no que respeita aos tempos e ritmos de estudo, isto é, aos tempos (quanto tempo), aos momentos (quando e onde), e à duração das sessões de estudo e dedicação ao curso.

Um outro aspeto do tempo do estudante que permanece ainda pouco estudado é o impacto da educação online no número total de horas de estudo (Bates, 2010). Dados de um estudo apontam uma importante pista, apesar de esta hipótese ainda necessitar de ser confirmada: o estudante online gasta mais tempo a estudar que o estudante de cursos presenciais (Means et. al, 2009 cf. Bates, 2010).

A variável tempo, no caso do estudante online, está diretamente relacionada com a flexibilidade temporal (e a forma como a mesma é percebida) conferida pela educação a distância online. Carreras & Valox (2010) estabelecem um paralelismo interessante entre o uso do tempo do teletrabalhador e do estudante online, que nos pode fornecer pistas de reflexão úteis para futuros estudos que versem exclusivamente o estudante online e a forma como este percebe e gere a flexibilidade na sua vida académica.

A flexibilidade de gestão dos tempos e responsabilidades profissionais, familiares e académicas é uma das vantagens da educação online mais percebidas pelos estudantes online. No entanto, tal como no caso do teletrabalhador, que trabalha fora da organização/estrutura formal, o estudante online necessita de desenvolver uma enorme autonomia na gestão do seu tempo de trabalho académico (Carreras & Valox, 2010), sendo necessário que coordene igualmente a sua agenda com as agendas de outros, tais como a agenda dos colegas de curso, a agenda familiar, agenda profissional e a agenda do próprio curso. Na verdade, e segundo

Konradt, Schmook & Maleke (cf. Carreras & Valox, 2010), a flexibilidade temporal, vista como a maior vantagem, é de facto limitada por grandes constrangimentos organizacionais e sociais.

Também os estudos de Metzger & Cléach (2010) apontam que os tele-trabalhadores veem, sentem e contam as horas de modo diferente: não contabilizam os pequenos intervalos, mas também não contam as suas horas extraordinárias. Confirmando-se a mesma perspetiva quanto ao estudante online, então é bem possível que possa confirmar-se igualmente a hipótese referida anteriormente de que o estudante online gasta mais tempo a estudar do que o estudante presencial.

O tempo do estudante relaciona-se necessariamente com a segunda dimensão apontada por Bates (2010), isto é, com o tempo das atividades de aprendizagem. No âmbito do Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade Aberta, consideramos inserido em atividades de aprendizagem o tempo despendido nas atividades online, como sejam a leitura das indicações do professor e das participações e produções dos estudantes (pares), e a produção de conteúdos por parte do estudante na plataforma de aprendizagem da instituição ou em outras plataformas online sugeridas/requeridas para alguma atividade específica. Consideramos também inseridas no tempo das atividades de aprendizagem todas as outras atividades que não se desenvolvem online, tais como o tempo real utilizado pelos estudantes offline, seja na leitura de bibliografia ou na preparação de atividades a serem desenvolvidas posteriormente online.

Romero (2011) enfatiza a importância do tempo na gestão das atividades online, nomeadamente em atividades colaborativas, sob a forma de trabalhos de equipa. Os resultados deste estudo indicam que os estudantes têm consciência da importância que a gestão do seu tempo individual tem na gestão do tempo do grupo/equipa. O estudo relembra, ainda, que em atividades colaborativas online os estudantes necessitam de mais tempo do que seria necessário presencialmente para desenvolver a coesão, a confiança e a partilha de conhecimentos (Orvis & Lassiter, 2007 cf. Romero, 2011).

A problemática do tempo online no eLearning tem levantado novas questões que requerem alguma reflexão, nomeadamente no que respeita à comparação entre o tempo definido para cursos online de graduação e pós-graduação (licenciaturas e mestrados) e o tempo definido para os mesmos cursos decorrendo presencialmente. Na verdade, quando é concebido um curso destes níveis em eLearning, este é definido considerando o mesmo tempo que é definido para um curso presencial (Bates, 2010; 2015). A necessidade de reconhecimento dos cursos quer a nível nacional, por parte dos ministérios competentes, quer a nível europeu no que respeita ao reconhecimento e aplicação da declaração de Bolonha assim o exige.

No entanto, num curso presencial, consideram-se horas de contacto as aulas presenciais com os professores (em sala de aula ou laboratório), bem como o trabalho de campo ou estágios e o apoio individual presencial prestado pelos tutores. Ora, no eLearning, as horas de contacto com o professor não se aplicam da mesma forma, dado que ocorrem a distância, de forma quer assíncrona, quer síncrona. Esta realidade implica que as horas de contacto sejam equacionadas de outro modo.

Outro dos aspetos a considerar relaciona-se com o perfil específico do estudante online (adulto com responsabilidades familiares e profissionais) e que, na generalidade, não coincide com o perfil do jovem estudante universitário do ensino superior presencial, que tende a dedicar-se exclusivamente aos estudos. Ainda assim, assumimos que muitos dos e-estudantes, numa tentativa de terminar o seu curso no período de tempo regular (três anos no caso da licenciatura e dois anos no caso dos mestrados), tentam dedicar às tarefas académicas o mesmo tempo que dedicariam caso o seu curso fosse presencial. Esta hipótese levanta, porém, novas questões que se prendem com a possibilidade de uma ainda maior flexibilidade. Se nos detivermos apenas no eLearning no ensino superior, Bates (2010) lança as seguintes questões, suficientemente inquietantes:

However, since e-learning allows students to study at different times, same students may need longer to take a course than others. Some dis-

tance teaching institutions allow students to take longer to graduate, but e-learning often is used for traditional full-time students as well as life-long learners. This raises a whole set of questions about course design. Would that be advantages and disadvantages of allowing students to complete a course over different time periods? What would such a course look like? What are the implications of moving to an outcomes-based approach that focuses on competency rather than time in class? (...) Can courses be designed to facilitate different periods of study to reflect the lifestyle needs of learners? Bates (2010:6)

A terceira dimensão a ser considerada quando analisamos o fator tempo no eLearning relaciona-se com as diferentes tecnologias utilizadas num curso online (Bates, 2010). De facto, das tecnologias utilizadas vai depender uma maior ou menor interação entre os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem, mas também a maior ou menor rapidez das transações, bem como a possibilidade ou não dessas transações serem feitas em tempo real, utilizando ferramentas síncronas, ou em diferido, utilizando ferramentas assíncronas.

No entanto, e de acordo com a perspectiva de Albers, Broack & Verseput (2008) (cf. Romero, 2011), poderemos ainda acrescentar uma outra vertente a esta dimensão: para além de o estudante online ter de gerir o seu tempo, a sua agenda, ele tem ainda de despende tempo gerindo as diferentes ferramentas tecnológicas necessárias à prossecução de determinada atividade.

As três dimensões do tempo apresentadas deverão ser consideradas aquando do desenho e programação de um curso online, independentemente do nível de ensino ou formação em que este se insere. Para Moore (2010), esta é uma perspectiva óbvia mas diversas vezes esquecida ou ignorada. Muitos cursos, afirma o autor, são concebidos para acomodar o conteúdo que se pretende que o estudante retenha, sem que se considere as limitações e constrangimentos do tempo do estudante. Moore reafirma a necessidade de, em primeiro lugar, ser considerado o orçamento de tempo (time budget) do estudante e só depois serem definidos os objetivos de aprendizagem, abandonando aqueles que não cabem

nesse “orçamento”. Por outro lado, o desenho do curso deve contemplar não apenas as atividades de aprendizagem (sejam online ou offline), mas também o tempo necessário à socialização do grupo/turma (Romero, 2011). Considerando um curso em eLearning de duração média ou longa, a oportunidade de socialização em espaços criados especificamente para o efeito é fundamental.

A problemática da comunicação para o estudante online

Quando os seres humanos comunicam uns com os outros presencialmente, jogam um jogo verbal e não-verbal. Os gestos, o olhar, o tom de voz, a expressão facial utilizada articulam-se com as palavras e espera-se que sejam coerentes entre si. Presencialmente, é relativamente fácil detetar incoerências entre o discurso oral e a linguagem não-verbal, assim como perceber o estado de espírito dos interlocutores, identificar uma ironia ou distinguir entre um discurso sério ou um discurso humorístico. Estas são apenas algumas das vantagens da comunicação face-a-face, tantas vezes eleitas e apontadas como as grandes vantagens da comunicação presencial quando comparada com a comunicação mediada por computador (CMC), que os menos experientes podem apelidar de fria (referente à distância física e à impossibilidade de contacto corporal). Porém, a comunicação presencial é, na maior parte dos casos, efémera – esgota-se no momento em que a palavra é proferida e o olhar e o gesto são lançados.

As tecnologias da comunicação permitem-nos, todavia, ultrapassar essa efemeridade, já que nos possibilitam o registo da comunicação. É ainda certo que o desenvolvimento tecnológico ao nível das telecomunicações tem um único objetivo: aproximar as pessoas e ultrapassar as distâncias, de modo a fazer com que a comunicação mediada seja uma vivência o mais próxima possível da comunicação face-a-face, e tão eficaz quanto esta.

Mas de que forma é que os diversos tipos de tecnologias se aproximam da comunicação face-a-face? Que constrangimentos e potencialidades apresentam? Comunicar por telefone ou por correio eletrónico será

exatamente a mesma coisa? Estarão presentes os mesmos elementos e processos de comunicação? Alterar-se-á o conteúdo da comunicação dependendo do meio utilizado? Viverão os interlocutores este tipo de comunicação da mesma forma?

Whittaker (2003), no seu estudo *Theories and Methods in Mediated Communication*, lança importantes pistas para melhor compreender a amplitude e os limites da comunicação mediada por computador. Os seus estudos são de grande importância para quem se dedica ao estudo da comunicação mediada, e mais ainda para aqueles que, como nós, se dedicam ao estudo do ensino e da aprendizagem online.

É fundamental que professores, pedagogos e todos aqueles que são, de alguma forma, atores do EaD conheçam e compreendam as potencialidades e os limites que as tecnologias conferem à comunicação humana. Também no âmbito do nosso Modelo Pedagógico na Universidade Aberta são consideradas as potencialidades e limites da comunicação mediada e suas implicações na forma como o estudante online vive e percebe a sua experiência (Quintas-Mendes et al, 2007; 2009).

O estudante online e a sua entrada na Universidade

Ser estudante online numa universidade inteiramente virtual não é o mesmo que frequentar uma universidade presencial, quer a nível organizacional, quer académico, quer ainda no que respeita aos sistemas de suporte ao estudante e ao campus universitário. Ou seja, todo o sistema de comunicação em que o processo se baseia é, não só, mediado pelas tecnologias, como tem outros referentes organizacionais (Bates, 2005; Sangrà & Sunmamed, 2004; Bates & Sangrà, 2011; bates, 2015) Por outro lado, as rotinas de entrada de um estudante numa universidade online são bastante diferentes das que se verificam quando se é estudante do ensino presencial.

Um extenso debate sobre como devem estas instituições estar preparadas para acolher o estudante a distância (seja online ou não) conduziu

os especialistas a analisarem não só os serviços e estruturas adequados, como novos modelos de apoio e suporte ao estudante.

Tradicionalmente, e ao longo de diversas gerações de ensino a distância (Anderson & Dron, 2011; Anderson & McGreal, 2012), estas instituições tiveram uma matriz organizacional de suporte aos estudantes um pouco diferente das presenciais, nomeadamente através dos serviços de tutoria e orientação académica dos estudantes, uma estrutura de mentorado (apoio de um membro do staff no primeiro ano), que no seu conjunto Tait (2004) qualifica de “serviços invisíveis”.

Atualmente, outras instituições manifestam o seu interesse sobre a matéria, investindo no desenvolvimento de algumas das competências-chave, quer para os professores e para a rede de tutores, quer também para os seus estudantes. Por exemplo, a University Of The People (Califórnia, EUA) requer aos estudantes do primeiro ano que frequentem um curso de desenvolvimento de competências de colaboração online.

Em geral, as universidades abertas possuem na sua organização uma infraestrutura diversa de serviços desuporte ao estudante. De acordo com a literatura, integram-se nesta estrutura diversos tipos de serviços: a) relacionados com os materiais e recursos de aprendizagem, desde a sua produção à sua disseminação e consulta (Moore, 1973; Garrison, 2000); b) serviços mais centrados na docência (ou seja, professores, tutores, mentores e outros atores), que Anderson & Dron (2012) designam como serviços que asseguram a presença de ensino (teaching presence); c) serviços administrativos e de suporte à avaliação. É toda esta ecologia que contribui para um efetivo apoio e suporte ao estudante a distância, assegurando o seu sucesso, a manutenção do seu envolvimento com a instituição e a persistência na aprendizagem, evitando o abandono (drop-out)(Moisey & Hughesto, 2008).

Tendo em consideração o perfil psicológico do estudante de ensino a distância, Tait (2000b) propõe uma taxonomia interessante sobre as características que podem orientar os sistemas de apoio ao estudante nas instituições de educação a distância, assim como a criação de estrutu-

ras concretas: 1) serviços de natureza cognitiva, centrados no apoio e desenvolvimento da aprendizagem, através da mediação de elementos dos materiais estandardizados e uniformes nos cursos; 2) serviços de natureza afetiva, centrados no desenho de ambientes que estimulem a criação de compromisso e o envolvimento do estudante, potenciando a autoestima na aprendizagem; 3) serviços de natureza sistemática, estabelecendo processos administrativos e de gestão da informação que sejam efetivos, transparentes e, principalmente, amigáveis para o estudante (student-friendly).

Como especialista nestes sistemas, Tait (2004) considera que, no caso da universidade aberta do Reino Unido (Open University), a instituição possui sistemas de suporte ao estudante das várias gerações de ensino a distância, muito embora, se tenham vindo a adaptar particularmente ao mundo virtual.

Esta visão deverá ser revisitada e adaptada a um mundo que é, atualmente, inter e hiperconectado, um mundo ligado por redes, possibilitando a mobilidade dos indivíduos. O estudante possui um conjunto de ferramentas e dispositivos à sua disposição que não eram possíveis noutras gerações de ensino a distância como, por exemplo, é o caso dos Recursos Educacionais Abertos ou das políticas institucionais de acesso aberto (Anderson & McGreal, 2012) e a sua integração nas estruturas de apoio.

Moisey & Hughesto (2008) defendem que é necessário um determinado tipo de suporte a partir do momento em que o estudante decide entrar para uma universidade desta natureza, nomeadamente um suporte que o elucide sobre o que pode esperar e da parte de quem, como interagir com a instituição, e o que se espera dele.

Acolhimento ao estudante de ensino a distância: o caso da UAb

Tradicionalmente, em virtude do seu posicionamento estratégico, as universidades abertas têm dedicado uma especial atenção a este aspeto. São conhecidos, ente outros, o caso das instituições espanholas - UNED

(Universidad Nacional de Educación a Distancia) e UOC (Universitat Oberta de Catalunya) -, que desenvolveram sofisticados programas de acolhimento. o mesmo se verifica também com algumas instituições de ensino presencial que oferecem cursos online.

As instituições que se dedicam à oferta de programas e cursos online têm vindo efetivamente a reconhecer, ao longo dos anos, que é importante que o estudante faça a sua entrada no ambiente virtual institucional de modo apoiado e, até, guiado.

Moledo, Argos et al. (2013) apresentam um estudo que propõe alguns aspetos na melhoria do acesso. Também Pereira, Mendes, Morgado et al. (2007) definiram como estratégia de apoio à integração dos estudantes da Universidade Aberta uma figura, o patrono, que acompanharia o estudante ao longo do seu trajeto no interior da Universidade.

Num estudo sobre o desenvolvimento de serviços não-administrativos inovadores de suporte ao estudante online, Crawley e Fetzner (2013) elaboram uma caracterização das inovações a esse nível, dentro e fora da sala de aula virtual, e que, na opinião das autoras, podem ser replicadas. As instituições analisadas estão a investir muito na implementação de novos serviços para o estudante a distância baseados nos resultados da investigação na área, no seu perfil e em novas necessidades.

A nível mundial tem-se registado uma tendência para a criação de módulos de ambientação obrigatórios e não centrados em competências informáticas. A este propósito, o estudo desenvolvido por Bozarth, Chapman & LaMonica (2004) oferece-nos algumas pistas importantes, quando quer os formadores/professores, quer os estudantes online da instituição foram inquiridos sobre as competências que o estudante online deveria possuir.

Os professores indicam que os estudantes, quando iniciam os cursos online, apresentam, sobretudo, um deficit de competências básicas relacionadas com o uso das tecnologias necessárias (anexar, descarregar ou guardar documentos e instalar um browser); os estudantes, por seu

turno, avaliam-se como suficientemente competentes no que respeita ao uso das tecnologias. As principais dificuldades apontadas pelos estudantes online dirigem-se, essencialmente, a uma incapacidade na gestão eficaz do tempo (também reconhecida pelos formadores/professores), e para uma assumida dificuldade em compreender quais as expectativas que os docentes têm sobre os estudantes, algo que os estudantes atribuem à ausência de pistas não-verbais.

Perante as dificuldades apontadas por estudantes e por professores, os autores do estudo defendem a criação de um programa inicial, contextualizado, isto é, online e obrigatório, em que fique claro que não se trata de um curso de introdução à informática, mas sim de verdadeira ambientação online, orientada para o desenvolvimento de competências que vão desde o acesso à sala de aula virtual, até à submissão de trabalhos para avaliação, passando pelas competências de comunicação síncrona e assíncrona.

Na literatura encontramos descritos vários estudos que apontam como conclusão o facto de os estudantes online, quando decidem frequentar um curso online numa instituição, necessitarem de cursos preparatórios não tanto centrados na informática, mas também no que é esperado deles e nos modelos institucionais - é diferente frequentar uma universidade presencial com cursos online, e frequentar uma universidade a distância, totalmente online.

De acordo com Crawford & Persaud (2013), é necessário que a entrada num curso online se torne uma experiência positiva, pensando-se desde logo na retenção dos estudantes. Nesta linha, muitas das instituições online oferecem aos estudantes um módulo de integração - com uma duração que varia entre uma a duas semanas - antes dos cursos propriamente ditos terem início.

Este módulo, para corresponder às verdadeiras necessidades dos estudantes, deve ser online. É o que defendem diversos autores, entre os quais Jones (2013), Smyth (2012) e Newberry & DeLuca, (2013), para permitir que todos os estudantes, independentemente do local onde se encontrem, possam frequentá-lo.

Contrariamente à uma percepção comum, um módulo presencial não constitui a forma mais adequada para preparar futuros estudantes online. Algumas experiências relatadas pela comunidade de investigação referem que, apesar dos módulos presenciais poderem contribuir para a formação mais rápida de um espírito de comunidade entre os estudantes (Crawford & Persaud, 2013), não correspondem às reais necessidades dos estudantes.

Ressalva-se a experiência do Richland Community College (Jones, 2013) que, depois de passar o seu “módulo de ambientação para cursos online” de opcional para obrigatório, e de presencial para totalmente online, viu os seus estudantes manifestarem-se mais confiantes, quer no que respeita às competências técnicas necessárias, como no que diz respeito às competências pessoais e sociais exigidas a quem frequenta um curso online. O número de pedidos de ajuda nas duas primeiras semanas dos cursos diminuiu, e este módulo parece ter tido também implicações diretas na taxa de desistências, que reduziu significativamente.

O “método de distribuição” dos cursos/ambientações presenciais comprovou-se não ser o mais adequado (Jones, 2013). As razões apontadas são várias: tratando-se de um módulo presencial, muitos dos estudantes não podiam deslocar-se; sendo opcional, outros tantos escolhiam não frequentá-lo. De entre os estudantes que frequentaram estas sessões introdutórias presencialmente, verificou-se que, após chegarem a casa, deparando-se com um ambiente em que estavam novamente sós (sem o apoio presencial de um formador/tutor), eram invadidos por sentimentos de confusão, dificuldades na gestão do tempo e falta de competências de estudo online, bem como desconhecimento dos serviços que tinham à disposição e de como acedê-los.

Esta experiência elucidou-nos bem acerca da importância de um módulo de ambientação que seja feito de forma contextualizada, isto é, online e de, preferência, obrigatório. O objetivo é garantir às instituições de ensino a distância que os estudantes, antes de iniciarem os seus cursos online, ficam com uma ideia clara do que deles se espera, quer em termos de competências técnicas para agir na plataforma de aprendizagem online

(onde procurar, como procurar, o que procurar e, ainda, quais os requisitos técnicos que o computador deve ter), quer noque respeita a competências pessoais e sociais (onde comunicar, como comunicar online, clara noção da necessidade de uma boa gestão do tempo e autonomia).

No caso da Universidade Aberta portuguesa (UAb), esta oferta foi pioneira nos seus primeiros cursos online¹ (Quintas-Mendes e Crato, 2004), tendo-se generalizado a toda a instituição com a entrada em vigor do seu Modelo Pedagógico Virtual[®] (Pereira et al., 2007), instituído em 2007 no âmbito da estratégia institucional para a inovação em Ensino a Distância que conduziu à virtualização da universidade.

Todos os estudantes que ingressam na instituição, independentemente do ciclo de estudos que irão integrar, devem frequentar um pequeno curso online - o Módulo de Ambientação Online - com a duração de duas semanas, no qual se desenvolvem diversas competências consideradas essenciais para frequentarem os cursos em que se inscreveram. O perfil de competências a desenvolver é diversificado, envolvendo competências de natureza técnica e socio-comportamental em ambientes online, nomeadamente no que se refere ao uso dos recursos tecnológicos necessários à frequência do curso e da turma virtual, à interação e à socialização online, à adaptação ao trabalho em equipa e à colaboração online e, ainda, competências de comunicação, pesquisa, gestão do conhecimento e avaliação da informação (Pereira et al., 2007; Morgado, 2011; Nunes & Morgado, 2013). Estas competências estão, elas próprias, relacionadas com o que é postulado no Modelo Pedagógico Virtual[®].

No caso dos cursos de graduação (1.º ciclo), o Módulo de Ambientação é orientado e facilitado por uma equipa de monitores treinada para o efeito e supervisionada por um coordenador. Nos cursos de pós-graduação (2.º ciclo e 3.º ciclo), a execução e facilitação do módulo de ambientação é da responsabilidade do coordenador do respetivo curso.

Dado que o ensino decorre maioritariamente na plataforma Moodle, o sistema de gestão da aprendizagem (Learning Management System) oficial da instituição, com recurso complementar a outros serviços e ferra-

mentas online, e tal como postula o Modelo Pedagógico Virtual[®] da instituição, a modalidade de comunicação principal é assíncrona, pelo que é importante que os estudantes desenvolvam competências tecnológicas e de saber-fazer essenciais à sua aprendizagem neste contexto (navegação e pesquisa na internet e, em particular, na plataforma Moodle; consulta, envio e receção de ficheiros; consulta e envio de correio eletrónico; trabalho com outras aplicações informáticas essenciais à frequência do curso, como por exemplo, o processador de texto ou o software de apresentações, entre outras).

São ainda competências que se pretendem ver desenvolvidas no Módulo de Ambientação relacionadas com a familiarização e a inserção do estudante no modelo pedagógico do curso que vai integrar (conhecer e utilizar corretamente os tempos e espaços de interação formal e informal, bem como as ferramentas pedagógicas específicas de cada ciclo de estudos, como sejam o CAP (Cartão de Aprendizagem) e o PUC (Plano da Unidade Curricular), no caso do 1.º ciclo, ou o CA (Contrato de Aprendizagem) no caso dos cursos do 2.º e 3.º ciclo de estudos.

Por outro lado, pretende-se que o estudante conheça e reflita sobre as modalidades de avaliação disponíveis num e noutra ciclo de estudos, de modo a consciencializar-se das exigências inerentes à aplicação das mesmas. O Módulo de Ambientação tem ainda por objetivo que o estudante desenvolva as competências necessárias à aplicação e desenvolvimento dos possíveis modelos de aprendizagem online com os quais poderá ter de deparar-se no decorrer do seu processo de ensino-aprendizagem (aprendizagem independente, aprendizagem colaborativa, aprendizagem a pares e aprendizagem baseada em recursos).

É também fundamental que o Módulo de Ambientação forneça aos estudantes as competências necessárias ao desenvolvimento da comunicação online. Estas passam por compreender como se organiza a participação em fóruns de discussão e debates assíncronos, como se processa a interação online e quais os aspetos mais relevantes na comunicação escrita. Por fim, mas não menos importante, pretende-se que o estudante desenvolva competências de socialização online. Trata-se de saber

relacionar-se online, o que implica a comunicação da presença social através da interação, a projeção de emoções e o desenvolvimento de relações interpessoais entre pares e com os docentes em ambiente virtual de aprendizagem.

No estudo realizado por Nunes & Morgado (2015) sobre o módulo de ambientação oferecido no âmbito de um curso de mestrado da Universidade Aberta portuguesa, foi possível concluir que este se desenvolve de acordo com as seguintes coordenadas, demonstrando riqueza e complexidade no seu design: orientação/suporte, conteúdo/experiência, reflexão/demonstração e comunicação/colaboração.

Mais recentemente, o desenvolvimento de cursos MOOC na UAb através do seu modelo pedagógico iMOOC (Teixeira e Mota, 2013a; 2013b) veio consagrar esta filosofia de acolhimento e integração. Na verdade, o iMOOC introduziu pela primeira vez a nível internacional a inclusão obrigatória de um módulo de integração prévia dos participantes. Trata-se de uma componente de familiarização com o ambiente digital híbrido utilizado (rede social + LMS), bem como o tipo de atividades pedagógicas planeado e inclusão digital. Esta característica inovadora a nível mundial para cursos abertos, consagrou o princípio estratégico implantado na UAb de acolhimento e integração universal obrigatório de todos os estudantes ou aprendentes online.

CONCLUSÃO

Os processos de acolhimento e integração dos estudantes numa instituição educativa virtual desempenham um papel crucial na gestão de relações de confiança institucional e na consolidação das culturas de aprendizagem, combatendo a possibilidade de abandono precoce. O perfil específico do estudante online, que o diferencia tipicamente do seu congénere do ensino presencial, torna estes processos ainda mais estratégicos para a garantia da qualidade da oferta educativa.

Ao longo dos anos, as universidades abertas têm tido uma especial sensibilidade a esta questão, desenvolvendo sistemas sofisticados de acolhi-

mento e integração e acolhimento de estudantes. Este enfoque manifesta, de modo explícito ou não, o seu reconhecimento do valor estratégico que esta opção tem para a gestão das respetivas instituições. É, aliás, amplamente conhecido o caso da Open University a este respeito.

Neste capítulo, procurámos identificar as características diferenciadoras do perfil do estudante online e analisar as principais variáveis que devem ser tomadas em conta pelas instituições para envolverem os estudantes na aprendizagem. Com base na referência ao sistema de apoio ao estudante virtual desenvolvido pela Universidade Aberta portuguesa (UAb) procurámos demonstrar como é crítico que os sistemas de acolhimento e integração devem ser desenhados em estreita articulação funcional e coerência teórica com as práticas pedagógicas. Para tal, concluímos que, como a experiência de sucesso da UAb comprova, é fundamental que os processos de ensino-aprendizagem virtual em cada instituição estejam regulados e integrados numa lógica estratégica clara e diferenciadora, atenta à especificidade da pedagogia online e apoiada numa cultura institucional dinâmica e participativa.

NOTAS

1. Em 2004, com o curso de Formação de Formadores Online (Crato & Mendes, 2004).
2. Em regra geral, tratam-se de formadores especialmente treinados para o efeito e recrutados entre estudantes que frequentam ou frequentaram cursos de pós-graduação online.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allan, N. (2004). *Understanding and reducing stress in collaborative e-Learning*. [<http://www.ejel.org/volume-2/vol2-issue1/issue1-art15-lawless-allen.pdf>]

Anderson, T. & Elloumi, F (2004a). *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca: Athabasca University.

Anderson, T. (2004b). Student services in a networked world. In Brindley, C. Walti, C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Anderson, T., & McGreal, R. (2012). Disruptive Pedagogies and Technologies in Universities. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 380–389.

Atan, H., Rahman, Z. & Idrus, R.M. (2004). Characteristics of the web-based learning environment in distance education: Students' perceptions of their learning needs. *Educational Media International* 41, (2), 103–110.

Bates, T. (2015). *Teaching in Digital Age*, <http://opentextbc.ca/teaching-in-digital-age/>

Bates, T. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) *Time factor in e-learning*. eLC Research Paper series, 0, 1-32. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Bates, T., Sangrà, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*, San Francisco: Jossey-Bassey

Bautista, C., Escofet, A., Forés, A., López, M. & Marimon, M. (2013). Superando el concepto de nativo digital. Análisis de las prácticas digitales del estudiantado universitario, *Digital Education Review*, 24, 1-22.

Bozarth, J., Chapman, D. & LaMonica, L. (2004). Preparing for Distance Learning: Designing An Online Student Orientation Course, *Educational Technology & Society*, 7 (1), 87-106.

Bullen, M. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) *Time factor in e-learning. eLC Research Papers series*, 0, 6. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Carreras, O., Valox, M. F. (2010). Temporal structure and flexibility in distance work and learning. *eLC Research Paper series*.1. 61-70. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Crato, R.; Morgado, L.; Quintas-Mendes, A. (2007). The Cybercafé. Informal Interactions in an E-Learning Course. *Proceedings of EADTU Conference*. 8-9 November, Lisbon.

Crawford, C, Persaud, C. (2013). Community Colleges Online, *Journal of College Teaching & Learning – First Quarter 2013* Volume 10, Number 1, 75-86.

Crawley. A., Fetzner, M. (2012). Providing Service Innovations to Students Inside and Outside of the Online Classroom: Focusing on Student Success, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17, 1, 7-12.

Dondi, C., Haywood, J, Lowyck, E-, Mancinelli, E, Proost, E. (2011). Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las TIC para estudios universitarios, 99-112, Sangrà, A., Sanmamad, M. (2011) (Coords). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y practicas*, Barcelona: Editorial UOC.

Dron, J. (2007). *Control and Constraint in E-Learning: Choosing When to Choose*, Idea Group Publishing: Hershey.

Garrison, R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London & New York: Routledge Falmer.

Garrison, R. (2000). Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 1, No. 1.

Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). *Critical thinking in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. In Internet and Higher Education.

Gros, B., Barberà, E. e Kirshner, P. (2010). Time factor in e-learning: impact literature review. eLC Research paper series, 0, 16-31. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Guitert, M., Romeu, T. (2009). A digital literacy proposal in online higher education the UOC scenario. *Elearning Papers*, 12, pp1-14. Disponível em: [<http://openeducationeuropa.eu/en/download/file/fid/19424>].

Jones, Chris; Ramanau, Ruslan; Cross, Simon and Healing, Graham (2010). Net generation or Digital Natives: Is there a distinct new generation entering university? *Computers & Education*, 54(3), pp. 722-732

Jones, K. (2013). Developing and implementing a mandatory online student orientation. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17 (1), pp. 43-45.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K., Bishop, A., Chang, R. & Churchward, A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings from a large cross-institutional study. In *Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore* (pp. 517-525). Singapore: Nanyang Technological University. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf>

Kennedy, G., Judd, T., Churchward, A., Gray, K. & Krause, K. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 108-122.

Kennedy, G., Krause, K., Churchward, A., Judd, T. & Gray, K. (2006). *First Year Students' Experiences with Technology: Are they really Digital Natives?* Internal report, The University of Melbourne.

Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2006). *Psicologia das Interações Online em E-Learning. Atas das I Jornadas do Centro de Estudos em Educação e Inovação – Paradigmas Educacionais em Mudança*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, A.; Morgado, L. & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning, In Kidd, T & Song, H. (Eds), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, pp.927-948, IGI Global Books, New York.

Moisey, S. , Hughes, A. (2008). Supporting the Online Learner, Anderson, T. (Ed). *Theory and Practice of Online Learning*, pp. 419-440 Au-press: University of Athabasca

Moledo, M., Argos,J., Hernández García, J., Vila, J. (2013).El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito, *Educación XXI*, Vol. 17, núm. 1 , pp. 15-38.

Moore, M. (2010). Relevant voices around the world. In E. Barberà (coord.) *Time factor in e-learning. eLC Research papers series*, 0, pp. 8-9. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Moore. M.(1989). Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3, (2), 1-6.

Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades,. *Revista Discursos*, nº especial, III Série, 125-138, Lisboa:Universidade Aberta.

Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor /Tutor na Pedagogia Online, in Vidigal, R. & Vidigal, A. (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, Lisboa: Edições Sílabo, 95-120.

Morgado, L. (2011). The networked class in a master program: personalization and openness through social media, in Charles Wankel (ed.) *Educating Educators with Social Media, Cutting-edge Technologies in Higher Education*, Volume 1, 135-152, Emerald Group Publishing Limited, United Kingdom.

Morgado, L., Pereira, A. & Mendes, A. Q. (2008). The “contract” as an instrument to mediate eLearning. Mendes, A., Costa, R. & Pereira, I. (Eds). *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, 63-72, Springer Science, Amsterdam.

Nunes, R. , Morgado, L. (2015). Radiografia dum curso online, no prelo Neves, A. (2014). *A subjetividade do estudante online, Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Elearning*, Lisboa. Universidade Aberta.

Morgan, M. (2012). *Improving the Student Experience, A practical guide for universities and colleges*, Routledge, New York.

Morgan, M. (2013). Re-framing The First-year Undergraduate Student Experience, *The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol 5, 3, 1441-1448.

Newberry, R., DeLuca, C. (2012). Building a Foundation for Success through Student Services for Online Learners, *Journal Asynchronous Learning Networks*, 17, 4, 1-16.

Palloff, R.M. & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pereira, A. Mendes, a., Mota, J., Morgado, L. e Aires, L. (2003). Guia do estudante Online, *Revista Discursos*, Nº formação de Professores, 211-221. <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/168/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores208-221.pdf>

Pereira, A., Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., Bidarra., J. (2007). *A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: um modelo pedagógico para a educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Peterson, P. (2006). Aprendizagem no ensino a distância. In Vermeersch, J. (coord.). *Iniciação ao Ensino a Distância*. Brussel: Het Gemeenschasonderwijs.

Romero, M. (2011). The time factor in an online course from the point of view of its students. *eLC Research paper series*. 2. 17-28. Barcelona: eLearn Center. UOC.

Saba, F. (2000). Research in Distance Education: A Status Report” *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, (1), 1-9.

Smyth, E., Lodge, J. (2012). Orientation Online: Introducing commencing students to university study. A Practice Report. *The International Journal of the First Year Higher Education*, 3 (1), pp. 83-90.

Tait, A. & Mills, R. (Eds.) (2004a). *Rethinking learner support in distance education*. London: Routledge Falmer.

Tait, A. (2000a). Rethinking learner support in the Open University U.K.: a case study. In A. Tait & R. Mills (Eds.) – *Rethinking learner support in distance education*, 185-197, London: Routledge Falmer.

Tait, A. (2000b). Planning Student Support for Open and Distance Learning, in *Open Learning*, 2000, Vol 15, No 3, 287-299.

Tait, A. (2004). On Institutional Models and Concepts of Student support Systems: The Case of Open University of UK, In Brindley, C. Walti, C. e Zawacki-Richter, O. (Eds.), *Learner Support in Open, Distance and Online Learning Environments*, 283-293, Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

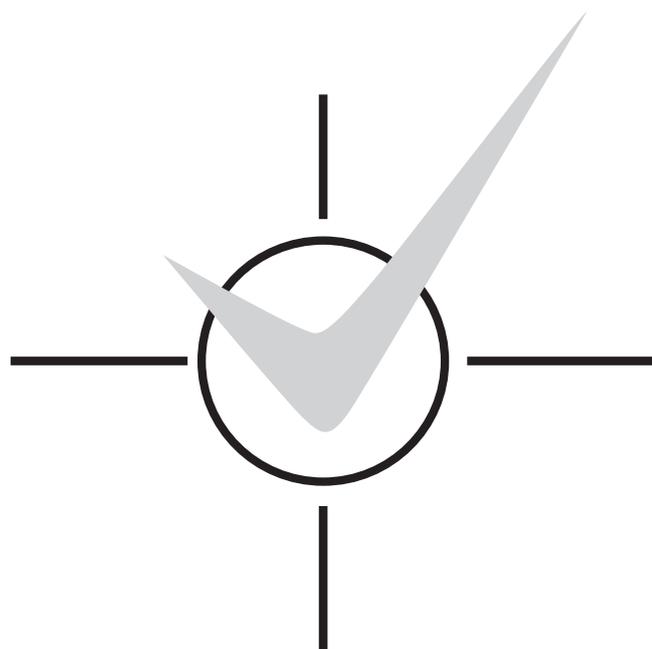
Teixeira, A., Mota, J. (2013). Innovation and Openness through MOOCs: Universidade Aberta’s Pedagogic Model for Non-formal Online Courses. In *Paulsen & Szucks Proceedings of EDEN 2013*, Oslo:EDEN (pp. 479-488).

Teixeira, A., Mota, J. (2013). *Modelo iMOOC*, Acedido Junho 2015: <http://imooc.uab.pt/model>

Whittaker, S. (2003). *Theories and Methods in Mediated Communication. Handbook of Discourse Processes*. NJ: LEA. <http://dis.shef.ac.uk/stevewhittaker/CMC-review02.pdf>.

Claves innovadoras para la prevención del abandono en instituciones de educación abierta y a distancia: experiencias internacionales

Magdalena Cruz y Ángeles Sánchez-Elvira (editores)



Santiago de los Caballeros, Rep. Dom., 2016

○

**Claves innovadoras para la prevención del abandono
en instituciones de educación abierta y a distancia:
experiencias internacionales**

Magdalena Cruz y Ángeles Sánchez-Elvira (editores) ^c

Al cuidado de:

Lennys Tejada Betancourt

Diagramación y diseño:

Rafael Emilio Genao

Producido bajo la responsabilidad de la Asociación
Iberoamericana de Educación Superior a Distancia
y la Universidad Abierta Para Adultos.

Primera edición:

Junio de 2016

Ediciones UAPA.

ISBN: 978-9945-580-31-0

Impreso en los talleres de Editora Búho
Santo Domingo, Rep. Dom.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún modo, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro medio existente o que pueda surgir en el futuro, sin el permiso previo, por escrito, de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia y la Universidad Abierta Para Adultos.