

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

TIC Y EDUCACIÓN

Ocasiones para pedir ayuda en ambientes virtuales. Notas sobre su uso efectivo por parte de estudiantes universitarios

Analía Chiecher y Danilo Donolo¹

¹ Universidad Nacional de Río Cuarto. CONICET. achiecher@hotmail.com, donolo@hum.unrc.edu.ar

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace aproximadamente treinta años se comenzaron a valorar positivamente las conductas de búsqueda de ayuda por parte de los estudiantes (ver por ejemplo, Butler, 1998; Butler y Neuman, 1995; Karabenick, 1998 y 2002; Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995; Rinaudo *et al.*, 1999; Ross y Cousins, 1995; Ryan *et al.*, 2001).

La búsqueda de ayuda es considerada, en la actualidad, como una estrategia de regulación de recursos (Pintrich *et al.*, 1991) a la que apela un estudiante cuando formula una inquietud, duda o pedido, y la dirige al docente o a un compañero, a fin de obtener una respuesta que contribuya a dar solución a un problema o dificultad percibida como tal.

Si antes se rotulaba como dependientes a aquellos alumnos que pedían ayuda y, por lo tanto, como la antítesis de lo que se esperaba como criterio de excelencia (Karabenick, 1998), esa visión ha cambiado radicalmente al reconocer el valor estratégico de la búsqueda de ayuda para el aprendizaje (Arroyo *et al.*, 2004; Butler, 1998; Karabenick, 1998 y 2002; Kitsantas y Chow, 2007; Melrose *et al.*, 2005; Nelson-Le Gall, 1985; Newman, 1998; Newman y Schwager, 1995; Rinaudo *et al.*, 1999; Ross y Cousins, 1995; Ryan *et al.*, 2001; Pintrich *et al.*, 1991; Tapin *et al.*, 2001).

Vale señalar que estos comportamientos de buscar ayuda habían sido ya estudiados en el marco de contextos presenciales de aprendizaje. Desde hace algunos años, con la aparición y proliferación de los contextos educativos mediados por tecnologías, uno de los temas que claramente ha despertado interés es el de las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno en contextos virtuales donde, a diferencia de los presenciales, la relación entre los participantes no es cara a cara. Y dentro de este tema más general, un tipo particular de intercambio, el de buscar y recibir ayuda en entornos virtuales, ha sido objeto de atención de investigadores diversos en los últimos años (Blocher y Sujo, 2002; Blocher *et al.*, 2002; Chiecher, 2009; Chiecher *et al.*, 2006; Keefer y Karabenick, 1998; Kitsantas y Chow, 2007; Melrose *et al.*, 2005; Taplin *et al.*, 2001).

Atendiendo entonces a esta tendencia de poner atención en las conductas de búsqueda de ayuda en ambientes virtuales así como a la creciente virtualización de las prácticas pedagógicas en el ámbito de la educación superior, presentamos en este artículo una experiencia que introdujo el trabajo virtual y en grupos en asignaturas de cursado tradicionalmente presencial. En el marco de la mencionada experiencia se habilitaron diversos canales para que los estudiantes tuvieran ocasiones de solicitar ayuda cuando lo creyeran necesario. El propósito del artículo reside en analizar el uso efectivo que hicieron los alumnos de estos espacios donde podían canalizar sus pedidos de asistencia. Asimismo, se atenderá a los tipos de pedido de ayuda que realizaron, procurando apreciar si versan sobre cuestiones técnicas, sobre contenidos o sobre consignas de trabajo, así como a los destinatarios elegidos para solicitar la ayuda; esto es, los docentes o los mismos compañeros.

Para atender al propósito enunciado, el escrito se organiza en cinco secciones. En *primer lugar*, se alude brevemente al valor pedagógico que se atribuye a los comportamientos de solicitar ayuda y, bajo qué condiciones, estos podrían beneficiar el aprendizaje. En *segundo término*, se hace referencia a la especial atención que merecen las conductas de búsqueda de ayuda en entornos de tipo virtual, donde la presencia física no existe y donde en reiteradas ocasiones el estudiante se siente solo. En *tercer lugar*, se describe la tarea grupal y virtual que debieron resolver los estudiantes, los espacios habilitados para que solicitaran ayuda y la composición del grupo de alumnos que participaron de la propuesta. En *cuarto lugar*, se presentan los resultados hallados, atendiendo a la frecuencia con que se observaron pedidos de ayuda, el canal en donde fueron asentados, el contenido de los mismos y los destinatarios a quienes iban dirigidos. *Finalmente*, se plantean algunas consideraciones finales que procuran valorar los resultados obtenidos a la luz de los objetivos propuestos.

2. EL POTENCIAL VALOR PEDAGÓGICO DE LA SOLICITUD DE AYUDA

Como planteábamos en la introducción, aunque antiguamente se veía al pedido de ayuda como un acto de dependencia, más recientemente se lo ha revalorizado como un comportamiento que, de reunir ciertas características, podría beneficiar el aprendizaje del alumno y dar al docente la posibilidad de ofrecer una enseñanza contingente a las necesidades del alumno (Coll, 1990; Rinaudo *et al.*, 1999).

Entre las características que debería reunir la solicitud de ayuda para favorecer, potencialmente, el proceso de aprendizaje, Ross y Cousins han mencionado las siguientes: a) debe ser *clara*, para que el destinatario pueda comprenderla y ofrecer una respuesta; b) *precisa*, para que la respuesta recibida se ajuste a la dificultad experimentada; c) *planteada en términos amables*, para que aquel que tiene que responder e vea motivado a hacerlo; d) *persistente*, en el sentido de repreguntar si la demanda no es satisfecha con una primera respuesta.

En la misma línea de caracterizar los pedidos de ayuda potencialmente favorecedores del aprendizaje, Nelson-Le Gall (1985) fue uno de los pioneros en proponer una distinción entre distintos tipos de búsqueda de ayuda a) *la búsqueda de ayuda ejecutiva u orientada a la dependencia* y b) *la búsqueda de ayuda instrumental u orientada al dominio de la tarea*.

La *búsqueda de ayuda ejecutiva* refiere a instancias en las que la intención del estudiante es conseguir que alguien resuelva su problema. Se trata de sujetos que parecen estar interesados en el producto de la tarea y en obtener un resultado exitoso; por lo tanto, buscan preferentemente ayuda directa y soluciones hechas que les permitan reducir el tiempo y esfuerzo que les demandaría resolver por sí mismos el problema (Kitsantas y Chow, 2007; Melrose *et al.*, 2005; Nelson-Le Gall, 1985; Ryan *et al.*, 2001; Taplin *et al.*, 2001). En cambio, la *búsqueda de ayuda instrumental* está orientada hacia el dominio de la tarea y refiere a instancias en las que el pedido de

ayuda se focaliza en adquirir procesos exitosos de resolución de problemas. En este caso, la asistencia solicitada suele limitarse a la cantidad y tipo necesarios para poder resolver el problema por uno mismo (Kitsantas y Chow, 2007; Melrose et al., 2005; Nelson-Le Gall, 1985; Ryan et al., 2001; Taplin et al., 2001).

Como parece lógico, los pedidos de ayuda instrumental están asociados más fuertemente con los beneficios cognitivos que puede reportar el uso adecuado de esta estrategia de buscar ayuda.

En síntesis, queremos dejar en evidencia que si bien los comportamientos de buscar ayuda pueden potencialmente favorecer el aprendizaje de un alumno, es cierto también que para que ello ocurra deben cumplirse ciertas condiciones.

3. LA IMPORTANCIA DE SOLICITAR Y RECIBIR AYUDA EN AMBIENTES VIRTUALES

Como ya se ha dicho, la búsqueda de ayuda refiere a comportamientos estratégicos relacionados con la habilidad del estudiante para reconocer una dificultad y la disposición para plantearla a sus compañeros o al docente.

Se trata de una estrategia que reviste importancia, sobre todo si se presta atención al valor pedagógico que se atribuye al diálogo profesor-alumno y, particularmente, a los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica (entre otros, Coll y Solé, 1990; Rinaudo et al., 1999; Ross & Coussins, 1995; Ryan, et al., 2001).

Para quien aprende y solicita la ayuda, es clave el aporte que puede recibir de parte de alguien capaz de ofrecérsela; sea el profesor o un compañero. Para quien enseña, también es crucial que los estudiantes planteen sus dificultades y obstáculos mientras aprenden; pues de este modo, tiene la posibilidad de ofrecer una ayuda pedagógica ajustada y contingente a la marcha del proceso. Adicionalmente, podría considerarse un valor agregado de las solicitudes de ayuda en los ambientes virtuales. En efecto, parece una estrategia cuyo valor sería crucial en estos entornos en los que, quizás como consecuencia de la falta de presencia física, los estudiantes suelen experimentar sentimientos de aislamiento y soledad. En efecto, “la ausencia de la rutina académica previamente establecida por los horarios de clase, la imagen real de un profesor que no imparte conocimientos al estilo de un docente presencial y la inexistencia de estudiantes que día a día y a la misma hora se encuentran agrupados en un aula de clases, son tan solo algunos de los elementos que cobran y adquieren dentro de la modalidad a distancia, un singular carácter. En este contexto, resalta como tópico el asunto de la soledad de los estudiantes de estos sistemas” (Ortiz, 2004, p. 4).

Así las cosas, habilitar canales y promover la búsqueda de ayuda, estar disponible para responder rápidamente, fomentar las preguntas de parte de los estudiantes, parecen ser puntos centrales a considerar en el diseño de cursos dictados a distancia. En este sentido se orientó la propuesta que comentaremos más adelante.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA. TRABAJAR EN GRUPOS EN UN ENTORNO VIRTUAL.

4.1. LA TAREA

El eje de la propuesta didáctica fue la resolución de una tarea, cuya respuesta debía ser elaborada en grupos de 3 a 5 integrantes y en el espacio del aula virtual.

La tarea se prolongó durante cuatro semanas e incluyó la siguiente secuencia de subtareas:

4.1.1) *Primera semana. Pruebas iniciales en el manejo del entorno tecnológico e ingreso al foro grupal.* La consigna solicitaba, para la semana inicial, familiarizarse con el entorno virtual donde debían trabajar. Para ello, se sugería a los estudiantes que intentaran durante esa semana ingresar al foro de sus grupos y dejar allí un mensaje avisando que estaban dispuestos a trabajar.

4.1.2) *Segunda semana. Elección de un test.* Como las asignaturas donde se implementó la propuesta corresponden a las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Enseñanza Especial, se trata de alumnos que en sus futuros desempeños profesionales usarán tests, probablemente para realizar diagnósticos clínicos. Precisamente, el contenido central de las asignaturas tiene que ver con tests psicométricos. En ese marco, durante la segunda semana de trabajo, se solicitó a los alumnos que eligieran un test, el que fuera de su agrado, para trabajar sobre él.

4.1.3) *Tercera semana. Búsqueda de información sobre el test elegido y preparación de un informe escrito reportando sus características.* Durante la tercera semana de duración de la tarea, los estudiantes debían buscar e intercambiar -siempre a través del foro- información sobre el instrumento de medición elegido, contemplando, entre otros aspectos sus objetivos, los sujetos a quienes se administra, la forma de administración, los materiales necesarios, la manera de puntuar las respuestas, las propiedades psicométricas o técnicas, etc. Posterior a la búsqueda, debían elaborar colaborativamente, a través del foro, un informe en el que reportaran las principales características del instrumento elegido.

4.1.4) *Cuarta semana. Administración del test.* Durante la última semana de ejecución de la tarea, cada estudiante debía administrar el test elegido a un sujeto cualquiera, evaluar e interpretar los resultados obtenidos. A continuación, los grupos debían escribir colaborativamente un documento que entregarían como respuesta final a la tarea y que debía incluir tres secciones o apartados: a) la descripción general del instrumento; b) la descripción de los sujetos a los que se administró el test (cantidad, sexo, edad, etc.); c) los resultados y análisis realizados por cada miembro del grupo como consecuencia de la administración del instrumento.

4.2. LOS ESPACIOS HABILITADOS PARA INTERACTUAR Y PARA PEDIR AYUDA

Con la finalidad de ofrecer disponibilidad al alumno para canalizar sus pedidos de ayuda, se habilitaron canales diversos.

En primer lugar, cada grupo disponía de un foro para interactuar con sus compañeros. Este era el espacio donde principalmente debían resolver la tarea, comunicándose, intercambiando mensajes, archivos, aportes, etc.

En segundo lugar, se habilitó también un foro general donde podían plantear cuestiones referidas particularmente a esta tarea.

En tercer lugar, se pusieron disponibles horarios diarios en los que los docentes estábamos conectados vía chat para poder interactuar sincrónicamente con los estudiantes.

Por último, también estaban disponibles los correos electrónicos de los docentes por si los estudiantes decidían conectarse por esa vía.

Pensamos que ofrecer disponibilidad y ocasiones para el pedido de ayuda, podía incentivar a los alumnos a que lo hicieran.

4.3. SUJETOS QUE PARTICIPARON LA PROPUESTA

Participaron de esta experiencia 48 estudiantes universitarios, distribuidos en 11 grupos de entre 3 y 5 participantes cada uno.

Los grupos fueron conformados por los docentes, luego de una consulta en la que cada alumno debía responder si tenía acceso a Internet en su domicilio o no. Así, se conformaron 6 grupos (grupo 1 al 6) cuyos integrantes manifestaron disponer de acceso a Internet en sus domicilios, pudiendo acceder diariamente a la plataforma. Estos 6 grupos trabajaron con lo que denominamos *modalidad A* de la tarea, que exigía una interacción entre los participantes exclusivamente virtual y en el ámbito de la plataforma. Los restantes 5 grupos (grupo 7 al 11) estuvieron conformados por alumnos que manifestaron no tener acceso a Internet en sus domicilios. Estos grupos trabajaron con la *modalidad B* de la tarea, que admitía encuentros presenciales para elaborar la respuesta y era, en consecuencia, menos exigente en cuanto a conexión y acceso diario a la plataforma.

En síntesis, la tarea era idéntica para todos los grupos, todos tenían que ingresar a la plataforma e interactuar en los foros grupales, pero la *modalidad A* ponía énfasis en la exclusividad de los intercambios virtuales.

4.4. RECOLECCIÓN DE LOS DATOS

Se tomaron como material de análisis cada una de las intervenciones (mensajes) que realizaron los alumnos -en el foro grupal, el foro general, chat o correo electrónico- con el objeto de solicitar ayuda.

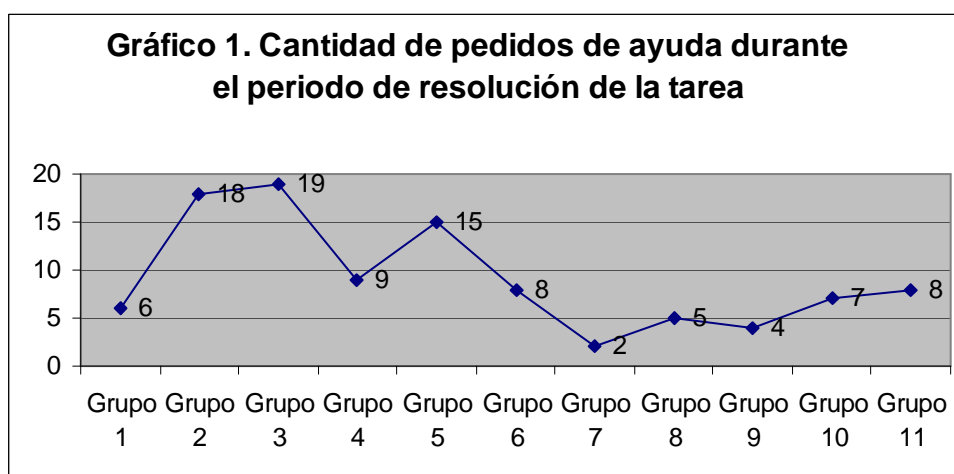
Se cuenta con el registro completo de los intercambios efectuados durante la experiencia y, de esos registros, se tomaron para analizar las intervenciones categorizadas como pedidos de ayuda. Totalizaron 101 las solicitudes de ayuda, que luego fueron clasificadas conforme a su contenido, el destinatario a quien van dirigidas y el canal en el que fueron asentadas.

5. RESULTADOS

5.1. FRECUENCIA DE LOS PEDIDOS DE AYUDA

Un dato de interés a considerar es la frecuencia con que aparecieron las solicitudes de ayuda en cualquiera de los canales habilitados: foro general, foros grupales, chat o e-mail. Entendemos que este indicador muestra el uso efectivo que han hecho los alumnos de las ocasiones y espacios brindados para el pedido de asistencia.

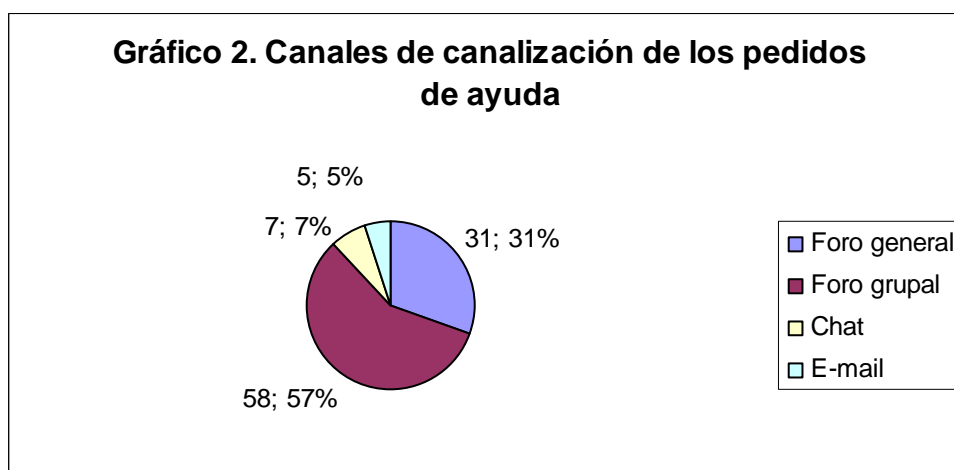
Se contabilizaron un total de 101 pedidos de ayuda durante el periodo de duración de la tarea propuesta. Sin embargo, hay que decir que los grupos tuvieron comportamientos distintos en cuanto a este aspecto. El gráfico 1 muestra la cantidad de pedidos de ayuda registrados para cada uno de los grupos.



Como es posible apreciar, los grupos que resolvieron la tarea bajo la *modalidad A* -que exigía la totalidad de intercambios plasmados en los foros (grupos 1 al 6)- registran en general mayores frecuencias de pedidos de ayuda. En efecto, la media para estos seis grupos es de alrededor de 13 solicitudes de ayuda. Por su parte, los grupos que resolvieron la tarea bajo la *modalidad B*, que era menos exigente en cuanto a la presencia en la plataforma (grupos 7 al 11), registran en general menor cantidad de pedidos de ayuda, siendo el promedio de 5 intervenciones de este tipo.

5.2. CANAL POR DONDE SE SOLICITA LA AYUDA

Otra cuestión de interés para considerar tiene que ver con los canales que los estudiantes usaron más asiduamente para formalizar sus pedidos de ayuda. Como dijimos, se habilitaron cuatro vías posibles para que los alumnos pudieran comunicarse entre sí y con el docente: los foros grupales, un foro general, chat y e-mail. El siguiente gráfico ilustra la distribución de los pedidos de ayuda en cada uno de los canales mencionados.



Los resultados indican que, claramente, los foros de cada grupo fueron los canales preferidos por los estudiantes para expresar sus pedidos de ayuda. En efecto, en ellos se concretaron el 57% de los pedidos de ayuda registrados. Asimismo, también el foro general fue canal de una buena cantidad de solicitudes de ayuda, concretamente, un 31% del total de solicitudes fueron plasmadas en ese medio. Por último, fueron escasos los alumnos que hicieron uso del chat y del e-mail para canalizar sus pedidos de asistencia.

5.3. CONTENIDO DE LOS PEDIDOS DE AYUDA

Si atendemos al contenido de los pedidos de ayuda, en una categorización anterior se diferenciaron tres contenidos posibles para este tipo de intercambios (Chiecher *et al.* 2009). En efecto, las solicitudes de ayuda pueden contener una demanda relacionada con el pedido de aclaración de aspectos relativos a los contenidos de trabajo; una demanda de esclarecimiento de la consigna; o bien, una pregunta sobre alguna cuestión técnica, propia del entorno virtual, que el estudiante no puede resolver. Ilustramos a continuación cada una de las categorías mencionadas

Ejemplo de solicitud de ayuda sobre contenido

Profe yo realicé el test a una joven de 20 años que estudia profesorado de inglés, pero no sé en qué grupo ubicarla, ya que dentro de mujeres profesionales hay 3 grupos ... cual de los tres tomo?

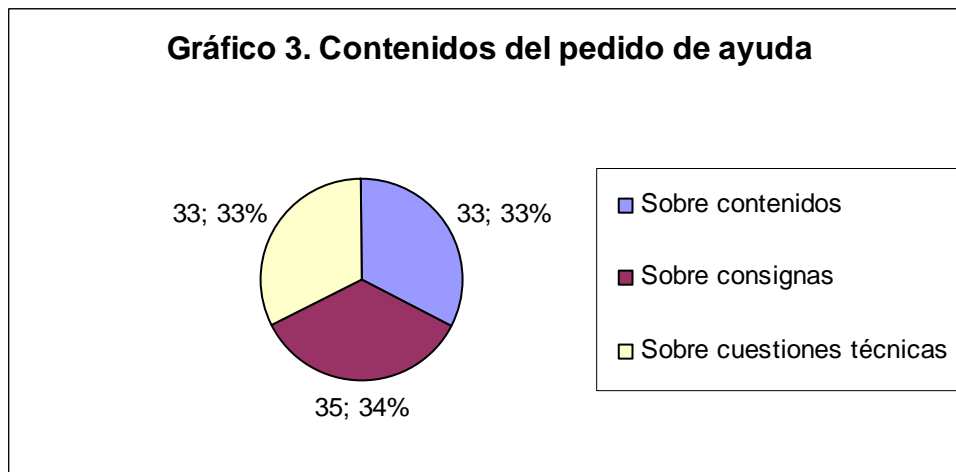
Ejemplo de solicitud de ayuda sobre consignas

A ver... discutamos un poquito si todas entendemos lo mismo por la consigna, yo creo que hay que analizar un test , administrarlo a otros sujetos y luego realizar un informe ... a ustedes que les parece la consigna?

Ejemplo de solicitud de ayuda sobre cuestiones técnicas

Chicas, no puedo entrar a cargar los datos para obtener el resultado del test, primero no me entraba la pagina y después no pude ingresar, puse el mail y la contraseña y no entra, estoy un poco desesperada, no se que hacer, si alguien puede ayudarme!!!

El siguiente gráfico, número 3, ilustra la frecuencia con que se presentaron solicitudes de ayuda en cada una de las categorías mencionadas.

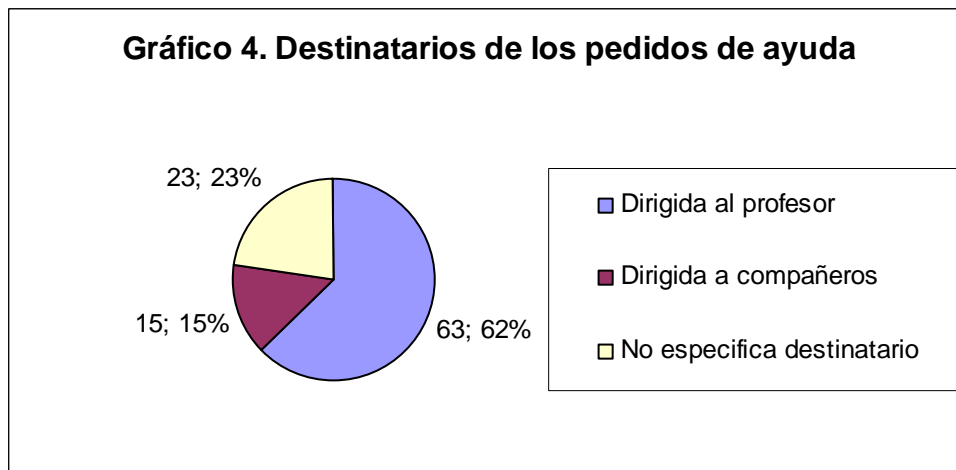


Como puede apreciarse, los tres tipos de solicitudes de ayuda se presentaron prácticamente con igual frecuencia. Si bien en trabajos anteriores (Chiecher *et al.*, 2009) se reportó una muy escasa frecuencia de pedidos de ayuda relacionados con conceptos, pensamos que, en este caso, la misma naturaleza procedimental de la tarea favoreció la aparición de pedidos de ayuda sobre contenidos. En efecto, la actividad requería al alumno ejecutar y poner en acción el procedimiento de administrar un test a un sujeto y evaluar sus resultados. En este sentido, muchas de las consultas estuvieron relacionadas justamente con este perfil procedimental de la actividad, pues muchos estudiantes consultaron sobre el modo de puntuar, la forma de interpretar, etc.

Podría decirse que, en las primeras instancias de la tarea, las solicitudes de ayuda más frecuentes tenían que ver con aspectos técnicos (cómo crear el foro del grupo, cómo acceder, etc.). Una vez salvadas las dudas técnicas, entonces los grupos se centraban en atender a la consigna y en consultar sobre posibles interpretaciones acertadas o no. Ya en la etapa final, cuando llegó el momento de administrar el test e interpretar sus resultados, comenzaron a aparecer más abundantemente las consultas relacionadas con el contenido mismo de la tarea.

5.4. DESTINATARIOS DE LOS PEDIDOS DE AYUDA

En el momento de decidirse a pedir ayuda, una cuestión central es elegir a quién se la vamos a solicitar. El gráfico 4 muestra los destinatarios elegidos para los pedidos de ayuda.



Como puede observarse, una gran mayoría de las solicitudes de ayuda estuvieron dirigidas al profesor (62%). Solamente un 15% de los pedidos de asistencia fueron destinados a algún compañero; y en varias ocasiones se observa que el alumno solicita ayuda, aunque sin especificar un destinatario.

6. CONCLUSIONES

La ponencia presentó una experiencia didáctica, enmarcada en el interés y tendencia actual de introducir la virtualización en la enseñanza universitaria. La experiencia consistió en proponer la resolución de una tarea (de cuatro semanas de duración) en un ambiente virtual y con modalidad grupal; esto es, se les solicitaba a los alumnos trabajar en grupos y colaborativamente, pero a distancia, en un entorno que no les resultaba familiar para el trabajo grupal.

En el marco descripto, y considerando el potencial valor de los pedidos de ayuda, se habilitaron canales diversos para que los alumnos dispusieran de variadas y múltiples ocasiones para realizar consultas por medios virtuales (foros, chat, e-mail).

Los resultados dan cuenta de un buen número de solicitudes de ayuda, distribuidas de manera heterogénea en los distintos grupos. Como vimos, quienes tenían acceso a Internet en sus domicilios registraron, en general, mayor cantidad de intervenciones en los foros grupales y mayor cantidad también de pedidos de ayuda.

Tal como se ha planteado, el acto de pedir ayuda es un fenómeno complejo y altamente dependiente de factores tanto personales como contextuales (Kitsantas y Chow, 2007; Nelson Le-Gall, 1985; Newman, 1998; Ryan et al., 2001). En este caso, entendemos que entre los factores contextuales incidentes en la disposición para pedir ayuda, uno puede haber sido la disponibilidad de recursos informáticos de libre acceso para atender con asiduidad a la tarea. Así también, las características del diseño instruccional y las particularidades de la tarea, entendemos incidieron en un uso

abundante de la solicitud de ayuda. Por fin, la permanente disponibilidad del docente -que en el término de escasas horas daba respuesta a las consultas- probablemente ha alentado a los estudiantes a plantearlas.

Los resultados han sido contundentes también en cuanto a los canales preferidos de los alumnos para asentar sus pedidos de ayuda. En tal sentido, los foros grupales fueron los canales favoritos para pedir ayuda. Si bien las razones de ello pueden haber sido diversas, sospechamos que los alumnos encontraban, por un lado, un ámbito de exposición más reducido, pues los foros grupales eran frecuentados solamente por los 3, 4 o 5 integrantes de cada grupo y por el docente del curso. Por otro lado, como la tarea insistía en la necesidad de asentar los intercambios en los foros grupales, probablemente por ello los alumnos decidían asentarlos allí.

Pocos fueron, en realidad, quienes se animaron a conectarse mediante chat, canal que aseguraba una respuesta inmediata y sincrónica.

Respecto de los propósitos de las solicitudes de ayuda, hemos visto que se presentaron con igual frecuencia los pedidos de asistencia técnica, las consultas sobre la consigna y sobre los contenidos de la tarea. Hemos dicho también que se aprecia una aparición cíclica de los pedidos de ayuda según la etapa de la tarea considerada. Así, en primer lugar se manifestaron con mayor frecuencia consultas relacionadas con el manejo técnico del entorno, luego pedidos de ayuda relativos a la demanda de la consigna y, casi en el final, cuando había que interpretar los resultados del test administrado, aparecieron en mayor medida las consultas relacionadas con aspectos más bien conceptuales.

Por fin, respecto del destinatario predilecto de los estudiantes para solicitar ayuda cuando la necesitan, es claramente la figura del profesor; probablemente porque piensan y confían en que éste dispone de los conocimientos necesarios para poder esclarecer sus dudas. De todos modos, parece también interesante atender a la iniciativa de algunos estudiantes de pedir ayuda a sus propios compañeros; pues si bien la interacción profesor-alumno es la fuente básica de creación de *zonas de desarrollo próximo*², también la interacción cooperativa entre alumnos puede resultar, bajo ciertas condiciones, base adecuada para la creación de zonas de desarrollo próximo y origen de ayudas que puedan hacer progresar en el aprendizaje a los participantes (Onrubia, 1997).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, I.; MURRAY, T.; WOOLF, B. P.; BEAL, C. *Inferring unobservable learning variables from students' help seeking behavior*. Disponible en:

² La zona de desarrollo próximo (concepto acuñado por Vigotsky) refiere a la diferencia entre lo que un sujeto puede lograr por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de alguien más capaz.

<http://www.springerlink.com/content/1tdpxfydwv17nt8x/> 2004 (consultado el 7 de julio de 2010)

BLOCHER, M.; SUJO de MONTES, L. Is online learning for everyone? En Sposetti, A.; Elstein, S.; Rivero, M. (Comp.) *Educación y nuevas tecnologías. Propuestas y experiencias nacionales e internacionales*. Argentina. Universidad Nacional de Río Cuarto. 2002.

BLOCHER, M.; SUJO De MONTES, L.; WILLIS, E.; TUCKER, G. Online learning: examining the successful student profile. *Journal of Interactive Online Learning*. National Centre for Online Learning Research. 2002.

BUTLER, R. y O. NEUMAN. Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*. vol. 87, nº2. 1995. pp. 261-271.

BUTLER, R. Determinants of help-seeking: relations between perceived reasons for classroom help-avoidance and help-seeking behaviors in an experimental context. *Journal of Educational Psychology*, vol 90, nº 4. 1998. pp 630-643.

CHIECHER, A; D. DONOLO y M. C. RINAUDO Búsqueda de ayuda en foros electrónicos. Frecuencia y contenido de las preguntas formuladas por estudiantes de grado y posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol 12, nº 2. 2009. pp 139-160.

CHIECHER, A; D. DONOLO y M. C. RINAUDO Búsqueda de ayuda en ambientes presenciales y virtuales. *XIII Jornadas de Investigación*. Universidad de Buenos Aires. 2006.

CHIECHER A. Búsqueda de ayuda en ambientes virtuales. Relaciones con la orientación hacia el aprendizaje y la autoeficacia percibida. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, nº 10, 2009, pp. 78-89. Universidad de Guadalajara. México.

COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En COLL, C.; J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. 1990. Alianza. Madrid.

COLL, C. y I. SOLE La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En COLL, C.; J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps). *Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación*. 1990. Alianza. Madrid.

KARABENICK, S. Help seeking as a strategic resource. En KARABENICK, S. 1998. *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates. 1998.

KARABENICK, S. Seeking help in large college classes: a person-centered approach. En *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, nº 1. 2002. PP 38-57.

- KEEFER, J y S. KARABENICK *Help seeking in the information age*. En KARABENICK, S. 1998. *Strategic Help Seeking: Implications for Learning and Teaching*. Lawrence Erlbaum Associates. 1998.
- KITSANTAS, A. y A. CHOW College students perceived threat and preference for seeking help in traditional, distributed and distance learning environments. *Computers y Education*, nº 48. 2007. pp 383-395.
- MELROSE, S.; B. SHAPIRO y C. LAVALLIE Help-Seeking Experiences of Health Care Learners in a WebCT Online Graduate Study Program. *Canadian Journal of Learning and Technology*, Volume 31(2). 2005.
- NELSON-LE GALL, SH. *Help seeking behaviours in learning*. Consultado en http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/85/c3.pdf el 24 de septiembre de 2008. 1985.
- NEWMAN R. y M. SCHWAGER Students Help-seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal*, vol. 32, nº 2. 1995. pp 352-376.
- NEWMAN, R. Students Help-seeking during problem solving: influences of personal and contextual achievement goals. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, nº 4. 1998. 664-658.
- ONRUBIA, J (1997) Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. *Documento de Internet* <http://www.terras.edu.ar/jornadas/11/biblio/11ONRUBIA-Javier-Ensenar-crear-zonas-de%20desarrollo.pdf> (consultado el 25 de agosto de 2009).
- ORTIZ, N. (2004) La soledad del estudiante a distancia de la Universidad Nacional Abierta, disponible en <http://postgrado.una.edu.ve/fundamentos2007/paginas/leal2004.pdf> (consultado el 7 de julio de 2010).
- PINTRICH, P.; D. SMITH; T. GARCÍA y W. McKEACHIE 1991 *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- RINAUDO, M. C.; D. DONOLO y A. CHIECHER Los procesos de solicitar, dar y recibir ayuda pedagógica en el ámbito de las clases universitarias. *Cronía, Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*, año 3, vol. 3, nº 1. 1999. pp 60-70.
- ROSS, J. y J. COUSINS Giving and receiving explanations in cooperative learning groups. *The Alberta Journal of Education Research*, vol. XLI, nº 1. 1995. pp 103-121.
- RYAN, A.; P. PINTRICH y C. MIDGLEY Avoiding seeking help in the classroom: who and why? *Educational Psychology Review*, vol. 13, nº 2. 2001. pp 93-114.
- TAPLIN, M.; J. YUM; O. JEGEDE; R. FAN y M: CHAN Help seeking strategies used by high-achieving and low achieving distance education students. *Journal of Distance Education*, vol. 16. 2001.