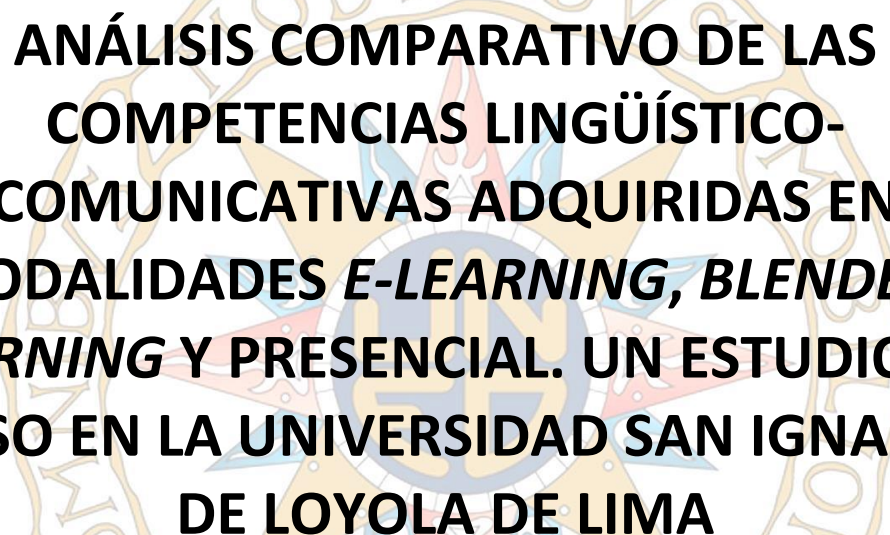


TESIS DOCTORAL

AÑO 2017



**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-
COMUNICATIVAS ADQUIRIDAS EN
MODALIDADES *E-LEARNING*, *BLENDED-
LEARNING* Y PRESENCIAL. UN ESTUDIO DE
CASO EN LA UNIVERSIDAD SAN IGNACIO
DE LOYOLA DE LIMA**

MAURO MARINO JIMÉNEZ

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y
APLICACIONES**

**DIRECTORA: ELENA BÁRCENA MADERA
CODIRECTOR: ESTEBAN VÁZQUEZ CANO**

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS
COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-
COMUNICATIVAS ADQUIRIDAS EN
MODALIDADES *E-LEARNING*, *BLENDED-
LEARNING* Y PRESENCIAL. UN ESTUDIO DE
CASO EN LA UNIVERSIDAD SAN IGNACIO
DE LOYOLA DE LIMA**

MAURO MARINO JIMÉNEZ

A Dios, por todo lo aprendido y lo venidero

AGRADECIMIENTOS

Desde mi ingreso a la Universidad Nacional de Educación a Distancia a través del Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas, he podido ser partícipe de una intensa y enriquecedora experiencia educativa. Por ese motivo, quiero ofrecer mi más profunda gratitud a todos los miembros de esta distinguida Casa de Estudios, representada por profesionales de la más alta calidad académica y humana. Particularmente, deseo ofrecer mi mayor agradecimiento a la Dra. María Elena Bárcena Madera y al Dr. Esteban Vázquez Cano, quienes me brindaron la orientación, el apoyo y los mejores consejos para poder cumplir la meta de desarrollar una tesis doctoral en la que puedo plasmar mis intereses académicos y profesionales.

Agradezco también a las autoridades, colegas y estudiantes de la Universidad San Ignacio de Loyola, por ofrecerme un espacio de trabajo que se ha convertido en una segunda casa; llena de permanentes desafíos, labor investigadora y mejora continua.

Finalmente, agradezco a mi familia: a mis padres, hermanos, esposa e hijo, por darme cariño, comprensión y recordarme lo importante que es compartir todo lo que somos.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN EL ENTORNO DE LAS TIC Y SU REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS.....	12
1.1 Educación para adultos.....	12
1.2 Competencias lingüístico-comunicativas y enseñanza virtual	19
1.3 Escenario actual en un entorno tecnológico	35
1.3.1 Caracterización de las TIC	36
1.3.1 Limitaciones en el acceso material.....	43
1.3.2 Analfabetización digital.....	45
1.4 Educación virtual.....	46
1.4.1 Rol del docente en el uso de tecnología educativa.....	51
1.4.2 Antecedentes.....	57
CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DE LAS MODALIDADES EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	83
2.1 Abordaje de las modalidades.....	83
2.2 Asignatura.....	90
2.2.1 Propósito de la asignatura.....	91
2.2.2 Contenidos de la asignatura.....	97
2.2.3 Sistema de evaluación de la asignatura	99
2.2.4 Diseño de la asignatura.....	101
2.2.4.1 Sistema de gestión de aprendizaje	102
2.2.4.2 Comunicación de los objetivos.....	115
2.2.4.3 Ejemplo de sesión de aprendizaje.....	122
2.2.4.4 Evaluación del proyecto	138
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	145
3.1 Descripción del marco metodológico de la investigación.....	145
3.2 Población	150
3.3 Instrumentos de medición.....	157

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	172
4.1 Competencias lingüístico-comunicativas	172
4.2 Condiciones cumplidas en la modalidad e-learning	187
4.3 Impacto académico	205
4.4 Aceptación estudiantil	210
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	229
REFERENCIAS	237

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Penetración del Internet en el año 2016</i>	44
Tabla 2. <i>Habilidades del tutor virtual según Silva y Astudillo</i>	54
Tabla 3. <i>Horarios de una asignatura según la modalidad</i>	87
Tabla 4. <i>Ejemplos del esquema narrativo según Fontanille</i>	94
Tabla 5. <i>Contenidos de la asignatura</i>	97
Tabla 6. <i>Esquema de evaluación</i>	100
Tabla 7. <i>Contenidos presentados en los campus virtuales respecto de La redacción argumentativa</i>	124
Tabla 8. <i>Ejemplos de videos elaborados por los estudiantes como ejemplo del trabajo final</i>	142
Tabla 9. <i>Participantes en la modalidad presencial según carreras universitarias y distribución por sexo</i>	151
Tabla 10. <i>Participantes en la modalidad presencial según sus edades</i>	152
Tabla 11. <i>Participantes en la modalidad blended learning según carreras universitarias y distribución por sexo</i>	153
Tabla 12. <i>Participantes en la modalidad blended learning según sus edades</i>	154
Tabla 13. <i>Participantes en la modalidad e-learning según carreras universitarias y distribución por sexo</i>	155
Tabla 14. <i>Participantes en la modalidad e-learning según sus edades</i>	155
Tabla 15. <i>Valores encontrados en la población</i>	156
Tabla 16. <i>Dimensiones de las pruebas de entrada y de salida</i>	158
Tabla 17. <i>Intervalos de confianza y V de Aiken para la evaluación de entrada</i>	160
Tabla 18. <i>Intervalos de confianza y V de Aiken para la evaluación de salida</i>	161
Tabla 19. <i>Intervalos de confianza y V de Aiken para la encuesta de opinión</i>	164
Tabla 20. <i>Preguntas de la encuesta sobre las tres modalidades</i>	165

Tabla 21. <i>Guión de la entrevista practicada a los estudiantes</i>	169
Tabla 22. <i>Resultados de las evaluaciones de entrada y de salida en la modalidad presencial</i>	173
Tabla 23. <i>Resultados de las evaluaciones de entrada y de salida en la modalidad blended learning</i>	176
Tabla 24. <i>Resultados de las evaluaciones de entrada y de salida en modalidad e-learning</i>	178
Tabla 25. <i>Diferencias encontradas en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, según la modalidad empleada</i>	180
Tabla 26. <i>Instrumento para el seguimiento docente de las asignaturas virtuales</i>	190
Tabla 27. <i>Ejemplos que demuestran la adquisición de saberes de diversas fuentes</i>	195
Tabla 28. <i>Cuadro comparativo de la tasa de aprobación, desaprobación y deserción en las tres modalidades</i>	206
Tabla 29. <i>Resultados obtenidos sobre la labor docente partir en el grupo presencial</i>	211
Tabla 30. <i>Resultados obtenidos sobre la percepción en el grupo presencial</i>	211
Tabla 31. <i>Resultados obtenidos sobre el aula virtual en el grupo blended learning</i> ...	212
Tabla 32. <i>Resultados obtenidos sobre la labor docente en el grupo blended learning</i>	213
Tabla 33. <i>Resultados obtenidos sobre percepción general del curso en el grupo blended learning</i>	213
Tabla 34. <i>Resultados obtenidos sobre las evaluaciones en línea en el grupo e-learning</i>	214
Tabla 35. <i>Resultados obtenidos sobre las el aula virtual en el grupo e-learning</i>	215
Tabla 36. <i>Resultados obtenidos sobre la labor docente en el grupo e-learning</i>	215
Tabla 37. <i>Resultados obtenidos sobre la percepción general del curso en el grupo e-learning</i>	216
Tabla 38. <i>Resultados de las encuestas por dimensiones y modalidades implementadas</i>	217

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Alcance de la propuesta educativa e-learning de CPEL desde el 2011 hasta el 2014	85
Figura 2. Versión presencial de la asignatura de COYE	105
Figura 3. Versión <i>blended learning</i> de la asignatura de COYE	105
Figura 4. Herramientas disponibles en <i>Blackboard Learn</i> Fuente: COYE en modalidad <i>e-learning</i>	106
Figura 5. Creación de blogs en <i>Blackboard Learn</i> Fuente: COYE en modalidad <i>e-learning</i>	107
Figura 6. Elaboración de conjuntos de preguntas en <i>Blackboard Learn</i> Fuente: COYE en modalidad <i>e-learning</i>	108
Figura 7. Opciones de preguntas disponibles en <i>Blackboard Learn</i> Fuente: COYE en modalidad <i>e-learning</i>	108
Figura 8. Opciones de importación y exportación de pruebas en <i>Blackboard Learn</i> ..	109
Figura 9. Ejemplos de grabaciones de videoconferencias Fuente: COYE en modalidad <i>e-learning</i>	110
Figura 10. Ejemplos de grabaciones de enlace externo a videoconferencia	110
Figura 11. Ejemplo de videoconferencia en <i>Blackboard Collaborate</i>	111
Figura 12. Salas del Congreso Internacional de Educación EduTic Innova 2015.	111
Figura 13. Recomendaciones para la evaluación en línea en <i>Duolingo</i>	112
Figura 14. Visualización de la máscara de COYE	113
Figura 15. Visualización de la primera semana.....	114
Figura 16. Ejemplo de Presentación en <i>Adobe Presenter</i>	115
Figura 17. Presentación de las actividades a desarrollar en las modalidades presencial y <i>blended learning</i>	117
Figura 18. Foros de consultas en modalidad <i>blended learning</i>	118
Figura 19. Tablón de Anuncios en la modalidad <i>blended learning</i>	118

Figura 20. Lista de enlaces con videoconferencias y presentaciones.....	119
Figura 21. Tablón de Anuncios en modalidad <i>e-learning</i>	120
Figura 22. Foro de consultas en modalidad <i>e-learning</i>	121
Figura 23. Mensajes del curso en modalidad <i>e-learning</i>	122
Figura 24. Propósitos de la sesión presentados en <i>Prezi</i>	125
Figura 25. Presentación en modalidad presencial	126
Figura 26. Presentación en las modalidades <i>e-learning</i> y <i>blended learning</i>	126
Figura 27. Lectura disponible en las modalidades <i>e-learning</i> y <i>blended learning</i>	127
Figura 28. Video “El arte de convencer” disponible en las modalidades <i>e-learning</i> y <i>blended learning</i>	128
Figura 29. Video “¿Cómo somos los peruanos?” disponible en las modalidades <i>e-learning</i> y <i>blended learning</i>	129
Figura 30. Autoevaluación en la plataforma <i>Moodle</i>	130
Figura 31. Autoevaluación en la plataforma <i>Blackboard Learn</i>	130
Figura 32. Ejemplo de pregunta de autoevaluación	131
Figura 33. Herramienta para <i>quizzes</i> de <i>ProProfs</i>	132
Figura 34. Repasos sobre el texto argumentativo.....	133
Figura 35. Certificado de repaso bien respondido	134
Figura 36. Ejemplo de trabajo sobre la redacción argumentativa en modalidad presencial	135
Figura 37. Ejemplo de foro de debate en modalidad <i>e-learning</i>	136
Figura 38. Ejemplo de videoconferencia en modalidad <i>e-learning</i>	136
Figura 39. Ejemplo de tarea realizada en modalidad <i>e-learning</i>	137
Figura 40. Ejemplo de justificación presentada en modalidad presencial.....	139
Figura 41. Ejemplo de justificación en modalidad <i>e-learning</i>	139
Figura 42. Ejemplo de realimentación en modalidad <i>e-learning</i>	140
Figura 43. Instrucciones para el trabajo final en modalidad <i>e-learning</i>	141

Figura 44. Ejemplo de video presentado para justificar el trabajo final en modalidad <i>e-learning</i>	143
Figura 45. Crecimiento de la competencia de PEA en modalidad presencial.....	174
Figura 46. Crecimiento de la competencia de comprensión de la información en modalidad <i>blended learning</i>	174
Figura 47. Crecimiento de las competencias lingüístico-comunicativas en modalidad presencial.....	175
Figura 48. Crecimiento de la competencia de PEA en la modalidad <i>blended learning</i>	176
Figura 49. Crecimiento de la competencia de CDLI en la modalidad <i>blended learning</i>	177
Figura 50. Crecimiento de las competencias lingüístico-comunicativas en la modalidad <i>blended learning</i>	177
Figura 51. Crecimiento de la competencia de PEA en la modalidad <i>e-learning</i>	179
Figura 52. Crecimiento de la competencia de CDLI en la modalidad <i>e-learning</i>	179
Figura 53. Crecimiento de las competencias lingüístico-comunicativas en la modalidad <i>e-learning</i>	180
Figura 54. Crecimiento comparado de la competencia de PEA	181
Figura 55. Crecimiento comparado de la competencia de CDLI	181
Figura 56. Crecimiento comparado de las competencias lingüístico-comunicativas...	182
Figura 57. Afiche del taller “Ecosistemas de Aprendizaje 2015”	188
Figura 58. Afiche del taller “Ecosistemas de Aprendizaje 2016”	189
Figura 61. Repaso sobre la primera semana de la asignatura.....	193
Figura 62. Participación en la videoconferencia	193
Figura 63. Ejemplo de justificación del tema durante la primera semana Fuente: COYE en modalidad <i>e-learning</i>	196
Figura 64. Ejemplo de un esquema del tema elegido	197
Figura 65. Ejemplo de conclusiones presentadas por un equipo de trabajo.....	197
Figura 66. Ejemplo de esquema argumentativo con audio y subtítulos	198

Figura 67. Ejemplo de participación en el foro “¿Cómo somos los peruanos?”	200
Figura 68. Ejemplo de pregunta contextualizada.	201
Figura 69. Manual para participar en una videoconferencia	202
Figura 70. Captura de pantalla de un dispositivo móvil	203
Figura 71. Resultados obtenidos al buscar los trabajos de los estudiantes en <i>YouTube</i>	204
Figura 72. Comparación de la tasa de aprobación en las tres modalidades.....	206
Figura 73. Comparación de la tasa de desaprobación en las tres modalidades	207
Figura 74. Comparación de la tasa de retiros en las tres modalidades	207
Figura 75. Comparación de promedios alcanzados en las tres modalidades.....	209

ÍNDICE DE SIGLAS

- CDLI: Comprensión de la información
- CB: Comunicación Bilingüe
- CEF: Council of Framework
- CI: Comunicación Integral
- COYE: Comunicación Oral y Escrita
- CPEL: Carreras Universitarias para Personas con Experiencia Profesional
- DH: Desarrollo Humano
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- EPA: Educación para adultos
- GD: Gestión Didáctica
- GR: Gestión de Recursos
- INEI: Instituto Nacional de Estadística e Informática
- LMS: Learning Management System
- MAT: *Media Analytics Tool*
- MOOC: *Massive Online Open Course*
- PBI: Producto Bruto Interno
- PC: Pensamiento Crítico
- PEA: Producción escrita argumentativa
- PLE: Personal Learning Environments
- PLN: Procesamiento del lenguaje natural
- PUCP: Pontificia Universidad Católica del Perú
- REA: Recursos Abiertos de Aprendizaje
- SEO: *Search Engine Optimization*
- TFM: Trabajo Fin de Máster
- TIC: Tecnologías de la Información y de la Comunicación
- UE: Universidad Esan
- UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- UPC: Universidad Privada de Ciencias Aplicadas

- UPCH: Universidad Privada Cayetano Heredia
- UPN: Universidad Privada del Norte
- USIL: Universidad San Ignacio de Loyola

INTRODUCCIÓN

Investigar en el marco de una sociedad global, con situaciones cambiantes en todas las actividades productivas, interpersonales e íntimas, requiere de un análisis complejo. Una visión que permita interpretar el mayor número de estructuras y tendencias posibles para reflexionar sobre cada proceso general o específico. Tal es el caso actual, en el que la volatilidad de todos los ámbitos dificulta la planificación de actividades a largo plazo, la solidificación de los marcos de referencia sociales y mantenimiento de las relaciones humanas (Bauman, 2017). Por otro lado, esa misma situación de cambio genera un impacto particularmente llamativo en personas con edades y formación académica desarrolladas en periodos anteriores a la conectividad, a quienes se les ha llamado *nativos digitales* (Prensky, 2010; 2012).

En este contexto, la formación superior en modalidades *e-learning* y *blended learning* ya no son extrañas como opción de aprendizaje. Sin embargo, surge una interrogante sobre su participación en programas educativos con dichas características para un público universitario conformado por adultos. Por tal motivo, y atendiendo la naturaleza disciplinar de la presente tesis doctoral, se analizará lo concerniente al análisis de las competencias lingüístico-comunicativas en un estudio de caso. La confrontación entre el uso universitario de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y la praxis escolar del texto impreso resultará más que esclarecedora para el abordaje de nuevas prácticas educativas y sociales en general.

Para tal efecto, se plantea el siguiente objetivo general:

1. Determinar el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial para adultos en la asignatura Comunicación Oral y Escrita (COYE).

Asimismo, se agregan los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar el impacto académico de las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial en los estudiantes de la asignatura (COYE).

2. Determinar la aceptación de las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial por parte de los estudiantes de la asignatura (COYE).

Antes de especificar los detalles concernientes a cada uno de los objetivos mencionados, es conveniente analizar las distintas formas con las que se ha vinculado el abordaje de las modalidades *e-learning* y *blended learning* a través del análisis de sus distintos escenarios. En primer lugar, se desarrollará la comparación entre las sociedades modernas y emergentes en el ámbito educativo. En segundo lugar, el análisis del caso peruano, como país perteneciente al segundo grupo. Finalmente, el estudio de caso de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), en la que se ejemplifica la reflexión inicial sobre el posible desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas para un público adulto, haciendo uso de los distintos caminos de aprendizaje.

Respecto del ámbito internacional, las TIC para la educación han sido acogidas de forma consecuente por organismos internacionales e instituciones educativas de educación superior. Todas ellas, conscientes de que el conocimiento genera conexiones no solo entre disciplinas, sino también entre individuos, comunidades y regiones. Ejemplos de esta afirmación están en la visibilidad del manejo de herramientas digitales como complemento a las comunicativas, promovidas por la UNESCO (2015). Asimismo, se puede mencionar la búsqueda de armonía en los estudios desarrollados en el viejo continente, gracias al sistema que desarrolla y mejora consecutivamente el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, 2017).

En el ámbito de países modernos, resulta pertinente la presencia de universidades estadounidenses como el MIT, Harvard y Berkeley, con espacios claramente establecidos para apostar por modelos educativos *e-learning* (Marino-Jiménez, 2014). Dicha apuesta también es recogida masivamente en Europa y la India, como como se demuestra en la existencia de universidades a distancia con poblaciones estudiantiles importantes, como los 250.000 de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2017), los más de 200.000 de The Open University (The Open University, 2017) y los 3.000.000 de The Indira Gandhi National Open University (The Indira Gandhi National Open University, 2017).

Estas tendencias internacionales no solo se encuentran en el marco de instituciones reconocidas a nivel mundial o en el ámbito de la educación superior. Iniciativas de desarrollo social han motivado a la generación de espacios en los que converge la calidad y la atención a la diversidad, como es el caso de la Khan Academy, cuyo funcionamiento en distintos niveles (padres, maestros y estudiantes), se encuentra auspiciado por el MIT, la NASA y el Museo de Arte Moderno de Nueva York (Khan Academy, 2017). Una alternativa similar, la cual ya cuenta con 70 millones de usuarios y una gama de alternativas fines específicos, es la versión educativa de Google (Google for Education, 2017). Ambas propuestas, dirigidas a un espectro educativo de la educación a distancia para diversas edades y poblaciones, comparten la misma visión que los ejemplos mencionados en párrafos anteriores: educación de calidad, fortalecimiento de las competencias digitales, oportunidades de aprendizaje a nivel internacional, entre otras. Por otra parte, son numerosas las iniciativas de *Massive Online Open Courses* (MOOC), abocadas a una formación inclusiva y paralela a la educación formal, pero sin encontrarse exenta de muchos de sus principios; como son la presentación de contenidos en diferentes medios, el desarrollo de actividades y la conformación de comunidades de aprendizaje (ECO MOOC SBS, 2015).

Esta situación no es similar en los países emergentes, donde las preocupaciones atañen a cuestiones de reflujo económico a través de economías primario exportadoras antes que a la calidad educativa. Evidentemente, para la amplia base de personal no calificado en dichas actividades, no resulta raro el bajo grado de inversión en educación, el casi nulo aprovechamiento de Recursos Abiertos de Aprendizaje (REA) o la producción de materiales educativos formados por los propios estados (UNESCO, 2014). Consecuentemente, los resultados de evaluaciones internacionales como PISA, colocan a países Latinoamericanos como Costa Rica, Perú, Brasil y México en los últimos lugares en educación escolar (OCDE, 2016).

En cuanto a las cifras locales, Perú es el país que dedica una menor inversión de su Producto Bruto Interno (PBI) en todo Latinoamérica. Con tan solo 3,85%, es superado por homólogos como Jamaica (6,3%) y Argentina (6,2%) (La República, 2016). Por otra parte, la cifra de cuarenta y siete lenguas originarias en dicho país es proporcionalmente inversa a la de sus vecinos (los cuales llegan a un máximo de

diez en el Brasil) enriqueciendo el patrimonio cultural, pero complejizando la actividad educativa diferenciada, la cual debería corresponder a sus comunidades, estilos de vida y actividades productivas específicas (Ministerio de Educación, 2017).

Esta situación, sin dejar de ser compleja a nivel escolar, también redundaba en una problemática a nivel universitario. Entre las razones para afirmar esto, está el hecho de que de un total de 142 universidades peruanas (cifra superada solo por Brasil en todo Latinoamérica), solamente ocho se habían sumado al desarrollo de la educación a distancia a través de propuestas de carreras universitarias; sin existir aún trabajos que asuman el análisis extenso de alguna de sus propuestas en sus distintos niveles (concepción educativa, diseño, desarrollo de competencias y grado de aceptación). Sumado a ello, la falta de procedimientos de calidad en modalidades fuera de la presencial ha conducido a una reforma educativa, consistente en la promulgación de una nueva Ley Universitaria y la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (www.sunedu.gov.pe). Sin embargo, ninguna de estas medidas ha preferido la regulación, sino la suspensión de las ocho iniciativas antes mencionadas, considerando únicamente la posibilidad de incluir hasta el 50% de asignaturas a distancia en cualquier programa universitario (Congreso de la República, 2014).

Aunque las disposiciones actuales hayan truncado una buena parte de la aplicación de las TIC para el bien de la educación universitaria peruana, la existencia de algunas asignaturas de calidad en modalidades *e-learning* y *blended learning* constituyen una oportunidad para promover una futura rectificación de la ley. En el marco de los estudios filológicos, resulta particularmente útil destacar la relación entre las competencias digitales y las lingüístico-comunicativas; no solo por compartir una utilidad intrínseca a todos los campos (Poblete, 2003, 2005, 2007), sino también porque la actividad comunicativa (sobre todo en su aspecto pragmático y social) se ve potenciado en difusión y público gracias al soporte digital.

Tal es la apuesta que comparten varias de las mejores universidades peruanas: la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC) y la USIL, las cuales gozan del primer, segundo, sexto y décimo puesto en el territorio nacional

(América Economía, 2017). Cada una, con sus respectivos equipos de trabajo, han desarrollado concepciones educativas de evidente similitud teórica, afianzadas en las propuestas (particulares o combinadas) de autores como Tobón (2006), Zabalza (2008) y Biggs (2007), para ahondar en la necesidad de establecer una mejor relación entre los distintos niveles educativos y desempeños laborales reales. En consonancia con dicha práctica, el proyecto Tuning en América Latina (el cual ha replicado y adaptado parcialmente el EEES) ha propuesto un conjunto de competencias, entre las que se encuentran la capacidad de abstracción, aplicación de conocimientos, responsabilidad social, comunicarse oralmente y por escrito, el uso eficiente de las TIC, entre otras (Tuning, 2017; Universia, 2015).

Esta reflexión general, que asume un compromiso con las propuestas lanzadas por instituciones educativas a nivel mundial y universidades de países desarrollados pueden ser ejemplificadas a través de un estudio de caso en el contexto de países emergentes, en los que las necesidades actuales para la participación ciudadana, la competitividad o el desarrollo social no pueden ser soslayadas, pormenorizadas o dejadas de tomar en cuenta por reduccionismos legales.

Por tal motivo, se tomará como ejemplo el trabajo que la USIL está desarrollando para para la asignatura COYE, ubicada en el primer año del programa de Carreras para Personas con Experiencia Laboral (CPEL). Una propuesta que no solo atiende a un público caracterizado por una educación temprana en la cultura del texto impreso, sino que se beneficia de las alternativas *e-learning*, *blended learning* y presencial como alternativas de estudio desde el año 2012, y renovado en el 2014 a través de la incorporación de un modelo educativo de formación por competencias (<http://www.usil.edu.pe/cpel/>).

La elección de COYE, como ejemplo para representar un análisis de la educación sostenida por las TIC en un público adulto, se debe a numerosas razones. En primer lugar, CPEL fue el programa precursor de las carreras universitarias para adultos en el Perú. También fue pionero en ofrecer un grado en Administración de Empresas completamente virtual, con la posibilidad de descentralizar el conocimiento en distintas ciudades del territorio nacional (Arequipa, Chiclayo, Cusco, Huancayo, Piura y

Trujillo). Un caso muy similar se dio para la modalidad *blended learning*, la cual se ofreció para la totalidad de estudiantes; por lo que ese contaba con la posibilidad de elegir entre lo presencial y semipresencial a lo largo de los estudios universitarios.

Esta primera experiencia, conseguida hacía cinco años, brindó una alternativa de trabajo novedosa y generó la posibilidad de que la experiencia *e-learning* en Administración de Empresas se extienda a las carreras de Marketing y Gestión Comercial, Negocios Internacionales y Contabilidad Empresarial, con todas las bondades sociales y económicas que implican para quienes residían en distintas localidades del país, las cuales iban en consonancia con los postulados de la UNESCO y las propuestas ofrecidas en los países desarrollados. Sin embargo, con la implementación de la Ley Universitaria, estos beneficios resultaron drásticamente reducidos, al punto de que la oferta de asignaturas en modalidad *e-learning* disminuya ostensiblemente, se centralice en la ciudad de Lima (sede principal de la mayoría de universidades en el territorio peruano) y genere un resquemor entre los pocos estudiantes que todavía aceptan dicha propuesta.

Con el escenario antes descrito y un público vinculado con otros estilos de estudio, las alternativas *e-learning* y *blended learning* se convierten en una auténtica prueba para países emergentes, confrontados con una falta de regulación racional y el bajo aprovechamiento demostrado en el uso de las TIC para promover una educación de calidad y un ejercicio profesional más autónomo.

Esta situación exige que no solo se promueva un análisis del progreso basado en el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en las tres modalidades mencionadas (el cual fue establecido como objetivo general del presente estudio), sino también que vaya acompañado del impacto académico y la aceptación de todas ellas. Esto permitirá no solo una mirada al aparente éxito que puede albergar un programa educativo *per se*, sino también la presencia que puede tener la educación a distancia en el entorno de países emergentes, con políticas que no necesariamente favorezcan su presencia o desarrollo.

Para el objetivo general, vinculado al análisis del desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, se implementarán evaluaciones de entrada y de salida en

cada una de las tres modalidades. Este procedimiento no solo permitirá desarrollar un abordaje consistente a la situación de ingreso y el resultado alcanzado, sino también constituirse como un antecedente para demostrar la efectividad de las modalidades *e-learning* y *blended learning* frente a su contraparte más tradicional, en la que reside la mayor parte de la población adulta. Este propósito no solo busca determinar qué tan efectivo puede ser un programa asistido con el uso de las TIC. Las demandas personales, sociales y productivas que exigen el mundo globalizado y la necesaria actuación ciudadana que requieren las instituciones internacionales y centros educativos de países desarrollados en la actualidad hacen indispensable conciliar una conectividad cada vez más robusta, un manejo competente de los medios de comunicación en línea y un mejor dominio de los recursos tecnológicos disponibles para el desarrollo de las comunidades en los países emergentes.

En esa misma línea, surgen dos objetivos específicos, asociados con el impacto académico de las modalidades y la opinión estudiantil de las mismas. Un hecho plausible, el día de hoy, es que tanto la institucionalidad como el aspecto social en la educación inciden como variables que acompañan e influyen tanto en la línea de éxito curricular como el aprendizaje a largo plazo, motivado por experiencias exitosas o gratas.

El primer objetivo específico se determinará a través del análisis de los indicadores que se manifiestan institucionalmente como el éxito o fracaso del programa en sus tres modalidades, tales como calificaciones, porcentaje de aprobación, tasa de deserción, entre otros. Estos datos numéricos, además de ser pertinentes en cualquier institución educativa, permitirán establecer si hay congruencia entre lo que el programa busca y las acciones realizadas en cada modalidad. En tal sentido, al contrastar los resultados obtenidos en el objetivo general con los del record académico del programa se podrá establecer si las evaluaciones internas de la asignatura se encuentran en consonancia con una externa. Al observar los porcentajes de estudiantes que permanecen o abandonan el programa, se podrá cotejar la presencia de las modalidades *e-learning* y *blended learning* frente a otros programas similares. Finalmente, el resultado global de este objetivo comunicará tanto a las universidades como a los

organismos estatales la pertinencia de propuestas educativas más allá de la presencialidad.

Por otra parte, el segundo objetivo específico, asociado con la opinión estudiantil, se determinará a razón de encuestas y guías de entrevistas que evidencien no solo su impresión general, sino también su intención de permanencia en las modalidades elegidas y el potencial interés de otras poblaciones similares que deseen participar de estas alternativas. Es evidente que las bondades de las distintas modalidades no son determinados únicamente por los resultados relacionados con lo académico o administrativo, sino también con el hecho de que estas sean valoradas como experiencias enriquecedoras para el público al cual van dirigidas. Por otra parte, las distintas características, aparentemente funcionales desde el punto de vista de un diseñador o un tutor virtual, resultan difíciles de estimar si no se cuenta con herramientas que ayuden a conocer las opiniones de los participantes.

Para responder al desarrollo del objetivo general y los específicos se propone el planteamiento de un modelo de estudio cuasi experimental que pase por el análisis comparativo de las competencias lingüístico-comunicativas desarrolladas en las tres modalidades, que contraste la congruencia del trabajo académico-administrativo y que determine la aceptación que estas formas de trabajo tienen en los participantes.

El modelo cuasi experimental se describe como un modelo de trabajo que analiza los resultados obtenidos en un grupo de control (sin intervención) y uno experimental (con intervención), correspondiendo cada uno de estos a una muestra elegida de forma no aleatoria. Este método es frecuente en las ciencias sociales y humanas cuando resulta difícil establecer criterios de preselección o la población es relativamente pequeña como para establecer un tipo de tratamiento propio de una estadística rigurosa.

En el presente estudio, ambas situaciones convergen. Por una parte, el acomodo de la población se encuentra sujeto a criterios preexistentes a la intervención, tales como la matrícula y la elección de horarios según la modalidad. Por otra, el panorama legal restringió la posibilidad de generar muestras significativas para el grupo experimental, conformado por los estudiantes que participan en las modalidades *e-learning* y *blended*

learning. Tales motivos provocaron la necesidad de recurrir a toda la población disponible para el estudio de caso mencionado, como compensación de un posible número reducido.

Para el manejo y análisis de la información, se recurrirá a una visión predominantemente cualitativa. La razón de esto es que se amolda congruentemente a un estudio de caso como el presentado; el cual no solo hace referencia a su propia representatividad a través de la comparación de competencias lingüístico-comunicativas desarrolladas, el impacto académico reflejado o la opinión que distintas metodologías despiertan en los participantes, sino también al descubrimiento de métodos, inferencias y conclusiones que buscan potenciar un impacto social y la configuración de ciudadanos pensantes y participativos en competencia con distintas realidades. Por tal motivo, cada elemento a ser analizado brindará la oportunidad de extender mayores reflexiones sobre los objetivos presentados en el presente trabajo.

Finalmente, la triangulación de métodos para el estudio de caso también brindará una consistencia particular al proceso de recolección de información, al objeto de estudio y a la interpretación de todos sus procesos. En tal sentido, al comparar el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas con valores asociados a la tasa de aprobación, desaprobación o deserción, no solo brindará consistencia a los propios resultados (cuando estos resulten corroborados entre sí), sino también a una mejor comprensión e interpretación de la realidad a la cual se investiga en la presente tesis doctoral y su replicabilidad en otros contextos similares. Por otra parte, los resultados de competencias y la relevancia que ha tenido la metodología empleada para cada participante resulta medular para el tratamiento a la diversidad de necesidades educativas, empoderamiento de los estudiantes y la contribución con su propio proceso de maduración.

La presente tesis doctoral se presentará en cinco capítulos. El primero de ellos, Educación para adultos en el entorno de las TIC y su repercusión en el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, inicia con una reflexión motivadora sobre las particularidades y estrategias en un modelo educativo para personas que optan por la educación formal en años posteriores a los programas pedagógicos; pero que potencian

su aprendizaje y actuación laboral gracias a la experiencia y autonomía adquiridas (1.1). Posteriormente, se establecerá una visión actual sobre las competencias lingüístico-comunicativas y su vinculación con la enseñanza virtual (1.2). A ello se suma la contextualización de la tecnología y su repercusión en las prácticas humanas contemporáneas, considerando también estilos de trabajo educativos en los que esta se ha desarrollado (1.3). Complementariamente, y en el contexto de países emergentes, se observarán las limitaciones materiales e informacionales que existen para aprovechar sus beneficios (1.4). Finalmente, se cerrará el capítulo con un apartado sobre las características de la educación virtual contemporánea, el rol del docente y los antecedentes al presente estudio (1.5).

El segundo capítulo, Descripción de las modalidades en el contexto de la investigación, será descriptivo y mostrará los principales rasgos a las modalidades de trabajo (*e-learning*, *blended learning* y presencial) abordados en el presente estudio de caso (2.1). Posteriormente, se desarrollará un apartado relacionado con las particularidades de la asignatura, tales como el propósito, sistema de evaluación, diseño, comunicación de objetivos y evaluación del proyecto que desarrollan los estudiantes para la consolidación de sus competencias (2.2).

El tercer capítulo, Metodología de la investigación, será metodológico e iniciará con un apartado sobre el tipo y diseño de investigación desarrollado (3.1). Luego se abordará el análisis de la población elegida, tomando en cuenta rasgos como edades, carreras universitarias y sexos (3.2). Finalmente, se culminará con los instrumentos y procedimientos de análisis a emplear para la obtención de resultados (3.3).

El cuarto capítulo, Análisis y discusión de resultados, será reflexivo e iniciará con el análisis de los hallazgos encontrados sobre el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas (4.1). Un tratamiento similar se ofrecerá para las condiciones cumplidas en la modalidad *e-learning* (4.2). Posteriormente, se abordará lo concerniente al análisis y discusión del impacto académico obtenido según la modalidad trabajada (4.3). Finalmente, se cerrará el capítulo con el abordaje de la aceptación estudiantil respecto de cada situación presentada (4.4).

El quinto capítulo, Conclusiones, ofrecerá respuestas a los objetivos trazados durante el desarrollo de la presente tesis doctoral. Asimismo, se cerrará el apartado con las preguntas respondidas por la investigación y las que se pueden formular luego de todo el proceso.

Por lo expuesto, tanto por la actualidad de las nuevas formas para trabajar la educación como por la relevancia de las competencias lingüístico-comunicativas en el panorama social y profesional, se asiste a una investigación asociada con la capacidad de transformar el conocimiento humano en un contexto internacional. Después de todo, en las más diversas formas, el manejo de la comunicación favorece el desarrollo de la propia identidad, las relaciones con otros y la efectividad en la satisfacción de las propias necesidades (Cassany, 2006; González, 2000; Pallarés, 1997). Pero al incluir el ingrediente tecnológico, tanto el impacto de las prácticas comunicativas como las posibilidades de desarrollo a raíz de su difusión se ven dramáticamente potenciadas (Chapelle, 1997; Collentine, 2000; Hulstijn, 2000; Kennedy y Miceli, 2001; Brandl, 2002; Gamper, 2002; Weasenforth, 2002; Bannert, Botinis y Gawronska, 2003; Doughty, 2001; Godwin-Jones, 2003; Ullman, 2004; Kanter, 2012).

Aunque el mundo entero está siendo partícipe de estas transformaciones, los cambios en una civilización manejan tiempos propios. En algunas ocasiones se trata de un proceso perfectamente dispuesto por una suma de factores. En otras, como el contexto presentado en este estudio, requiere un número mayor de agentes de cambio. Por lo tanto, el trabajo que se realizará no solo representa una posible validación de un programa, sino también una voz de esperanza que contribuya con el desarrollo de la educación universitaria para personas adultas y la propia apertura hacia nuevas alternativas de desarrollo social en los países emergentes.

CAPÍTULO I: EDUCACIÓN PARA ADULTOS EN EL ENTORNO DE LAS TIC Y SU REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS

Durante los últimos 10 años, la evolución de la Sociedad de la Información ha contribuido, entre otras cosas, a la creación en todo el mundo de sociedades del conocimiento basadas en principios tales como la libertad de expresión, la educación de calidad para todos, el acceso universal y no discriminatorio a la información y el conocimiento, y el respecto a la diversidad lingüística y cultural y al patrimonio cultural. Cuando hablamos de Sociedad de la Información, también hacemos referencia a esa evolución y a la perspectiva de sociedades del conocimiento integradoras.

Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2015, p.4)

1.1 EDUCACIÓN PARA ADULTOS

La reflexión que dio origen a la presente investigación parte de la exposición de escenarios actuales de alta complejidad, transformando constantemente las relaciones interpersonales, educativas y productivas. Un escenario en el que los adultos (con obligaciones y responsabilidades acordes con su edad, situación laboral y experiencias de vida) deben completar con mayor urgencia su educación formal y mantenerse actualizados en las nuevas formas de trabajo, derivadas del avance tecnológico.

La educación para adultos (EPA), también conocida como andragogía por autores como Lindeman (1926), Knowles (1984) y Henschke (2011), se diferencia de la versión para niños y adolescentes en muchos aspectos: motivaciones propias para el aprendizaje, financiamiento por parte del estudiante, interés en la mejora del ejercicio laboral a través de la adquisición de los nuevos saberes y atención institucional a distintas formas de aprendizaje.

Dadas las características específicas del estudiante de EPA, debe existir un vínculo directo entre los conocimientos adquiridos en el programa educativo y la

satisfacción de necesidades actuales en el mundo laboral. Esto, sumado a los requerimientos de credenciales que validen su competencia, resulta una motivación diferente a la de un estudiante más joven, cuya formación a nivel superior se ha iniciado en una etapa en la que no suele conocer el entorno laboral y el financiamiento para su educación suele venir por parte de su familia. En tal sentido, lo que para el joven suele ser un compromiso con sus padres o apoderados, para el adulto es una inversión usualmente gestionada por sus propios recursos y sobre la que tiene un grado de participación más directa y comprometida.

La UNESCO define a la EPA como:

La totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les da una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976, p.1).

Esta manifestación introduce a la EPA como una alternativa educativa innovadora, que permite potenciar el desarrollo personal, académico y profesional de quienes ejercen una actividad productiva. Por otra parte, la adquisición de saberes actualizados, sumado a la experiencia y participación estudiantil en la gestión del conocimiento dinamiza los procesos de la vida ciudadana. Cada una de las experiencias ofrecidas en un entorno de formación para toda la vida se ve enriquecida por la variedad, el nivel, la forma y la experiencia educativa propiamente dicha (Smith, 2010).

A lo ya mencionado por la UNESCO, como valores inherentes de la EPA, cabe incluir las bondades mencionadas por Knowles cuando se aplica un óptimo modelo educativo para dicho público. Entre ellas destacan la maduración del estudiante, la sinergia entre la experiencia productiva y su proceso de aprendizaje, el fortalecimiento

de su rol social, la aplicación de los nuevos conocimientos para resolver problemas y el desarrollo del pensamiento crítico gracias a la relación entre la academia y el mundo laboral (1984).

Aunque existen otros planteamientos más recientes, que incluyen el análisis del funcionamiento del cerebro adulto, los cuales se comentarán en las siguientes líneas, muchas de las ideas planteadas por Knowles son aplicadas en diversas partes de Europa y América. Más aún, el término *andragogía* (acuñado por dicho autor) se sigue empleando en diversos países del Viejo Continente, para significar lo entendido como EPA.

El adulto, por lo anteriormente señalado, encuentra recursos distintos a los empleados por los más jóvenes. Ya que utiliza su experiencia, madurez y constitución de su estilo de pensamiento para dar calidad, profundidad y sentido a su propio aprendizaje. Asimismo, brinda una apertura significativa para un aprendizaje informal (fuera de las aulas), en el que los conocimientos de los pares y las actividades diarias juegan un rol decisivo.

Para que este proceso de enseñanza-aprendizaje sea fructífero, varios autores ofrecen perspectivas complementarias. Algunas, asociadas directamente no solo con la EPA, sino también con el aprendizaje en línea.

Para Dickinson (1992), por ejemplo, el aporte que ofrecen las TIC para una educación a lo largo de toda la vida es de vital importancia, ya que contribuye de forma sustantiva a la interacción entre personas, a mejoras en el estado de países en vías de desarrollo y al aprendizaje fuera del currículo o informal. Al respecto, se declara lo siguiente:

As the educational establishment undergoes incremental change, informal learning is escalating through new communications networks. Fifth generation lightweight communications are increasing transmission capacity a hundredfold. Rural and third-world development will be accelerated exponentially by electronic networks, two-way communications systems, and the use of expert systems. The whole world will soon be linked by telecomputers that will offer

revolutionary new ways of networking and communicating interactively (Dickinson, 1992, p.4)¹.

Esta postura, anticipada en su época por el uso de herramientas de comunicación basadas en el uso de ordenadores, se ve corroborada con la idoneidad que tienen las TIC en la actualidad como conexión entre personas a lo largo de todo el mundo. Pero no solamente eso. Significa también el surgimiento de una alternativa sumamente potente para conseguir una educación al alcance de todos, como se evidencia en el surgimiento de cada vez más programas a distancia y cursos que complementan y perfeccionan el quehacer de las personas en un clima de mayor reflexividad, tanto dentro como fuera de las aulas. Esto, sin embargo, también debería condicionarse a espacios de tranquilidad y soporte para el estudiante, políticas de libertad intelectual, un trato más horizontal entre participantes, situaciones de desafío cognitivo y espacios de participación tanto para la manifestación de opiniones respecto del propio programa como en actividades relacionadas con situaciones de trabajo (Billington, 1996).

Este promisorio conjunto de posibles beneficios en la EPA (así como cualquier programa educativo en general), deben ser observados bajo un lente equilibrado que no superponga los intereses particulares de los centros educativos por encima de modelos de calidad. En tal sentido, si bien es cierto que la obtención de un grado académico es una necesidad para un importante número de personas en el mundo, masificar la educación no siempre viene de la mano con prácticas idóneas; ya que atenta contra los beneficios particulares que conlleva el aprendizaje y el desarrollo social esperado. En tal sentido, se hace necesario regular la práctica educativa en cualquier modalidad, tomando en cuenta elementos fundamentales como la infraestructura, los sistemas de aprendizaje implementados, la idoneidad del cuerpo docente y la vigilancia de lo que los estudiantes pueden y deben desarrollar. Por otra parte, es una característica inherente a

¹ “A medida que el establecimiento educativo experimenta cambios graduales, el aprendizaje informal se intensifica a través de nuevas redes de comunicaciones. Las comunicaciones de vanguardia de la quinta generación aumentan la capacidad de transmisión cien veces más. El desarrollo rural y del tercer mundo se acelerará exponencialmente mediante redes electrónicas, sistemas de comunicaciones bidireccionales y el uso de sistemas expertos. El mundo entero pronto estará conectado por computadoras teledirigidas que ofrecerán nuevas formas revolucionarias de la conexión y de la comunicación interactiva” (traducción mía).

la EPA la regulación del aprendizaje social (con espacios de interacción y autodescubrimiento), ya que este representa un importante insumo si se articula el modelo educativo con el aprovechamiento de la experiencia y actividades específicas que cada estudiante puede ofrecer. Si bien representa un mayor uso de recursos, también demuestra resultados de mucho mayor envergadura, tanto en lo académico como en la satisfacción, promoviendo el deseo de aprender para toda la vida (Hermanson, 1996).

Por otra parte, aunque es una creencia extendida que se considere al estudiante adulto como más lento en el aprendizaje que el niño o el adolescente, fundamentándose en la plasticidad del cerebro de estos últimos para la adquisición de lenguas, existen otras evidencias que destacan el aprendizaje del primero en otras áreas, además de las motivaciones directas del mismo (desarrollo profesional, mejora económica, realización personal, etc.). En tal sentido, existen investigaciones que demuestran la capacidad del adulto para disminuir la pérdida de las funciones cognitivas a través de hábitos saludables y estudios adicionales a su formación en los primeros años de vida (Markus, 2013). Incluso se menciona tratamientos que pueden rehabilitar completamente daños severos (Taylor, 2009).

El fundamento fisiológico para hablar de experiencias calidad en la EPA se basa en la comprobación de experiencias que pueden provocar que el cerebro cambie su funcionamiento. Por ejemplo, para asumir perspectivas y puntos de vista distintos a los propios, considerar soluciones alternativas, desarrollar una mayor capacidad de análisis y lograr una mayor objetividad. Esto, de la mano con el desarrollo de habilidades como la memoria, pero que podrían extenderse hacia otros ámbitos. Al respecto, Markus declara:

Memory enhancement is just the tip of the iceberg in terms of the capacity of the adult brain to learn. With practice the average person can memorize extensive lists of words and numbers that have little practical value beyond impressing one's friends and parties. To be truly effective, memory has to be linked to meaning and purpose. Mental training that employs visualization is crucial in developing the agility to use the information we remember in productive ways.

Because the modern world demands more of us, we should not settle for less than the optimal use of our brains (2013, p.1)².

Habilidades como la memoria no solo se encuentran en proceso de expansión a través de tratamientos y hábitos de vida. Por otra parte, se ha demostrado que el cerebro del adulto tiene la capacidad de recuperarse de situaciones críticas, como golpes o accidentes cerebrovasculares. Es decir, que en algunos casos podrá reacomodarse según las necesidades. Al respecto, Taylor declara:

On the morning of the stroke, this massive hemorrhage rendered me so completely disabled that I describe myself as an infant in a woman's body... Following surgery, it took eight years for me to completely recover a physical and mental functions. I believe I have recovered completely because I had an advantage. As a trained neuroanatomist, I believed in the plasticity of my brain - its ability to repair, replace and retrain its neural circuitry (2009, p.35)³.

Por lo observado hasta el momento, el adulto se encuentra completamente habilitado para conseguir una alta calidad de aprendizaje, el cual incluye la adquisición de conocimientos y el reajuste de sus propias habilidades. Por otra parte, gracias a los saberes adquiridos, puede participar más activamente en la vida ciudadana, en la mejora de su propia calidad de vida y la de su propia comunidad. Por lo tanto, la EPA funciona también como un agente social de importancia para incrementar la presencia de ciudadanos pensantes y participativos en un entorno de rápidas transformaciones. Una

² “La mejora de la memoria es sólo la punta del iceberg en términos de la capacidad del cerebro adulto para aprender. Con la práctica, una persona promedio puede memorizar extensas listas de palabras y números que tienen poco valor práctico más allá de impresionar a los amigos en las fiestas. Para ser verdaderamente eficaz, la memoria tiene que estar vinculada al significado y al propósito. El entrenamiento mental que emplea la visualización es crucial en el desarrollo de la agilidad en el uso de información que recordamos de manera productiva. Debido a que el mundo moderno exige más de nosotros, no debemos conformarnos con menos que el uso óptimo de nuestros cerebros” (traducción mía).

³ “En la mañana del accidente cerebrovascular, esta hemorragia masiva me dejó tan vulnerable como un bebé en el cuerpo de una mujer... Después de la cirugía, me tomó ocho años recuperar completamente las funciones físicas y mentales. Creo que me he recuperado completamente porque tenía una ventaja. Como neuroanatomista entrenado, creía en la plasticidad de mi cerebro -su capacidad para reparar, reemplazar y volver a entrenar sus circuitos neuronales” (traducción mía).

concepción muy distinta a la de años anteriores, cuando se consideraba al adulto como un ser que solo agrega conocimientos a un sistema cognitivo inmutable.

Distintas instituciones educativas han asumido el compromiso para el desarrollo de la EPA con distintas perspectivas. Por ejemplo, en la estrategia *Europa 2020* se destacó la necesaria participación de un 40% de la población entre 30 y 34 años con estudios superiores finalizados (Comisión Europea, 2013). Una meta que, al día de hoy, todavía no se encuentra cercana a la ideal en varios países. Esto se debe, entre otras razones, al desencuentro entre las horas dedicadas al estudio y las de la actividad laboral, a la falta de perspectiva en cuanto a las diferencias esenciales en la EPA respecto de la pedagogía y la necesaria pero negada asociación con los países que sí ofrecen una buena práctica institucional (Felgueroso, 2015).

En Estados Unidos el panorama también presenta cifras importantes en cuanto al número de adultos que no ha culminado su formación académica. Tal es el caso de la formación secundaria incompleta, la cual supera los 30 millones en el país norteamericano. Por otra parte, la educación pública no ofrece capacitación adicional a los docentes, dando por sentado de que la EPA puede ser atendida de igual forma que la de los más jóvenes. Finalmente, resulta significativa la asociación entre necesidades urgentes de educación y pobreza, haciendo evidente que quienes tienen menor formación son precisamente quienes padecen de una situación social más austera (World Education, 2017).

En Latinoamérica, el contraste entre las metas y la realidad es mayor. Aunque la educación básica regular es obligatoria en la mayoría de países de la región, los modelos económicos de subempleo y la asunción de dos o tres trabajos para la subsistencia digna hacen que se tenga un importante número de adultos conformados con la alfabetización lingüística, la cual alcanza un aproximado de 35 millones (un 10%, aproximadamente), con una proporción de diez mujeres por cada ocho hombres. Por otra parte, no existe una distinción integral para determinar lo que corresponde a una educación de adultos, salvo iniciativas y planteamientos desarticulados entre sí, tales como iniciativas docentes o el apoyo específico de algunas ONG (Comboni y Juárez, 2005; Croso, Vovió y Masagão, 2008; Messina, 2016). Por tal motivo, al menos en el sector estatal, resulta

sumamente difícil establecer un parangón entre Latinoamérica y las demás regiones. Toda vez que además de existir una diferencia entre los puntos de partida, situación actual y metas establecidas, este último caso se caracteriza también por la falta de información oficial sobre las acciones que se están tomando.

Como se evidencia, existen diferencias entre el punto de partida sobre el cual se establece teóricamente la EPA y su aplicación alrededor del mundo. Si bien es cierto que uno de las tareas más inmediatas es establecer claramente las distinciones entre esta práctica y la dedicada a los más jóvenes, la pobreza, el subdesarrollo o la calidad de empleo hacen parecer esta diferencia como un problema menor. Paradójicamente, muchas de las limitaciones mencionadas pueden ser atacadas precisamente con una adecuada praxis en esta modalidad educativa, ya que actúa en varios frentes. Respecto del estudiante, promueve su mejora económica, provoca la transformación del funcionamiento del cerebro y potencia su participación ciudadana. En cuanto al programa educativo específico, la horizontalidad y apertura de la institución educativa producen mejoras inmediatas a la propuesta. Finalmente, respecto de la sociedad en la que se desenvuelve, se puede contar con ciudadanos mejor capacitados y más capaces de tomar decisiones concientes. En suma, la edad, actividades y responsabilidades del adulto son significativas cuando reciben la influencia positiva de una educación formulada para gestionar sus habilidades con mayor precisión y aprovechamiento.

Otro componente de relevancia a tomar en cuenta para el presente estudio viene a ser el análisis de las competencias lingüístico-comunicativas, tomando como referencia algunos de los principales estudios sobre el lenguaje y aquellos que se encuentran relacionados con la tecnología educativa. Por tal motivo, en el siguiente punto se pasará a comentar este campo.

1.2 COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS Y ENSEÑANZA VIRTUAL

Desde diversos puntos de vista, la mayor distinción del ser humano respecto de los animales es la facultad del lenguaje y sus distintas consecuencias dentro de nuestra especie. Una cualidad que se manifiesta a través de las lenguas como el uso sistemático de signos con reglas combinatorias específicas y como vehículos de comunicación en distintos niveles y contextos.

Los estudios de las lenguas tienen tanta relevancia que disciplinas como la psicología, la educación, la sociolingüística, la neurociencia, la estadística y la informática se apoyan y asocian con estas para el desarrollo de sus diversas teorías o la formulación de proyectos conjuntos. Tal es el caso de la adquisición de la oralidad como vehículo para potenciar el aprendizaje (Piaget, 1977), el estudio de las características orales de las distintas comunidades (Fishman, 2006; Hymes, 1974; Labov, 1972), la estimulación semántica para el estudio del funcionamiento del cerebro (The Gallant lab at UC Berkeley, 2017) o el desarrollo de corpus lingüísticos como forma de estudio (Kucera y Francis, 1967; Müller y Waibel, 2017).

En este apartado se hará un breve recorrido sobre reflexiones acerca del estudio del lenguaje, incidiendo en la práctica educativa enfocada al desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en una lengua materna (L1). Posteriormente, se iniciará la relación entre estas a partir del uso de tecnología educativa.

El lenguaje, a diferencia de la medicina, el derecho u otras disciplinas, no se desarrolla como una instancia separada de su objeto de estudio. Al analizar el *uso de las palabras* mediante categorías, situaciones y conceptos se utilizan *otras palabras* que sustentan su significado u operatividad. En otros términos, si en biología utilizamos el vocablo *célula* para designar un organismo diminuto que puede ser animal o vegetal, al hablar de la palabra *célula* en lingüística tendríamos que hablar fundamentalmente de sus características como significante o como una abstracción del objeto real; considerando la posibilidad de discutir sobre la intención comunicativa del emisor, el código empleado, el significado propuesto y el significado entendido.

Por tal motivo, a lo largo del tiempo se han considerado variadas formas de estudio. Desde aspectos como el signo lingüístico o el circuito comunicativo, pasando por la estructura de fonemas y morfemas hasta el análisis de factores personales y sociales que inciden en el desarrollo de contenidos y significados específicos para determinadas circunstancias, identidades e intenciones (Fauconnier, 2003; Greimas y Fontanille, 2002; Lakoff y Johnson, 1995, The Gallant lab at UC Berkeley, 2017; Van Dijk, 2012).

Estas particularidades ameritan la explicación sobre algunas cuestiones relacionados con el estudio del lenguaje y las posturas de algunos de los principales autores asociados al mismo. No solo para brindar una mayor consistencia al análisis de las categorías que se plantean en el presente estudio; sino también porque permitirá para analizar con mayor perspectiva toda investigación posterior que esté en consonancia con los temas tratados en estas líneas.

El origen y naturaleza de la comunicación lingüística ha estado sujeta a muchas interrogantes. Si bien el ser humano maneja una facultad exclusiva para comunicarse con sus semejantes de forma relativamente eficiente y compleja, esta especificidad resulta particularmente llamativa. Es posible asimilar cualquier lengua afín a nuestra especie y hacerla nuestra siempre y cuando la hayamos aprendido durante un periodo crítico, el cual va de los dos a diez años. Por otra parte, luego de adquirir los aspectos fundamentales de una L1, la formación regular, las necesidades personales, académicas o sociales provocan la adquisición de una segunda lengua (L2) u otras sucesivas.

Esto quiere decir que, además de las facultades innatas para expresar emociones e ideas naturalmente, la interacción social hace posible asimilar sistemas de signos, comprender intencionalidades a través de la elección de determinadas combinaciones y canalizar las mismas como mensajes. Estas habilidades, adquiridas luego de satisfacer funciones vitales como respirar o comer (Moreno, 2013), se manifiestan de forma continua y perfectible a lo largo de toda la vida.

El abordaje de los estudios de las lenguas ha pasado por un tamiz sumamente amplio en los últimos años. En tal sentido, lo que en décadas anteriores se ofrecía como una visión asociada a la doble articulación (fonemas y morfemas) se fue expandiendo hacia niveles superiores de sentido, en los que se pone en evidencia el uso de la metáfora como un ingrediente fundamental en el pensamiento humano y la comunicación de mensajes con efectividad social (Lakoff y Johnson, 1995). Por ello, es fácilmente reconocible la asociación de valores como arriba y abajo como indicadores de mejor y peor, respectivamente. Expresiones como “la Bolsa de Valores se *desplomó* (bajó)” o “*Subiré* en el escalafón de mi carrera” son fácilmente reconocibles y

automáticamente identificables en los valores antes planteados. Lo mismo puede decirse de la discusión como una guerra o las representaciones de ideas como personas.

Tanta importancia tiene el pensamiento metafórico que no solo se encuentra inmersa en el habla cotidiana, sino también en importantes problemáticas políticas y sociales (Akmajian, Demes, Farmer y Harnish, 2001). Por otra parte, como bien señala Sontag:

Tomemos, por ejemplo, una metáfora tenaz que ha conformado (y oscurecido el entendimiento de) tantos aspectos de la vida política del siglo. Me refiero a aquella que distribuye y polariza las posiciones y los movimientos sociales en una «izquierda» y una «derecha». Estos términos se remontan habitualmente a la Revolución francesa, al orden de distribución de los escaños en la Asamblea Nacional en 1789, cuando los republicanos y progresistas se sentaban a la izquierda de la autoridad presidencial, mientras que los monárquicos y conservadores lo hacían a la derecha. Pero la memoria histórica, por sí sola, no explica la asombrosa longevidad de esta metáfora. Más probable parece que su persistencia en el habla política hasta el día de hoy se deba a la pertinencia con que, para la imaginación moderna, secular, las metáforas nacidas de la orientación espacial de nuestro cuerpo —izquierda y derecha, arriba y abajo, adelante y atrás— describen los conflictos sociales, práctica metafórica que por cierto agregó algo nuevo a la sempiterna descripción de la sociedad como una suerte de cuerpo perfectamente disciplinado regido por una «cabeza» (2012, p.50)

Esta influencia de la metáfora, que parte de una experiencia social y que señala como objetivos criterios que no tienen dicha propiedad, ofrecen una mirada más compleja a la forma en que se entiende en la comunicación lingüística. La metáfora, como una figura retórica o como una forma de reemplazar un significante por otro no solo obedece a una particularidad del texto poético, sino que se impregna en toda construcción social, como se evidencia a partir de los autores anteriores. Por lo tanto, para los estudios de las lenguas no solo es necesario conocerla teóricamente, sino también identificarla en toda forma de discurso que puede identificarse en

manifestaciones cercanas a la ciudadanía, tales como la publicidad, los discursos políticos o las artes.

Una explicación de cómo es que el ser humano transforma el código lingüístico en sentido es la dimensión propioceptiva (del cuerpo propio) que tamiza, filtra y aporta su propia forma de observar los objetos del mundo y los mensajes propiamente dichos (Greimas y Fontanille, 2002). En tal sentido, para el desarrollo de una lectura adecuada, no solo se analiza el estado de las cosas afectadas por las acciones de los individuos o sujetos, sino también por los estados que ellos mismos desarrollan en función del universo que los rodea. Este juego semiótico que abarca una dimensión adicional a la simple lectura de discursos encuentra un gobierno mucho más complejo pero auténtico en la búsqueda de otorgar sentido a estos.

Según Fauconnier (2003), una explicación a este conjunto de pensamientos y creencias en el que el mismo ser humano se incluye con determinados valores corresponde a la larga evolución de la humanidad. Durante todo este proceso, se han ido incorporando conceptos que no solo se incorporan en la memoria, sino que modifican significativamente la manera de pensar, pero también resultan irrepetibles en sistemas digitales con la misma calidad que ocurre con el cerebro humano. Por tal motivo, los atributos para la construcción de sentido no son particularidad de la forma con que llega la información, sino del propio cerebro humano, adaptado a una serie de procesos y asociaciones que se repiten y se toman por obvias por el hecho de que se transforman en una forma reiterativa de aprendizaje. Al respecto, el investigador señala:

When we see a picture of the newborn baby, we cannot suppress our feeling that we are seeing a baby. In fact, the two-dimensional arrangement of colors in the photograph has almost nothing in common with a baby, and it takes a brain evolved over three billion years and trained through several months of early life to construct the identity between the picture and the baby (2003, p.5)⁴.

⁴ “Cuando vemos una imagen del bebé recién nacido, no podemos suprimir nuestra sensación de que estamos viendo a un bebé. De hecho, la disposición bidimensional de los colores en la fotografía no tiene casi nada en común con un bebé, y se necesita un cerebro evolucionado durante más de tres mil millones

Estos atributos, incorporados evolutiva, social y culturalmente no son excluyentes con los movimientos y motivaciones a los cuales se asocian los autores observados líneas atrás, como Lakoff, Greimas y Johnson. Desde distintas perspectivas, cada uno de ellos dirige su mirada a las características de los constructores de sentido, teniendo como evidencia las numerosas formas por las que asimilamos e interpretamos información.

Otro pensador que analiza la construcción y funcionamiento de sentido (con particular interés en el poder, los medios y la segregación) es Van Dijk (2012). Sin embargo, en su definición de contexto, particulariza la idea de que este no se basa tanto en el espacio físico, sino en las particularidades específicas del acto comunicativo, tales como la identidad y el rol del locutor y los alocutarios, el tipo de situación en la que se encuentren y las intenciones específicas que deben ofrecerse en la situación en la que se encuentran. Esta teoría, aunque incompleta, resulta congruente con la plasticidad del cerebro humano y su capacidad para asimilar distintas formas con las que llega la información y la EPA, como se ha observado anteriormente.

Aunque muchas de las apreciaciones que se han realizado por los anteriores autores citados parten del análisis de las acciones comunicativas estudiadas y la propia reflexión, resulta particularmente significativo que la exploración fisiológica del cerebro demuestre que el signo lingüístico afecta a cada individuo de forma específicamente distinta; tal y como lo representan los resultados ofrecidos por The Gallant Lab at UC Berkeley (2017). En el estudio realizado por dicho equipo se traduce en una visión de cómo distintos campos semánticos se alojan en determinadas regiones del cerebro, estimulándolas. Sin embargo, es esclarecedor dichas zonas sean diferentes de persona a persona, reafirmando la singularidad humana en cuanto a la forma de trasladar el signo lingüístico a una versión propia de su significado.

Por lo afirmado anteriormente, resulta esclarecedor que la relación del ser humano con el manejo de las lenguas no solo es profunda, sino específica en cuanto a la

de años y entrenado a través de varios meses de vida temprana para construir la identidad entre la imagen y el bebé” (traducción mía).

forma de construir sentido a través del código lingüístico, pues se asocia a experiencias, evolución y particularidades de cada individuo. Se establece un vínculo con diferentes formas, medios y prácticas que modifican significativamente el sentido.

Luego de observar la complejidad con la que se han desarrollado los estudios de las lenguas, trasladar este conocimiento a una práctica educativa resulta una tarea compleja. Sin embargo, este breve recorrido también permite establecer una asociación entre lo observado, la EPA y la búsqueda de un uso idóneo de las TIC. En tal sentido, se evidencia cierta consonancia entre la construcción específica de sentido y la autonomía de aprendizaje del adulto, quien adquiere conocimientos tanto por necesidad como por utilidad. Por otra parte, resulta evidente que las tecnologías no constituyen, necesariamente, la única o la mejor solución plausible; especialmente si no existe una adecuada concepción, diseño e implementación de su uso. Sin embargo, dentro de todo escenario donde se utilice, resulta fundamental establecer criterios basados en el manejo disciplinar, las características de los estudiantes y la evaluación permanente del modelo establecido, como se observará más adelante.

A partir de lo observado, respecto de los estudios sobre las lenguas, se iniciará el análisis de las competencias lingüístico-comunicativas como objeto de promoción en el estudiante universitario adulto. A través de ellas, se acompaña el perfeccionamiento no solo de las habilidades asociadas a las mismas, sino también a todos los beneficios antes mostrados.

La definición de competencias lingüístico-comunicativas ha surgido a partir de una evolución teórica proveniente de la gramática generativa de Chomsky, quien se enfocó en el primer término de este compuesto. Para él, la competencia lingüística constituía una forma natural de asociar los sonidos a significados, mediante reglas inconscientes y automáticas que funcionan gracias a un dispositivo mental abstracto que maneja niveles semántico, sintáctico y fonológico, aunque caracterizará y mantendrá especial atención al segundo de ellos como un ingrediente distintivamente humano (1970, 1978, 1992).

En paralelo a la propuesta del lingüista estadounidense, criticada por su reduccionismo hacia lo abstracto, diversos investigadores se inclinan hacia las propuesta

de Hymes para incluir no solo el aspecto inherente de la competencia, sino también la performance de la misma en diversas situaciones sociales (1972). Por lo tanto, propone una integración de categorías similares a las que Chomsky había separado inicialmente como competencia lingüística y performance lingüística.

Una tercera perspectiva a mencionar es la de Savignon, quien destaca el segundo componente del conjunto propuesto por Hymes, ya que observa la riqueza de la competencia en los constantes reajustes que un sujeto debe realizar frente a sus interlocutores y por el hecho de que esa actuación (y no los pensamientos) es lo que se puede observar, desarrollar, mantener y evaluar (1972).

A partir de estas propuestas teóricas se crearon modelos que toman en consideración las dimensiones que observaron los investigadores citados. Un ejemplo de ello es la propuesta de Canale (1983), quien incluyó como componentes a evaluar el conocimiento gramatical, la sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia discursiva; correspondiendo al aspecto normativo, el manejo de las convenciones sociales, las acciones para compensar defectos en la comunicación y las reglas internas de cohesión y coherencia que permiten unificar el sentido de un discurso, respectivamente. Esta propuesta cosechó alta aprobación por su sencillez y funcionalidad. Sin embargo, tiene dos observaciones que valen la pena mencionar: por una parte, resulta difícil estimar cómo se diferencia lo estratégico de lo sociolingüístico; toda vez que funcionan con el mismo objetivo unificador y con campos que podrían considerarse intercambiables. Por otro lado, las cuatro dimensiones mencionadas, aunque reflejan mucho de lo que la mayoría de autores consideran evaluable, requieren de una mayor expansión y detalles, de modo que puedan ser trasladados a instrumentos de evaluación de alta precisión.

Un segundo modelo a mencionar es la propuesta de Bachman y Palmer (1996). Un modelo que divide dos grandes componentes, conocidos como conocimiento del lenguaje y competencia estratégica, constituyendo cada uno de estos una red de categorías ya mencionadas anteriormente, pero con distinto significado y origen.

De acuerdo con lo mencionado, el conocimiento del lenguaje para estos autores incluye conocimientos organizacionales y pragmáticos. Los primeros incluyen los

conocimientos gramaticales y textuales (manejo correcto en lo literal y la unificación del discurso). Los segundos incluyen el manejo funcional y sociolingüístico (adaptación al público y la situación social). Fuera de este gran bloque aparece la competencia estratégica, detallada y definida en aspectos relacionados con el establecimiento del objetivo en la comunicación, la evaluación y la planificación. Aspectos que no necesariamente son explícitos en las competencias propiamente dichas, pero que resultan fundamentales para potenciarlas.

Una tercera mención se merece el modelo propuesto por el Council of Europe Framework (CEF). Una visión que coloca a las competencias comunicativas en el rango de múltiples acciones complejas, asociadas a la construcción de sentido en determinadas circunstancias, pero sin abandonar lo recorrido hasta el momento:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences. They draw on the competences at their disposal in various contexts under various conditions and under various constraints to engage in language activities involving language processes to produce and/or receive texts in relation to themes in specific domains, activating those strategies which seem most appropriate for carrying out the tasks to be accomplished. The monitoring of these actions by the participants leads to the reinforcement or modification of their competences (2001, p.9)⁵.

Como en los casos anteriores, se evidencia un nítido reconocimiento hacia la necesidad de construir una competencia comunicativa que sostenga los aspectos gramaticales, pero que tenga como atributos lo funcional y estratégico (aunque este

⁵ “El uso de la lengua, que abarca el aprendizaje de lenguas, comprende las acciones realizadas por personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una gama de competencias, tanto generales como comunicativas en particular. Se basan en las competencias a su disposición en diversos contextos, bajo diversas condiciones y bajo diversas limitaciones para participar en actividades lingüísticas que impliquen procesos lingüísticos para producir y/o recibir textos en relación con temas en ámbitos específicos; activando aquellas estrategias que parecen más apropiadas para llevar las tareas a realizar. El seguimiento de estas acciones por los participantes conduce al refuerzo o modificación de sus competencias” (traducción mía).

último término se escape de las definiciones operativas por la dificultad para evaluarlo). Por lo tanto, en ella también se habla de conocimientos que incluyan la competencia del lenguaje (abocada a lo gramatical y lexical), la sociolingüística (que incluye los reajustes necesarios a un contexto social) y la pragmática (que permite el manejo de un discurso funcional).

A diferencia de Bachman y Palmer, quienes consideraban lo sociolingüístico dentro de la pragmática, en el CEF toman este subcomponente como un ente autónomo. Ello, junto con otras diferencias que podrían mencionarse entre las publicaciones de los tres modelos observados, sugieren que, si bien se mantienen ciertos principios en común (como la preservación del componente gramatical, asociado a intereses en el contexto e integridad del discurso) intervienen también el dilema del significado y el traslape de sentido en las categorías mencionadas. Por tal motivo, un modelo de evaluación será congruente con las competencias que pretendemos evaluar siempre y cuando cuente con todas las características antes mencionadas y sean identificables de forma plausible. Sin embargo, es pertinente la supresión explícita de las competencias estratégicas que sugiere el CEF, debido a que los modelos para evaluarlas serían motivo de una discusión ulterior y de una nueva investigación.

Los distintos niveles que figuran en el lenguaje, tanto para el fortalecimiento de la lengua materna como las subsiguientes, sugieren una denominación que no se quede en la construcción inicial de Chomsky, pero que tampoco la descarte plenamente. Es por ello que algunas traducciones han recogido el nombre compuesto de competencias lingüístico-comunicativas como una representación de los distintos niveles y dimensiones abordadas en el presente epígrafe (Calsamiglia, y Tusón, 2007; Olate, 2012).

Estas competencias no solo son relevantes para el presente estudio. También se hallan fuertemente enraizadas en las competencias consignadas por el EEES y resultan comunes a todos los grados y estudios de posgrado en distintos niveles y formas (Ezeiza, 2008). Por otra parte, en el marco general de las competencias, se acompaña el componente comunicativo (verbal, escrito y de idioma extranjero) al tecnológico (bases

de datos y ordenador como herramienta de trabajo) (Poblete y Villa, 2003). Por lo tanto, se aborda como premisa la complementariedad entre ambos.

En las competencias lingüístico-comunicativas aparecen términos de desempeños que pueden trasladarse a distintos ámbitos, trascendiendo el de la obtención de un grado u empleo. Las competencias, como definición, son sugeridas por Poblete y Villa de la siguiente forma:

Se entiende el término *competencia* como un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores (2005, p.8).

Una definición similar es la que proponen Zabala y Arnau:

¿Qué es una la competencia? Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz, en un contexto determinado movilizandando las actitudes, habilidades y conocimientos pertinentes, al mismo tiempo y de forma interrelacionada (2007, p.43).

Propuestas como las del EEES y su réplica latinoamericana, conocida como el Proyecto Tuning (Tuning, 2017), plantean una educación centrada en una serie de ventajas para adaptarse a los cambios actuales, no conseguidos con modelos anteriores. Ello se refleja en una propuesta educativa que aborda el contexto europeo, respondiendo a las demandas sociales de empleabilidad, el desarrollo personal y profesional, la integración entre los conocimientos y la práctica, la posibilidad de desarrollar experiencias presenciales y actividades *on-line*, fomentar un sistema de investigación competitivo, intercambio universitario, compromiso de las institucionales públicas, evaluación basada en evidencias y cooperación para garantizar la calidad (Poblete, 2007).

En América Latina, el Proyecto Tuning definió su propuesta en veintisiete competencias, entre las que se pueden destacar la capacidad de abstracción, análisis y síntesis, la aplicación de conocimientos en la práctica, la organización y planificación del tiempo, los conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, la capacidad de comunicación oral y escrita, la capacidad de comunicación en un segundo idioma,

habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, capacidad de investigación, capacidad para aprender y actualizarse permanentemente, habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas, capacidad crítica y analítica, capacidad para actuar en nuevas situaciones, capacidad creativa, entre otras (Tuning, 2017). Esta lista, inspirada en la iniciativa europea, también reconoce la presencia de saberes disciplinares, acompañados de una serie de competencias asociadas al desenvolvimiento en entornos cada vez más complejos, cambiantes y tecnológicos. Un ejemplo claro de esta afirmación es la comunicación interpersonal mediada por el uso de las TIC.

Esta coincidencia en los contextos europeo y latinoamericano resulta perfectamente razonable, ya que, si bien parten de necesidades educativas, contextos y modelos educativos específicos, pueden terminar respondiendo a ambos de forma efectiva. No se trata, como se ha declarado anteriormente, de preparar al estudiante para un puesto de trabajo específico, sino de darle las competencias necesarias para adaptarse a los diversos cambios que puedan realizarse en la complejidad de su ejercicio profesional, incluyendo un eventual cambio de país de residencia.

Las competencias lingüístico-comunicativas, según lo observado, se encuentran asociadas con la comunicación oral, la comunicación escrita y el manejo del idioma extranjero. No se tratará en este estudio la evaluación de lo concerniente a esta última, debido a la naturaleza de la asignatura mencionada solo se encuentra relacionada con las dos primeras.

Para trasladar lo presentado hacia el estudio de caso de la USIL, cuyo marco promueve una educación por competencias, cabe mencionar algunos de los principios educativos sobre los cuales se fundamenta dicha institución: formación para toda la vida, participación del estudiante en su propio aprendizaje, rol docente como orientador, especialista e investigador, diseño curricular integrado en sus tres niveles (curso, carrera e institución), compromiso con la sociedad y el desarrollo sostenible, evaluación integral para el logro de competencias y calidad educativa como eje para la toma de decisiones (USIL, 2017). De dicha propuesta, surge la necesidad de desarrollar competencias generales (comunes a todos los estudiantes) y competencias profesionales

(específicas para cada plan de estudios) (CPEL). A continuación, se declaran las primeras:

Comunicación Integral (CI)

Se comunica de forma pertinente, clara y efectiva en forma oral, escrita o gestual, haciendo uso idóneo de las tecnologías de la información y comunicación para el desempeño personal y profesional.

Comunicación Bilingüe (CB)

Se desenvuelve en inglés utilizando las cuatro habilidades lingüísticas – comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita – a un nivel pre-intermedio, de acuerdo con los estándares propuestos por el Marco Común europeo de referencia, utilizando estructuras simples y compuestas, para el desempeño personal y profesional.

Pensamiento Crítico (PC)

Sustenta juicios a partir de criterios, argumentos y evaluaciones, aplicables a diversos contextos para tomar decisiones o solucionar problemas.

Desarrollo Humano (DH)

Aplica su autoconocimiento, favoreciendo su autonomía y compromiso social para intervenir como agente activo en la construcción de la persona que aspira a ser y transformar su entorno global.

Gestión de Recursos (GR)

Administra recursos de manera eficiente, eficaz y ética, en un entorno dinámico y competitivo, contribuyendo al desarrollo sostenible del país (2017, p.1).

De modo similar a lo observado respecto del EEES y el Proyecto Tuning, en la USIL aparece un evidente interés por el trabajo con las competencias lingüístico-comunicativas (CI y CB), de la mano con aquellas relacionadas con potenciar las habilidades personales y cognitivas (DH y PC) y el ejercicio profesional (GR). Asimismo, se puede apreciar que dos de las cinco competencias están abocadas directamente al componente que inspiraron este estudio.

La definición de CI abarca lo concerniente a lo que se ha enunciado hasta el momento. Sin embargo, agrega en su enunciación “el uso idóneo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación” como un referente para su desempeño. En tal sentido, la institución declara una conexión entre las competencias lingüístico-comunicativas y las digitales, de modo similar a como está ocurriendo en con las especialidades filológicas y aquellas asociadas con la comunicación social en distintas universidades del mundo (Fundación Telefónica, 2015).

En las tres modalidades de COYE (*e-learning*, *blended learning* y presencial) se trabaja directamente las competencias lingüístico-comunicativas. Sin embargo, a medida en que estas se inclinan hacia lo virtual, se incorpora también un mayor manejo y dominio de herramientas tecnológicas para la comunicación y gestión de información a través de estas. Dicha relación se fortalece con el número de ejemplos y la capacidad para no solamente *producir textos escritos y orales*, sino *también audiovisuales*, como bien se declara en la competencia de la asignatura (para más información, véase Anexo 4):

Comprende y maneja los diferentes niveles del lenguaje a través de la producción de diversos textos escritos, orales y audiovisuales acordes con su especialidad, elaborados con coherencia y propiedad, y utilizando correctamente la normativa del castellano (USIL, 2016, p.1).

Dentro del marco de las competencias lingüístico-comunicativas, se operará directamente en aquellas que se busca promover a través de los organismos internacionales y en relación con la terminología adoptada en la asignatura: la producción escrita argumentativa (PEA) y la comprensión de la información (CDLI). No ocurrirá lo mismo con la competencia de expresión oral, debido a que, aunque se promueve su desarrollo dentro del programa educativo, esta se encuentra en niveles de desarrollo muy distintos en la población escogida. Por otra parte, la actividad laboral, el tipo de puesto que asumen y el rango de edades (de 21 años a más) dispersa significativamente las constantes observadas en los primeros casos.

Por otra parte, la inclusión de las modalidades que involucran la participación de las TIC en la actuación educativa, supone también la aceptación de medios y prácticas

comunicativas cada vez más recurrentes y que se encuentran en constante transformación.

Un ejemplo de ello es la masificación de la telefonía celular (un invento que proviene de 1973) a partir de la invención del *iphone* el 9 de enero del año 2007. Este dispositivo fue el primero que incorporó las funcionalidades básicas del Internet, tales como correo electrónico, información de la bolsa, estado del tiempo, etc. Diez años después, la combinación de tecnologías provee de formas de identificación biométricas, medición de distancias y formas de intercambio de información que establecen una simbiosis entre las personas y sus dispositivos móviles (BBC, 2016; Gestión, 2016). Por otra parte, la masificación de los segundos también provocó un proceso paralelo en la producción lingüística de sus usuarios, ya que pasaron del predominio de la oralidad (en las llamadas telefónicas) a la incorporación cada vez más recurrente de la escritura (gracias al envío de correos y la publicación de mensajes en línea) y el desarrollo de modos híbridos de comunicación, como los emoticonos o emojis, que involucran aspectos propios de ambas formas de comunicación: la redacción y la expresividad de emociones (Sampietro, 2016).

Un segundo ejemplo a mencionar en el entorno de la comunicación es la personalización de la producción escrita. En un mundo que ha pasado por olas de las comunicaciones (oralidad, escritura manual, imprenta, medios masivos audiovisuales y conectividad), se dispone de medios surgidos por la Web 2.0 que permiten no solo recepcionar información a través de los diarios, la televisión o la radio, sino también interactuar con estos medios y provocar tendencias en la opinión pública alojada en las redes sociales; las cuales pueden ser potenciados por un *Search Engine Optimization* (SEO) (como Google Analytics) o medido a través de *Media Analytics Tools* (MAT) (como el índice Klout) (véase Figura 1).

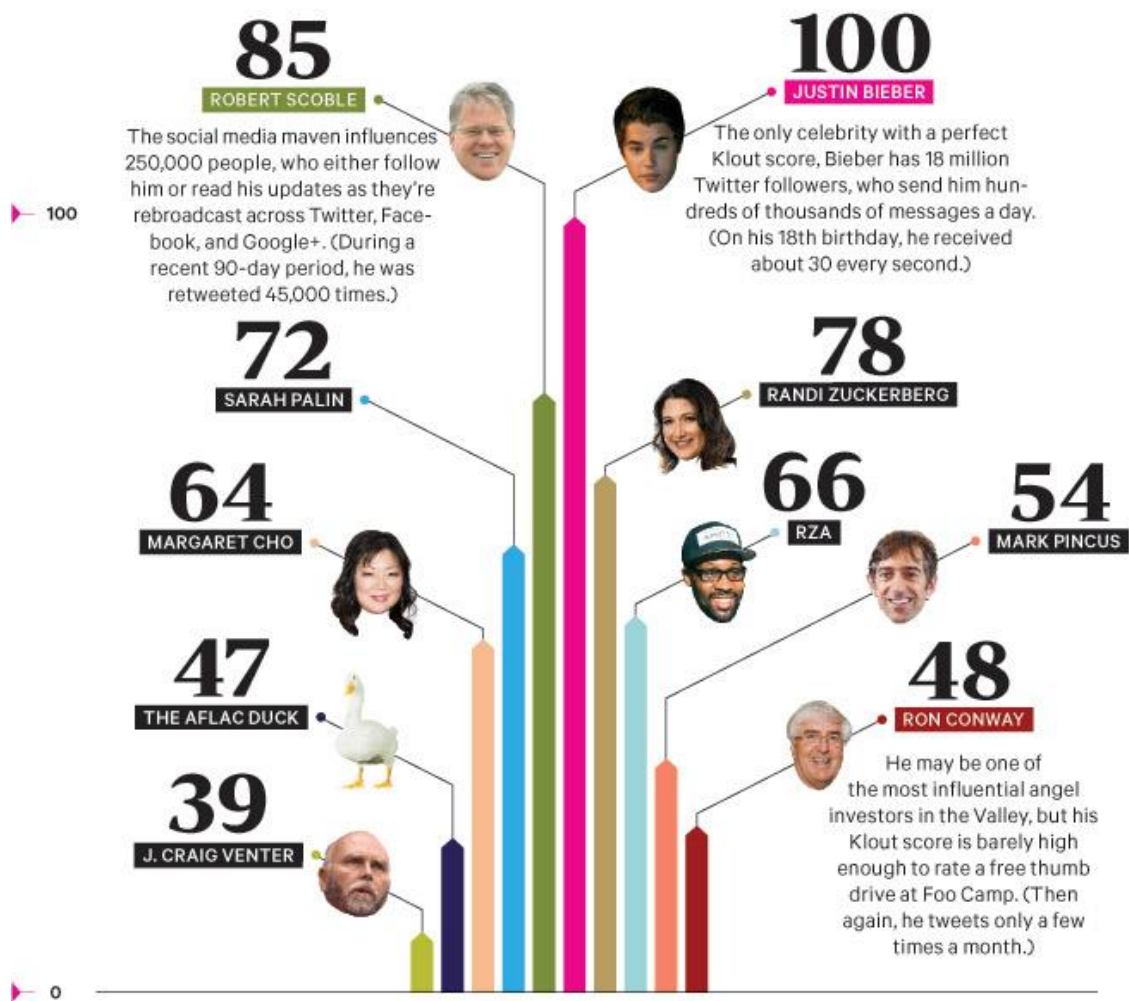


Figura 1. Ilustración de la influencia según el índice Klout

Fuente: https://www.wired.com/2012/04/ff_klout/

Ambos factores, asociados a la comunicación pueden derivar a un tercer ejemplo, considerado significativo en el entorno educativo, que es la presencia cada vez mayor de prácticas de aprendizaje informal, gracias a la creación y explotación de herramientas y prácticas que sustituyen la presencialidad o constituyen un camino diferente a la misma. Tal es el caso de cursos y programas educativos que se vinculan a través de las redes sociales como Facebook y Whatsapp; ya sea como una extensión del trabajo realizado en clase o para la conformación y el fortalecimiento de una comunidad de aprendizaje. Situación similar ocurre cuando se recurre al microblogging para exponer los

productos de aprendizaje dentro y fuera del claustro de la institución educativa (Czerkowski, 2016).

Estas prácticas vinculadas a las TIC en la comunicación y la educación suponen también un entorno internacional en el que su difusión se ha vinculado con muchas otras facetas. Por tal motivo, se extenderá un epígrafe que evidencie las mismas; facilitando también la conducción de este estudio hacia el análisis de los trabajos previos y la culminación del marco teórico.

1.3 ESCENARIO ACTUAL EN UN ENTORNO TECNOLÓGICO

La tecnología ha aparecido desde los albores de la historia con el propósito de mejorar la calidad de vida del ser humano; pero su mediación para procesos y actividades termina convirtiéndose en una práctica social. En tal sentido, el uso del fuego para la cocción de los alimentos, la gama de productos envasados para comer a lo largo del día o la expansión del conocimiento a través de la escritura se asumen como rutinas comunes y sobreentendidas. Empero, en un tiempo remoto fueron consideradas novedosas y extrañas.

Situación similar se ofrece el día de hoy en el constante devenir de prácticas mediadas por el uso de las TIC. Ante las dificultades para determinar si son más los beneficios o los perjuicios ocasionados por su presencia, la evolución de dispositivos y alternativas de trabajo se renuevan constantemente. Por tal motivo, se han desarrollado estudios respecto de todas las variables que entran en juego: la participación colaborativa en línea, la interrelación entre el ser humano y la máquina, la aceleración de las comunicaciones en distintos medios, la acentuación de las brechas generacionales debido a estas prácticas, la intervención de entornos digitales en espacios físicos, entre otras (Castells, 2013; Cloutier, 2010; Escobar, 1999; Prensky, 2012; Siemens, 2010).

Estos cambios mencionados se asocian con prácticas que afectan de distinta manera a todos los agentes implicados en la práctica educativa. Factores como la forma de trabajo mediada por entornos tecnológicos, las diferencias generacionales y la combinación de estudios presenciales de la escuela con la incorporación de lo virtual a nivel universitario sugieren movimientos de sentido en dos niveles: en la práctica disciplinar y en las propias experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Por tal motivo, para referirnos a la intervención de modalidades asistidas de menor a mayor intensidad por parte de las TIC, resulta conveniente conocer algunas de sus características más relevantes y su repercusión en la práctica educativa.

1.3.1 CARACTERIZACIÓN DE LAS TIC

Dos distinciones propias de las TIC respecto de las otras tecnologías son su rápida incorporación en el quehacer cotidiano de las personas (como ocurre con los dispositivos móviles y accesorios relacionados con estos) y las constantes revoluciones en plazos radicalmente más cortos que en décadas anteriores (sobre todo, al considerar el permanente incremento en la capacidad para transmitir, gestionar y transformar información). Por lo tanto, al repasar los términos que conforman este acrónimo, se hace referencia a la optimización de procesos relacionados con el conocimiento entre los diversos integrantes de una institución, comunidad o sociedad determinada.

Algunas definiciones sobre las TIC, planteadas en diversos medios, tienen una serie de elementos en común con lo planteado en estas líneas:

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se pueden concebir como resultado de una convergencia tecnológica que se ha producido a lo largo de ya casi medio siglo, entre las telecomunicaciones, las ciencias de la computación, la microelectrónica y ciertas ideas de administración y manejo de información. Se consideran como sus componentes el hardware, el software, los servicios y las telecomunicaciones (CAIBI, 2001, p.5).

A inicios del siglo XX se describía la presencia de las TIC como herramientas lógicas y físicas en procesos eminentemente laborales. Es decir, una convergencia estas en determinadas actividades productivas, aunque sometida al plano meramente utilitario. Ello, por supuesto, sería contrastado en los siguientes años.

Otra definición, planteada por el Secretario General de las Naciones Unidas, ofrece un panorama ligeramente distinto:

Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del

Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua. (Annan, 2005, p.1)

Si bien es cierto que la propuesta de Annan otorga un rol significativamente más importante a la TIC que lo observado en la primera definición, es lo suficientemente cauto para negar que estas sean un fin en sí mismo. Son consideradas como un medio, pero uno que no solo interviene en determinadas actividades humanas (como las telecomunicaciones o las ciencias de la computación), sino que se impregna en “la vida de todos los habitantes del planeta”. Su uso, por tanto, está asociado tanto a profesionales como a ciudadanos de a pie, otorgándoles un mayor número de oportunidades y acceso a la información.

Esa misma premisa se evidencia en las múltiples ediciones de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (todavía vigente en propuestas, declaraciones y tratados). Sobre todo al reafirmar la necesidad de que los beneficios de las TIC le pertenezcan a todos los seres humanos por igual, bajo el amparo de la libertad de expresión que todos debemos tener (ONU, 2017).

Otros autores que inciden en la participación de las TIC alrededor de la vida del ser humano son López y Villafañe. Ellos afirman lo siguiente:

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC o NTIC para Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación o IT para “Information Technology”) designan a la vez un conjunto de innovaciones tecnológicas pero también las herramientas que permiten una redefinición del funcionamiento de la sociedad. La puesta en práctica de las TIC afecta a numerosos ámbitos de las ciencias humanas, la teoría de las organizaciones y la gestión del conocimiento. (2011, p.2)

Esta postura no solo se encuentra con el derecho a oportunidades y participación ciudadana, sino que las TIC, si bien son enunciadas como herramientas, se hallan profundamente comprometidas con todo acto, proceso y desarrollo de la sociedad. Aquí

aparece también un cambio de dirección en la forma de trabajar con el conocimiento, la cual es evidente en la conectividad ubicua del presente siglo.

Vázquez-Cano (2012) es otro autor que también subraya la participación de las TIC, incluyéndolas en la teoría general de sistemas como un agente neguentrópico (generador de orden). Gracias a estas se dispone una mayor transparencia, la ruptura de una tradición departamentalista y la disminución del egocentrismo en sistemas complejos que han sufrido estos males en las últimas décadas, tales como las instituciones públicas y los centros educativos.

Como se observa en las presentes impresiones sobre las TIC, a medida que se va conociendo más sobre ellas, no solo se entienden como un medio para desarrollar una comunicación eficaz, sino también una forma de promover el desarrollo, la equidad, el orden y la democracia en diversos ámbitos. En tal sentido, se corrobora que la presencia de la tecnología también implica una práctica social diferente, vinculada con la identidad, necesidades y manifestaciones del ser humano (Gauntlett, 2011; ONU, 2017).

Así como Ong se refirió meridianamente a la escritura como una tecnología que promueve hábitos que modifican la comprensión del mundo y la del propio ser humano (1997), los códigos surgidos por el uso del ordenador y sus distintos recursos (mensajería, correo, videoconferencia, blogs, chats, foros, juegos en línea, mundos virtuales, etc.) se encuentran también estrechamente ligados a nuevas formas de relaciones entre las personas (Sevillano, 2009). La omnipresencia de la letra, propia de décadas anteriores, se ve acompañada, el día de hoy con el audio, el video y los entornos tridimensionales.

Un cambio como este supone también nuevas formas de actuar ante el mundo. Por tal motivo, aunque Prensky, en su célebre artículo “Digital Natives, Digital Immigrants” (2001) haya distinguido las particularidades generacionales entre quienes se han adaptado a las TIC en su etapa adulta y los que crecieron rodeados por ellas, resulta sugestivo que algunos años después (2010, 2012) haya subrayado la necesidad global que todos ellos tienen para utilizarlas con una *sabiduría digital*. Este avance en el pensamiento del investigador subraya una simbiosis necesaria entre ambas generaciones antes que una división entre estas. Y al igual que se ha visto líneas atrás, se asiste a una

resemantización de prácticas educativas, comunicativas y productivas (Bernal y Barbas, 2010; MEC, 2013; Prensky, 2010; 2012).

Sorprende, por ello, el desarrollo de un concepto sumamente anticipado y más vigente para la sociedad de la información que para la década del setenta, cuando fue enunciado por primera vez: *emerec* (émetteur/récepteur) (Cloutier, 1973; 2001; 2010). Este corresponde a un interlocutor que participa como emisor y receptor en diversos tiempos y espacios, gracias al uso consistente de los medios disponibles y el fortalecimiento de agentes basados en inteligencia artificial.

El propio Cloutier declaró, años más tarde, la fuerte semejanza entre el ser humano de inicios de la historia (cuando desarrolló la revolución oral) y el contemporáneo, ya que ambos pueden transmitir información hacia el exterior sin depender de la unilateralidad de los medios masivos (2010). Es decir, el hombre-medio que se comunicaba con sus semejantes más cercanos en la caverna o el refugio, retorna a su participación activa, ya no solamente con quienes comparten el mismo espacio físico, sino con todos los que se encuentran conectados en la misma red de información.

Esta realidad, acentuada por el constante crecimiento de la conectividad, ha vuelto a colocar al ser humano en un sitio protagónico respecto del tratamiento de la información y los saberes. En tal sentido, los nuevos medios disponibles también han evolucionado para satisfacer estas necesidades, con enunciaciones como Web 2.0 y Web 3.0, distinguiendo estrategias para actuar con las TIC en la vida cotidiana, la educación y el trabajo.

El primero de estos términos, divulgado masivamente desde la primera década del siglo XXI, hace referencia a una visión de Internet en la que los usuarios comenzaron a construir información de forma colectiva y en la que predomina la descentralización de los procesos comunicativos. Dicho fenómeno, presente gracias a las necesidades personales y sociales, fue acuñado por O'Reilly (2005, 2009), adjudicándosele también una importante posición entre los empresarios que ofrecen servicios de gestión del conocimiento.

Una forma concreta de entender este fenómeno en la Web es la distinción de sitios relacionados con la publicación colectiva de información, ya sea para fotografías (*Flickr*), música (*Napster*), sitios personales (*Blogging*) o enciclopedias (*Wikipedia*).

Otros autores también coincidieron en resaltar el aspecto social de la Web 2.0. Downes (2005), por ejemplo, destaca que la esencia de este concepto reposa no tanto en la revolución tecnológica, sino en la social. Mason y Rennie (2008), por su parte, consideran el valor de esta tecnología para interacción real a través de comentarios, investigaciones colaborativas, redes de aprendizaje y distribución de contenidos a nivel global. Es decir, existe una consonancia en las posturas para hablar de la Web 2.0 como un espacio de creación social de contenidos, con la opción para transformar y compartir información, tanto en la actividad investigativa como en el aprendizaje.

Según lo señalado, esta tendencia atañe, en mayor o menor grado, a toda actividad colaborativa, gestada en múltiples soportes y que se constituye como el producto de inteligencias colectivas a través del Internet. En tal sentido, el surgimiento de teléfonos inteligentes, pantallas táctiles y sensores que acompañan (y reemplazan) el reino del teclado con una tendencia cada vez mayor hacia la información multimedial y la pérdida de caracteres. No es gratuito, entonces, que sitios de encuentro social resulten tan exitosos para difundir información personal, profesional o artística. Lo mismo puede señalarse con empresas que ofrecen sus aplicaciones en periodo de prelanzamiento a determinados usuarios, intercambiando con ellos cartas de agradecimiento y accesos *Premium*, como recompensa por su trabajo de evaluación. Gracias a la Web 2.0 se permite el desarrollo de un saber colectivo y un espacio de opinión pública; con toda la riqueza, importancia y riesgos en lo que esto pueda desencadenar (McIntosh, 2013; Trejo, 2010).

El segundo término, conocido como Web 3.0, también alude a nuevas formas de resolver problemas, interactuar con personas y llevar la actividad humana hacia un campo de nuevas posibilidades. Sin embargo, la descripción de las mismas ha sido motivo de discusión. Autores como Markoff (2006) resaltan el aspecto tecnológico, tales como la capacidad de procesamiento de la información entre distintos tipos de dispositivos (Web semántica). Spivack (2007a, 2007b), por su parte, señala que la

característica esencial de la Web 3.0 es ser un espacio de información abierta (Open Data). Un tercer conjunto de opiniones, respaldados por O'Reilly (2007, 2009, 2011), señalan que esta evolución se caracteriza por un entendimiento colectivo del mundo a través de los sensores que ofrecen los nuevos dispositivos móviles.

Respecto de la primera propuesta, asociada a la Web semántica y representada por Markoff (2006), esta indica un desarrollo de la inteligencia en la Web para la realización de tareas que exigen estrategias de planificación (para viajes, itinerarios, actividad deportiva, etc), seleccionar preguntas y respuestas basadas en algoritmos que analizan el comportamiento humano (por ejemplo, en rutinas de consumo, en el caso de empresas de servicios) y facilitar la solución de problemas complejos, como la comunicación entre individuos de distintas culturas y lenguas maternas.

Por tal motivo, la llamada Web Semántica se considera una evolución en el tratamiento que las máquinas realizan con la información adquirida. Los aviones y vehículos sin piloto, sumados a los ejemplos ya presentados, son una muestra de cómo el compromiso del ser humano en determinadas actividades puede reducirse cada vez más. Por otra parte, productos derivados de la lingüística, como el Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), han adquirido una nueva dimensión, tanto en el ámbito de la explicación de las cosas como en la comprensión de las mismas (Periñán, 2012). Aspectos que no se han podido desarrollar unilateralmente a través de la estadística y probabilidades (por basar estas tendencias en el ámbito predominantemente cuantitativo), sí se conseguiría gracias a un trabajo en conjunto con la ciencia del lenguaje (Jiménez, 2013).

Para Spivack (2007a), sin embargo, los avances en el desarrollo de la Web Semántica representan solo un componente más de lo que caracteriza a la Web 3.0. En paralelo al artículo presentado por Markoff, el autor señaló los principales rasgos de lo que podría caracterizar a este siguiente paso en la Web, considerando tendencias que incluyen la referencia anterior, pero que incide también en las tecnologías abiertas.

La postura de Spivack se relaciona con aspectos tales como la ubicuidad (presencia de la red en todas partes), la conectividad (uso de dispositivos con conexión permanente a Internet), la evolución de las redes (modelos de negocio en línea, uso de

la nube para almacenar información), la presencia de tecnologías abiertas (plataformas código abierto, licencias de uso libre, posibilidad de transformar el producto por parte de los usuarios, etc.), la generación de identidades abiertas (servicios comunes, traslado de información personal entre redes) e inteligencia en la Web (uso de metadata para trabajar entre plataformas, bases de datos de distribución y aplicaciones inteligentes). En resumen, la Web 3.0, para este autor, se convierte en una evolución tecnológica en distintos niveles. Sin embargo, también esboza prácticas que implícitamente obedecen a cambios sociales en el mundo del trabajo.

Los aportes mostrados por Markoff y Spivack, desarrollados para caracterizar el desarrollo de la Web, si bien reflejan un claro asidero con la creación de espacios que gestionan funciones claramente reconocibles en la actualidad, no han encontrado un total consenso en lo que respecta a la comunidad de usuarios, pioneros digitales y emprendedores. Toda vez que cada transformación tecnológica implica una nueva forma de ver las cosas, se requiere también de un ingrediente de aceptación y uso.

Una tercera postura a comentar es la presentada por O'Reilly (2007, 2009, 2011), quien encuentra una serie de avances tecnológicos asociados al uso de sensores disponibles en los dispositivos móviles.

El emprendedor declara que los sensores permiten identificar información del mundo real de forma precisa: locación, temperatura, presión arterial, etc, y tomar decisiones sobre la base de dicha información. Una especie de inteligencia artificial que extiende la capacidad humana, generando una simbiosis entre el hombre y la máquina, en la que el primero aporta con un razonamiento autónomo y la segunda le brinda información difícil de obtener y procesar de forma natural.

A partir de esa premisa, O'Reilly no solo se compromete con la enunciación de una tecnología (como señalaron los autores anteriores), sino que privilegia el cambio social que esta promueve. Es decir, aunque sus miradas resultan parcialmente coincidentes en el ámbito tecnológico, el punto de partida que este autor manifiesta es la actuación de las personas a partir de lo que las TIC les ofrecen. Esto redundará en la forma de hacer las cosas como individuos, educadores o empresarios relacionados con el conocimiento.

Esta actividad humana impregnada por la presencia de las TIC presenta también una brecha. Una brecha que debe ser atendida con la misma importancia que otras necesidades humanas que permitan su progreso. De ello se tratará el siguiente apartado.

1.3 LIMITACIONES EN EL ACCESO A LA TECNOLOGÍA

Es innegable la acentuación de posibilidades de desarrollo en lo personal, educativo y laboral gracias a la presencia de las TIC. Sin embargo, debido a ello, las diferencias con aquellos que no cuentan con ese beneficio resulta mucho mayor. Ello no solo se evidencia en las limitaciones para comunicarse, sino también para acceder a una educación de calidad, oportunidades de mejora económica o la gestión de conocimientos con fuentes de información de todo el mundo.

Para comprender este tipo de limitación, se tiene que tomar en consideración no solo las posibilidades económicas para adquirir dispositivos adecuados, sino también los límites geográficos y culturales. Es decir, además de las posibilidades materiales, también se debe tomar en cuenta la falta de accesibilidad geográfica del Internet en ciertas regiones y la existencia de estilos de vida propios de décadas pasadas. Esto significa que, aunque exista una tecnología disponible, no siempre el ser humano se encuentra dispuesto a aceptarla.

Debido a que la pobreza es evidentemente específica dentro de cada comunidad (hay personas ricas y pobres en casi todos los países y su discusión puede ser motivo para otros estudios), en el siguiente apartado solo se comentará las limitaciones en el acceso material desde el punto de vista geográfico. Por otra parte, también se agregarán algunas palabras sobre el aspecto cultural, no entendiéndolo desde el punto de vista de un país o comunidad en específico (lo cual también motiva estudios sociológicos ajenos a nuestro propósito), sino analizando el conocimiento de la tecnología según su uso.

1.3.1 LIMITACIONES EN EL ACCESO MATERIAL

Un importante número de personas ha potenciado las distintas facetas de su quehacer gracias al uso de las TIC. Sin embargo, este progreso también reafirma las brechas de desigualdad social. Es decir, aquellas personas con limitaciones económicas para conseguir dispositivos y servicios de conectividad a Internet por motivos económicos y geográficos se hallan sumamente limitadas para alcanzar los beneficios

comentados previamente. En la actualidad, casi el 50% de la población mundial no cuenta con acceso a Internet (véase Tabla 1).

Tabla 1

Penetración del Internet en el año 2016

World Regions	Population (2016 Est.)	Population % of World	Internet Users 30 June 2016	Penetration Rate (% Pop.)
Asia	4,052,652,889	55.2 %	1,846,212,654	45.6 %
Europe	832,073,224	11.3 %	614,979,903	73.9 %
Latin America / Caribbean	626,119,788	8.5 %	384,751,302	61.5 %
Africa	1,185,529,578	16.2 %	340,783,342	28.7 %
North America	359,492,293	4.9 %	320,067,193	89.0 %
Middle East	246,700,900	3.4 %	141,489,765	57.4 %
Oceania / Australia	37,590,820	0.5 %	27,540,654	73.3 %
WORLD TOTAL	7,340,159,492	100.0 %	3,675,824,813	50.1 %

Fuente: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>

Esta medición fue realizada el 30 de junio de 2016. Como se evidencia, hay un máximo de penetración de 89% (Norte América) y un mínimo de 28.7% (África).

A pesar de que el 49.9% de las personas en el mundo no cuentan con acceso a Internet, la situación expresada previamente es consecuencia de un crecimiento milagroso. A inicios de la presente década, el contraste entre diversas partes del mundo que alcanzaban este beneficio resultaba abrumador. Mientras que en Europa la penetración de la red de información era de un 50%, en África este porcentaje no llegaba al 1% (Gabelas, 2010). Felizmente, esta cifra ha ido cambiando significativamente en los últimos años. Para el 2014, la penetración en ambos continentes pasó a 63% y 15%, respectivamente. Finalmente, para el 2016, el alcance en ambos había alcanzado 73.9% y 28.7 (Internet World Stats, 2017).

Por otra parte, es necesario mencionar que no hay garantía en el uso de Internet por la sola habilitación material del mismo. Si bien es cierto que puede estar disponible

para un importante porcentaje de personas, no todas optarán por su uso eficiente y efectivo. Sobre ello tratará el siguiente punto.

1.3.2 ANALFABETIZACIÓN DIGITAL

Una vez que el ser humano adquiere habilidades para comunicarse a través de una lengua materna, mantiene una eficacia relativamente estable, con pocas posibilidades de perderla (Moreno, 2013). Sin embargo, la capacitación en el manejo de las TIC demanda un proceso de revisión y actualización constante. Por lo tanto, el término *analfabetización digital* sugiere una desactualización en el uso y aprovechamiento de las distintas herramientas y sistemas, produciendo inhabilidades para poder responder de manera competente en la producción, manejo y protección de la información mediada por sistemas informáticos (Brandon, 2013; Lizama-Mendoza, 2003).

La alfabetización digital, además de requerir un acceso material a los ordenadores y conexiones adecuadas a Internet, también demanda un aprendizaje permanente por medio de entornos digitales para que el individuo se pueda desenvolver en comunidades y redes conformadas con distintos fines.

En tal sentido, aunque las TIC hayan dispuesto una mayor interacción en las actividades sociales, culturales y laborales a través del desarrollo de la Web 2.0 y 3.0, erigiendo una cifra de más de mil ochocientos millones de usuarios para *Facebook* para el 2016 –casi el triple de la población analfabeta en el mundo- (Moreno, 2017), todavía subsiste un importante número de personas que no tienen participación alguna en entornos similares o es un usuario pasivo de estos. Es decir, carece de una voluntad de participación, limitándose únicamente a la lectura de noticias por medios digitales o la selección de compras por Internet, como ocurre prioritariamente con los *Babyboomers* y la *Generación X* (Torres, 2016).

Esta situación de falta de acceso, desconocimiento o pasividad por parte de las personas respecto de las TIC constituye un problema complejo en espacios en los que las características demográficas, la pobreza o el aislamiento pretendan atenuarse a través del acceso a la información en línea.

En el contexto peruano, el porcentaje de penetración del Internet llega a 58.6%, con un aproximado de 18 millones de personas. Por otra, el número de suscripciones a teléfonos móviles supera los 29 millones (Internet World Stats, 2017). Es decir, un importante número de usuarios cuentan con más de un equipo móvil o lo han compartido con otras personas. Por lo tanto, no solo supera el promedio mundial, sino que existe un importante porcentaje de la población que se encuentra familiarizada con las TIC de manera oculta.

En el estudio de caso enunciado al inicio de la presente tesis doctoral se presentó a una población que se asocia directa o indirectamente con el acceso a las TIC. Sin embargo, esta situación numéricamente favorable debe ser contrastada de manera cualitativa con el análisis de los resultados que se obtengan. Pues no solo se trata de emplear modalidades distintas en espera de obtener un mismo resultado, sino también que estas sean canales potenciales para un mayor desarrollo personal, profesional y ciudadano (Comisión Europea, 2010; Ministerio de Educación de la República del Perú, 2010). Esta idea inspira la necesidad de estudiar el aspecto cualitativo del uso de las TIC en la educación y sus modalidades disponibles.

1.4 EDUCACIÓN VIRTUAL

Es innegable que las TIC influyen en las prácticas sociales. Sin embargo, parámetros como edad, costumbres, preferencias perfilan usuarios que no necesariamente estarían vinculados a logros de aprendizaje idóneos en el ámbito educativo. Es conocido internacionalmente que la modalidad *e-learning* presenta una alta tasa de abandono (Carrizosa, 2014). Por tal motivo, un amplio porcentaje de estudios sobre formación apoyada con el uso de las TIC se encuentra dedicado a la propuesta de metodologías y estrategias dedicadas a atenuar esta situación.

Uno de los principales problemas asociados a este abandono es la herencia de una educación enciclopedista en entornos presenciales, donde el docente actúa como un sujeto del supuesto saber. Si bien es cierto que su calidad de expositor podría conseguir resultados en un salón de clases, la unilateralidad de esta práctica en un entorno virtual se vería sumamente afectada, ya que reduce aún más la participación y el interés de los estudiantes. Allí aparecen también aspectos asociados a la manera de presentar

contenidos y el desarrollo de actividades que resultan más difíciles de entender sin la mediación presencial y las aclaraciones de un educador.

Por tal motivo, se hace necesario considerar un modelo de enseñanza-aprendizaje que satisfaga las múltiples necesidades de desarrollo en competencias. Es decir, que se concentre en las acciones de los aprendices. Ello implica “un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial... [que] debe producirse como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo” (Driscoll, 2000, p.11).

Para emplear adecuadamente las TIC en la actividad educativa, resulta necesario redefinir la noción de espacio a la que se puede acceder: tanto por el lado de las actividades obligatorias y libres desde distintas latitudes (potenciando un aprendizaje informal) como en la simulación de escenarios, generados gracias a la información descentralizada, de libre acceso y administrada de manera colaborativa. Ello, por supuesto, asociado a la coordinación entre las distintas instancias involucradas: estudiantes, docentes, institución, currículo y contexto.

Una teoría del aprendizaje que busca responder a estas necesidades es el conectivismo propuesto por Siemens. Este es descrito por su autor como una teoría del aprendizaje para la era digital, consistente en:

la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre en el interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes –que no están por completo bajo control del individuo-. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (en el interior de una organización o una base de datos), está enfocado a conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento (Siemens, 2010, p.84).

Según lo observado previamente, es posible considerar que el aprendizaje se sostiene en componentes cuya determinación resulta altamente compleja. Al participar

dentro de comunidades mediadas por las TIC, se puede encontrar una gran cantidad de conocimientos cuya asimilación siempre va a resultar parcial y que motivan una constante organización sobre la base de los planes curriculares, las necesidades existentes y las inclinaciones de quienes concurren en el proceso.

Para identificar al conectivismo como una integración de paradigmas previos (conductismo, cognitivismo y constructivismo), este Siemens plantea como características la pluralidad de opiniones para determinar el aprendizaje y el conocimiento; la relevancia de conectar nodos como forma de aprendizaje en un proceso que inicia en humanos, pero que se proyecta a dispositivos e instituciones; la valoración de la capacidad de aprendizaje y la fortaleza de conexiones entre áreas, ideas y conceptos para seguir aprendiendo de forma permanente (Siemens, 2010).

Un aprendizaje iniciado con cada individuo, pero desarrollado en la colectividad, en el uso interconectado de la información y en la relación de las múltiples fuentes de conocimiento, se constituye como la alternativa ideal para responder a la complejidad y la incertidumbre de esta época y una estrategia para competir con la presencialidad en la educación. Al mismo tiempo, considerar que la constitución de conocimientos en las personas hace referencia a solo una mirada parcial y sistemática de un universo mayor representa una visión de humildad intelectual y de cara al desarrollo colectivo. Dispone la receptividad de conocimientos complementarios, redefiniendo los conceptos de *estudiante* y *docente*. Sin embargo, es necesario recordar que la efectividad de las TIC en el entorno educativo debe medirse de forma objetiva y con la representatividad tanto en la muestra como en los instrumentos (Vázquez-Cano, 2013).

A continuación, se observarán algunas características generales de las TIC en la educación, para luego pasar a los aspectos trazados en el presente estudio.

Como se ha observado en líneas anteriores, la presencia y uso eficiente de las TIC resulta relevante como vehículo para potenciar la democracia, la equidad y el desarrollo en individuos y comunidades. De la misma forma, cuando se evidencia la presencia de modelos educativos como el conectivista, se pone de manifiesto la necesidad de observar más de cerca el tipo de mejora y aporte obtenidos. En tal sentido,

se observará un breve recorrido a las consideraciones que tienen las TIC para diversos autores relacionados con la educación.

Casamayor destacó “las inmensas posibilidades que aportan las TIC” (2008, p.16) como una nueva modalidad formativa, diferenciada de la formación a distancia tradicional. Sus razones estriban en que estas cuentan con una amplia capacidad para transmitir contenidos en dos sentidos y con todos los miembros de una comunidad educativa y convertirse en un instrumento de formación muy útil en los procesos de formación personalizada o tutelada en distintos niveles de estudios o en los sectores profesionales.

Las TIC, según lo presentado por este autor, ofrecen una oportunidad de consolidar un cúmulo de elementos para gestionar y democratizar los contenidos, comunicar a los agentes implicados y flexibilizar la formación en general. Por tal motivo, representan una potente herramienta educativa, la cual debe observarse desde el propio ámbito y de una forma adaptativa. Sin embargo, su uso implica también un conjunto de compromisos a los que nos debemos acoger escrupulosamente.

Otro autor que señala las bondades de las TIC en el ámbito educativo es Morrissey. Sin embargo, este autor introduce determinadas condiciones, tales como la suficiencia y disponibilidad de recursos para todas las partes implicadas, la inclusión formal de las TIC en el currículum y en el proceso de evaluación, la capacitación docente y gestión de recursos con el uso de tecnologías (2010).

La propuesta de ambos autores resulta congruente, pues el éxito para el uso de las TIC no solo incluye su inclusión y disponibilidad, sino también provocar un giro cultural que involucre a usuarios generacionalmente pasivos en su uso y también cambie la perspectiva de quienes ya aprovechan los recursos existentes como forma de entretenimiento. En tal sentido, además de relacionarse con la idea de que deben estar al alcance de todos, se debe incluir la participación y la autorregulación como componentes necesarios en lo educativo.

Vázquez y Sevillano, también consideraron a la Web como un espacio para producir y distribuir conocimiento, debido a sus atributos como la funcionalidad, la

simpleza y la socialización de elementos provenientes del mundo físico hacia el virtual (2011). Esto denota una afinidad con las posturas anteriores, respecto de la conformación de inteligencias colectivas, las cuales no están aprendiendo de forma aislada, sino más bien en una plataforma en permanente proceso de reorganización, autorregulación y mejora.

Calcanis también destacó la permanencia e incremento de la educación virtual en una realidad en la que prospera un crecimiento cualitativo de la tecnología gracias a la transparencia de las comunicaciones; una visión adaptativa hacia las habilidades que se querrán desarrollar gracias al apoyo de los distintos medios tecnológicos y la constitución de distintos proyectos tecnológicos, basados en las actividades que conforman los estilos de vida de la gente (2012). Esto también fue señalado por De Ugarte al destacar que el espacio social a través de los medios tecnológicos podría resultar menos sometido a mecanismos de control y, por lo tanto, adquiere mayores posibilidades de desarrollo (2010).

Es consecuente, con la transparencia de las TIC, el hecho de que los estudiantes puedan sentirse más libres en su quehacer cuando no existe la presión social del aula. Esto también significa mayores oportunidades para desenvolverse que en un mundo físico; en el que estudiantes con mayor introversión pueden pasar inadvertidos y dejar de aportar.

Al comparar las características planteadas por los autores anteriormente mencionados, se observa una clara correspondencia entre sus distintos aspectos: adjetivos de lo que debe ser hallado encontrado en el entorno web (simple, flexible, combinable, participativo, amigable), la disponibilidad de la información (asequible, en todo momento, para docentes y estudiantes) y la formulación de esta (adquirida, producible y discutible por todos los participantes).

Por tal motivo, aunque se entienda que la existencia de las TIC pueda considerarse un aporte valioso, no necesariamente su existencia va a favorecer inmediatamente al mundo de la educación. Es a través del análisis de todos los elementos que conforman el sistema educativo que se puede comprender, diseñar e implementar una propuesta para un determinado contexto.

Otros autores que destacan la necesidad de que los estudiantes en entornos virtuales reúnan un conjunto de habilidades para manejarse de forma efectiva mediante la tecnología son Padilla, Leal, Hernández y Cabero. Ellos consideran que todos los participantes deben reunir habilidades como adaptarse a entornos cambiantes; trabajar en forma colaborativa; aplicar la creatividad para dar soluciones; saber cooperar; crear y aplicar conocimientos a situaciones nuevas y desconocidas; tomar iniciativas y ser independientes, entre otras (2012). Aunque esto suponga un acomodo más sencillo para un perfil más flexible, el público adulto no tiene que ser renuente a ello. Un rol pasivo frente a la participación en redes puede ser revertido con estrategias y métodos adecuados a sus intereses.

Por lo visto anteriormente, la educación mediada por TIC debe observar una serie de principios, basados en la democratización del conocimiento, la facilitación de recursos y la discusión de lo establecido; pero también se hace necesario que haya una intensa familiaridad con el conocimiento de recursos, herramientas y métodos para tomar decisiones de forma colaborativa e independiente en un contexto determinado.

Por lo visto previamente, no existen modelos predeterminados para el uso de las TIC en la educación. Es, más bien, debido a su flexibilidad, apertura, amigabilidad y centralización en el estudiante que toda práctica a realizar tenga como punto de partida las necesidades educativas y condiciones básicas de este.

Luego de revisar brevemente algunos conceptos relacionados con la educación mediada por las TIC, se observará otro agente importante en este tipo de trabajo: el profesor.

1.4.1 ROL DEL DOCENTE EN EL USO DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Aunque todas las teorías actuales sugieren que el rol protagónico esté del lado del estudiante (y más aún, sobre lo que este realiza), esto solo resulta posible gracias a los conocimientos, metodología y voluntad de trabajo por parte del docente. En tal sentido, si bien los medios existentes sugieren una ubicación distinta para el trabajo de los maestros, este no deja de ser relevante para disponer experiencias de enseñanza-aprendizaje. Más aún, debe reinventarse un repertorio de posibilidades acordes con las

necesidades educativas y monitorear la congruencia entre lo que aprenden y hacen (Egbert, 2002). En tal sentido, Sevillano declara:

La experiencia confirma que el nuevo entorno virtual exige del profesor nuevas habilidades en la medida en que ha de enseñar de forma diferente: los contenidos no pueden mostrarse como textos interminables, no son libros; a través de ellos se introduce la interactividad sustituta de la presencialidad. Hay que pensar en las posibles necesidades de aprendizaje que le pueden surgir al alumno en el recorrido de construcción de los mismos. Solo pensando cómo ellos aprenden podrán generarse materiales *on-line* adecuados, capaces de motivar a continuar aprendiendo (prueba de ello es el alto índice de abandono que están sufriendo los cursos *e-learning* pese a la expectativa que sobre ellos se tenía) (2009, p.63).

Por lo mencionado líneas atrás, la participación del estudiante debe motivarse sobre la base de materiales congruentes con sus intereses, y que representen un proceso de constante descubrimiento. Por ello, se debe considerar un enfoque integrador identificable para todos los implicados, en los cuales se generen principios de convivencia y atención a las diferencias, conocimiento de los recursos existentes y pautas claras sobre aquello que se desarrollará. Esto, por supuesto, sugiere que un docente en modalidad *e-learning* debería contar con un conjunto de habilidades mucho mayor que en la contraparte presencial (Shepherd, 2013).

Para confrontar esta complejidad, muchos diseños pedagógicos plantearon el trinomio conformado por la figura del autor, diseñador y tutor *e-learning*; correspondientes a quien concibe la propuesta de asignaturas, el que prepara los materiales y aquel que orienta las actividades de enseñanza-aprendizaje (Casamayor, 2008; Gabelas, 2010; Vázquez y Sevillano, 2011). En un entorno en el que la colaboración y la incapacidad para saberlo todo, no es raro que estas tres figuras se integren para racionalizar proyectos educativos funcionales. Sin embargo, también es cierto de que en el contexto específico se cuentan con pocos expertos en las materias y los roles sean reiterativos para la misma persona.

De estas tres instancias, el tutor virtual asume un rol de relevancia pública y recoge -para muchas instituciones- la mayor parte de la responsabilidad del éxito o

fracaso de los cursos virtuales que imparten. Esto, debido a que la concepción es ineludible en función de que toda la institución asuma los mismos principios. El diseño puede ser perfectible en relación con su etapa de implementación. Pero solo la actividad diaria puede brindar información suficiente respecto de las fortalezas y debilidades que ha alcanzado el modelo educativo. En tal sentido, no resulta extraño que las primeras ediciones de una misma asignatura sufran numerosos cambios en pos de alcanzar mejores resultados.

Fernández, Mireles y Aguilar consideraron que las competencias y cualidades del tutor virtual, además de ser potenciadas mediante programas de capacitación, deben ir de la mano con un seguimiento a aquellos docentes que demuestran una mayor resistencia al uso de ordenadores, debido a al poco conocimiento de la tecnología, la influencia de los estereotipos sociales y prejuicios laborales que cuestionan el rol del docente respecto del uso de herramientas digitales (2010).

Para consolidar dicho rol, varios autores han mencionado una extensa lista de habilidades personales, tales como técnicas académicas, organizativas, orientadoras y sociales que los tutores deben demostrar y perfeccionar antes, durante y después de todo el programa educativo. Un ejemplo de esto es la lista propuesta por Silva y Astudillo (2012) (véase Tabla 2).

Por otra parte, Padilla, Leal, Hernández y Cabero consideran habilidades de consultoría, diseño de situaciones de aprendizaje, moderación de actividades, evaluación continua, orientación, selección de tecnologías, cambio de actitud, amplificación del uso de estrategias y herramientas, señalización de aportes que ofrecen los participantes, permanencia a través de los medios virtuales, entre otras (2012).

A partir de lo mencionado, se puede entender que una diversidad de roles no implica necesariamente una desconexión con los otros. Por el contrario, la tutoría virtual supone, por su misma naturaleza, una combinación entre todos ellos: concepción, diseño e implementación de todo el modelo educativo. Por lo tanto, se puede afirmar la existencia de un diálogo entre el tutor virtual y los componentes internos y externos a su práctica educativa. Es decir, las necesidades y objetivos específicos que le atañen, pero también a la propuesta educativa en general.

Tabla 2

Habilidades del tutor virtual según Silva y Astudillo

Dimensión	Habilidades
Comprensión de los procesos online	<ul style="list-style-type: none"> - Asimilar situaciones personales y empatizar con los retos que enfrenta un estudiante online. - Establecer vía online confianza y sentido de grupo. - Comprender la importancia del trabajo en equipo en el aprendizaje online. - Manejar los tiempos y ritmos online. - Comprender las cinco etapas del proceso tutorial.
Habilidades técnicas	<ul style="list-style-type: none"> - Entender los aspectos operativos de la plataforma a utilizar. - Utilizar efectivamente las herramientas que ofrece la plataforma. - Apreciar el potencial de Internet para la construcción del aprendizaje.
Habilidades de comunicación online	<ul style="list-style-type: none"> - Responder, apropiada y oportunamente, a los mensajes de los tutoriados. - Escribir mensajes online de manera concisa, dinamizadora y personalizada. - Crear y generar entornos de aprendizaje colaborativos.
Contenido experto	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir en forma oportuna su experiencia y conocimientos.
Características personales	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer una identidad online como tutor.

Fuente: <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3699744.pdf>

El rol del docente virtual pasa por la relación con el marco institucional, la propuesta educativa, los recursos existentes y la interacción con los participantes en un entorno de diversidad. Por tal motivo, implica una labor más compleja que las propuestas curriculares presenciales.

Atendiendo a esta complejidad, en la que se vislumbra una actuación que atiende a poblaciones, competencias y entornos institucionales específicos, resulta altamente recomendable recurrir no solo a una interacción activa haciendo uso de las habilidades ya mencionadas, sino también a investigaciones experimentales que permitan validar la propuesta en su conjunto. La naturaleza de la tecnología educativa hace necesaria la

concepción de un piloto permanente; considerando el hecho de que constantemente aparecen nuevas alternativas para fortalecer la actuación de todas las partes implicadas.

Por lo descrito previamente, el docente virtual no debe actuar únicamente con sus habilidades, el diseño educativo y el respaldo de la institución. Debe recurrir a estrategias que dispongan espacios de responsabilidad compartida con los estudiantes; de manera que no solo se empleen habilidades propias de la disciplina, sino que también entren en juego capacidades para comunicarse, asumir tareas, negociar y organizar equipos, entre otras habilidades propias de la actividad laboral. Allí reside la proporcionalidad entre el protagonismo de quien aprende y la valía de quien tutoriza. Después de todo, en un contexto internacional en el que se ha estandarizado prácticas sociales colaborativas y de comunicación entre el mundo físico y el digital, propias de la Web 2.0 y la Web 3.0, se puede direccionar la actividad educativa hacia una filosofía de conocimiento compartido. De igual forma, resulta válido que esta práctica disponga un incremento en la complejidad y autonomía en las tareas realizadas por los estudiantes (Casamayor, 2008; Kessler, 2009).

Este tipo de práctica potencia las habilidades de los participantes y constituye una necesidad en un sistema educativo virtual, pues se preconiza la sensación de comunidad activa. Sin embargo, siempre se debe tener en cuenta que no todos han desarrollado los mismos estilos de aprendizaje, por lo que resulta necesario observar la viabilidad de dichas actividades. Sobre ello, Aparici señala:

La educación tradicional no será sustituida de la noche a la mañana por los paradigmas de la participación, de la conectividad o de la convergencia. A procesos de convergencia deberíamos llamarlo más apropiadamente “de transición”, donde van a convivir las formas tradicionales y las formas nuevas de aprender y enseñar. Este motivo convierte al modelo pedagógico en una tarea sobre la marcha (2010, p.10).

Como se ha observado previamente, los procesos de renovación en educación mediada por las TIC estarán también sometidos a la penetración del Internet en distintas regiones, a la alfabetización digital, a la usabilidad de los sistemas elegidos, a las necesidades de la población escogida y, por supuesto, al modelo educativo que se

plantee en una determinada institución. Y entre sus características para ser considerado idóneo, habría que mencionar diversos aspectos, tales como (a) la relación que este modelo tiene con la tradición epistemológica, (b) la veracidad y fundamento de la información ofrecida, (c) la pertinencia de las múltiples actividades que desarrollará el estudiante para los logros planteados, (d) la gestión del conocimiento en las distintas materias, (e) la utilidad de la tecnología para la resolución de problemas, (f) la relación entre las partes del currículum para la constitución de perfiles profesionales adecuados con los años venideros y (g) la utilidad que toda esta práctica tendrá con el quehacer profesional (Casamayor, 2008; Driscoll, 2000; González, 2004; Segovia, 2010; Siemens, 2010).

Estas afirmaciones se corroboran en la búsqueda de distintos autores que han volcado enseñanza-aprendizaje soportadas por las TIC.

Un autor que ha buscado objetivos similares, como comprometer más el rol del estudiante, capacitar al docente en competencias digitales y brindar un espacio virtual suficientemente equipado fue Gabelas (2010). En tal sentido, otorgó relevancia a lo que cada agente (docente, estudiante o medi digital) pueda desarrollar, fortaleciendo aquellos aspectos en los que se pueden presumir debilidades: la pasividad del aprendiz, el desconocimiento de entornos digitales del profesor y la falta de espacios en los que se pueda profundizar e investigar sobre las disciplinas a atender. Esto significa una viabilización basada en el factor humano y las consecuencias positivas al implicarlo como ingrediente fundamental para ser una experiencia educativa de éxito.

Un comentario adicional a lo anterior lo podría ofrecer Osuna, quien enfatiza la relevancia de los canales de comunicación empleados empleados para generar alternativas de ingreso a los conocimientos. En tal sentido, recomienda el uso de hipertextos, hipermedia y multimedia, los cuales representan un mayor acercamiento a distintos estilos de aprendizaje (2010). Esta postura resulta sugestiva en lo observado, pues, además de comprender la disponibilidad de recursos para los estudiantes, particulariza la diversidad que ellos tienen. Esto se evidencia, sobre todo, en un contexto intercultural, frecuente en países latinoamericanos, en los que conviven numerosos pueblos nativos y colonias de distintos orígenes. Así también, cabe la pena destacar su

aplicabilidad en la educación para adultos, con rangos de edades, actividades productivas y saberes sumamente variados.

Otros autores destacan también la postura de Delors sobre el aprendizaje para toda la vida (1997). Entre ellos, podemos mencionar a Burbules (2010), Jarcho (2012), Hernández (2013) y Shepherd (2013). Todos ellos, desde una u otra perspectiva, señalaron recursos, estrategias y métodos que pueden fortalecer no solo la profundidad del aprendizaje, sino también el perfeccionamiento de la capacidad para seguir aprendiendo. Esto supone la superación de un modelo educativo circunscrito a taxonomías, programas educativos autoconclusivos y leyes definitivas para explicar la realidad. En otras palabras, consideran el aprendizaje apoyados por las TIC como una respuesta para confrontar un mundo en permanente proceso de cambio y con el surgimiento de nuevas necesidades.

Al observar la postura de los distintos autores, se distingue que la participación de las TIC en distintas instancias: ya sea para el desarrollo de un sistema *e-learning* o *blende learning*, el análisis de la situación actual para el desarrollo de proyectos educativos eficaces, la optimización de la gestión educativa, entre otras. Por otra parte, el modelo pedagógico basa su actuación en las múltiples necesidades y condiciones antes que en una solución universal. Para ello, se destaca la legitimidad y actualidad de los conocimientos de la disciplina, en una relación congruente con las actividades (individuales y grupales) y el futuro quehacer laboral.

Para culminar este punto, observaremos algunos antecedentes al presente trabajo, como una muestra que corrobora lo señalado previamente.

1.4.2 ANTECEDENTES

En la actualidad, son cada vez más numerosas las instituciones educativas de educación superior que optan por la enseñanza *e-learning* y *blended learning* en distintas partes del mundo. Tal opción se apoya en las concepciones más recientes sobre la tecnología como una forma de brindar mejores oportunidades para todos, como un agente que promueve el orden y una forma de redefinir el funcionamiento de la sociedad. Evidentemente, este proceso se ha acelerado en territorios con alta penetración de Internet y en cuyo entorno se promueva la investigación y la gestión del

conocimiento. Dos ejemplos de esto son que la comunidad científica haya sido una de las primeras beneficiadas con la comunicación en línea (en ese entonces llamada ARPANET) y que las actuales bases de datos de revistas científicas reposen en la actual red de información.

En tal sentido, y atendiendo a instancias como sociedad, cultura, población y necesidades educativas propiamente dichas, cada modalidad apoyada explícitamente en el uso de tecnologías ostenta particularidades que resultan más o menos atendibles, según las condiciones internas o externas. Sin embargo, en todos ellos es posible afirmar aspectos oportunos, tales como congruencia metodológica, validez del conocimiento disciplinar, actividades que los estudiantes desarrollan, uso idóneo de la tecnología disponible y consonancia entre el currículum y el mercado laboral (Casamayor, 2008; Driscoll, 2000; González, 2004; Segovia, 2010; Siemens, 2010).

En esta sección se repasará brevemente algunas ideas y trabajos relacionados con la práctica apoyada en el uso de las TIC y los resultados obtenidos a partir de estos.

El uso de ordenadores en el centro educativo, según expresan Warschauer y Healey (1998), datan de la década del 60. Estos sistemas se limitaron a instituciones que encontraron en las tecnologías una forma para descargar el trabajo docente a través de preguntas con corrección automática. En tal sentido, estas operaban de forma adaptativa, según las respuestas recibidas por parte de los estudiantes y complementaron el trabajo en aula con información significativa sobre cuáles son las actividades en las que se evidencian fortalezas y debilidades de los estudiantes.

La práctica de autocorrección mediante autoevaluaciones o *quizzes* ya cuenta con 50 años, tiempo que lo vincula con la unidireccionalidad conductista. Sin embargo, plataformas educativas actuales como *Moodle*, *Chamilo*, *Blackboard* y *aLF* todavía incluyen esta práctica dentro de su repertorio con un mayor número de opciones. La razón de esto se encuentra en la posibilidad de validar conocimientos básicos sobre un determinado tema y ofrecer un método de estudio para disponer procesos cognitivos más complejos a través de otro tipo de actividades. En tal sentido, una tendencia educativa es ofrecer un porcentaje poco significativo (o de cero) a las autoevaluaciones; lo cual incluye también la alternativa de realizarlas varias veces.

Hacia fines de la década del 70, e inicios de los 80, se dio un cambio notorio en el uso de la tecnología: surgieron los ordenadores personales. Esto permitió una mayor interacción entre los estudiantes y los programas informáticos, permitiendo el ingreso de un paradigma comunicativo y la formalización de una educación a distancia asistida por ordenador; la cual estuvo regulada por evaluaciones presenciales o de entrega de productos a través del correo postal.

Al contar con equipos de escritorio en un número significativo de hogares, se formalizó el encuentro de las personas con el uso cotidiano de las TIC. La imagen del estudiante respondiendo preguntas de opción múltiple cambió hacia otra en la que podría reconstruir mensajes que fomenten la reflexión y se admita más de una respuesta para determinadas interrogantes. Con ello, apareció también la posibilidad de discutir sobre categorías y significados con el aporte de la información suministrada en el *software* disponible. Esta perspectiva, inspirada en una visión cognitiva, potenció el desarrollo de nuevas experiencias para el aprendizaje, en las que se compartía la exploración de sistemas junto con la discusión grupal. Un escenario en el que la masificación de los ordenadores personales replanteó el acceso al conocimiento y la difusión de formas de trabajo autónomas y colaborativas.

El paso antes descrito generó una primera descentralización del conocimiento. Permitió que el aula física tenga su correlato en un aula virtual, en la que diversas empresas ofrecieron programas educativos *offline*, con los que el producto desarrollado por los alumnos ya no se restringía a lo que el docente sabía.

La gradual penetración del Internet a partir de la década del 90, el dominio de nuevas tecnologías para mostrar contenidos audiovisuales y la integración de cada vez más numerosas perspectivas teóricas aplicadas en la actividad educativa motivaron la aparición de nuevas metodologías y un ingente desarrollo investigativo. En tal sentido, las actividades que se desarrollaron de forma aislada en años anteriores, se convirtieron en modalidades a las que el día de hoy se pueden llamar *e-learning* y *blended learning*. La primera, como una forma de estudio de forma completamente virtual, que aprovecha la conectividad, la diversidad y el uso de distintas estrategias y medios de aprendizaje para compensar la no presencialidad y los aspectos sociales asociados a ella. La

segunda, como una alternativa educativa que integra la asistencia parcial a las aulas con estrategias, contenidos, dinámicas y actividades en un entorno virtual.

Ambas modalidades, si bien fueron promovidas estratégicamente para compensar las limitaciones de infraestructura o los costos de mantenimiento de aulas en las instituciones educativas, también generaron una serie de beneficios en cuanto a disminuir el tiempo de desplazamiento de los alumnos y docentes, la promoción del aprendizaje informal, la coexistencia de una población más diversa y la inclusividad de estudiantes en programas internacionales *e-learning* sin solventar costos de traslado o alojamiento.

Para que una modalidad de aprendizaje como las expuestas anteriormente rinda frutos existen numerosas variables a tomar en cuenta. En tal sentido, sin la pretensión de establecer una fórmula infalible, se ofrece un consolidado de condiciones asociadas a casos de éxito, las cuales se probarán en el caso de estudio declarado en la presente tesis doctoral.

La primera de ellas es el *que el docente conozca las características de la propuesta e-learning o blended learning que se propone institucionalmente*. Ello implica la preparación e implementación de materiales, actividades y procesos asociados a la misma. Al ser los docentes y tutores quienes manejan todas estas instancias, son ellos quienes sembrarán la oportunidad para que el estudiante sea protagonista del intercambio de conocimientos (Belderrain, 2013; Egbert, 2002; Sevillano, 2009; Shepherd, 2013).

La segunda condición es la *descentralización del conocimiento*. Este ya no se encuentra restringido a las aulas, la memoria del docente o incluso la especialidad en cuestión, sino a una red de información que, por medio de numerosas acciones humanas y digitales, va transformando y gestionando los saberes en tiempo real (Cloutier, 1973, 2001, 2010; Siemens, 2010).

Desde esta perspectiva, la presencia de la tecnología disponible no solo genera una facilidad para acceder a un determinado tipo de información, sino también conducirla hacia diversos propósitos. Como ya se mencionó, el manejo del entorno

digital es un derecho humano (ONU, 2017), un agente de transformación social (López y Villafañe, 2011) y un agente neguentrópico dentro del contexto educativo (Vázquez-Cano, 2012). En tal sentido, además de ser un elemento de gestión, abre puentes hacia actividades dinámicas y participativas.

La tercera condición, desprendida de lo anterior, es el surgimiento de un *enfoque integrador*, tanto en lo que respecta a las competencias (promovidas a través de prácticas que incluyen la comprensión y la producción en simultáneo) y procesos que se encuentren en consonancia con la realidad o interés de los estudiantes, tales como la solución de problemas o la simulación de situaciones de contexto laboral. Ello, por otra parte, genera una serie de situaciones de aprendizaje informal, lo cual contribuye con la formación del estudiante en distintos niveles (Arnó-Macià, 2014; Athey, 2012; Kranz, 2012; Vázquez-Cano y Sevillano, 2011; Warschauer y Healey, 1998).

Una cuarta condición es la contribución de otras disciplinas en el entorno *virtual*, no solo con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un determinado contexto, sino también potenciar su aprendizaje tomando en cuenta su dimensión personal (fisiológica, psicológica o lingüística) (Bannert, Botinis y Gawronska, 2003; Brandl, 2002; Chapelle, 1997; Collentine, 2000; Doughty, 2001; Gamper, 2002; Godwin-Jones, 2003; Hulstijn, 2000; Kanter, 2012; Kennedy y Miceli, 2001; Weasenforth, 2002; Ullman, 2004).

De acuerdo con lo anterior, la construcción de una modalidad asistida por las TIC debe estar motivada en las características particulares de los individuos que participarán en la propuesta, motivando los conocimientos en relación con sus formas específicas de entender y percibir el mundo. Una distinción de ello puede encontrarse en factores socioculturales, edad, prácticas cotidianas, grado de acercamiento a las tecnologías, etc.

La quinta condición observada en la literatura es el *énfasis en las necesidades educativas de un determinado público más que en un modelo o paradigma metodológico determinado* (Casamayor, 2008; Chapelle, 1997; Hubbard, 1998). Este aspecto revela una crítica directa a modelos de enseñanza-aprendizaje que, al ser efectivos en una realidad, se pretende que pase lo mismo en cualquier otra. En tal

sentido, no solo se debe tomar en cuenta los accesos materiales a la conectividad o las prácticas sociales en distintos países, sino también la regulación antes, durante y después de ejecutado el programa educativo. Un ejemplo de esto es la necesidad de adaptar el discurso a los múltiples dialectos que pueden encontrarse en un aula virtual, ya que no se encuentra exenta de atender a diversas realidades en simultáneo.

Debido a esa multiplicidad de escenarios y necesidad de regulación surge una sexta condición, consistente en la *confluencia de diversas metodologías*, adaptadas a las condiciones y necesidades observadas previamente. Esto se observa en las propuestas de Harless (1999) y Kennedy (2001), quienes, a partir de una situación en particular, adaptaron un sistema de nativos digitales y corpus lingüísticos, respectivamente. Un segundo ejemplo es la práctica y evaluación de sistemas de Inteligencia Artificial, con el propósito de conocer su naturaleza, y si son de utilidad educativa (Gamper, 2002). Finalmente, el surgimiento de métodos basados en los nuevos dispositivos y aplicaciones, tales como el *mobile learning* y el uso de realidad aumentada debe contar también con un proceso de auditoría que permita realizar ciertos cambios según los resultados que se van obteniendo.

Finalmente, como séptima condición, se puede mencionar *el aprovechamiento de herramientas de publicación de contenidos multimediales*, tales como los portafolios digitales (a través de sitios 2.0 como *Google sites*, *Wikispaces* y *Blogger*), la gestión de información relacionada con distintas fuentes (físicas o virtuales) mediante distintos dispositivos (PC, tableta o móvil) y mecanismos de promoción a través de las redes sociales, escogidas según los intereses del sistema educativo y los propios estudiantes (Markoff, 2006; O'Reilly, 2007, 2009, 2011; Spivack, 2007a, 2007b; Vásquez-Cano y Sevillano, 2011).

Esta variedad de elementos, motivados por la situación actual, marcan una situación sin precedentes en lo concerniente a las TIC para la educación. No solo por la mención de un conjunto de características, sino por el surgimiento de numerosas facetas que mejoran las propuestas ya existentes. Por tal motivo, es válido complementar lo ya expresado con algunos estudios recientes que ejemplifican lo acontecido y que se

encuentran asociados con la educación asociada a las modalidades *e-learning* y *blended learning*, para luego incorporar los estudios sobre las lenguas.

Barroso y Cabero (2010) desarrollaron una publicación sugestiva para situar la problemática del trabajo con TIC, desde aspectos como la investigación, la evaluación de los sistemas educativos *e-learning* y la superación de paradigmas parcializados. Para ello, buscaron el abordaje de formas responsables de trabajo, que tomen en cuenta la participación de los agentes (profesor, alumno, contexto, práctica educativa), el contexto (y sus características específicas), la necesidad de una cobertura teórica (poco abordada en la mayoría de investigaciones de este tema, durante la primera década del siglo XX), la necesidad de combinar distintos tipos de metodología y el diseño de medios para la formación continua e individualizada. Este aporte propone también un conjunto de herramientas para evaluar el éxito de un sistema educativo *e-learning*, más allá de rasgos como el rendimiento. Ejemplos de ello vienen a ser los cuestionarios, diferenciales semánticos, escalas de actitudes tipo Likert, el diario, la técnica Delphi, entre otros.

Esta construcción compleja sugiere que es importante investigar “las diferentes estrategias y metodologías que hemos puesto en acción. Y las posibles influencias que ellos tienen sobre los niveles de rendimiento, actitudes, niveles de satisfacción de los estudiantes...” (Barroso y Cabero, 2010, pp.18-19).

Un análisis de las modalidades *e-learning* y *blended learning* en un entorno de educación para adultos fue el presentado por Kranz (2012) en el contexto de la universidad Whirpool para empleados de su propia empresa. En tal sentido, las TIC, además de ofrecer un desarrollo disciplinar, permitieron la identificación, desarrollo y aprovechamiento de las habilidades de liderazgo de sus supervisores, a favor del resto de los colaboradores.

Según lo planteado previamente, las tecnologías no solo tienen la función de promover un determinado conjunto de competencias, sino también intervenir directamente en un entorno de gestión determinado. En tal sentido, las TIC permiten una mayor transparencia (brindando claridad a los objetivos de la empresa), desarticula una tradición departamentalista (principal obstáculo de una correcta

institucionalización) y disminuye el egocentrismo (Vázquez-Cano, 2012). El caso de la universidad de Whirpool constituye un ejemplo claro sobre cómo fortalecer la relación entre el aprendizaje y el mundo laboral.

Un sistema para el aprovechamiento del aprendizaje informal lo constituyó la propuesta de Athey (2012), quien propuso la difusión de juegos educativos, la interacción por medio de redes sociales y entornos de pequeñas dimensiones, declaradas como más apropiadas para el entendimiento y la adquisición de conocimientos.

Aunque el aprendizaje informal, por su propia naturaleza, no se encuentra regulado o medido en términos de currículum, promueve el enfrentamiento con situaciones de contexto real, necesarios en distintas especialidades, tales como la negociación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. Por tal motivo, muchas empresas de éxito demandan (y disponen) espacios de desarrollo de estas facultades, las cuales podrían ser mejor aprovechadas si se trabajan desde la formación escolar o universitaria.

Padilla y Gómez (2014) formularon una evaluación de la modalidad *blended learning* para la enseñanza de las Ciencias Sociales a través de la observación de clases, entrevistas aplicadas al docente y encuestas al alumnado.

Una evaluación cualitativa, como la ofrecida en el mencionado estudio, complementa los resultados que pueden ofrecer un análisis del desarrollo competencias. En tal sentido, así como interesa el planteamiento de un sistema eficiente, también resulta útil conocer la aprobación del mismo por quienes toman parte en el mismo.

Como se declaró anteriormente, la modalidad *e-learning* trae consigo no solo una incorporación tecnológica, sino también una nueva mirada metodológica. Por tal motivo, se puede citar el estudio de Chibás-Ortiz, Barroto-Carmona y De-Almeida Santos (2014), quienes formularon las diferencias entre un entorno de aprendizaje tradicional y uno creativo, a través de una investigación que observa la necesidad de combinar los distintos recursos y estrategias disponibles, tales como los medios de información (escritos, auditivos, audiovisuales), las actividades *on-line* y *off-line*, la comunicación síncrona y asíncrona, y el uso orgánico que se le da a todas ellas. Tal

grado de implementación determinó mejoras significativas en aspectos como la tasa de retención (81.33% contra 57.14%), el grado de satisfacción (85.71% frente a 52.38%) y la creatividad (76.19% en lugar de 38.09%).

Como se observó previamente, el modelo debe adaptarse a la realidad e intereses de los participantes. En tal sentido, la diversificación de canales para interactuar con la información y la incorporación de actividades creativas pueden compensar la falta de interacción que se da en un mismo espacio físico. Un caso contrario de esto se da en los *Massive Online Open Courses* (MOOC), ya que no solo se trabaja con pocos o ningún docente, sino que parten de la premisa de que son los estudiantes los que deben adaptarse a la nueva realidad, y no al revés. Por tal motivo, la tasa de deserción suele llegar a un 90% en la mayoría de sus versiones (Vázquez, 2014).

En ocasiones cuando se cuenta con poca información sobre las costumbres y estilos de aprendizaje de la población con la que se va a trabajar, se debe asumir el compromiso de encontrar los medios para comprenderla. El trabajo de Gallardo, Marqués y Bullen (2015) lo asumió a base de entrevistas semiestructuradas. En dicho trabajo, observaron que no necesariamente las costumbres son compartidas por una generación determinada (por ejemplo, en la elección de redes sociales, el tiempo que dedican a estas y la eficiencia con que las manejan).

Las conclusiones de esta exploración fueron elocuentes no solo para conocer a su población en particular, sino también para desmentir los prejuicios existentes en muchos profesores sobre la presunta efectividad de los jóvenes para hacer uso de las redes sociales y las TIC en general. Si bien existen ciertas preferencias a nivel internacional y regularidades en determinados sectores de la población, también es determinante, en un programa educativo mediado por las TIC, el conocimiento de cuáles son las más asociadas a una población determinada. El mismo Prensky, autor de la dicotomía entre *inmigrantes* y *nativos digitales* sugirió que dicha clasificación es relativa, pues el uso de las TIC debe observarse de forma particular y tender a lo que podría llamarse una *sabiduría digital*; es decir, una actitud para encontrar soluciones tecnológicas ante los problemas actuales (2010).

Otra alternativa de trabajo que busca explotar la calidad de aprendizaje es el uso de portafolios digitales. En tal sentido, Tur y Marín (2015) ofrecieron una reflexión sobre la representatividad que tienen las creencias y actitudes (y su repercusión a lo largo de toda la vida) mediante el uso y evaluación de estas herramientas.

El procedimiento para llevar a cabo este proceso tuvo que ver con el trabajo de una población universitaria no habituada al uso de la tecnología para el ámbito educativo, a la cual se solicitó que ingresen contenidos relacionados con su quehacer académico y los resultados de aprendizaje conseguidos. Estos, además de estar debidamente representados en un espacio Web, fueron comentados en las clases presenciales para el trabajo de pares.

Este tipo de alternativa representó una propuesta de desarrollo sugestiva para desembocar en una propuesta de aprendizaje para toda la vida, ya que, según declararon los investigadores:

The e-portfolio project has three main aims. First of all, students build their e-portfolio to document their learning and evolution of their teacher identify. Secondly, using Web 2.0 tools students empower their PLES (Personal Learning Environments): they use tools to access information, to create their own artefacts, to reflect on their own learning process and finally, to collaborate with others. And thirdly, students use technology in their learning process with the aim of being able to transfer and adapt their current learning experience to their future teaching (Tur y Marín, 2015, p.65)⁶.

Aunque resultó difícil medir objetivamente el impacto en la calidad de aprendizaje futuro, las actitudes de los estudiantes resultaron notablemente favorables

⁶ “El proyecto *e-portfolio* tiene tres objetivos principales. En primer lugar, los estudiantes construyen su portafolio electrónico para documentar su aprendizaje y la posibilidad de que su profesor haga un monitoreo de su evolución. En segundo lugar, utilizando las herramientas Web 2.0, los estudiantes potencian su PLES (ambientes personales de aprendizaje) a través del uso de herramientas para acceder a la información, la creación de sus propios productos, la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y la colaboración con otros. En tercer lugar, los estudiantes utilizan la tecnología en su proceso de aprendizaje con el objetivo de poder transferir y adaptar su actual experiencia de aprendizaje a su futura enseñanza” (traducción mía).

respecto del uso del portafolio digital y se enmarcaron coherentemente en un conjunto de elementos de aprendizaje auto dirigido, ya que se evidenció una mejora en la actitud y una clara percepción sobre el aprendizaje que estaban alcanzando. En tal sentido, es válido considerarla como una alternativa válida dentro del aprendizaje a nivel universitario a través de principios afines a la educación de adultos, la cual busca aprovechar la experiencia y capacidad de autonomía para el aprendizaje (Billington, 1996, Hermanson, 1996, Instituto de Tecnología Educativa, 2014; Knowles, 1984; Merriam y Bierema, 2014).

La coordinación de actividades de aprendizaje colaborativo en un entorno digital pueden significar una alternativa de aprendizaje profundo, ya que se aprovechan las habilidades de los participantes de forma ordenada y sistemática. Tal es el caso de la propuesta de Zheng, Li y Huang (2017), quienes pusieron a prueba el énfasis en dicha práctica a través de una herramienta preparada para esos fines frente a un grupo que recibió el tratamiento regular. El resultado para el grupo experimental no solo fue positivo en términos de rendimiento, sino también en la tendencia a compartir información y demostrar mejores habilidades sociales. Por tal motivo, es válido afirmar que el aspecto colaborativo no solo soluciona problemas, sino también genera sinergia en un determinado grupo.

El progreso de la educación apoyada por tecnologías no solo se ve favorecido por nuevas e innovadoras prácticas. Las mejoras en los propios sistemas también señalan un proceso de implementación de nuevas prácticas que fomentan la motivación y la formación de estudiantes mucho más respaldados. Un ejemplo de ello es el trabajo de Bhagat y Spector (2017), quienes afirman lo siguiente:

Overall, research indicates that technology can support formative assessment to enhance learning performance, learning attitude, and learning motivation effectively across different disciplines. There is no doubt that technology can be used to support formative assessment, although technology has more often been used to provide access to and interaction with learning resources. Given the history of emphasis on formative assessment and the potential of new technologies to extend formative assessment into complex problem-solving

domains, the potential for greater impact of formative assessment on the development of competence with regard to higher order learning is high. Promising technologies include stealth assessments, automated concept map based assessments, visualizations in support of formative assessment and self-regulation skills, and tools to promote networking and collaboration⁷ (2017, p.315).

Nuevas vetas de trabajo, sustentadas oportunamente respaldada en fundamentos educativos, pero apoyada en las TIC para la mejora continua de evaluación formativa, indican una receta sumamente recomendable para ser analizada en los próximos años. La evaluación, lejos de ser una tara o inconveniente para docentes recargados de trabajo administrativo se puede convertir en un proceso auténticamente liberador, el cual generaría valor no solo en el ámbito de la educación propiamente dicha, sino también en futuras investigaciones.

Como se ha observado, existen estudios con mayor o menor éxito en cuanto a su planteamiento. Sin embargo, los primeros tienen en común acercarse con clara intensidad a algunas de las condiciones antes expresadas. Ese mismo procedimiento se utilizará para describir algunos estudios de la última década en el contexto de la enseñanza de las lenguas.

Chapelle y Jamieson (2008) desarrollaron la exposición de portales educativos, plataformas virtuales, correos electrónicos, blogs, corpus lingüísticos, videos, herramientas de evaluación y redes sociales. Esto con el propósito de ofrecer un amplio repertorio de posibilidades para generar experiencias de enseñanza-aprendizaje.

⁷ En general, la investigación indica que la tecnología puede apoyar la evaluación formativa para mejorar el rendimiento del aprendizaje, la actitud de aprendizaje y la motivación del aprendizaje de manera efectiva en diferentes disciplinas. No hay duda de que la tecnología se puede utilizar para apoyar la evaluación formativa, aunque se ha utilizado con mayor frecuencia para proporcionar acceso e interacción con los recursos de aprendizaje. Dado el historial de énfasis en la evaluación formativa y el potencial de las nuevas tecnologías para extenderla a dominios complejos de resolución de problemas, el potencial en el desarrollo de las competencias con respecto al aprendizaje de orden superior es alto. Las tecnologías son promisorias en el desarrollo de evaluaciones sigilosas, evaluaciones basadas en mapas conceptuales automatizados, visualizaciones en apoyo de la evaluación formativa, habilidades de autorregulación y herramientas para promover el trabajo en red y la colaboración (traducción mía).

En complemento a la descripción de dichas herramientas, los investigadores estadounidenses brindaron una propuesta integral que incluyó el diagnóstico sobre el aporte de cada una de ellas, como anticipo al quien desee emprender proyectos sobre alguno de ellos. En tal sentido, este servicio se encuentra complementado con aspectos como la participación del conocimiento, el reconocimiento de necesidades particulares en cada caso y la viabilidad metodológica.

Rivarola (2009), en el contexto de la Universidad Nacional de San Luis de Argentina, encontró beneficios en el uso de herramientas asíncronas para un sistema semipresencial, con el propósito de desarrollar la construcción del significado, la autonomía y el espíritu crítico. Según la investigadora, medios síncronos como el *chat* representan un obstáculo para la reflexión.

El presente estudio tiene dos motivos para discrepar con este planteamiento. Por una parte, no se encontró una validación de los resultados, debido a una alta deserción de los estudiantes. Por otra, las modalidades educativas (*e-learning*, *blended learning* o presenciales) deben ofrecer caminos adaptables para los distintos estilos de aprendizaje. En tal sentido, el uso hegemónico del foro no constituye por sí mismo la única alternativa de reflexión crítica, como se demuestra, por ejemplo, al representar casos de la vida real, discusiones y dinámicas que puedan alternar medios y situaciones comunicativas. Esto, sin aplicar medidas punitivas a estudiantes que no puedan participar, por ejemplo, de todas las sesiones síncronas.

La enseñanza de lenguas ha encontrado muchos beneficios en espacios de información abierta, como en el estudio presentado por Álvarez, Beaven y Comas-Quinn (2013), en el que estudiantes y docentes de distintas lenguas (francés, español, alemán, italiano, galés, chino e inglés), interactuaron a través de un sistema con el propósito de potenciar e innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un entorno intercultural. El proyecto, ahora abierto a todo el mundo, ha sido declarado por las autoras como una forma de trabajo eficiente, mejorado por la constante transmisión y exposición de información, la transparencia y la descentralización del conocimiento. Ello también se condice con las disposiciones de algunas plataformas de acceso abierto, tales como Moodle y Chamillo. La gran ventaja, para ambos casos, es que el producto

ya no se limita únicamente a la perspectiva de sus creadores, sino también a los participantes del mismo.

Un estudio previo y afín a la presente investigación demostró que un sistema virtual y uno presencial pueden alcanzar el mismo desarrollo en competencias lingüístico-comunicativas (Marino-Jiménez, 2013). En el contexto peruano, este tipo de resultados difiere significativamente con las preferencias de la Ley Universitaria por la enseñanza presencial, demostrada en no exclusividad de la enseñanza *e-learning* para las carreras universitarias y la condición de contar con un doctorado presencial para acceder a cargos directivos en una universidad (Congreso de la República, 2014). Por tal motivo, si bien los resultados son congruentes con una buena praxis, resulta de mucha importancia replicar esta propuesta hacia otras disciplinas y competencias, considerando así la viabilidad de los estudios universitarios *e-learning* en el contexto peruano, tal y como se ha aplicado en otras universidades alrededor del mundo.

Otro aspecto que complementa la adaptación del programa a los estudiantes lo anterior es la promoción de una participación en comunidad. Un ejemplo de ello es la investigación de Martín y Martínez (2014), la cual apuntó hacia la mejora de la comunicación académica en el entorno universitario a través de un sistema de evaluación de escritura publicada en un entorno digital para acceso de docentes y estudiantes, de modo que tengan la encomienda de calificar y asignar un puntaje. Esta actividad consiguió diversos beneficios: empoderar a estudiantes y docentes para el comentario y evaluación de productos afines a su quehacer académico, comprender a la escritura como una herramienta para comunicar el conocimiento adquirido y permitir un desarrollo equilibrado de la misma en toda la población estudiantil.

Como se observó previamente, las tecnologías no solo representan un apoyo para el acceso al conocimiento, sino para la gestión colectiva del mismo. El transformar en agentes activos a cada uno de los estudiantes y docentes es un principio fundamental para que su perspectiva, estilo y metacognición rinda frutos y permita el surgimiento de mejores productos.

Asociar disciplinas como la lingüística y la informática para potenciar el aprendizaje corresponde a una verdadera forma de aprovechar los recursos existentes.

Un ejemplo de ello es el enfoque conceptualista que Rosca (2014) presentó en su investigación sobre la herramienta para el PLN denominada *FunGramKB*. En dicho trabajo se distingue con nitidez el desarrollo de dos partes: el funcionamiento de la herramienta (que incluyó comentarios que permitieron inferir sus potencialidades) y la ejemplificación de su trabajo a través del verbo *burn*.

Como toda ontología, los conceptos son trabajados en distintos niveles. En este caso, hicieron referencia a *metaconcepts*, *basic concepts* y *terminal concepts*, para establecer el grado de generalidad y especificidad necesarios para un funcionamiento pertinente del sistema.

Un ejemplo similar, propuesto en el entorno del uso de tecnologías para propósitos lingüísticos es el ofrecido por Cabré, da Cunha, SanJuan, et.al. (2014). Ellos plantearon una interrogante sobre el vocabulario especializado frente al común en un entorno de múltiples lenguas. Gracias al uso de una metodología basada en corpus lingüísticos (tomando en cuenta los términos empleados, sus combinaciones y las reglas gramaticales), se consiguió un análisis en distintos niveles, diferenciando las particularidades de cada lengua, pero agregando necesidad de profundizar aspectos contextuales. Esta evidente limitación en sus conclusiones sugiere no solo la necesidad de estudiar con mayor profundidad y relación con las necesidades particulares a las que se abocaron, sino también a tomar en cuenta la posibilidad de abordar un objeto de estudio más modesto. Los fenómenos lingüísticos resultan sumamente complejos y cambiantes, sobre todo si se toma en cuenta las variables idiomáticas.

Un caso más de integración disciplinar es la combinación de conductismo, conitivismo y constructivismo presentados por Martín-Monje y Talaván (2014) a través del tutor virtual I-AGENT. Un agente adaptado al desarrollo de destrezas orales en modalidad *blended learning* y bajo el soporte de la plataforma Moodle.

I-AGENT, además de ser una herramienta que permitió la continuidad del trabajo en el aula virtual con el desarrollado presencialmente, tuvo la particularidad de ser este quien inicie las actividades, y no el docente en el aula. En otras palabras, representó un agente confiable para conducir el aprendizaje del estudiante durante sus horas de estudio virtual, el cual podía darse mediante dispositivos de escritorio o

móviles. Por otra parte, las actividades implementada con I-AGENT se vieron reforzadas mediante juegos de roles en la parte presencial, demostrando sinergia y continuidad entre agentes humanos y digitales.

La comunicación asistida por ordenador, como consecuencia de la sinergia entre diversas disciplinas, no se da de manera aislada. Una propuesta presentada por Gimeno-Sanz (2014) para la enseñanza del inglés propuso también un conjunto de actividades comunicativas inteligentes, ya que buscaron estimular la creatividad e iniciativa en los estudiantes para vincularse con la exploración de la plataforma mediante distintas formas de interacción (texto, audio y video). Al respecto, se declaró lo siguiente:

Thus, online learning resources such as the ones which can be developed using the *InGenio* platform should ultimately encourage “active learning”, that is, a context where the learner is encouraged to write, speak, actively participate, interact with fellow learners, etc. in a resourceful and stimulating learning environment, yet not necessarily under the constant supervision of a teacher. This scenario naturally implies making use of currently available technologies such as video and audio conferencing tools, instant messaging tools, blogs, wikis, etc. The very nature of these tools provide learners with a fair amount of independence which nevertheless also requires guidance by a qualified instructor to help the learner orient his or her activity toward the learning process itself and not deviate attention towards other possible distracting scenarios. Learner autonomy, understood as the capacity to selfmanage learning, is also one of the key concepts which has rapidly evolved due to the integration of Computer Assisted Language Learning (CALL) into the language curriculum (Gimeno-Sanz, 2014, p.29)⁸.

⁸ “Por lo tanto, los recursos de aprendizaje en línea, como los que se pueden desarrollar utilizando la plataforma *InGenio*, deberían alentar, en última instancia el "aprendizaje activo"; es decir, un contexto en el que se anima al alumno a escribir, hablar, participar activamente, interactuar con otros estudiantes, etc. Un ambiente de aprendizaje lleno de recursos y estimulante, pero no necesariamente bajo la supervisión constante de un maestro. Este escenario implica, naturalmente, hacer uso de las tecnologías actualmente disponibles, como las herramientas de videoconferencia y audio, las herramientas de mensajería instantánea, los blogs, los wikis, etc. La naturaleza misma de estas herramientas proporciona a los estudiantes una buena independencia. El instructor está para ayudar al alumno a orientar su actividad hacia el propio proceso de aprendizaje y no desviar la atención hacia otros posibles escenarios de

Esta iniciativa para aprovechar el uso de ordenadores en la enseñanza de lenguas no solo ocurre en contextos de investigación-acción. Aunque son estos los que proponen nuevas formas de optimizar las instrucciones, el funcionamiento y la regulación de sistemas cada vez más inteligentes, es evidente la proliferación de negocios educativos a gran escala, como es el caso de la empresa venezolana *Open English* (<http://www.openenglish.com/>), la propuesta de Cambridge a través de *English Live* (<http://englishlive.ef.com/es-pe/>) y aplicaciones como *Duolingo* (<https://www.duolingo.com>), las cuales pueden llegar a superar, en el mejor de los casos, los 100 millones de usuarios (El Periódico, 2015).

Es evidente que el uso de las TIC representa una llave para abrir muchas puertas en actividades como la enseñanza de lenguas; el desarrollo de más oportunidades para las personas; la implementación de mejores formas de promover el aprendizaje y la oportunidad para generar emprendimientos. Por otra parte, el uso de las TIC en la formación de adultos también funciona como puente para un perfeccionamiento profesional, en el que los estudiantes mayores pueden encontrar una motivación específica para sus metas a largo plazo (Arnó-Macià, 2014). Ello retorna la atención a un entorno académico, en el que se recupera el interés por las necesidades y motivaciones del estudiante, así como lo que este realmente desea y necesita aprender.

Por ejemplo, una inquietud que comparten profesionales dentro y fuera de los estudios filológicos es manejar una correcta traducción de distintas lenguas. Por tal motivo, herramientas como el corpus lingüístico adaptado a dicha necesidad resulta de particular atención e interés. Esto significa también que, junto al aprendizaje de contenidos, surge la necesidad de saber emplear la tecnología para propósitos determinados, mejorando los procesos de gestión de información y extendiendo habilidades complementarias en lo lingüístico-comunicativo y lo tecnológico.

distracción. La autonomía de los estudiantes, entendida como la capacidad de autogestión del aprendizaje, es también uno de los conceptos clave que ha evolucionado rápidamente, debido a la integración del aprendizaje asistido por computadora (CALL) en el currículum de idiomas” (traducción mía).

En esa línea de trabajo, Laursen y Arinas (2014) desarrollaron un análisis sobre la efectividad concordar corpus lingüísticos abocados a una traducción estilística entre el español y el danés, desarrollando actividades como generar concordancia a través de palabras clave en contexto; establecer un rendimiento en todo el corpus para las subsecuencias de elementos o n-gramas; analizar estadísticamente la colocación de palabras específicas; elaborar listas de todas las palabras y términos específicos; incorporar aspectos relacionados con consentimientos informados en español, leyes, prospectos de pacientes, contratos de compra y reportes anuales.

A pesar de la funcionalidad cualitativa presentada en el trabajo, la compilación de términos es relativamente escueta: solo cuatro millones. Si se compara esta medida con los dos billones de Corpus del Español (<http://www.corpusdelespanol.org/>) o los doscientos cincuenta millones del Corpus de Referencia del Español Actual (<http://corpus.rae.es/creanet.html>), su representatividad para proyectos de envergadura resulta discreta. Sin embargo, se suman los beneficios particulares del corpus presentado por los autores (las virtudes de concordancia en el ejercicio de la traducción, el manejo efectivo de conversaciones cotidianas, la efectividad didáctica y el salto cultural entre los hablantes de distintas lenguas), el proyecto sigue manteniendo interés. Como fue declarado por los autores:

Setting the choice of specific genres as the criterion for corpus composition within a given domain allows avoiding homonyms and polysemes not belonging to the domain. At the same time, the users can see the specific moves and linguistic devices that belong to the idiosyncrasy of specific genres. Comparable corpora (Spanish-Danish) will reveal cross-cultural and cross-linguistic differences in moves, linguistic devices, genre-restricted phraseology and terminology (Laursen y Arinas, 2014, p.248)⁹.

⁹ “Establecer la elección de géneros específicos como criterio para la composición del corpus dentro de un dominio dado permite evitar homónimos y polisemas que no pertenezcan al dominio. Al mismo tiempo, los usuarios pueden ver los movimientos específicos y los dispositivos lingüísticos que pertenecen a la idiosincrasia de géneros específicos. Los corpus comparables (español-danés) revelarán diferencias transculturales y translingüísticas en movimientos, dispositivos lingüísticos, fraseología y terminología de género restringido” (traducción mía).

Al conjugar la alineación con los estudios teóricos del español y el danés con el ejercicio de ejemplos, tendencias y variedades de la herramienta, se abren las posibilidades a productos de utilidad. Por ejemplo, los estudiantes que participaron del máster objeto de estudio consiguieron elaborar un diccionario bilingüe especializado en términos financieros y elaborar artículos que expliquen los diversos usos de la lengua disponibles. Asimismo, el corpus compensó una eventual falta de contacto con nativos del idioma que se está aprendiendo y brindó autonomía para el aprendizaje y descubrimiento de las posibilidades en una traducción.

Otro ejemplo de análisis de corpus bilingües es el que desarrollaron Rica, Albarrán y García (2014). Los investigadores se enfocaron en el manejo de dicha herramienta en la industria del doblaje y la subtitulación de producciones audiovisuales en relación con la lengua inglesa y la española. Dicho trabajo se encontró matizado con el hecho de considerar aspectos lingüísticos y extralingüísticos, al incluir información audiovisual.

En cuanto a la tecnología para la subtitulación y el doblaje, existen numerosos retos educativos, derivados del costo de programas de este último. Sin embargo, los corpus lingüísticos generan una nueva perspectiva al respecto, tanto para conocer las características propias de la lengua en un soporte audiovisual como para encontrar soporte empírico en el que se pueden evaluar la calidad de una traducción, las intenciones comunicativas, omisiones y equivalencias.

En el entorno de las destrezas orales, Talaván y Ávila-Cabrera (2015) presentaron un aporte relacionado con la herramienta VIOLIN, abocada al desarrollo de la recepción audiovisual para el aprendizaje de L2 mediante dispositivos móviles.

Los investigadores de la UNED señalaron que el campo de las destrezas de comprensión y expresión oral han sido poco estudiadas desde el punto de vista del aprendizaje, limitando este campo a lo concerniente a la evaluación. Esto, debido a la alta complejidad para determinar un proceso de comprensión en el que interviene información auditiva y visual, y en el que participan aspectos neurológicos, lingüísticos, psicolingüísticos y pragmáticos. Asimismo, la correspondencia en la articulación de mensajes, basados más en factores de coherencia que en reglas gramaticales, hicieron

necesario revisar y mostrar contenidos y actividades que intervengan en la comprensión, para que mantengan un equilibrio entre la didáctica y la cercanía con situaciones reales. Por ello, los autores declararon que:

As the power of audiovisual language lies in its perfect combination of spontaneous conversation and screen dialogue, which softens the inherent difficulty of spontaneous communication (given by the great amount of hesitations, false starts, hedges, etc.), students can become familiar with these elements while they do not constitute an hindrance to comprehension (Talaván y Avila-Cabrera, 2015, p.36)¹⁰.

El carácter espontáneo las destrezas orales sugiere que se combinen los aspectos teóricos con la una combinación idónea de aprendizaje formal e informal. No siempre los aspectos de comprensión y de producción oral se encuentran fielmente reflejados en un salón de clases, pero gracias al uso de las TIC, los investigadores encontraron una forma para comenzar a estudiar el proceso de aprendizaje en distintas situaciones.

El avance tecnológico ha permitido el desarrollo de cada vez más sistemas que ofrezcan situaciones que simulen situaciones de la vida real, generando aprendizajes basado en videojuegos, que motivan y estimulan el interés de los participantes. En tal sentido, Calvo-Ferrer y Belda-Medina (2015) ofrecieron un análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con dicha experiencia.

El estudio presentado por los investigadores de la Universidad Católica de Murcia y la Universidad de Alicante demostró que hay actividades que pueden tener un mayor impacto en la percepción de aprendizaje, a la vez que una motivación más significativa ante el uso de la herramienta. Por lo tanto, encontraron en los juegos un escenario idóneo para la competitividad, la colaboración, el método de ensayo y error, y el aprendizaje enfocado en lo que el estudiante realiza. Tal perspectiva tiene como otro valor agregado dos características adicionales:

¹⁰ “Como el poder del lenguaje audiovisual radica en su combinación perfecta de conversación espontánea y diálogo de pantalla, disminuye la dificultad inherente de la comunicación espontánea (dada por la gran cantidad de vacilaciones, falsos inicios, evasivas, etc.), los estudiantes pueden familiarizarse con estos elementos que no constituyen un obstáculo para la comprensión” (traducción mía).

Teniendo en cuenta que la principal diferencia (...) radica en el carácter inmersivo y el *feedback* que ofrece el videojuego The Conference Interpreter frente a los ejercicios de comprensión auditiva, podemos afirmar que tanto el carácter inmersivo como el *feedback* inmediato son factores determinantes que, en igualdad de condiciones de aplicación, hacen de los videojuegos herramientas que ofrecen más satisfacción al usuario frente a otras herramientas tradicionales no sólo en relación con la motivación por la materia de estudio, sino respecto a la percepción del grado de aprendizaje alcanzado por parte del usuario (2015, p.188).

El *feedback* inmediato y el carácter inmersivo constituyen síntomas de la eficacia alcanzada con el sistema presentado, ya que permiten una experiencia de personalización en la que el juego actúa según las respuestas que actúan sobre este. En tal sentido, aunque el docente no actúe de forma significativa en esta parte del proceso de aprendizaje, sí lo hizo cuando ejecutó el diseño y las características pertinentes de esta herramienta.

Un detonante conocido para potenciar el aprendizaje es la práctica y la apreciación del arte. Y una práctica evidentemente alineada para la enseñanza de lenguas son las canciones. Por tal motivo Díaz-Bravo (2015) analizó la metodología para el aprendizaje de español haciendo uso de dichos insumos artísticos y culturales. Por ello, se suman un entorno asequible, una mayor difusión de la música en dicho idioma a través del Internet y la fácil obtención de recursos para el desarrollo de diversas actividades.

La investigadora de la Universidad de Cambridge señala que las canciones tienen, por su propia constitución, un doble efecto: por una parte, provocan que la gente se sienta bien; por otra, se ofrece como una herramienta flexible para fines educativos, sobre todo aquellos relacionados con la memoria. Respecto de su influencia en la cultura griega, declara:

El extraordinario poder que poseía la música (función catártica) hacía inevitable que esta se utilizara como un componente esencial de la educación (función utilitarista). Esta concepción educativa de la música no se contradice con la idea

de que esta produce placer (función hedonista), sino que más bien, la incluye. por tanto, ya desde la Grecia clásica -y debemos tener en cuenta la importancia del pensamiento griego en toda la cultura occidental-, se consideraba el uso de la música como un recurso de enorme valor pedagógico (Díaz-Bravo, 2015, p.205).

Al revisar las utilidades de la música para el aprendizaje del español, se encontraron diversos hallazgos, siendo los más importantes el fonético-fonológico (para asimilar los sonidos de la lengua meta), el léxico-semántico (idóneo para el incremento del vocabulario), el gramatical o morfosintáctico (para identificar el funcionamiento del orden lógico en la construcción de ideas) el textual-discursivo (útil en el reconocimiento de la tipología textual), el sociolingüístico (adecuado en el reconocimiento de las variedades dialectales) y el textual-cultural (enmarcados en los aportes artísticos y en aquellos que simplemente resultan populares).

La indagación teórica antes mostrada no se encuentra corroborada por una investigación experimental, pero sí evidencia aspectos que permiten identificar un escenario idóneo para el desarrollo de las canciones en el aprendizaje de una determinada lengua en general y del español en particular. En tal sentido, además de constituir un recurso didáctico de nuestro idioma, es un momento idóneo tanto cultural como tecnológicamente. Ello resulta de particular atención en el uso de contenidos alternativos al texto escrito para el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, fortalecidas por estilos de aprendizaje distintos al tradicional.

Junto a los aportes de una herramienta o insumo artístico cultural, también pueden hallarse trabajos que establezcan una combinación de varios elementos. Tal es el caso del trabajo presentado por Machado, Silva y Oliveira (2015), enfocado en la anotación y caracterización de diferentes tópicos en corpus del habla.

Su estudio se desarrolló en la propuesta de una taxonomía para la descripción semántico discursiva, caracterización de los tópicos y discusión de los contenidos. En tal sentido, gracias a un aplicativo para ingresar la taxonomía y dos corpus del habla (CPE-FACES y O CORAL), trazaron un plan para establecer anotaciones en diferentes niveles. Uno de ellos, el relacionado con el aspecto semántico discursivo, fue establecido a través de tópicos que tuvieran determinadas funciones dentro de la

construcción del discurso, de manera que se pueda establecer una determinada recurrencia. Esta propuesta permitió establecer el funcionamiento de los tópicos para que los interlocutores puedan relacionarse de forma más directa con el referente, así como constituir el discurso en un determinado contexto. Al respecto, las investigadoras declararon:

À taxonomia de tópicos aplicada à anotaçã o discursiva proposta está subjacente, pois, o princípio de que um referente pode ser interpretado como tópico de uma proposição se, num determinado contexto discursivo, ela expressa informação relevante que permite ao interlocutor aumentar o seu conhecimento em relação ao referente. Assim, o tópico assume diferentes papéis consoante as intenções e os interesses dos sujeitos falantes, pelo que diferentes tipos de tópico identificam diferentes tipos de informação veiculada pelo falante e, conseqüentemente, diferentes modos de organizar o discurso, sempre influenciados, entre outros fatores, pelas características da enunciação, o contexto e o próprio género textual (2015, p.236)¹¹.

Tanto para el conocimiento del uso en una lengua como para variedades específicas de la misma, resulta interesante hallar las recurrencias en aspectos tanto cuantitativos como cualitativos.

Volviendo la mirada hacia la pertinencia de las TIC en relación con la enseñanza y conocimiento de lenguas, es válido afirmar que existen contextos en los que las primeras no se han relacionado de forma cohesionada con la academia. Así como ocurrió en el Perú con las evidentes restricciones de la Ley Universitaria para la educación *e-learning*, en el Brasil, muchos especialistas de la lengua todavía ignoran las dinámicas de habla en las redes sociales y la riqueza de dicho espacio poder discutir

¹¹ “La taxonomía de tópicos aplicada a la anotación discursiva propuesta está subyacente, pues el principio de que un referente puede ser interpretado como tópico de una proposición en un determinado contexto discursivo, expresa información relevante que permite al interlocutor aumentar su conocimiento en relación al referente. Así, el tema asume diferentes papeles según las intenciones y los intereses de los sujetos hablantes, por lo que diferentes tipos de tópicos identifican diferentes tipos de información transmitida por el hablante y, consecuentemente, diferentes modos de organizar el discurso, siempre influenciados, entre otros factores, por las características de la enunciación, el contexto y el propio género textual” (traducción mía).

acerca de ellas. En tal sentido, Gomes y Lira (2016) demostraron que una página como Facebook rebosa en grandes posibilidades, tanto la discusión lingüística (aspecto cualitativo) como la adhesión de usuarios (aspecto cuantitativos). Todo ello en un espacio creado inicialmente para otros fines.

Hacia fines de la segunda década del siglo XX se reafirma la transicionalidad (y permanencia) de la lectura en distintas modalidades. Los materiales escritos para la enseñanza y el aprendizaje pueden y deben ser variados para atender a una heterogeneidad mayor de individuos que participan de una actividad de aprendizaje. Tal es el resultado de la reflexión realizada por Abraham y Farias (2017) cuando analizaron el uso de dichas formas en el contexto de la enseñanza de lenguas. En tal sentido, estos autores no solo lo demandan para la práctica educativa, sino también para el análisis del proceso de comprensión de las nuevas fuentes de las que se nutren los lectores el día de hoy. En tal sentido, declaran:

The research on multimodality and reading reviewed here provides insights into how crucial it is to change our approach to reading so that it truly moves beyond the linguistic mode to include visual and other modes of constructing meaning. These are the reflections of the two authors of this paper, coming from different educational and cultural milieus, Chile and the United States, yet with a common interest in second language education¹² (2017, p.68).

Esta nueva forma de constituir la apreciación del mundo se fortalece día a día. A pesar de que los nativos digitales se embarcan con nuevas formas de entender el mundo, se visualiza una transmisión gradual hacia individuos de generaciones anteriores, entre los cuales se encuentran los docentes. Un síntoma de ello, según Costa (2017) ya se visualiza en la carga semántica que trae consigo el préstamo de la palabra *selfie*, la cual hace referencia a la tecnología y sus prácticas sociales específicas.

¹² “La investigación sobre la multimodalidad y la lectura revisada aquí proporciona una visión de lo crucial que es cambiar nuestro enfoque de la lectura para que realmente se mueva más allá del modo lingüístico, incluyendo modos visuales y otros de construcción de significado. Estas son las reflexiones de los dos autores de este trabajo, procedentes de diferentes medios educativos y culturales en Chile y Estados Unidos, pero con un interés común en la enseñanza de la segunda lengua” (traducción mía).

Aunque las TIC son usualmente relacionadas con la rapidez, no siempre se trata de una relación forzoza. Un ejemplo de esto último lo ofrecen Xu y Qi (2017), quienes implementaron una práctica mediada por ordenadores para gestionar una forma de escritura argumentativa condicionada por pausas. Es decir, obligaron, a través de un procesador de texto previamente arreglado, a que sus alumnos escriban y hagan pausas; logrando momentos de reflexión y una mejor calidad de su producción escrita que con la total disponibilidad para redactar de forma continua. Una práctica simple, pero comprobada para liberar nuevas posibilidades en actividades lingüístico-comunicativas y que no se encuentra exenta de la recomendación que muchos docentes y escritores han realizado a lo largo de los años: descontaminarse de su propio trabajo y retornar al mismo después de un tiempo. Todos los errores no descubiertos en el momento de producción serán mucho más visibles antes de una presentación formal.

Otro ejemplo que demuestra el manejo de supuestas limitaciones por parte de las TIC es el estudio formulado por Mahdi (2017), quien demuestra experimentalmente que el uso de subtítulos en el aprendizaje de vocabulario puede ser más efectivo si solo se ofrecen las palabras clave o aquellas sobre las que se ha decidido enfatizar.

Al asimilar la tecnología de forma diferente a la total disponibilidad se crean puentes para motivar un aprendizaje significativo en un entorno que no solo se amplía para atender la diversidad, sino también se reduce cuando existe la necesidad de desarrollar habilidades específicas. Tal es el caso de las TIC. Un concepto que ha evolucionado desde ser considerada como un conjunto de herramientas para convertirse en un agente de cambio en prácticas sociales y educativas; pero que también se adapta a estas últimas, como ocurre en el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas. En tal sentido, así como los docentes deben reinventarse con mayor frecuencia, los recursos disponibles también deben hacer lo propio para la generación de nuevas rutas y experiencias de enseñanza-aprendizaje.

La adecuación de las TIC hacia todos los ámbitos de la vida humana se evidencia en los estudios observados. Más allá de la historia que empezó de forma utilitaria en la década del 60, en los últimos cuarenta años ha desarrollado un enfoque educativo que abarca dimensiones tan amplias como la descentralización del

conocimiento, el desarrollo de un enfoque integrador, la contribución de otras disciplinas, el énfasis en las necesidades educativas, la confluencia de diversas metodologías y el aprovechamiento de herramientas multimediales.

Asimismo, a fines de la primera e inicios de la segunda década del siglo XXI se observa un incremento de trabajos que se sostienen tanto en el desarrollo de un marco teórico como en la posibilidad de explorar o intervenir en un aspecto de la realidad (Álvarez, Beaven y Comas-Quinn, 2013; Athey, 2012; Barroso y Cabero, 2010; Costa, 2017; García y González, 2009; Kranz, 2012; Padilla y Gómez, 2014; Sevillano, 2009; Vázquez-Cano, 2012). Por otra parte, hay un creciente interés en crear o utilizar herramientas tecnológicas específicamente para el aprendizaje de lenguas o el fortalecimiento de competencias lingüísticas, además de las gratuitas, como son las redes sociales (Abraham y Farias, 2017; Álvarez, Beaven y Comas-Quinn, 2013; Cabre, da Cunha y San Juan, 2014; Calvo-Ferrer y Belda-Medina, 2015; Díaz-Bravo, 2015; Gimeno-Sanz, 2014; Laursen y Arinas, 2014; Machado, Silva y Oliveira, 2015; Mahdi, 2017; Martín y Martínez, 2014; Rica, Albarrán y García, 2014; Rosca, 2014; Talaván y Ávila-Cabrera, 2015; Xu y Qi, 2017). Finalmente, se puede mencionar los beneficios de la tecnología para el crecimiento de competencias adicionales a las de la propia disciplina, lo cual repercute positivamente en el aprendizaje informal y en el aprendizaje para toda la vida (Arnó-Macià, 2014; Chibás-Ortiz, Barroto-Carmona y De-Almeida, 2014; Tur y Marín, 2015).

Al culminar el recorrido teórico sobre la educación para adultos, el desarrollo de estudios sobre las lenguas y la educación asistida por las TIC surge la natural inquietud por validar la relación entre las variables formuladas en la presente tesis doctoral. Por tal motivo, en el siguiente capítulo se abordará lo concerniente al planteamiento de las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial, en el caso presentado para el presente estudio.

CAPÍTULO II: DESCRIPCIÓN DE LAS MODALIDADES EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 ABORDAJE DE LAS MODALIDADES

Como se ha observado previamente, las distintas modalidades educativas, vinculadas en menor o mayor grado con el uso de las TIC, pueden ofrecer beneficios cada vez más asociados a la inclusividad, el ahorro de recursos y el desarrollo de un aprendizaje informal. Sin embargo, también se vincula a peligros como una mayor tasa de abandono, falta de disposición al uso de las tecnologías por parte de los usuarios y un mayor impacto negativo a causa de la falta de consistencia metodológica.

Si bien cada caso corresponde a una realidad específica (con sus características, necesidades y discursos sociales) también se puede afirmar la existencia de condiciones para hacer posible una buena praxis. Una que puede demostrarse para objetivos generales y específicos, como son el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, el impacto académico en las formas *e-learning* y *blended learning* y la aceptación de las tres modalidades, respectivamente. Para tal efecto, se describirá el proceso de surgimiento e implementación del programa a analizar, así como la participación gradual de las alternativas parcial o totalmente virtuales.

El programa CPEL admite a una población con una edad mínima de 21 años, experiencia laboral de 4 años y convalidación admisible para quienes hayan cursado un mínimo de 36 créditos en estudios técnicos.

En este contexto, los estudiantes del programa CPEL corresponden a una población con necesidades similares a las descritas previamente: son adultos en busca de un mayor desarrollo personal y profesional. Algunos afianzarán su actuación laboral dentro de la empresa en la que trabajan, mientras que otros consolidarán el rendimiento de la empresa que administran gracias al conocimiento académico. Sin embargo, en todos los casos desenvuelven en búsqueda de un mayor nivel de reconocimiento sobre su actuación en la sociedad (Instituto de Tecnologías Educativas, 2014; Maslow, 1943; Merriam y Bierema, 2014).

Históricamente, CPEL se fundó en el 2008 como el primer programa en el contexto peruano que operó con programas dedicados exclusivamente al perfil antes descrito, con horarios, métodos y propuestas curriculares dirigidos específicamente en el marco de la EPA en el sector privado. Todos los estudios anteriores se regían bajo el régimen regular: con clases que inician por la mañana y continúan hasta horas de la tarde; con propuestas curriculares dirigidas a la adquisición de conocimientos antes que a la resolución de problemas; con una visión más unilateral respecto de los conocimientos, concentrados en el docente antes que en la experiencia o sentido práctico que puedan ofrecer los estudiantes. Por lo tanto, estas diferencias determinaron una importante movilización educativa y social, la cual fue continuada por otras universidades privadas como la UPC, Universidad ESAN (UE), la Universidad Privada del Norte (UPN) y la PUCP. Todas ellas, con propuestas similares a CPEL en cuanto a población, método y horarios.

A la fecha, el caso mencionado ha acumulado nueve años de vigencia, con cambios específicos que vale la pena comentar.

La fundación de CPEL fue a inicios del año 2008, a través de los grados presenciales de Administración de Empresas, Marketing y Gestión Comercial, Negocios Internacionales e Ingeniería Empresarial y de Sistemas.

Posteriormente, en el 2011, se amplió la propuesta hacia las modalidades *e-learning* y *blended learning*, considerando, para ellas, las asignaturas de estudios generales y el grado completo de Administración de Empresas. Esta implementación también trajo consigo la posibilidad de ampliar la oferta educativa virtual a ciudades fuera de Lima, tales como Arequipa, Chiclayo, Cusco, Huancayo, Piura y Trujillo (véase Figura 2).

Hacia el año 2014, se logró integrar las alternativas *e-learning* y *blended learning* en los cuatro grados antes mencionados, agregando también Contabilidad Empresarial e Ingeniería Industrial. Por otra parte, se migró la metodología educativa hacia una educación por competencias.

En el año 2015, luego de la promulgación de la Ley Universitaria, se restringió la posibilidad de cursar grados completamente virtuales, limitando la oferta de asignaturas *e-learning* únicamente hasta el 50% de la totalidad de estudios.



Figura 2. Alcance de la propuesta educativa e-learning de CPEL desde el 2011 hasta el 2014

Fuente: <http://www.usil.edu.pe/cpelvirtual/programa.htm#propuesta>

En la actualidad, CPEL mantiene la oferta educativa en modalidad *e-learning*, *blended learning* y presencial, evidenciando un crecimiento en el número de ingresantes de casi ocho veces la cifra original (de 113 a 800). Sin embargo, este crecimiento no ha sido proporcional. La alternativa virtual se ha visto rezagada en relación a las otras a partir de la promulgación de la Ley Universitaria. En adición a ello, la oferta educativa ofrecida fuera de la ciudad de Lima pasó a extinción.

Por lo observado en cuanto a la EPA, sus coincidencias teóricas y metodológicas con CPEL y la representatividad de este programa como pionero en el contexto peruano hacen válido analizar sus características y resultados en las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial. Resulta claro que las desmotivaciones legales para ampliar la oferta y la demanda en los programas a distancia repercutirán negativamente en la población a abordar. Sin embargo, también permite inferir que un resultado equiparable en este grupo frente al presencial es moral y socialmente positivo.

Antes de recurrir a los procedimientos metodológicos para probar esta afirmación en el caso presentado, se desarrollará un recorrido a la concepción de las tres modalidades con mayor detalle y desde tres ámbitos que justifiquen su participación: *necesidades estudiantiles, manejo de recursos y tendencias educativas actuales*.

En cuanto a las *necesidades estudiantiles*, se atiende a condiciones relacionadas con la optimización del tiempo, el ritmo de vida y el trabajo. Esta situación se agudiza cuando se conjugan compromisos familiares y laborales, como ocurre con muchos de los estudiantes de CPEL. Ello motiva la elección de la modalidad *e-learning* o *blended learning* en determinadas asignaturas. Antes de que existieran esas opciones, muchos optaban por no participar de estudios universitarios.

La ayuda que brindan las alternativas parcial o totalmente virtuales para corresponder a las necesidades estudiantiles pueden ilustrarse fácilmente en condiciones como horarios, distancia y flexibilidad.

Respecto de los horarios, es posible comparar la forma de trabajo en las tres modalidades, considerando sus beneficios y dificultades. La forma presencial se desarrolla con dos asignaturas de ocho horas académicas (50 minutos) cada una. Para cada caso, se imparte un día de semana laboral (entre lunes y viernes) desde las 19:30 hasta las 23:00 horas y un turno de cuatro horas académicas los sábados. En tal sentido, al sumar ambas materias, se cuenta con dieciséis horas presenciales que comprometen dos noches entre lunes y viernes y dos turnos los sábados. A estas horas presenciales se suman tres horas de trabajo autónomo para cada asignatura, alcanzando un total de veintidós horas.

En cuanto al modelo *blended learning*, se sustituyen las horas presenciales de los sábados por estudio autónomo y actividades virtuales, facilitando el manejo del tiempo para quienes deben asumir compromisos personales o familiares esos días. En tal sentido, se mantienen las veintidós horas; pero se asiste presencialmente a solo ocho de estas.

Finalmente, la gestión en modalidad *e-learning* vuelca la totalidad de horas presenciales hacia lo virtual, haciendo posible que el estudiante pueda asumir la mayor parte de sus estudios desde casa o con regímenes laborales de internamiento, como ocurre en la actividad minera, relativamente común en el Perú (véase Tabla 3).

Tabla 3

Horarios de una asignatura según la modalidad

Asignatura	Día de semana	Sábado	Complemento
Modalidad presencial	Presencial (tres horas)	Presencial (cuatro horas)	Estudio autónomo (tres horas)
Modalidad <i>blended learning</i>	Presencial (cuatro horas)	Virtual (cuatro horas)	Estudio autónomo (tres horas)
Modalidad <i>e-learning</i>	Virtual (cuatro horas)	Virtual (cuatro horas)	Estudio autónomo (tres horas)

Elaboración: propia

Desde el punto de vista de lo comentado previamente, se puede hablar de la misma efectividad de horas de estudio, pero no así del tiempo asumido para el transporte. Esta variable es particularmente significativa en la ciudad de Lima, como se verá a continuación.

La distancia, como factor de inclusión educativa, es sumamente significativo. Cuando no existían impedimentos legales para cursar la totalidad de estudios en modalidad *e-learning* se podía cursar estudios fuera de la ciudad de Lima; con el apoyo

de oficinas descentralizadas en varias de las ciudades más importantes de Perú: Arequipa, Chiclayo, Cusco, Huancayo, Piura y Trujillo.

En la actualidad, incluso con esta restricción, la distancia todavía sigue siendo un elemento importante, tanto para la modalidad *e-learning* como la *blended learning*. Y es que en una ciudad como Lima, con una población estimada de 9 838 251 habitantes (INEI, 2016) y con uno de los niveles de tráfico más complicados y desesperantes en Latinoamérica (La República, 2017; Takeuchi, 2015), movilizarse en determinadas horas puede resultar una situación sumamente complicada.

La flexibilidad en las modalidades *e-learning* y *blended learning* también es significativa en varios sentidos. No solo como método de estudio al combinar actividades síncronas y asíncronas, sino también al participar de ambas como una comunidad de aprendizaje. Ya sea a través de sesiones de videoconferencias, la posibilidad de observarlas en diferido y participar de otras actividades más reflexivas, como los foros y las tareas. Todo ello no exige desplazamiento, horarios rígidos ni el abandono de otros compromisos.

Un valor agregado de estas alternativas (y que va en consonancia con la EPA) es la posibilidad de gestionar el propio aprendizaje y madurar en función de dicha práctica. Por lo tanto, la autonomía de las modalidades *e-learning* y *blended learning* supone también una oportunidad para el propio desarrollo.

Ambas modalidades suponen también una asesoría permanente, ya sea a través de las sesiones de clase y foros de consulta para el sistema *blended learning* o el intercambio de la clase presencial por videoconferencias síncronas y grabables en el sistema *e-learning*. En tal sentido, las políticas institucionales sugieren que haya un periodo máximo de veinticuatro horas para la resolución de consultas a través de los foros, con lo que supone una mayor disponibilidad que la forma presencial, en la que las clases únicamente se complementan con el correo electrónico.

Como se observa en lo anterior, las ventajas relacionadas con las necesidades educativas para los sistemas *e-learning* y *blended learning* son importantes, ya que viabilizan el compromiso académico frente a los aspectos exógenos que pudieran dificultar este proceso.

En cuanto al *manejo de recursos* por parte de la institución, figura también una serie de elementos que pueden mencionarse: infraestructura, participación docente y soporte para los materiales.

Respecto de la infraestructura, es evidente que la implementación de modalidades *e-learning* y *blended learning* suponen no solo una nueva concepción de los recursos físicos, sino también de un cambio cultural en el que se debe introducir una nueva variable a la proporción entre clases impartidas y el uso de aulas.

En el caso de la USIL, cuando se implementó esta alternativa en un determinado número de asignaturas, la demanda existente había alcanzado un 98% de ocupabilidad en el campus universitario. Sumado a ello, se debe considerar gestiones no programadas, tales como reuniones, asesorías, recuperación y adelanto de clases, etc. Por lo tanto, independizar cuatro horas semanales de un aula en el sistema *blended learning* u ocho en el *e-learning* resulta una ventaja significativa que viabiliza la creación de horarios más asequibles. Por otra parte, la disminución de capacidad instalada para impartir clases representa también la posibilidad de disminuir el número de estudiantes, alcanzando un nuevo punto de equilibrio que optimiza la atención del docente a un menor número de estudiantes.

Respecto de la participación docente, se debe considerar dos factores estratégicos: por un lado, considerar a especialistas tanto en su propia disciplina (en este caso, Lingüística o Literatura) como en el uso de tecnologías educativas; por otra, permitir el concurso de más opciones en cuanto a docentes que reúnen ambas competencias, pero se encuentran en lugares más remotos, cuando se trate de la modalidad *e-learning*. Ello significa acceder a un grupo más selecto, pero también contar con más opciones para encontrarlo.

Finalmente, en cuanto al soporte para los materiales, se halla un importante beneficio en el uso del campus virtual para los recursos a emplear. Esto, no solo por disminuir el impacto ambiental mediante el uso de presentaciones, ejercicios, tareas, videoconferencias y foros de discusión virtuales; sino también por fomentar nuevas formas de acceso a la información, gracias a la interacción de todos estos materiales con

el uso de páginas Web, contenidos multimedia y bases de datos en constante crecimiento y actualización.

Al considerar las *tendencias educativas actuales*, resulta significativa la proyección que la educación virtual y semipresencial tienen respecto de la forma presencial. No solo porque se amolda a las necesidades estudiantiles como el horario, distancia o estilo de aprendizaje; tampoco por el hecho de que represente una ventaja competitiva frente al uso de aulas, mayor espectro en el hallazgo de capital humano docente o enriquecimiento de materiales. Al ser la educación un acto social, se promueve una nueva y más extensa forma de interacción que puede ilustrarse cualitativamente a través de trabajos como este o cuantitativamente al asumir casos de éxito, como se evidencia en los 250.000 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, 2017), los más de 200.000 de The Open University (2017) y los 3.000.000 de The Indira Gandhi National Open University (2017). Estas cifras corroboran la posibilidad de penetración que tiene la modalidad *e-learning*, apta no solo para el país de origen, sino también (y junto con el acompañamiento de docentes especialistas en, al menos, dos campos de estudio) como un derecho compartido hacia distintas latitudes.

En la actualidad, la impartición de asignaturas y programas *e-learning* han alcanzado eco en muchas de las universidades más reconocidas en el mundo. Algunas menciones que corroboran esta idea pueden encontrarse en Harvard University (2017), el Massachusetts Institute of Technology (2017) y Princeton University (2017). Instituciones que apuestan para la educación y el desarrollo social a través de lo virtual. Eso significa que el objeto de estudio que se está tratando en esta tesis parte de premisas reales, lo cual es un indicio de que se podrán extrapolar los resultados que se obtengan en otros casos futuros.

A continuación se ofrecerá un análisis de la asignatura elegida para la presente investigación.

2.2 ASIGNATURA

COYE es una asignatura de estudios generales, ubicada en el primer cuatrimestre de todos los grados del programa CPEL (Administración de Empresas,

Ingeniería Empresarial y de Sistemas, Marketing y Gestión Comercial, Negocios Internacionales, Contabilidad e Ingeniería Industrial). Otras materias comunes a ese mismo periodo son Administración para los Negocios, Desarrollo Humano y Matemática I.

Como se precisó anteriormente, COYE se encuentra alineada con la competencia general de CI de la USIL. Uno de las principales que se potencian a lo largo de toda la vida universitaria y que, posteriormente, faculta al egresado para abocarse a la vida profesional o la investigación.

COYE, como toda asignatura común a la educación universitaria peruana, debe asumir una doble función: promover la competencia encomendada en las mallas curriculares comunes y compensar parte de las limitaciones de la educación escolar, la cual, en la mayor parte de colegios, carece de programa de bachillerato y genera un cierto vacío entre un nivel y otro. Aun con todo ello, la experiencia laboral de la población es de provecho para afianzar y consolidar saberes que, de otra forma, deberían adquirirse en programas de mayor duración.

2.2.1 PROPÓSITO DE LA ASIGNATURA

Según el sílabo, ubicado en el Anexo 4, se plantea la siguiente sumilla:

El curso de Comunicación Oral y Escrita es de naturaleza teórico-práctica y tiene como propósito aprovechar el aporte de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para fomentar en los estudiantes la comprensión de la información verbal y audiovisual, la redacción aplicada a la producción de textos, la expresión oral y el conocimiento de la normativa gramatical. Abarca las estrategias de comprensión lectora, la coherencia textual, las técnicas de expresión oral y la aplicación de conceptos básicos de semiótica para el análisis y la elaboración de discursos escritos y audiovisuales.

A pesar de que existen tres modalidades, emparentadas en mayor o menor grado con el uso de las TIC, se evidencia un estrecho vínculo entre las dotes comunicativas y el apoyo multimedial. En la declaración “aprovechar el aporte de las Tecnologías (...)”, se explicita la necesidad de recurrir a medios actuales en todos los propósitos declarados: “la comprensión de la información verbal y audiovisual, la redacción

aplicada en la producción de textos, la expresión oral y el conocimiento de la normativa gramatical”. Todos estos componentes, que hacen referencia a la recepción, producción y calidad de esta última, aparecen en un entorno en que la tradición de una asignatura de esta naturaleza se engarza con el apoyo de herramientas propias del presente siglo.

El propósito de esta idea se corrobora al incluir en la lista de contenidos a la “elaboración de discursos escritos y audiovisuales”, mediados por “la aplicación de conceptos básicos de semiótica”.

Cabe acotar que esta última inclusión, señalada para el estudio de los signos, aunque inusual para los programas universitarios peruanos, proviene de antecedentes históricamente remotos, pero relevantes para un análisis más efectivo de los discursos que participan en la realidad. Entre ellos, se puede mencionar la noción de ideas de los griegos Parménides, Hipócrates, Platón y Aristóteles (Castañares, 2014), quienes destacaron el rol de la propia concepción frente a lo percibido por los sentidos; la exploración del signo natural y artificial, de la mano con la función del lenguaje para enseñar o recordar, por parte de San Agustín (Beuchot, 1986; Castañares, 2014); la construcción del signo lingüístico de Saussure (1916), indicada para analizar la interdependencia entre el concepto (significado) y la imagen acústica (significante); la cual reconoce las múltiples opciones de enunciaci3n de las cosas del mundo; el reconocimiento de informaci3n m1s all1 del mensaje expl1cito, comentado por Peirce (1965); la semi3tica del texto literario de Roland Barthes (2009), la cual analiza el manejo estructural para analizar los fen3menos del mundo; el programa narrativo propuesto por Fontanille, propuesto para el an1lisis de toda forma de discurso en el que se relaten hechos (2001); la relaci3n entre texto la cultura, representada por Eco (2009); las exploraciones del significado en asociaci3n con las pasiones, realizadas por Fontanille y Greimas (1994); y el giro semi3tico de Fabbri (2009), quien reconoce las tendencias relacionadas con el lenguaje y el signo, para reconocer la amplitud de este 1ltimo, en relaci3n no solo con el mensaje, sino con el an1lisis de todas las instancias existentes (propias y ajenas) (2009). Todo ello ha convertido a la semi3tica en una alternativa para explorar el nexo entre el c3digo lingüístico, los distintos medios y hechos comunicativos en diversos contextos, campos del conocimiento y temas de actualidad.

Aunque es evidente que no se debería proponer todo este aparato teórico dentro de una asignatura de primer cuatrimestre (salvo que la asignatura fuese concebida con este único propósito) sí resulta válido dotar a los alumnos de un método para desarrollar el análisis de discursos que lo rodean e influyen en su forma de pensar y en una propuesta de educación para toda la vida (Delors, 1997). Por tal motivo, dentro del proyecto final de la asignatura se incluye un análisis básico del programa narrativo o esquema de búsqueda, propuesto por Fontanille (2001).

Este modelo permite una revisión de acciones de distintas formas de discursos, sintetizadas en tres momentos: (a) Contrato (manipulación), (b) acción y (c) sanción, los cuales hacen referencia al momento en que un sujeto inicia su relación de deseo con un determinado objeto (convirtiéndose en *sujeto que desea* y *objeto del deseo*, respectivamente), cuando busca apropiarse de este (desarrollando un binomio conformado por el intento de adquirir las *competencias* necesarias para lograr sus fines y la *performance* correspondiente al intento de adquisición del objeto) y el resultado final (exitoso o infructuoso) de estas acciones.

Al trasladar estas y otras categorías dentro del análisis de discurso de estudiantes de primer año, se ofrece también una perspectiva para comprender el funcionamiento de distintas manifestaciones comunicativas (literatura, publicidad, historia, actualidad, comics, entre otras). Por lo tanto, también es posible acceder e interpretar discursos con distinto tipo de soportes: texto, audio o video, mientras el tiempo y las condiciones educativas lo permitan. Incluso se puede recurrir a ejemplos provenientes de la coyuntura local, las vivencias de alguno de los participantes o propuestas de los mismos (véase Tabla 4).

Para canalizar el modelo de análisis, y fomentar el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, la asignatura trabaja también con el apoyo de una estructura argumentativa, presentada tanto en un texto escrito como en una sustentación oral que puede ser presencial (para la modalidad presencial y *blended learning*) como en video (para la modalidad *e-learning*).

Tabla 4

Ejemplos del esquema narrativo según Fontanille

Contrato o manipulación:	Acción:	Sanción:
El sujeto y el objeto establecen una relación por iniciativa o motivación.	El sujeto adquiere competencias y desarrolla acciones para conseguir el objeto.	Se presenta el resultado de la acción.
Aladino (sujeto) ve por primera vez a Jazmín y desea casarse con ella (objeto)	Usa la lámpara maravillosa para sus propósitos. La pierde. Vence a Giafar y salva a la princesa.	Aladino se casa con la princesa (éxito).
Un estudiante de semiótica (sujeto) debe estudiar para aprobar su examen final de mañana (objeto), pero le quedan pocas horas disponibles.	Apenas inicia sus estudios, un amigo lo invita a una fiesta y decide acompañarlo.	El estudiante desaprueba el examen (fracaso).
Un sabueso (sujeto) se ha extraviado en el bosque y quiere volver con su dueño (objeto).	Rastrea los olores, establece una ruta y decide seguirla.	El sabueso encuentra a su dueño (éxito).

Elaboración: propia

Nota: Como se puede observar, tanto los sujetos como los objetos pueden variar según las características propuestas por el discurso. Sin embargo, la relación establecida por ellos puede evidenciarse a través de acciones, palabras o tendencias.

La argumentación puede funcionar a través de la lógica formal o informal, correspondiendo a estas la estructura de las ideas (poniendo énfasis en el uso de los conectores) y su pertinencia en determinadas situaciones, respectivamente (Miranda, 1995). Sin embargo, como el enfoque se amolda a un discurso más pragmático,

enfocado en la práctica de buenas razones y que puedan lograr actos perlocutivos (que causen efectos) en diversos tipos de individuos, se optó por trabajar el segundo tipo.

Es menester tomar en cuenta que, a diferencia de un texto escrito, en la exposición argumentativa se puede generar una discusión crítica, en la cual deben respetarse reglas y obligaciones de cada parte y en la que se debe abstener el uso de falacias como “estrategia para evitar que alcance la finalidad del diálogo y conseguir, así, imponerse de modo injusto al interlocutor” (Miranda,1995, p.131).

Tomando como referencia dichos antecedentes, se muestra un conjunto de pasos para preparar un texto argumentativo. En primer lugar, se desarrolla la elección y delimitación de un tema polémico (que permita la posibilidad de encontrar argumentos que respalden dos posturas antagónicas). En segundo lugar, se plantea la elaboración de una tesis. Luego se procede con la selección y presentación de argumentos. Finalmente, se procede a la redacción de conclusiones.

Dada la naturaleza del programa y aprovechando la experiencia de vida de los estudiantes, se recurre a temas abiertos, con fuentes recomendadas para la ampliación de los temas. Sin embargo, para evitar disparidad en las redacciones, se establece una serie de coordenadas que permitan definir aspectos como extensión, número de argumentos empleados y formalidad en la redacción.

En cuanto a los argumentos a emplear, se privilegia la selección de cuatro de estos, válidos dentro de la lógica informal: autoridad, analogía, ejemplo y causas (Marino-Jiménez, Rodas-Bazán, Maguiño-Veneros y Julca-Estrada, 2016).

El argumento por autoridad está basado en la citación de un experto en la materia sobre la cual se trata y su relación positiva con las propias ideas. El individuo al que se recurre debe contar con prestigio en su campo y gozar de imparcialidad ante las afirmaciones que realiza. Finalmente, se aclara a los participantes la necesidad de corroborar la fuente de las ideas citadas, ya que existen numerosos ejemplos de textos apócrifos.

El argumento por analogía se fundamenta en las semejanzas existentes entre el caso aludido para el tema de discusión y otro ya comprobado. Si bien es cierto que

difícilmente se podrá encontrar dos situaciones exactamente iguales, en la analogía se debe recurrir a los elementos más representativos. Por ejemplo, en una investigación educativa es posible afirmar ciertas semejanzas entre dos instituciones privadas con el mismo tipo de gobierno y en la misma ciudad.

El argumento que destaca los ejemplos busca resaltar la validez de una postura mediante su cumplimiento en un importante número de casos. En este caso se resalta la cuantificación de resultados similares como cumplimiento de una determinada regla. Es muy común el uso de este tipo de argumento para la presentación de resultados en una investigación.

Finalmente, el argumento por causas busca el origen que dio sentido a un fenómeno. Por ejemplo, para evaluar las razones de una calzada en mal estado, el descontento de un cuerpo docente o la quiebra de una empresa. Se destaca, para esta propuesta, la que pueda ser la causa más probable, cercana y clara posible. Sin embargo, cuando no se pueda cumplir con estas condiciones formalmente porque el factor más importante no era el más probable o cercano, se buscará una explicación que permita entender la complejidad del fenómeno estudiado.

En contraposición a los argumentos, se consideran a falacias como *ad hominen* (dirigida contra el opositor y no contra sus ideas), *ad baculum* (imposición a través de la fuerza o la amenaza) y *post hoc* (presentación de una falsa causa), como formas incompatibles para el desarrollo de una buena argumentación. Ya sea por el hecho de que corresponden a formas emotivas más que racionales o por la inconsistencia de sus propuestas. Evidentemente, se hace énfasis en que, si bien la realidad suele premiar a quienes solivianten los ánimos de las personas, también se sacrifica la buena imagen y reputación que conviene preservar en un entorno profesional.

En el análisis semiótico planteado y el uso de la argumentación basada en situaciones se potencia la capacidad reflexiva de la población aludida y el desarrollo de una comprensión crítica de la realidad. Estos ingredientes, necesarios para el desarrollo de seres pensantes y que puedan transmitir ideas originadas por un razonamiento y criterios adecuados, resultan particularmente valiosos en la EPA, donde se privilegia la maduración personal a través de la educación. Por otra parte, los adultos deben adaptarse constantemente a nuevos modelos sociales, económicos y culturales. Por otra

parte, solo razonando de manera constante se puede combatir los cambios en su rendimiento físico, cognitivo o emocional, productos de la edad y los accidentes que afecten estas facultades (Markus, 2013; Taylor, 2009).

Por tales motivos, el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el marco de la asignatura COYE no solo está configurado para el quehacer diario del estudiante adulto, sino también para su proyección futura.

Para lograr este propósito, se ofrecerá el recorrido o ruta de aprendizaje en el siguiente epígrafe.

2.2.2 CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Para cumplir con el propósito de la asignatura, se plantean contenidos que abarcan aspectos relacionados con los fundamentos de la escritura, el texto (y sus características), la redacción argumentativa y el análisis semiótico. Estos se encuentran configurados mediante determinados temas y actividades, los cuales se abocan a propósitos cada vez más complejos: remediar el mal uso de la ortografía en distintos niveles educativos, la correcta construcción de discursos escritos y la sustentación de los mismos a través de una determinada metodología y medios. Por otra parte, se plantea una creciente autonomía en los recursos empleados, ya que, por la naturaleza de los estudiantes y diversidad de habilidades, el resultado de aprendizaje está indicado para potenciar sus fortalezas (véase Tabla 5).

Tabla 5

Contenidos de la asignatura

Eje temático	Aspectos a revisar	Actividades
Fundamentos de la escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del curso - Características del lenguaje humano - Diferencias entre oralidad y escritura 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla ejercicios de reconocimiento - Resuelve una evaluación. - Explica las características de lo oral y lo escrito en casos propuesto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas de exposición oral - Registros lingüísticos - Acentuación escrita - Puntuación - El tema y la idea 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona un tema y explica su elección. - Transforma registros lingüísticos empleados en mensajes breves. - Redacta y corrige mensajes empleando correctamente las tildes y los signos de puntuación - Identifica la correcta construcción del tema y la idea en ejemplos propuestos.
El texto	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de párrafos: introducción, desarrollo y conclusión - Tipos de textos - La estructura lógico-semántica del texto - Práctica calificada 1 - Estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión lectora - Esquemas de contenido - La exposición: el uso de organizadores visuales 	<ul style="list-style-type: none"> - Redacta un texto expositivo empleando diversos tipos de párrafos. - Resuelve ejercicios de comprensión lectora - Participa en un debate sobre los derechos humanos tomando en cuenta la estructura de los discursos presentados en el mismo. - Resuelve prueba de conocimientos con lecturas asignadas - Redacta un texto expositivo resaltando los componentes estructurales del mismo. - Desarrolla actividades de identificación y redacción de esquemas de contenido. - Elabora organizadores para su tema de redacción y exposición.
Redacción argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> - La redacción argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Redacta textos argumentativos sobre su especialidad y temas polémicos, empleando correctamente los

-
- Empleo de conectores y referencias
 - Tipos de argumentos: autoridad, ejemplificación, analogía y causas
 - La exposición
 - Denotación y connotación
- conectores y las referencias.
 - Participa en un debate sobre las características connotativas que identifican a los peruanos.
-

- | | | |
|---|---|---|
| Reconocimiento de la escritura y semiótica en la producción de textos | <ul style="list-style-type: none"> - Conceptos básicos de la semiótica - Los esquemas y el lenguaje audiovisual | <ul style="list-style-type: none"> - Redacta un análisis sobre dos textos (uno escrito y uno audiovisual) empleando conceptos semióticos. - Presenta su trabajo grupal de forma escrita y oral. |
|---|---|---|
-

Elaboración: propia. Basada en el sílabo de Comunicación Oral y Escrita

Esta propuesta de aprendizaje, abocada a trabajo inicial de aspectos formales de la escritura, el manejo de recursos para el análisis del propio trabajo y el de fenómenos comunicativos complejos representa una forma rápida pero efectiva para brindar un sentido al quehacer laboral y personal de quienes acceden al programa CPEL. Por tal motivo, luego de culminar el análisis de las diferentes partes de la asignatura, tales como la evaluación y el diseño de la misma, se ofrecerá una visión sobre los productos de aprendizaje obtenidos.

2.2.3 SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Aunque COYE se presente en tres modalidades distintas, tanto el tipo de evaluación como la ponderación de las calificaciones mantienen fidelidad con el modelo curricular de todas las asignaturas del programa. Todas ellas contienen una evaluación permanente y un examen final. Respecto de la primera de estas, se ofrecen tres calificaciones de tarea académica, correspondientes al cúmulo de asignaciones (presenciales y/o virtuales) que se presenten durante determinados periodos de tiempo; el otro componente de este rubro lo constituyen tres prácticas calificadas, cuyos

contenidos evaluados resultan aglutinantes durante todo el programa y se caracterizan por considerar tanto el avance con la asignatura como un control de lectura sobre un texto de actualidad determinado. Por otra parte, el examen final abarca toda la asignatura y un control de lectura sobre un tema asociado a la asignatura (véase Tabla 6).

Tabla 6

Esquema de evaluación

Tipo de evaluación	Rubro	Semanas de evaluación	Porcentaje
1. Permanente	Tarea académica	2, 4 y 6	20%
	Prácticas calificadas	3, 5 y 6	35%
2. Examen final		7	45%

Nota: elaboración propia, basada en el sílabo de COYE

Una característica resaltante en los porcentajes del esquema de evaluación es que el examen final contiene un alto porcentaje de la calificación total de la asignatura. Esta particularidad (poco común en el Perú) se debe a diversas razones: *seguridad, representatividad e integridad*.

Respecto de la *seguridad*, existe un vínculo estrecho entre la confiabilidad de una evaluación y la forma en que esta es impartida. Por lo tanto, el examen final es presencial en los las tres modalidades. Esto legitima el aprendizaje en una modalidad *e-learning*, pues las evidencias o resultados de aprendizaje son sometidos al mismo tipo de evaluación que los pares que participan de la forma presencial.

Respecto de la *representatividad*, todas las evaluaciones anteriores, desde la primera hasta la última semana se subsumen dentro del cuerpo del examen final. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se ve reflejado en esta prueba. Cabe mencionar, sin embargo, que junto a los contenidos comunes, la estructura de evaluación es similar a la

de las prácticas calificadas, generando familiaridad y la sensación de que todo lo anterior funcionó como una preparación.

Finalmente, respecto de la *integridad*, se fomenta la posibilidad de demostrar no solo el aprendizaje de una asignatura, sino también la capacidad crítica en construcciones como el texto argumentativo y el análisis semiótico en temas y discursos de actualidad. Factores que acompañan y justifican la asignatura más allá del manejo de la propia disciplina, pues la conducen a una auténtica actividad formativa, en la que cada experiencia de aprendizaje representa una ventaja estratégica en el quehacer del estudiante.

Dentro de los principios revisados en la EPA se encuentra esta razón como particularmente significativa, ya que el fomento de la autonomía y la madurez personal integra al individuo dentro del desarrollo de su propia comunidad (Billington, 1996; Dickinson, 1992; Markus, 2013). Por otra parte, el componente crítico de la evaluación solicitada permite una apertura a los conocimientos, propios de los paradigmas educativos asociados a las TIC. Es decir, resaltan los saberes de los propios participantes como un aporte para la sociedad de la información (Cloutier, 2010; Gauntlett, 2011; Siemens, 2010). Además, el trabajo con información en la que se integran métodos para entender la realidad (argumentación y análisis semiótico) está en consonancia con la reconocida flexibilidad del cerebro para acomodarse a situaciones nuevas (Markus, 2013; Taylor, 2009). Finalmente, el cambio de escenario para los estudiantes que desarrollaron su aprendizaje bajo las modalidades *e-learning* o *blended learning* hace legítima (personal y socialmente) la autonomía de su aprendizaje a través de una evaluación “tradicional”.

A continuación, se presentará el diseño de la asignatura desde el punto de vista de las alternativas que dieron motivo al presente estudio y al conjunto de decisiones tomadas por parte de la dirección académica, en consenso con los docentes) para caracterizar las propuestas con poca o total ausencia de presencialidad.

2.2.4 DISEÑO DE LA ASIGNATURA

En el punto anterior se observó que los aspectos relacionados con los contenidos y el sistema de evaluación de la asignatura son similares en las tres modalidades, lo cual brinda consistencia a la intención de una educación con la misma calidad. Sin embargo,

para efectos de la investigación, un aspecto medular a tomar en consideración viene a ser la variable independiente, que es el diseño con el que se trabaja a través de un considerable número de horas virtuales o con la totalidad de las mismas.

Como se señaló previamente, existe una redistribución horaria que va desde las ocho horas presenciales y tres de trabajo autónomo para la modalidad presencial; cuatro presenciales, cuatro virtuales y tres de trabajo autónomo para el formato *blended learning*; y completa el cuadro el conjunto de ocho horas virtuales con tres de complemento para la versión *e-learning*.

Si bien es cierto que todos estos grupos conservan contenidos y sistemas de evaluación comunes, la distribución de horas viene a constituir un rasgo importante sobre las diferencias en la presentación y operaciones que se llevan a cabo en cada caso. Como se ha visto previamente, la actividad con horas virtuales, por conducirse a través de otros entornos, debe recibir un tratamiento diferente, el cual se ha estandarizado para las distintas asignaturas, pero particularizado según la disciplina. En tal sentido, una vez que la dirección académica estableció los parámetros de trabajo (distribución horaria, máximo y mínimo de actividades por desarrollar, espacios físicos y virtuales de trabajo, etc.) se implementaron encargaturas en consenso con las coordinaciones académicas y el equipo docente. En tal sentido, COYE se ubica dentro de la Dirección de Estudios Generales y ha sido el resultado del trabajo conjunto de los docentes, la coordinación de Humanidades y Artes (todos especialistas en estudios lingüísticos y literarios) y el apoyo de las coordinaciones administrativas de Gestión Didáctica (GD) y Cursos CPEL.

Para ofrecer un mayor detalle a este trabajo, se analizarán algunos componentes afines al mismo: las plataformas de aprendizaje, la comunicación de los objetivos y un ejemplo de sesión de aprendizaje, los cuales esclarecerán la forma o estilo de trabajo a desarrollar a través del diseño de la asignatura.

2.2.4.1 SISTEMA DE GESTIÓN DE APRENDIZAJE

Así como algunas de las concepciones de la Web la consideran una plataforma o sistema, existe un importante número de espacios de aprendizaje que funcionan específicamente con esa premisa. Usualmente los sistemas de gestión de aprendizaje, más conocidas como Learning Management System (LMS), son programas diseñados

específicamente para facilitar el aprendizaje y gestionar las acciones de cada una de las partes implicadas. Algunas de sus ventajas más llamativas son las siguientes: corresponder a una forma de estudio que trasciende las distancias geográficas, posibilitar la capacitación de personas de forma flexible y con bajo costo en proporción a la opción presencial, trabajar con una interfaz sencilla y potenciar la interacción entre tutores y alumnos (Universidad Internacional de Valencia, 2015).

Entre las muchas opciones de LMS disponibles, existen las llamadas de “código abierto”, disponibles para usuarios e instituciones de forma gratuita y con opción de edición, para adaptarlas a las necesidades educativas específicas de la población o aquellas que determine la institución educativa. Algunos ejemplos de LMS de este tipo son *Moodle* (<https://moodle.org/>), *Chamilo* (<https://chamilo.org/es/>), *Sakai* (<https://www.sakaiproject.org/>) y *Canvas* (<https://www.canvaslms.com/>).

Un segundo tipo de LMS corresponden al grupo denominado “comerciales”, las cuales determinan un costo por su uso a docentes individuales o instituciones; pero ofrecen un importante soporte técnico y asesoramiento permanente, además de módulos preestablecidos para optimizar el manejo de un amplio número de recursos. Algunas de las plataformas comerciales más conocidas son *Blackboard* (<http://es.blackboard.com/>), *Educativa* (<http://www.educativa.com/campus/>), *First Class* (<http://www.firstclasslms.com/integrations.html>) y *Saba* (<https://www.saba.com/us/>).

Finalmente, para fortalecer la satisfacción de las necesidades educativas, algunas instituciones han formado equipos de trabajo que combinan la informática, la didáctica y otras disciplinas para el desarrollo de sus propias LMS. Tal es el caso de *aLF* para la UNED (España) o *Paideia* para la PUCP (Perú).

Para el presente estudio, las plataformas de aprendizaje elegidas por la USIL fueron *Chamilo*, en su versión 1.8.8.6; *Blackboard Learn* versión 9.1.201404.160205; y *Moodle*, los cuales corresponden a determinados sistemas y usos.

Chamilo surgió como una versión alternativa de *Dokeos* (<http://www.dokeos.com/>), una plataforma que apareció en 1999 bajo el régimen de comercial y que hoy en día ofrece servicios de soluciones educativas a diversas

empresas. *Chamilo*, por su parte, funciona como una organización sin fines de lucro a partir del año 2010, bajo la premisa de disminuir la brecha entre países ricos y pobres. Por tal motivo, su sistema es de código abierto, compatible con la mayoría de opciones de trabajo en plataformas virtuales: *Tareas, Foros, Wikis, Chat, Anuncios, Agenda e Itinerarios de aprendizaje*.

Entre sus principales características, recogidas de la página Web, están la gratuidad de uso, la posibilidad de contratar asesoría para su manejo y la disponibilidad de información para desarrolladores. Por lo anterior mencionado, resulta congruente que tenga alta compatibilidad con otros recursos abiertos.

Chamilo es utilizado en la mayoría de los programas académicos de la USIL desde el año 2008, incluyendo los grados académicos regulares, el programa CPEL, la Escuela de Posgrado y capacitación docente. En tal sentido, se ha estandarizado en una población cercana a los 20.000 usuarios dentro de la institución.

Para el caso específico de CPEL, se generó un modelo de campus virtual para cada asignatura, según la modalidad escogida. Esto quiere decir que COYE tiene una versión presencial (véase Figura 3) y una *blended learning* (véase Figura 4), con características e interfaces específicas que respalden o sustituyan la presencialidad, respectivamente. En tal sentido, se considera la inclusión o exclusión de canales de comunicación específicos, materiales de aprendizaje, actividades (como tareas, foros y pruebas en líneas), así como toda una gama de recursos que puedan compaginarse de mejor manera con el método de trabajo institucional, la disciplina escogida y las particularidades de la población.



Figura 3. Versión presencial de la asignatura de Comunicación Oral y Escrita

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe/>



Figura 4. Versión blended learning de la asignatura de Comunicación Oral y Escrita

Fuente: <http://campusvirtual.usil.edu.pe/>

En cuanto a *Blackboard Learn*, corresponde a una plataforma privada con una interfaz compatible con dispositivos de escritorio y móviles, con distintas gamas según las necesidades y presupuesto del usuario. Por tal motivo, se eligió como LMS para la modalidad *e-learning*.

Este sistema, fundado en el año 1997, constituye el resultado de una inversión significativa, tanto en la mejora tecnológica como en las facilidades para que docentes y estudiantes cuenten con herramientas variadas, verificación de información y acceso a bases de datos en lengua inglesa. En tal sentido, además de contar con las herramientas mencionadas para Chamilo (*Tareas, Foros Wikis, Chat, Anuncios, Agenda e Itinerarios de aprendizaje*), Blackboard ofrece una lista de atributos que caracterizan su interfaz para distintos tipos de sistemas educativos (véase Figura 5).

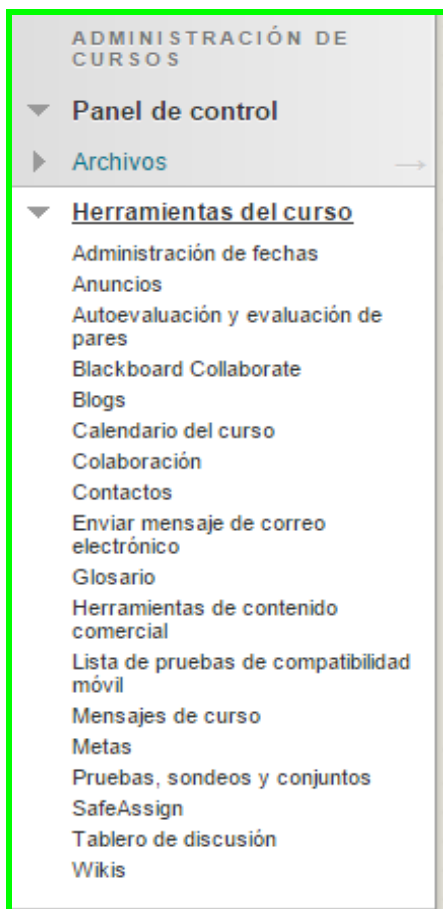


Figura 5. Herramientas disponibles en Blackboard Learn

Fuente: COYE en modalidad *e-learning*

Por ejemplo, además de ofrecer un sistema de evaluación de *Tareas*, que incluye la calificación numérica y el comentario escrito, dispone también de una revisión detallada del documento redactado directamente en la plataforma y la grabación escrita o en video de un *feedback* docente. Una alternativa similar a dicha herramienta es *SafeAssign*, la cual realiza una búsqueda en línea sobre la coincidencia entre el trabajo

presentado por un estudiante y alguna página publicada en Internet o en la plataforma *Blackboard Learn* de cualquier parte del mundo. Finalmente, para espacios de trabajo colaborativo, se ofrece la *Autoevaluación y evaluación de pares*, la cual dispone una forma más activa de aprendizaje.

Por otra parte, además del *Wiki*, los *Blogs* también permiten un trabajo colaborativo, pero de forma periódica. De esta forma, proyectos desarrollados por equipos de estudiantes (o de forma individual), pueden ser conocidos en distintas etapas, y no como un único trabajo sobre el cual solo se conoce el resultado final (véase Figura 6).

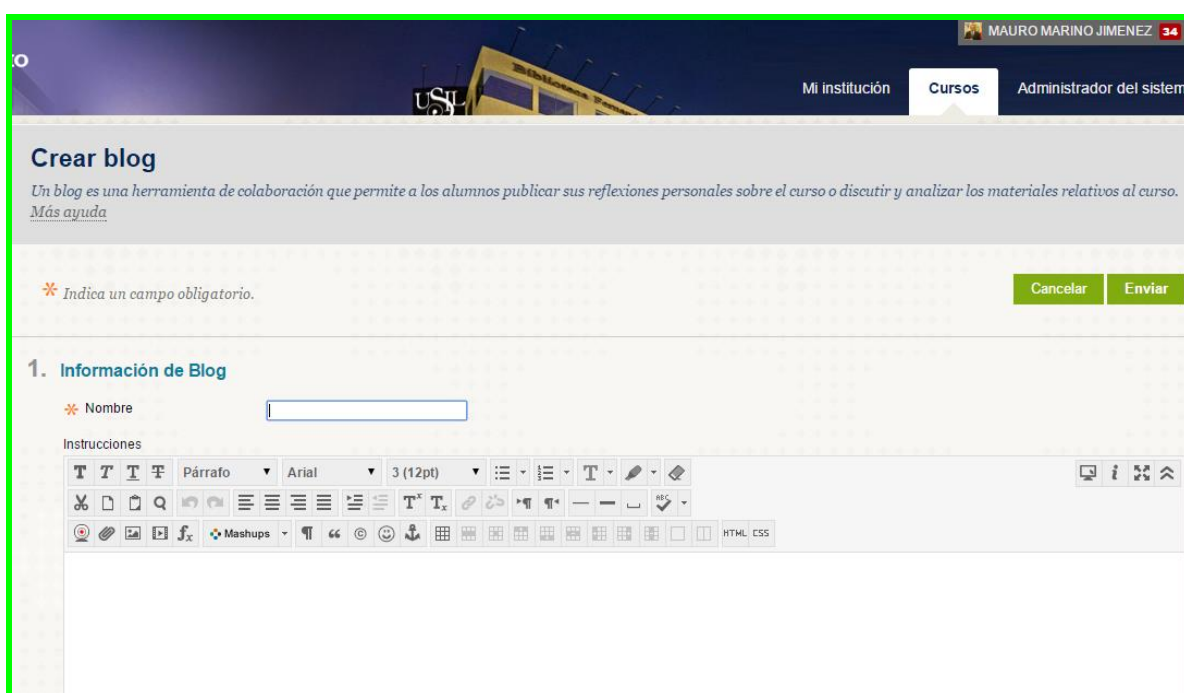


Figura 6. Creación de blogs en Blackboard Learn

Fuente: COYE en modalidad *e-learning*

Pruebas, sondeos y conjuntos es una opción más amplia que los propios *Ejercicios*. Ofrece alternativas desde desde lo concerniente a clasificar grupos de preguntas mediante *conjuntos* (véase Figura 7), selección del tipo de ítem según la necesidad (varias opciones, redacción, etc.) (véase Figura 8) y su exportación y reutilización a través de *Pruebas* (véase Figura 9).



Figura 7. Elaboración de conjuntos de preguntas en Blackboard Learn

Fuente: COYE en modalidad e-learning

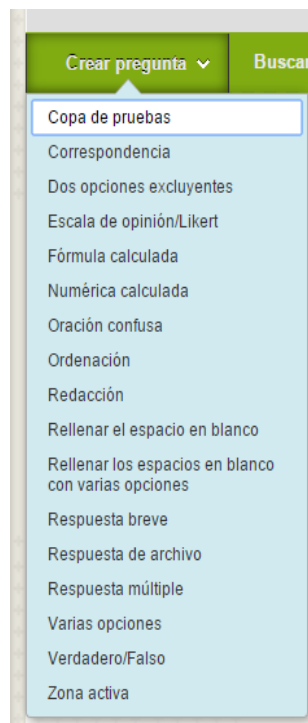


Figura 8. Opciones de preguntas disponibles en Blackboard Learn

Fuente: COYE en modalidad e-learning

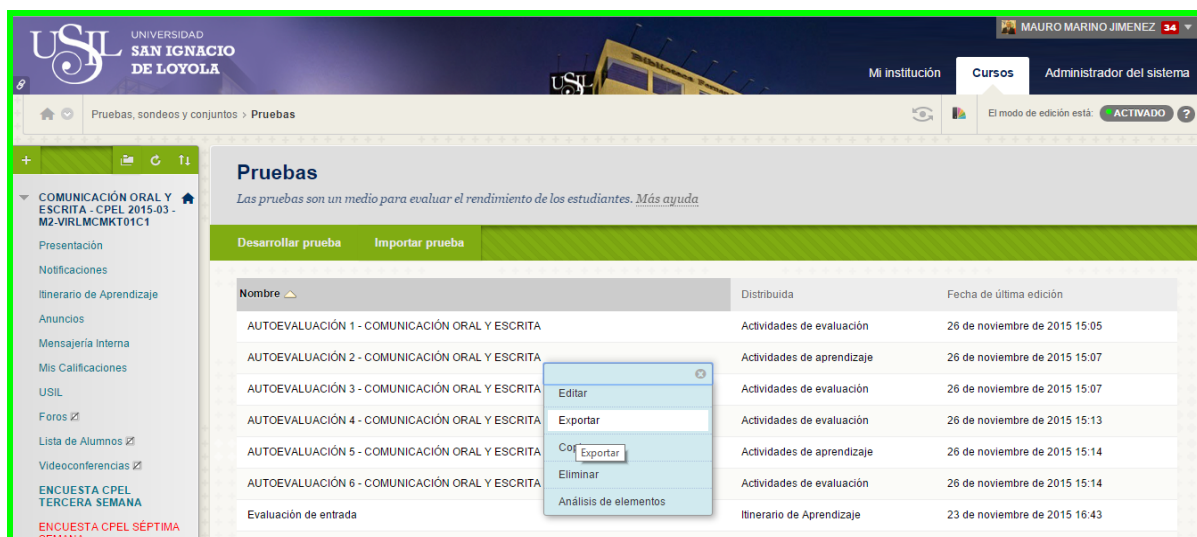


Figura 9. Opciones de importación y exportación de pruebas en Blackboard Learn
Fuente: COYE en modalidad e-learning

Entre los tipos de preguntas más conocidos para la herramienta *Pruebas, sondeos y conjuntos* se puede encontrar las siguientes: *Varias opciones* (asociado a la elección de una entre varias alternativas), *Respuesta múltiple* (similar a la anterior, pero con la posibilidad de elegir más de una opción como respuesta correcta), *Respuesta breve* (para agregar una frase u oración), *Redacción* (para escribir una respuesta tipo ensayo), *Respuesta de archivo* (similar a *Tareas*, ya que ofrece la posibilidad de enviar un documento en un determinado formato, como Word, PDF o Power Point), *Ordenación* (para colocar oraciones en un determinado orden), *Rellenar el espacio en blanco* (para completar enunciados sobre algún saber evaluado), *Oración confusa* (similar a *Rellenar el espacio en blanco*, pero con distintas opciones para cada espacio vacío) *Verdadero/Falso* (para determinar la veracidad o falsedad de las afirmaciones propuestas), *Zona activa* (la cual permite interactuar sobre información visual en una determinada imagen), *Numérica calculada* (ideal para ofrecer rangos de respuestas cuantitativas). y *Escala de opinión Likert* (para preguntas tipo encuesta).

Este repertorio de opciones para tipos de preguntas, creación de conjuntos y traslado de pruebas hacen de *Pruebas, sondeos y conjuntos* una potente opción para el trabajo en línea. Por otra parte, bajo un diseño flexible, brindan la posibilidad de salir de una forma educativa basada en único tipo de evaluación.

En cuanto al trabajo desarrollado para la asignatura COYE, la posibilidad de elaborar redacciones digitales, tanto en las tareas como en las pruebas, se convierte en una forma legítima de evaluar la expresión escrita. Esto, por supuesto, complementado con otros medios y herramientas, como el uso de videoconferencias.

La herramienta *Blackboard Collaborate* es una alternativa interesante para trabajar videoconferencias dentro y fuera de Blackboard. En tal sentido, además de las conocidas alternativas de grabar y publicar las sesiones (véase Figura 10), también es pertinente su actuación a través de enlaces desde otras plataformas, como el caso de Chamilo para la asignatura de Comunicación Oral y Escrita en sistema *blended learning* (véase Figura 11).



Figura 10. Ejemplos de grabaciones de videoconferencias

Fuente: COYE en modalidad e-learning

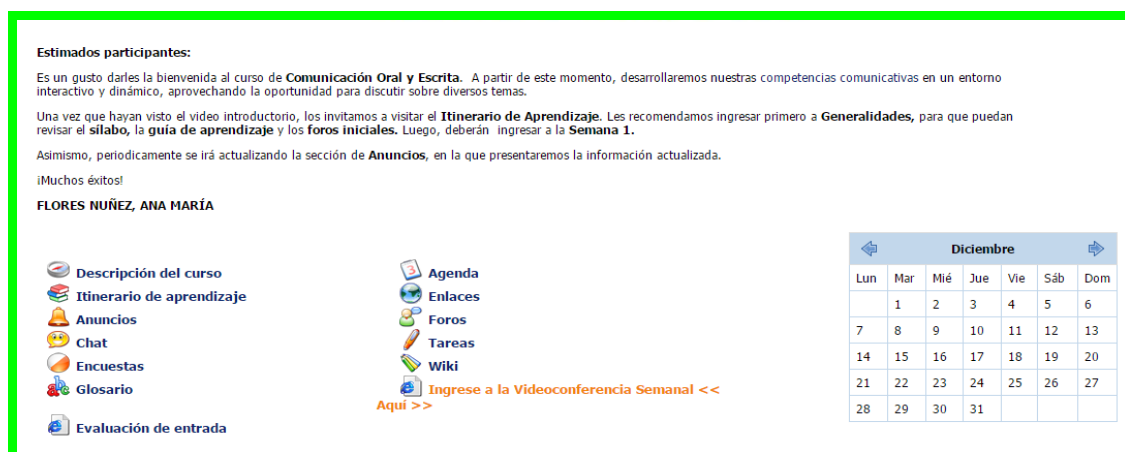


Figura 11. Ejemplos de grabaciones de enlace externo a videoconferencia

Fuente: COYE en modalidad *blended learning*

Esto permite que *Blackboard Collaborate* funcione en distintas circunstancias, sin necesidad de que esté cargado en la plataforma. Asimismo, debido a la flexibilidad de acceso mediante el enlace, existen varias alternativas para que distintas personas puedan participar de la actividad (véase Figura 12).

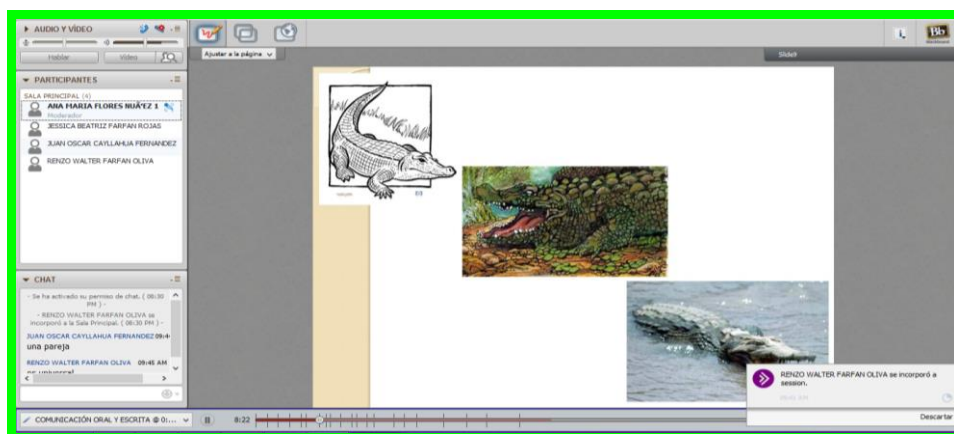


Figura 12. Ejemplo de videoconferencia en *Blackboard Collaborate*

Fuente: COYE en modalidad *e-learning*

Otro beneficio de esta opción es la masificación y organización de eventos académicos. Un ejemplo de esta práctica es *EduTic Innova*, Congreso Internacional de Educación Virtual, organizado por la USMP desde el año 2011 hasta la actualidad (<http://www.usmpvirtual.edu.pe/eduticinnova/>) y cuyas exposiciones son enteramente en modo virtual a través de esta herramienta a través de un sistema de salas de videoconferencias (véase Figura 13).



Figura 13. Salas del Congreso Internacional de Educación *EduTic Innova 2015*.

Fuente: <http://www.usmpvirtual.edu.pe/eduticinnova/programas.html>

Este beneficio en el sistema de videoconferencias permite la conexión de expositores dentro y fuera del territorio nacional. Gracias a esto, se puede coordinar la realización de congresos, simposios o conferencias que superan, de forma sumamente práctica, las barreras geográficas y económicas.

Por otra parte, las videoconferencias para asesorías o evaluaciones es una fórmula demostrada tanto en el ámbito de la asignatura mencionada como en la validación de numerosos cursos en línea con legitimidad y bajo costo, tales como los cursos de idiomas en línea. Entre estos se puede citar *Duolingo* (<https://testcenter.duolingo.com/>), el cual se declara como de similar rigurosidad al TOEFL iBT gracias a su base de preguntas y la obligatoriedad de identificación visual en la plataforma (véase Figura 14).

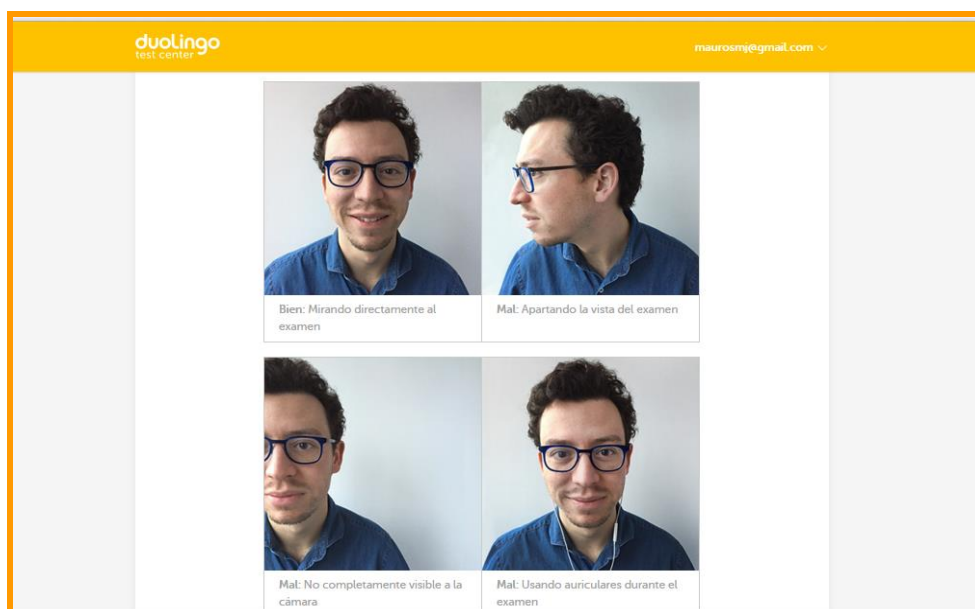


Figura 14. Recomendaciones para la evaluación en línea en Duolingo

Fuente: <https://testcenter.duolingo.com/faq>

En cuanto a la interface de la modalidad *e-learning* para CPEL, *Blackboard Learn* ofrece distintas opciones para agrupar contenidos: *Módulos de aprendizaje*, *Carpetas*, *Archivos* y *Elementos de contenidos*. Cada uno con una visualización específica y una forma para llegar a un determinado objetivo.

Un criterio para determinar las opciones, corresponde a criterios de usabilidad. Término que ha sido definido por Hassan como “la disciplina que estudia la forma de diseñar sitios web para que los usuarios puedan interactuar con ellos de la forma más fácil, cómoda e intuitiva posible” (2002, p.1). Esto significa que debe haber una ruta clara para que los estudiantes puedan encontrar todos los contenidos con rapidez y seguridad.

Durante la propuesta ofrecida, se planteó la posibilidad de establecer módulos de aprendizaje que cubran los distintos rubros que se pueden hallar en los cursos presenciales y *blended learning*, dado que existe la posibilidad de que se gestione las tres modalidades a lo largo del grado universitario (véase Figura 15). Por otra parte, como refuerzo a esta premisa, en la portada de las asignaturas *e-learning* se puede apreciar un video de bienvenida, instrucciones y las principales opciones de comunicación junto a los contenidos. De igual forma, se ofrece enlaces puntuales a actividades relevantes, como la encuesta en línea para conocer las opiniones de los estudiantes.



Figura 15. Visualización de la máscara de COYE

Fuente: COYE en Blackboard Learn

Dentro de cada semana, también se puede apreciar una visualización de contenidos y actividades ordenadas de forma sistemática, de modo que se pueda realizar un recorrido ordenado de cada parte, con la posibilidad de que puedan retornar, con cierta facilidad, cuando se considere pertinente (véase Figura 16).



Figura 16. Visualización de la primera semana

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

Es importante mencionar que una importante cantidad de contenidos se encuentran cargados en la LMS a la que se hace referencia. Por lo tanto, resultan descargables y transportables en diferentes dispositivos. Esto se decidió para estudiantes que se encuentran específicamente limitado de poder ingresar todos los días a Internet, como los que trabajan en condiciones de internamiento por la actividad minera.

En el caso de los contenidos que no necesariamente están cargados en *Blackboard Learn*, como las presentaciones elaboradas en *Adobe Presenter* (véase Figura 17), se gestionó su versión descargable en PDF, la cual no solo tiene las imágenes de las láminas, sino también los subtítulos. Todo ello con el fin de brindar oportunidades a estudiantes que, por rutina o condiciones físicas, se encuentren impedidos de escucharlas.

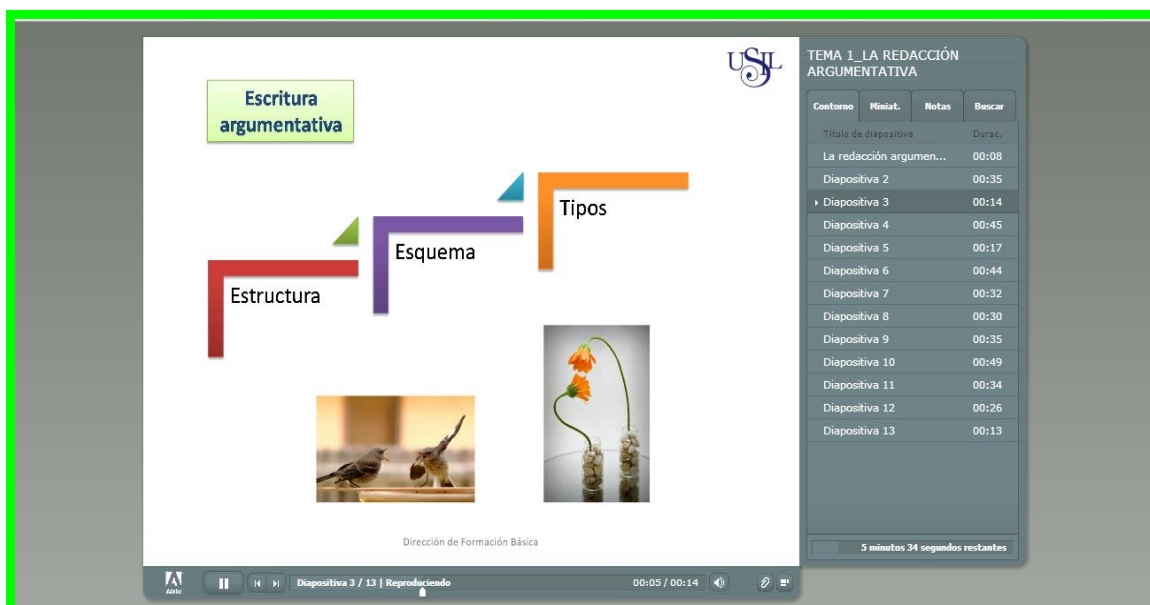


Figura 17. Ejemplo de Presentación en Adobe Presenter

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

Estas opciones resultan sumamente valiosas cuando se trata de atender a la diversidad. Una coincidencia con lo descrito se declara en ECO MOOC (2015b), ya que dicha institución reafirma la posibilidad de presentar recursos multimediales en simultáneo, brindar un nivel de accesibilidad para personas con discapacidades auditivas o visuales y ofrecer la posibilidad de revisar contenidos en diversos contextos (por ejemplo, en espacios en los que hay mucho ruido).

Este repertorio de herramientas y forma de presentación de contenidos no estaría completa si no se comunican adecuadamente los objetivos del programa o se desarrolla una evaluación congruente con los elementos ya mostrados. Por lo tanto, en los siguientes puntos se complementará la explicación en ambas direcciones.

2.2.4.2 COMUNICACIÓN DE LOS OBJETIVOS

Una vez revisadas las características de los LMS empleados, se comentará brevemente acerca de la forma en que se comunican los objetivos según las modalidades. Es conveniente reiterar que, a pesar de funcionar con prácticas y actividades distintas, desarrollan un propósito en común. Este concepto, planteado por Bertalanffy, se denomina *equifinalidad*, el cual se explica de la siguiente manera:

En cualquier sistema cerrado, el estado final está inequívocamente determinado por las condiciones iniciales: p. ej., el movimiento en un sistema planetario, donde las posiciones de los planetas en un tiempo están inequívocamente determinadas por sus. posiciones en un tiempo t_0 . O, en un equilibrio químico, las concentraciones finales de los compuestos reaccionantes depende naturalmente de las concentraciones iniciales. Si se alteran las condiciones iniciales o el proceso, el estado final cambiará también. No ocurre lo mismo en los sistemas abiertos. En ellos puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos. Es lo que se llama equifinalidad, y tiene significación para los fenómenos de la regulación biológica (1976, p.40).

Un punto de partida para la educación virtual (y la educación en general) es tener en cuenta que esta actividad corresponde a una dinámica con seres vivos, sobre los cuales no existe un único camino para lograr un determinado resultado. Por otra parte, los paradigmas sobre educación a distancia y desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas, revisados en el capítulo anterior, se condice con este postulado; pues se subsumen dentro de una constante preocupación por lograr objetivos de aprendizaje que respondan a una realidad determinada. Dicho de otra forma, los sistemas educativos funcionan de manera distinta según la época y el contexto, por lo que se buscará perfeccionarlos a medida que las necesidades o el contexto lo hagan necesario.

En la EPA, por ejemplo, observamos que surge como una respuesta ante un tipo de población que necesita completar su educación formal por diferentes motivos (desarrollo profesional, mejora en la gestión de su propia empresa, requerimientos de su centro de trabajo, etc.), pero que tiene características distintas a aquellos grupos que tuvieron la posibilidad de estudiar de forma continua desde sus primeros años de vida. En un público como el que se trabaja en esta tesis es menester que los grados obtenidos sean cualitativamente similares; pero el diseño metodológico empleado debe tomar en cuenta la experiencia de vida, los saberes adquiridos en sus actividades laborales y una expresión oral más desarrollada gracias a las razones anteriormente mencionadas. Por

otro lado, también es cierto que el mayor número de responsabilidades inherente a estos alumnos hace que dispongan de menos tiempo para adquirir nuevos saberes y su motivación para hallarlo será proporcional a la utilidad directa en su quehacer cotidiano.

Esta situación es similar en el diseño de las modalidades empleadas, pues confrontan la necesidad de desarrollar competencias lingüístico-comunicativas a través de canales distintos, pero justificados por sus condiciones educativas demostradas (presencial), en la combinación de un sistema tradicional y otro virtual (*blended learning*) y en el desarrollo paralelo de los objetivos trazados en la asignatura y la promoción de competencias digitales (*e-learning*). Se suma a esta propuesta la generación de espacios de discusión que obedecen a distintas formas de decodificación, ya que, si bien el aula permite la disposición de un contexto claramente establecido, el entorno virtual se ve en la necesidad de construir el propio.

En el caso de las modalidades presencial y *blended learning*, se ofrece de un campus virtual representado por Chamilo, el cual ofrece información preliminar acerca de las actividades y objetivos por desarrollar. Entre los documentos disponibles se encuentran el sílabo, los cronogramas de evaluaciones y autoevaluaciones, la guía de aprendizaje y el reglamento de estudios (véase Figura 18).

Figura 18 shows a screenshot of the 'Cronograma de Evaluaciones' page in Chamilo. The page is titled '2016-1 Módulo 1' and lists three modalities: Presencial, Semivirtual, and Virtual. A note states: 'Ojo: NO se rezaña ninguna Práctica Calificada. Solo se rezaña el Examen Final. De las 3 Prácticas Calificadas, valen las 2 mejores notas. Esas serán las promediadas. Revisar sus respectivos sílabos.' Below this, there are two tables. The first table is for 'Modalidad: Presencial' and the second is for 'Modalidad: Semivirtual'. Both tables have columns for 'Prácticas', 'Semana', and 'Rango de Fechas'.

Prácticas	Semana	Rango de Fechas
1	Semana 3	Del lunes 18-01-2016 al viernes 22-01-2016
2	Semana 5	Del lunes 01-02-2016 al viernes 05-02-2016
3	Semana 6	Del lunes 08-02-2016 al viernes 12-02-2016
FINAL	Semana 7	Sábado 20-02-2016 INFOSIL: Lugar y hora

Prácticas	Semana	Rango de Fechas
1	Semana 3	Del lunes 18-01-2016 al viernes 22-01-2016
2	Semana 5	Del lunes 01-02-2016 al viernes 05-02-2016

Figura 18. Presentación de las actividades a desarrollar en las modalidades presencial y *blended learning*

Fuente: COYE en Chamilo

En ambos casos, la presencialidad suele ser suficiente como para que los estudiantes tengan conocimiento sobre lo que se plantea, ya que hay una participación directa con el docente en aula y a través del correo electrónico. Sin embargo, al contar con solo una sesión semanal en aula para la modalidad *blended learning*, se recurre a canales adicionales de comunicación, tales como el *Foro de consultas* (véase Figura 19) y los *Anuncios* (véase Figura 20).

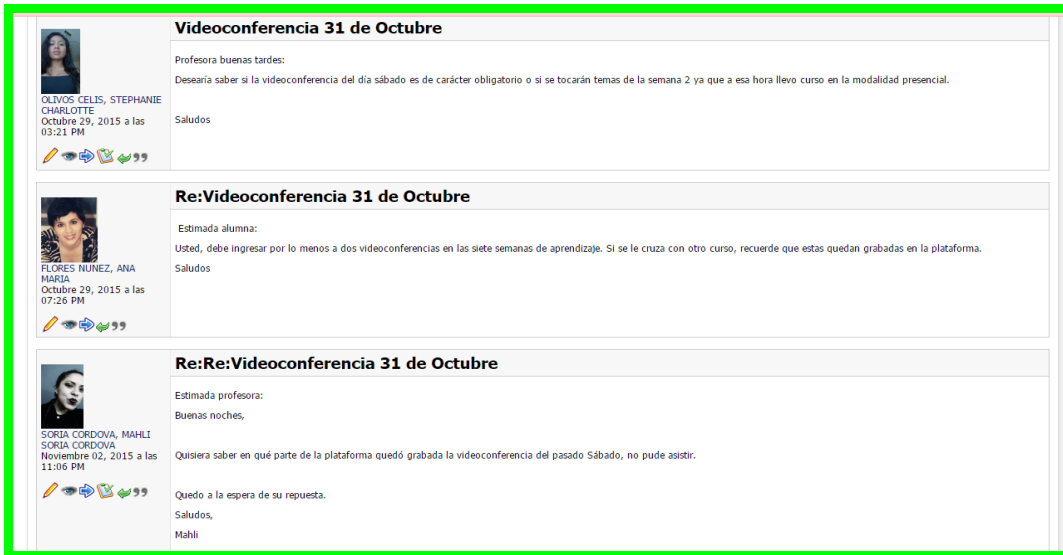


Figura 19. Foros de consultas en modalidad *blended learning*

Fuente: COYE en *Chamilo*

Titulo	Publicado por	Última actualización
Evaluación de salida	MARINO JIMENEZ, MAURO	Diciembre 03, 2015 a las 12:03 PM
PPT de conectores	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Noviembre 28, 2015 a las 04:16 PM
Videoconferencia 5	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Noviembre 27, 2015 a las 07:31 PM
Videoconferencia 4	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Noviembre 20, 2015 a las 03:46 PM
Foro de la semana 4	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Noviembre 18, 2015 a las 06:35 PM
Encuesta a estudiantes CPPEL 2015-3 Módulo 2	FB, ADMIN	Noviembre 16, 2015 a las 06:01 PM
Participación en el foro	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Noviembre 11, 2015 a las 05:23 PM
Evaluación de entrada	MARINO JIMENEZ, MAURO	Noviembre 06, 2015 a las 10:46 AM
Participación en el foro	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Noviembre 04, 2015 a las 08:22 PM
Participación en el foro	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Octubre 29, 2015 a las 03:06 PM
Videoconferencia N°1	FLORES NUNEZ, ANA MARIA	Octubre 28, 2015 a las 05:10 PM

Figura 20. Tablón de Anuncios en la modalidad *blended learning*

Fuente: COYE en *Chamilo*

Ambas formas de comunicación sugieren una interacción que redistribuye las condiciones de lo total o parcialmente presencial. Por tal motivo, las horas dedicadas del docente en modalidad *blended learning* se modifican también hacia rangos de tiempo durante toda la semana; pero con la precisión de resolver consultas cuya solución también es visible para los demás participantes que ingresen posteriormente.

El mismo principio puede aplicarse a las sesiones síncronas por videoconferencia; pues estas se encuentran disponibles tanto para quienes pudieron acceder a ellas según su programación como para los que desean visualizarlas en diferido (véase Figura 21). Esta disponibilidad es crucial, sobre todo para aquellos participantes cuyos tiempos resultan difíciles de manejar.



Figura 21. Lista de enlaces con videoconferencias y presentaciones.

Fuente: Curso de Comunicación Oral y Escrita en Chamilo

En cuanto a la modalidad *e-learning*, se ofrece un apoyo con todos los atributos sugeridos en el campus virtual para la forma *blended*, pero agregando otros relacionados con la usabilidad. Por ejemplo, la lectura de los *Anuncios* es rápida y completa incluso desde la lista de los mismos (véase Figura 22). Algo muy diferente a lo acontecido con *Chamilo*, LMS en el que se debe seguir un paso más para poder visualizar la totalidad del mensaje.

Anuncios

Bienvenidos a la semana siete de aprendizaje
 Publicado en: lunes 7 de diciembre de 2015 14H29' PET

Estimados alumnos:

Bienvenidos a la semana siete de aprendizaje. A continuación, detallaré las actividades correspondientes.

1. El trabajo final de exposición podrá ser presentado hasta el día 11 de diciembre. Las indicaciones las encuentran en la parte de actividades de esta semana. Con respecto a la grabación del video, que debe acompañar su exposición, ustedes, tendrán la libertad de elegir al compañero(s) que participe(n) en él.
2. La lectura que se evaluará para el examen final es " CONSUMIDORES Y CIUDADANOS" de Néstor García Canclini. La encuentran también en el itinerario de aprendizaje de la semana siete.
3. El examen final es presencial y las indicaciones correspondientes, para ese día, serán remitidas por Servicios Académicos.

Saludos

Publicado por: ANA MARIA FLORES NUÁEZ
 Publicado para: COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA - CPEL 2015-03 - M2-VIRLMCMKT01C1

Evaluación oral en línea
 Publicado en: miércoles 2 de diciembre de 2015 15H41' PET

Estimados alumnos:

Por favor, se les solicita ser puntuales para la prueba oral en línea, ya que cada uno de ustedes tiene un horario destinado de acuerdo a la inscripción. De esa manera, se evitará que se interrumpan y puedan rendir una óptima evaluación.

Saludos

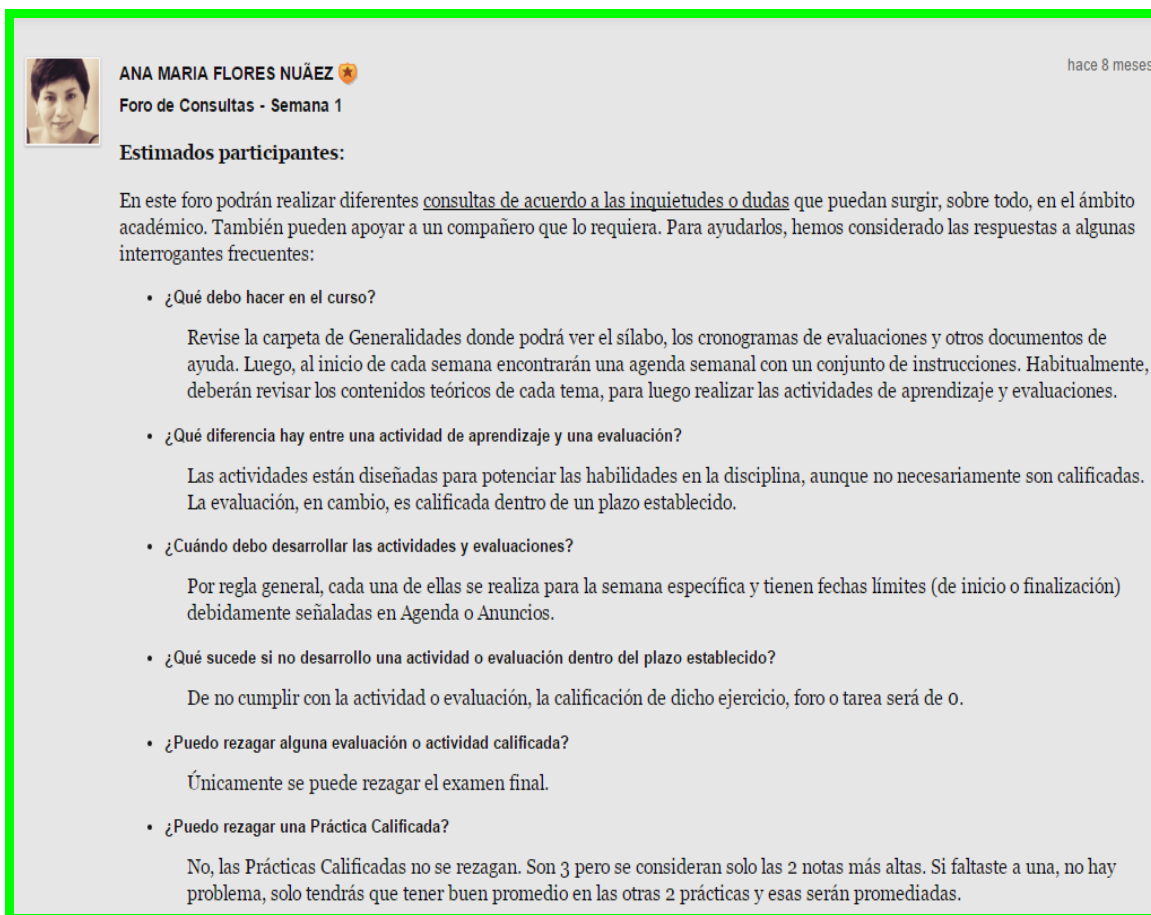
Publicado por: ANA MARIA FLORES NUÁEZ
 Publicado para: COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA - CPEL 2015-03 - M2-VIRLMCMKT01C1

Figura 22. Tablón de Anuncios en modalidad *e-learning*

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

A esta agrupación de contenidos más visibles para el estudiante, se suma también la necesidad de satisfacer preguntas rutinariamente más frecuentes que en las otras modalidades. Por tal motivo, los foros de consultas fueron concebidos con una declaración de preguntas y respuestas, las cuales han coincidido en la mayoría de estudiantes en las primeras clases presenciales y que, por experiencia docente, se suelen responder de forma reiterativa. Por lo tanto, debido a la paradójica relevancia de este

acto, el foro de consultas de la primera semana es pródigo en explicaciones (véase Figura 23). Gracias a ello, no solo se consigue despejar la mayoría de dudas, sino que también contribuye a que las consultas y discusiones se concentren en aspectos más específicos del periodo.



The image shows a screenshot of a forum post in Blackboard Learn. At the top left is a profile picture of a woman and the name 'ANA MARIA FLORES NUÑEZ' with a star icon. To the right, it says 'hace 8 meses'. Below the name is 'Foro de Consultas - Semana 1'. The main text of the post is addressed to 'Estimados participantes:' and explains that the forum is for questions and doubts. It lists several common questions and provides answers for each. The questions are: '¿Qué debo hacer en el curso?', '¿Qué diferencia hay entre una actividad de aprendizaje y una evaluación?', '¿Cuándo debo desarrollar las actividades y evaluaciones?', '¿Qué sucede si no desarrollo una actividad o evaluación dentro del plazo establecido?', '¿Puedo rezagar alguna evaluación o actividad calificada?', and '¿Puedo rezagar una Práctica Calificada?'. The answers provide details about syllabi, schedules, and the consequences of missing deadlines.

ANA MARIA FLORES NUÑEZ ★
hace 8 meses
Foro de Consultas - Semana 1

Estimados participantes:

En este foro podrán realizar diferentes consultas de acuerdo a las inquietudes o dudas que puedan surgir, sobre todo, en el ámbito académico. También pueden apoyar a un compañero que lo requiera. Para ayudarlos, hemos considerado las respuestas a algunas interrogantes frecuentes:

- ¿Qué debo hacer en el curso?
Revise la carpeta de Generalidades donde podrá ver el silabo, los cronogramas de evaluaciones y otros documentos de ayuda. Luego, al inicio de cada semana encontrarán una agenda semanal con un conjunto de instrucciones. Habitualmente, deberán revisar los contenidos teóricos de cada tema, para luego realizar las actividades de aprendizaje y evaluaciones.
- ¿Qué diferencia hay entre una actividad de aprendizaje y una evaluación?
Las actividades están diseñadas para potenciar las habilidades en la disciplina, aunque no necesariamente son calificadas. La evaluación, en cambio, es calificada dentro de un plazo establecido.
- ¿Cuándo debo desarrollar las actividades y evaluaciones?
Por regla general, cada una de ellas se realiza para la semana específica y tienen fechas límites (de inicio o finalización) debidamente señaladas en Agenda o Anuncios.
- ¿Qué sucede si no desarrollo una actividad o evaluación dentro del plazo establecido?
De no cumplir con la actividad o evaluación, la calificación de dicho ejercicio, foro o tarea será de 0.
- ¿Puedo rezagar alguna evaluación o actividad calificada?
Únicamente se puede rezagar el examen final.
- ¿Puedo rezagar una Práctica Calificada?
No, las Prácticas Calificadas no se rezagan. Son 3 pero se consideran solo las 2 notas más altas. Si faltaste a una, no hay problema, solo tendrás que tener buen promedio en las otras 2 prácticas y esas serán promediadas.

Figura 23. Foro de consultas en modalidad e-learning

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

Otro elemento adicional en relación con el trabajo de las otras modalidades es el uso de *Mensajes del Curso* (véase Figura 24) herramienta que emula las características de un correo electrónico, con la opción de enviar mensajes individuales o masivos, pero de forma mucho más rápida y precisa.

Mensajes del Curso, sumado a las opciones anteriores, dispone una comunicación fluida con los estudiantes, motivando la interacción y compensando la presencialidad total o parcial de las modalidades anteriores. Al emplear criterios de

usabilidad, se ofrece también un entorno que suma alternativas en la comunicación de los objetivos. Punto importante cuando se desarrolla la práctica educativa, y se sugiere el acompañamiento de lo lingüístico y lo digital en un sistema educativo.

Redactar mensaje

Los mensajes del curso son comunicaciones de texto privadas y seguras que se realizan dentro de un curso y entre miembros de ese curso. Aunque son similares a los mensajes de correo electrónico, los usuarios deben haber iniciado sesión en el curso para poder leer y enviar mensajes. [Más ayuda](#)

* Indica un campo obligatorio.

Cancelar Enviar

1. Destinatarios

Para Seleccionar destinatarios: Para línea

Destinatarios

- STHEFANY MILAGROS ALATA ROMERO
- ALEJANDRO ARMANDO ALVARADO COSSIO
- JOEL APONTE ORTIZ
- JACKELYN GRISSEL CASTILLO TORRES
- JUAN OSCAR CAYLLAHUA FERNANDEZ
- JUAN JESUS CHACALTANA ALEJOS
- FERNANDO GABRIEL CHACCHINIÑO

Invertir selección Seleccionar todos

Cc

Cco

Figura 24. Mensajes del curso en modalidad e-learning

Fuente: COYE en en *Blackboard Learn*

2.2.4.3 EJEMPLO DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

Al igual que se declaró en el punto anterior, respecto de la comunicación de objetivos a través de distintos medios, una sesión de aprendizaje puede concebirse de diversas maneras para el logro de un mismo propósito. Sin embargo, en este caso, se debe reformular la cantidad de contenidos y el grado de autonomía que se desea conseguir en un estudiante, a través de la naturaleza de la modalidad. La virtualidad supone más independencia que la presencialidad por la simple razón de que la actuación a distancia deja mucho más en manos del aprendiz que el trabajo en un salón de clases; ya que este último está asociado con una presión social en la que las indicaciones del docente y la actuación de los pares ejercen su influencia.

Como se ha observado en el capítulo I, la distinción que Prensky realizó originalmente entre los *inmigrantes digitales* y *nativos digitales* fue modificada por la búsqueda de una *sabiduría digital* (2010), en la que todos los seres humanos (sin

importar su edad o condición) estamos comprometidos con el manejo de las tecnologías para cumplir nuestros propósitos. Por lo tanto, más que estar actualizados con el manejo de una LMS determinada para el desarrollo disciplinar, importa el poder adaptarse a una situación de cambios y creación de oportunidades.

Esto pudo corroborarse cuando se revisaron las características de la EPA, destacando la autonomía y respeto por la experiencia del estudiante adulto. Características que no solo son importantes en el llamado modelo andragógico, sino también en la educación a distancia, a través de sus asignaturas en grados universitarios y otras modalidades educativas oficiales e informales (Billington, 1996; Gimeno-Sanz, 2014; Hermanson, 1996; Instituto de Tecnologías Educativas, 2014; Merriam y Bierema, 2014; Warmoth, 2012).

Esta diversidad de praxis sugiere una concepción parcialmente distinta de sesión de aprendizaje; sin dejar de lado el hecho de que la finalidad sigue manteniéndose en los tres casos. Por lo tanto, es válido establecer un análisis comparativo para las modalidades declaradas.

En los tres casos se dispone de una presentación de los propósitos de la sesión, los contenidos del curso y actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, tanto por el medio empleado como por la adaptación al mismo se ofrecen algunas diferencias. En tal sentido, la sesión de aprendizaje dedicada a la redacción argumentativa tiene elementos característicos, los cuales pueden depender directamente del docente en la versión presencial; pero que se automatizan o enfocan en el apoyo de las TIC a medida que se incrementa el componente virtual (véase Tabla 7).

Respecto de los propósitos de la sesión, ofrecidos en *Chamilo* y *Blackboard Learn* para las modalidades presencial, *e-learning* y *blended learning* se optó por distintas alternativas. En el primer caso se depende únicamente del docente. Este, de forma verbal y con la exhibición de un documento en clase, presenta los propósitos de la sesión y la relevancia de esta. Sin embargo, en los otros dos casos, se recurrió a *Prezi* (www.prezi.com). Una herramienta especializada en la elaboración de presentaciones interactivas, las cuales permiten la presentación de contenidos con abundante información visual y facilidad para acercar y alejar las imágenes. *Prezi*, además, permite

la incrustación de sus presentaciones dentro de páginas web, blogs y sistemas LMS (véase Figura 25).

Tabla 7

Contenidos presentados en los campus virtuales respecto de La redacción argumentativa

Elemento	Sistema presencial		Sistema blended learning		Sistema e-learning	
Propósitos de la sesión	Docente		Campus Chamilo	Virtual	Campus Blackboard	Virtual
Presentaciones	Campus Chamilo (solo PPT)	Virtual	Campus Chamilo: audio y subtítulos	Virtual PPT con	Campus Blackboard: audio y subtítulos	Virtual PPT con
Materiales adicionales			Campus Chamilo: la videos	Virtual lectura sobre argumentación,	Campus Blackboard: sobre argumentación,	Virtual lectura la videos
Autoevaluación y repaos	Autoevaluación Moodle		Autoevaluación Moodle Repaso en ProProfs		Autoevaluación en Blackboard	Repaso en ProProfs
Actividades	Trabajos escritos a mano		Foro argumentativo en Chamilo	Videoconferencia en Blackboard	Foro argumentativo en Blackboard	Videoconferencia en Blackboard
						Tarea

Nota: elaboración propia, basada en los campus virtuales de Comunicación Oral y Escrita

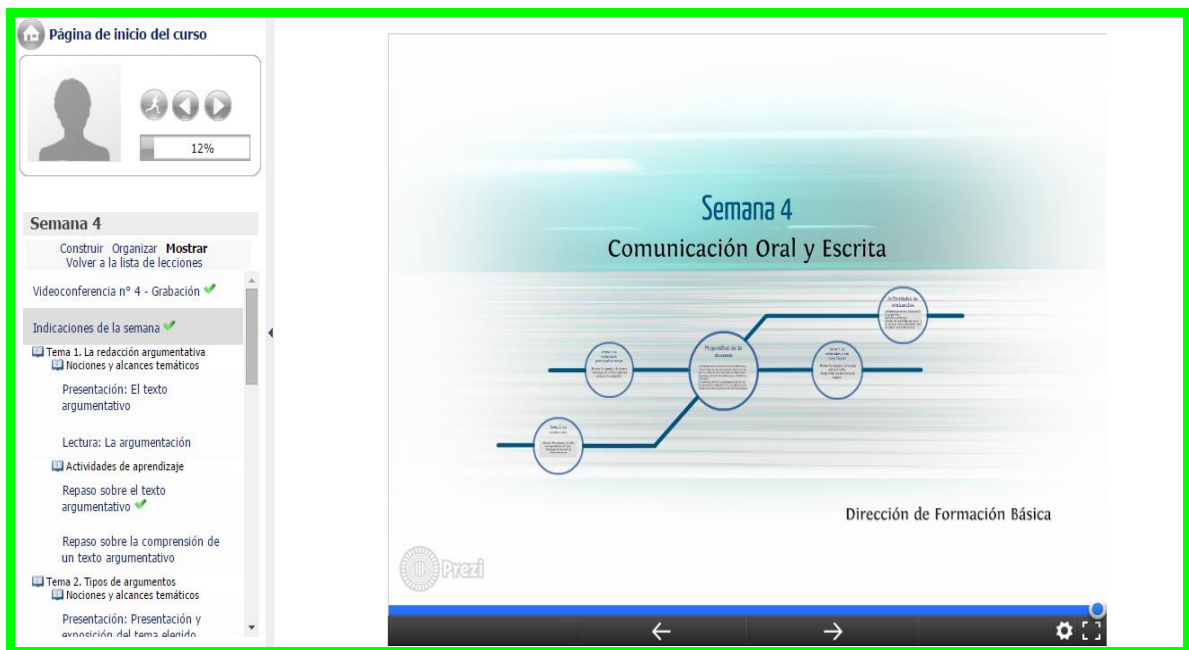


Figura 25. Propósitos de la sesión presentados en Prezi

Fuente: COYE en Chamilo

La elección de esta herramienta para el desarrollo de los propósitos de las sesión está justificada en factores como el atractivo visual de los contenidos; la disposición para el descubrimiento y el aprendizaje, al generar expectativas en el siguiente elemento a visualizar, a diferencia de una presentación plana; la ilustración con ejemplos que pueden ser empleados por los estudiantes en una futura asignación; la generación indirecta de una experiencia de aprendizaje informal, al explorar el manejo de la herramienta y la mejora de la presentación en tiempo real, ya que esta puede actualizarse en línea, sin necesidad de reinstalarla como un documento.

A raíz de las presentes ventajas, es posible generar un espacio significativo de trabajo, el cual puede actualizarse y reforzarse de acuerdo con las necesidades educativas y el *feedback* retroalimentación obtenidos de los participantes. De igual forma, permite un discurso más parejo en cuanto a las particularidades disciplinares, sin que estas menoscaben la actividad docente. Ello permite que esta última se concentre en espacios de discusión disciplinar, videoconferencias y revisión de trabajos.

En cuanto a los contenidos basados en presentaciones, existe una diferencia significativa en la presentación del discurso para la modalidad presencial y las otros dos. La primera se desarrolla a través de documentos planos (véase Figura 26); los demás, con audio y subtítulos (véase Figura 27). Esto permite que la explicación básica sea gestionada con mayor o menor participación del docente, toda vez que esta se realiza de manera presencial o a distancia.



Figura 26. Presentación en modalidad presencial

Fuente: COYE en Chamilo



Figura 27. Presentación en modalidad e-learning y blended learning

Fuente: COYE en Blackboard Learn

Aunque la lección pueda concebirse de manera suficiente para la adquisición de saberes (a lo cual se agrega la portabilidad de la lección y la posibilidad de consultarla varias veces), existe también una desventaja importante: la falta de interacción con un docente real en un mismo espacio físico.

Esta demanda de autonomía tiene diversas formas de compensación. La más frecuente y utilizada por parte de las comunidades educativas *e-learning* suele ser el uso de foros de consultas y temáticos, agregándole a estos la videoconferencia, el correo, la mensajería y los wikis, sobre los cuales se comentará más adelante.

Para esta lección en particular, se agrega a la presentación con audio y subtítulos un breve artículo sobre la argumentación (véase Figura 28). Esta lectura, disponible en *e-learning* y *blended learning*, exige una demanda de autonomía por parte del estudiante para su lectura, articulada con posteriores actividades de interacción y de elaboración de productos. Al mismo tiempo, sugiere la adquisición de saberes que pueden ser discutidos, por constituirse como versiones complementarias de distintos autores.

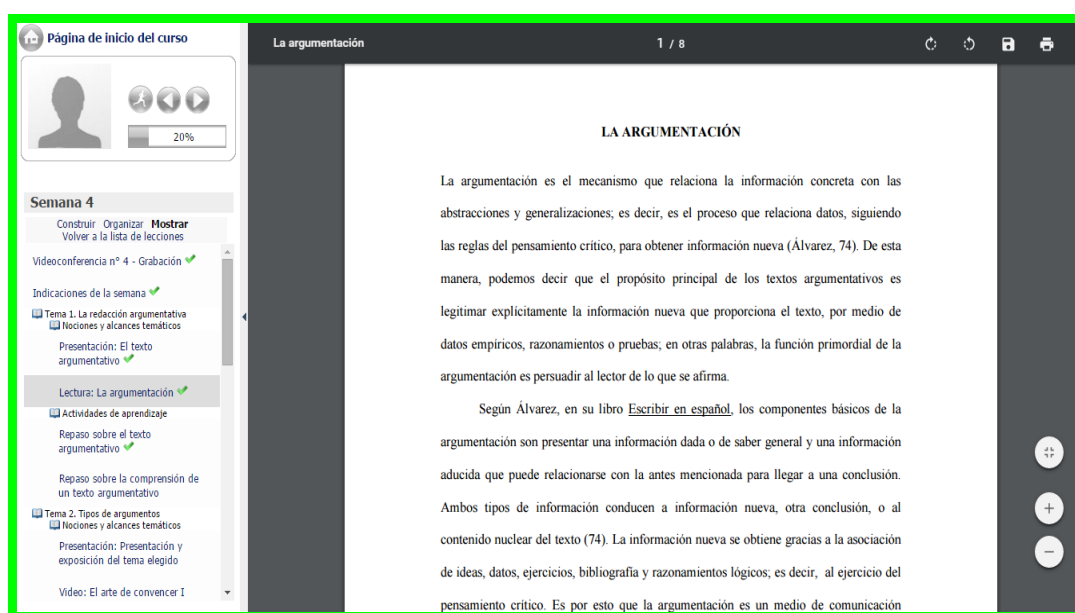


Figura 28. Lectura disponible en las modalidades *e-learning* y *blended learning*

Fuente: COYE en *Chamilo*

Para establecer un correlato entre la presentación (producto diseñado para la asignatura) y la lectura (propuesta de un especialista en el tema), corresponde la presentación de ejemplos que puedan ser percibidos en la realidad y que representen la utilidad del saber adquirido. En tal sentido, a diferencia de una explicación oral establecida para la comprensión de un tema ajustado a las características del currículo, se ofrecen videos de terceros que comenten las bondades de la argumentación dentro del campo interpersonal, y sus aplicaciones para convencer (véase Figura 29) y su sentido dentro de un sistema de creencias (véase Figura 30). En tal sentido, los conocimientos propuestos adquieren mayor validez y credibilidad dentro de contextos pragmáticos, los cuales sostienen también la posibilidad de generar actividades de aprendizaje relacionadas con situaciones de la realidad.

En las siguientes líneas se ofrece una descripción de los elementos empleados para las actividades de aprendizaje dentro de la asignatura.



Figura 29. Video “El arte de convencer” disponible en las modalidades e-learning y blended learning

Fuente: COYE en Chamilo



Figura 30. Video “¿Cómo somos los peruanos?” disponible en los sistemas e-learning y blended learning

Fuente: COYE en Blackboard Learn

Respecto de las actividades de autoevaluación, abocadas a la propia regulación del aprendizaje (pero con reducidas consecuencias para la evaluación final), las tres modalidades disponen de mecanismos para mostrarlas a través de una selección de cinco ítems, elegidas de un banco de preguntas que incluyen los conocimientos sobre el tema en particular y su aplicación en determinados casos; privilegiando este último componente, por estar más asociado al modelo educativo por competencias. Para tal efecto, se establece una distinción según la modalidad. *Moodle* se aplica para los estudiantes de la versión presencial y *blended learning* (véase Figura 31) y *Blackboard Learn* para los que han escogido la modalidad *e-learning* (véase Figura 32). En todos los casos es significativo el empleo de un *feedback* automático, el cual redundará sobre las felicitaciones o recomendaciones para generar una gestión del propio aprendizaje (véase Figura 33).



Figura 31. Autoevaluación en la plataforma Moodle

Fuente: COYE en Moodle

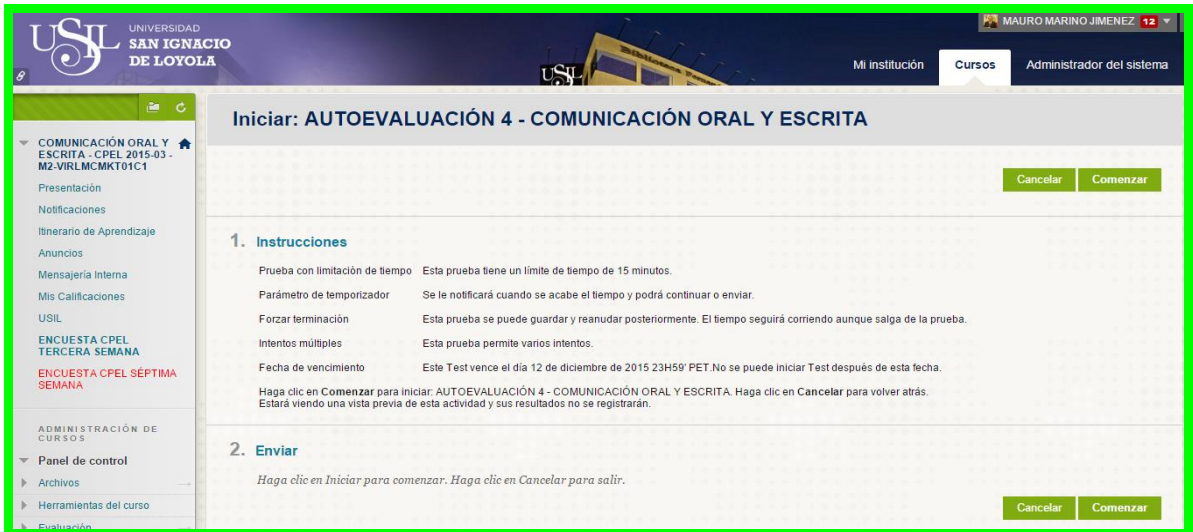


Figura 32. Autoevaluación en la plataforma Blackboard

Fuente: COYE en Blackboard Learn

Pregunta	<p>El siguiente argumento corresponde a qué tipo:</p> <p>El cerebro humano tiene la capacidad para anticipar el peligro. Científicos de la Universidad de Washington han comprobado que una capacidad para poder leer claves en el medio ambiente, las que para otros pueden ser imperceptibles, sería la que permite que algunas personas intuyan lo que va a suceder. Los expertos identificaron un área del cerebro que actúa como un sistema de alerta temprana; este sistema, según ellos, habría sido la razón, por ejemplo, de que aborígenes asiáticos siguiesen a los animales que escaparon del tsunami en diciembre de 2004.</p>
Respuesta	<p><input checked="" type="radio"/> De autoridad.</p> <hr/> <p><input type="radio"/> De ejemplificación.</p> <hr/> <p><input type="radio"/> De causa.</p> <hr/> <p><input type="radio"/> De analogía.</p>
Comentario correcto	¡Muy bien! El argumento de autoridad es aquel en el que el autor cita o parafrasea el pensamiento de una persona o institución para apoyarse en su conocimiento o prestigio.
Comentario incorrecto	Inténtelo de nuevo. Recordar que el argumento de autoridad es aquel en el que el autor cita o parafrasea el pensamiento de una persona o institución para apoyarse en su conocimiento o prestigio.

Figura 33. Ejemplo de pregunta de autoevaluación

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

La participación de 10%, por parte de las autoevaluaciones en la calificación final, trata de generar una dedicación responsable sobre la actividad de aprendizaje; promoviendo que los alumnos aprendan sobre sus propias decisiones. Por otra parte, las evaluaciones más representativas desde el punto de vista numérico están concentradas en redacciones y exposiciones orales. Es decir, el proceso de elaboración de productos supone un trabajo de mayor demanda cognitiva; pero sostenido en una conciencia clara de lo que han desarrollado, generando una actuación con mayor confianza.

Por otra parte, y gracias al impulso de herramientas gratuitas, se permitió la incorporación de *ProProfs* (www.proprofs.com), un software con versión gratuita y de pago, dedicado a la gestión de aulas virtuales con una interfaz rápida y que ofrece una realimentación inmediata en ejercicios previamente diseñados dentro de ella (véase Figura 34).

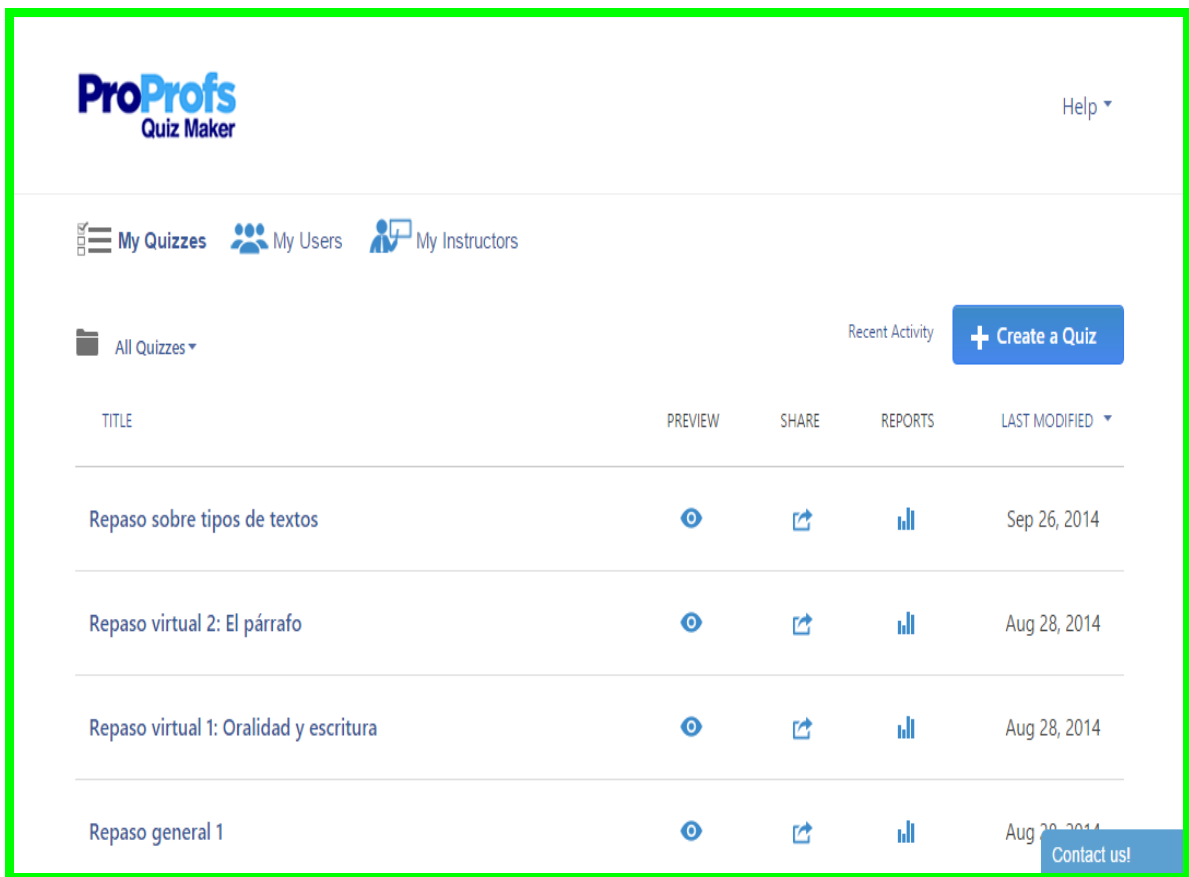


Figura 34. Herramienta para quizzes de ProProfs

Fuente: www.proprofs.com

Aunque solo la versión de pago permite albergar los reportes de cada evaluación, es posible que los estudiantes del sistema *e-learning* y *blended learning* pongan a prueba sus conocimientos a través de repastos libres y con *feedback* inmediato. Esto quiere decir que pueden responder a ejercicios cargados en *ProProfs* de forma ilimitada, sin perjuicio en su calificación final y con el beneficio de conocer su familiaridad con los nuevos saberes. Para efectos de la presente sesión de aprendizaje, se cuenta con dos de estos: “Repaso sobre el texto argumentativo” y “Repaso sobre la comprensión de un texto argumentativo”, los cuales, al igual que las autoevaluaciones, presentan preguntas de aplicación y los resultados luego de responderlas (véase Figura 35).

Figura 35. Repasos sobre el texto argumentativo

Fuente: COYE en Chamilo

ProProfs sustituye actividades no calificadas en el aula, tales como las preguntas abiertas a estudiantes, ejercicios desarrollados a manera de ejemplos y repasos dirigidos. No determina una salida única para estos elementos, pero sí representa un apoyo basado en la autonomía del estudiante antes que en un trabajo innecesario por parte del docente, quien se encuentra abocado en actividades de tutoría y revisión de productos más complejos.

A través de las autoevaluaciones en los tres sistemas y los repasos para *e-learning* y *blended learning* se gestiona un proceso de seguimiento y de autorregulación del aprendizaje. Los repasos, por su parte, compensan la necesidad de asesoría sobre situaciones de aplicación sin que estas representen una sanción en el promedio general. Ambos elementos se conjugan en un proceso más completo para efectos de promoción de competencias lingüístico-comunicativas. Asimismo, generan expectativa y

competitividad en el deseo de mejorar marcas para el desarrollo de una prueba (Véase Figura 36).



Figura 36. Certificado de repaso bien respondido

Fuente: www.proprofs.com

Las actividades concernientes a la evaluación varían según la modalidad. Mientras que la versión presencial de esta sesión de aprendizaje se circunscribe a dos trabajos escritos a mano, en la versiones *e-learning* y *blended learning* se complementan un foro argumentativo y videoconferencias respecto de este tema.

Estas diferencias, revestidas prioritariamente en el tipo de actuación docente, mantienen el tipo de ejercicio por parte de los estudiantes: la identificación de distintos tipos de argumentos, la redacción de argumentos y la redacción de párrafos argumentativos sobre un tema de actualidad. En tal sentido, más allá del soporte empleado, lo virtual no es sinónimo de menoscabo en la calidad o el ejercicio de la competencia. Se generan nuevos escenarios para poner a prueba una actuación, de modo que pueda trasladarse eficientemente.

En la modalidad presencial los trabajos no deben superar un folio por una sola cara, existiendo la posibilidad de que este trabajo se pueda desarrollar uno en clase y otro para la casa. El que se trabaja como tarea puede desarrollarse en Word o a través de diapositivas (véase Figura 37). De esta forma, se podría discutir los ejemplos presentados, para juzgar su calidad y pertinencia.

Apelación a la compasión
 Se acude a la **piiedad** para “convencer” de que se lleva la razón.

EJEMPLO:
 No debemos comer carne. No solo matamos a los animales para comer, sino que, en nombre de la ciencia, los sometemos al peor maltrato, a una explotación insufrible, a una esclavitud que no deseamos para nosotros. Les provocamos los más atroces sufrimientos, les inyectamos todo tipo de drogas, experimentamos con ellos las más espantosas radiaciones, los matamos de hambre y los cocemos vivos. El espectáculo es sumamente triste, doloroso. A cambio, los animales embellecen el mundo en que vivimos, nos compensan del sufrimiento con su inmensa alegría; nos ofrecen su amistad, lealtad y compañía, su nobleza y cariño, su ayuda y su amor.




Figura 37. Ejemplo de trabajo sobre la redacción argumentativa en sistema presencial

Fuente: COYE en Chamilo

La forma de presentar estas actividades en las modalidades *e-learning* y *blended learning* es a través de foros temáticos y videoconferencias. Sin embargo, gracias a la especificidad de casos de contexto real, se utiliza el video “¿Cómo somos los peruanos?” (<https://www.youtube.com/watch?v=XBNDXXFCzLk>), presentado entre los materiales adicionales para aperturar un debate que promueva el desarrollo de una argumentación individual, pero que incluye también un conocimiento compartido. Esta actividad tiene como beneficio directo la participación docente para moderar y comentar las propuestas ofrecidas (véase Figura 38).

En cuanto a las videoconferencias, estas y otras adicionales, además de proyectarse durante fechas previamente establecidas para la interacción necesaria, se agrega la posibilidad de establecer debates sobre un material preparado o videos sobre temáticas de contexto real (véase Figura 38). Estas se encuentran disponibles durante todo el desarrollo de la asignatura, como se vio previamente en el ejemplo de EduTic Innova (véase Figura 13).

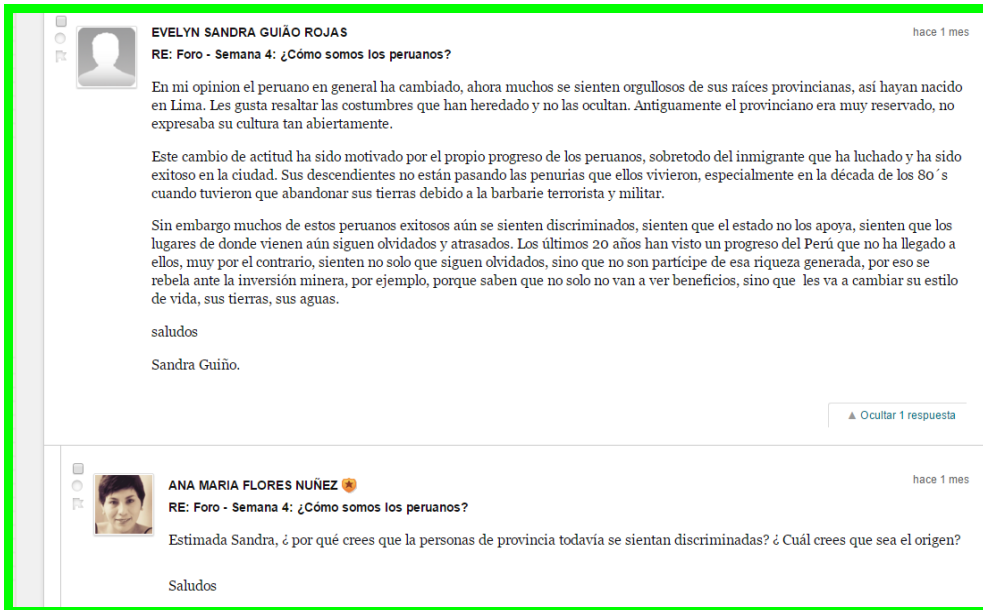


Figura 38. Ejemplo de foro de debate en modalidad e-learning

Fuente: COYE en Blackboard Learn



Figura 39. Ejemplo de videoconferencia en modalidad e-learning

Fuente: COYE en Blackboard Learn

A este conjunto de actividades para desarrollar, interactuar y revisar en la modalidad e-learning se dispone también de una tarea relacionada con la construcción

de oraciones lógicas, las cuales permiten establecer coherencia dentro de los argumentos y su redacción en general (véase Figura 40).

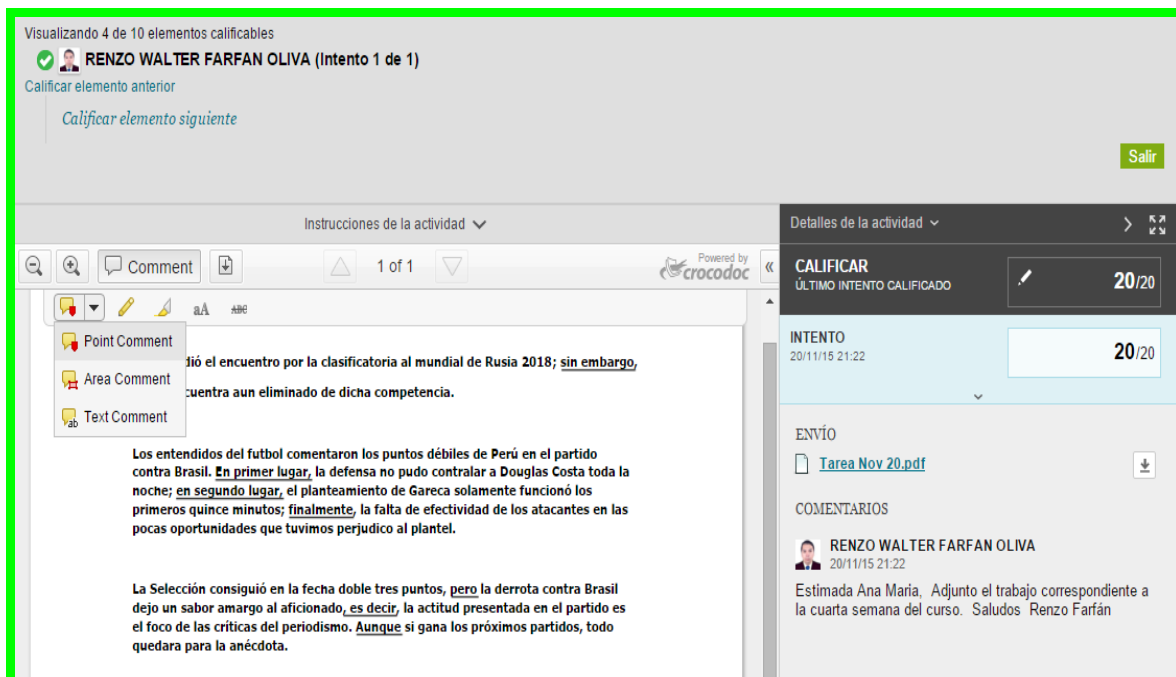


Figura 40. Ejemplo de tarea realizada en modalidad e-learning

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

Gracias a la herramienta de calificación, se puede agregar comentarios, resaltados, dibujos o tachas. Ello dispone un alto grado de personalización en la corrección de trabajos. Además, permite que los estudiantes tomen conciencia sobre sus vicios gramaticales, acentuados durante los años y experiencia de vida y que, a diferencia una explicación verbal, en este caso que da un registro sumamente útil para él o las generaciones que le sucedan en el tiempo.

Sobre la base de lo expuesto, se puede establecer un conjunto de elementos cuya suma y relaciones no solo compensa la presencialidad dentro de las modalidades *e-learning* y *blended learning*, sino que, de manera sistemática y continua, atiende a los distintos perfiles de estudiantes, permitiendo que ellos realicen actividades básicas y complementarias. En tal sentido, aunque los instructivos ofrecen una visión más orientada al currículo, agregar lecturas y videos afines con la temática permite la discusión y el debate en espacios, como las videoconferencias y los foros. Por otra

parte, aunque institucionalmente es importante establecer un mecanismo de control a través de las autoevaluaciones y tareas, los repasos complementan esta perspectiva mediante la libertad de del error no penalizado. Finalmente, es posible afirmar que el docente participa activamente, no solo como especialista en la materia y agente didáctico, sino también como un gestor de espacios dinámicos dentro del campus virtual.

En el siguiente apartado, se revisará brevemente la evaluación del proyecto de la asignatura, en el que se engarza esta y otras sesiones de aprendizaje.

2.2.4.4 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

El sistema de evaluación explicado anteriormente evidenció rubros y ponderados consistentes con el examen final, la tarea académica y las prácticas calificadas.

En esta oportunidad, el apartado se extenderá hacia el proyecto de la asignatura, constituida por la redacción y defensa de un texto argumentativo. Esta propuesta se inscribe como prioritaria en el rubro de la tarea académica, tanto en el porcentaje (60% de la misma) como en la frecuencia (tres presentaciones durante el periodo). Sin embargo, la forma de presentar este producto resulta diferente para cada modalidad.

En primer lugar, se recurre a la selección de un tema polémico, entre los que pueden estar la adopción de niños por parte de parejas homosexuales, la aplicación de la pena de muerte en el país, la legalización del aborto en la legislación peruana, la tenencia de muchos medios de comunicación por una sola empresa, la discriminación laboral por el uso de tatuajes, la licitud de la publicidad comparativa, la corrida de toros, las actividades extracurriculares para los niños en el verano, el empleo de piel de algunos animales para elaborar calzado o accesorios, la legalización de las drogas, la mentira en las relaciones interpersonales y la pertinencia de la televisión en la actualidad. Cada uno de estos temas, además de ser de conocimiento general, es enriquecido con lecturas que presentan diferentes puntos de vista (para más información, véase Anexo 5).

En segundo lugar, se debe justificar la elección. Según sea el caso, la presentación estará redactada en la herramienta tareas (presencial y *blended learning*) y en foros (*e-learning*). Esta diferencia permite que se aproveche la conversación entre

pares dentro del salón de clases o la socialización de estos en el espacio virtual, respectivamente. Para mayor información, se presenta una muestra de trabajos según los medios mencionados (véase Figuras 41 y 42).

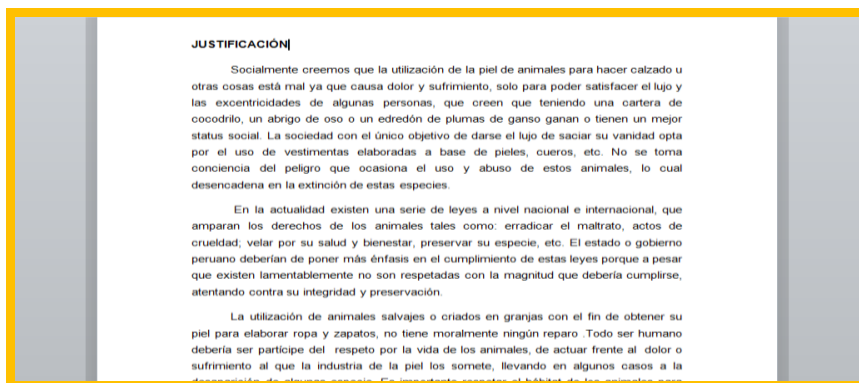


Figura 41. Ejemplo de justificación presentada en modalidad presencial

Fuente: COYE en *Chamilo*

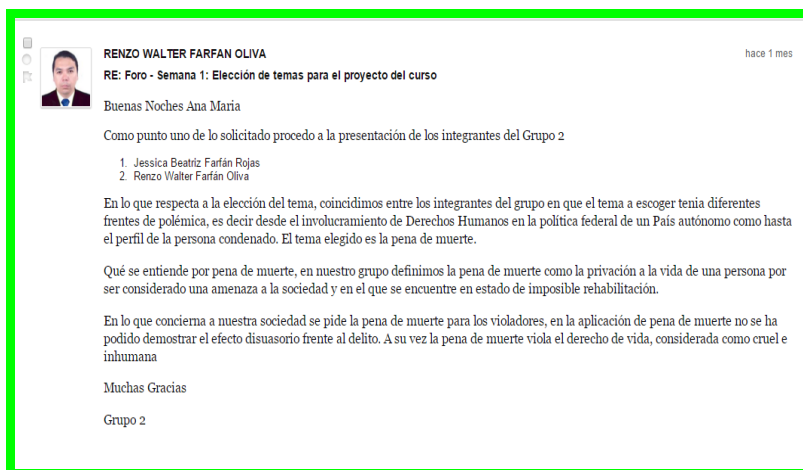


Figura 42. Ejemplo de justificación en modalidad e-learning

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

En tercer lugar, se presenta el primer avance de redacción. Este corresponde a la elaboración de párrafos, sobre la base de un índice propuesto, el cual permite establecer la articulación de todo el trabajo y reorientar su desarrollo. En todos los casos, y para un diálogo directo entre docente y estudiantes, se presenta a través de *Tareas* (véase Figura 43).

Fecha de creación	Fecha de envío (o de almacenamiento)	Valor	Comentario al estudiante	Notas de calificación
27-nov-2015 23:57:48	27-nov-2015 23:57:48 (Completado)	11,00	<p>Estimada alumna:</p> <p>En primer lugar, recordarle que no debe colocar las partes del texto.</p> <p>En segundo lugar, es necesario que tenga presente que una sola oración no constituye un párrafo.</p> <p>Finalmente, tiene que darse cuenta que debe desarrollar los argumentos para generar un ensayo.</p> <p>Saludos</p>	

Este usuario ha enviado el número máximo de intentos permitidos para esta actividad. Puede permitir a este alumno enviar un intento adicional. Si lo desea, puede marcar un intento existente como Ignorado (los intentos ignorados no se contabilizan de cara al número máximo de intentos).

Permitir intento adicional


Figura 43. Ejemplo de realimentación en modalidad e-learning

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

En cuarto lugar, se presenta el segundo avance de la redacción argumentativa. En este estado, los estudiantes ofrecen la portada, introducción y la primera parte de su trabajo. El propósito de esta parte es conocer el grado de preparación y de responsabilidad, así como disponer un *feedback* docente previo a la presentación final. Esta presentación se efectúa de forma física en las modalidades presencial y *blended learning* y en modo digital para la forma *e-learning*.

Debido al perfil del estudiante, cuyas obligaciones implican una dedicación interrumpida por cuestiones familiares y laborales, es posible que su rendimiento no sea el esperado. Sin embargo, es obligación del docente incorporar mensajes directos sobre un bajo desempeño a la par de las mejores recomendaciones posibles para mejorar y subsanar las observaciones que pudieran surgir antes de que se presente la versión final del proyecto (véase Figura 44).

Instrucciones para presentar el trabajo final



Estimados participantes:

El trabajo final consistirá en presentar la **versión definitiva de sus redacciones argumentativas**.

En tal sentido, se requerirá de lo siguiente:

1. Su redacción completa (portada, introducción, desarrollo, conclusión y bibliografía)
2. Incluir y señalar, al menos, tres tipos de argumentos empleados en los párrafos de desarrollo.
3. El trabajo debe tener entre 3 y 5 páginas a doble espacio en tamaño A4, tipo de letra Calibri 12 (no incluye portada), y ser presentado a través de esta herramienta.

Asimismo, al final de la parte de desarrollo, deberá incluirse un enlace a un video subido a YouTube con el tercer integrante del equipo que explique la propuesta de su texto argumentativo, el proceso de mejora y los principales argumentos empleados.

Si lo estiman conveniente, el video podrá incluir a los otros dos miembros del equipo.

El video puede ser de 3 a 5 minutos como máximo.

Importante: Para presentar su trabajo, deberán dirigirse hasta la sección de evaluaciones.

Figura 44. Instrucciones para el trabajo final en modalidad e-learning

Fuente: COYE en *Blackboard Learn*

Finalmente, cumplido el plazo establecido, se procede con la presentación del trabajo final. En esta etapa, los estudiantes concluyen un trabajo desarrollado con todas las características y secciones correspondientes a una redacción argumentativa. Esto incluye elementos como portada, índice, introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía.

Para complementar esta presentación, se agrega a la solicitud un video que explique la propuesta del texto argumentativo, el proceso de mejora (a partir de las etapas anteriores) y los principales argumentos empleados (para observar un ejemplo de trabajo completo, véase el Anexo 6).

El hecho de que este producto incluya una declaración pública en video constituye una declaración similar a la de las exposiciones finales de las otras modalidades; pero con el valor agregado de que su registro queda disponible para otros

alumnos que participen del proyecto en posteriores ediciones de la asignatura (véase Tabla 8). Este atributo coloca los aportes de los otros participantes dentro del concepto de inteligencia colectiva; es decir, a la elaboración de productos y tareas mediados por el aporte de la comunidad de aprendizaje.

Tabla 8

Ejemplos de videos elaborados por los estudiantes como ejemplo del trabajo final

Tema	Dirección de video
Adopción de niños por parte de parejas homosexuales	https://goo.gl/NiZLhi
Aplicación de la pena de muerte	https://goo.gl/kbwg9P
El feminicidio	https://goo.gl/itiFjQ
La legalización del aborto en la legislación peruana	http://youtu.be/nuXz0_CiFkc

Nota: elaboración propia, basada en la información proveniente de los campus virtuales de COYE

Por otra parte, la publicación de videos implica una experiencia combinada, la cual promueve tanto el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas (gracias al empleo de sus destrezas orales) como digitales (al implicar el uso de las TIC en dicho quehacer). Dualidad que fue mencionada previamente, pero que se materializa en prácticas como la disposición de un escenario propio, en el que se transmite una intencionalidad comunicativa, en la capacidad para sostener la mirada frente a una cámara que no brinda respuestas gestuales, en el fortalecimiento de la comunicación en línea, gracias al uso de software de uso libre y el empleo de dispositivos móviles para fines académicos (véase Figura 45).



Figura 45. Ejemplo de video presentado para justificar el trabajo final en modalidad e-learning

Fuente: <https://goo.gl/itiFjQ>

Como se puede observar en el presente apartado, la práctica de una redacción argumentativa y su sustentación se convierte en una actividad congruente con el modelo educativo propuesto. Tanto por la relación con situaciones actuales como por el deseo de promover la intervención de los estudiantes dentro de la problemática social, se gesta una actuación dinámica y permanente a lo largo de una asignatura que combina el valor de las competencias instrumentales por el doble cauce de lo lingüístico-comunicativo y lo digital (Instituto de Tecnologías Educativas, 2014; Maslow, 1943; Merriam y Bierema, 2014; Poblete y Villa, 2003).

Por otra parte, la participación del docente como tutor y evaluador constante del presente proyecto, imprime también el grado de seriedad que tiene la preparación de un discurso elaborado por los estudiantes y busca minimizar los posibles errores que estos tengan al sustentar otros temas. La justificación de una postura, las dos presentaciones preliminares y la entrega final (tanto en texto como en video) constituyen un claro indicador de su relevancia.

Además de la explicación de la propuesta descrita en cada una de las modalidades, un instrumento de valor para defenderla es también el uso de instrumentos

y mediciones que evalúen la pertinencia e idoneidad de la propuesta. Por lo tanto, se sostiene la integridad de cada propuesta para ser evaluada, analizada y comentada. Tal es el propósito de los siguientes capítulos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 DESCRIPCIÓN DEL MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral se ha formulado en un entorno en el que converge la situación particular de los adultos como inmigrantes digitales; menos habituados a los cambios tecnológicos (Prensky, 2010), pero con una serie de características de aprendizaje vinculados directamente con su quehacer laboral. Por otra parte, se ha encontrado dicha población posee una plasticidad cerebral comprobada para adaptarse a nuevas situaciones: desde la rehabilitación luego de accidentes que mellaron en sus capacidades cognitivas y motoras hasta una participación ciudadana que fomenta el desarrollo de su propio entorno (Lindeman, 1926; Knowles, 1984; Henschke, 2011; Markus, 2013). Por otra parte, el impacto de las TIC en las distintas formas de desarrollar actividades personales, académicas y laborales sugieren también una praxis que debe asumirse de forma racional y sistemática en el ámbito educativo, con el fin de evitar una polarización sobre su existencia y límites (Annan, 2005; Aparici, 2010; Cloutier, 2010; Prensky, 2010). Finalmente, el evidente vínculo entre las competencias digitales y las lingüístico-comunicativas sugiere la necesidad de un aprendizaje holístico, en el que tanto el medio (físico o digital) como el contenido del mensaje pueden sufrir transformaciones significativas a medida que siguen apareciendo nuevos contextos, motivados por las prácticas sociales y formas de estudio (Fishman, 2006; Hymes, 1974; Labov, 1972; Piaget, 1977; The Gallant lab at UC Berkeley, 2017).

Para la presente investigación, se ha optado por vincular estos elementos en el contexto de los países emergentes a través de un objetivo general, consistente en el análisis del desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas en las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial para adultos en la asignatura de COYE de la USIL. Por otra parte, los dos objetivos específicos que acompañan dicha tarea se vinculan con la determinación del impacto académico que tienen las tres modalidades y la aceptación de los estudiantes respecto de las formas parcial y completamente virtuales.

Para dar respuesta al objetivo general y los específicos se planteó un modelo de estudio cuasi experimental; el cual permite comparar la evolución de un grupo de control y uno experimental elegidos de forma no aleatoria, respecto de las competencias antes mencionadas. Los principales motivos que dieron origen a esta decisión estuvieron asociados a las particularidades de los estudiantes y la naturaleza de los grupos ya establecidos. Respecto del primer aspecto, se debe tomar en cuenta que las condiciones de matrícula están dadas previamente al inicio del estudio, resultando estas por la disponibilidad horaria de cada participante, la confrontación de horarios con otras asignaturas y la perspectiva personal sobre la modalidad más pertinente. A estos motivos específicos se suma también la conformación de aulas virtuales o físicas explícitamente delimitadas.

Para compensar la falta de aleatoriedad (propio del modelo cuasi experimental) y la disparidad de la población (a favor del entorno presencial y en detrimento de la modalidad *e-learning*, como se explicó al inicio de esta tesis doctoral) se buscó abordar a toda la población en su conjunto y de forma anónima, salvaguardando el anonimato en los resultados de aprendizaje obtenidos y otras características demográficas, tales como edad, carrera universitaria y sexo.

Respecto del primer objetivo específico, asociado al impacto académico, se tomó en cuenta dimensiones del programa educativo, tales como calificaciones, porcentaje de aprobación y tasa de deserción. Esto, además de vincularse con el interés institucional, se asocia también con la evaluación realizada en el objetivo general; puesto que se evidencia la congruencia entre el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas según el instrumento aplicado en el presente estudio y los parámetros vinculados a la asignatura propiamente dicha. Es decir, no solo se realiza un abordaje al diseño o resultados de aprendizaje desde la mirada externa, sino también la consistencia de su propio sistema de evaluación.

Ambos objetivos responden a la naturaleza del programa y su proyección en contextos mayores; como corresponde a países emergentes, con condiciones educativas similares y con la necesidad de modificar su propio modelo económico: de uno primario

exportador al de sociedades modernas, con industrias que las caractericen y promuevan la necesidad de generar técnicos y especialistas.

Para responder al segundo objetivo específico, vinculado a la aceptación estudiantil se recurrió al análisis de la metodología y percepción del curso según los resultados que arrojaron una encuesta de satisfacción y entrevistas a los estudiantes. Esto significa que no solamente se dirige la mirada hacia la efectividad del programa en lo que busca potenciar y medir, sino también qué tan plausible es la apertura que las modalidades *e-learning* y *blended learning* tienen para un público catalogado como de inmigrantes digitales (Prensky, 2010). Los resultados obtenidos, si bien implican una comparación entre alternativas educativas, también representan la resistencia o apertura que se tiene frente a un proceso gradual de adaptación a las TIC (Annan, 2005).

Además de considerar un diseño cuasi experimental para el presente caso, se agrega la predominancia de lo cualitativo. Esto, a la luz de los antecedentes y ejemplos presentados, en los que resulta pertinente observar el análisis de la concepción, diseño, planteamiento de actividades y elaboración de productos de aprendizaje en cada modalidad educativa. Para observarlos, resulta más útil observarlos en profundidad que en cantidad.

Por otra parte, lo cualitativo también es una condición forzosa del contexto analizado, ya que lo señalado en la Ley Universitaria (Congreso de la República, 2014) no solo motivó una disminución de estos grupos; también se generó una preocupación latente para quienes desean realizar una carrera universitaria a través de los estudios *e-learning*. Una muestra de ello se ofrece en la elegibilidad para el Consejo Directivo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (artículo 17) y el nombramiento de autoridades académicas universitarias (artículos 61, 69 y 83):

Artículo 17. Consejo Directivo

17.2.- Los ciudadanos seleccionados mediante concurso público, deberán cumplir con alguno de los siguientes requisitos:

17.2.1. Contar con el grado académico de Doctor, *habiéndolo obtenido con estudios presenciales* y un mínimo de 10 (diez) años como Docente Principal, ó (sic)

17.2.2. Contar con el grado académico de Doctor, *habiéndolo obtenido con estudios presenciales* y un mínimo de 10 (diez) años de experiencia en el campo de a investigación y el desarrollo de las ciencias y el conocimiento [...]

17.2.3. Contar con el grado académico de Doctor o Maestro, *habiéndolo obtenido con estudios presenciales* y haber desempeñado cargos [...] (2014, pp.3-4).

Artículo 61°.- Requisitos para ser elegido Rector:

61.3. Tener grado académico de Doctor, el mismo *que debe haber sido obtenido con estudios presenciales*. (2014, p.9).

Artículo 69°.- Requisitos para ser Decano

69.2.3. Tener grado de Doctor o Maestro en su especialidad, el mismo que debe haber sido obtenido con estudios presenciales [...] (2014, p.10).

Artículo 83°.- Admisión y promoción en la carrera docente.

83.1. Para ser profesor principal se requiere título profesional, grado de doctor (sic) el mismo que *debe haber sido obtenido con estudios presenciales*, y haber sido nombrado antes como profesor asociado [...] (2014, p.12) (cursivas mías).

Como se evidencia en las anteriores citas, la opción de estudiar bajo la modalidad *e-learning* resulta paradójica. Por una parte, representa una alternativa que va cobrando mayor fortaleza en todo el mundo; demostrando la posibilidad de luchar contra la discriminación, el atraso y la desigualdad de oportunidades. Por otra, el espíritu de la ley considera su existencia como inferior a su contraparte presencial. Esto, sin el atenuante de haber comprobado cuáles son los defectos que existen en los programas con dicha propuesta a nivel nacional, como para justificar la medida. Es más, incluye en la generalización anticipada a los estudios desarrollados en el extranjero:

Artículo 44°.- Grados y Títulos

Las universidades otorgan los grados académicos de Bachiller, Maestro, Doctor y los títulos profesionales que correspondan, a nombre de la Nación. Las universidades que tengan acreditación reconocida por el organismo competente en materia de acreditación, pueden hacer mención de tal condición en el título a otorgar.

Para fines de homologación o revalidación, los grados académicos o títulos otorgados por universidades o escuelas de educación superior extranjeras se rigen por lo dispuesto en la presente Ley (2014, p.7) (cursivas mías).

Al partir de esta premisa, resulta urgente incorporar argumentos que inviten a la reflexión y eviten una generalización anticipada sobre lo positivo o negativo que puede tener una modalidad educativa, cuando es evidente que existen buenos y malos programas e-learning, *blended learning* o *e-learning*. Por otra parte, esta situación no debería provocar la censura sino la regulación. Y un punto de partida para lograr esto último es, precisamente, ofrecer análisis sobre lo que podría considerarse una buena práctica. Una actividad educativa en la que no solo se promuevan nítidamente las competencias declaradas, sino también otras habilidades.

Volviendo al objeto de estudio, ya se había insinuado la utilidad transversal que tienen tanto las competencias lingüístico-comunicativas junto a las digitales. La preocupación de décadas pasadas por lograr que todas las personas puedan leer y escribir se sustituye, en gran medida, por la habilidad para ser eficientes con dispositivos electrónicos, tanto en la gestión de conocimientos como en la comunicación de los mismos. He allí un valor agregado que subyace desde la concepción de una asignatura en modalidad *e-learning* o *blended learning*: sus distintas facetas y experiencias de aprendizaje se traducen en saltos cualitativos para la formación integral del ser humano.

Para continuar con el capítulo metodológico, se abordará la identificación y selección del componente humano. De aquellos estudiantes a los que se aplica la EPA, con experiencias de aprendizaje sumamente complejas al vincular su propia actividad laboral con conocimientos y herramientas más propios de generaciones posteriores.

3.2 POBLACIÓN

Los estudiantes del presente caso corresponden al programa CPEL durante el ciclo 2016-01 (de marzo a julio). Un periodo en el que, si bien se ofreció la opción de trabajar en las tres modalidades, los cambios iniciados por la Ley Universitaria rebajaron significativamente el interés por las opciones *e-learning* y *blended learning*. Esta situación, aunque particular para cada caso, fue común con las ocho instituciones educativas que, pocos años atrás, habían ofrecido programas completamente virtuales.

Por la coyuntura ya mencionada, se procuró consignar la participación de la totalidad de la población disponible, explicando las particularidades de las evaluaciones, encuestas y entrevistas practicadas y asumiendo el anonimato tanto en los resultados de las mismas como en la información demográfica que se detalla en las siguientes líneas. Sin embargo, se descartó a aquellos individuos que, por no tomar parte en ambas evaluaciones (entrada y salida), imposibilitaron la comparación de dichos resultados.

En los tres casos se encuentra a estudiantes con experiencia laboral con variadas orientaciones académicas (Ingeniería Empresarial y de Sistemas, Ingeniería Industrial, Administración de Empresas, Negocios Internacionales, Marketing y Gestión Comercial y Contabilidad), rangos de edades cuyos límites se encuentran entre los 21 y 58 años y distribución por sexos. En algunos casos, se encontró una proporcionalidad en los tres grupos; en otras, se evidenció ciertas variantes. Esto, sin embargo, no comprometió la evaluación practicada, debido a que se ha trabajado con una cifra cercana a la población total y el hecho de que el desarrollo en las competencias se efectuó con puntos de comparación claramente establecidos.

Respecto de los 87 participantes de la modalidad presencial, distribuidos por sexo y carreras universitarias, se evidenció cierta proporcionalidad en los primeros (52.87% de hombres, frente a 47.13% de mujeres). Esta situación varió significativamente cuando se observó la distribución por programas académicos; siendo los más requeridos Ingeniería Industrial (con 24 participantes) y Administración de Empresas (con 21 estudiantes). Por otro lado, Contabilidad (solo con seis matriculados) fue la especialidad menos solicitada. Finalmente, cabe mencionar que en ambas ingenierías se acentuó la diferencia entre hombres y mujeres, con mayor preeminencia de los primeros frente a las segundas (siete y dos en Ingeniería Empresarial y de

Sistemas; y 14 y 7 en Ingeniería Industrial). Sin embargo, esta posición se revirtió en el caso de Negocios Internacionales (nueve y seis) y Contabilidad (cuatro y dos) (véase Tabla 9).

Tabla 9

Participantes en la modalidad presencial según carreras universitarias y distribución por sexo

Carreras universitarias	Número de	
	participantes	Hombres Mujeres
Ingeniería Empresarial y de Sistemas	9	7 2
Ingeniería Industrial	24	14 10
Administración de Empresas	21	10 11
Negocios Internacionales	15	6 9
Marketing y Gestión Comercial	12	7 5
Contabilidad	6	2 4
Total	87	46 41
Porcentajes	100	52.87% 47.13%

Elaboración: propia

En cuanto a la distribución por edades, se observaron pocas diferencias entre el promedio general (30 años) y los de las carreras (de 26 a 33.17), lo cual puso como límite una diferencia de cuatro años. Por otra parte, cabe mencionar el mayor rango de edades en Marketing y Gestión Comercial, ya que, si bien iniciaron con un mínimo de 22 años (como la mayoría de carreras), su máximo llegó a alcanzar los 54 años. Un caso muy diferente es el de Contabilidad. Esta última carrera profesional también inició en los 22 años, pero alcanzó únicamente un máximo de 34. En cuanto a los promedios generales, los resultados fueron relativamente predecibles en relación con las menciones anteriores. La edad mínima se ubicó en una cantidad cercana al requerido por el programa: 21.83. Respecto de la máxima, 43.5 no evidencia extremos o inclinaciones significativas en relación con la media (véase Tabla 10). Asimismo, se encuentra plenamente en el rango mayor de lo que el Instituto Nacional de Estadística e

Informática (INEI) considera como población en edad de plena actividad laboral (INEI, 2017).

Tabla 10

Participantes en la modalidad presencial según sus edades

Carreras universitarias	Edad promedio	Edad mínima	Edad máxima
Ingeniería Empresarial y De			
Sistemas	31.33	22	41
Ingeniería Industrial	29.58	22	51
Administración de Empresas	30.48	22	41
Negocios Internacionales	27.2	21	40
Marketing y Gestión Comercial	33.17	22	54
Contabilidad	26	22	34
Edad Promedio	30	21.83	43.5

Elaboración: propia

En el caso de los 51 estudiantes que participaron en el programa *blended learning* se practicó el mismo tipo de distribución por carreras universitarias y sexo, encontrando un número casi parejo entre hombres y mujeres (50.98% y 49.02%, respectivamente). Sin embargo, se sigue manteniendo una diferencia no significativa a favor de los primeros. Por otra parte, Administración de Empresas se mantuvo como un programa académico altamente requerido (con diecisiete estudiantes); no ocurriendo lo mismo con Ingeniería Industrial (preferido en el bloque presencial), el cual, para este caso, se mantuvo dentro del promedio. Cabe señalar que Contabilidad siguió como la carrera con menor atención por parte del público (dos participantes). Hecho que resulta singular, pues se encontró como la segunda carrera más requerida en el Perú durante dicho año (Trabajando.com, 2016) Por otra parte, se observó una diferencia acentuada entre hombres y mujeres respecto de las carreras de ingeniería (siete a dos en Empresarial y de Sistemas, y cinco a dos en Industrial). Finalmente, cabe señalar que destacó la preeminencia femenina en la carrera de Negocios Internacionales (seis a un participantes), lo cual se condijo con el grupo observado previamente (véase Tabla 11).

Tabla 11

Participantes en la modalidad blended learning según carreras universitarias y distribución por sexo

Carreras universitarias	Número de participantes	Hombres	Mujeres
Ingeniería Empresarial y de Sistemas	9	7	2
Ingeniería Industrial	7	5	2
Administración de Empresas	17	8	9
Negocios Internacionales	7	1	6
Marketing y Gestión Comercial	9	4	5
Contabilidad	2	1	1
Total	51	26	25
Porcentajes	100	50.98	49.02

Elaboración: propia

Estos resultados parciales van revelando una vocación por sexo relativamente marcada, encontrando más hombres en las ingenierías y más mujeres en las carreras de negocios. Estas afirmaciones también se evidenciaron en el tercer grupo.

En cuanto a la distribución por edades, se observaron pocas diferencias entre el promedio general (29) y el de las carreras (24.29 a 32.5). Sin embargo, cabe mencionar que el intervalo fue ligeramente mayor que en el grupo presencial, ya que se mantuvo entre los 21 y 58 años. Por otra parte, en cuanto a los promedios de edad mínima (22.83) y edad máxima (40.5), no se evidenciaron extremos o inclinaciones significativas en relación con la media. Finalmente, es interesante añadir que tampoco se evidenció una notoria diferencia entre estas medidas, las encontradas en el grupo presencial y lo hallado por el INEI para dicho año (véase Tabla 12).

Tabla 12

Participantes en la modalidad blended learning según sus edades

Carreras Universitarias	Edad Promedio	Edad Mínima	Edad Máxima
Ingeniería Empresarial y de Sistemas	32	21	58
Ingeniería Industrial	28.86	25	36
Administración de Empresas	27.82	21	45
Negocios Internacionales	24.29	21	27
Marketing y Gestión Comercial	28.89	23	38
Contabilidad	32.5	26	39
Edad Promedio	29	22.83	40.5

Elaboración: propia

Entre los 23 participantes en el programa *e-learning* se encontró una pequeña diferencia en la distribución por sexos, favoreciendo, en este caso, a las mujeres (56.52% frente a 43.48%). Por otra parte, Administración de Empresas e Ingeniería Industrial se encontraron entre las carreras preferidas, con cinco y siete estudiantes, respectivamente. Contabilidad y Negocios Internacionales aparecieron en el otro extremo, con dos y un participantes. En el caso de las preferencias por sexo, Ingeniería Empresarial y de Sistemas e Ingeniería Industrial estuvieron pobladas mayoritariamente por hombres (tres a uno y cuatro a tres, respectivamente). Por su lado, Administración de Empresas y Contabilidad se encontraron requeridas por mujeres (cuatro a uno y dos a cero) (véase Tabla 13).

En cuanto a la distribución por edades, se evidenció un promedio general similar a los otros grupos: 31.5 en la modalidad *e-learning*, 29 en la *blended learning* y 30 en la presencial. Respecto de la similitud con otras carreras, aparece un intervalo pequeño respecto del mínimo posible (4 puntos en Contabilidad), pero uno mayor en el máximo (8.25 puntos en Ingeniería Empresarial y de Sistemas). Esto, debido a que tres de los cuatro estudiantes en la carrera con dicho promedio tienen más de 40 años (véase Tabla 14).

Tabla 13

Participantes en la modalidad e-learning según carreras universitarias y distribución por sexo

Carreras universitarias	Número de participantes	Hombres	Mujeres
Ingeniería Empresarial y de Sistemas	4	3	1
Ingeniería Industrial	7	4	3
Administración de Empresas	5	1	4
Negocios Internacionales	1	0	1
Marketing y Gestión Comercial	4	2	2
Contabilidad	2	0	2
Total	23	10	13
Porcentajes	100	43.48	56.52

Elaboración: propia

Tabla 14

Participantes en la modalidad e-learning según sus edades

Carreras universitarias	Edad promedio	Edad mínima	Edad máxima
Ingeniería Empresarial y de Sistemas	39.75	24	50
Ingeniería Industrial	32.71	25	40
Administración de Empresas	28.2	25	30
Negocios Internacionales	29	29	29
Marketing y Gestión Comercial	28	24	35
Contabilidad	27.5	27	28
Edad Promedio	31.5	25.67	35.33

Elaboración: propia

Si bien no todas las características de la población atendida resultaron equivalentes, existió cierto grado de proporcionalidad en sus principales rasgos:

distribución por sexo sin diferencias significativas, promedio de edades por carreras con una diferencia máxima de cuatro años y preferencias por carreras universitarias concentradas en Ingeniería Industrial e Ingeniería Empresarial y Sistemas para el componente masculino frente a la clara preferencia encontrada en Administración de Empresas y Negocios Internacionales para su contraparte femenina (véase Tabla 15).

Tabla 15

Valores encontrados en la población

	Hombres	Mujeres	Edad mínima	Edad máxima	Promedio
Adm. Empresas	19	24	21	41	29
Ing. Industrial	24	14	22	51	32,1
Mkt y Gest Com.	12	13	22	54	30,5
Contabilidad	3	7	22	39	27,6
Neg. Internac.	7	16	21	40	26,1
Ing.Emp.Sist	17	5	21	58	33,1
Total	82	79	21	58	29,7

Elaboración: propia

Otro rasgo visible en las tablas fue la diferencia numérica entre el número de participantes entre las modalidades *e-learning* y presencial (87 y 23, respectivamente). Esta desigualdad se ha hecho plausible a partir del último año, como consecuencia de la Ley Universitaria mencionada en el apartado anterior, la cual ha reducido el interés y confianza de muchos estudiantes en la educación virtual, debido a la imposibilidad de cursar estudios universitarios integralmente en esta alternativa o desde una ubicación descentralizada.

Las características de esta población no difieren significativamente entre sí. Si bien se evidenció un contraste entre las preferencias masculinas y femeninas por determinadas carreras universitarias, esta resultó constante cuando se analizaron en las tres modalidades y de forma integrada. Situación similar se puede afirmar respecto de otros rasgos menos saltantes, tales como los valores extremos y medios de edades, congruentes también en el mismo sentido. Por otra parte, se debe agregar el hecho de

que toda la población compartió la misma realidad geográfica y cultural. Por todo ello, puede ser sometida a procedimientos de evaluación sin rasgos que limiten su funcionamiento para establecer conclusiones sobre la efectividad en la promoción de competencias lingüístico-comunicativas.

3.3 INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

En el presente capítulo se ha detallado lo concerniente a las características de la investigación y las características de la población. A través de estos factores, se observó una coherencia metodológica consecuente con el caso presentado. En tal sentido, como complemento de la descripción realizada, el presente epígrafe ofrece su atención a los instrumentos de medición elaborados para analizar el progreso conseguido en las competencias lingüístico-comunicativas y su participación con otros factores enunciados en los objetivos de investigación.

Las competencias lingüístico-comunicativas -declaradas tanto en el título como en la hipótesis del presente trabajo- se encuentran acompañadas por el impacto académico y la aceptación estudiantil, correspondiendo a evaluaciones de habilidades, recojo de información sobre los estudiantes y análisis de sus opiniones, respectivamente. De todas ellas, las dos primeras se vinculan con las modalidades presencial, *e-learning* y *blended learning*. La tercera, por su parte, únicamente está asociada a las dos últimas versiones de la asignatura, ya que corresponden a la novedad, tanto en aspectos educativos (tomando en cuenta la escueta presencia que había tenido la educación a distancia en la educación superior peruana) como en sociales (ya que la mayoría de estudiantes no habían conocido estas opciones en su formación escolar).

Para determinar el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de PEA y CDLI se prepararon evaluaciones de entrada y de salida, con un total de once ítems (uno de redacción y diez objetivos) y 60 minutos de tiempo límite (véase Tabla 16). Esto, con el propósito de medir el progreso alcanzado a partir de las diferencias entre el resultado conseguido en la última y la primera evaluación.

Tabla 16

Dimensiones de las pruebas de entrada y de salida

Dimensiones	Indicadores	Items	Puntos	Nivel
PEA: El estudiante redacta un texto argumentativo sobre un tema de actualidad, respetando su estructura y características generales.	1. Desarrolla una estructura lógica, coherente y ordenada en su redacción.	1	4	Ejemplar: 9 a 10 puntos
	2. Plantea una hipótesis, argumentos y conclusiones congruentes e interrelacionadas.		4	Competente: 6 a 8 puntos En desarrollo: 3 a 5 puntos
	3. Evidencia una correcta ortografía en la redacción.		2	Inicial: 0 a 3 puntos
CDLI: El estudiante la conversión de registros lingüísticos, intención comunicativa y niveles de comprensión de un determinado texto.	4. Identifica y transforma los registros lingüísticos hallados en textos breves.	2, 3, 4	3 puntos	Ejemplar: 9 a 10 puntos
	5. Identifica un tipo de texto según su intención comunicativa.	5, 6, 7	3 puntos	Competente: 6 a 8 puntos
	6. Comprende la información de un determinado texto en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico.	8, 9, 10, 11	4 puntos	En desarrollo: 3 a 5 puntos Inicial: 0 a 3 puntos

Nota: Elaboración propia

Para validar estos instrumentos de evaluación se recurrió al coeficiente V de Aiken, aplicado para cuantificar la validez de contenido o relevancia de cada ítem respecto de un dominio de contenido en N jueces, cuya magnitud va desde 0.00 hasta 1.00 (Véase Anexo 7). Este resultado considera a 0.8 como el mínimo valor necesario y a 1.00 como el mayor número posible para manifestar un total acuerdo entre los expertos en la materia respecto de la validez de los contenidos evaluados. Para tal efecto, se aplicó la siguiente fórmula:

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1-V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

Fórmula para el límite superior

A continuación, se ofrece una leyenda para expresar lo anterior:

L= Límite

inferior del intervalo

U= Límite superior del intervalo z = Valor en distribución normal estándar

V= Valor de la V de Aiken

n= Número de jueces

Para obtener el resultado de la presente fórmula, se recurrió a un grupo de cinco lingüistas y literatos con un mínimo de cuatro años de experiencia en la docencia universitaria de la especialidad. Luego de aplicar la fórmula y efectuar las correcciones recomendadas, se encontró un resultado de validación positivo, ya que, para ambos casos, el valor de la V de Aiken alcanzó los valores expresados como aprobatorios. Incluso fue posible cuantificar el máximo de coincidencia en siete ítems de la evaluación de entrada (véase Tabla 17) y seis ítems en la evaluación de salida (véase Tabla 18). Es decir, además de conseguir una validación por juicio de expertos, los instrumentos presentados alcanzaron más del 50% de perfecta coincidencia entre los especialistas consultados, fortaleciendo su aplicabilidad.

Tabla 17

Intervalos de confianza y V de Aiken para la evaluación de entrada

Dimensiones	Ítems	V de Aiken	Intervalos de confianza	
			Límite inferior	Límite superior
Redacción argumentativa	Ítem 1	1.00	0.80	1.00
Comprensión de la información	Ítem 2	0.93	0.70	0.99
	Ítem 3	0.93	0.70	0.99
	Ítem 4	0.93	0.70	0.99
	Ítem 5	1.00	0.80	1.00
	Ítem 6	1.00	0.80	1.00
	Ítem 7	1.00	0.80	1.00
	Ítem 8	0.93	0.70	0.99
	Ítem 9	1.00	0.80	1.00
	Ítem 10	1.00	0.80	1.00
	Ítem 11	1.00	0.80	1.00

Nota: Los valores V de Aiken en la prueba de entrada estuvieron entre 0.93 y 1.00. Por lo tanto, sobrepasan el mínimo requerido para alcanzar la validez requerida. Sin embargo, este resultado se alcanzó luego de tres correcciones por parte del juicio de expertos.

Tabla 18

Intervalos de confianza y V de Aiken para la evaluación de salida

Dimensiones	Ítems	V de aiken	Intervalos de confianza	
			Límite inferior	Límite superior
Redacción argumentativa	ÍTEM 1	1.00	0.80	1.00
Comprensión de la información	ÍTEM 2	1.00	0.80	1.00
	ÍTEM 3	1.00	0.80	1.00
	ÍTEM 4	0.93	0.70	0.99
	ÍTEM 5	0.93	0.70	0.99
	ÍTEM 6	0.93	0.70	0.99
	ÍTEM 7	1.00	0.80	1.00
	ÍTEM 8	0.93	0.70	0.99
	ÍTEM 9	1.00	0.80	1.00
	ÍTEM 10	0.93	0.70	0.99
	ÍTEM 11	1.00	0.80	1.00

Nota: Los valores V de Aiken en la prueba de salida estuvieron entre 0.93 y 1.00. Por lo tanto, sobrepasan el mínimo requerido para alcanzar la validez requerida. Sin embargo, este resultado se alcanzó luego de dos correcciones por parte del juicio de expertos.

Este resultado permitió la aprobación de las mencionadas evaluaciones para efectos de la presente investigación (para efectos de una mayor consulta sobre el formato de validación y justificación de los ítems, véase el Anexo 7).

Como se ha podido observar, los instrumentos de evaluación tienen validez según el juicio de expertos, corresponden consistentemente a las competencias declaradas y combinan saberes relacionados con las habilidades profesionales necesarias en la actualidad. En tal sentido, se satisfacen las condiciones necesarias para afirmar la correspondencia entre ambas y recurrir a ellas en la medición de competencias lingüístico-comunicativas declaradas.

El impacto académico es otro factor comúnmente evaluado en instituciones educativas, al considerar la implementación de modalidades educativas no tradicionales. Se comentan aspectos comunes y visibles en las tres alternativas presentadas, tales como la tasa de aprobación, retención de estudiantes y las calificaciones obtenidas tanto en el promedio general como en evaluaciones desagregadas. En tal sentido, como complemento al desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, se incluyó la importante mención de los factores ya mencionados.

Respecto de la tasa de aprobación, se asumió este valor con respecto a los estudiantes que iniciaron y culminaron el programa estudiado, ya que los retirados (formales y no formales) tienen resultados evidentemente incompletos y no comparables. En toda institución educativa este valor surge como una indicación de efectividad del programa, no por el hecho de que este valor sea demasiado alto o bajo, sino como un indicador del comportamiento y respuesta de los estudiantes frente a los distintos estímulos y condiciones.

En cuanto a la tasa de deserción, este valor compara los porcentajes de alumnos que abandonan un programa frente a los que lo culminan. Es importante, sin embargo, señalar que la modalidad *e-learning* es comúnmente abandonada en alto porcentaje, tanto en su modalidad libre a través de MOOC como en programas académicos oficiales (Universia, 2014). Por lo tanto, sería relativamente positivo que el sistema *e-learning* propuesto evidencie una tasa de deserción similar a la de los otros.

Respecto de las calificaciones obtenidas, si bien es cierto que la entrega de resultados sobre el progreso de las competencias lingüístico-comunicativas es ilustrativo, resulta importante conocer los resultados obtenidos por efecto de la constancia en la asignatura. Ello también evidencia la dedicación que inspira una determinada modalidad en grupos similares e incluso en contextos similares, como los explicitados al inicio de esta tesis doctoral.

Los presentes indicadores representan un consolidado de interés hacia la visión de la universidad como institución. En tal sentido, porcentajes favorables, como una alta tasa de retención o aprobación de un 60% a 75%) se consideran de éxito para la reafirmación de un programa académico determinado. Asimismo, permiten comentarios sobre alternativas de mejora a partir de los resultados y las condiciones presentadas anteriormente.

Estos valores de aprobación, calificación final y tasa de deserción no constituyen un instrumento en sí, ya que se corresponden con datos objetivos que se obtienen directamente de la universidad. Sin embargo, evidencian patrones de comportamiento en las tres modalidades. Por lo tanto, queda como objetivo analizar en la presentación de resultados.

Respecto de la aceptación estudiantil, se elaboró una encuesta que permite estimar el parecer sobre la metodología y percepción de la asignatura. Su diseño también fue sometido a juicio de expertos (véase la ficha en el Anexo 8). Sin embargo, a diferencia del caso anterior, en el que los jueces corresponden a docentes e investigadores de la disciplina, en esta oportunidad se tomó en cuenta al personal encargado del tratamiento, análisis y evaluación de las aulas virtuales de las tres modalidades, toda vez que se busca mantener la coherencia de cada una de las dimensiones trabajadas con los docentes. En tal sentido, al igual que con el caso anterior, la V de Aiken no solo mostró resultados unánimemente aprobatorios, sino también una mayoría de total coincidencia, alcanzando 10 de los 18 ítems (véase Tabla 19).

Tabla 19

Intervalos de confianza y V de Aiken para la encuesta de opinión

Dimensiones	Ítems	V de Aiken	Intervalos de confianza	
			Límite inferior	Límite superior
Evaluaciones en línea	Ítem 1	1.00	0.80	1.00
	Ítem 2	1.00	0.80	1.00
	Ítem 3	1.00	0.80	1.00
	Ítem 4	0.93	0.70	0.99
Aula virtual	Ítem 5	0.93	0.70	0.99
	Ítem 6	1.00	0.70	0.99
	Ítem 7	1.00	0.80	1.00
	Ítem 8	0.93	0.70	0.99
Labor docente	Ítem 9	1.00	0.80	1.00
	Ítem 10	0.93	0.70	0.99
	Ítem 11	1.00	0.80	1.00
	Ítem 12	0.93	0.70	0.99
	Ítem 13	0.93	0.70	0.99
Percepción general sobre el curso	Ítem 14	1.00	0.80	1.00
	Ítem 15	1.00	0.80	1.00
	Ítem 16	0.93	0.70	0.99

Ítem 17	1.00	0.80	1.00
Ítem 18	0.87	0.63	0.96

Nota: los valores obtenidos estuvieron entre 0.87 y 1.00. Por lo tanto, sobrepasan el valor mínimo requerido para aprobar el instrumento.

Este instrumento, dividido en cuatro dimensiones (evaluaciones en línea, aula virtual, labor docente y percepción general sobre el curso), tuvo la particularidad de adaptarse a las características de cada modalidad implementada. En tal sentido, mientras que Evaluaciones en Línea fueron exclusivas del grupo *e-learning*, Aula Virtual incluye también a los participantes de la modalidad *blended-learning*, y las otras dos resultan compatibles con toda la población (véase Tabla 20).

Tabla 20

Preguntas de la encuesta sobre las tres modalidades

I	Evaluaciones en línea (modalidad <i>e-learning</i>)	Escala menor	Escala mayor
1.	¿Considera usted haber logrado una mejora en su aprendizaje al tener una evaluación de las prácticas calificadas en dos partes: oral y escrita en línea?	Definitivamente no	Definitivamente sí
2.	El desempeño del docente durante la Evaluación Oral en Línea fue:	Muy malo	Muy bueno
3.	Considera que los horarios propuestos para la Evaluación Oral en Línea fueron:	Muy malos	Muy buenos
4.	El proceso de inscripción e implementación de la evaluación oral en línea ha sido:	Muy malo	Muy bueno
II	Aula virtual (sistemas <i>e-learning</i> y <i>blended</i>)	Escala menor	Escala mayor

<i>learning)</i>			
1.	Las videoconferencias, como herramienta para la comprensión del curso, resultan:	Muy malas	Muy buenas
2.	La comunicación y envío de información por medio de "Anuncios" y/o "Mensajería Interna" resultaron:	Muy malas	Muy buenas
3.	Los foros, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	Muy malos	Muy buenos
4.	Las tareas virtuales, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	Muy malas	Muy buenas
III	Labor docente (todos los sistemas)	Escala menor	Escala mayor
1.	La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:	Muy malos	Muy buenos
2.	La realimentación ofrecida por el docente resulta:	Muy mala	Muy buena
3.	El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:	Muy malas	Muy buenas
4.	La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:	Muy mala	Muy buena
5.	¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales e inicio y fin de la clase) es el adecuado?	Definitivamente no	Definitivamente sí
IV	Percepción general sobre el curso (todos los sistemas)	Escala menor	Escala mayor

Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas,		
1.	presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:	Muy malos Muy buenos
<hr/>		
2.	¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?	Definitivamente no Definitivamente sí
<hr/>		
3.	¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?	Definitivamente no Definitivamente sí
<hr/>		
4.	En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:	Muy mala Muy buena
<hr/>		
5.	Escriba alguna sugerencia para mejorar el trabajo desarrollado. Puede incluir algún comentario sobre uno de los puntos calificados.	(Abierta)

Nota: elaboración por parte de la USIL

Tanto por la validación como por el número de ítems para cada modalidad, se evidenció que las características concernientes a diseños *e-learning* y *blended learning* albergan mayor complejidad que las de uno presencial. Todo ello puede verse representado en la tangibilidad el último (espacio físico, número de estudiantes presente, trabajos en el aula, exposición oral, labor docente tradicional, etc.) frente a las múltiples combinaciones en interacción con el medio digital o la totalidad del tiempo en los primeros (aula virtual, número de participantes, videoconferencias, foros de debate, *chats*, creación de redacciones en línea, videos, portafolios, tutoría docente, entre otras). En tal sentido, además de que se puede promocionar el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas recurriendo a distintas alternativas, también se observó que dichos cambios implican también un mayor nivel de competitividad por parte del autor, diseñador y tutor de estas opciones.

Por otra parte, cabe mencionar que se evitó el uso de preguntas que comparen, por ejemplo, la enseñanza virtual y la presencial por la dificultad de hacerlos equiparables en estos aspectos. Toda vez que resulta difícil encontrar a estudiantes que

hayan participado de la misma asignatura en una universidad privada de Lima a través de distintos sistemas (salvo aquellos que hayan reprobado la misma asignatura o pasaron por un traslado sin reconocimiento por convalidación). En este caso, se ha privilegiado aquellos aspectos que determinan la percepción del sistema en sí mismo, como un producto que pueda valorarse en sus aspectos inherentes y no como objeto de comparación frente a los otros (para efectos de observar la justificación de cada ítem, véase Anexo 9).

Según lo observado, la potencialidad de la encuesta para abarcar a un número significativo de participantes y componentes de la práctica educativa resulta sugestiva. Sin embargo, también puede ser de utilidad el uso de otro instrumento de corte cualitativo, el cual permite una recolección de información más personalizada.

Por lo expuesto previamente -y como complemento a la encuesta- se gestionó un conjunto de entrevistas a los estudiantes de los grupos *e-learning* y *blended learning*, de manera que se pueda conocer la receptividad ante dichas modalidades. Sin embargo, para reducir la intimidación o el sesgo respecto de algún docente o asignatura en general (frecuente en casos en los que puede especularse sobre una auditoría punitiva al primero o la probable extinción del segundo), se planteó el uso de un modelo aplicado periódicamente en la USIL, el cual ha sido previamente desarrollado y validado por la coordinación de GD, conformado por pedagogas y psicólogas, bajo el modelo de *guía de entrevista*.

Según Cohen, Manion y Morrison (2010), este modelo de guía de entrevista se caracteriza por la decisión previa de tópicos y una secuencia decidida por el entrevistador, según se desarrolle el proceso intersubjetivo. Por otra parte, una de sus fortalezas -por los puntos de partida establecidos- es la recolección e identificación de la información puntual, así como la posibilidad de asociarse a un contexto y fluidez adecuados.

Por otra parte, la forma de construir los ítems se acerca más a una forma ligeramente estructurada, ya que, si bien cuenta con un punto de partida para la construcción de ítems, brinda la posibilidad de que los entrevistados comenten fuera del

guion o que el entrevistador formule nuevas preguntas a partir de los hallazgos demostrados (Wengraf, 2012).

En el presente caso, el punto de partida del instrumento es diagnosticar la necesidad de mejoras en las áreas relacionadas con los canales de comunicación, el trabajo en el aula (si aplica) y el manejo de las aulas virtuales (véase Tabla 21).

Tabla 21

Guión de la entrevista practicada a los estudiantes

I. Herramientas de comunicación
Coméntenos respecto de las herramientas de comunicación. ¿Cómo funcionan el correo electrónico, la mensajería, las videoconferencias y los anuncios para el desarrollo de las actividades? ¿Se usan todas las alternativas? ¿Cuáles son las más y menos efectivas? ¿Qué sugerencias tienen al respecto?
II. Trabajo en el aula (válido para la modalidad <i>blended learning</i>)
Queremos pedirles que nos comenten sobre el funcionamiento de las clases presenciales. ¿Se aprovecha el tiempo disponible? ¿Qué les parece alternar entre las actividades virtuales y presenciales? ¿Qué mejoras podrían sugerir al respecto?
III. Aulas virtuales
Nos gustaría saber vuestra opinión sobre las aulas virtuales. ¿Qué impresión tienen de las mismas? ¿Los materiales y actividades se presentan de manera adecuada y entendible? ¿Qué sugerencias tienen para mejorar sus experiencias de aprendizaje?

Nota: elaboración por parte de la USIL

Cada pregunta es enunciada una vez que se consiguen las respuestas a las anteriores o se evita si los estudiantes llegaron a responder como parte del diálogo.

Respecto de los canales de comunicación, se interrogó sobre la percepción de los estudiantes sobre el manejo de herramientas de comunicación, tales como el correo electrónico, mensajería, videoconferencias, Anuncios, etc. Dado que la modalidad *e-learning* admite solamente este tipo de canales y el *blended learning* los utiliza como compensación de una sola sesión presencial a la semana, resultó indispensable que estas formas sean manejadas de forma óptima.

En cuanto al trabajo en el aula, este interrogó respecto del funcionamiento de las clases presenciales en la modalidad *blended learning*, toda vez que, al desarrollarse de forma compartida, sugirió una combinación de la metodología *e-learning* y presencial.

Finalmente, las aulas virtuales redundaron sobre la calidad de los materiales, el planteamiento de actividades organizadas por los docentes y las consecuencias al implementarlas en opinión de los estudiantes entrevistados.

Para que este tipo de entrevistas exponga resultados más transparentes y con un menor sesgo no se recurrió directamente a la comprobación de la hipótesis (visión que se acomodaría más con un modelo fuertemente estructurado) o a discutir directamente lo observado en los resultados de la encuesta. Si los entrevistados tienden a observar otros aspectos, entonces se hallaría un fenómeno más disperso y cuyo análisis requerirá de nuevas evaluaciones. Si convergen en tópicos similares, entonces no solo se evidenciaría una mayor consistencia en los instrumentos de evaluación, sino también en los intereses u observaciones formuladas por la población. Por tal motivo, se partió de preguntas más generales, en las que la fuerza de interacción podría dirigirse a una pregunta o una situación motivada por la interacción social.

Dado que los participantes tienen en común el haber participado de una experiencia compartida a lo largo de toda la asignatura, en esta investigación se optó por una entrevista grupal. Esto, con el fin de potenciar ciertas ventajas, tales como el análisis y la discusión del mismo fenómeno desde distintos puntos de vista; la conformación de una visión colectiva, a partir del intercambio de ideas entre pares y el fortalecimiento del espíritu de grupo, el cual potencia la iniciativa hacia comentarios que no se atreverían a formular de manera solitaria. Como bien señalan Cohen, Manion y Morrison:

It must be borne in mind when conducting group interviews that the unit of analysis is the view of the whole group and not the individual member; a collective group response is being sought, even if there are individual differences or a range of responses within the group. This ensures that no individual is either unnecessarily marginalized or subject to blame or being ostracized for holding a different view (2010, p.374)¹³.

Finalmente, complementar la aproximación generada con la encuesta y la entrevista constituye una forma sumamente útil para analizar el fenómeno estudiado. Mientras que la primera ofreció información relativamente confiable y de un numeroso grupo de participantes, la segunda permitió la obtención de un mayor detalle sobre las opiniones de una pequeña muestra. Por otra parte, la entrevista constituye un complemento idóneo para la información numérica que puede obtenerse a través de las evaluaciones de competencias.

Luego de explicar el empleo de los instrumentos utilizados para el presente estudio (evaluaciones de entrada y de salida, encuesta y entrevista), resulta pertinente desarrollar el análisis, discusión y conclusión de los resultados obtenidos con cada uno de ellos.

¹³ “Debe tenerse en cuenta, a la hora de realizar entrevistas grupales, que la unidad de análisis es la opinión de todo el grupo y no del miembro individual. Se busca una respuesta grupal colectiva, incluso si hay diferencias individuales o un rango de respuestas dentro del grupo. Esto asegura que ningún individuo sea innecesariamente marginado, sujeto a la culpa o ser condenado al ostracismo por mantener una visión diferente” (traducción mía).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se puede estar convencido de querer algo - quizá durante años-, si se sabe que el deseo es irrealizable. Pero si de pronto se encuentra uno ante la posibilidad de que ese deseo ideal se convierta en realidad, sólo se desea una cosa: no haberlo deseado.

Michael Ende (1979, p 134)

4.1 COMPETENCIAS LINGÜÍSTICO-COMUNICATIVAS

Estudiar fenómenos como las tendencias educativas vinculadas a las TIC para una población de estudiantes no familiarizada con las mismas y en el marco de los estudios de las lenguas resulta una tarea relativamente compleja. Sin embargo, aproximarse, comprender, analizar y discutir dichas tendencias resulta necesario en una realidad cambiante, con necesidad desarrollar ciudadanos participativos y con los medios necesarios para actuar en distintos escenarios del panorama mundial. Por tal motivo, el vínculo entre las modalidades educativas total o parcialmente virtuales con el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas no solo resulta inevitable por la creación un número cada vez mayor de programas similares en el mundo, sino también necesario para generar igualdad de oportunidades, gracias a la formación de personas capaces de establecer relaciones a nivel nacional e internacional.

Si bien no todos los programas educativos que emplean ampliamente la tecnología educativa corresponden a una buena praxis (además de que la presencialidad ofrece su propios ejemplos de innovación, tales como el aprendizaje basado en problemas, el estudio de caso y el debate), el acercamiento a las TIC -formulado en este estudio- apunta a una serie de posibilidades que vinculan aspectos como la resemantización del código, la comunicación por canales digitales y las posibilidades de

acceder a espacios de aprendizaje remotos que difícilmente podrían gestionarse en el aula física.

Debido a estas reflexiones, se optó por desarrollar un caso en el que convergen todas estas características, llegando, finalmente, a un capítulo que ofrece los resultados de las mismas. Una síntesis en las que se evidencia el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, el impacto académico y la aceptación estudiantil alcanzados por las modalidades *e-learning* y *blended learning* y presencial.

En el presente epígrafe se procederá con el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones de entrada y de salida, con el propósito de mostrar el grado de desarrollo alcanzado en las competencias lingüístico-comunicativas de CDLI y PEA en los grupos vinculados a las modalidades antes mencionadas.

En el grupo que culminó su aprendizaje a través de la modalidad presencial se evidencia que ambas competencias tuvieron un desarrollo positivo de 2.4 en una escala vigesimal (12% del total de la calificación). Un aspecto llamativo de esta mejora es la diferencia entre hombres y mujeres, los cuales ascendieron en 2 puntos (10% del total de la calificación) y 3.5 puntos (15.76% del total de la calificación), respectivamente. Esto quiere decir que, a pesar de empezar con una media más baja, las mujeres tienden a aprovechar mejor las experiencias de enseñanza-aprendizaje adquiridas en el aula física (véase Tabla 22).

Tabla 22

Resultados de las evaluaciones de entrada y de salida en la modalidad presencial

	Evaluación de entrada	Evaluación de salida	Diferencia	Porcentajes
Hombres	12.52	14.52	2	10
Mujeres	10.93	14.08	3.5	15.76
Total	11.96	14.38	2.42	12.10

Elaboración: propia

Respecto de las competencias por separado, se puede señalar lo siguiente:

PEA pasó de una media de 5.82 a 7.71, de un total de 10 puntos, según las evaluaciones practicadas. Es decir, se contó con una diferencia positiva de 18.91% (véase Figura 46).

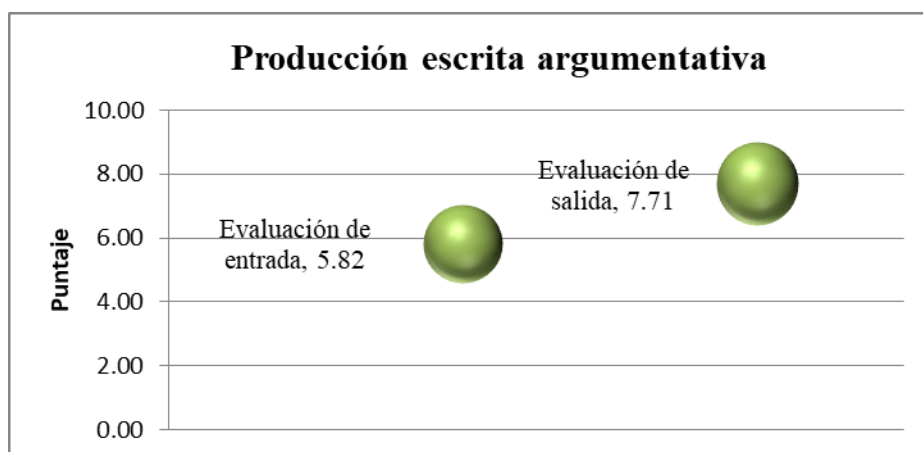


Figura 46. Crecimiento de la competencia de PEA en modalidad presencial

CDLI tuvo un crecimiento más discreto. Su media pasó de 6.14 a 6.67, de un total de 10 puntos. Es decir, alcanzó un crecimiento de 5.29% (véase Figura 47).

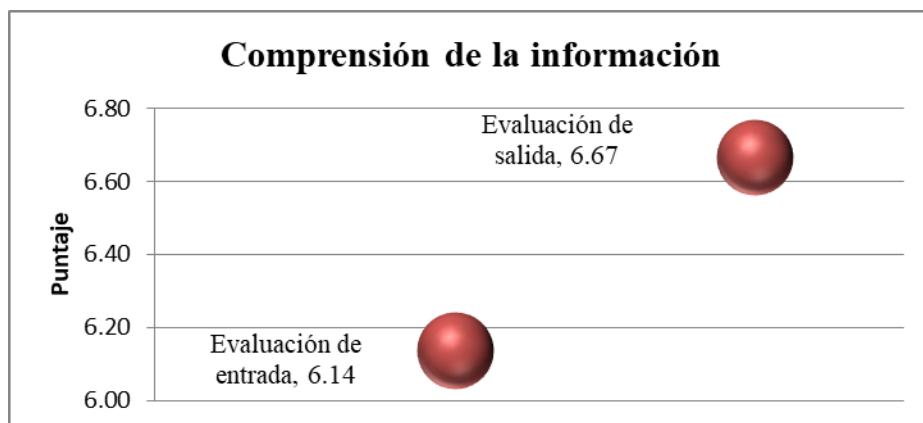


Figura 47. Crecimiento de la competencia de CDLI en modalidad blended learning

En cuanto a los resultados globales, la media alcanzó un crecimiento de 11.96 a 14.38, de un total de 20 puntos. Ello se traduce en un crecimiento del 12.10% (véase Figura 48).

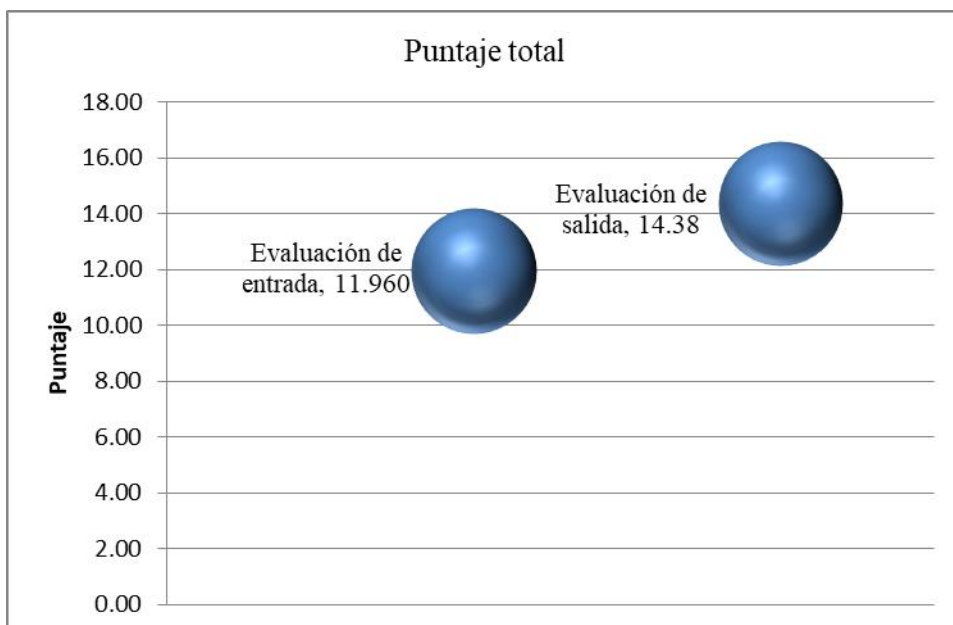


Figura 48. Crecimiento de las competencias lingüístico-comunicativas en el sistema presencial

Estos resultados parciales demuestran un dramático crecimiento en lo que respecta a PEA (con casi 20%) de progreso, frente a CDLI (con un poco más del 5%). Este hecho deberá ser comparado con los resultados obtenidos en las otras modalidades.

En el caso del grupo que participó a través del sistema *blended learning*, también se aprecia una mejora en las competencias. Aunque el progreso global de 1.86 puntos es discretamente menor al visto anteriormente (9.31% del total de la calificación), no se aprecia una diferencia significativa respecto de su contraparte. Por otro lado, en este grupo también se evidencia diferencias de crecimiento entre hombres y mujeres, alcanzando respectivamente un progreso de 1.46 puntos (7.29% del total de la calificación) y 2.19 puntos (10.99% del total de la calificación). En tal sentido, aunque el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas de esta modalidad haya sido ligeramente menor a su contraparte presencial, se mantienen las tendencias observadas previamente, en las que el grupo femenino empieza desde un punto anterior (11.74, frente a los 13.42 de los varones) y acaba aprovechando mejor las experiencias de enseñanza-aprendizaje (véase Tabla 23).

Tabla 23

Resultados de las evaluaciones de entrada y de salida en la modalidad blended learning

	Evaluación de entrada	Evaluación de salida	Diferencia	Porcentajes
Hombres	13.42	14.88	1.46	7.29
Mujeres	11.74	13.94	2.19	10.97
Total	12.47	14.33	1.86	9.31

Elaboración: propia

En cuanto a los resultados por competencia, los resultados mantendrán una tendencia similar al grupo anterior.

PEA pasó de una media de 6.80 a 7.75, de un total de 10 puntos, según las evaluaciones practicadas. Es decir, se contó con una diferencia favorable de 9.41% (véase Figura 49).

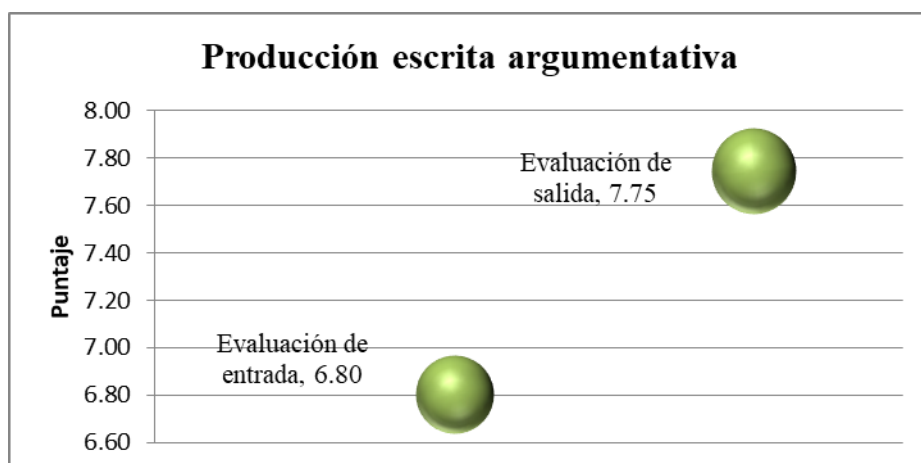


Figura 49. Crecimiento de la competencia de PEA en modalidad blended learning

CDLI tuvo un crecimiento similar. Su media pasó de 5.67 a 6.59, de un total de 10 puntos. Es decir, tuvo un crecimiento de 9.22%. (véase Figura 50).

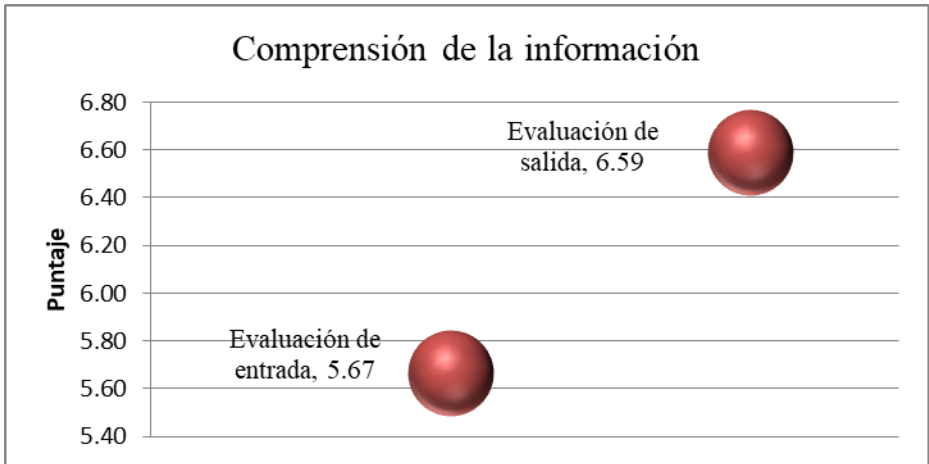


Figura 50. Crecimiento de la competencia de CDLI en modalidad blended learning

En cuanto a los resultados globales, la media alcanzó un crecimiento de 12.47 a 14.33, de un total de 20 puntos. Ello se traduce en un incremento de 9.31% (véase Figura 51).

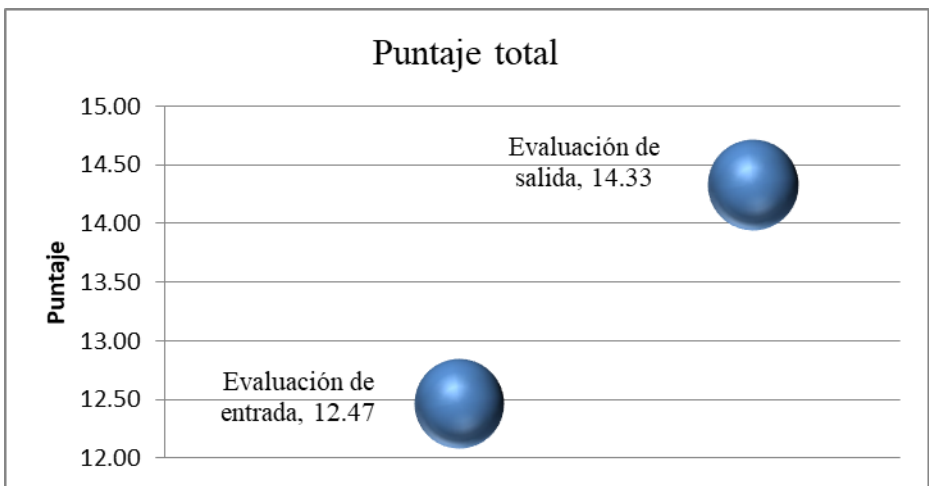


Figura 51. Crecimiento de las competencias lingüístico-comunicativas en la modalidad blended learning

A diferencia de la modalidad presencial, en la que se observó una diferencia de progreso de casi 15% entre una y otra competencia, en la alternativa *blended learning* este progreso fue ligeramente menor en términos globales, pero significativamente equilibrado en cuanto a competencias por separado. Una diferencia de menos de 1% entre ambas sugieren que las experiencias de enseñanza-aprendizaje fomentadas en el

modelo mixto ayudan a potenciar la comprensión, pero restan apoyo a su contraparte de producción escrita.

Como ocurrió en el caso anterior, estos resultados serán contrastados con lo ocurrido en el último caso.

Finalmente, el grupo que culminó su aprendizaje a través de la modalidad *e-learning* también evidenció una mejora en las competencias lingüístico-comunicativas, bastante similar a lo conseguido en el modo presencial. El desarrollo global alcanzado fue de 2.46 (12.28% del total de la calificación). En cuanto a hombres y mujeres, sus diferencias alcanzaron 1.72 (8.61% del total de la calificación) y 2.73 (13.67% del total de la calificación). Es decir, se mantienen las constantes en el inicio más bajo del componente femenino (11.53 frente al 13.28 de los varones), pero también su mejor aprovechamiento de las experiencias de enseñanza-aprendizaje, más allá de la modalidad en la que se encuentre (véase Tabla 24).

Tabla 24

Resultados de las evaluaciones de entrada y de salida en modalidad e-learning

	Evaluación de entrada	Evaluación de salida	Diferencia	Porcentajes
Hombres	13.28	15	1.72	8.61
Mujeres	11.53	14.27	2.73	13.67
Total	12.07	14.52	2.46	12.28

Elaboración: propia

A continuación, se ofrecen los resultados por competencias.

PEA pasó de una media de 5.50 a 8.17, de un total de 10 puntos, según las evaluaciones practicadas. Es decir, se contó con una diferencia significativa de 26.74% (véase Figura 52).

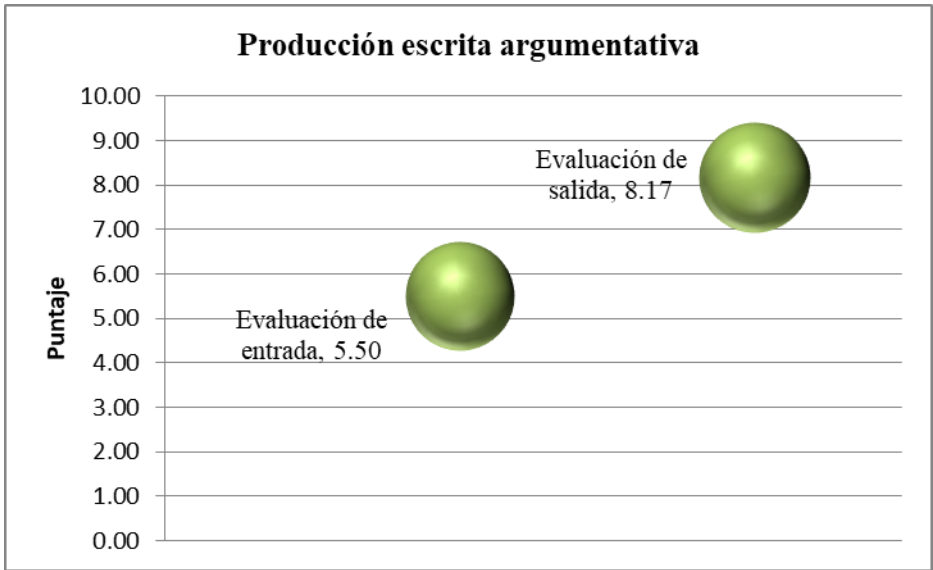


Figura 52. Crecimiento de la competencia de PEA en la modalidad e-learning

Por su parte, CDLI tuvo un crecimiento similar al grupo presencial. Su media pasó de 6.35 a 6.65, de un total de 10 puntos. Es decir, tuvo un crecimiento de 3.04% (véase Figura 53).

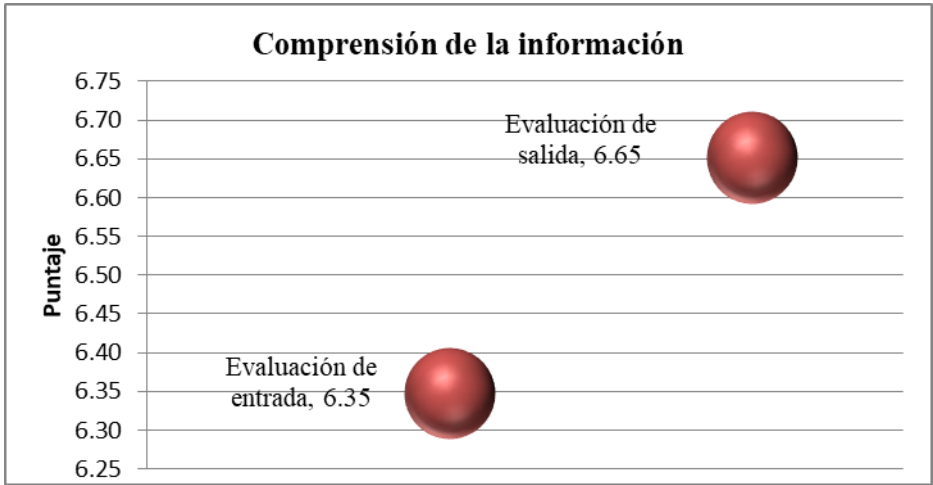


Figura 53. Crecimiento de la competencia de CDLI en la modalidad e-learning

En cuanto a los resultados globales, la media alcanzó un crecimiento de 11.85 a 14.83, de un total de 20 puntos. Ello se traduce en un incremento de 14.89% (véase Figura 54).

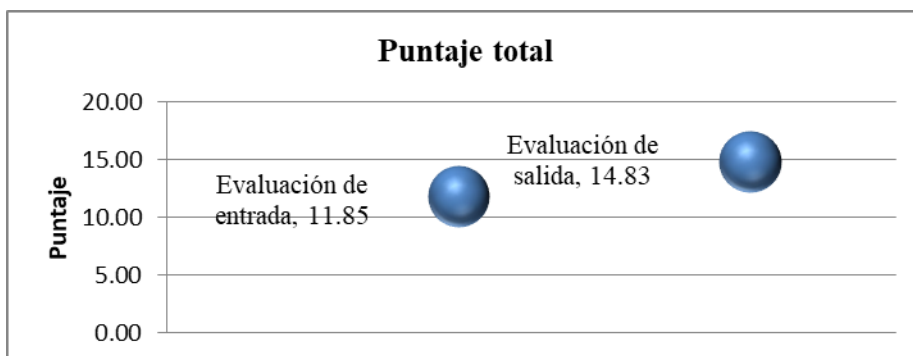


Figura 54. Crecimiento de las competencias lingüístico-comunicativas en la modalidad *e-learning*

Sobre la base de lo presentado, las diferencias en el desarrollo de competencias fueron importantes. Si bien es cierto que todos manifestaron un progreso, se evidencian valores altos en la PEA para los grupos presencial y *e-learning* (18.91% y 26.74%, respectivamente), bajos en la CDLI para los mismos (5.29% y 3.04%) y moderados en ambas competencias para el grupo *blended learning* (9.41% en PEA y 9.22% en CDLI) (véase Tabla 25).

Tabla 25

Diferencias encontradas en el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, según la modalidad empleada

	Modalidad presencial	Modalidad <i>blended learning</i>	Modalidad <i>e-learning</i>
PEA	18.91%	9.41%	26.74%
CDLI	5.29%	9.22%	3.04%
Total	12.1%	9.31%	14.89%

Elaboración: propia

Al considerar estos valores por separado, se observa una importante ventaja en la competencia de PEA conseguida a través del sistema *e-learning* (26.74%), frente al sistema presencial (18.91%) y *blended learning* (9.41%) (véase Figura 55).

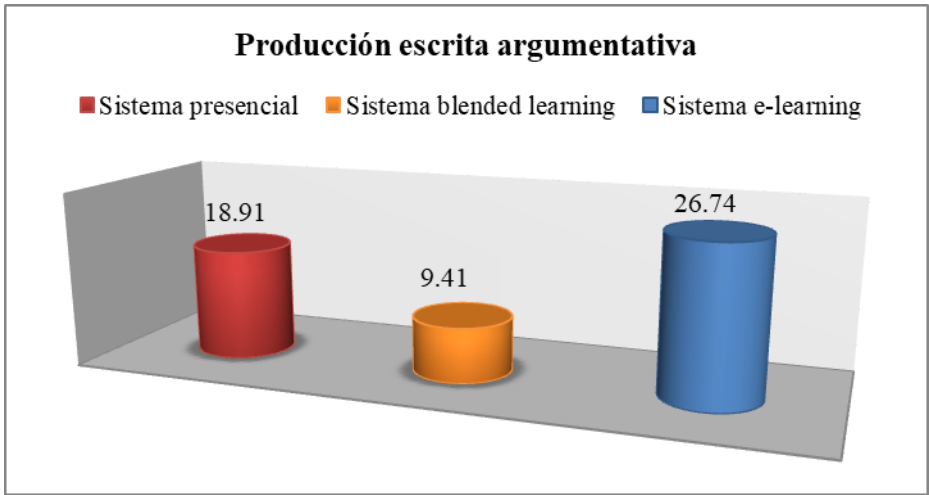


Figura 55. Crecimiento comparado de la competencia de PEA

Por otra parte, la competencia de CDLI también ofrece distintos valores según el sistema empleado. En esta oportunidad, se visualiza una ligera ventaja por parte del grupo *blended learning* (9.22%) frente al presencial (5.29%) y el *e-learning* (3.04%) (véase Figura 56).

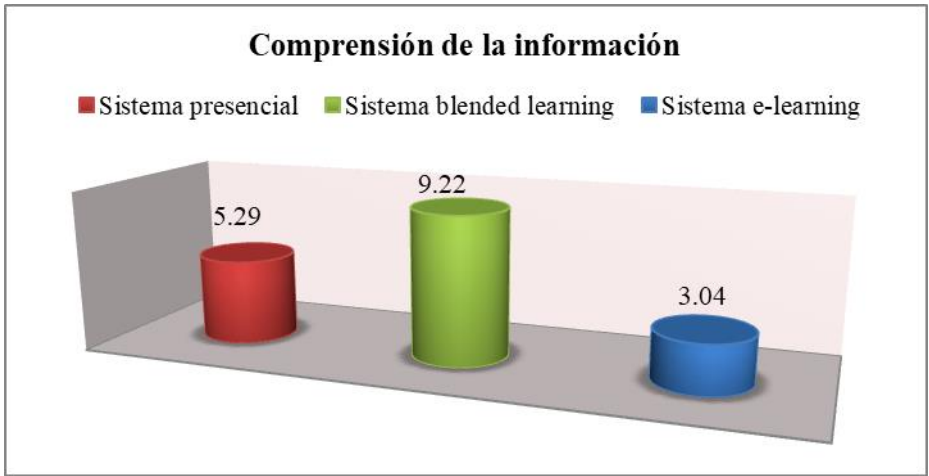


Figura 56. Crecimiento comparado de la competencia de CDLI

Finalmente, los resultados globales de desarrollo de competencias lingüísticas establecen una diferencia menos significativa entre los sistemas empleados. Con 12.1% para el sistema presencial, 9.31% para el *blended learning* y 12.28% para el *e-learning*, se establece que los tres sistemas tienen un grado de eficacia en la promoción de

competencias lingüísticas, según las evaluaciones de entrada y de salida (véase Figura 57).

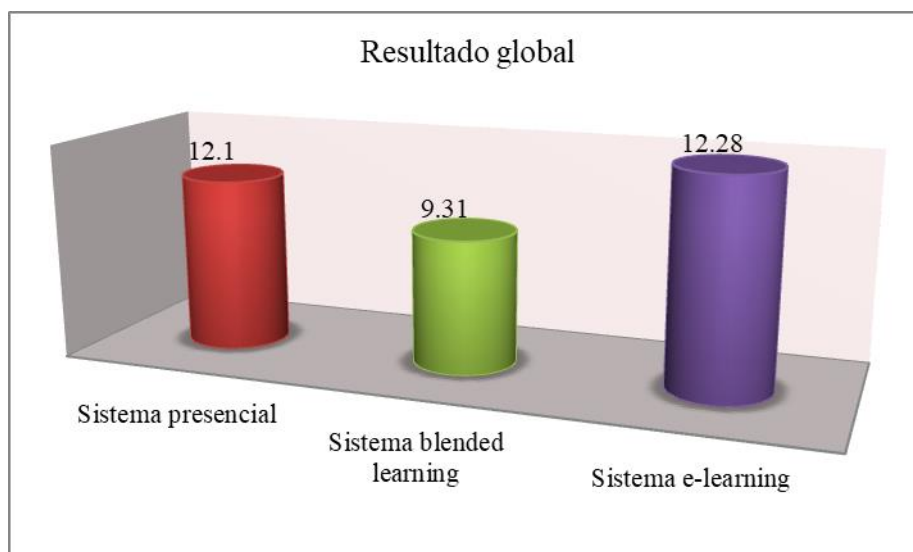


Figura 57. Crecimiento comparado de las competencias lingüístico-comunicativas

Estos resultados demuestran que las tres modalidades promueven el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas. Sin embargo, existe un mejor resultado en los grupos *e-learning* y presencial para el desarrollo de la competencia de la PEA: 26.74% y 18.91%, respectivamente. Por otra parte, es recomendable considerar aspectos a mejorar en CDLI, para los ya mencionados 5.29% y 3.04%. Finalmente, si bien la modalidad mixta no está a la zaga en esta competencia -pues supera a sus contrapartes por casi 5%- su 9.22% todavía resulta un resultado conservador.

¿Qué inferencias podrían establecerse a partir de lo expuesto? ¿Cómo explicar la evidente ventaja en desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas en el grupo femenino para las tres modalidades? ¿Cómo es posible que la compensación virtual ha conseguido un mejor resultado en la PEA? ¿Cómo se podría mejorar lo conseguido en la modalidad *blended learning*? ¿Qué actividades y prácticas podrían llevarse a cabo para potenciar la CDLI en las tres modalidades? A continuación, se buscará reflexionar una posible respuesta a estas interrogantes.

Respecto de las inferencias sobre estos resultados, resulta evidente que todas las modalidades contribuyen con el desarrollo de las competencias lingüístico-

comunicativas; toda vez que las evaluaciones practicadas no están condicionadas a los temas de la asignatura, sino al empleo de habilidades ante situaciones determinadas. Sin embargo, mientras que las metodologías aplicadas en las formas *e-learning* y presencial arrojan mejores resultados sobre la práctica escritural, la forma mixta se asocia con un desarrollo más equilibrado pero de menor promedio que las otras. Esto se puede asociar a actividades de producción que se enfatizan a través de la preparación, evaluación y realimentación cuando se comparte el mismo espacio físico o cuando esta actividad se enfatiza netamente en el aula virtual. Al observar ambos resultados, se percibe que el mencionado proceso se encuentra bien regulado. Sin embargo, en el modelo mixto, al no contar con el tiempo suficiente en el mismo espacio físico o virtual, es evidente que se dispuso más espacio para la reflexión que para la acción. Consecuentemente, los estudiantes entenderán mejor lo que leen, pero no necesariamente ejercitarán la otra habilidad con el mismo énfasis por la brevedad de las sesiones en ambos grupos.

Estudios relacionados con la modalidad *blended learning* aplicado a las disciplinas mencionadas coinciden en las ventajas de dicha modalidad en términos de una mayor viabilidad para cursar estudios, debido a un menor desplazamiento del estudiante, una mayor flexibilidad en el manejo del tiempo y la relevancia de una importante cantidad de actividades asíncronas. Sin embargo, el éxito de dicha alternativa se encuentra asociado principalmente con el desarrollo de actividades virtuales calificadas y su vínculo con una propuesta curricular. Es decir, por un lado, se debe establecer un importante número de responsabilidades fuera del aula física; por el otro, desarrollar mecanismos para que los estudiantes participen de una cultura educativa distinta a la “tradicional” (Bañuelos, Villaseñor y Hernández, 2014; Esparaza, Salinas y Glasserman, 2015; Joy, 2016). Esta perspectiva no se encontraba tan estrechamente vinculada al presente caso de estudio, asociando la mayoría de actividades calificadas a las horas presenciales, debido a la necesidad de supervisar la identidad de los estudiantes en el espacio virtual. Sin embargo, resultaría idóneo conjugar medidas que permitan no solo una mayor actividad dentro del espacio virtual, sino también que estas resulten distintas durante cada periodo académico. De esta manera, la construcción de productos por parte de los estudiantes resultaría menos pasible de ser plagiada o elaborada por terceros.

El manejo del tiempo en el espacio físico también puede repercutir en las diferencias encontradas entre la modalidad mixta y las completamente presenciales o virtuales. En tal sentido, si el diseño promueve prácticas de seguimiento en el aula o en el campus virtual para potenciar la escritura, resulta mucho más evidente para un estudiante la forma en que se hace para la forma presencial y la *e-learning*. Sin embargo, en la modalidad *blended learning* la ejecución es particularmente distinta. Por una parte, se sugiere que la revisión de contenidos se desarrolle autónomamente, mientras que la mayoría de prácticas y ejercicios se hagan en el espacio físico. Sin embargo, por las condiciones de vida de los estudiantes y la progresiva asimilación de esta premisa, los estudiantes reducen el tiempo dedicado a la segunda de estas actividades, ya que presentan numerosas consultas o incluso llegan a solicitar explicaciones al docente sobre temas que deberían haber sido revisados en el aula virtual. Esto, consecuentemente, reduce el tiempo dedicado a la redacción, la revisión y comentario de trabajos y la posibilidad de brindar una adecuada realimentación. Esta impresión de tiempo reducido también está presente en los resultados de la encuesta y guía de entrevista, como se evidencia en el epígrafe 4.4.

Por otra parte, es plausible la contribución de actividades relacionadas con la argumentación y realimentación de redacciones en un entorno *e-learning*. Esto significa que el apoyo que un docente brinda en el aula física para tal objetivo se ve cumplido con similar intensidad a través del aula virtual. Esto se ve reflejado no solo por el apoyo individual que se puede dar a un estudiante en específico, sino también a los consejos que quedan publicados para un grupo determinado a través de videoconferencias y foros, contribuyendo con una mayor transparencia en el proceso educativo. Asimismo, se ha sostenido que el programa educativo en dicho entorno debe aplicar y mantener un conjunto de condiciones relacionadas con el rol docente virtual (capacitado, comunicativo y orientador), la descentralización del conocimiento a distintos espacios (dentro y fuera del aula virtual, con opciones a explorar fuera del programa), un enfoque integrador (que reúna el desarrollo de competencias mediante acciones relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes), la contribución de otras disciplinas (tales como la lingüística, la psicología y la fisiología), la valoración de las necesidades educativas por sobre un modelo metodológico (las cuales hacen necesario conocer, por ejemplo, el

aporte del nuevo conocimiento para la población implicada), la confluencia de diversas metodologías (en pos de un mejor aprendizaje) y el aprovechamiento de herramientas multimediales, las cuales aporten significativamente en la generación de experiencias de aprendizaje.

Respecto del mejor aprovechamiento del grupo femenino en todos los casos, resulta válido considerar que esto obedece a una condición inherente a la población antes que a la modalidad. Esta tendencia fue común a todas las modalidades en la presentación de resultados. En la actualidad, hay investigaciones que han arrojado conclusiones similares, no solamente en Perú, sino en otros países, destacando la tendencia femenina a desarrollar una comunicación más temprana, así como establecer y desarrollar vínculos sociales con mayor intensidad que los varones a través del diálogo, la solicitud de ayuda y el entendimiento de las emociones ajenas (Barraca, 2003; Goleman, 2006). Por otra parte, el hecho de que tanto la educación como la comunicación sean prácticas sociales, fomenta cuantitativamente mejores resultados en distintas evaluaciones académicas (La Vanguardia, 2017; OCDE, 2016).

Así como la presencia femenina es mucho mayor en el manejo de habilidades sociales, vinculándose con carreras como Administración y Negocios Internacionales, los hombres la tienen en carreras como Ingeniería Informática e Ingeniería Industrial. Estas últimas, menos asociadas a la comunicación y más al análisis de la información, se vinculan tradicionalmente con el ámbito masculino. Situación similar puede hallarse fuera del contexto de CPEL, sobre todo cuando la oferta de carreras abarca otras áreas del conocimiento. En tal sentido, así como los varones se suelen enquistar en las ingenierías, las mujeres suelen elegir grados vinculados a la docencia, el periodismo o la psicología (20 minutos, 2013; OCDE, 2016).

Cabe señalar, por todo lo anterior, que más allá de la base académica que tengan, resulta connatural que las mujeres elijan y aprovechen mejor las experiencias de enseñanza-aprendizaje en contextos en los que primen las competencias lingüístico-comunicativas. Esto no solo se refleja en la presente investigación, sino también en indicadores fuera de la misma.

La hipótesis inicial de esta tesis doctoral afirma un nivel de desarrollo equiparable en las competencias lingüístico-comunicativas para modalidades *e-learning* y *blended learning* y presencial, como demostración de la eficacia de los dos primeros programas. Esto se evidencia en la ligera ventaja que asume el modelo virtual, respecto de su contraparte más tradicional (2.79% a favor del primero) y la cercanía que logró el modelo *blended* a esta última (2.79%). Curiosamente, y para reforzar este punto de referencia, la media de los tres resultados alcanzados es, exactamente, el mismo que tiene el sistema presencial (12.1%).

Sobre la posibilidad de mejora del sistema *blended learning*, se hace necesaria una exploración de las bondades que manifiesta su contraparte virtual. Ejemplos de ello son la videoconferencia semanal (disponible para todos los participantes desde su ejecución hasta la culminación del programa), la ejecución de más actividades que impliquen una realimentación documentada a través de los medios virtuales (tales como los foros temáticos) y la promoción de la autonomía del estudiante (la cual es reforzada por efecto del entorno en el que se desenvuelve). En líneas anteriores se ha observado la confluencia de casos de éxito en la modalidad mixta y el desarrollo de productos de aprendizaje, de la mano con el desarrollo de una cultura curricular basada no solo en destacar las ventajas logísticas de dicha práctica, sino también la internalización cultural de la misma.

Para potenciar el desarrollo de la competencia de CDLI, se debe dejar de atender la creencia de que los estudiantes comprenderán, analizarán e interpretarán lo que leen solo por el hecho de contar con experiencias de adquisición de información (Magadán, 2013). De hecho, la capacidad de captación de una buena lectura no solo implica aspectos cuantitativos para el procesamiento de la información, sino también el uso de estrategias que permitan la misma efectividad a través de soportes físicos y digitales. Ello implica el retorno a una indicación de lo cualitativo a través de la elaboración de resúmenes, fichas técnicas, paráfrasis de textos y transformación del sentido de los mismos en actividades ligadas a la argumentación y el debate.

Este conjunto de posibles respuestas a los resultados presentados sugiere la participación de dos tendencias importantes que se pueden celebrar y atender

respectivamente. Por un lado, la práctica conjunta en línea para una modalidad *e-learning* ha dispuesto una mejora significativa en la PEA. Por otra, es pertinente la promoción de prácticas y actividades vinculadas con una CDLI más cualitativa y fundada en capacidades para inferir y criticar contenidos.

Para brindar una explicación más plausible sobre las ventajas conseguidas con la modalidad *e-learning*, se procede con el análisis del cumplimiento de las condiciones enunciadas en el marco teórico para dicha opción metodológica y que corroboran el resultado antes mostrado.

4.2 CONDICIONES CUMPLIDAS EN LA MODALIDAD *E-LEARNING*

Al revisar los antecedentes previos a este estudio, se declararon siete condiciones que los programas académicos *e-learning* deben cumplir como indicador de su idoneidad. Estos aspectos han sido puestos a prueba en el diseño e implementación del programa educativo virtual analizado en apartados anteriores.

La primera condición en las modalidades educativas a distancia se sostiene en las cualidades y actividades inherentes al rol docente. Ello implica que este no solo comprenda la naturaleza de la propuesta, sino que se encuentre preparado para poder asumir un compromiso con este propósito.

Por tal motivo, es posible declarar la presencia de esta condición en dos direcciones: capacitación y evaluación constante. En el primer caso, se recurre a un taller anual denominado “Ecosistemas de Aprendizaje”, el cual se encuentra dirigido a todos los segmentos de docentes de Estudios Generales, pero especialmente a los que imparten la tutoría virtual.

En la edición 2015 de este taller, se desarrolló lo concerniente al perfeccionamiento de herramientas de *Google* (*Documentos, Hojas de cálculo, Formularios, Presentaciones, etc.*) Recursos digitales (*Calameo y Educaplay*) y la implementación de cursos en *Chamilo*, como plataforma educativa. (Figura 58).



Figura 58. Afiche del taller “Ecosistemas de Aprendizaje 2015”

Fuente: Dirección de Estudios Generales de la USIL

En la edición 2016, se reforzó el trabajo con otras temáticas, asociadas a herramientas que pueden utilizarse tanto dentro como fuera del aula, tales como *Trello*, *Kahoot!* Y *Vizia* (véase Figura 59).

Taller:
Plataformas web para la promoción del aprendizaje colaborativo

Fecha : 25 y 26 de mayo
Hora : 2:00 pm - 5:00 pm
Lugar : C2-A806

Válido como capacitación interna

Estudios Generales

Inscríbete aquí

Organizado por: Coordinación de cursos CPEL y Programas Complementarios

Figura 59. Afiche del taller “Ecosistemas de Aprendizaje 2016”

Fuente: Dirección de Estudios Generales de la USIL

Por parte de la evaluación docente, se recurrió a un instrumento que permitió determinar, semana a semana, el nivel de cumplimiento y atención que el tutor virtual brinda al estudiante en rubros de participación en los foros, calidad de las comunicaciones, implementación de actividades, videoconferencia semanal y realimentación a los estudiantes (véase Tabla 26). De esta forma, no se evidencia una política que no solo busca resultados específicos en el trabajo docente, sino que también brinda los medios necesarios para fortalecer dicho postulado. Una institución que busca el crecimiento de sus docentes encamina sus propios esfuerzos en ese tipo de trabajo. Sobre todo, tomando en consideración que, aunque se busque la idoneidad del perfil para cada uno de los tutores virtuales, es evidente que deben nutrirse constantemente de alternativas para confrontar su condición de inmigrantes digitales y la incertidumbre ante los avances que llegan más tempranamente a las siguientes generaciones.

Tabla 26

Instrumento para el seguimiento docente de las asignaturas virtuales

Dimensión y niveles	Participación en los foros	Calidad de las comunicaciones	Implementación de actividades	Videoconferencia semanal	Realimentación a los estudiantes
Nivel alto (4 puntos)	Responde a todos los foros implementados de forma completa y dentro de los plazos correspondientes.	Sus comunicaciones se desarrollan de forma cabal y oportuna, consiguiendo esclarecer y plantear un cambio positivo en los estudiantes.	Implementa las actividades y el aviso de estas a más tardar el primer día de cada semana.	Desarrolla la videoconferencia semanal cabalmente y en la fecha programada. Asimismo, la publicación se realiza dentro de las 24 horas siguientes.	Desarrolla una realimentación extensa, pertinente y en un plazo razonable sobre el desempeño de los estudiantes en sus actividades.
Nivel medio (2 puntos)	Responde completamente a algunos foros, dentro de los plazos correspondientes.	Sus comunicaciones se desarrollando de forma cabal y esclarecedora.	Implementa las actividades durante el segundo o tercer día de la semana.	Desarrolla la videoconferencia semanal en la fecha programada, pero no la publica o demora en hacerlo.	Desarrolla una realimentación extensa y en un plazo razonable sobre el desempeño de los estudiantes en sus actividades.
Nivel inicial (0 puntos)	Participa eventualmente y/o a destiempo a las comunicaciones de los estudiantes.	Sus comunicaciones son poco adecuadas o esclarecedoras.	Implementa solo algunas o ninguna de las actividades planificadas para la semana.	No hay evidencias de haber efectuado la videoconferencia semanal.	Únicamente publica las notas obtenidas.

Elaboración: propia

La segunda condición contemplada en el marco teórico es la descentralización del conocimiento fuera de las aulas, la memoria del docente o la propuesta en el currículo. En tal sentido, la nueva ubicación de lo que se sugiere valioso en el ámbito universitario participa en una dinámica de acciones colectivas en la red de información a través del tiempo real (Cloutier, 1973, 2001, 2010; Siemens, 2010; Vázquez-Cano y Sevillano, 2011; Vázquez-Cano, 2012). Cabe señalar que esta visión del conocimiento no es exclusiva del sector educativo. En el ámbito empresarial (recurrente para los estudiantes del programa CPEL, tanto por su especialidad como público objetivo), ya se habla, desde hace algunos años, acerca de empresas que gestionan la información para convertirla en un conocimiento útil y aprovechable para generar competitividad (Archanco, 2013; Knowledge Master, 2014).

Este rasgo se distingue en el diseño de las asignaturas en modalidad *e-learning*, ya que existe un importante número fuentes de información que se aprovechan para gestionar la producción de textos, la discusión en foros y la elaboración de productos audiovisuales. Por otra parte, es significativo que el trabajo final sea producto de una pequeña investigación proveniente de fuentes externas.

Para ejemplificar lo afirmado, se mencionará el trabajo efectuado con los materiales y actividades de la primera semana. Entre estos se encuentra la presentación de contenidos en *Adobe Presenter*, la cual corresponde a un instructivo común a todos los estudiantes dentro de la modalidad (véase Figura 60).

Acompaña a esta presentación la inclusión de los siguientes videos: “Los Castellanos del Perú” (<https://goo.gl/jQf1C4>), “El origen del lenguaje” (<https://goo.gl/fU3AXa>) y “El canto del ave lira” (<https://goo.gl/0NOZPM>), los cuales abordan la problemática del lenguaje desde diversas perspectivas (véase el ejemplo del primero en la Figura 61).

Figura 60. Ejemplo de presentación en Adobe Presenter.

Fuente: COYE en modalidad *e-learning*.



Figura 61. Los Castellanos del Perú.

Fuente: <https://goo.gl/jQf1C4>.

Estos materiales no caen en saco roto; sino que son empleados para un repaso que permite esclarecer la adquisición de saberes (véase Figura 62) y la participación en una videoconferencia en la que se discute lo observado (véase Figura 63).

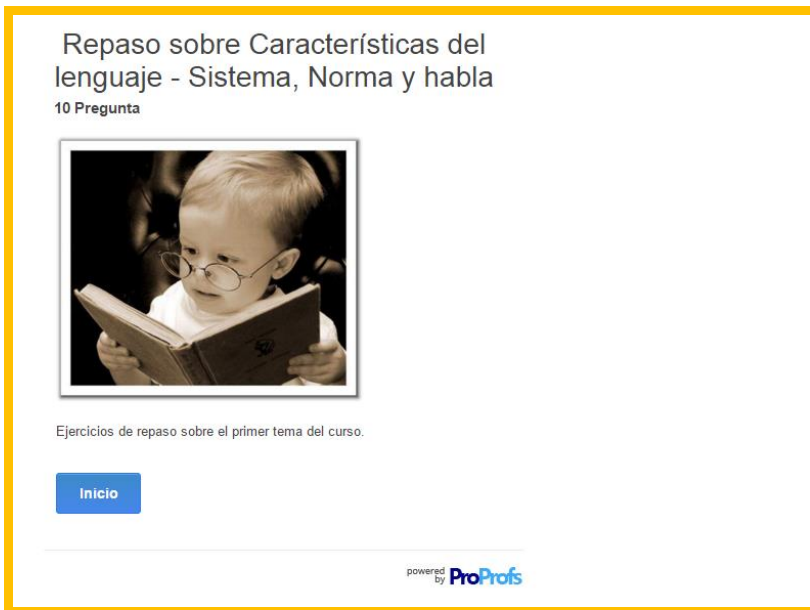


Figura 62. Repaso sobre la primera semana de la asignatura

Fuente: COYE en modalidad e-learning y blended learning

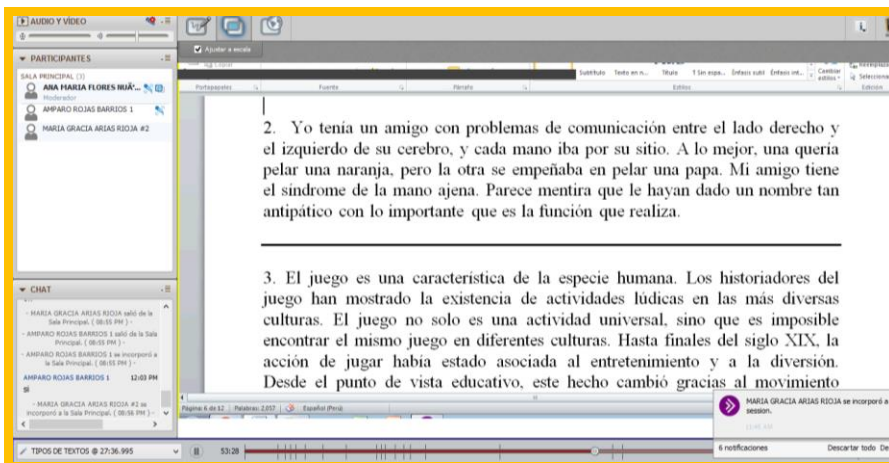


Figura 63. Participación en la videoconferencia

Fuente. COYE en modalidad e-learning y blended learning

Gracias a esta medida, se satisface, respectivamente, a dos formas aprendizaje distintos en su grado de dependencia: uno tradicional, el cual recibe instructivos sobre un conocimiento básico, pero que tiene la oportunidad para comprobarlo a través de un ejercicio libre; y otro innovador, por el que se participa de diversas fuentes de información (textual o audiovisual), para luego proceder a una discusión de lo

observado; permitiendo la generación de nuevos conocimientos mediante acciones humanas en los medios digitales.

Practicar ambas formas de aprendizaje es fundamental dentro de un público adulto, ya que se satisface las tendencias provistas en la etapa escolar peruana, la cual supone la unidireccionalidad de los conocimientos de docente a estudiantes, pero dispone también el ejercicio de otras formas, acordes con las tendencias actuales y sobre las cuales, gracias a los elementos previos, ya se cuenta con cierto grado de seguridad.

Esta participación de dos metodologías es una apuesta que dista de ser ingenua, pues, los paradigmas asociados a la participación, la conectividad y la convergencia no pueden incorporarse automáticamente en el imaginario de la población atendida (Aparici, 2010). Menos aún, considerando que la mayoría de los estudiantes que participan de esta modalidad ha pasado por un modelo tradicional durante toda su etapa escolar, pero comenzó a participar de la tecnología en espacios personales y laborales. Por lo tanto, es posible impulsar la utilidad que tienen las competencias digitales para el desarrollo de las lingüístico-comunicativas mediante una práctica híbrida. En tal sentido, lo mismo que ocurre en la primera semana se ejemplifica en diversos momentos (véase Tabla 27).

La tercera condición es el surgimiento de un enfoque integrador, el cual no solo se concentra en el desarrollo de las competencias, sino también en la implementación de procesos que se encuentran relacionados con la realidad o intereses de los estudiantes, como la solución de problemas, simulación de situaciones de contexto actual y laboral, entre otros. Como consecuencia de ello, se gestan situaciones de aprendizaje informal que contribuyen con la formación del estudiante en distintos niveles (Arnó-Maciá, 2014; Athey, 2012; Barroso y Cabero, 2010; Kranz, 2012; Vázquez-Cano y Sevillano, 2011; Warschauer y Healey, 1998).

En COYE, el proyecto final de la asignatura consiste en desarrollar una redacción y sustentación oral argumentativa sobre un tema polémico, el cual se desarrolla en distintas etapas; pero en el que no solo se plantea un producto relacionado con la promoción de las competencias lingüístico-comunicativas declaradas en el sílabo,

sino que contribuyen también con el desarrollo de habilidades de liderazgo, negociación y asignación de tareas gracias a su planteamiento en forma grupal.

Tabla 27

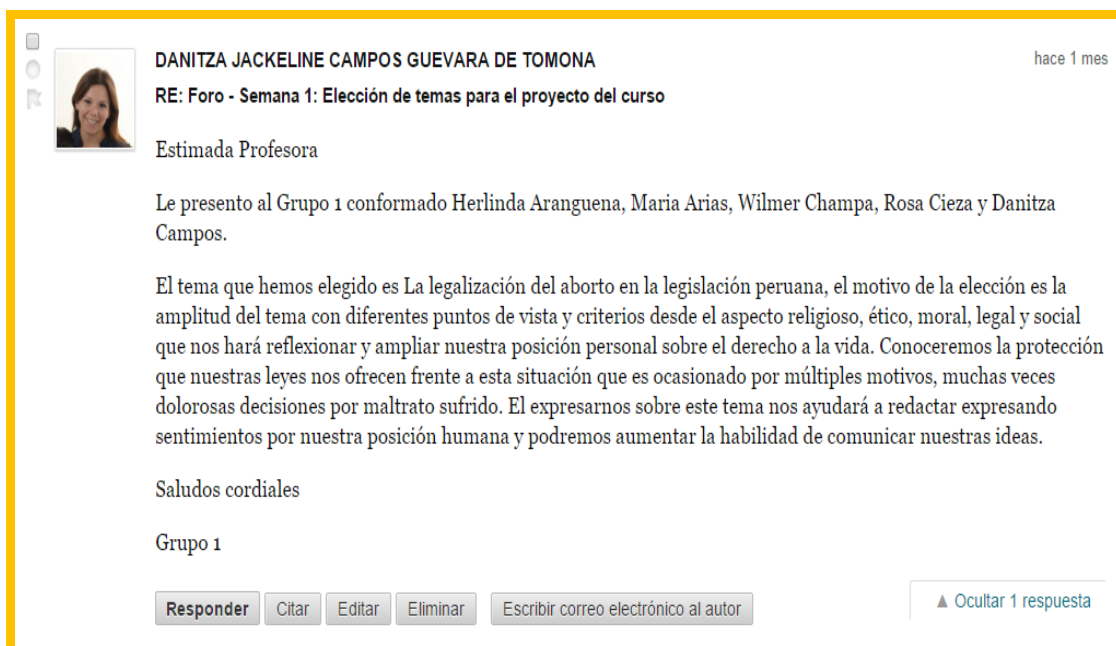
Ejemplos que demuestran la adquisición de saberes de diversas fuentes

Periodo y tipo de material	Instructivos	Otras fuentes	Producto
Semana 1. Tema 2	- Diferencias entre oralidad y escritura	Lecturas: Algunas características de la oralidad (http://goo.gl/T8vyg1) La escritura y las nuevas tecnologías (http://goo.gl/jBhQeR) Video: Comunicación no verbal (https://goo.gl/w7pYsu)	- Foro: La escritura como tecnología
Semana 3. Tema 2	- La comprensión lectora: estrategias cognitivas y metacognitivas	Lectura: La comprensión lectora: una propuesta didáctica de la lectura de un texto literario (http://goo.gl/R6zCHS) Video: Técnicas de comprensión lectora (https://goo.gl/XIRNhk)	- Participación en videoconferencia
Semana 5. Tema 3	- La redacción y los conectores	Lectura: Argumentar, contraargumentar y concluir: los conectores (http://goo.gl/bG7vG7)	- Repaso sobre conectores (http://goo.gl/d29tuf) - Participación en videoconferencia
Semana 6. Tema 1	- Definiciones básicas sobre semiótica	Video: Entrevista a Teun Van Dijk (https://goo.gl/fxsQ6V)	- Repaso sobre semiótica (http://goo.gl/wCEf2F) - Participación en videoconferencia

Elaboración: propia, basada en COYE en modalidad virtual

Por tal motivo, desde la primera semana se forma un grupo, eligen un tema y organizan una justificación para el mismo. Por lo tanto, surge un nivel de coordinación significativo, pues distribuye su tiempo principal o totalmente fuera del aula (según la modalidad elegida), a través de medios alternos como el correo electrónico, *Skype*, el teléfono móvil y otros medios síncronos y asíncronos; los cuales, finalmente, permiten el objetivo de elaborar un producto de mayor complejidad que por separado.

Este proceso que continua en las siguientes semanas a través de la reflexión colectiva, el comentario del docente y curaduría de contenidos para la presentación final tiene ese doble propósito. Asimismo, coordinar para elegir un tema luego de una reflexión colectiva supone ya un ejercicio de habilidades lingüístico-comunicativas (véase Figura 64). Esquematizar el tema ya elegido, considerando una determinada tesis por defender sugiere una comprobación de que las premisas formuladas realmente se complementan entre sí. (véase Figura 65). Finalmente, concluir el producto a través de una presentación escrita y una presentación oral sugiere un manejo de habilidades avanzadas de coordinación (véase Figura 66).



The image shows a screenshot of an email message. The sender is DANITZA JACKELINE CAMPOS GUEVARA DE TOMONA, and the recipient is a professor. The subject is 'RE: Foro - Semana 1: Elección de temas para el proyecto del curso'. The message is dated 'hace 1 mes'. The content of the email is as follows:

Estimada Profesora

Le presento al Grupo 1 conformado Herlinda Aranguena, Maria Arias, Wilmer Champa, Rosa Cieza y Danitza Campos.

El tema que hemos elegido es La legalización del aborto en la legislación peruana, el motivo de la elección es la amplitud del tema con diferentes puntos de vista y criterios desde el aspecto religioso, ético, moral, legal y social que nos hará reflexionar y ampliar nuestra posición personal sobre el derecho a la vida. Conoceremos la protección que nuestras leyes nos ofrecen frente a esta situación que es ocasionado por múltiples motivos, muchas veces dolorosas decisiones por maltrato sufrido. El expresarnos sobre este tema nos ayudará a redactar expresando sentimientos por nuestra posición humana y podremos aumentar la habilidad de comunicar nuestras ideas.

Saludos cordiales

Grupo 1

At the bottom of the email, there are buttons for 'Responder', 'Citar', 'Editar', 'Eliminar', and 'Escribir correo electrónico al autor'. On the right side, there is a button that says '▲ Ocultar 1 respuesta'.

Figura 64. Ejemplo de justificación del tema durante la primera semana
Fuente: COYE en modalidad *e-learning*.

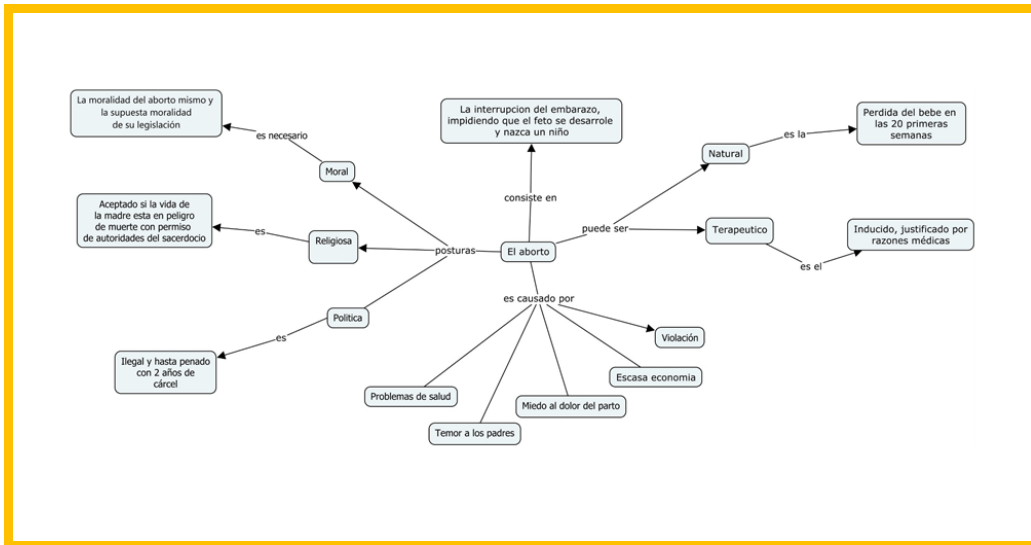


Figura 65. Ejemplo de un esquema del tema elegido

Fuente: COYE en modalidad *e-learning*.

6.- CONCLUSIONES:

En la actualidad en el mundo, la legislación sobre el aborto es muy diversa, tenemos el acceso libre en servicios sanitarios públicos y la penalización de años de prisión para las mujeres que practican el aborto inducido; Por otro lado en el Perú el aborto es ilegal para la mujer abortista es de 8 años y para el que lo realiza de 6 años de prisión.

La legalización del aborto en la legislación peruana es un tema controversial dados los puntos de vista a favor y en contra, ambos argumentados según casos específicos. Sin embargo la despenalización no está aprobada y tampoco el gobierno a continuado promoviendo el proyecto de ley.

En nuestro punto de vista grupal nos preguntamos ¿por qué legalizar un hecho delictivo “a favor del aborto”? si es posible evitarlo, deberíamos tomar conciencia y en vez de crear grupos o marchas a favor del aborto deberíamos de propagar métodos para evitarlo.

6.1.-Conclusiones desde el punto de vista legal: el aborto va en contra del primer artículo de la Constitución Política de Perú, donde indica como primordial derecho de un peruano es la vida. Por lo tanto nuestras leyes no tendrían la posibilidad de apoyar el aborto, sin embargo si se aprobará la legalidad deberían cambiar varios artículos que actualmente protejen nuestros derechos naturales.

Figura 66. Ejemplo de conclusiones presentadas por un equipo de trabajo

Fuente: COYE en modalidad *e-learning*.

Esta combinación de habilidades para el desarrollo de un único producto se asocia a la formulación propuesta en la equifinalidad de la asignatura. Al mismo tiempo, el componente digital le agrega alternativas para una comunicación en diversos ángulos y soportes, así como una coordinación directa con los pares y el docente. En consecuencia, se generan múltiples situaciones de aprendizaje.

La cuarta condición se encuentra estrechamente relacionada con la contribución de otras disciplinas en el entorno *e-learning*, lo cual abarca la revisión de aspectos fisiológicos, psicológicos y lingüísticos en los participantes de dicho proceso. En tal sentido, tanto en los contenidos como en la metodología de trabajo, la elección de actividades se hizo mediante un análisis previo, en el que se tomó en cuenta la actividad laboral de los estudiantes y la posibilidad de contribuir a su desarrollo como individuos soberanos. Por tal motivo, un saber relacionado con la argumentación les permite participar con mayor solvencia en estos contextos que con solo la exposición o explicación de contenidos. Al argumentar, se dispone también de la posibilidad de resolver conflictos, negociar con otros individuos y convencer a sus pares sobre sus propios enfoques (Marino-Jiménez, Rodas-Bazán, Maguiño-Veneros y Julca-Estrada, 2016).

Por otra parte, el método de estudio permite que los materiales ofrecidos puedan ser estudiados por personas con plena disponibilidad para trabajar en un ordenador en un ambiente adecuado (instructivos con audio y video), con ambientes que tengan ruido o para personas con alguna discapacidad auditiva (instructivos con subtítulos para su lectura) o sin conexión permanente a Internet (gracias a PDFs descargables con los mismos atributos) (véase Figura 67).

The image shows a presentation slide titled "Ejemplo de esquema argumentativo" (Example of argumentative scheme). The slide is divided into five vertical sections, each with a colored arrow pointing right:

- Tema.** La aplicación de tatuajes.
- Tesis.** Los tatuajes son una práctica insegura de embellecer el cuerpo.
- Argumento 1.** No hay garantía de que las agujas empleadas hayan sido debidamente esterilizadas.
- Argumento 2.** Los tatuajes suelen ser atribuidos a personas poco serias en entornos laborales.
- Conclusión.** Debido al evidente riesgo de las agujas empleadas y su impresión negativa, los tatuajes no son recomendables.

At the bottom of the slide, it says "Dirección de Formación Básica". To the right, there is a sidebar with the title "TEMA 1. LA REDACCIÓN ARGUMENTATIVA" and navigation buttons: "Contorno", "Inicio", "Notas", and "Buscar". Below these is a text area with the following content:

Hagamos el mismo ejercicio con el tema "La aplicación de tatuajes".

La tesis del autor es que los tatuajes son una práctica insegura para embellecer el cuerpo. Esto por la falta de garantías en el uso de agujas y por la impresión negativa que pueden causar en determinados contextos.

Observamos, en la conclusión, que se parafrasea tanto la tesis como los argumentos. En otras palabras, reafirmamos la hipótesis por lo dicho extensivamente en un momento anterior.

At the bottom of the sidebar, it says "3 minutos 38 segundos restantes".

Figura 67. Ejemplo de esquema argumentativo con audio y subtítulos

Fuente: COYE en modalidad e-learning

Finalmente, lo desarrollado en la característica anterior, que incluye la formación de equipos, liderazgo, negociación, determinación de tareas, etc., contribuye sustancialmente a la conformación de una comunidad en la que todos los individuos tienen la posibilidad de generar aportes de forma individual y colectiva. Tal es el paso de una postura aislada a una social, tan necesaria y celebrada en la educación y labor de un público adulto.

Esta disposición que combina la utilidad temática, el alcance a varias realidades y la atención constante hacia la construcción de un producto final, como se ha visto en la característica anterior, atiende efectivamente lo lingüístico-comunicativo (competencias), lo fisiológico (enfoque inclusivo) y lo psicológico (trabajo en equipo).

La quinta condición mencionada es el énfasis en las necesidades educativas de un determinado público más que en un modelo o paradigma metodológico determinado (Chapelle, 1997; Hubbard, 1998; Barroso y Cabero, 2010; Casamayor, 2008). Por tal motivo, además de plantear competencias asociadas con las necesidades e intereses del público, se recurrió a algunos contenidos contextualizados. Esto, tanto por la necesidad de cercanía con la población atendida (todos del mismo país, aunque de distintas regiones) como por las características de los aspectos a mejorar en su redacción, con errores y vicios gramaticales similares.

Es necesario tomar en cuenta que la replicabilidad de un sistema educativo virtual no tendrá, necesariamente, el mismo nivel de éxito ante distinto público o contexto (tomando en cuenta el país, contexto, características de la población etc., como se señaló previamente). Otra razón a tomar en cuenta son los aspectos dialectales, que pueden provocar confusión o animadversión en caso de caer en interpretaciones peyorativas de mensajes que no tuvieron esa intención inicial. Incluso los MOOC, con un número masivo de participantes a lo largo del mundo, limitan su accionar en conocimientos elementales sobre el campo de estudio y recomiendan un perfil determinado para los interesados en participar, el cual incluye ciertos conocimientos previos. Asimismo, y muy a pesar de estas recomendaciones, este tipo de cursos tienen una tasa de deserción del 90% (Carrizosa, 2014).

Un ejemplo significativo en la asignatura elegida es el binomio conformado por los materiales y las actividades es la exposición del video “¿Cómo somos los peruanos?” (<https://goo.gl/XIRNhk>), el cual expresa la problemática de identidad, los valores culturales y la sociedad compartida por toda la población. A este material lo sucede un foro de debate en el que los participantes deben expresar su punto de vista a través de los contenidos observados, su propia experiencia y alguna otra fuente, recurriendo -mediante esta suma- a dos tipos de argumentos de la lógica informal, dentro de los cuatro mostrados en el sílabo: analogía, causas, ejemplo o autoridad.

Ofrecer este tipo de contenidos, basados en un conocimiento previo y un material compartido genera un evidente motivación para participar y una oportunidad para explayar su opinión, la cual no es emitida en su vida cotidiana. Finalmente, es una razón para, formular conclusiones sobre la concepción del propio país (véase Figura 68).

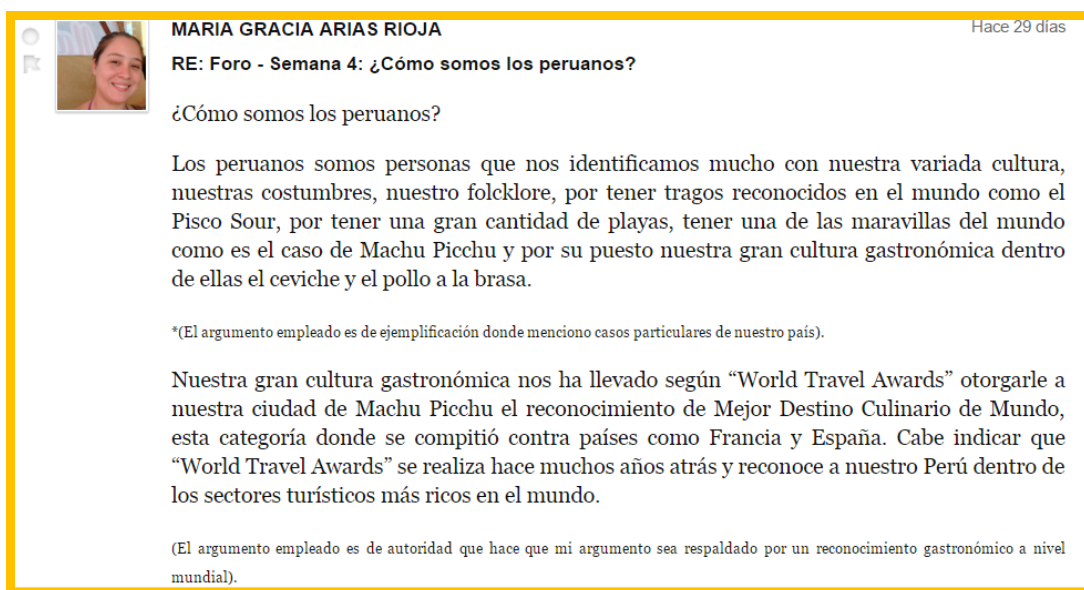
The image shows a screenshot of a forum post. At the top left, there is a small profile picture of a woman and the name 'MARIA GRACIA ARIAS RIOJA'. To the right of the name, it says 'Hace 29 días'. Below the name, the subject of the post is 'RE: Foro - Semana 4: ¿Cómo somos los peruanos?'. The main text of the post asks '¿Cómo somos los peruanos?' and provides a detailed response. The response describes Peruvians as people who identify with their diverse culture, customs, and folklore, mentioning the Pisco Sour, beaches, Machu Picchu, and Peruvian gastronomy. It includes two footnotes: one explaining that the argument is an exemplification of specific cases, and another explaining that the argument is based on authority, citing a 'World Travel Awards' recognition for Machu Picchu as the 'Best Culinary Destination in the World'.

Figura 68. Ejemplo de participación en el foro “¿Cómo somos los peruanos?”

Fuente: COYE en modalidad e-learning

Esta condición también repercute en la elaboración de actividades de evaluación contextualizadas en los errores más frecuentes. Por ejemplo, preguntas de opción múltiple en las que se recurre a alternativas con expresiones coloquiales frecuentes en el contexto de los estudiantes, pero infiltradas involuntariamente dentro de un registro

formal. Muchas veces, los propios estudiantes sugieren formas de expresión que se consideran formales, pero no lo son. Lo contrario podría ocurrir con un término bien empleado, pero que se juzga como un error.

Un ejemplo de ello es el término “chinchón”, comúnmente empleado en nuestro país, pero que, en un contexto formal, se utiliza inadecuadamente para referirse a una protuberancia en la cabeza. Dicho vocablo corresponde al de una bebida en la localidad española de Chinchón o a un juego de naipes. Lo válido para hablar del sentido que se quiere decir sería “chichón”. Una expresión poco recurrente en el territorio peruano. Por otra parte, a pesar de que la conjugación “cupieron” del verbo “caber” es correcta (RAE, 2016), muy pocas muy pocos peruanos la consideran así (véase Figura 69).

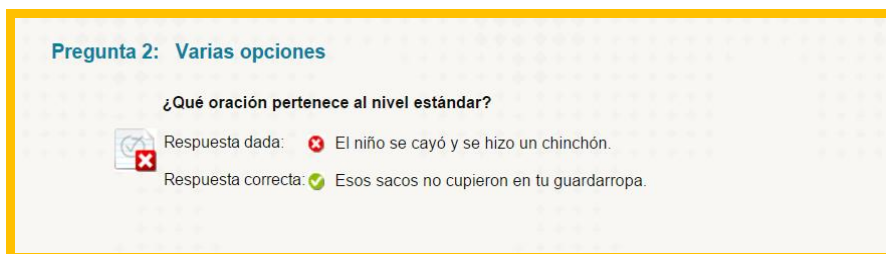


Figura 69. Ejemplo de pregunta contextualizada.

Fuente: COYE en modalidad e-learning

La sexta condición radica en la confluencia en diversas metodologías didácticas, adaptadas a las condiciones y necesidades observadas en un determinado contexto. Ello se evidencia en propuestas como las de Gamper (2002), Harless (1999), Kennedy (2001) y MacWhinney (1995), quienes adaptaron sus métodos a partir de la evaluación de sus propias propuestas metodológicas.

Esta práctica fue implementada en la asignatura de COYE en sistema *e-learning*, ya que en su versión original se había colocado únicamente actividades asíncronas, tales como foros, wikis y tareas, sin recurrir a la videoconferencia en una primera etapa. En un estudio realizado previamente, se encontró que la opinión de los estudiantes, si bien resultó positiva, demandaba una comunicación más estrecha a través de videoconferencias:

Al analizar la opinión de los estudiantes del grupo experimental se pudo observar una notable tendencia hacia la valoración positiva, siendo su mayor porcentaje el de 80% en la dimensión conceptual. Respecto de lo indicado a mejorar, se tomó especial atención a los medios de comunicación empleados, ya que hubo una demanda de mayor uso de las herramientas existentes, así como a la creación de formas sincrónicas, tales como la videoconferencia. Esta crítica solamente se enfatiza en el aspecto procedimental, por cuanto las otras dimensiones se encuentran libres de crítica (Marino-Jiménez, 2013, p.87).

A la fecha, las videoconferencias no solo tienen presencia dentro de la asignatura, sino que se brinda tutoriales para su instalación (<https://goo.gl/hL5S1y>), actualización (<https://goo.gl/OO1BOz>) y dinámica (Figura véase Figura 70).



Figura 70. Manual para participar en una videoconferencia

Fuente: COYE en modalidad e-learning

De esta forma, la herramienta se convierte en una forma de trabajo que no se incorpora (o impone) mecánicamente, sino que aparece gracias a las necesidades de los estudiantes y les brinda los elementos para que pueda desenvolverse plenamente. Ello, por supuesto, asociado a ejemplos antes observados, tales como el desarrollo de un trabajo final desarrollado por etapas y la elección del texto argumentativo como eje central de la asignatura.

La séptima condición corresponde al aprovechamiento de herramientas de publicación de contenidos multimediales. En tal sentido, es posible encontrar ejemplos como el armado de portafolios digitales, gestión de información relacionada con distintas fuentes (publicadas en libros físicos o sitios Web), la consulta en diversos

dispositivos y mecanismos de promoción a través de las redes sociales, asociadas a las características del sistema educativo y la población atendida.

Como se ha observado previamente, las fuentes empleadas, aunque se encuentran publicadas en línea, albergan tanto la propuesta audiovisual como el recojo de un soporte originalmente físico. Esto obedece a la adaptación de distintas formas de aprendizaje y se confrontan con las distintas necesidades de la población. En tal sentido, se cumplen las preferencias y la funcionalidad necesarias en los estilos de presentación de materiales.

Por otra parte, aunque la plataforma *Chamilo* (utilizada en los sistemas presencial y *blended learning*) no maneja una versión específica para dispositivos móviles, *Blackboard Learn* sí lo hace, de modo que agiliza la navegación mediante un uso discreto de datos, apropiado para conexiones wifi de baja velocidad o con planes móviles restringidos (véase Figura 71).

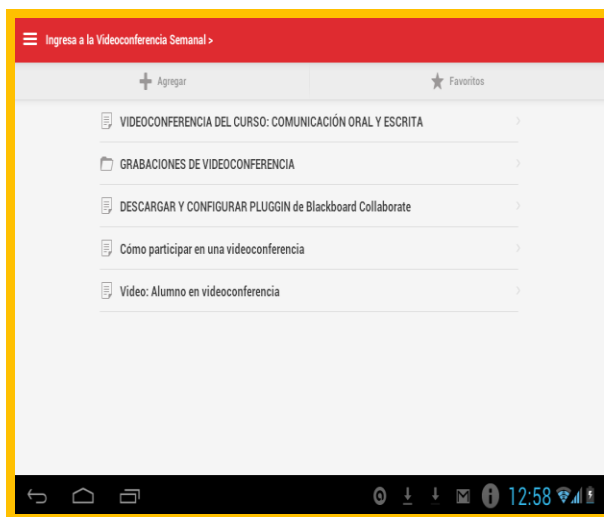


Figura 71. Captura de pantalla de un dispositivo móvil

Fuente: *Comunicación Oral y Escrita en sistema e-learning*

Finalmente, los logros de los estudiantes se encuentran disponibles a través de la plataforma de videos *YouTube*, ya que la búsqueda de sus actividades en dicho espacio con los términos “Comunicación Oral y Escrita CPEL” ha alcanzado una cifra actual de 1040 resultados (<https://goo.gl/3zfB4B>), fundamentalmente a través de sus aportes en la asignatura (véase Figura 72).

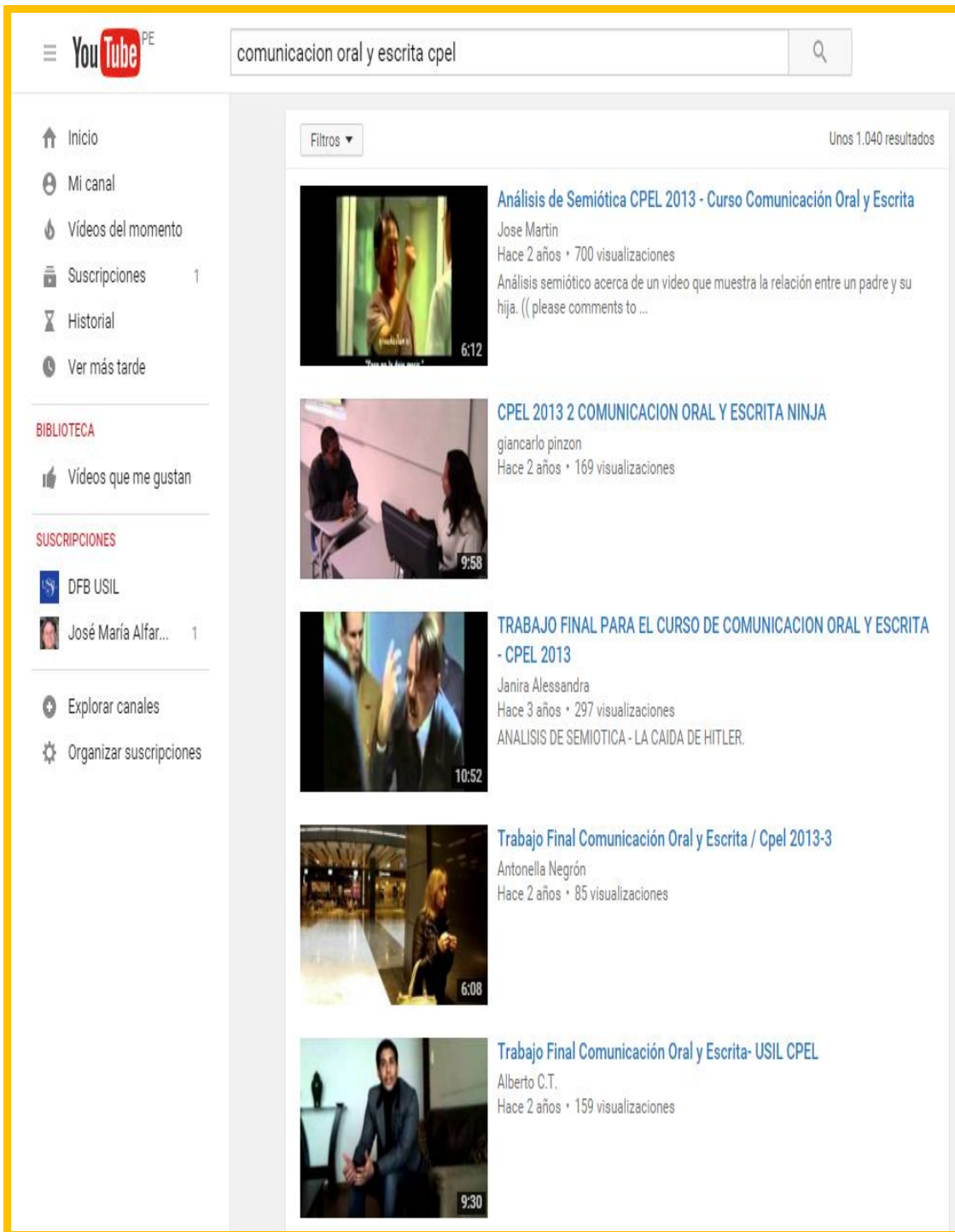


Figura 72. Resultados obtenidos al buscar los trabajos de los estudiantes en YouTube

Fuente: Búsqueda en YouTube sobre los trabajos elaborados por los estudiantes

Estos resultados alcanzan un doble papel: por una parte, promocionan los aportes que el curso y el programa ofrece a los estudiantes; por otra, permite establecer referentes sobre el desempeño de distintas generaciones. Ello constituye un insumo

importante para la mejora metodológica en cada una de las modalidades, tanto para COYE como otras asignaturas similares.

Luego de conocer la coincidencia entre las condiciones descritas en el marco teórico que corroboran los resultados alcanzados en las evaluaciones de entrada y de salida, es válido afirmar que existe una correcta alineación entre el objeto de estudio y la propuesta metodológica empleada. En tal sentido, se fortalece el resultado señalado en el epígrafe anterior.

Un objetivo complementario a lo anteriormente descrito es el conjunto de indicadores sobre el comportamiento y desempeño de los estudiantes en las tres modalidades, denominado como “impacto académico”. Este punto no solo se asocia con el éxito anteriormente analizado, sino que implica una visión de conjunto sobre lo que ocurre tanto en las aulas físicas como las virtuales.

4.3 IMPACTO ACADÉMICO

La convivencia con un sistema educativo siempre resulta una experiencia compleja. Si bien el aspecto principal a atender en este estudio viene a ser el desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, existen variables que toda institución toma en cuenta para analizar el éxito de una nueva implementación. Esta situación adquiere más relevancia si se considera que los sistemas *e-learning* alrededor del mundo tienen serios problemas para disminuir sus tasas de retención, como ocurre con los másteres y su 35% de abandono (Carrizosa, 2014).

En tal sentido, se ofrece un cuadro comparativo para determinar las proporciones en la tasa de aprobación, desaprobación y deserción en las tres modalidades implementadas. En dicha exposición, se evidencia un comportamiento proporcional en lo que corresponde a la tasa de aprobación (de 69.49% a 91.84%) y desaprobación (de 7.14% a 13.33%), pero ciertas diferencias en el porcentaje de retirados (1.02% en la modalidad presencial frente al 18.64% en *blended learning*, por mencionar los dos valores extremos) (véase Tabla 28).

Tabla 28

Cuadro comparativo de la tasa de aprobación, desaprobación y deserción en las tres modalidades

Porcentajes	Aprobados	Desaprobados	Retirados
Presencial	91.84%	7.14%	1.02%
<i>Blended learning</i>	69.49%	11.86%	18.64%
<i>E-learning</i>	70.00%	13.33%	16.67%

Elaboración: propia

Observando los valores alcanzados en la tasa de aprobación, se encuentra una diferencia a favor de la modalidad presencial, con 91.84%, un 70% para la versión *e-learning* y un 69.49% para el modelo *blended learning* (véase Figura 73). Sin embargo, estos resultados parciales con un 20% a favor del primer grupo no están asociados directamente a la desaprobación sino al retiro, como se verá más adelante.

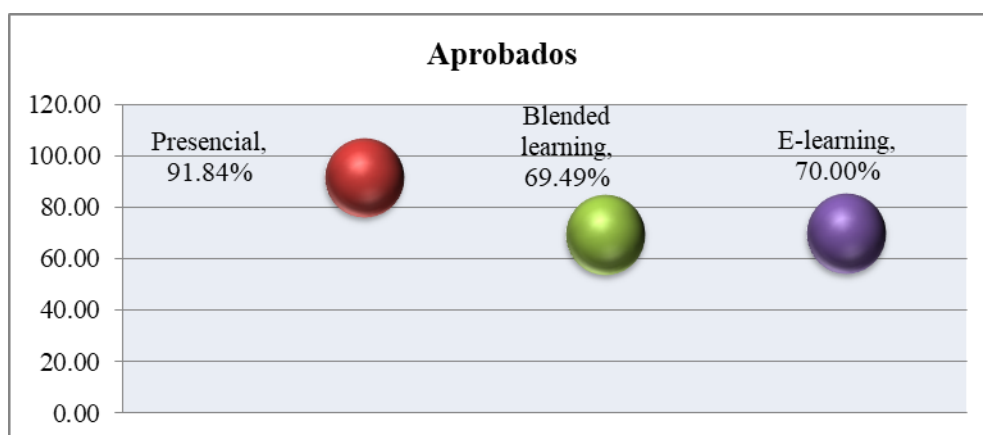


Figura 73. Comparación de la tasa de aprobación en las tres modalidades

Elaboración: propia

Respecto de los porcentajes de desaprobación, estos son relativamente estables, si se compara las bajas diferencias entre el 7.14% de la modalidad presencial, los 11.86% de la forma *blended learning* y los 13.33% de la alternativa *e-learning*. En tal sentido, el 6% de diferencia entre los valores extremos reafirman la ausencia de una diferencia significativa entre estos porcentajes (véase Figura 74).

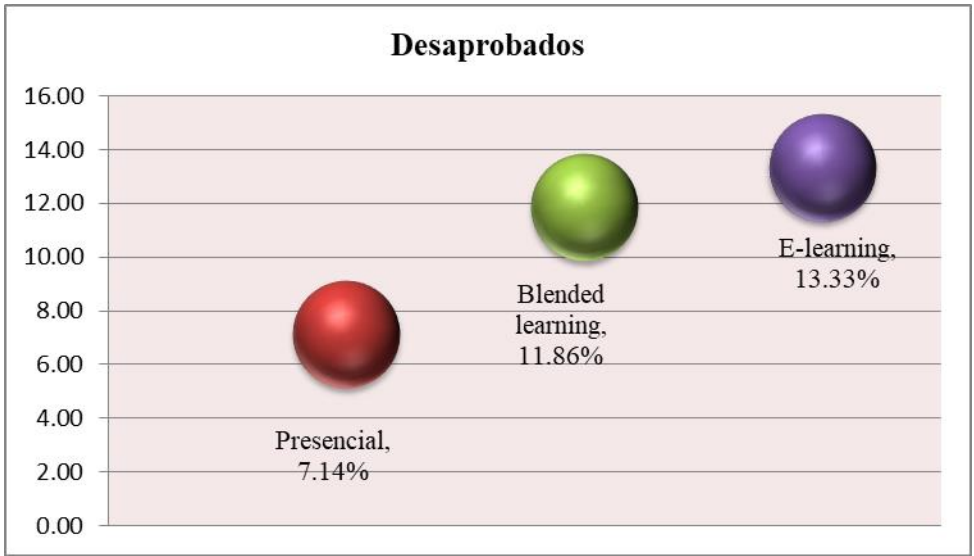


Figura 74. Comparación de la tasa de desaprobación en las tres modalidades

Elaboración: propia

El porcentaje de retirados en cada modalidad sí implica diferencias significativas. En este caso, el 1.02% del sistema presencial dista del 16.67% del e-learning y del 18.64% del blended learning, otorgando una diferencia de hasta 17.62% entre los extremos (véase Figura 75).

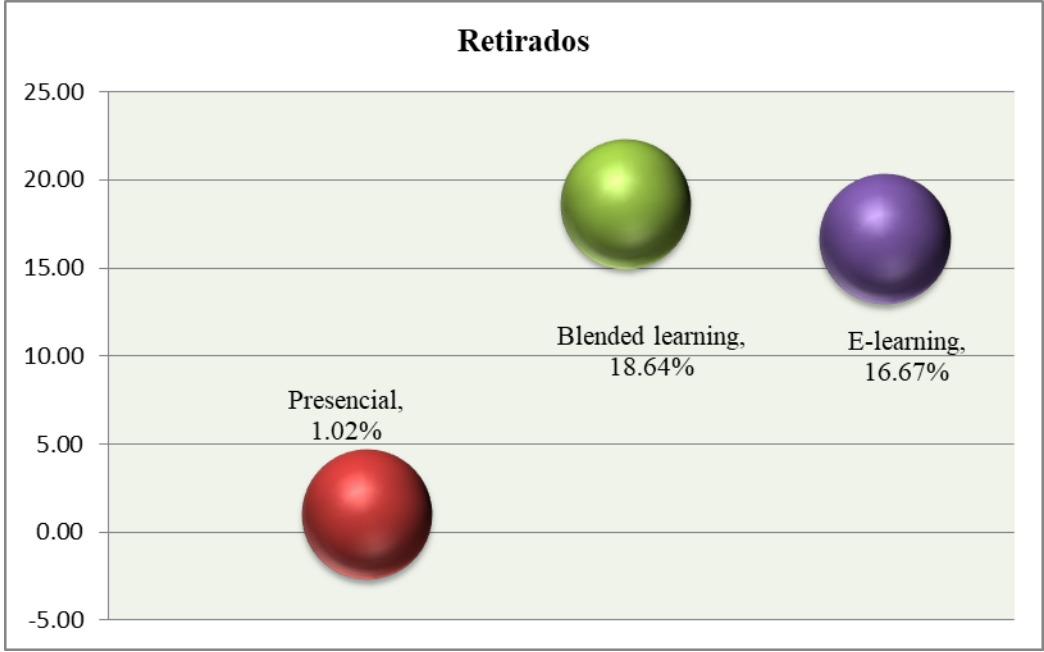


Figura 75. Comparación de la tasa de retiros en las tres modalidades

Elaboración: propia

Por lo observado en el índice de aprobados, desaprobados y retirados, es evidente que la tendencia mundial de abandono de asignaturas sustentadas en el apoyo de las TIC también ha afectado el presente caso. Sin embargo, el 18.64% de la modalidad *blended learning* o el 16.67% de la contraparte *e-learning* se encuentran positivamente alejados de los promedios internacionales. Por lo tanto, se puede afirmar que tanto por la concepción, diseño y metodología empleadas, se ha encontrado una forma de atenuar los aspectos culturales que afectan negativamente la autonomía de los estudiantes.

Estudios previos a la presente problemática subrayan como factores para el abandono de una asignatura virtual la falta de capacitación e intervención temprana del docente respecto de estos programas, la carencia de participación social dentro de los actuaciones de los estudiantes y la poca idoneidad de las actividades a desarrollar por parte de los mismos en un entorno curricular idóneo (De la Peña, 2015; Rivera, 2011). Si bien es cierto que no es un problema directo en el estudio presentado el desarrollo de capacitaciones e intervenciones por parte del cuerpo docente, sí conviene fortalecer aspectos relacionados con la participación social en el desarrollo de actividades libres y obligatorias relacionadas con la asignatura. Sin embargo, su implementación debería ser medida, dado que en la EPA no solo intervienen aspectos relacionados con el currículo, sino también con relación al tiempo que se maneja en la vida personal y laboral de los estudiantes, quienes deben lidiar con numerosos compromisos adicionales a su propia formación.

A pesar de que los estudiantes de CPEL suelen financiar su propia inversión en educación, motivando la permanencia en el programa que están estudiando, es evidente que las prácticas sociales y culturales asociadas a las TIC del público adulto no son necesariamente las más frecuentes y que el grado de la autonomía requerido para completar exitosamente un programa educativo virtual es una virtud no cultivada por el modelo educativo escolar que han conocido. Sin embargo, el aporte remedial que brinda esta propuesta sí afecta positivamente esa dimensión.

En cuanto a los promedios encontrados en la asignatura y tomando en cuenta únicamente las calificaciones efectivas (aprobados y retirados), los resultados resultan

análogos a los conseguidos en el análisis de las competencias lingüístico-comunicativas obtenidas: 13.15 para el sistema presencial, 12.38 para el *blended learning* y 13.36 para el *e-learning* (véase Figura 76). Es decir, las evaluaciones de entrada y de salida, practicadas durante el desarrollo del programa, son similares a la actuación de quienes lo han culminado, y cuyos resultados promedio de trabajos, prácticas calificadas y exámenes finales se enfocan en el mismo objetivo.

Estos resultados, parciales en relación con el desarrollo del grado universitario, pero significativos para reflejar su consistencia interna, motivan a una doble reflexión. Por una parte, resultan congruentes en relación con el trabajo y la evaluación de las competencias lingüístico-comunicativas, por lo que se puede afirmar que la asignatura promueve lo que declara en sus tres modalidades. Por otro lado, hay porcentajes de abandono en las modalidades *e-learning* y *blended learning* que, aunque reducidos en comparación con otros programas alrededor del mundo, deben atenderse para la optimización del programa en su conjunto, o esperar un auténtico cambio cultural en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, acostumbrados, por su formación y prácticas de vida, a las formas tradicionales (Aparici, 2010).

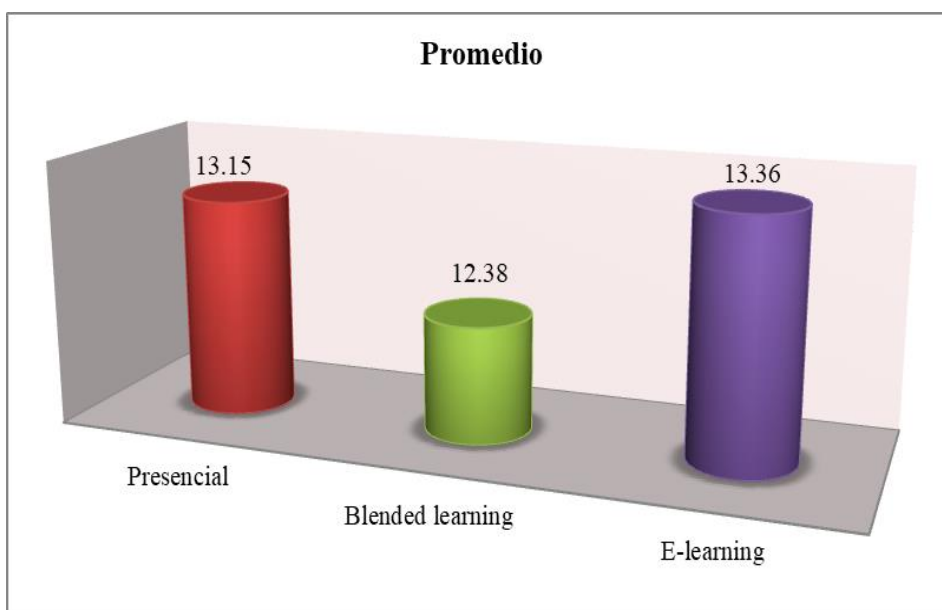


Figura 76. Comparación de promedios alcanzados en las tres modalidades

Elaboración: propia

Una vez observados estos resultados en cuanto al desarrollo de las competencias lingüístico-comunicativas, condiciones para una modalidad *e-learning* e impacto académico, resulta de particular interés si la experiencia vivida por los estudiantes tiene aceptación entre ellos. Este factor es de suma importancia, pues se vincula con la motivación para el aprendizaje y la posibilidad de que la propuesta metodológica sea extendida hacia otras latitudes. Por lo tanto, se procede con la observación y el análisis de los resultados provenientes de una encuesta de opinión y una guía de entrevista llevada a cabo de manera colectiva.

4.4 ACEPTACIÓN ESTUDIANTIL

Una forma paralela de conocer el éxito de un programa educativo lo constituye el grado de aceptación que este tiene para los protagonistas del mismo. Sin embargo, debido a la naturaleza de cada modalidad implementada, hay un número de interrogantes inherentes a la naturaleza de las mismas: evaluaciones en línea (solo para la modalidad *e-learning*), aula virtual (solo para las modalidades *e-learning* y blended learning), labor docente y percepción general del curso (válidos para las tres modalidades).

Los intervalos presentados para cada caso corresponde a una escala de cinco niveles, siendo uno el valor más bajo y cinco el más alto en cuanto a la aprobación de las distintas instancias. Para efectos de traducir estos resultados en una escala más legible, se ha trasladado a porcentajes del 0% al 100%.

En el caso de la modalidad presencial, se toma en consideración las dimensiones de Labor docente y Percepción general del curso. Respecto de la primera, el marco general presenta valores que van desde el manejo del tiempo (52.76%), comunicación con el docente (67.05%), planteamiento de explicaciones y discusiones (67.37%), relación con el docente con los estudiantes (67.95%) y realimentación del docente (67.96%). En tal sentido, todos los valores se encuentran por encima del 50% y llegan a casi un 70% (véase Tabla 29).

Tabla 29

Resultados obtenidos sobre la labor docente partir en el grupo presencial

Ítems	Labor docente	Presencial
1	La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:	67.05%
2	La realimentación ofrecida por el docente resulta:	65.96%
3	El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:	67.37%
4	La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:	67.95%
5	¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales e inicio y fin de la clase) es el adecuado?	52.76%

Elaboración: propia

Respecto de la Percepción general del curso, aparece un resultado que va desde su dificultad (62.76%), pasando por la posibilidad de recomendarlo a otras personas (64.94%), la valoración de los materiales (65.19%) y la experiencia general del curso (66.41%). Todos estos valores no solo superan el valor aprobatorio, sino que es el la percepción general la que presenta el mayor atractivo en esta dimensión (véase Tabla 30).

Tabla 30

Resultados obtenidos sobre la percepción en el grupo presencial

Ítems	Percepción general sobre el curso	Presencial
1	Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas, presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:	65.19%
2	¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?	62.76%
3	¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?	64.94%
4	En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:	66.41%

Elaboración: propia

Los resultados obtenidos tras aplicar la encuesta al grupo presencial revelan una buena percepción, con valores que sugieren atractivo específico tanto respecto de la realimentación docente como en la experiencia vivida. Sin embargo, los valores promedios de Labor docente (64.22%) y Percepción general sobre el curso (64.8%) no son extremadamente altos.

En cuanto a los hallazgos encontrados en el grupo *blended learning*, se agrega la dimensión Aula virtual, la cual tiene como tenor el manejo de videoconferencias (58.46%), la comunicación por medio de “Anuncios y “Mensajería Interna” (55.38%), los foros (61.54%) y tareas virtuales (61.54%). En tal sentido, se evidencia un carácter de aprobación en todos los ítems individualmente, y un resultado promedio de 59.23% lo cual se condice con el resultado anterior encontrado en su contraparte presencial (véase Tabla 31).

Respecto de la Labor docente, los resultados van en 47.69% (manejo del tiempo), 56.92% (realimentación), 58.46% (comunicación), 61.54% (discusiones) y 69.23% (relación con los estudiantes). Los dos valores mínimos, que contrastan ligeramente con el grupo anterior, se encuentran orientados a la alternancia que existe entre la sesión presencial y la virtual y alcanzando un en el promedio global de 58.77 (véase Tabla 32).

Tabla 31

Resultados obtenidos sobre el aula virtual en el grupo blended learning

Ítems	Aula virtual	<i>Blended-learning</i>
1	Las videoconferencias, como herramienta para la comprensión del curso, resultan:	58.46%
2	La comunicación y envío de información por medio de "Anuncios" y/o "Mensajería Interna" resultaron:	55.38%
3	Los foros, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	61.54%
4	Las tareas virtuales, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	61.54%

Elaboración: propia

Tabla 32

Resultados obtenidos sobre la labor docente en el grupo blended learning

Ítems	Labor docente (todos los sistemas)	Blended learning
1	La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:	58.46%
2	La realimentación ofrecida por el docente resulta:	56.92%
3	El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:	61.54%
4	La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:	69.23%
5	¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales e inicio y fin de la clase) es el adecuado?	47.69%

Elaboración: propia

Finalmente, la propia percepción de la asignatura revela dos resultados con valores similares: la recomendación del curso y la percepción general del mismo (58.46%). Un caso similar ocurre con el uso de los materiales y la dificultad (61.54%). En tal sentido, el 60% en términos globales se asemeja a los resultados antes mencionados (véase Tabla 33).

Tabla 33

Resultados obtenidos sobre percepción general del curso en el grupo blended learning

Ítems	Percepción general sobre el curso	<i>Blended learning</i>
1	Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas, presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:	61.54%
2	¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?	61.54%
3	¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?	58.46%
4	En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:	58.46%

Elaboración: propia

Las estimaciones antes descritas sugieren que hay una leve disminución de la aprobación antes practicada. Mientras que los valores globales de la modalidad presencial van en 64.22% para labor docente y 64.8% para valoración general del curso, en la forma *blended learning* son 59.23% para el aula virtual, 58.77% para la labor docente y 60% para la valoración general del curso. Empero, todas las condiciones siguen siendo favorables.

En cuanto al grupo *e-learning*, se agrega la dimensión relacionada con las evaluaciones en línea. Una práctica eminentemente sincrónica que establece la posibilidad de evaluar al estudiante a través de la interacción directa con su docente. En esta oportunidad, los valores se ubican en 45% (horarios), 51% (calidad de aprendizaje), 52% (inscripción) y 53% (desempeño docente durante la actividad). Ello conduce a un resultado global de 50.25% (véase Tabla 34).

En cuanto al manejo del aula virtual, los resultados fueron aprobatorios, pero conservadores: 50% para el manejo de los foros, 51% para la comunicación, 52% para las videoconferencias y 53% para las tareas virtuales (véase Tabla 35).

Tabla 34

Resultados obtenidos sobre las evaluaciones en línea en el grupo e-learning

I.	Evaluaciones en línea (sistema <i>e-learning</i>)	Virtual
1	Considera usted haber logrado una mejora en su aprendizaje al tener una evaluación de las prácticas calificadas en dos partes: oral y escrita en línea.	51%
2	El desempeño del docente durante la Evaluación Oral en Línea fue:	53%
3	Considera que los horarios propuestos para la Evaluación Oral en Línea fueron:	45%
4	La inscripción para la evaluación oral en línea ha sido:	52%

Elaboración: propia

La labor docente manifiesta un tenor con valores desde 49% (discusiones) hasta 61% (manejo del tiempo). Es evidente que, debido a prolongación de preguntas hasta los momentos clave (foros, videoconferencias y evaluaciones en línea) que no se puede replicar el mismo grado de fluidez que en un aula presencial. Sin embargo, el manejo

del tiempo es calificado alto por efecto de la autonomía que brinda el sistema educativo presentado. Por otra parte, al considerar los valores globales de 54% (véase Tabla 36).

Tabla 35

Resultados obtenidos sobre las el aula virtual en el grupo e-learning

II.	Aula virtual (sistemas <i>e-learning</i> y <i>blended learning</i>)	<i>e-learning</i>
1	Las videoconferencias, como herramienta para la comprensión del curso, resultan:	52%
2	La comunicación y envío de información por medio de "Anuncios" y/o "Mensajería Interna" resultaron:	51%
3	Los foros, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	50%
4	Las tareas virtuales, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	53%

Elaboración: propia

Tabla 36

Resultados obtenidos sobre la labor docente en el grupo e-learning

III.	Labor docente (todos los sistemas)	<i>e-learning</i>
1	La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:	52%
2	La realimentación ofrecida por el docente resulta:	52%
3	El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:	49%
4	La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:	56%
5	¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales e inicio y fin de la clase) es el adecuado?	61%

Elaboración: propia

Finalmente, la percepción del curso sorprende en el contraste sobre su experiencia (53%) y la recomendación de llevarlo a otras personas (48%). Esto, probablemente, se debe a que el sistema no es encontrado como afín a todos los perfiles, entendiendo que los propios estudiantes se consideraron más autónomos que otros posibles participantes. Finalmente, el promedio general que alcanza esta dimensión es 54% (véase Tabla 37).

Tabla 37

Resultados obtenidos sobre la percepción general del curso en el grupo *e-learning*

IV.	Percepción general del curso	<i>e-learning</i>
1	Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas, presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:	58%
2	¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?	57%
3	¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?	48%
4	En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:	53%

Elaboración: propia

Resulta interesante que la asignatura COYE, cursada en la modalidad *e-learning* se haya encontrado mayoritariamente aprobada en todas las dimensiones, pero específicamente desaprobada en los ítems relacionados con el manejo del horario para la evaluación en línea (45%), el planteamiento de discusiones por parte del docente (49%) y la recomendación del curso a otras personas (48%). Esto sugiere que, aunque lo ofrecido en el programa educativo satisface la mayoría de sus expectativas, resulta complicado gestionar horarios para una actividad síncrona de evaluación, generar una discusión con el docente equiparable a lo desarrollado en las aulas presenciales y la divulgación de este estilo de trabajo entre otros. Existe un importante número de participantes que no considera del todo adaptable su participación en aula a través de escenarios digitales. Ello, pese a que los resultados de las competencias lingüístico-comunicativas sugieren un mejor resultado en un sistema *e-learning*, para la mejora de su PEA.

Si se contrasta los resultados obtenidos con estudios similares, abocados a analizar la satisfacción de los estudiantes, se puede encontrar vínculos con dos aspectos medulares: la socialización entre la comunidad de aprendizaje y la satisfacción que se tiene respecto de los resultados de aprendizaje, traducido en productos (redacciones, videos, etc), los cuales ponen de relieve las diferencias entre lo que podían hacer antes de iniciar un programa y lo que pueden lograr una vez culminado el mismo (De Guadalupe, Gutiérrez y Bordas, 2017; Thomas, 2015). En tal sentido, además del sentido comunitario, considerado a fortalecer al observar la tasa de deserción, también

se incluye la necesidad de que las actividades síncronas no resulten tan rígidas o que se prescinda de su completa obligatoriedad, como ocurre con las videoconferencias asociadas a las prácticas calificadas. Ello redundaría en una mayor motivación por parte de los estudiantes para que el desarrollo del programa no solo resulte efectivo, sino también replicable en el presente caso y otros entornos.

Para observar estos resultados en una perspectiva diferente, se ofrece los resultados comparados y por dimensiones. En tal sentido, se visualiza valores aprobatorios para todas las ellas. En el caso de evaluaciones en línea, el sistema virtual alcanzó un 50.25% de aprobación. Aula virtual, por su parte, se encuentra en 59.23% para el sistema *blended learning* y 51.5% para el *e-learning*. Labor docente, en cambio, se encuentra en 54%, 58.77% y 64.22%, pasando por las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial, respectivamente. Una secuencia similar se encuentra en Percepción general, con 54%, 60% y 64.83% (véase Tabla 38).

Tabla 38

Resultados de las encuestas por dimensiones y modalidades implementadas

Dimensión	Presencial	<i>Blended learning</i>	<i>e-learning</i>
Evaluaciones en línea	NA	NA	50.25%
Aula virtual	NA	59.23%	51.5%
Labor docente	64.22%	58.77%	54%
Percepción general	64.83%	60%	54%

Elaboración: propia

Esto indica una pequeña pero clara tendencia a preferir la modalidad presencial, seguida por la versión mixta y luego la completamente virtual. Toda vez que se evidencian promedios más o menos estables en cada caso, como se evidencia en las dimensiones Labor docente (véase Figura 77) y Percepción general (véase Figura 78), las cuales abarcan ítems de las tres modalidades y con una diferencia entre extremos que no sobrepasa el 10%.

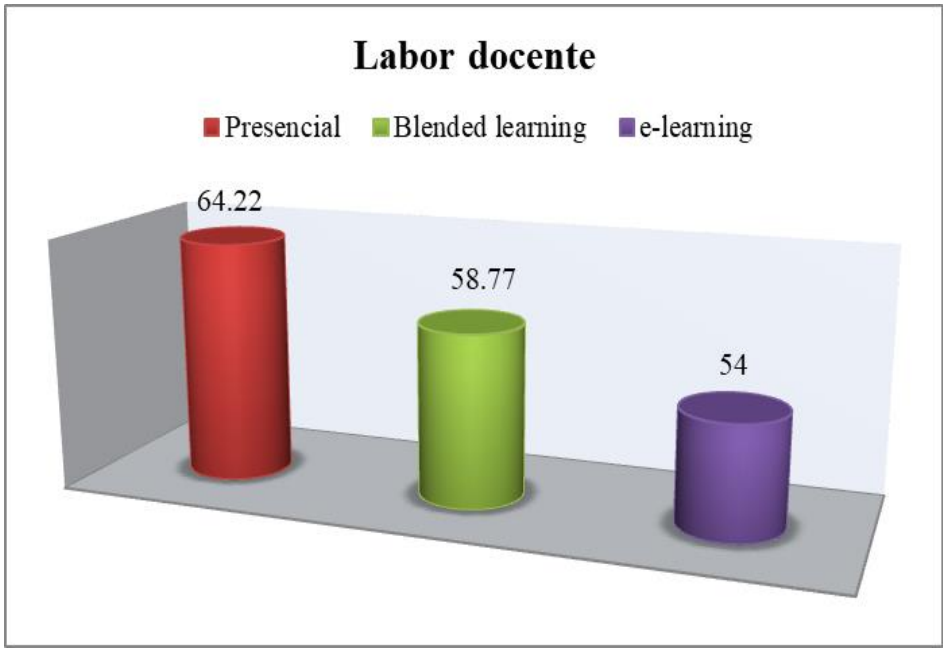


Figura 77. Resultados comparados de la dimensión Labor docente
Elaboración: propia

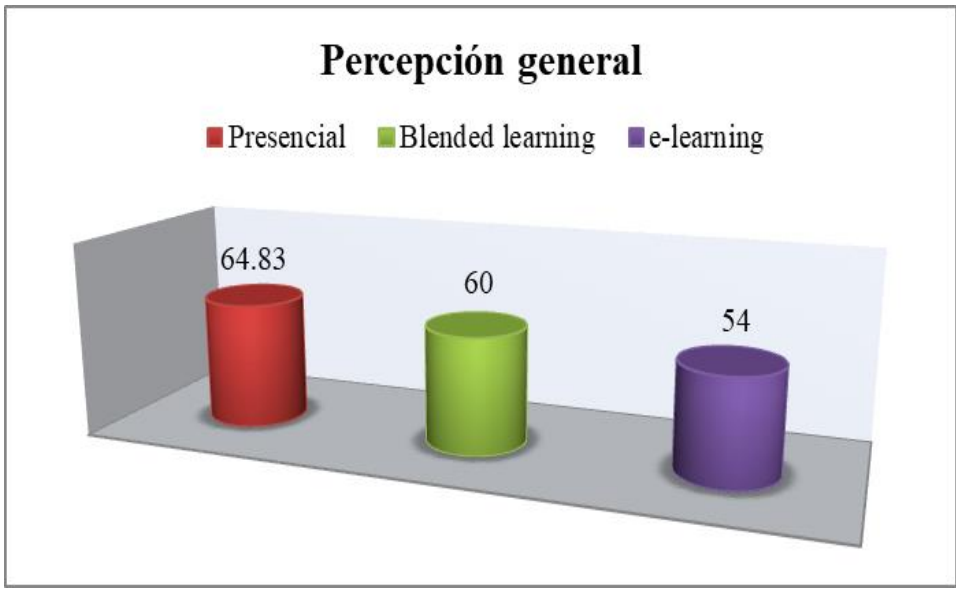


Figura 78. Resultados comparados de la dimensión Percepción general
Elaboración: propia

Aunque las diferencias no son dramáticas entre las tres modalidades implementadas y el rango es estable, resulta pertinente considerar las razones de estas variantes en los resultados parciales, así como en las declaraciones optativas de los estudiantes, según se consigna al final de la encuesta.

Respecto del ítem voluntario “Escriba alguna sugerencia para mejorar el trabajo desarrollado. Puede incluir algún comentario sobre uno de los puntos calificados”, se presentaron las siguientes sugerencias:

Participante 1:

La profesora debería incluir diapositivas expuestas en clases en el campus virtual o trabajar solamente con las diapositivas del campus.

Aquí plantea que se desarrolle el curso de forma más ordenada. Es decir, respetando los materiales comunes antes que la propuesta individual de cada docente. Ello supone una mayor estandarización del trabajo coordinado en los distintos grupos, por una finalidad más pragmática.

Cabe mencionar que la presente propuesta corresponde con lo señalado por la coordinación académica, ya que todas las aulas virtuales según la modalidad contienen materiales comunes, diferenciándose únicamente por iniciativas que cada docente plantea para extender un tema o sugerir una actividad nueva. Sin embargo, se pone en evidencia que en algunas oportunidades el dictado de la clase presencial ha admitido un mayor protagonismo de lo segundo frente a lo primero. Lamentablemente, ello repercute en el aprendizaje y la evaluación final, ya que además de correr el riesgo de motivar diferencias en el enfoque teórico (bastante común en las humanidades) los estudiantes podrían ir con distinto grado de preparación a un examen final integrado. Por tal motivo, se comunicó dicho hallazgo a las instancias pertinentes para su oportuna corrección.

Participante 2:

Falta mas tiempo para llevar el curso, ya que es un poco dificultoso.

Este comentario resulta significativo, pues, además de considerar que es la modalidad que ofrece más horas presenciales (ocho, frente a cuatro del *blended-learning* y cero en el *e-learning*), hay un aprecio de que el tiempo distribuido no es suficiente. Por lo tanto, resulta plausible la necesidad de un incremento en el número de horas lectivas, ya sea en el tiempo dedicado por semana o en la duración de la asignatura. Ello, por supuesto, en consonancia con apreciaciones similares que figuran

en las otras modalidades y el tiempo de dedicación necesario para optimizar sus proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participante 3:

El profesor es excelente, super motivador y conocedor de su materia. Es el mejor de los 4 que he tenido hasta la fecha, todos buenos, pero el de comunicación me parece realmente excelente!!

Esta opinión destaca las bondades del docente que ha tocado durante el periodo. Como se observa, este tipo de opiniones repercute directamente en el programa completo, pues se trata de lo primero que el estudiante desea comentar al culminar toda la encuesta.

Observemos los comentarios presentados para el mismo ítem respecto de la modalidad *blended learning*, asumiendo que se trata de un grupo específico de dicha alternativa:

Participante 1:

Que la profesora no corra cuando explique, ya que, no se entiende la clase.

Al igual que en la opinión sobre el tiempo en el punto anterior, existe una sensación de que se encuentran con un ajuste de tiempo. Una alternativa al cambio de horas puede ser la reducción de temas.

Por otra parte, se destaca una idea presentada anteriormente en cuanto a los resultados: si bien es cierto que la modalidad *blended learning* dedica horas de estudio autónomo al aprendizaje y repaso de los contenidos y horas presenciales a la ejecución de actividades, resulta evidente que hay estudiantes que esperan que los profesores desarrollen lo primero en el aula física. Esto implica un aspecto cultural derivado de la educación escolar y la desatención a la propuesta formulada al inicio de la carrera.

La siguiente opinión también se encuentra en relación con el manejo del tiempo. Sin embargo, esta vez se enfoca en las horas de aprendizaje virtual y autónomo:

Participante 2:

En realidad el curso bueno y la persona que lo dicta es muy buena en la materia, solo que es un poco complicado el poder leer todas las lecturas que nos indica el profesor, ya que al estar trabajando y estudiando el tiempo se hace demasiado corto.

Una última opinión reafirma esta misma idea:

Participante 3:

Es una clase que contiene demasiada información, y como tal la cantidad de tareas es a mi parecer demasiado, entre las horas de trabajo, las tareas de otros cursos, lecturas de otro curso, revision de clases virtuales, areas de foro, es mucho, no digo que sea mala, pero considerando que muchos de nosotros trabajamos mas de 10 hras al dia queda muy poco el tiempo para poder leer, hacer una y otra tarea, y a eso agregarle las tareas y lecturas de otros cursos.

En todos los casos se precisa aspectos relacionados con el tiempo disponible para culminar el proceso. Esto significa un cambio de perspectiva para los estudiantes en la distribución horaria, tomando en cuenta que las horas virtuales y autónomas deben considerarse como parte de la asignatura en la que deben dedicarse a revisar las sesiones grabadas y estudiar contenidos que serán profundizados o afianzados a través de las actividades presenciales.

Completemos la idea con las declaraciones del grupo *e-learning*, respecto de la misma interrogante:

Participante 1:

Hasta el momento el curso me resulta interesante, facilitan el material como vídeos , lecturas y auto evaluaciones, para un mejor aprendizaje.

A pesar de constituirse como la alternativa menos votada, la primera opinión mostrada resulta favorable. Sin embargo, no todos comparten esa opinión.

Participante 2:

Deben primero dar una capacitación presencial antes del inicio de un curso virtual. Y debe ser brindado con paciencia a los alumnos porque los profesores asumen que la plataforma es fácil y amigable, pero en realidad es completamente desconocido para nosotros y genera demoras de semanas hasta entenderlo porque los profesores lo explican muy rápido.

Esta opinión va en una dirección opuesta a la anterior. Y esto es porque, pese a que se ha trabajado en la conducción metodológica de la asignatura, se sugiere una mejora en el área administrativa, encargada de la recepción y preparación de los estudiantes. También se debe tomar en cuenta que algunos de ellos no cuentan con las competencias digitales básicas para el abordaje de esta modalidad.

Resulta sugestivo que, dentro de una encuesta de opinión se encuentren aspectos relacionados con la optimización de los procesos administrativos. Si bien es cierto que la modalidad *e-learning* ha demostrado un alto potencial desde el punto de vista de las competencias lingüístico-comunicativas, es menester considerar la integridad del producto desde el punto de vista del entorno, como se ha observado a través de la bibliografía revisada respecto de la tasa de abandono y la satisfacción estudiantil. Por lo, sumado a la necesidad de docentes capacitados y que presenten una intervención oportuna, la existencia de actividades viables y que motiven la participación constante y la generación de una comunidad de aprendizaje (De Guadalupe, Gutiérrez y Bordas, 2017; De la Peña, 2015; Rivera, 2011; Thomas, 2015), se agrega el esfuerzo administrativo por internalizar aún más el trabajo en toda la comunidad universitaria: desde los estudiantes hasta el cuerpo directivo. Si bien los aspectos generacionales asociados a la dicotomía de nativos e inmigrantes digitales hace suponer inicialmente que los primeros son más diestros en el manejo de las TIC, el mismo autor de dicha propuesta ha declarado que la verdadera fortaleza en estas competencias corresponde a una sabiduría digital (Prensky, 2011, 2012), idónea tanto en el saber utilizar la tecnología como en la concepción más adecuada para confrontar las más diversas necesidades. Una población adulta, como la del presente caso, no solo requiere de una mayor atención en cuanto al manejo del LMS, sino también una actitud de escucha frente a sus requerimientos y sugerencias.

Por otra parte, lo que para la modalidad *blended learning* fue una desatención parcial del alumnado a la propuesta educativa en cuanto al manejo del tiempo en los intervalos presenciales y virtuales (evidenciado en la no revisión de los contenidos en la plataforma), en la versión *e-learning* corresponde a un desconocimiento completo del entorno virtual, cuyos tutoriales en video no son vistos o no resultan suficientes para motivar la confianza en los inmigrantes digitales más característicos. Si bien no es completamente un problema del programa educativo en sí, resulta conveniente fortalecer ambos aspectos para fomentar no solo el éxito de ambos programas, sino también un cambio cultural en la EPA apoyada en las TIC. Finalmente, resulta significativo que los comentarios relacionados con el tiempo en la modalidad presencial (como un catalizador de lo que los estudiantes suelen esperar) impongan la idea de que el programa en su conjunto deba contar con más horas académicas.

El conjunto de opiniones antes expresadas se pueden sostener con cuatro medidas. La primera corresponde a incorporar más horas académicas, ya sea semanalmente o en cuanto a la longitud del programa. Se sugiere esta última, debido al evidente tiempo de dedicación a la actividad laboral, lo cual limitaría la posibilidad de un aprendizaje óptimo. La segunda, incorporar una inducción presencial o fortalecer la existente, con las pautas correspondientes al manejo de los LMS en las modalidades *e-learning* y *blended learning*; de modo que todo lo asociado al aspecto técnico se encuentre perfectamente cubierto. La tercera, desarrollar una campaña interna que fortalezca la propuesta de modelo educativo mixto, considerando a los estudiantes que esperan concentrar sus inquietudes, estudio del tema y desarrollo de actividades en la sesión presencial. La cuarta y última, fortalecer el desarrollo de actividades en el entorno virtual, haciendo responsables a los participantes por su rendimiento y enfocándolos en la concepción de una comunidad de aprendizaje. Todo esto, por supuesto, con asignaciones diferentes para cada grupo o periodo académico.

Para complementar lo observado, se presenta una guía de entrevista, practicada a estudiantes de las modalidades *e-learning* y *blended learning*, debido a que estas últimas tienen aspectos novedosos en relación con su contraparte presencial. En tal sentido, se ofrece una breve exposición de las respuestas encontradas que resultan más representativas.

En el caso de la modalidad *blended learning*, se interrogó respecto de los canales de comunicación, el manejo de las aulas virtuales y el trabajo en el aula física. Respecto de la primera dimensión, se consultó a partir de una secuencia predominantemente flexible de las siguientes preguntas: “Coméntenos respecto de las herramientas de comunicación. ¿Cómo funcionan el correo electrónico, la mensajería, las videoconferencias y los anuncios para el desarrollo de las actividades? ¿Se usan todas las alternativas? ¿Cuáles son las más y menos efectivas? ¿Qué sugerencias tienen al respecto?”. El primer comentario expresó lo siguiente:

Estudiante 1:

El correo es más directo que el foro. Para entrar a esta herramienta, tenemos que seguir muchos pasos. En cambio, el correo es de inmediato.

Este detalle resulta interesante, ya que se dirige directamente a la necesidad de mejora en la usabilidad de la herramienta *Chamilo*. Para ingresar a través de dispositivos móviles, la navegación funciona igual que en una versión de escritorio, por lo cual se incrementa el periodo de descarga de datos y los pasos para alcanzar un determinado sitio. Esto se agudiza en comparación con la lectura de un correo electrónico y determina una diferencia significativa en cuanto al potencial del LMS empleado para la modalidad *e-learning*, la cual se gesta en *Blackboard Learn*.

A continuación, se ofrece otro comentario relacionado con el anterior:

Estudiante 2:

La profesora es activa. Tenemos buena comunicación con ella porque utiliza mucho el correo personalizado.

A pesar de que encuentran una limitación en el uso del foro, hay un importante detalle respecto de la gestión docente, la cual compensa el inconveniente mostrado en el comentario anterior a través de una atención personalizada. Esto, sin embargo, no constituye un aspecto ideal para el manejo del tiempo del docente. El foro debería estar diseñado para responder colectivamente y aprovechar mejor los recursos existentes, como una de las características del espacio virtual.

Estudiante 3:

Para la videoconferencia hay que esperar varios días, y no siempre podemos entrar, ya que tenemos obligaciones.

Hay dificultad para descargar el programa de videoconferencias. Yo, por ejemplo, entré a la segunda hora.

El número de participantes es máximo 6 o 7. Otras veces son solo 3 o 4.

En el trabajo que antecedió al presente estudio (Marino, 2013) se había recomendado la incorporación de videoconferencias que fortalezcan las posibilidades de comunicación. Sin embargo, la sincronía que supone esta herramienta no necesariamente manifiesta un impacto positivo elevado. En tal sentido, lo que en el pasado fue una solicitud de incorporación acabó por generar cierta disconformidad como un mecanismo de comunicación entre estudiantes y docente, debido a diferentes razones. Por una parte, practicar una videoconferencia semanal genera la sensación de que hay poca atención. Por otra, existen problemas técnicos para instalar la herramienta y conectarse adecuadamente. Finalmente, el factor tiempo (distinto para cada estudiante) motiva una participación mínima durante las sesiones.

En cuanto al manejo de aulas virtuales para quienes participaron en la modalidad *blended learning*, se comentaron aspectos relacionados con los materiales. En tal sentido, se interrogó de forma predominantemente flexible con las siguientes preguntas de guía: “Nos gustaría saber vuestra opinión sobre las aulas virtuales. ¿Qué impresión tienen de las mismas? ¿Los materiales y actividades se presentan de manera adecuada y entendible? ¿Qué sugerencias tienen para mejorar sus experiencias de aprendizaje? A continuación, se ofrecen las declaraciones”. Las respuestas fueron las siguientes:

Estudiante 1:

Hay un formato estándar (para los materiales), y funciona bien. Sin embargo, la profesora ofrece materiales adicionales, que sirven para reforzar lo revisado.

Como se declara, hay una sensación de consistencia en cuanto a los materiales. Ello, por supuesto, no excluye la posibilidad de agregar otros adicionales, relacionados con las necesidades de los estudiantes o que faciliten una mayor comprensión. Dicho aporte también sugiere que se haga una constante actualización de lo empleado de un periodo académico a otro, e incluso la posibilidad de que se cuente con una lista de insumos para la impartición de clases, las sesiones de videoconferencias y el material cargado en la plataforma. Sin embargo, como se comentó respecto de la modalidad

presencial en la encuesta de opinión, se debe presentar de forma mesurada para evitar una eventual contradicción disciplinar o disparidad en la evaluación final.

En cuanto a la experiencia en el aula en la modalidad *blended learning*, se interrogó sobre la base de las siguientes interrogantes: “Queremos pedirles que nos comenten sobre el funcionamiento de las clases presenciales. ¿Se aprovecha el tiempo disponible? ¿Qué les parece alternar entre las actividades virtuales y presenciales? ¿Qué mejoras podrían sugerir al respecto?” Los comentarios fueron los siguientes:

Estudiante 1:

Como trabajos de forma semipresencial, se trabaja bien la autonomía de los estudiantes.

Hay un compromiso para poder aprovechar las horas presenciales.

Además, la profesora contextualiza.

Dispone más la autonomía.

Estas declaraciones, si bien resultan positivas, presentan cierto contraste con la encuesta. Sin embargo, es posible que ello obedezca a que la muestra requerida para esta observación no era necesariamente la menos disconforme.

En la modalidad *e-learning* la participación fue más discreta. Se reúnen declaraciones relacionadas con los canales de comunicación y las aulas virtuales. Observemos lo señalado respecto de la primera:

Estudiante 1:

Me parece mas ordenado aunque hay puntos que deben ser mas claros en cuanto a los exámenes virtuales.

La implementación de los exámenes virtuales es un punto nuevo en el estilo de trabajo. Al dividir el valor de una práctica calificada en dos tipos de evaluación, resulta importante no solo buscar que el estudiante realice el trabajo, sino también que este sea objetivamente justificado. En tal sentido, al igual que ocurre con la capacitación presencial para el uso del LMS, se debe recurrir a formas de acercar esta metodología a los estudiantes. A continuación, se presenta otro comentario, relacionado con lo anterior:

Estudiante 2:

La profesora no sabe tomar oral, al momento de tomarlos califica unas preguntas con una logica y las otras con otra, y solo esta buscando la manera de quitar punto no toma en cuenta lo que el alumno responde.

Este otro comentario, quejándose del planteamiento docente, sugiere que existe la necesidad de redundar en aclaraciones. No se trata solamente de una actividad nueva, sino también de toda una cultura que debe respaldarla. Como se ha visto respecto del manejo del tiempo en la modalidad *blended learning*, existe también un prejuicio que califica lo virtual como más sencillo o menos formal, obviando el hecho de que la videoconferencia puede funcionar como evaluación frente a un docente más que un encuentro entre dos amigos a través e una cámara Web.

En cuanto al manejo de las aulas virtuales, se presenta el siguiente comentario:

Estudiante 1:

Me parece bien didáctico y entendible los puntos a conocer del tema

El manejo de los temas, referidos al uso de materiales ha rendido frutos. Si se toma en cuenta que las cápsulas de aprendizaje están acompañadas de videos y lecturas, también se desarrolla una gestión que resulta atractiva para el estudio y funcional en el aprendizaje. Por lo tanto, esta opinión se condice con las condiciones presentadas en el epígrafe 4.2, con las que se afirma el sostenimiento teórico y metodológico del modelo educativo virtual.

Estos comentarios, relacionados al manejo de los canales de comunicación y al aula virtual en el contexto *e-learning* revelan que, si bien el diseño resulta didáctico (como se pudo corroborar al analizar el segundo apartado de este capítulo), existe la necesidad de mejoras para la comunicación de actividades nuevas, como viene a ser la implementación de evaluaciones en línea. Todo ello, sumado a lo comentado previamente para comprender mejor los hábitos de estudio en las tres modalidades, sugieren una particular atención a la contextualización y el trabajo focalizado en una determinada población estudiantil de edad adulta en el entorno de países emergentes. Sus necesidades como inmigrantes digitales y gradual cambio cultural suponen también un tratamiento escalonado de las metodologías empleadas, en el manejo del tiempo y en los cambios necesarios para promover una auténtica autonomía en todos ellos. Al mismo tiempo, por el comentario ofrecido en estudios previos respecto de la satisfacción estudiantil en un entorno virtual, aspectos como la internalización del

currículo, la propuesta educativa, el manejo docente y la viabilidad de las actividades como agente motivacional resultan de suma importancia (De Guadalupe, Gutiérrez y Bordas, 2017; De la Peña, 2015; Rivera, 2011; Thomas, 2015). En el presente caso, si bien es cierto que se cumple con algunos de estos, existen áreas donde la necesidad de perfeccionamiento resulta plausible. Como se indicó al inicio de este estudio, no solo es importante que los programas académicos resulten efectivos en lo que desea desarrollar (aspecto que se encuentra comprobado tanto en las evaluaciones de entrada y de salida como en el impacto académico) sino también en su propia sostenibilidad y opinión de quienes han asumido el protagonismo.

A este desarrollo idóneo de las competencias lingüístico-comunicativas se acompaña un conjunto de mejoras que pueden resultar significativas para la praxis de modalidades parcial o totalmente virtuales en distintos entornos. Determinar el impacto académico y la opinión estudiantil no solo implica un acto de acompañamiento a un determinado caso y lo que se pretende con el mismo. Al ser partícipes de la extensión cada vez mayor de la educación apoyada en las TIC se accede también a una práctica social que, por todos los indicadores demostrados en las primeras líneas de esta tesis doctoral, será protagónica para la educación en los próximos años.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Life is about the journey, not the destination

(Millman, 2007, p.22)

El estudio de los programas educativos ha sufrido numerosas transformaciones a lo largo de los últimos años. La aparición de fenómenos científicos, tecnológicos y sociales ha hecho necesario que las nuevas investigaciones indaguen (por separado o de forma integral) sobre la búsqueda de mejores praxis, optimizaciones estructurales y distintas formas de aprender. En la presente tesis doctoral se plantearon objetivos que van en consonancia con esta premisa, ya que se decidió analizar cómo afecta el apoyo de las TIC en el desarrollo de competencias lingüístico-comunicativas de estudiantes adultos; acostumbrados, en su formación escolar, a las características de la educación presencial y con incertidumbres respecto de lo que significaba participar en modalidades *e-learning* o *blended learning*. Es decir, se confrontó a *inmigrantes digitales* con una experiencia educativa que resultaba ajena, con el objetivo de equipararla a la alternativa presencial. Una forma de trabajo conocida y mayoritariamente preferida.

El desarrollo de esta experiencia no solo significó la sustitución de canales de comunicación (presenciales por virtuales), la incorporación de un diseño diferente para cada modalidad o el soporte digital para la entrega de productos de aprendizaje; también determinó una transformación de las prácticas sociales. Por ejemplo, la existencia de medios escritos para participar, formular consultas, negociar o tomar decisiones obligó a perfeccionar aspectos como la claridad, la generación de contextos sobre los cuáles se discutía, la desambiguación del lenguaje, entre otros. Otro caso ilustrativo fue la implementación de trabajo colaborativo a distancia, tanto en lo concerniente a la PEA como en el trabajo de discursos orales a través de vídeos.

Los cambios anteriormente expresados hicieron pertinente que el objetivo general estuviese acompañado por otros específicos, como lo son la determinación del impacto académico y las opiniones de los estudiantes en las modalidades *e-learning*, *blended learning* y presencial. De esta forma, los resultados hallados en las competencias lingüístico-comunicativas, la praxis del programa y el impacto social tuvieron espacio para el análisis, la comparación y la interpretación. Sin embargo, todos estos ámbitos obligaron también a la revisión de la literatura sobre distintos agentes que intervinieron prioritariamente en dicho recorrido: la EPA, las competencias lingüístico-comunicativas en el marco de los estudios sobre las lenguas y las TIC.

La EPA, también conocida como andragogía, es una práctica relevante en distintos ámbitos: como una necesidad para el desarrollo de las sociedades (debido al carácter de innovación que supone la gestión de nuevos conocimientos en una etapa en la que el estudiante desarrolla una actividad productiva), como una forma de generación de conciencia ciudadana (gracias a la madurez alcanzada por metas y resultados de aprendizaje) y como un vehículo de perfeccionamiento de la propia educación (gracias a las distintas opiniones y el aprovechamiento de la experiencia de vida o laboral que cada participante comparte). Por lo tanto, corresponde es una oportunidad de consolidar a los estudiantes adultos dentro del marco de una sociedad global y fundamentar eficientemente el ejercicio de sus propios derechos y obligaciones. Por lo tanto, cuando se introdujeron los recursos tecnológicos para su educación, no solo se planteó un reto que suponía gestionar sus propias experiencias de aprendizaje mediante estos, sino también se les ofreció la oportunidad para participar de forma significativa en comunidades más amplias y con un mayor número de recursos.

Las competencias lingüístico-comunicativas no solo se encuentran en una propuesta curricular determinada. Por una parte, han alcanzado el estatus de prioridad por organismos internacionales en Europa (EEES, 2017) y Latinoamérica (Tuning, 2017). Por otra, su participación en el estudio de las lenguas a lo largo de los últimos años se ha evidenciado en diversos ámbitos que resultan esenciales para todo ser humano, tales como la comunicación interpersonal, la construcción de identidad y la interpretación de discursos. Por tal motivo, resultó de particular interés observar su comportamiento como objeto de estudio. Más aún, como el caso estudiado fue

protagonizado por estudiantes adultos, supone también un impacto directo en distintos ámbitos en los que intervienen, tales como la vida civil, laboral o familiar. Por otra parte, los vínculos de estas competencias con el manejo adecuado de la tecnología se han hecho cada vez más necesarios para su estudio y análisis. Tanto por la presencia cada vez mayor de las TIC en todos los ámbitos de la vida humana como por su influencia en los fenómenos comunicativos, que incluyen la diversidad de medios y la construcción de sentido a través de estos. Un profesional que carezca del desarrollo significativo en ambos tipos de competencias se encontraría con importantes brechas para su propio desarrollo e influencia en la comunidad en la que vive.

Finalmente, las TIC han pasado de ser entendidas como un conjunto de herramientas a agentes de cambio, gracias a las consecuencias de su uso en todas las actividades del ser humano, la promoción de una mayor transparencia en los procesos y el acceso a oportunidades más allá de las limitaciones económicas o geográficas. En cuanto a la educación, si bien han sido conocidos sus beneficios para desarrollar experiencias de aprendizaje fuera de un mismo espacio físico y la atención a la diversidad cultural, su presencia también ha generado situaciones problemáticas. Por ejemplo, la falta de equipos, conectividad o recursos han promovido brechas sociales en relación con quienes sí cuentan con dichos beneficios; tal y como se ha evidenciado al contrastar la conectividad de Estados Unidos o Europa con los países africanos. Por otra parte, los estudiantes y docentes adultos que no han desarrollado un acercamiento temprano a la tecnología deben aprender a manejarla en una situación de desventaja frente a los más jóvenes. Finalmente, el beneficio educativo que supone atender a la diversidad cultural implica también un mayor reto para educadores e investigadores que desean implementar sus propuestas en diversas latitudes. Por tal motivo, se ha creado la necesidad de diseñar propuestas curriculares fundamentadas con la literatura asociada. Tal es el caso del presente estudio, en el que se buscó y comprobó condiciones como el desarrollo informado de un rol docente, la descentralización del conocimiento, un enfoque integrador, el concurso de diversas disciplinas, el énfasis en las necesidades educativas, la confluencia de metodologías y el aprovechamiento de los recursos multimediales.

Por lo observado previamente, resultó fundamental el análisis de un fenómeno vinculado a las competencias lingüístico-comunicativas desde tres modalidades: *e-learning*, *blended learning* y presencial. Un objetivo que, lejos de simplificarse en aspectos cuantitativos, buscó entender las condiciones propias de cada una de ellas. La alternativa *e-learning*, por su propia naturaleza, supuso un ejercicio de autonomía, pero también de oportunidad frente a condiciones específicas en las que no se dispone recursos o una ubicación geográfica idónea para cursar dichos estudios. Tal fue el caso mencionado para instituciones con representatividad internacional, como The Indira Gandhi National Open University (2017) o la UNED (2017). Por otra parte, la opción *blended learning* se gestó como una posibilidad de alternar los recursos o beneficios de la forma completamente virtual o presencial. Sin embargo, como pudo evidenciarse en la transición de una cultura asociada a esta última y un desconocimiento de la primera, no fue una opción completamente inteligible. Finalmente la modalidad presencial se ha mantenido como la opción más conocida de enseñanza y también la preferida por la población estudiada. A dicha familiaridad también se tuvo que agregar el marco legal en el que se insertó el presente caso, el cual mostró una preferencia implícita por esta alternativa, en perjuicio de lo virtual.

En cuanto a los resultados obtenidos para el objetivo general, se evidenció la comprobación de la hipótesis en cuanto a la existencia de un desarrollo similar en las competencia lingüístico-comunicativas de PEA y CDLI para las tres modalidades, con diferencias mínimas a favor de la *modalidad e-learning*, frente a las práctica presencial y la alternativa *blended learning*. Según lo observado, el menor puntaje en la PEA de la alternativa mixta estuvo motivado por la falta de atención de los estudiantes a la práctica virtual, por lo que se recomendó la intensificación de las actividades obligatorias y una intensificación de la cultura educativa virtual.

Un aspecto llamativo de estos resultados fue la tendencia a un mejor puntaje por parte de las mujeres. Esta situación se ha corroborado en la elección de sus carreras universitarias (más vinculadas a la comunicación y la interacción social), tanto para el presente caso como en los resultados internacionales analizados. Sin embargo, estos últimos también revelaron que no solo se trata de una dimensión vocacional, sino también una mayor dedicación del género femenino a su propia actividad académica.

A la par de los resultados obtenidos en el objetivo general, se incorporaron dos objetivos específicos, consistentes en el impacto académico y la opinión estudiantil. Respecto del primero, se consideró indicadores tales como promedio obtenido, retención de estudiantes y tasa de aprobación. Los hallazgos conseguidos en el primer indicador reafirmaron lo hallado en el análisis de las competencias lingüístico-comunicativas, ya que los promedios presentaron una ligera ventaja para la modalidad *e-learning* frente a sus contrapartes. Por otro lado, se halló una buena retención por parte de las modalidades total o parcialmente virtuales en relación con estudios similares. En tal sentido, si bien la modalidad presencial presentó una mejor retención, el 19% de abandono al que llegaron sus contrapartes resulta sumamente favorable en comparación con casos observados en diferentes partes del mundo, en los que se observó de porcentajes de 35% a 90%. Por lo tanto, se evidenció una buena consistencia en cuanto sus condiciones individuales, tales como diseño, práctica educativa y productos de aprendizaje. Finalmente, resultó igualmente esclarecedor que la tasa de desaprobados fue prácticamente la misma en las tres modalidades.

Finalmente, las opiniones vertidas por los estudiantes a través de encuestas de opinión y entrevistas grupales completaron la perspectiva integral que se ha tratado de desarrollar, contrastando los resultados de aprendizaje con la mirada de sus protagonistas. En el caso de la encuesta, se apreció una ligera ventaja para la alternativa presencial respecto de sus contrapartes, sobre todo en relación con la posibilidad de recomendar la modalidad. Por tal motivo, si bien resultó evidente que las opciones parcial o totalmente virtuales fueron equiparables en efectividad a la modalidad presencial, se encontró aspectos que pudieron mejorar para causar una mejor impresión. Tal fue el caso de ofrecer otras alternativas de horario o retirar la obligatoriedad para las videoconferencias, la incorporación de inducciones presenciales en el uso del LMS y una mayor estandarización de los materiales. Por otra parte, en el caso de las entrevistas, se percibió la recomendación de más tiempo de estudio. Sin embargo, debido al perfil del estudiante, abocado a una determinada actividad laboral y con responsabilidades familiares, dicha propuesta podría ser atendida extendiendo el número de semanas de trabajo antes que el tiempo de dedicación por sesiones.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los presentes objetivos no solo demostraron un trabajo consecuente respecto de la propuesta educativa, sino también la necesidad de vincular las competencias lingüístico-comunicativas con el uso adecuado de la tecnología por parte de estudiantes alejados generacionalmente de la misma. Más aún, la generación de nuevos medios ha pasado a formar parte importante de la construcción de sentido, motivando la necesidad de incorporar programas de estudio que analicen la proliferación de discursos y estrategias para interpretarlos. Por otra parte, las recomendaciones vertidas por los estudiantes para la optimización del programa no solo resultan útiles en el plano local, sino que trascienden las condiciones del presente caso, el cual, si bien mantiene un diseño consistente, resulta perfectible para su sostenimiento, renovación y transmisión.

A continuación, se ofrecerá también dos aspectos pertinentes que complementan las presentes conclusiones: limitaciones y prospectiva.

La presente investigación ha tenido algunas limitaciones. La primera de ellas estuvo asociada a las dimensiones de la población analizada para la modalidad *e-learning*, la cual estuvo representada por una cuarta parte del grupo presencial. La causa principal de esta desproporción se debió a nuevas limitaciones legales para cursar estudios universitarios completamente virtuales, siendo su límite la mitad de asignaturas en todo el programa. Dicha medida no solo significó una reducción de la población virtual a menos de un 30% de su medida regular en todas las universidades peruanas, sino también una preocupación por parte de docentes e investigadores respecto de la imposibilidad de innovar en este campo de estudio, en comparación con otros países.

Una segunda limitación encontrada fue la imposibilidad de trabajar con la competencia de producción oral. Esto se debió a varios factores. En primer lugar, la población ingresó con distintos niveles de competencia en dicha práctica, ya sea por la edad (de 21 a 60 años) o la actividad laboral más o menos abocada al ejercicio de sus destrezas orales. En segundo lugar, la disponibilidad de los estudiantes no permitía el establecimiento de evaluaciones de entrada o de salida específicas para el presente estudio, tanto por factores de tiempo como por los medios disponibles para evaluarlos a todos. Finalmente, todavía no resulta equiparable la evaluación de exposiciones

presenciales con las virtuales, como sí se puede fundamentar en otros ámbitos como la PEA y la CDLI.

Una tercera y última limitación para el presente trabajo fue el número de individuos a los cuales se pudo acceder para el desarrollo de entrevistas; tanto por las limitaciones de tiempo de los candidatos como por el espacio para acceder a un amplio número de los mismos. Si bien esto resultó cuantitativamente compensado en las encuestas para realizar inferencias y juicios, un mayor número de entrevistados podría haber revelado otros hallazgos. Esto último, sobre todo, porque ambos procesos (de encuesta y entrevistas) se realizaron en paralelo, buscando resultados más naturales respecto del fenómeno estudiado.

Se suma a los resultados y los hallazgos encontrados la posibilidad de replicar lo trabajado en propuestas que se encuentren en consonancia con el proyecto Tuning Latinoamericano e incluso el EEES, en los cuales se halla un evidente correlato entre las competencias lingüístico-comunicativas y las competencias digitales. Como se ha observado previamente, no solo concuerdan en una dimensión utilitaria. Contribuyen también con el perfeccionamiento personal, el desarrollo social y la innovación. Por otra parte, en una siguiente etapa, resultaría válido transmitir las premisas y hallazgos de esta tesis doctoral para la elaboración de nuevas investigaciones sobre las modalidades educativas *e-learning* y *blended learning* en la educación universitaria en distintas disciplinas. Junto a la satisfacción de la hipótesis se evidencia también la posibilidad de incorporar la mayor integridad posible en el análisis de dichos fenómenos.

Por otra parte, el presente estudio invita a la exploración de nuevas estrategias para decodificar discursos basados en soportes tecnológicos, tales como la publicidad, los textos argumentativos y la música. Al incorporarse con cada vez mayor regularidad, estas manifestaciones deben abordarse con métodos que los incluyan dentro de categorías congruentes a los mismos. Al igual que ocurre con formas de expresión novedosas dentro de la Web, las humanidades también son llamadas a conocer dichos fenómenos de forma integral y novedosa.

En tiempos de cambios acelerados como el presente, emprender proyectos educativos e investigaciones al alcance de cada hombre, mujer y niño en el mundo no se

limita a ofrecerles oportunidades. Otorgarles esa posibilidad es sinónimo de desarrollo compartido. De más compañeros en la búsqueda soluciones que demanda la humanidad y una mayor esperanza en la mutua y profunda comprensión que todos necesitamos.

REFERENCIAS

- 20 minutos (2013). Las universitarias españolas son mayoría en las aulas y obtienen mejores resultados académicos (25 de octubre de 2013). Recuperado de: <http://www.20minutos.es/noticia/1958484/0/universitarias-espanolas/mayoria-aulas/obtienen-mejores-resultados-academicos/>.
- Abraham, P., y Farias, M. (2017). Reading with Eyes Wide Open: Reflections on the Impact of Multimodal Texts on Second Language Reading. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Colombia, 22(1), 57-70.
- Akmaijian, A., Demers, R. A., Farmer, A., y Harnish, R. (2001). *Linguistics: An introduction to language and communication* (5th ed.). Massachusetts: MIT Press.
- Al-seghayer, K. (2001). The Effect of Multimedia Annotation Modes on L2 Vocabulary Acquisition: A Comparative Study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol5num1/alseghayer/default.html>.
- Álvarez, I., Beavent, T., y Comas-Quinn, A. (2013). Performing Languages: an example of integrating open practices in staff development for language teachers. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 9(1), 85-92. Recuperado de http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/804/794.
- América Economía (2017). Ranking de Universidades Perú 2016. Recuperado de <http://rankings.americaeconomia.com/2016/universidades-peru/ranking>.
- Annan, K. (2005). Sesión Plenaria. *Cumbre mundial sobre la sociedad de información*. Recuperado de <https://www.itu.int/wsis/geneva/newsroom/highlights/10-es.html>.
- Aparici, R. (comp) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Aramburu, M. (2004). Jerome Seymour, Bruner: de la percepción al lenguaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(7). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/749Aramburu258.PDF>.
- Archanco, R. (2013). La importancia de la gestión del conocimiento en la empresa. Recuperado de <http://papelesdeinteligencia.com/la-importancia-de-la-gestion-del-conocimiento-en-la-empresa/>.
- Arnó-Macià, E. (2014). Information Technology and Languages for Specific Purposes in the EHEA: Options and Challenges for the Knowledge Society. En Bárcena, E., Read, T., y Arús, J. (Eds.). *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (pp. 3-26). London: Springer.
- Athey, J. (2012) 4 Trends in Online Training & e-Learning in 2012. Recuperado de <http://www.trainingindustry.com/learning-technologies/articles/4-trends-in-online-training-elearning-in-2012.aspx>.
- Bachman, L., y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Bannert, R. Botinis, A., y Gawronska, G. (2003). Requirements on Infrastructure for CALL (Computer Assisted Language Learning). *Proceedings of SSGRR*. Recuperado de <http://home.etf.rs/~vm/cd1/papers/107.pdf>.
- Bañuelos, J., Villaseñor, M., y Hernández, A. (2014). El *Blended Learning* en la docencia presencial. Su aplicación en los cursos de pregrado del CUCEA de la Universidad de Guadalajara. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(1). Recuperado de www.ride.org.mx/1-11/index.php/RIDESECUNDARIO/article/download/715/698.
- Bárcena, E., Read, T., y Arús, J. (2014). *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*. London: Springer.
- Barraca, J. (2003). La inteligencia social. En *Diálogo Familia-Colegio*, 241(241), 27-33.

- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Barthes, R. (2009). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Madrid: Gedisa.
- Bauman, Z. (2017). *Tiempos líquidos*. Madrid. Tusquet Editores.
- BBC (2016). La fascinante historia de cómo los smartphones se volvieron tan inteligentes (27 de diciembre de 2016). Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-38436119>.
- Belderrain, J. (2013). Impacto de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, en su comunidad educativa e industria: estado de la cuestión. Recuperado de <http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id/16524>.
- Bernal, C., y Barbas, Á. (2010). Una generación de usuarios de medios digitales. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 107-132). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.
- Beuchot, M. (1986). Signo y lenguaje en San Agustín. *Dianoia*, 32(32), 13-26. Recuperado de http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/5213/6987/4810/DIA86_Beuchot.pdf.
- Bhagat, K., y Spector, J. (2017). Formative Assessment in Complex Problem-Solving Domains: The Emerging Role of Assessment Technologies. *Educational Technology & Society*, 20(4), 312-317.
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press/Mc Graw-Hill Education. Recuperado de <http://goo.gl/gxmNfc>.

- Billington, D. (1996). Seven Characteristics of Highly Effective Adult Learning Programs. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/workplace/articles/characteristics/index.html>.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher to Student-Centered Approaches. *Language Learning & Technology*, 6(3), 87-107. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol6num3/pdf/brandl.pdf>.
- Brandon, B. (2013). The Challenge of Professional Development in 2013: Keeping Up. Recuperado de <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1098/the-challenge-of-professional-development-in-2013-keeping-up>.
- Burbules, N. (2010). Meanings of ubiquitous learning. En *Ubiquitous Learning* (pp. 15-20) IL: University of Illinois Press.
- Cabré, M., da Cunha, I., San Juan, E., Torres-Moreno, J., y Vivaldi, J. (2014). Automatic Specialized vs. Non-specialized Text Differentiation: The Usability of Grammatical Features in a Latin Multilingual Context. En Bárcena, E., Read, T., y Arús, J. (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (pp. 223-242). London: Springer.
- CAIBI (Conferencia de Autoridades Iberoamericanas de Informática) (2001). Indicadores de Tecnologías de la Información en países de la CAIBI. *Primer seminario sobre indicadores de la sociedad de la información y cultura científica*. Lisboa.
- Calcanis, J. (2012). Interview: Jason Calacanis on the Future of eLearning. Recuperado de <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/1020/interview-jason-calacanis-on-the-future-of-elearning>.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid: Editorial Ariel.

- Calvo-Ferrer, J., y Belda-Medina, J. (2015). Análisis de la satisfacción del alumnado de L2 con respecto a la adquisición de terminología especializada por medio de videojuegos: estudio de caso. *Porta Linguarum*, 24(2), 179-190. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/13JoseRamon.pdf.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Caraballo, R. (2013). *La Andragogía y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En La Educación Superior del siglo XXI, tendencias, perspectivas y algo más*. Lexington: Editorial Académica Española.
- Carrizosa, S. (2014). La deserción puede con los cursos ‘online’. *El País*, 12 de enero de 2014. Recuperado de: <http://goo.gl/9oMgfA>.
- Casamayor G. (2008). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. 1ª edición. Barcelona: Paidós.
- Castañares, W. (2014). *Historia del pensamiento semiótico I. La antigüedad grecolatina*. Madrid: Trotta.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura, Vol. 1, La sociedad real*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2013). Todos los movimientos sociales de nuestro siglo surgirán por Internet. Recuperado de <http://tiempo.infonews.com/2013/06/23/argentina-104289-todos-los-movimientos-sociales-de-nuestro-siglo-surgiran-por-internet.php>
- Castrillo, M. (2013). ¿Cómo gestionar un curso de lenguas desde la perspectiva de la masividad? Recuperado de <http://www.canal.uned.es/mmobj/index/id/16522>.
- Centro Virtual Cervantes (2013). Tácticas y estrategias pragmática, Glosario de términos. Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_tacticas_pragmaticas_glosario.htm.

Chapelle, C. (1997). Call in the Year 2000: Still in Search of Research Paradigms? *Language Learning & Technology*, 1(1), 19-43. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle/default.html>.

Chapelle, C., y Jamieson, J. (2008). *Tips for Teaching with CALL: Practical Approaches to Computer-assisted Language Learning*. Pearson Education.

Chen, G. (2011). Tweet this: A uses and gratifications perspective on how active Twitter use gratifies a need to connect with other. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 755-762.

Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Chomsky, N. (1978). *Estructuras sintácticas*. México D. F.: Siglo XXI.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Foris publications: Dordrecht.

Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Planeta-De Agostini.

Christensen, L. (2000). *Reading, writing and rising up: Teaching about social justice and the power of the written word*. Milwaukee: Rethinking Schools.

Clark, D. (2012). 7 Reasons why Facebook is front runner in social media learning, Recuperado de <http://donaldclarkplanb.blogspot.com/search?q=7+reasons+why+Facebook+is+front+runner+in+social+media+learning>.

Cloutier, J. (1973). *L'ère d' Emerec, ou La communication audio-scripto-visuelle a l'heure des selfmédia*. Presses de l'Université de Montréal.

Cloutier, J. (2001). *EMEREC à l'heure des Technologies numériques d'information et de communication*. Québec: Télémédiatique Inc.

- Cloutier, J. (2010). Historia de la comunicación. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 45-50). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comboni, S., y Juárez, J. (2005). *Educación de Adultos en América Latina: perspectivas en los albores del siglo XXI*. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039097.pdf>.
- Council for Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Strasbourg.
- Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2015). Declaración de la CMSI+10 relativa a la aplicación de los resultados de la CMSI. Recuperado de <http://www.itu.int/net/wsis/implementation/2014/forum/inc/doc/outcome/362828V2S.pdf>.
- Collentine, J. (2000). Insights into the Construction of Grammatical Knowledge Provided by User-Behavior Tracking Technologies. *Language Learning & Technology* 3(2), 44-57. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol3num2/collentine/>.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2010). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es.
- Comisión Europea (2013). Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Recuperado de https://ec.europa.eu/info/strategy/european-semester/framework/europe-2020-strategy_es.
- Congreso de la República del Perú (2014). *Ley Universitaria*. Recuperado de http://cde.3.elcomercio.pe/doc/0/0/9/1/1/911198.pdf?ref=nota_politica&ft=contenido.

- Costa, L. (2017). Ideology, productive powers and signification Processes: the word *selfie* as an ideological sign. *Alfa. Revista de Lingüística*. 61(1), 33-51.
- Council of Europe Framework (2001). Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Recuperado de https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.
- Croso, C., Vovió, C., y Masagão, V. (2008). Latinoamérica: Alfabetización, educación de adultos y Puntos de Referencia Internacionales sobre la Alfabetización. Recuperado de <https://goo.gl/Eum9BZ>.
- CPEL (2017). Competencias del egresado. Recuperado de <http://cpel.usil.edu.pe/carrera/administracion-empresas/competencias-egresado>.
- Czerkawski, B. (2016). Blending Formal and Informal Learning Networks for Online Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 138-156. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2344>.
- De Guadalupe, A., Gutiérrez, M., y Bordás, J. (2017). Escenarios de aprendizaje y satisfacción estudiantil en posgrado virtual 2010, 2014 y 2015. *Apertura*, 9(1), 110-125. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000200110.
- De la Peña, P. (2015). *Factores de abandono de la formación Profesional en la modalidad e-learning. Análisis de caso: ciclo formativo de grado superior en Administración y finanzas a distancia en Extremadura* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Extremadura, España. Recuperado de <http://mastereducaciondigital.unex.es/sites/mastereducaciondigital.unex.es/files/TFM%20Pedro%20de%20la%20Pe%C3%B1a.pdf>.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por*

Jacques Delors. París: *Unidad de la Educación para el siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.

De Ugarte, D. (2010). La Web 2.0: una verdad incómoda. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 189-196). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Díaz-Bravo, R. (2015). Las canciones en la enseñanza-aprendizaje de ELE en la era digital. *Porta Linguarum*, 24(2), 203-214.

Dickinson, D. (1992). Lifelong Learning for Business: A Global Perspective. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/workplace/articles/business/index.html>.

Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*, Needham Heights, MA, Allyn & Bacon.

Doughty, C. (2001). Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Learning & Technology*, 7(3), 50-80. Recuperado de <http://www.hawaii.edu/sls/sls/wp-content/uploads/2011/06/DoughtyLong.pdf>.

Downes, S. (2005). E-learning 2.0. Recuperado de <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.

Eco, U. (2009). *Cultura y semiótica*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.

ECO MOOC SBS (2015a). SMOOC - Step by Step MOOC - ECO Project. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=hqkLfGleggs>.

ECO MOOC SBS (2015b). Accessibility. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7amEL5k6Y3o>.

Egbert, J. (2002). The Impact of CALL Instruction on Classroom Computer Use: A Foundation for Rethinking Technology in Teacher Education. *Language learning & Technology*, 6(3), 108-126. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/vol6num3/egbert/default.html>.

- El Periódico (2015). Obama confiesa a creador de Duolingo su “doloroso” aprendizaje del español. *El Periódico*. Recuperado de <http://goo.gl/pW9dMn>.
- El Peruano (2017). Normas Legales (6 de enero). Recuperado de <http://busquedas.elperuano.com.pe/download/full/2k83NwJyKXz8Sdd3KAkZt->.
- Ende, M. (1979). *La historia interminable*. Madrid: Alfaguara.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje, Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: ICAN/Cerec.
- EEES (2017). Recuperado de: <http://www.eees.es/es>.
- Esparaza, M., Salinas, V., y Glasserman, L. (2015). La gestión del aprendizaje en la modalidad b-learning frente a la modalidad presencial en la enseñanza de la gramática inglesa. *Apertura*, 7(2). Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/682>.
- Ezeiza, J. (2008). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. *XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Fabbri, P. (2009). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa.
- Fandos, M. (2009). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación: un proceso de cambio*. Tarragona: URV.
- Fauconnier, G. (2003). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities* (with Mark Turner). New York: Basic Books.
- Felgueroso, F. (2015). *Claves para mejorar la educación y formación de adultos en la España post-crisis*. Madrid: Fundación Ramón Areces. Recuperado de <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Claves-para-la-mejora-educacion-de-adultos.pdf>.

- Fernández, E., Mireles, M., y Aguilar, R. (2010). La enseñanza a distancia y el rol del tutor virtual: una visión desde la Sociedad del Conocimiento. *Etic@net*, 7(9). Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero9/Articulos/Formato/articulo2.pdf>.
- Fife, J. (2010). Using Facebook to Teach Rhetorical Analysis. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, composition, and Culture*, 10(3), 55-62.
- Fishman, J. (2006). *DO NOT Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. London: Routledge.
- Fontanille, J., y Greimas, A. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. México: Siglo XXI.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo de Desarrollo Editorial de la Universidad de Lima.
- Fundación Telefónica (2015). Jóvenes y la comunicación social digital: la nueva movilidad. Recuperado de <https://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/jornadas-jovenes-y-comunicacion-social-digital/>.
- Gabelas, J. (2010). Educación en la red. Algunas falacias, profesas y simulacros. En Aparici, R. (comp) (2010), *Conectados en el ciberespacio* (pp. 247-262). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gallego D., y Ongallo, C. (2003). *Conocimiento y Gestión*. Madrid: Pearsons Prentice Hall.
- Gallardo, E., Marqués, L., y Bullen, M. (2015). El estudiante en la educación superior: Usos académicos y sociales de la tecnología digital. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 25–37. doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2078>.

- Gamper, J. (2002). A Review of Intelligent CALL Systems. *Computer-Assisted Language Learning*, 15(4), 329-341. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.83.3960>.
- Gauntlett, D. (2011). *Making is connecting*. Cambridge: Polity Press.
- Gestión (2016). Estos son los resultados de la Evaluación PISA 2015: Perú mejora posiciones. Recuperado de <http://gestion.pe/economia/estos-son-resultados-evaluacion-pisa-2015-peru-mejora-posiciones-2176582/11>.
- Gestión (2016b). Teléfonos inteligentes: Esta es la historia y la evolución de los smartphones. Recuperado de <http://gestion.pe/tendencias/telefonos-inteligentes-esta-historia-y-evolucion-smartphones-2167766/14>.
- Gimeno-Sanz, A. (2014). Fostering Learner Autonomy in Technology- Enhanced ESP Courses. En Bárcena, E., Read, T., y Arús, J. (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (pp. 27-44). London: Springer.
- Godwin-Jones, B. (2003). Emerging Technologies. Tools and Trends in Corpora Use for Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*, 5(3), 7-12. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol5num3/pdf/emerging.pdf>.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gomes, B., y Lira, R. (2016). Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage língua portuguesa no Facebook. En *Trabalhos em Linguística Aplicada., Campinas*, 55(3), 731-755.
- Gómez, L. (2000). *Proyectos Factibles. Formulación y ejecución*. Venezuela: Predios.
- González, C. (2004). The role of Blended learning in the World of Technology. Recuperado de <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm>.
- González, J. (2000). Producción en serie versus producción flexible. *Economía: Teoría y Práctica*, 13, 203-231. Recuperado de

http://www.izt.uam.mx/economiatyp/numeros/numeros/13/articulos_PDF/13_8_Produccion_serio_versus.pdf.

Google for Education (2017). Una solución diseñada para profesores y alumnos. Recuperado de <https://edu.google.com/intl/es-419/>.

Graham, P. (2005). Web 2.0. Recuperado de <http://www.paulgraham.com/web20.html>.

Greimas, A., Courtés, J., Ballón, E., y Campodónico, H. (1982). *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.

Greimas, A., y Fontanille, J. (2002). *Semiótica de las pasiones. De los estados de las cosas a los estados de ánimo*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Hampel, R., y Hauck, M. (2004). Towards an Effective Use of Audio Conferencing in Distance Language Courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol8num1/hampel/default.html>.

Harless, W., Zier, M., y Duncan R. (1999). Virtual Dialogues with Native Speakers: The Evaluation of an Interactive Multimedia Method. *CALICO Journal*, 16(3). Recuperado <https://www.calico.org/a-617-Virtual%20Dialogues%20with%20Native%20Speakers%20The%20Evaluation%20of%20an%20Interactive%20Multimedia%20Method.html>.

Harvard University (2017). *Online Learning*. Recuperado de <http://online-learning.harvard.edu/>.

Hassan, Y. (2002). Introducción a la usabilidad. Recuperado de http://www.nosolousabilidad.com/articulos/introduccion_usabilidad.htm.

Henschke, J. (2011). Considerations regarding the future of andragogy. Futures Column. *Adult Learning*, 22(1-2), 34-37.

Hermanson, K. (1996). Enhancing the Effectiveness of Adult Learning Programs. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/lifelonglearning/workplace/articles/adult-learning-programs/>.

- Hernández, G. (2013). Aprendizaje con smartphones: Tendencias móviles en un mundo cambiante. En *VI Seminario TIC-ETL*. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16536>.
- Hernández, M., y Colmenares, F. (2002). Principios y reglas del desarrollo del comportamiento. *eduPsykhé*, 1(1), 155-175. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/259843.pdf>.
- Hulstijn, J. (2000). The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition, A Survey of Some Techniques and Some Ongoing Studies. *Language Learning & Technology*, 3(2), 32-43. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol3num2/hulstijn/index.html>.
- Husband, J. (2012). Learning at the Speed of Links and Conversations. Recuperado de <http://elearnmag.acm.org/opinions.cfm?aid=2388836>.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J., y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- INEI (2016). Población 2000 al 2015. Recuperado de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/poblacion/>.
- INEI (2017). Empleo. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/ocupacion-y-vivienda/>.
- Internet World Stats (2017). Internet Usage Statistics. Recuperado de <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.
- Instituto de Tecnologías Educativas (2014). Módulo 3: Fundamentos Pedagógicos. En *Fundamentos de la Educación de Personas Adultas*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/modulos_pdf/fundamentos_m3_b.pdf.

- IPE (2012). No más competencia en la educación universitaria de mala calidad. Recuperado de <http://www.ipe.org.pe/comentario-diario/14-12-2012/no-mas-competencia-en-la-educacion-universitaria-de-mala-calidad>.
- Jarche, H. (2012). Informal Learning, the 95% Solution. Recuperado de <http://www.jarche.com/2012/01/informal-learning-the-95-solution/>.
- Jiménez, R. (2013). Acercando la lingüística teórica y el Procesamiento del Lenguaje Natural. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16533>.
- Joy, L. (2016). A Curriculum-Based Approach to *Blended Learning*. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), 87-97. Recuperado de http://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1168/1013.
- Kanter, B. (2012). Creating Learning Experiences that Connect, Inspire and Engage. Recuperado de <http://www.bethkanter.org/connect-inspire-engage/>.
- Kennedy, C., y Miceli, T. (2001). An Evaluation of Intermediate Students Approaches to Corpus Investigation. *Language Learning & Technology*, 5(3), 77-90. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol5num3/kennedy/default.html>.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol13num1/kessler.pdf>.
- Khan Academy (2017). Nuestra misión es proporcionar una educación gratuita de clase mundial para cualquier persona en cualquier lugar. Recuperado de <https://es.khanacademy.org/about>.
- Knowledge Máster (2014). La gestión del conocimiento en las organizaciones. Recuperado de <http://conceptmaps.it/KM-KnowledgeManagement-esp.htm>.
- Knowles, M. (1984). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge Books.

- Kranz, G. (2012). Whirlpool Adopts E-learning for Leadership. Recuperado de <http://www.workforce.com/article/20121114/NEWS02/121119985/whirlpool-adopts-e-learning-for-leadership>.
- Kucera, H., y Francis, N. (1967). *Computational Analysis of Present-Day American English*. Brown University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- La Brecha Digital (2013). 5 reglas clave para la educación en línea de acceso abierto (MOOC). Recuperado de <http://www.labrechadigital.org/labrecha/Articulos/5-reglas-clave-para-educacion-en-linea-de-acceso-abierto-mooc.html>.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- La República (2013). Rector de Universidad Inca Garcilaso de la Vega recibe un sueldo de dos millones de soles (20 de mayo de 2013). Recuperado de <http://www.larepublica.pe/19-05-2013/rector-de-universidad-inca-garcilaso-de-la-vega-ganaria-s-2-millones-mensuales>.
- La República (2016). Presupuesto 2016 en Educación solo tiene incremento de 0,35%. (05 de febrero de 2016). Recuperado de <http://larepublica.pe/impres/economia/726887-presupuesto-2016-en-educacion-solo-tiene-incremento-de-035>.
- La República (2017). Limeños pierden el 25% de sus ingresos por el tránsito vehicular (15 de abril de 2017). Recuperado de <http://larepublica.pe/economia/865633-limenos-pierden-el-25-de-sus-ingresos-por-el-transito-vehicular>.
- Laursen, A., y Arinas, I. (2014). Exploring the Potential of Corpus Use in Translation Training: New Approaches. En Bárcena, E., Read, T., y Arús, J. (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (pp. 243-266). London: Springer.

- La Vanguardia (2017). ¿Por qué las chicas sacan las mejores notas de selectividad? Recuperado de <http://www.lavanguardia.com/vida/20170724/424277096475/las-chicas-sacan-mejores-resultados-selectividad.html>.
- Lindeman, E. (1926/1961). *The meaning of adult education in the United States*. New York: Harvest House.
- Lizama-Mendoza, J., y Farías-Elinos, M. (2003). Analfabetismo digital y sus implicancias en la seguridad informática. Recuperado de http://www.criptored.upm.es/guiateoria/gt_m217c.htm.
- López, I., y Villafañe, C. (2011). La integración de las TIC al currículo: propuesta práctica. *Razón y palabra*, 74(1). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/VARIA74/54LopezV74.pdf>.
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra.
- Machado, D., Silva, F., y Oliveira, F. (2015). O tópico no discurso oral: anotação e caracterização de diferentes tópicos em corpora de fala. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación (clac)*, 62(1), 226-253.
- Magadán, C. (2013). Integración de la tecnología educativa en el aula. *Enseñar Lengua y Literatura con las TIC*. México, D. F.: Cengage Learning.
- Mahdi, H. (2017). The effect of key-words video captions on vocabulary learning through mobile-assisted language learning. *Australian Educational Computing*, 32(1), 199-226.
- Marino-Jiménez, M. (2013). *Competencias comunicativas en los medios virtuales: Un estudio de caso en la Universidad San Ignacio de Loyola de Lima*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Marino-Jiménez, M. (2014). Buenas noticias (y otras no tan buenas) sobre la Ley Universitaria Peruana. *Retratos abiertos*. Recuperado de <http://mauromj.blogspot.pe/2014/07/algunas-noticias-buenas-y-otras-no-tan.html>.

- Marino-Jiménez, M. (2015). E-learning y Comunicación Oral y Escrita. Una perspectiva sobre el diseño, la implementación y el impacto académico en el contexto universitario. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 33(2), 123-150. doi:10.14201/et2015332123150.
- Marino-Jiménez, M., Rodas-Bazán, D., Maguiño-Veneros, M., y Julca-Estrada, Y. (2016). *Visiones del discurso. Manual de Lenguaje II*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad San Ignacio de Loyola.
- Markoff, J. (2006). Entrepreneurs See a Web Guided by Common Sense. *New York Times* (November 12, 2006). Recuperado de http://www.nytimes.com/2006/11/12/business/12web.html?pagewanted=all&_r=0.
- Markus, D. (2013). Optimizing Memory in the Adult Brain for Effectiveness in a Multitasking Society. Recuperado de <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Neurosciences/articles/Optimizing%20Memory%20in%20the%20Adult%20Brain/index.html>.
- Martín, B., y Martínez, M. (2014). La enseñanza de la escritura académica: una intervención a través del currículum. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 13(2), 12-22.
- Martín-Monje, E., y Talaván, N. (2014). The I-AGENT Project: Blended Learning Proposal for Professional English Integrating an AI Extended Version of Moodle with Classroom Work for the Practice of Oral Skills. En Bárcena, E., Read, T., y Arús, J. (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (pp. 45-68). London: Springer.
- Maslow, A. (1943, 2000). A Theory of Human Motivation. *Classics in the History of Psychology*. Recuperado de <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>.
- Mason, R., y Rennie, F. (2008). *E-learning and Social Networking Handbook. Resources for Higher education*. New York y Londres: Routledge.

- Massachusetts Institute of Technology (2017). Mitopencourseware. Recuperado de <https://ocw.mit.edu/index.htm>.
- Mcintosh, D. (2013). Trends in Learning Technologies to Watch in 2013. Recuperado de <http://elearningindustry.com/trends-learning-technologies-2013>.
- MEC (2013). Formación en Didáctica TIC. Recuperado de <http://didacticatic.educacontic.es/>.
- Merriam, S., y Bierema, L. (2014). *Adult Learning: Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Brand.
- Messina, G. (2016). La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 109-126. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2016-1/aula_magna.pdf.
- Millman, D. (2007). *Wisdom of the Peaceful Warrior: A Companion to the Book that Changes Lives*. H.J. Kramer.
- Ministerio de Educación de La República Del Perú (2010). *Propuesta de metas educativas e indicadores al 2021*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/Publicaciones/Folleto_Metas2021_setiembre.pdf.
- Ministerio de Educación (2017). *Lenguas originarias del Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/campanias/lenguas-originarias-del-peru.php>.
- Miranda-Alonso, T. (1995). *El juego de la argumentación*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- Montalbetti, M. (2011). 3 ideas equivocadas en el lenguaje. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=XdP_dtBvtQo.
- Moreno, J. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Moreno, M. (2017). Facebook ya tiene 1.860 millones de usuarios. *Trecebits. Redes Sociales y Periodismo 2.0*. Recuperado de

<http://www.trecebits.com/2017/02/02/facebook-ya-tiene-1-860-millones-de-usuarios/>.

Morrissey, J. (2010). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje, Cuestiones y desafíos. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 235-245). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Müller, F., y Waibel, B. (2017). Corpus linguistics - an introduction. Recuperado de <https://goo.gl/FZiovi>.

Newcombe, R., y Merino, C. (2006). Intervalos de confianza para las estimaciones de proporciones y sus diferencias entre ellas. *Interdisciplinaria*, 23(2), 141-154.

OCDE (2016). *Resultados PISA 2015*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>.

Olate, A. (2012). “y después, lo estaban mirando a la rana”. *La competencias lingüístico-comunicativa del castellano en escolares de una comunidad bilingüe mapuche/castellano*. Doctorado. Universidad de Concepción.

Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México: FCE.

ONU (2017). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/outcome/booklet/index-es.html>.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? Recuperado de <http://oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>.

O'Reilly, T. (2007). Today's Web 3.0 Nonsense Blogstorm. Recuperado de <http://radar.oreilly.com/2007/10/todays-web-30-nonsense-blogsto.html>.

O'Reilly, T., y Batelle, J. (2009). *We Squared: Web 2.0 Five Years On*. Recuperado de <http://www.web2summit.com/web2009/public/schedule/detail/10194>.

O'Reilly, T. (2011). FICOD 2011: O'Reilly reflexiona sobre la Web 3.0. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=85AjLBez3M8>.

- Osuna, S. (2010). Interactuantes e interactuados en la Web 2.0. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 135-149). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Padilla, F., y Gómez, M. (2014). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación para la enseñanza de las ciencias sociales. *3C TIC*, 11(3), 197-211.
- Padilla, G., Leal, F., Hernández, F., y Cabero, J. (2012). Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/fleal2012_o.pdf.
- Pallarés, M. (1997). El sistema de producción flexible, el Just-in-Time y la transformación espacial. Las empresas del automóvil en España. *Boletín de la A.G.E.*, 24(1), 53-71. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1318563.
- Peirce, C. (1965). *Collected Papers*. ed de C. Harstone, P. Weiss y A.W. Burks. Cambridge: Harvard University Press.
- Periñán, C. (2012). En defensa del procesamiento del lenguaje natural fundamentado en la lingüística teórica. *Onomázein*, 26(2), 13-48. Recuperado de <http://www.fungramkb.com/resources/papers/022.pdf>.
- Piaget, J. (1977). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Pineda-Báez, C., Pedraza-Ortiz, A., y Moreno, I. (2015). Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. *Educación y educadores*, 18(3). Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1833/2411>.

- Piscitelli, A., Adaime, I., y Binder, I. (2010). *El Proyecto Facebook y la posuniversidad. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Poblete, M., y Villa, A. (2003). Trabajo en Equipo. *Experto a distancia sobre Competencias profesionales de la Universidad de Deusto*, Bilbao.
- Poblete, M., y Villa, A. (2005). Practicum y Evaluación de Competencias. Granada. Recuperado de http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/PRACTICUM_Y_EVALUACION_DE_COMPETENCIAS.htm.
- Poblete, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Seminario: *Evaluación de Competencias*. Pucón, Chile. Recuperado de http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/EVALUACIONCOMPETENCIA_SPUCON.htm.
- Prezky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, 9(5), 1-6).
- Prezky, M. (2010). Homo sapiens digital: de los inmigrantes nativos y digitales a la sabiduría digital. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 93-106). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Prezky, M. (2012). *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays on Education*. California: Corwin.
- Princeton University (2017). Princeton Online. Recuperado de <https://online.princeton.edu/>.
- Real Academia Española (2016). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=8oh02c1|8ojcO68|8olvz3W>.
- Reforma Universitaria (2015). Recuperado de <http://reformauniversitaria.pe/>.
- Rica, J., Albarrán, R., y García, B. (2014). New Approaches to Audiovisual Translation: The Usefulness of Corpus-Based Studies for the Teaching of Dubbing and Subtitling: New Approaches. En Bárcena, E., Read, T., y Arús, J.

- (Eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era* (pp. 303-322). London: Springer.
- Rivarola, M. (2009). El Foro y el Blog: ¿Se los aprovecha para fomentar la construcción de Significado? *XIII Congreso Internacional de Informática de la Educación*. Cuba: Editorial Universitaria.
- Rivera, D. (2011). Factores que Inciden en la Retención o Deserción del Estudiante a Distancia (tesis doctoral). Nova Southeastern University, Florida. Recuperado de <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/derivera/index.pdf>.
- Rodríguez, E. (2013) ¿Qué es la brecha digital? Recuperado de <http://www.coaching-tecnologico.com/que-es-la-brecha-digital/>.
- Rosca, A. (2014). Basics of Ontology modeling in FunGramKB. The case of burn. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 169-184.
- Rubido, S. (2010). Modelo EMEREC de comunicación. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 37-44). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sampietro, A. (2016). “Emoticonos y multimodalidad. El uso del pulgar hacia arriba en WhatsApp”. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 69(2), 271-295. Recuperado de <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/asampietro.pdf>.
- Sampson, N. (2003). Meeting the Needs of Distance Learners. *Language Learning & Technology*, 7(3), 103-118. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol7num3/sampson/default.html>.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Savignon, S. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language*
- Segovia, B. (2010). Educación comunitaria y nuevas alfabetizaciones. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 217-234). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sevillano, M. (Coord.) (2009). *Competencias para el uso de las herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente*. Madrid: Pearson.
- Shepherd, R. (2013). La edición de material escolar – una industria en revolución. En *VI Seminario de Investigación TIC-ETL*. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16532>.
- Siemens, G. (2010). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 77-90). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Siemens, G. (2011). Todas las respuestas sobre conectivismo. *Learning Review*, edición España 10. Recuperado de <http://www.learningreview.com/articulos-y-entrevistas-tecno/2110-todas-las-respuestas-sobre-conectivismo>.
- Siemens, G. (2012). “[What is the theory that underpins our moocs?](http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/)”. *Elearnspace*. Recuperado de <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>.
- Sifuentes, M. (2010). El uso de Internet a nivel nacional. En Estado de la opinión pública. Recuperado de [http://iop.pucp.edu.pe/images/documentos/UsodeInternetJunio2010\(nacional\).pdf](http://iop.pucp.edu.pe/images/documentos/UsodeInternetJunio2010(nacional).pdf)
- Silva, J., y Astudillo, A. (2012). Formación de tutores. Aspecto clave en enseñanza virtual. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 87-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4233643>.
- Smith, M. (2010). Andragogy. *The encyclopaedia of informal education*. Recuperado de <http://infed.org/mobi/andragogy-what-is-it-and-does-it-help-thinking-about-adult-learning/>.
- Soler, P., y Aguilar, M. (2010). Formación de los comunicadores en la era digital. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 51-75). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Sontag, S. (2012). *La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas* (Traducción de Mario Muchnik). Madrid: Debolsillo
- Spivack, N. (2007a). Web 3.0. The Third Generation Web is Coming. Recuperado de <http://lifeboat.com/ex/web.3.0>.
- Spivack, N. (2007b). Web 3.0 - The Best Official Definition Imaginable. Recuperado de <http://www.novaspivack.com/technology/web-3-0-the-best-official-definition-imaginable>
- Takeuchi, C. (2015). ¿Cuánto daño hace el tráfico de Lima a sus habitantes? [testimonios y videos]. *Perú 21*, domingo 12 de julio. Recuperado de <http://peru21.pe/actualidad/victimas-caotico-trafico-lima-2222817>.
- Talaván, N., y Ávila-Cabrera, J. (2015). Audiovisual Reception and MALL: Adapting Technology to Real Needs. *Porta Linguarum*, 24(2), 33-46. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/3NOA.pdf
- Taylor, J. (2009). *My Stroke of Insight*. New York: Plume/Penguin.
- The Gallant lab at UC Berkeley (2017). Brain viewer. Recuperado de <http://gallantlab.org/index.php/brain-viewer/>.
- The Indira Gandhi National Open University (2017). Profile. Recuperado de <http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2>
- The Open University (2017). Recuperado de <http://www.open.ac.uk/>.
- Thomas, H. (2015). Procesos psicosociales implicados en el e-Learning (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. Recuperado de <https://eciencia.urjc.es/bitstream/handle/10115/13694/Tesis%20Helena%20Thomas%20Curr%C3%A1s%20CD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talca: Proyecto Mesesup. Recuperado de <http://goo.gl/QWpmlr>.

- Torres, M. (2016). Descubre qué uso le da cada generación a Internet #infografía. En PWS. Recuperado de: <https://www.posicionamientoweb.systems/uso-generacion-internet-infografia/#>.
- Trabajando.com (2016). Carreras más demandadas 2016. Recuperado de <http://www.trabajando.pe/contenido/noticia/1469056247/Carreras-mas-demandadas-2016.html>.
- Trejo, R. (2010). Internet como expresión y extensión del espacio público. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 151-174). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Tuning (2017). *Proyecto Tuning*. Recuperado de <http://www.tuningal.org/>.
- Tünnerman, C. (2009). La educación superior en América Latina y El Caribe. *Boletín* (161). Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/ve/boletines/boletinnro161/boletinnro61.html>.
- Tur, G., y Marín, V. (2015) Exploring Students Students' Attitudes and Beliefs Towards E-Portfolios and Technology in Education. *Enseñanza & Teaching* 1(33), 57-82.
- Ullman, M. (2004). Contributions of Neural Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model. *Cognition*, 92(1-2), 231-270. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027703002324>.
- UNED (2017). La UNED hoy. Recuperado de http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,510355&_dad=portal&_schema=PORTAL.
- UNESCO (1976). Anexo I. Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos. Contenido de la educación. *Actas de la Conferencia General. Volumen 1. Resoluciones, resolución 19C/Anexo I.III.10*.
- UNESCO (2014). Cuadernos de Discusión. Gasto público en la educación de América Latina ¿Puede servir a los propósitos de la Declaración de París sobre los Recursos Educativos Abiertos? Recuperado de:

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Montevideo/pdf/CDCII-Karisma-ES.pdf>.

UNESCO (2015). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>.

United Nations (2015). Population Division. *World Population Prospects, the 2015 Revision*. Recuperado de: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/>

Universia (2014). El 90% de los estudiantes no culmina los cursos on-line. Recuperado de <http://noticias.universia.es/en-portada/noticia/2014/01/16/1075157/90-estudiantes-no-terminan-cursos-online.html>.

Universia (2015). Europa ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Recuperado de <http://eees.universia.es/europa/>.

Universidad Internacional de Valencia (2015). Las plataformas LMS. Recuperado de http://www.apega.org/attachments/article/1056/plataformas_lms.pdf.

USIL (2016). Sílabo de Comunicación Oral y Escrita. Documento de trabajo interno.

USIL (2017). Decálogo para la calidad educativa. Recuperado de <http://www.usil.edu.pe/nosotros/decalogo-para-la-calidad-educativa?ARE=0&PFL=0&JER=1551>.

Valderrama, C. (2010). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. En: Aparici, R., *Conectados en el ciberespacio* (pp. 175-188). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Van Dijk, T. (2012). *Discurso y Contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez-Cano, E., y Sevillano, M. (2011). Educadores en Red. *Elaboración de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas.

- Vázquez-Cano, E. (2012). *Caos, Complejidad y tecnologías en el centro educativo*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Vázquez-Cano, E. (2013). Cómo diseñar una metodología de investigación en didáctica aplicada a las lenguas. En *VI Seminario de Investigación TIC-ETL*. Recuperado de <https://canal.uned.es/mmobj/index/id/16537>.
- Vázquez, K. (2014). ¿Qué fue de la revolución MOOC? *El país*. 9 de octubre de 2014. Recuperado de <http://goo.gl/vzUTiu>.
- Vygotsky, L. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Warmoth, B. (2012). Educause 2012: 5 ways online learning is disrupting education. Recuperado de <http://goo.gl/zt3sI7>.
- Warschauer, M., y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(1), 57-71. Recuperado de http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html.
- Weasenforth, D. (2002). Realizing Constructivist Objectives Through Collaborative Technologies: Threaded Discussions. *Language Learning & Technology*, 6(3), 58-86. Recuperado de <http://ilt.msu.edu/vol6num3/weasenforth/default.html>.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- World Education (2017). *Adult Ed Facts*. Recuperado de <http://www.worlded.org/WEIInternet/us/adult-ed-facts.cfm#f1>.
- Xu, C., y Qi, Y. (2017). Analyzing Pauses in Computer-Assisted EFL Writing—A Computer-Keystroke-Log Perspective. *Educational Technology & Society*, 20(4), 24–34.
- Zabala, A., y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*, 1a edición. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2008). El Espacio Europeo de Educación Superior: innovación en la enseñanza universitaria. *Innovación educativa* 18(1), 69-95. Recuperado de <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4437/1/06.Zabalza.pdf>.

Zheng, L., Li, X., y Huang, R. (2017). The Effect of Socially Shared Regulation Approach on Learning Performance in Computer-Supported Collaborative Learning. *Educational Technology & Society*, 20(4), 35–46.

Anexo 1: Universidades peruanas que ofrecen programas completos de pregrado en modalidad virtual

Universidad	Dirección	Carreras
Universidad Peruana de los Andes	http://www.distancia.upla.edu.pe/Portal/	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración y Sistemas ● Contabilidad y Finanzas ● Derecho ● Ingeniería de Sistemas ● Psicología ● Educación y Ciencias Humanas
Universidad Alas Peruanas	http://dued.uap.edu.pe/	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración y Negocios Internacionales ● Ciencias Contables y Financieras ● Ciencias de la Comunicación ● Derecho ● Ing. Ambiental ● Ingeniería de Agronegocios ● Ingeniería de Sistemas e Informática ● Ingeniería Industrial ● Psicología Humana ● Turismo, Hotelería y Gastronomía ● Ing. Electrónica y

		Telecomunicaciones
Universidad José Carlos Mariátegui	http://www.ujcm.edu.pe/virtual/	<ul style="list-style-type: none"> ● Contabilidad ● Derecho ● Ing. Comercial ● Ing. Sistemas e Informática ● Adm. Turística y Hotelera ● Adm. Marketing Estratégico
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	http://www.uigv.edu.pe/distancia/	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración Pública ● Ciencias Administrativas ● Ciencias Contables ● Ciencias de la Comunicación ● Ciencias Económicas ● Ciencias Políticas ● Comercio Exterior y Márketing Internacional ● Derecho ● Enfermería ● Gestión de Puertos y Aduanas ● Ingeniería Administrativa ● Ingeniería de Sistemas ● Logística Internacional ● Negocios Internacionales ● Psicología

		<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones Internacionales y Negociaciones ● Trabajo Social ● Turismo y Hotelería
Universidad San Ignacio de Loyola	http://www.usil.edu.pe/cpelvirtual/	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración de Empresas
Universidad Continental	http://www.ucci.edu.pe/virtual/	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración y Gestión Pública ● Contabilidad ● Derecho ● Ingeniería de Sistemas e Informática ● Ingeniería Industrial ● Psicología
Universidad Virtual José Carlos Mariátegui	http://www.ujcm.edu.pe/virtual/	<ul style="list-style-type: none"> ● Contabilidad ● Derecho ● Ingeniería Comercial ● Ingeniería de Sistemas e Informática ● Administración Turística y Hotelera ● Administración de Marketing Estratégico
Universidad Señor de Sipán	http://www.ussvirtual.edu.pe	<ul style="list-style-type: none"> ● Administración ● Contabilidad ● Ingeniería de Sistemas ● Turismo y Negocios

Nota: aunque universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Ruiz de Montoya y la Universidad San Martín de Porres ofrecen diplomados, maestrías y cursos libres a distancia, aún no se ha considerado la posibilidad de pregrados completos con estas características.

Anexo 2: Competencias Genéricas según Poblete y Villa (2003)

Categoría	Competencia	
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> ● Pensamiento analítico, sistémico, reflexivo, lógico, analógico, crítico, creativo, práctico, deliberativo y colegiado 	
Instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización del tiempo ● Resolución de problemas 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Toma de decisiones ● Planificación 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientación al aprendizaje 	
Tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> ● Bases/Datos 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Ordenador como herramienta de trabajo 	
Lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación verbal 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación escrita 	
	<ul style="list-style-type: none"> ● Manejo del idioma extranjero 	
Interpersonales	Individuales	<ul style="list-style-type: none"> ● Automotivación
		<ul style="list-style-type: none"> ● Resistencia y adaptación al entorno
		<ul style="list-style-type: none"> ● Comportamiento ético
	Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ● Diversidad e interculturalidad
		<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación interpersonal

		<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo en equipo ● Tratamiento de conflictos <ul style="list-style-type: none"> ● Negociación
Sistémicas	De capacidad emprendedora	<ul style="list-style-type: none"> ● Creatividad ● Espíritu emprendedor ● Capacidad innovadora
	De organización	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestión por objetivos ● Gestión de proyectos ● Desarrollo de la calidad
	De liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ● Influencia y otorgamiento de poderes
	De logro	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientación al logro

Nota: la categoría correspondiente a las competencias instrumentales incluye todo lo relacionado con el aspecto lingüístico-comunicativo y tecnológico.

Anexo 3: Malla Curricular de la Carrera de Administración

	Módulo 1		Módulo 2	
Ciclo 1	Matemática Básica	Comunicación Oral y Escrita	Desarrollo Humano	Introducción a los Negocios
Ciclo 2	Informática Básica	Sociedad, Estado y Empresa	Realidad Nacional	Principios de la Administración
Ciclo 3	Matemática para los Negocios	Economía Básica	Gestión Empresarial	Comportamiento Organizacional
Ciclo 4	Estadística para los Negocios	Contabilidad General	Derecho Empresarial y Sociedades	Administración de Recursos Humanos
Ciclo 5	Gerencia de Operaciones y Logística	Costos y Análisis de Estados Financieros	Microeconomía para los Negocios	Marketing
Ciclo 6	English for Business I	Contabilidad Gerencial	Matemática Financiera	Marketing Empresarial
Ciclo 7	English for Business II	Planeamiento Estratégico	Finanzas	Investigación de Mercados
Ciclo 8	English for Business III	Gerencia Estratégica	Negociaciones	Electivo
Ciclo 9	Electivo	Evaluación de Proyectos	Banca	Electivo
Ciclo 10	Inversiones	Empresariado		Electivo

Fuente: http://www.usil.edu.pe/cpelvirtual/Administracion_Empresas_Finanzas_Marketing_Negocios_Internacionales_Tecnologia.htm

Nota: La denominación de “ciclo” hace referencia a un periodo académico. En el Perú, los pregrados se componen de diez.

Anexo 4: Sílabo de la asignatura COYE



SÍLABO

Datos del Curso	
-----------------	--

Código:	FC CA_COMORAESC	Curso:	COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA
Área / Programa que Coordina:	DIRECCIÓN DE FORMACIÓN BÁSICA		Modalidad: Virtual
Créditos: 05	Horas de Sesiones Presenciales: 00 Horas de sesiones virtuales: 77		Horas de Aprendizaje Autónomo: 14
Período: 2015-03	Fecha de inicio y fin del período: del 07/09/2015 al 13/12/2015		
Carrera: ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS - CONTABILIDAD EMPRESARIAL - INGENIERÍA EMPRESARIAL Y DE SISTEMAS - INGENIERÍA INDUSTRIAL - MARKETING Y GESTIÓN COMERCIAL - NEGOCIOS INTERNACIONALES			

Horas Virtuales				
Total: 77	Teoría: 75	Práctica: 00	Laboratorio: 00	Horas de Evaluación: 02

Coordinador del Curso			
Apellidos y Nombres	Email	Hora de Contacto	Lugar de Contacto
MAGUIÑO VENEROS, MIGUEL	mmaguino@usil.edu.pe	Lunes 15:00 a 17:00	Dirección de Formación Básica (Campus 1, Pabellón D, 3° piso)

Docentes del Curso
Puede consultar los horarios de cada docente dentro de su INFOSIL, en el menú <i>Desarrollo de Clases</i> , opción <i>Profesores</i> .

Sumilla
El curso de Comunicación Oral y Escrita es de naturaleza teórico-práctico, y tiene como propósito aprovechar el aporte de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación para fomentar en los estudiantes la comprensión de la información verbal y audiovisual, la redacción aplicada a la producción de textos, la expresión oral y el conocimiento de la normativa gramatical. Abarca las estrategias de comprensión lectora, la coherencia textual, las técnicas de expresión oral y la aplicación de conceptos básicos de

semiótica para el análisis y la elaboración de discursos escritos y audiovisuales.

Competencias del Perfil Profesional

Las competencias generales del estudiante USIL al finalizar los estudios de formación básica se reflejará a través de su capacidad de:

1. Comunicar ideas en forma oral y escrita de manera pertinente y eficaz en el contexto académico, empleando las tecnologías de la información y de la comunicación, con la finalidad de lograr un adecuado desempeño personal y académico.
2. Resolver situaciones problemáticas del contexto social, político y económico, aplicando teorías y métodos de cada disciplina, sobre la base del análisis de diversos tipos de información, con la finalidad de que se asuma una posición crítica con responsabilidad social.

Competencias del Curso

Número	Competencia general	Número	Competencias específicas
1	Comprende y maneja los diferentes niveles del lenguaje a través de la producción de diversos textos escritos y audiovisuales acordes con su especialidad redactados con coherencia y propiedad utilizando correctamente la normativa del castellano.	1.1	Expone oralmente los contenidos de un texto expositivo con coherencia, fluidez y orden, respondiendo de modo pertinente y con un registro adecuado al contexto.
		1.2	Redacta textos expositivos y argumentativos sobre situaciones actuales con coherencia, cohesión y corrección, haciendo uso formal de la lengua, con el apoyo de las herramientas tecnológicas de la información y de la comunicación.
		1.3	Analiza diversos textos provenientes de su especialidad sobre la base de un determinado marco teórico.

Cronograma de Contenidos y Actividades

Ses	Sem	(hrs)	Tipo	Contenido	Actividades de Aprendizaje	Recursos
Primera Unidad: Fundamentos de la escritura						
Competencias específicas a desarrollar: (1.1), (1.2), (1.3)						
1	1	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del curso ● Características del lenguaje humano ● Norma y habla 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconoce las diferencias entre sistema, norma y habla en ejercicios prácticos. ● Resuelve una prueba escrita sobre las características del lenguaje humano. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Campus virtual USIL ● Equipos multimedia ● Video
2	1	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> ● Diferencias entre oralidad y escritura 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica características propias de la oralidad y la escritura a partir de diversos textos enmarcados en situaciones reales, como titulares de 	<ul style="list-style-type: none"> ● Intervenciones orales ● Equipos multimedia

					noticias, cartas, textos expositivos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas académicas
3	1	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de exposición oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona un tema para su trabajo grupal de exposición • Foro 1: Redacta un texto expositivo a partir de información proporcionada por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus Virtual USIL • Foro
NA	1	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de exposición oral 	Foro 1: Redacta un texto expositivo a partir de información proporcionada por el docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Campus Virtual USIL • Foro
4	2	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Registros lingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue los distintos tipos de registros lingüísticos en situaciones cotidianas. • Transforma el registro lingüístico en un mensaje breve, manteniendo la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Tareas académicas
5	2	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura: Acentuación escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta oraciones que tengan una extensión de dos renglones, usando diversos signos de puntuación, a partir de imágenes mostradas por el docente donde se indica el propósito comunicativo del mensaje. • Elabora un video de 3 minutos donde se muestren textos de la calle donde se haya incurrido en alguna falta de acentuación. • Aplica las reglas de acentuación para corregir textos expositivos. • Reconoce el uso apropiado de las tildes en diversos textos presentados por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Tareas académicas • Casos específicos de puntuación
6	2	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura: Puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las distintas reglas de puntuación en la corrección de sus redacciones. • Identifica las diferencias entre tema e idea en ejercicios propuestos por el docente. • Redacta un texto expositivo empleando diversos tipos de párrafos sobre un tema propuesto por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Material de escritorio
NA	2	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura: Puntuación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica las distintas reglas de puntuación en la corrección de sus redacciones. • Identifica las diferencias entre tema e idea en ejercicios propuestos por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Material de escritorio

Referencias bibliográficas: [2], [3], [8], [9], [16]						
Segunda Unidad: El texto						
Competencias específicas a desarrollar: (1.1), (1.2), (1.3)						
7	3	4	AP	<ul style="list-style-type: none"> • El texto: diferencias entre tema e idea. • Tipos de párrafos: introducción, desarrollo y conclusión. • Tipos de texto: académico – científico, literario, publicitario y periodístico. • La estructura lógica – semántico del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un texto expositivo empleando diversos tipos de párrafos sobre un tema propuesto por el docente. • Resuelve diversos ejercicios sobre comprensión lectora seleccionados por el docente. • Participa responsablemente en un debate sobre los derechos humanos. • Comprueba sus conocimientos en la Práctica Calificada N° 1: Lecturas obligatorias: Capítulo I de El liderazgo al estilo de los jesuitas. De Chris Lowney y el artículo “Ética empresarial”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Links recomendados • Material de escritorio
8	3	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • La comprensión lectora: estrategias metacognitivas y cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un texto expositivo en el cual se aprecia con claridad la diferencia entre la idea principal y las secundarias. • Presenta el primer avance de su trabajo de exposición sobre un tema específico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Campus virtual USIL • Links recomendados • Material de escritorio. • Rúbrica sobre exposición oral.
9	3	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de contenido: analizante, sistetizante, encuadrado y paralelo. • La exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla las actividades de comprensión lectora en la plataforma virtual. • Aplica diversas técnicas de comprensión lectora: sumillado, resumen y mapas conceptuales en los ejercicios de la plataforma virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Links recomendados
NA	3	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> • La exposición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica diversas técnicas de comprensión lectora: sumillado, resumen y mapas conceptuales en los ejercicios de la plataforma virtual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Links recomendados

Referencias bibliográficas: [4], [8], [9], [11], [13], [18]						
Tercera Unidad: El texto argumentativo						
Competencias específicas a desarrollar: (1.1), (1.2), (1.3)						
10	4	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción argumentativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta en grupo un texto argumentativo por autoridad sobre su especialidad, empleando correctamente los conectores y las referencias. • Resuelve diversos ejercicios sobre referencias y conectores propuestos por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Campus virtual USIL • Links recomendados • Material de escritorio
11	4	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de argumentos: de autoridad, de ejemplificación, de analogía y de las causas. • La exposición. • La denotación y la connotación 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta en grupo un texto argumentativo por comparación sobre un tema controversial, empleando correctamente los conectores y las referencias. • Participa en un debate sobre las características connotativas que identifican a los peruanos. • Redacta un texto de quince líneas en el cual se aprecie el uso connotativo de los vocablos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Videos • Prueba escrita • Links recomendados. • Rúbrica sobre exposición oral.
12	4	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción y el empleo de conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Foro: Participa en un debate sobre la pertinencia o no del uso del lenguaje connotativo en situaciones formales. Redacta una opinión de diez líneas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Foro
NA	4	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción y el empleo de conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un texto de quince líneas en el cual se aprecie el uso connotativo de los vocablos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Foro
Referencias bibliográficas: [5], [8], [9], [14], [16], [21]						
Cuarta Unidad: Reconocimiento de la escritura y semiótica en la producción de textos						
Competencias específicas a desarrollar: (1.1), (1.2), (1.3)						
13	5	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Características y pasos para una buena redacción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta una idea principal a partir de la generalización de las ideas secundarias propuestas por el docente. • Redacta un texto sobre su especialidad, teniendo en cuenta los pasos propuestos para una buena redacción. • Comprueba sus conocimientos en la Práctica Calificada N° 2: Cinco ideas 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Manual del curso • Campus virtual USIL

					falsas sobre “la cultura” de Esteban Krotz. (La lectura se encuentra en el aula virtual)	
14	5	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción: principales vicios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta distintos tipos de textos sobre temas de su especialidad. • Identifica en los ejercicios propuestos en el manual, los errores frecuentes en la redacción. • Presenta la segunda parte de su trabajo grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Material de escritorio • Campus virtual USIL • Material de escritorio
15	5	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción: el empleo de referencias y conectores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica sus conocimientos previos para elaborar una redacción de tres párrafos que presentará para su calificación posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Campus virtual USIL
NA	5	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> • La redacción 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica sus conocimientos previos para elaborar una redacción de tres párrafos que presentará para su calificación posterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Campus virtual USIL
Referencias Bibliográficas:[6], [8], [9], [16], [19]						
16	6	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos de la semiótica 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un análisis sobre dos textos (uno escritos y uno audiovisual) empleando conceptos semióticos. • Práctica calificada N° 3. Lectura obligatoria: Modernidad líquida. Pg. 19-46. Enlace: http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1314331732losretosde laeducacionenlamodernidadliquida.pdf 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipos multimedia • Video • Campus virtual USIL
17	6	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Los esquemas y el lenguaje audiovisual I. 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta de forma grupal un esquema sobre un tema propuesto por el docente. • Presentación de trabajos grupales • Exposición sobre un tema asignado 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Equipos multimedia • Links recomendados
18	6	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> • Los esquemas y el lenguaje audiovisual II 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un esquema sobre las partes de su exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Links recomendados
NA	6	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos básicos de la semiótica 	<ul style="list-style-type: none"> • Redacta un esquema sobre las partes de su exposición 	<ul style="list-style-type: none"> • Campus virtual USIL • Links

						recomendados
19	7	4	AV	<ul style="list-style-type: none"> Exposición 	<ul style="list-style-type: none"> Presentación de trabajos grupales Exposición sobre un tema asignado 	<ul style="list-style-type: none"> Equipos multimedia. Rúbrica sobre presentación de exposición oral.
20	7	2	AV	<ul style="list-style-type: none"> Redacción argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> Redacta diversos tipos de textos argumentativos en función de las pautas proporcionadas por el docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Campus virtual USIL
21	7	3	AV	<ul style="list-style-type: none"> Contenidos generales del curso 	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve prueba sobre los contenidos del curso. Examen Final. Lectura Obligatoria: “Consumidores y ciudadanos” (García Canclini). Enlace: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/canclini_introduccion.pdf 	<ul style="list-style-type: none"> Material de escritorio
NA	7	2	AA	<ul style="list-style-type: none"> Contenidos generales del curso 	<ul style="list-style-type: none"> Resuelve prueba sobre los contenidos del curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Campus virtual USIL
Referencias bibliográficas: [7], [15], [21]						

Metodología

La metodología es activo-participativa y utiliza diversas técnicas de aprendizaje, tales como la simulación y exposición de situaciones reales que destaquen la relevancia del lenguaje en la vida personal y profesional. El profesor se presenta como facilitador, promotor y organizador de un aprendizaje permanente dentro y fuera del aula; se hace uso de herramientas virtuales (foros, chat, blogs, etc.), la proyección y el comentario de videos, el trabajo individual y cooperativo y el estudio de casos, con miras a estimular la comprensión lectora, la redacción creativa y la expresión oral de los discentes.

Esquema de Evaluación

Nº	Rubros del Esquema de Evaluación	Ponderación		
1	Evaluación Permanente	55%		
2	Examen Final	45%		
Evaluación Permanente (55%)				
Tipo de		Ponderación Desagregada (por tipo de evaluación)		Evaluación a

Evaluación	Ponderación	Nro	Descripción	%	Semana	Rezagar
Promedio de Tarea Académica	36.36%	1	Tarea Académica 01	33.3	2	NO
		2	Tarea Académica 02	33.3	4	NO
		3	Tarea Académica 03	33.4	6	NO
		No se elimina la nota de ninguna Tarea Virtual . El promedio de las Tareas Virtuales se redondea a dos decimales.				
Promedio de Prácticas Calificadas	63.64%	1	Práctica Calificada 01	50	3	NO
		2	Práctica Calificada 02	50	5	NO
		3	Práctica Calificada 03	50	6	NO
		Se elimina la nota más baja de la Práctica Calificada . El promedio de las Práctica Calificada se redondea a dos decimales.				
	100%					

Evaluación Rezagada

El alumno sólo puede rezagar el examen final, previo trámite en: Alumnos de cursos presenciales y semivirtuales en la Plataforma de Atención al alumno (oficina en el Campus Belaunde Terry) o al correo plataformadeatencionalalumno@usil.edu.pe

Alumnos de cursos virtuales, al correo cpelvirtual@usil.edu.pe

Nota

Las notas de práctica, tarea y examen final se ingresan al Infosil como números enteros.

La nota de evaluación permanente se redondea a número entero para efectos del cálculo del promedio final.

Las autoevaluaciones o pruebas semanales son actividades libres para el estudiante, ya no se consideran en el cálculo del promedio de las tareas y en consecuencia no forman parte del promedio final del curso.

El alumno que acumule o exceda el 30% de inasistencias quedará inhabilitado para rendir el examen final. No existe la posibilidad de justificar las inasistencias.

Artículos aplicables del reglamento
Artículo 10°: La asistencia a clases teóricas, prácticas, laboratorios y talleres está normada en el sílabo del curso.
Artículo 11°: El estudiante podrá revisar de manera permanente su récord de asistencia en la plataforma institucional. En caso de tener alguna discrepancia, dispone de un plazo máximo de tres días hábiles de registrada la misma para solicitar su revisión. El docente es el responsable de la rectificación de inasistencia en caso proceda la solicitud

Normas generales

Artículo 14°: La escala de notas es vigesimal. La nota mínima aprobatoria del curso es once (11). Todas las notas de evaluaciones, obtenidas de manera individual o grupal, son redondeadas a números enteros. En tal sentido, una nota con parte decimal igual o mayor que 0.5 será redondeada a la unidad inmediata superior; las notas con parte decimal menor que 0.5 se redondean a la unidad inmediata inferior.

De la misma manera, los rubros del esquema de evaluación (promedio de evaluación permanente, examen final y la nota final del curso) son redondeados a números enteros. Toda nota con parte decimal igual o mayor que 0.5 se redondea a la unidad inmediata superior; las notas con parte decimal menor que 0.5 se redondean a la unidad inmediata inferior.

Políticas de Evaluación: Reglamento de Estudios.

Artículo 21°: La programación de exámenes finales y exámenes rezagados se publica en la plataforma institucional, especificándose fecha, hora y lugar de la realización de los mismos.

La semana de exámenes finales forma parte del periodo lectivo.

Artículo 22°: El estudiante que no rinda el examen final en la fecha programada podrá rendir una prueba rezagada, cuya nota reemplazará a la del examen no rendido. En el Calendario Académico se detalla el plazo para solicitar su examen rezagado, se tramita vía plataforma institucional, cumpliendo con el pago del importe correspondiente.

Artículo 23°: Las evaluaciones se rinden de manera presencial y obligatoriamente dentro de las instalaciones del Campus de la Universidad o en las sedes autorizadas por el Vicerrectorado Académico para tal fin, previa comunicación a los estudiantes si dicha sede no fuere el lugar donde usualmente estudian. Se exceptúan las evaluaciones que se rinden vía Campus Virtual. Las evaluaciones están normadas por la directiva correspondiente.

Los exámenes finales y rezagados de los cursos de modalidad e-learning se rinden de manera presencial en las locaciones que la Universidad designe.

Artículo 24°: Es responsabilidad de la Oficina de Servicios y Registros Académicos administrar los exámenes finales y rezagados.

Artículo 25°: El docente del curso formaliza la entrega de notas a Registros Académicos a través de un acta electrónica o física. La oficina de Registros Académicos gestiona las actas de evaluación de los cursos programados en el periodo académico.

Referencias Básicas y Complementaria de Lectura Obligatoria

Referencias Básicas

[1] Manual en proceso de edición

Referencias complementarias obligatorias

[2] <http://www.estrategiaynegocios.net/blog/2013/03/23/comoeselliderazgodeestilojesuita/>

[3] <http://www.franciscocerca.cl/content/view/492296/EILiderazgoalestilodelosJesuitas.html>

[4] <http://www.youtube.com/watch?v=llv41vcqnfI>

[5] <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/155/128>

[6] <http://www.redalyc.org/pdf/122/12217205.pdf>

[7] http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/canclini_introduccion.pdf

Referencias Complementarias de Lectura no Obligatorias

- [7] BRIZ, A. (2008). *Saber Hablar*. Madrid: Aguilar, Instituto Cervantes
- [8] CASSANY, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Ed. Paidós.
- [9] CASSANY, D. (2004). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- [10] CASSANY, D. (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Ed. Graó.
- [11] GARCÍA, C., MONDOÑEDO, M. y VEGA, S. (1999). *El universo verbal*. Lima: Dedo crítico ediciones.
- [12] GATTI, C. y WIESSE, J. (2010). *Elementos de gramática castellana*. Lima: Universidad del Pacífico.
- [13] RAMÍREZ, L. (1998). *Estructura y funcionamiento del lenguaje*. Lima: Derrama Magisterial.
- [14] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- [15] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- [16] SÁNCHEZ, J. (2006). *Saber escribir*. Madrid: Aguilar, Instituto Cervantes.
- [17] SCHMIDT, H. (2004). *De la corrección idiomática y otras perlas*. Lima: EIPP.
- [18] SECO, M. (2005). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- [19] SERAFINI, M. (2006). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- [20] VINAGRE, M. (2010). *Teoría y Práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.
- [21] <http://usilenguaje1.blogspot.com>. *Estación de la palabra I*. (Blog del curso de Lenguaje I).
- [22] <http://www.rae.es>. *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española.

Anexo 5: Temas para el proyecto del curso

Revise los siguientes temas y elija, en grupos de 3 a 4 personas, el trabajo con uno de ellos para el resto del curso. Luego, justifique su elección en el foro calificado.

Tema	Referencias
1. La adopción de niños por parejas homosexuales.	http://www.aciprensa.com/Familia/homosex-adop.htm http://lesbianas.about.com/od/Maternidad/a/Ni-Nos-Adoptados-Por-FamiliasHomoparentales.htm
2. La aplicación de la pena de muerte en el país.	http://www.amnistia.org.pe/pena-muerte www.justiciaviva.org.pe/penademuerte/.../memoria_pena_muerte.doc
3. La legalización del aborto en la legislación peruana.	http://www.salud.com.ar/es/argumentos-contray-a-favor-de-la-despenalizacion-delaborto.html http://infocatolica.com/blog/meradefensa.php/1105261217-desmontando-a-vargasllosa-ci
4. La tenencia de muchos medios de comunicación por una sola empresa.	http://www.taringa.net/posts/info/2639629/De-Quienes-Son-Los-Medios-De-ComunicacionMonopolios.html http://www.cepchile.cl/dms/archivo_873_587/rev03_mestmackerr1.pdf%20%E2%80%8E
5. Discriminación laboral por el uso de tatuajes.	http://codice.anahuacmayab.mx/3075-1-Discriminaci%C3%B3n%20hacia%20la%20gente%20con%20Tatuajes.html#.UI22bR3QSGM http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/01/30/tatuajes-limitan-opciones-laborales
6. La licitud o no de la publicidad	http://www.beatrizpatino.com/n-7-la-licitud-o-ilicitud-de-la-publicidadcomparativa

comparativa.	http://www.aulafacil.com/etica-publicidad-ventas/curso/Leccion30.htm
7. La corrida de toros.	http://www.chilango.com/ciudad/nota/2013/02/07/contra-las-corridas-detoros http://www.larepublica.pe/columnistas/piedra-de-toque/la-barbarie-aurina-12-08-2012
8. Las actividades extracurriculares para los niños en el verano.	http://www.campolar.com/colaboraciones/actividades-extraescolares-beneficio-oestres http://www.unce.unr.edu/publications/files/sl/other/fs9951.pdf http://www.tucirculoparapapas.com/padres/boletines-online/ninos-estresados.aspx
9. El empleo de la piel de algunos animales para elaborar carteras, zapatos o abrigos.	http://www.animanaturalis.org/p/1461 http://ala-liberacionanimal.org/749/que-hay-de-malo-enusar-cuero
10. La legalización de las drogas.	http://economyj.blogspot.com/2008/12/argumentos-favor-y-contra-dela.html http://tesis.uson.mx/digital/tesis/docs/20700/Capitulo7.pdf
11. La mentira ¿es necesaria en las relaciones interpersonales?	http://m.fucsia.co/sicologia/articulo/la-mentira-componente-necesariorelacion/26482 http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/Mendiola.pdf
12. “Cada vez que enciendo la televisión me entran ganas de leer un libro”. Frase de	Varias

Groucho Marx.

Explíquelo y plantee
una posición a favor
o en contra.

Nota: La presente lista de temas contiene prioritariamente textos con posturas contrarias. Esto, con el propósito de que se cuente con insumos o argumentos para asumir una postura y reflexionar sobre posibles contraargumentos.

Anexo 6: Ejemplo de proyecto del curso



Tema de exposición:

EL FEMINICIDIO¹⁴

Curso: Comunicación oral y escrita

Profesora: Ana María Flores Núñez

Integrantes: Katherine Rodríguez Pérez

Paola Bustamante Valverde

Adriano Luca Di Cesare

2016

¹⁴ El término “feminicidio” corresponde a una modificación del artículo 108-B del Código Penal Peruano, en el que se incluye dicha denominación cuando “si la víctima del delito descrito es o ha sido la cónyuge o la conviviente del autor” (El Peruano, 2017, p.7). En tal sentido, se considera una pena privativa de libertad no menor de veinticinco años.

Índice

1. Introducción

2. Definición del feminicidio

2.1 Diferencias entre feminicidio y homicidio

3. Feminicidio en el Perú

3.1 Causas

3.2 Consecuencias

3.3 Algunos casos de feminicidio en el Perú

4. Legislación y jurisprudencia peruana frente al feminicidio

4.1 La Constitución Política en el Perú

4.2 Leyes que se aplican en defensa de la mujer

4.3 Instituciones que defiende a las mujeres peruanas frente a casos de maltrato

5. Conclusiones

6. Bibliografía

Introducción

El feminicidio es un crimen que afecta únicamente la vida de la mujer. Por eso, es caracterizado como un crimen de género. Más allá de la edad, religión, clase social, estado civil o raza, las mujeres se enfrentan a muchos tipos de violencia, tales como la violencia psicológica, física, sexual, patrimonial, económica y feminicida, la cual culmina en el homicidio. Los feminicidios son asesinatos motivados por la misoginia, ya que se manifiesta un odio y desprecio hacia la mujer. También por el sexismo, donde el agresor busca dominar, ejercer control y negar la autoafirmación de las mujeres como sujetos de derechos, donde para ellos simplemente la mujer no vale nada. Es un problema social, político, cultural y de Estado.

El feminicidio, o asesinato de mujeres por sus parejas, ex parejas, familiares, amigos, compañeros de trabajo cada vez es más alarmante. Vemos, casi a diario, en las noticias de los distintos medios de comunicación; sin embargo, esto ayuda en informar, alertar para ir tomando más la atención de distintas instituciones de defensa de las mujeres, para poder dar solución y parar con este abuso.

2. Definición de feminicidio

El feminicidio no se trata de cualquier crimen, sino de un asesinato de odio, alimentado por el orgullo y la vanidad machista.

2.1 Diferencias entre feminicidio y homicidio

Si bien es cierto que el feminicidio y homicidio son crímenes que atentan contra la vida del ser humano, no son lo mismo. El feminicidio es un tipo de homicidio, el cual solo va dirigido a las mujeres.

El homicidio es un delito que consiste en quitar la vida a una persona de cualquier género, sin que exista premeditación. Los homicidios que no son considerados feminicidios son las muertes que ocurren en robos, asaltos, actos por terrorismo, por ajustes de cuenta, etc. En estos casos no se ha establecido que haya relación entre la víctima y el presunto victimario.

Por el contrario, en el caso del feminicidio, la muerte violenta de una mujer debe sea ocasionada en el contexto de las relaciones desiguales de poder entre ambos sexos; es decir, en el ejercicio del dominio contra la mujer.

Las mujeres pueden ser víctimas de una acción violenta, al igual que los hombres; sin embargo hay un tipo de violencia que se dirige a ellas por su condición de mujeres, como consecuencia de su situación de subordinación con respecto a los hombres. Esta situación explica que existan mujeres que mueran mayormente en manos de sus parejas o ex parejas, que constantemente sean víctimas de violencia familiar, de la violencia sexual, incluso de la trata de personas para fines de explotación sexual.

Existen tipos de feminicidio:

El feminicidio íntimo. Se presenta en aquellos casos en los que la víctima tenía (o había tenido) una relación de pareja con el homicida, que no se limita a las relaciones en las que existía un vínculo matrimonial, sino que se extiende a los convivientes, novios, enamorados y parejas sentimentales. En el feminicidio íntimo también se incluyen los casos de muerte de mujeres a manos de un miembro de la familia, como el padre, el padrastro, el hermano o el primo.

El feminicidio no íntimo. Ocurre cuando el homicida no tenía una relación de pareja o familiar con la víctima. En esta categoría se incluye la muerte perpetrada por un cliente (tratándose de las trabajadoras sexuales), amigos, vecinos o desconocidos, cuando se ataca sexualmente a la víctima antes de matarla; así como la muerte de mujeres ocurrida en el contexto de la trata de personas.

El feminicidio por conexión. Se da en aquellos casos en los que las mujeres fueron muertas en la “línea de fuego” de un hombre que pretendía matar o herir a otra mujer. Por lo general, se trata de mujeres parientes (por ejemplo hija, madre o hermana) que intentaron intervenir para evitar el homicidio o la agresión, o que simplemente se encontraban en el lugar de los hechos.

3. Femicidio en el Perú

3.1. Causas

Celos del agresor: la mayoría de hombres feminicidas en el Perú cometen este acto debido a los celos enfermizos que tiene hacia su pareja. Ellas prácticamente no pueden conversar con nadie, no pueden salir. Sus parejas quieren someterlas por completo.

Decisión de su pareja de separarse: cuando la mujer toma esta decisión, el hombre sale de su razón y comete este delito.



Supuesta infidelidad de la víctima: cuando estos hombres son engañados y ven su hombría por los suelos, deciden acabar con la vida de la mujer.



Trastornos psicológicos: estos hombres pueden tener problemas de salud mental, que terminan por matar a su pareja.



3.2. Consecuencias

Muerte de mujeres en edad productiva: la gran mayoría de mujeres asesinadas son jóvenes. Ellas están en toda la edad para poder tener hijos y también una familia.

Traumas en las familias: las familias quedan con problemas. Los hijos, sobre todo, quedan con traumas para toda la vida.

Niños y niñas huérfanos: los hijos de estas parejas quedan en completo desamparo. La gran mayoría son llevados a los centros especializados para que se encarguen de su crianza, quedando afectados de por vida en sus emociones, afectividad y en su forma de pensar.

3.3. Algunos casos de feminicidio en el Perú

Mujer desaparecida en año nuevo fue hallada muerta

Una joven de 18 años fue estrangulada por su enamorado y luego enterrada en una vivienda deshabitada en Ventanilla. La confesión del criminal llevó a la Policía Nacional a ubicar el cuerpo.

Heydi Quiñones Torres, quien estudiaba enfermería, desapareció el 1 de enero luego que acudiera a una fiesta para celebrar la llegada del 2015, según informaron agentes de la Divincri de Ventanilla.

Ella mantenía una relación amorosa con Jorge Huamán Solano (25). Los agentes lo detuvieron la noche del viernes y luego que este entrara en contradicciones terminó confesando su crimen.

Declaró que esa noche estaba ebrio, discutió con su pareja y la estranguló con una correa. Luego, la enterró en la vivienda ubicada en la manzana A, lote 1, en el asentamiento humano “Israel es el Maestro”. La mañana de hoy, la Policía encontró los restos de la joven.

Hombre asesina a su pareja y se suicida

Un hombre asesinó de varios golpes en la cabeza a su pareja de 22 años al interior de la habitación que ambos compartían, en Huaycán, en el distrito de Ate, y luego se suicidó de un disparo en la boca.

Producto del arrepentimiento y luego de haber estado bebiendo alcohol con unos amigos, Herlin Llata Quintanilla se quitó la vida en la casa de su madre, en la urbanización Huascate, en Chaclacayo. El hecho ocurrió ayer por la tarde.

A esa misma hora, el cuerpo de su pareja, Cinthia Espinoza Vásquez, era hallado por su familia. La mujer tenía la cabeza rota y varias horas de fallecida.

El padre de la joven indicó que la pareja había discutido la noche del miércoles. "Intenté botarlo, pero mi hija me detuvo", contó. Al día siguiente, ambos se quedaron solos y fue en ese momento que Llata mató a la joven con quien llevaba tres años de relación.

Mujer muere en manos de su amante en Arequipa

Una joven mujer de tan solo 28 años fue asesinada por Florencio Valentín Leandre Quite (31), con quien sostenía una relación extramatrimonial, en el distrito de Characato (región Arequipa).

El cuerpo sin vida de la mujer, identificada como Haydé Chambi Puma (28), fue hallado en su domicilio ubicado en la Manzana ‘D’ Lote 1, en el sector conocido como Ampliación Characato, por su esposo Efraín Quispe Choquetico.

El hombre narró que encontró a su esposa en la cama sin signos vitales, luego de recoger a su menor hijo, dando aviso inmediato a la Policía Nacional, a quien reveló los problemas sentimentales que tenía con su pareja.

Tras la captura, el varón que sostenía una relación extramatrimonial con la víctima, Florencio Valentín confesó que estranguló con ‘sus propias manos’ a la mujer, al parecer porque esta quiso terminar la relación.

La policía continúa con las investigaciones del caso; siendo el cadáver internado en la morgue de la ciudad para la necropsia de ley respectiva.

4. Legislación y jurisprudencia peruana frente al feminicidio

4.1. La constitución política en el Perú

La constitución política en el Perú indica igualdad de géneros; pero gracias al MIMP (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables) se ha legislado en varias oportunidades leyes que protegen a la mujer. Conforme han pasado los años, las penas han aumentado considerablemente. Sin embargo, esto no ha hecho que el número de víctimas disminuya.

4.2. Leyes que se aplican en defensa de la mujer

En nuestro país este asesinato a la mujer estaba dentro del delito de parricidio con penas de 6 años de prisión, con el atenuante de poder recibir beneficios penitenciarios y salir en libertad en dos años. Pero gracias a los esfuerzos del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables en el 2011, el proyecto de ley de feminicidio fue aprobado en el Congreso de la República. Esto, con el fin de tipificar el feminicidio como un delito de género y combatir este grave problema social.

Este importante proyecto que fue aprobado por el Congreso modifica el artículo 170 del Código Penal y agrega lo siguiente: “el que a sabiendas, mata a su ascendiente, descendiente, natural o adoptivo, o a quienes o ha sido su cónyuge o conviviente será reprimido con pena privativa de libertad no menos de 15 años; pero también indica si este es a causa de género, es decir, feminicidio y tiene circunstancias agravantes la pena será no menor de 25 años.

4.3 Instituciones que defiende a las mujeres peruanas frente a casos de maltrato

- La Defensoría del Pueblo (grupo especial protección a las mujeres).
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

5. Conclusiones

La violencia descrita en las escalas de abusos no se ejercen por separado, sino de manera múltiple y simultánea, abarcando siempre aspectos físicos y psicológicos. Por ejemplo, aunque no se toque a una persona mediante abusos verbales o emocionales, como las amenazas o los insultos, igual se la hiere físicamente; dado que hay una reacción fisiológica de la víctima como consecuencia del miedo y el sobresalto; aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, secreción de adrenalina, jaquecas, descomposturas, insomnio u otros fenómenos somáticos.

No obstante, aunque parezca arbitrario clasificarlos, es importante presentar la lista de todos los aspectos del maltrato, ya que algunos son tan habituales, que no se los define ni entiende como comportamiento abusivo.

Esto puede resultar riesgoso; pues sólo la consideración de estas conductas detalladas nos dará una idea cabal del peligro, la gravedad de la situación de la víctima, y la orientación de las medidas a tomar en un caso concreto.

El feminicidio es un problema que se ha incrementado en la sociedad peruana. No se debe esperar a tener situaciones más complicadas para hacer la denuncia en la comisaría correspondiente.

El Ministerio de la Mujer está más consciente del problema que aqueja nuestra sociedad, la cual se considera una sociedad machista, y está dando más apoyo a las mujeres de bajo recursos que tienen este problema de violencia.

El feminicidio muestra el real contexto de violencia y discriminación hacia la mujer; convirtiéndose en uno de los principales problemas sociales que tenemos que enfrentar. Por otra parte, no debemos olvidar a los deudos del feminicidio, quienes son los más afectados, entre hijos, padres y familiares, requiriendo de una atención psicológica prioritaria.

Finalicemos pidiendo a todas las mujeres que tengan en cuenta todas estas situaciones. Tomen buen recaudo si se ven sumidas en ellas.

Denuncien al hombre violento, y busquen la ayuda necesaria para salir de esa situación.

Recuerden que no son las culpables, ni las generadoras de la Violencia.

Ningún ser humano tiene derecho a maltratar a otro.

Tengan la fuerza necesaria para evitar y erradicar la violencia que ejercen los varones hacia las mujeres.

6. Bibliografía

1.- Mujeres en red: <http://www.mujaresenred.net/spip.php?article1228>

2.- Flora Tristan - Centro de la mujer peruana:

http://www.flora.org.pe/web2/index.php?option=com_content&view=article&id=564:el-feminicidio-en-el-peru-caminos-recorridos-y-retos-para-su-prevencion-y-sancion&catid=70:desde-flora-tristan&Itemid=100

3.- Femicidio en el Perú: <http://www.flora.org.pe/investigaciones/femicidio.pdf>

Video:

<https://www.youtube.com/watch?v=oDWYjEtnMmE&feature=youtu.be>

Anexo 7: Formato de validación por criterio de jueces para las evaluaciones de entrada y de salida

A continuación, se le presenta a Ud. el siguiente instrumento:

FICHA TÉCNICA:

1. Nombre del instrumento:

“Evaluación de entrada”

2. Objetivo del instrumento:

Evaluar el nivel de escritura argumentativa y comprensión de la información de los alumnos que inician la asignatura de Comunicación Oral y Escrita.

3. Dimensiones del instrumento:

Producción escrita argumentativa: El estudiante redacta un texto argumentativo sobre un tema de actualidad, respetando su estructura y características generales.

Comprensión de la información: El estudiante la conversión de registros lingüísticos, intención comunicativa y niveles de comprensión de un determinado texto.

4. Número de ítems:

El instrumento consta de 11 ítems, alineados con las dimensiones e indicadores.

DIMENSIONES DE LA PRUEBA DE ENTRADA Y DE SALIDA

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	PUNTOS	NIVEL
PEA: El estudiante redacta un texto argumentativo sobre un tema de actualidad, respetando su estructura y características generales.	1. Desarrolla una estructura lógica, coherente y ordenada en su redacción.	1	4	Ejemplar: 9 a 10 puntos
	2. Plantea una hipótesis, argumentos y conclusiones congruentes e interrelacionadas.		4	Competente: 6 a 8 puntos En desarrollo: 3 a 5 puntos
	3. Evidencia una correcta ortografía en la redacción.		2	Inicial: 0 a 3 puntos
CDLI: El estudiante la conversión de registros lingüísticos, intención comunicativa y niveles de comprensión de un determinado texto.	4. Identifica y transforma los registros lingüísticos hallados en textos breves.	2, 3, 4	3 puntos	Ejemplar: 9 a 10 puntos
	5. Identifica un tipo de texto según su intención comunicativa.	5, 6, 7	3 puntos	Competente: 6 a 8 puntos En desarrollo: 3 a 5 puntos
	6. Comprende la información de un determinado texto en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico.	8, 9, 10, 11	4 puntos	Inicial: 0 a 3 puntos

1. Duración:

60 minutos.

2. Aplicación:

Colectiva

INSTRUCCIONES:

Para evaluar el instrumento, usted podrá elegir cuatro alternativas:

- | | | | |
|----|---------|--------------------------|------|
| TA | () | Totalmente de Acuerdo | (TA) |
| DA | () | De Acuerdo | (DA) |
| ED | () | En Desacuerdo | (ED) |
| TD | () | Totalmente en Desacuerdo | (TD) |

Escriba una “X” en el espacio que crea conveniente según su nivel de acuerdo o de desacuerdo con el ítem evaluado.

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

NOTA: RECUERDE QUE LAS OBSERVACIONES DEBEN ESTAR ORIENTADAS A EVALUAR LA PERTINENCIA Y LA RELACIÓN DEL ÍTEM CON SU RESPECTIVA DIMENSIÓN E INDICADOR.

EVALUACIÓN DE ENTRADA

MARQUE LA ALTERNATIVA QUE CONSIDERE CORRECTA.

TIEMPO LÍMITE: 60 MINUTOS

APELLIDOS Y NOMBRES.....

PARTE 1: PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA: 10 puntos en total

Desarrolle un texto de opinión con coherencia y cohesión sobre un tema de actualidad.

Puede utilizar, por ejemplo:

- La adopción de niños por parte de parejas homosexuales
- Las corridas de toros: tradición cultural o maltrato animal
- Relaciones de pareja: matrimonio o convivencia

El texto debe tener las siguientes características:

- a) Debe plantearse como un tema polémico (discutible).
- b) Es necesario ofrecer un punto de vista (tesis) y razones (argumentos) por los que este resulta válido.
- c) Esta redacción debe plantearse en un párrafo de introducción, dos (o más) de desarrollo y uno de conclusión.
- d) Extensión: entre 300 y 400 palabras.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Justificación del ítem: Los temas planteados (o aquel que el estudiante escoja) pueden ser abordados desde distintas ópticas. Aunque se toma en cuenta el manejo de la información, en las indicaciones y la concepción del ítem predomina la forma en que se defiende una postura, el orden establecido, la claridad y la extensión antes que en un conocimiento previo. De esta forma, se puede evaluar la redacción de forma equilibrada.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

Parte 2: Comprensión de la información (cada pregunta tiene el valor de un punto).

2. Marque la alternativa con las oraciones que presenten términos adecuados, desde el punto de vista formal.

- a) Cuanto antes mejor. Si no detenemos la publicación ahora, nuestra suerte estará echada.
- b) Hice la canción pensando en todos mis amigos y familiares. Pero, sobre todo, en mi novia.
- c) Mira, se acaba el tiempo y la fecha de cierre está cerca. Si nos das una mano, lo lograremos.

d) Al culminar la charla, el deportista se puso de pie y cedió su lugar al entrenador de la selección.

Justificación del ítem: Errores frecuentes en la escritura de la población estudiada son combinar un lenguaje formal con expresiones emotivas, incurrir en redundancias o introducir términos coloquiales. Por tal motivo, se presentan alternativas erradas que contengan alguno de estos defectos. La alternativa correcta, por otra parte, presenta un mensaje conciso, un registro formal y corrección en la escritura.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

3. Señale la alternativa en la cual se reemplaza adecuadamente el verbo “hacer” por “interpretar”.

- a) Puedo hacer un enorme pastel de bodas para celebrar tu compromiso. Sin embargo, la otra oferta que te hacen es sugestiva.
- b) Al hacer de mi habitación un refugio, los dos perros callejeros alcanzaron un auténtico lugar en mi corazón y en mi hogar.
- c) Me gustaría hacer un papel de novio celoso. La gente siempre me ha dicho que tengo mucho de Otelo y poco de Hamlet.

- d) Al hacer de ti un hombre de bien, esperamos que tu futuro sea tan bueno como las intenciones que hemos tenido.

Justificación del ítem. Es pertinente también la búsqueda de precisión en el uso de verbos. Frecuentemente, se emplean vocablos como “hacer” o “estar”, debido a que en el habla cotidiana suelen funcionar vagamente para diversos significados. Sin embargo, en la producción escrita esto corresponde a una pobreza lexical.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

4. Elija la alternativa que sustituya formalmente la siguiente expresión:

Es casi seguro que el ‘Loco’ Juan Luis Vargas sea titular durante el partido. La firme que ni en su mejor momento, cuando estaba flaco y en forma, marcó bien. Solo lo avala su experiencia. Pero el problema se agrava porque Ascues, que debería cubrirlo por esa zona, no anticipó ni una sola pelota ante México y lo noté nerviosón.

- a) Es altamente probable que el jugador Juan Luis Vargas participe como titular durante el encuentro deportivo. A decir verdad, ni en su mejor momento (más delgado y en óptima condición física) resultó ser un marcador efectivo. Únicamente tiene a favor su experiencia. Más aún, el problema es de alta

complejidad, pues Ascues, su respaldo en la zona, fue poco previsor de las jugadas ante México y mostró nerviosismo.

- b) Es totalmente seguro que el jugador Juan Luis Vargas juegue como titular durante el encuentro deportivo. La verdad, la verdad, ni cuando estuvo delgado y en forma, resultó un marcador efectivo contra el equipo rival. Únicamente tiene a su favor su trayectoria y experiencia. Además, lo tranca es que Ascues, su respaldo en la zona, no pudo predecir las jugadas ante México, y eso, sin duda, se debe a su falta de carácter.
- c) Es altamente probable que el jugador Juan Luis Vargas juegue como titular durante el encuentro deportivo. A decir verdad, ni en su mejor momento, más delgado y en buena condición física, resultó ser un marcador efectivo. Únicamente tiene a favor su experiencia. Más aún, el problema es de mayor complejidad, pues Ascues, su respaldo en la zona, fue poco sapo de las jugadas ante México y mostró nerviosismo.
- d) Es casi seguro que el jugador Juan Luis Vargas participe como titular durante el encuentro deportivo. En verdad, ni cuando estuvo flaco y delgado, resultó un marcador efectivo. Únicamente tiene a su favor su trayectoria nacional e internacional internacional. Además, el peor problema es que Ascues, su respaldo en la zona, no pudo adivinar las jugadas ante México, y evidenció nerviosismo.

Justificación del ítem. En la selección de términos para expresar enunciados dentro de un registro formal se puede caer en coloquialismos, expresiones imprecisas, exageradas o con sociolectos del redactor. En numerosos artículos, noticias periodísticas y textos personales se incurre en esta práctica. Sin embargo, en un informe o nota formal es preciso identificar estos elementos y reemplazarlos por otros más adecuados para un contexto académico o laboral.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

5. Señale la alternativa que explique con mayor pertinencia la siguiente imagen publicitaria:



- a) El pollo es un alimento de gran poder nutritivo.
- b) El gusto por el pollo es como aquel por la buena música.**
- c) Cuando se come pollo, se siente un gran bienestar.
- d) Los pollos de la marca aludida se crían con música.

Justificación del ítem. La decodificación de imágenes también es un aspecto importante de la comunicación. Especialidades como el marketing tienen especial interés en el uso de imágenes que puedan capturar la atención de los espectadores, quienes, en un nivel profesional, deberían ser capaces de reconstruir lo implícito del mensaje, para luego llevarlo a la explicación, la

valoración y la discusión. En este caso, se opta por una imagen con sentido connotativo, compartiendo la polisemia de la expresión escrita con una reinterpretación gráfica.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

6. Indique la intención comunicativa del siguiente texto:

Tan ineptas me parecieron esas ideas, tan pomposa y tan vasta su exposición, que las relacioné inmediatamente con la literatura; le dije que por qué no las escribía. Previsiblemente respondió que ya lo había hecho: esos conceptos, y otros no menos novedosos, figuraban en el Canto Augural, Canto Prologal o simplemente Canto-Prólogo de un poema en el que trabajaba hacía muchos años, sin *réclame*, sin bullanga ensordecedora, siempre apoyado en esos dos báculos que se llaman el trabajo y la soledad. Primero, abría las compuertas a la imaginación; luego, hacía uso de la lima. El poema se titulaba *La Tierra*; tratábase de una descripción del planeta, en la que no faltaban, por cierto, la pintoresca digresión y el gallardo apóstrofe.

- a) Informar
- b) Convencer
- c) Apelar
- d) Narrar

Justificación del ítem. Las clasificaciones de los tipos de textos corresponden a una gama de teorías que aportan, principalmente, a comprender mejor el sentido pragmático de los mismos. En tal sentido, ejerciendo una buena lectura, es posible determinar la intención comunicativa sin que esto implique memorizar los nombres establecidos por un determinado autor.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

7. Indique la intención comunicativa del siguiente texto:

Gracias al Instituto Peruano de Economía (IPE) ahora sabemos, en rigor, cuánto nos han costado la asonada antiminera y la desidia de nuestras autoridades en los últimos siete años: US\$67,203 millones. Así como leen. Hemos tirado a un lado, rechazado, nada menos que un tercio (31%) de nuestro PBI. Para quienes no estén de acuerdo, crean que exagera el instituto o busquen otras formas de evadir la realidad, la cosa es así.

En el 2010 se presentó un portafolio de inversiones mineras que superaban los US\$58,000 millones para el periodo 2011-2016. De ese portafolio, una parte salió en su momento o está en proceso, otro grupo de proyectos no salieron por razones internas de la empresa (decisiones gerenciales, precios de los metales, financiamiento, etc.) y otro grupo no se pudo llevar a cabo por razones externas a la firma: conflictividad social, incapacidad del Estado de hacer cumplir las normas y contratos, etc. Es solo este último grupo el que consideran en el estudio, y suma (nada menos) US\$21,500 millones. En

otras palabras, 37% de la inversión que se iba a llevar a cabo entre el 2011 y el 2016 no se ha realizado por causas ajenas a la empresa. Son 15 proyectos que, en total, habrían producido más de un millón de puestos de trabajo en su pico (año 2012).

a) Informar

b) Convencer

c) Apelar

d) Narrar

Justificación del ítem. Al igual que en el caso anterior, se promueve la CDLI antes que los nombres de una determinada clasificación.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

Lea el siguiente texto y responda las preguntas a continuación

El licaón, especie del género cánidos clasificada como *Lycaon pictus*, también es conocido con el nombre de “perro salvaje africano” o “lobo pintado de El Cabo”. Vive en África, al sur y al este del Sahara. Su hábitat natural es la sabana y también puede vivir en zonas de montaña, pero nunca en áreas con vegetación densa. Es un perro de tamaño mediano que puede alcanzar un peso de 23 kg; tiene las patas largas, con sólo cuatro dedos en los pies y orejas grandes y redondeadas. El pelaje es corto y está irregularmente moteado de manchas negras, amarillas y blancas. Son animales que

viven en jaurías de hasta 50 individuos y se sabe que pueden llegar a recorrer áreas de 3.900 km² en busca de presas tales como gacelas, antílopes acuáticos y cebras.

Una jauría grande es capaz de abatir a animales tan grandes como un león. Los licaones exhiben complejos patrones de comportamiento social y, a diferencia de la mayoría de las especies gregarias, los machos representan el grueso del grupo. El macho y la hembra llevan a cabo dentro del grupo todas las pautas de reproducción. Tras un periodo de gestación de aproximadamente 80 días, el número de crías nacidas oscila entre 6 y 16, aunque normalmente son pocas las que sobreviven. Estas, ciegas al nacer, son alimentadas al poco tiempo con carne semidigerida y regurgitada por cualquiera de los miembros de la manada. Ambos progenitores se ocupan del cuidado de los cachorros, que aprenderán de los individuos más experimentados de la manada todo lo que necesitan saber sobre las técnicas de caza y rastreo. Los licaones están actualmente considerados como una especie amenazada debido a las epidemias de rabia, que han llegado a eliminar a estos animales en extensiones enormes.

8. Los nombres con los que es conocido el licaón aluden a su

a) conducta y gestación.

b) tamaño y manchas.

c) peso y modo de caza.

d) color y fiereza.

Justificación del ítem. En las evaluaciones de comprensión lectora se recurren a tres niveles: literal, inferencial y crítico. En este caso, el ítem corresponde a un nivel literal. En tal sentido, su resolución puede obtenerse mediante la reproducción de distintas partes del texto.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

9. A partir de la lectura del texto anterior, se deduce que el licaón:

- a) Es una especie de perro con un comportamiento típico.
- b) Requiere ser domesticado para sobrevivir
- c) Combina un patrón de convivencia familiar con el social.**
- d) Sufre de rabia debido a una debilidad genética.

Justificación del ítem. Además de las preguntas de nivel literal, se acompaña también preguntas de nivel inferencial (deductivo). El presente ítem corresponde a este, ya que requiere del reconocimiento de la información implícita en el texto. En este caso, lo leído hace referencia al comportamiento familiar y del apoyo de toda la manada mediante ejemplos.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

10. ¿Qué consecuencia podría darse si el licaón se extingue por las epidemias de rabia?

a) Los territorios con densa vegetación quedarían despoblados de dicho depredador.

b) Generaría una sobrepoblación de gacelas, antílopes acuáticos y cebras.

c) Provocaría el abandono de especies de los territorios del sur y este del Sahara.

d) Se incrementarían las sociedades en las que los machos representan el grueso del grupo.

Justificación del ítem. Este ítem corresponde al nivel crítico, el último que figura en las preguntas de comprensión lectora. En este caso, no solo se busca una comprensión cabal del texto, sino también predecir las consecuencias de supuestos en la realidad construida a partir de la lectura del texto.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

11. De querer comparar a los licaones con las sociedades humanas, guarda mayor semejanza con:

a) La sociedad tribal, pues conviven en grupos colaborativos de varias parejas y asumen tareas para facilitar la supervivencia.

- b) La monarquía, porque se plantean bajo un gobierno absoluto y de gran influencia hacia el resto.
- c) Con la anarquía, pues además de no contar con líderes, se evidencia la formación de grupos polarizados dentro de la jauría.
- d) Con el patriarcado, porque se guarda un respeto especial por los machos elegidos para la caza y la protección del grupo.

Justificación del ítem. Este ítem, también de nivel crítico, sugiere la posibilidad de llevar la información de la lectura a un contexto diferente y plantear la vigencia y el éxito de una determinada regla. En tal sentido, aunque el estudiante desconozca los tipos de sociedades, puede orientarse por explicaciones que acompañan a cada una de las alternativas.

Al comprender los tres niveles de preguntas en el mismo instrumento de evaluación se consigue equilibrio en la misma y también la posibilidad de que se observen los distintos razonamientos a los que llegan los estudiantes.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....

Sugerencias:.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

EVALUACIÓN DE SALIDA

MARQUE LA ALTERNATIVA QUE CONSIDERE CORRECTA.

TIEMPO LÍMITE: 60 MINUTOS

APELLIDOS Y NOMBRES.....

PARTE 1: PRODUCCIÓN ESCRITA ARGUMENTATIVA: 10 puntos en total

Desarrolle un texto de opinión con coherencia y cohesión sobre un tema de actualidad.
Se puede considerar uno de los siguientes ejemplos:

- Medidas para potenciar la economía peruana
- La meritocracia en empresas privadas
- Negocios en línea: verdades y mitos
- Los jóvenes y las redes sociales: alternativa de progreso o deterioro cultural

El texto debe tener las siguientes características:

- a) Debe plantearse como un tema polémico (discutible).
- b) Es necesario ofrecer un punto de vista (tesis) y razones (argumentos) por los que esta resulta válida.
- c) Esta redacción debe plantearse en un párrafo de introducción, dos (o más) de desarrollo y uno de conclusión.
- d) Extensión: entre 300 y 400 palabras.

.....

.....

.....

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Justificación del ítem: La pregunta planteada es similar (en forma y constitución) a la sugerida en la Evaluación de Entrada. Sin embargo, los temas planteados son ligeramente distintos. El fundamento de solicitar una nueva redacción argumentativa no es evidenciar el dominio en un tema determinado, sino precisar si se ha logrado recurrir a los recursos adecuados para defender una tesis. Esto significa también una comprobación del desempeño en la asignatura.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

Parte 2. Comprensión de la información: Cada pregunta vale un punto.

2. Marque la alternativa con las oraciones que presenten términos adecuados, desde el punto de vista formal.

- a) El parecido entre ambos hermanos es, francamente, impactante. Creo que decir que son igualitos es poco decir.

b) Para interpretar una obra de arte, se requiere de un entrenamiento prolongado y responsable.

c) A los pocos segundos de descubrir las razones por las que fue abandonada, la mujer se quitó con una maleta.

d) El trabajo se notó lejados de lo relacionado con el punto a tratar, y no demostró tener muchas ideas sólidas.

Justificación del ítem: En la escritura formal se debe evitar el empleo de un lenguaje coloquial, emotivo o impertinente. En tal sentido, el presente ítem muestra alternativas erróneas por alguno de estos defectos, y una alternativa correcta que combina la precisión lexical con un adecuado registro lingüístico.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

3. Señale la alternativa en la cual se reemplaza adecuadamente los términos, desde el punto de vista formal.

a) Hace varias semanas que quiero conversar contigo, pero nunca te pones al teléfono ni medio segundo.

b) El espectáculo fue muy maravilloso. Las actuaciones fueron diáfanas y con gran calidad artística.

c) El estudiante ha trabajado sobre la base de un marco teórico enfocado en la historia peruana.

d) He hecho un pollo a la brasa con los mejores ingredientes, las mejores marcas y el mejor sabor.

Justificación del ítem: El presente ítem también ofrece errores frecuentes en la escritura formal, tales como el uso inadecuado de adjetivos, la redundancia y pobreza en el uso de verbos. En tal sentido, la alternativa correcta ofrece una versión completamente formal.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

4. Elija la alternativa que sustituya formalmente la siguiente expresión:

Es bien tranca que se encuentre una salida a este problema del calentamiento global. La merfi que ya no se sabe si sale el sol o se cae el cielo, con este clima cambiante. Y encima que cada día caminamos por calles apestosas por estos carros viejazos, que no sé ni cómo se mueven, pero que botan humo como bestias.

a) Es sumamente difícil hallar una solución a la crisis del calentamiento global. Un síntoma de esto es que las personas ya no pueden predecir si hará buen o mal tiempo. Además, las calles tienen muy mal olor debido al excesivo humo que ocasionan automóviles viejos y de tranca funcionamiento.

b) Es poco probable que se pueda encontrar una solución a la crisis del calentamiento global. Un indicador de esto es que las personas ya no pueden predecir si el día será soleado o lluvioso. Por otra parte, las calles tienen muy mal olor debido al excesivo humo que expulsan los automóviles viejos y de dudoso funcionamiento.

c) Resulta complicado que se pueda encontrar una solución a la crisis del calentamiento global. Un indicador de esto es que las personas ya no pueden predecir si el día será soleado o con aguacero. Asimismo, las calles tienen muy mal olor debido al excesivo humo que hacen los automóviles viejos y de dudoso funcionamiento.

d) Es muy difícil que se pueda encontrar una solución al problema del calentamiento global. Un indicador de esto es que las personas ya no pueden decir si el día será soleado o con aguacero. Por otra parte, las calles están apestosas debido al excesivo humo que expulsan los automóviles arcaicos y de dudoso funcionamiento.

Justificación del ítem: Esta interrogante, al igual que en la Evaluación de Entrada, prueba la capacidad de comprensión y reconstrucción de un texto en un registro lingüístico distinto. Esto incluye no solo la comprensión literal de un texto y la posibilidad de reproducirlo no solo con sinónimos, sino también su pertinencia en un contexto formal.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

5. Señale la alternativa que explique connotativamente y con mayor pertinencia la siguiente imagen publicitaria:



- a) La marca de champú es utilizado en leones.
- b) La marca de champú deja dócil el cabello.
- c) La marca de champú es mejor con cabellos rubios.
- d) La marca de champú cambia el carácter más rudo.

Justificación del ítem. Luego de revisar los componentes semióticos durante el curso, se espera que los estudiantes hayan fortalecido su capacidad para decodificar imágenes con contenido figurativo y un mensaje escrito polisémico. Por lo tanto, se suma a la explicación posibilidad de valorar y discutir sobre la combinación de ambos.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....

.....

.....

Sugerencias:.....

.....

.....

6. Indique la intención comunicativa del siguiente texto:

Ahora hablas desde Chimbote... Hace dos mil quinientos años Tutaykire (Gran Jefe o Herida de la Noche), el guerrero de arriba, hijo de Pariacaca, fue detenido en Urin Allauka, valle yunga del mundo de abajo; fue detenido por una virgen ramera que los esperó con las piernas desnudas, abiertas, los senos descubiertos y un cántaro de chicha. Lo detuvo para hacerlo dormir y dispersarlo. El agua baja de las montañas que yo habito; corre por los valles yungas encajonados entre montañas secas y ocres y se abre, igual que la luz, cierto, cerca del mar; son venas delgadas en la tierra seca, entre médanos y rocas cansadas, que es la mayor parte de tu mundo. Oye: yo he bajado siempre y tú has subido. Pero ahora es peor y mejor. Hay mundos de más arriba y de más abajo. El individuo que pretendió quitarse la vida y escribe este libro era de arriba; tiene aún *ima sapra* sacudiéndose bajo su pecho. ¿De dónde, de qué es ahora?...

- a) Informar
- b) Convencer
- c) Apelar
- d) Narrar**

Justificación del ítem. Al igual que en la Evaluación de Entrada y a pesar de trabajar en función de una clasificación determinada, las actividades del curso disponen la capacidad para identificar las finalidad de un texto. Por lo tanto, se espera que dicha fortaleza sea visible en todos los sistemas.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....

.....

.....

Sugerencias:.....

.....

.....

7. Indique la intención comunicativa del siguiente texto:

En este marco, podría decirse que en nuestro país carecemos de redes de corrupción bien asentadas y articuladas (aunque las tuvimos con el montesinismo durante el segundo gobierno de Alberto Fujimori), dada nuestra dificultad general para actuar colectivamente en todo orden de cosas, y tampoco tenemos la degradación de lógicas pactistas, dada la naturaleza más bien antropófaga de nuestro sistema político. Nuestra corrupción no tiene una organización centralizada, ni redes extensas, y no aparecen, al menos no hasta el momento, lógicas “cartelizadas” por así decirlo. Lo que los escándalos recientes sugieren es que tenemos diferentes núcleos independientes que intentan sacar provecho de contar con “contactos” en el mundo político, el sector público y el sector privado. Esos núcleos pueden tejer pequeñas redes sobre relaciones de tipo partidario (como en los dos gobiernos de Alan García), o sobre vínculos contruidos durante el paso por el Estado (redes heredadas del fujimorismo, por ejemplo), como ser empresas particulares, como el caso Belaunde Lossio. Quien sí avanzó en crear una estructura bien montada fue César Álvarez en Áncash, articulando al gobierno regional con el sector privado, medios de comunicación locales, y autoridades judiciales, “proeza” no lograda en otros contextos regionales.

Lo bueno es que las redes de corrupción existentes, al no contar con una dirección centralizada, no parecen capaces de desafiar al Estado central; lo malo es que su dispersión hace su combate mucho más difícil.

a) Informar

b) Convencer

c) Apelar

d) Narrar

Justificación del ítem. Este segundo ítem, configurado para identificar la finalidad del texto desde el punto de vista pragmático, también permite comprobar la competencia de CDLI en una situación distinta.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

Lea el siguiente texto y responda las preguntas a continuación:

Hace no mucho tiempo, Mario Vargas Llosa opinó que las personas que utilizan las redes sociales piensan como monos. A raíz de esta desafortunada declaración del literato, recibí este correo de mi gran amigo Federico Salazar B., que contiene una brillante reflexión acerca de esta desatinada opinión. Transcribo la parte pertinente del mail con la autorización de su autor:

“Mario Vargas Llosa considera que los jóvenes que acortan palabras y vulneran las reglas gramaticales en los chats de internet o en Twitter y Facebook piensan “como un mono”, según una entrevista publicada hoy en el semanario uruguayo Búsqueda.

“El Internet ha acabado con la gramática, ha liquidado la gramática. De modo que se vive una especie de barbarie sintáctica”, afirmó. También criticó al periodismo.

“Si escribes así, es que hablas así; si hablas así, es que piensas así, y si piensas así, es que piensas como un mono.” “Quizá los monos son más felices que los seres humanos. Yo no lo sé”.

Cito las declaraciones de la versión de la agencia Efe, publicada en La República de hoy viernes 29.4.11

No sabía que Vargas Llosa era tan poco informado sobre temas de lenguaje.

Cree Vargas Llosa que uno piensa como habla. O sea, los mudos, no piensan. Los peruanos que hablan el castellano motoso, piensan motoso. Los que no saben escribir, no saben pensar.

En el otro extremo, los que escriben bien, piensan bien. Vargas Llosa es un gran pensador, porque es un gran escritor.

Cree Vargas Llosa que las redes sociales “destruyen” el lenguaje, cuando lo que hacen es darle vida y formas nuevas. ¿Acaso el telegrama destruyó los idiomas occidentales? ¿Acaso el disléxico tiene deficiencia intelectual? ¿El tartamudo tiene dificultades para pensar?

Me sorprende que un doctor en literatura no haya abierto una página de lingüística, y no sepa nada sobre el lenguaje, los soportes y las formas de expresión en relación al pensamiento.

Creo que, simplemente, está molesto con las redes sociales”.

Suscribo todo lo señalado por Federico. No creo que esa declaración de Vargas Llosa pueda ser tomada seriamente, debe responder más a una molestia que a un

pensamiento real. No olvidemos que gran parte de sus lectores usan redes sociales, no creo que él considere que escribe para monos, ciertamente yo no lo pienso así.

Guillermo Cabieses

8. El autor del texto:

- a) Es un gran admirador de Mario Vargas Llosa y Federico Salazar B.
- b) Critica a Mario Vargas Llosa en todas sus opiniones.
- c) Cuestiona las dotes de Mario Vargas Llosa como escritor.
- d) Utiliza adjetivos como “brillante” para apoyar la tesis de Federico Salazar B.

Justificación del ítem. Como en la Evaluación de Entrada, este control de lectura contará con preguntas de nivel literal, inferencia y crítico. Este primer ítem destaca un conocimiento reconocible explícitamente en el texto, correspondiente al primer tipo de interrogante.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

9. A partir de la lectura del texto anterior, se deduce que:

- a) Manifestaciones como el habla y la escritura son un reflejo del pensamiento.
- b) Los mudos, tartamudos o disléxicos no serían criticables para Vargas Llosa.

c) Mario Vargas Llosa no hace mucho uso de las redes sociales.

d) Federico Salazar B. es un experto en literatura y redes.

Justificación del ítem. La pregunta de nivel inferencial comprende, implícitamente, que un autor que critica una determinada práctica no recurre habitualmente a la misma. Este es el caso de un ejercicio de deducción.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

10. ¿Qué consecuencia podría darse si Mario Vargas Llosa tiene razón respecto de las redes sociales?

a) Escribiríamos todos como hablamos o hablaríamos todos como escribimos, sin importar la situación comunicativa.

b) El nivel intelectual de todas las personas sería un reflejo exacto de su dominio del lenguaje.

c) La importancia del lenguaje haría que se descartara el estudio de otras especialidades.

d) Se incrementaría significativamente el nivel de felicidad en los seres humanos.

Justificación del ítem. La primera interrogante de nivel crítico se fundamenta en supuestos a partir de una determinada propuesta surgida en la lectura. En tal

sentido, se aprecia también la posibilidad de comprender una realidad alternativa luego de leer y analizar la lectura.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

11. Si Mario Vargas Llosa y Federico Salazar B. tuvieran la oportunidad de discutir sobre este tema:

a) Se evidenciaría que los conocimientos de Mario Vargas Llosa y Federico Salazar B. son muy distintos.

b) Se demostraría la amplia gama de conocimientos que maneja Mario Vargas Llosa frente a su adversario.

c) Las personas con discapacidades en el uso del lenguaje deberían juzgar quién tiene la razón.

d) Requeriré de un uso restringido del tiempo, para que ambas partes tengan la misma opción a réplica.

Justificación del ítem. La segunda interrogante de nivel crítico plantea un escenario en el que los lectores identifican las motivaciones y orígenes de las propuestas vertidas en el texto.

Como en el caso de la Evaluación de Entrada, en este caso también se recurre a un ítem de nivel literal, uno de nivel inferencial y dos de nivel crítico. Tales

características se plantearon con el propósito de reafirmar la equivalencia de los dos exámenes.

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 8: Formato de validación por criterio de jueces para la encuesta sobre metodología del curso y satisfacción estudiantil

A continuación, se le presenta a Ud. el siguiente instrumento:

FICHA TÉCNICA:

1. Nombre del instrumento:

“Encuesta sobre metodología del curso y satisfacción estudiantil”

2. Objetivo del instrumento:

Determinar el grado de satisfacción del estudiante respecto de la implementación de los sistemas *e-learning*, *blended learning* y presencial para los cursos del Programa CPEL.

3. Dimensiones del instrumento:

- I. Evaluaciones en línea.** Recoge información sobre el grado de satisfacción del estudiante respecto de la implementación de evaluaciones en línea.
- II. Aula virtual.** Permite el acopio de información acerca del manejo del aula virtual y las herramientas utilizadas para presentar contenidos, desarrollar actividades y gestionar la comunicación.
- III. Labor docente.** Plantea interrogantes sobre la metodología y calidad del trabajo docente, tanto en sus intervenciones como en su labor orientadora.

IV. Percepción general sobre el curso. Busca determinar el grado de satisfacción general respecto del curso.

4. Número de ítems:

El instrumento completo consta de 18 ítems, alineados con las dimensiones e indicadores.

I.	Evaluaciones en línea (sistema <i>e-learning</i>)	Escala menor	Escala mayor
1.	Considera usted haber logrado una mejora en su aprendizaje al tener una evaluación de las prácticas calificadas en dos partes: oral y escrita en línea.	Definitivamente no	Definitivamente sí
2.	El desempeño del docente durante la Evaluación Oral en Línea fue:	Muy malo	Muy bueno
3.	Considera que los horarios propuestos para la Evaluación Oral en Línea fueron:	Muy malos	Muy buenos
4.	La inscripción para la evaluación oral en línea ha sido:	Muy mala	Muy buena
II.	Aula virtual (sistemas <i>e-learning</i> y <i>blended learning</i>)	Escala menor	Escala mayor
1.	Las videoconferencias, como herramienta para la comprensión del curso, resultan:	Muy malas	Muy buenas
2.	La comunicación y envío de información por medio de "Anuncios" y/o "Mensajería Interna" resultaron:	Muy malas	Muy buenas
3.	Los foros, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	Muy malos	Muy buenos
4.	Las tareas virtuales, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:	Muy malas	Muy buenas
III.	Labor docente (todos los sistemas)	Escala menor	Escala mayor
1.	La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:	Muy malas	Muy buenas

2.	La realimentación ofrecida por el docente resulta:	Muy mala	Muy buena
3.	El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:	Muy malas	Muy buenas
4.	La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:	Muy mala	Muy buena
5.	¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales e inicio y fin de la clase) es el adecuado?	Definitivamente no	Definitivamente sí
IV. Percepción general sobre el curso (todos los sistemas)		Escala menor	Escala mayor
1.	Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas, presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:	Muy malos	Muy buenos
2.	¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?	Definitivamente no	Definitivamente sí
3.	¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?	Definitivamente no	Definitivamente sí
4.	En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:	Muy mala	Muy buena
5.	Escriba alguna sugerencia para mejorar el trabajo desarrollado. Puede incluir algún comentario sobre uno de los puntos calificados.	(Abierta)	

INSTRUCCIONES:

Para evaluar el instrumento, usted podrá elegir cuatro alternativas:

- TA () Totalmente de Acuerdo
- DA () De Acuerdo
- ED () En Desacuerdo
- TD () Totalmente en Desacuerdo

Escriba una “X” en el espacio que crea conveniente según su nivel de acuerdo o de desacuerdo con el ítem evaluado.

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

Encuesta sobre metodología del curso y satisfacción estudiantil

I. Evaluaciones en línea (dirigido únicamente al sistema *e-learning* en Comunicación Oral y Escrita).

1. Considera usted haber logrado una mejora en su aprendizaje al tener una evaluación de las prácticas calificadas en dos partes: oral y escrita en línea.

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

2. El desempeño del docente durante la Evaluación Oral en Línea fue:

Escala menor: Muy malo

Escala mayor: Muy bueno

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

3. Considera que los horarios propuestos para la Evaluación Oral en Línea fueron:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

4. La inscripción para la evaluación oral en línea ha sido:

Escala menor: Muy mala

Escala mayor: Muy buena

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

II. Aula virtual (dirigido únicamente a las aulas correspondientes a los sistemas *e-learning* y *blended learning*).

1. Las videoconferencias, como herramienta para la comprensión del curso, resultan:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

2. La comunicación y envío de información por medio de "Anuncios" y/o "Mensajería Interna" resultaron:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

3. Los foros, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

4. Las tareas virtuales, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....

.....

.....

Sugerencias:.....

.....

.....

III. Labor docente (aplicado a los tres sistemas en el curso de Comunicación Oral y Escrita)

1. La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....

.....

.....

Sugerencias:.....

.....

.....

2. La realimentación ofrecida por el docente resulta:

Escala menor: Muy mala

Escala mayor: Muy buena

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

3. El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:

Escala menor: Muy mala

Escala mayor: Muy buena

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

4. La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:

Escala menor: Muy mala
Escala mayor: Muy buena

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

5. ¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales e inicio y fin de la clase) es el adecuado?

Escala menor: Definitivamente no
Escala mayor: Definitivamente sí

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

IV. Percepción general sobre el curso (aplicado a los tres sistemas en el curso de Comunicación Oral y Escrita)

1. Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas, presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

2. ¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

3. ¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

4. En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:

Escala menor: Muy mala

Escala mayor: Muy buena

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....
.....
.....

Sugerencias:.....
.....
.....

5. Escriba alguna sugerencia para mejorar el trabajo desarrollado. Puede incluir algún comentario sobre uno de los puntos calificados.

(Pregunta abierta)

Por favor indique su respuesta:

TA () DA () ED () TD ()

En el caso de que usted estuviera en desacuerdo, por favor indique sus:

Objeciones:.....

.....

.....

Sugerencias:.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 9: Justificación de los ítems de la encuesta

A continuación, se ofrecerá una breve justificación para cada ítem:

I. Evaluaciones en línea (dimensión exclusiva de la modalidad *e-learning*)

1. ¿Considera usted haber logrado una mejora en su aprendizaje al tener una evaluación de las prácticas calificadas en dos partes: oral y escrita en línea?

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Justificación del ítem. Parte significativa de la evaluación en línea tiene que ver con los mecanismos para establecer la identidad del estudiante. Ello, por supuesto, sin perder la oportunidad de trabajar las competencias lingüístico-comunicativas: la expresión oral (a través de la evaluación oral en línea), la comprensión de la información y la redacción argumentativa (apreciados en la parte escrita). Empero, este mecanismo requiere de un compromiso que los estudiantes deben estar dispuestos a asumir y sobre el cual puede diagnosticarse en la presente interrogante.

2. El desempeño del docente durante la Evaluación Oral en Línea fue:

Escala menor: Muy malo

Escala mayor: Muy bueno

Justificación del ítem. De encontrar aspectos negativos en la pregunta anterior, una de las razones posibles suele ser la participación del docente, la cual podría presentar retrasos, instrucciones poco claras o una realimentación poco constructiva.

3. Considera que los horarios propuestos para la Evaluación Oral en Línea fueron:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Justificación del ítem. Otra razón probable para la falta de receptividad para la evaluación oral en línea tiene que ver con la disponibilidad de horarios poco atractivos para los participantes. Al conocer ello, se puede tomar medidas que permitan una mejor captación y opiniones.

4. El proceso de inscripción e implementación de la Evaluación Oral en Línea ha sido:

Escala menor: Muy malo

Escala mayor: Muy bueno

Justificación del ítem. Para cerrar lo concerniente a este apartado, exclusivo del sistema *e-learning*, se plantea una evaluación de todo el proceso. La razón de esto es que complementa el análisis de impacto que pudiera tener frente a los otros elementos de esta propuesta.

II. Aula virtual (dimension exclusiva de las modalidades *e-learning* y *blended learning*)

1. Las videoconferencias, como herramienta para la comprensión del curso, resultan:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Justificación del ítem. Una característica inherente a la participación total o parcial en horas virtuales es la implementación de videoconferencias. Esta práctica sugiere modelos de trabajo que abarcan el desarrollo de actividades de diálogo, repaso, desarrollo de ejercicios y consultas disciplinares en tiempo real. Por lo tanto, consultar su utilización como herramienta para la comprensión del curso es de suma importancia.

2. La comunicación y envío de información por medio de “Anuncios” y/o “Mensajería interna” resultaron:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Justificación del ítem. Además de las herramienta de videoconferencia, la comunicación de docente a estudiantes se rige principalmente por “Anuncios” y/o “Mensajería Interna”. Sin embargo, para que estas funcionen correctamente, se pone a prueba la cantidad, calidad y utilidad de los mensajes.

3. Los foros, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Justificación del ítem. Además de las herramientas síncronas (como la videoconferencia) y de difusión de información (como “Anuncios” y “Mensajería Interna”), los foros constituyen una herramienta universal de los cursos a distancia, ya que ofrece utilidades como la presentación de los participantes, discusiones temáticas, consultas, etc., con la posibilidad de que todos los involucrados puedan contar con la información publicada. Por lo tanto, conocer la percepción estudiantil respecto del uso de esta herramienta es de suma utilidad para validar la implementación de los sistemas aludidos.

4. Las tareas virtuales, como herramientas para el aprendizaje, resultaron:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Justificación del ítem. La implementación de tareas que sugieran el envío de redacciones, portafolios, páginas Web enlazadas y otros productos es fundamental para la comunicación entre los estudiantes y el docente. Sin embargo, también es de suma importancia saber que los primeros se encuentran satisfechos con la forma en que estas son empleadas, tanto en la forma de presentar instrucciones como en su utilidad para el aprendizaje.

III. Labor docente (todos los sistemas)

1. La comunicación con el docente y la claridad en sus indicaciones resultan:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Justificación del ítem. La promoción de competencias lingüísticas se basa en las actividades que realizan los estudiantes; sin embargo, esta exigencia es transmisible a la forma en que trabajan los docentes y qué tanto estos representan un modelo de buena expresión y comprensión.

2. La realimentación ofrecida por el docente resulta:

Escala menor: Muy mala

Escala mayor: Muy buena

Justificación del ítem. Además de la calificación (mínimo requisito en la presentación de un trabajo), se busca valorar la virtud que ejerce el docente para sugerir correcciones y mejoras de forma positiva ante los demás. Este aspecto es particularmente importante en casos de avances de trabajos de larga duración como el proyecto de la asignatura.

3. El planteamiento de discusiones y explicaciones de los temas del curso por parte del docente resultan:

Escala menor: Muy malas

Escala mayor: Muy buenas

Justificación del ítem. La calidad del docente para generar situaciones de enseñanza-aprendizaje en un clima positivo es uno de los factores que determina la receptividad y sostenimiento del programa mediante la generación de interés y retención de los alumnos (Pineda- Báez, Pedraza-Ortiz y Moreno, 2015).

4. La relación que tiene el docente con los estudiantes resulta:

Escala menor: Muy mala

Escala mayor: Muy buena

Justificación del ítem. Como complemento al ítem anterior, y en consonancia con la investigación de los investigadores antes citados, es indispensable contar con una relación positiva entre docentes y estudiantes. Por lo tanto, más allá de las preferencias personales, importa conocer las implicancias de la interacción entre ellos.

5. ¿Considera que el manejo del tiempo (actividades grupales, inicio y fin de la clase) es el adecuado?

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Justificación del ítem. Una interrogante común a las preocupaciones para la programación curricular es el manejo del tiempo. Esto implica no solo que el tiempo sea manejado como se propuso, sino también que los estudiantes (y sobre todo aquellos que tienen una mayor experiencia de vida) perciban que este es empleado eficientemente.

IV. Percepción general sobre el curso (aplicable a todas las modalidades)

1. Los materiales ofrecidos por el docente (lecturas, presentaciones, videos y otros recursos que presenten contenidos) resultan:

Escala menor: Muy malos

Escala mayor: Muy buenos

Justificación del ítem. Fuera de los aspectos relacionados con el manejo docente, también están los que conciernen específicamente al curso, tales como los materiales que se utilizan para facilitar la generación de experiencias de enseñanza-aprendizaje.

2. ¿Considera que el nivel de dificultad del curso es el adecuado?

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Justificación del ítem. La percepción de la dificultad del curso puede ser sesgada en un sistema determinado por grupos de estudiantes jóvenes. Sin embargo, en un entorno de estudiantes adultos, un nivel de dificultad adecuado corresponde a un indicador de calidad, toda vez que se considera la satisfacción en el aprendizaje por la comprensión de un determinado nivel de complejidad.

3. ¿Recomendaría llevar el curso a otras personas?

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Justificación del ítem. Una forma interesante de interrogar sobre el manejo de la asignatura es consultar sobre la posibilidad de que esta sea recomendado hacia otros posibles participantes. En tal sentido, esta pregunta compromete no solo el parecer del encuestado, sino también la reflexión sobre los aspectos positivos o negativos para la posible participación de otros.

4. En general, podría decir que su experiencia en el curso resulta:

Escala menor: Definitivamente no

Escala mayor: Definitivamente sí

Justificación del ítem. El último ítem tipo escala cuestiona abiertamente el parecer sobre la experiencia suscitada. Se ha considerado como la última pregunta objetiva debido a que haber revisado dimensiones revisadas con el trabajo docente, el campus virtual y la percepción general, el estudiante dispone de los insumos necesarios para un juicio equilibrado.

5. Escriba alguna sugerencia para mejorar el trabajo desarrollado. Puede incluir algún comentario sobre uno de los puntos calificados.

Justificación del ítem. Un aspecto de interés para toda institución educativa, además de conocer la opinión del servicio educativo que se ofrece, es también conocer las sugerencias que sus estudiantes tienen al respecto. Esto, con el afán de incluir o lograr procesos más eficientes.