

Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación (TICE): desafíos para la enseñanza en un curso universitario*

Elizabeth Narváez Cardona
Beatriz E. Calle Cadavid
Universidad Autónoma de Occidente
Cali, Colombia

Este artículo es un reporte de caso que presenta los análisis que resultaron de la aproximación comprensiva que se realizó a un curso universitario llamado «Comunicación oral y escrita». El propósito era poner en relación el diseño del curso con las interacciones que se construyeron a lo largo del mismo, para lo cual se realizó un registro cualitativo y cuantitativo de algunas de las interacciones ocurridas durante su realización. Tanto las fortalezas como las problemáticas identificadas confirman a las autoras que la oferta de un curso apoyado en TICE exige la revisión crítica del diseño en comparación con el desarrollo de la experiencia, atendiendo a su naturaleza interactiva, para poder cualificar la propuesta.

Palabras clave: *interacción, experiencias educativas y TICE, curso universitario y TICE, lectura y escritura, educación virtual.*

Information and Communication Technologies in Education: the Teaching Challenges in an Undergraduate University Course

This article presents a case study report based on the analysis of a virtual education experience in the Oral and Written Communication course at Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombia), administered in the platform WebCT. The aim was to establish a relationship between the interactions built throughout the course and the course design. Data was gathered by means of a qualitative and quantitative record of student interactions along the course implementation. The findings suggest that because of its interactive nature, a successful ICT-based course calls for critical revision of course design and implementation.

* El presente artículo se deriva del proyecto de intervención institucional: «Virtualización de cursos», desarrollado entre el mes de enero y el mes de diciembre 2006 en la Universidad Autónoma de Occidente.

Keywords: *educational experiences, ICT, virtual interaction, virtual education, university course, reading and writing.*

***Technologies de l'Information et la Communication dans l'Éducation:
défis de l'enseignement dans un cours universitaire***

Résumé Cet article présente un compte rendu d'une expérience formatrice dans le cours universitaire «Communication orale et écrite» de l'Universidad Autónoma de Occidente (Cali, Colombie), lequel a été réalisé sur la plateforme WebCT. Le but est de mettre en relation, depuis une approche compréhensive, le dessin du cours en modalité virtuelle avec les interactions construites par les participants. Pour cette analyse, on a dressé des registres qualitatifs et quantitatifs des interactions. Le bilan des atouts et des difficultés de cette expérience de formation confirme la nécessité d'effectuer une révision critique du dessin des cours appuyés sur les TICE en tenant compte de sa nature interactive.

Mots clés: *interaction, expériences éducatives et TICE, cours universitaire, lecture et écriture, éducation virtuelle.*

1. Introducción

La interacción educativa supone un contexto específico, con sus propios códigos, con su cultura diferenciada. En estas interacciones se construyen mensajes cuyo contenido es explícito al objeto de estudio y otros menos explícitos (p.e. contratos sobre los modos de participación y el funcionamiento de la clase), lo que hace que el mensaje educativo sea doble, «habla» de algo específico mientras está «hablando» de otras cosas a la vez. En este complejo intercambio de influencias, la actividad del docente y de los estudiantes no va por una vía lineal de acuerdos mutuos, sino por una compleja red de intercambios (Gvirtz- Palamidesi, en Andreone y Bollo 2005, Mercer 1996, 1997).

Esta perspectiva interactiva de los procesos educativos también se relaciona con un paradigma sociocultural de la educación. Una de las derivaciones de dicho paradigma es la convicción de que el conocimiento es situado, es decir, el contexto adquiere protagonismo en la adquisición del conocimiento y se convierte en el producto de la interacción entre la actividad, el contexto y la cultura.

Dicha visión social, interactiva y cultural de los procesos educativos puede considerarse como la colaboración o la ayuda prestada por alguien 'más capaz', a otro en proceso de aprendizaje (resolver una tarea o un problema), para potenciar y desarrollar las funciones psicológicas superiores. Por consiguiente, quien está en proceso de formación se entiende como un sujeto activo cuyos conocimientos, capacidades y destrezas evolucionan, en relación y por contraste, con los conocimientos, las capacidades y destrezas de los otros, que son los maestros, otros estudiantes o agentes educativos¹ (Rincón, Narváez y Roldan 2005).

En consecuencia, los procesos educativos en general, y el aula en particular, son construcciones sociales que dependen de la interacción que se establece entre el maestro, los estudiantes y el material semiótico –lo lingüístico y lo no lingüístico relativo al objeto de enseñanza y a otros contenidos– que se construye y circula (Rincón *et al.* 2005).

Como se ve, la interacción es un principio constitutivo de la enseñanza y el aprendizaje, que se evidencia en las mutuas influencias entre los participantes (el maestro, u otros agentes educativos y estudiantes), el material semiótico y el marco social en el que se generan estos procesos. En su defecto, el análisis de la interacción en procesos educativos implica considerar tanto las actuaciones del maestro o de cualquier otro agente educativo en relación simultánea con las actuaciones del alumno y viceversa, así como las que se establecen con distintos materiales educativos (películas, módulos, guías, trabajos, etc.). Estos procesos no necesariamente se dan al mismo tiempo, es decir, a partir de interacciones cara a cara (sincrónicas), tal como se comprende habitualmente la interacción, sino que también pueden darse como interacciones en momentos distintos (asincrónicas) (Rincón *et al.* 2005).

De acuerdo con lo anterior, se considera que es necesario estudiar la interacción educativa a partir de manifestaciones no

¹ Término utilizado para designar al sujeto que lidera un proceso de enseñanza; en la mayoría de los casos es el maestro, pero también puede ser un invitado o un «par» más capacitado en la resolución de la tarea propuesta.

verbales y verbales, tanto orales como escritas, simultáneas o diferidas (Rincón *et al.* 2005, Agudelo 2004).

Desde esta óptica se asume que una experiencia de aprendizaje constituida por el uso de tecnologías de la información y comunicación en la educación y la enseñanza (TICE) es en principio un fenómeno educativo, es decir, interactivo, que hace visible su naturaleza sociocultural. La sigla hace referencia al uso de las tecnologías digitales de la comunicación y la información (TIC) que son utilizadas específicamente en contextos educativos. Esta denominación reconoce que dichas tecnologías son utilizadas también en otros contextos como la industria y la empresa; sin embargo, su valor radica en que reconoce la especificidad de los procesos de interacción que se establecen en el ámbito educativo (Berdugo 2001).

La afirmación sobre la naturaleza interactiva de un proceso educativo apoyado en TICE refuta la idea de que la incorporación de las TIC² en estos contextos sólo es consistente en el uso de aplicaciones del computador para facilitar los procesos (Hernández 2001). Dicho de otro modo, el acceso a la información no es equivalente al acceso al conocimiento y a las oportunidades de educación. En este sentido, el empleo de las TICE en prácticas educativas sólo representa un progreso si se efectúa para mejorar oportunidades educativas para el aprendizaje y no simplemente para proveer cada vez mayor cantidad de información (Andreone 2005).

En efecto, algunos autores (Prado 2001) defienden la tesis de que experiencias educativas organizadas principalmente a partir de la utilización de tecnologías informáticas basadas en el uso del computador y la red, constituyen prácticas culturales que imponen códigos específicos: por un lado, nuevas sensibilidades –de velocidad, simultaneidad y sonoridad–; y por el otro,

² Esta denominación es la más aceptada para hacer referencia a la variedad de recursos y herramientas tecnológicas que van desde las tecnologías tradicionales (radio, TV., video, redes telefónicas y telemáticas) hasta el uso de modernas tecnologías informáticas basadas en el computador y la red, pues se considera que no fueron creadas o destinadas necesariamente, para responder a problemáticas educativas (Berdugo 2001).

constituyen un entorno educacional difuso porque la información está descentrada, fragmentada e incluye saberes múltiples (Martín-Barbero 2000). En consecuencia, el proceso exitoso de incorporación de las tecnologías a la educación depende de un cruce de variables de políticas educativas (organizativa-curricular), económicas, infraestructurales y culturales (Area 2005).

De esta manera, avanzar en el estudio de experiencias particulares de uso de TICE en prácticas educativas, reconociéndolas como fenómenos interactivos, permitirá comprender su especificidad. En tal sentido es válido y necesario que las experiencias innovadoras en este ámbito se asuman con una mirada autocrítica para analizar las complejidades que imponen estas prácticas. Asumir esta responsabilidad implica no caer en visiones simplistas que asumen que las tecnologías mejoran *per se* la calidad educativa.

Así pues, el siguiente reporte de caso presenta una revisión de la puesta en marcha de un curso universitario llamado «comunicación oral y escrita» que incorporó el uso del computador y la red. El propósito de este seguimiento es poner en relación el diseño del curso con las interacciones que se construyeron a lo largo del mismo. Se identifican las fortalezas en el diseño, a partir de la ejecución del curso, así como sus limitaciones. Sin embargo, no es la intención de este análisis resaltar las problemáticas, sino convertirlas en objetos de reflexión y consideración –en términos de desafíos– para la cualificación de la propuesta.

2. Metodología

El curso analizado fue la asignatura «Comunicación oral y escrita» que se ofrece en el primer semestre de los tres programas académicos diurnos y presenciales (Diseño de la Comunicación Gráfica, Comunicación Publicitaria y Comunicación Social) de la Facultad de Comunicación Social de la universidad en la que se realizó el trabajo. Este curso se ha ofrecido en su modalidad presencial durante 4 años en dicha Facultad. Dado que se trata de un curso compartido por los tres programas académicos

nombrados y que recibe semestralmente un promedio de 350 estudiantes, la institución contempló el diseño y oferta de esta asignatura incorporando el uso del computador y la red, con el propósito de posibilitar una mayor cobertura.

El apoyo institucional ofrecido para este proceso se orientó en tres modalidades durante un semestre académico (16 semanas). La primera consistió en la realización de dos sesiones consecutivas y colectivas (con los docentes de otras facultades que se encontraban en el mismo proceso), al comienzo del semestre, sobre aprendizaje significativo y ruta de diseño instruccional (RDI)³. La segunda, fue el trabajo independiente, de 6 horas semanales, realizado por las autoras de este texto, para diseñar el curso. Finalmente, una asesoría semanal de 2 horas, sobre el diseño del curso por parte de una orientadora de la institución.

El curso se administraba con la plataforma WebCT⁴ instalada en un servidor de la universidad; allí se encontraban los materiales del curso que estaban en formato Acrobat Reader (PDF). En esta asignatura⁵ el objetivo general es

construir estrategias para la comprensión y la composición de textos orales y escritos académicos, mediante prácticas interactivas que pongan en relación textos, contextos y sujetos, en el marco académico y profesional de la comunicación social, la comunicación publicitaria y el diseño de la comunicación gráfica.

Para el alcance de este propósito se planearon las siguientes actividades:

³ Con este nombre se denomina el proceso de diseño del curso e incluye la definición de los siguientes ámbitos: objetivos de aprendizaje, contenidos organizados en módulos, estrategias metodológicas en relación con las actuaciones esperadas entre profesor y estudiantes a partir del manejo del computador y la red, evaluación y definición de un cronograma.

⁴ WebCT es un conjunto de herramientas educativas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación y la cooperación entre maestros y estudiantes a través del uso de computadores e Internet. Cuenta con herramientas de comunicación tales como correo electrónico, grupos de discusión y *chat*, páginas de contenidos, actividades interactivas, calendario, glosario, material multimedia, entre otras. Adicionalmente, WebCT facilita el diseño y la construcción de los cursos *on-line* (UNAB 2006).

⁵ Las descripciones del curso en mención son retomadas de los programas académicos institucionales.

- a) Estudio independiente:
 - (i) Talleres de reflexión (recapitulación de los aprendizajes y su importancia), talleres de demostración (explicación de los aprendizajes para continuar con los talleres de aplicación y evaluación); talleres de aplicación (prácticas de los aprendizajes).
 - (ii) Co-evaluaciones de talleres y producciones: análisis y reflexión conjunta de los talleres de reflexión y aplicación.
- b) Galería de trabajos: espacio utilizado por el tutor para publicar los trabajos del grupo y que, en su mayoría, se utilizan como referente para la realización de los talleres.
- c) Grupos autónomos de estudio:
 - (i) Sub-grupo de trabajo: grupos libremente constituidos por 5 integrantes que interactúan virtual o presencialmente según lo decidan; para ponerse en contacto reciben una ficha de datos personales de sus compañeros.
 - (ii) Foros: surgen de las preguntas planteadas por el tutor y de algunos talleres de reflexión; se participa una sola vez por subgrupos de trabajo y el tutor responsabiliza a uno de éstos para sacar conclusiones y publicarlas en la galería de trabajo.
- d) Asesorías en línea: solicitud por correo electrónico para resolver dudas y sesiones libres⁶ de *chat*).
- e) Evaluación de los talleres de aplicación y reflexión: criterios cualitativos relacionados con los contenidos explicados en los talleres de demostración, la puntualidad en la entrega, la coherencia y la pertinencia de lo solicitado.
- f) Trabajo final: planeación, escritura –en parejas– de dos borradores⁷ y edición de un texto escrito argumentativo académico; presentación de este proceso escrito mediante una exposición oral que requiere de la asistencia presencial.

⁶ Por libre se está entendiendo una conversación que gira en torno a los comentarios e inquietudes de los estudiantes y del tutor que surgen de la realización de los talleres de aplicación, lo que significa que no se planean desde el diseño.

⁷ Se denomina «borrador» a un texto escrito que puede ser mejorado a partir de la retroalimentación ofrecida por un agente educativo.

Una vez ofrecido el curso al primer grupo de estudiantes en esta modalidad apoyada en el uso del computador y la red⁸, el colectivo docente institucional involucrado consideró necesario realizar una mirada reflexiva sobre el proceso tanto de diseño como de su puesta en marcha⁹.

Consideramos que los estudios sobre cursos apoyados en TICE no deben centrarse, de modo prioritario, en análisis cuantitativos (cálculos de alumnos por computador, número de profesores formados o número de aulas con acceso a Internet), dado que esto ofrece una visión superficial del fenómeno. Por el contrario, se requiere el análisis de las estructuras y los modos de organización de la práctica escolar –modos de trabajo y relación del profesorado– y los métodos de enseñanza –tipo de actividades y demandas de aprendizaje para el alumnado y los sistemas evaluativos– (Area 2005). Por esa razón, se caracterizaron las interacciones que se construyeron a lo largo del curso, a partir de un registro cualitativo y cuantitativo de las mismas.

Con el registro cuantitativo se buscó por un lado, identificar la periodicidad y la cantidad de estudiantes que realizaban las entregas de los trabajos y participaban en los foros propuestos por módulo¹⁰ en sus respectivas unidades temáticas¹¹; por otro lado, identificar la periodicidad y cantidad de interacciones del docente y los estudiantes a través del correo electrónico. Ambos aspectos se registraron en una rejilla (Anexo 1), según tres criterios: a) el tipo de actividad que se diseñó (talleres de reflexión,

⁸ El curso se ofreció para el semestre julio-noviembre de 2006 y en ese mismo período académico se ofrecieron 27 en su modalidad exclusivamente presencial.

⁹ Por eso, este reporte de caso surge del informe ejecutivo de la experiencia de trabajo sobre los aspectos generales del curso sin focalizar el análisis en algún objeto específico del mismo (p.e. el objeto de enseñanza, en este caso la lectura y la escritura al comienzo de la formación universitaria).

¹⁰ Los módulos son la organización de temas generales en correspondencia con los objetivos de aprendizaje del curso. El curso analizado está constituido por 3 módulos: Módulo 1, Comprensión de textos escritos académicos; Módulo 2, Composición escrita de textos escritos argumentativos académicos; Módulo 3, Caracterización, planeación y ejecución de la exposición en la universidad.

¹¹ Las unidades temáticas están conformadas por los contenidos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje de cada módulo.

de aplicación y foros); ii) el módulo al que pertenecía; y iii) la cantidad de actividades propuestas por módulos.

Con el registro cualitativo se buscó analizar algunas actividades del curso para reflexionar sobre la incidencia del apoyo ofrecido a partir de los módulos escritos diseñados, algunos correos electrónicos y un foro entre los estudiantes y la tutora. Para lograr este propósito la tutora¹² seleccionó un estudiante activo¹³ y dos de sus talleres de aplicación, uno, considerado exitoso y otro problemático (Figura 1); dicha distinción surgió al comparar los logros en el desempeño del estudiante con los objetivos de aprendizaje de la actividad.

Actividad 8

Taller de Aplicación 1: La situación de enunciación del texto «¿una rara enfermedad?»

Objetivo

Aplicar las estrategias de análisis vistas en la identificación de la situación de enunciación en un texto específico.

Actividad

Realizar la lectura del texto «¿Una rara enfermedad?» y en grupo el ejercicio de análisis propuesto.

Consignas

1. Revise de manera detenida la presentación Procedimiento para identificar la situación de enunciación de un texto escrito.ppt
2. Recuerde que si tiene dudas puede solicitar asesoría en línea al Tutor del curso.
3. Realice de manera individual la lectura del texto «¿Una rara enfermedad?».
4. Antes de trabajar en grupo, intente de manera individual llenar los puntos que más pueda de la rejilla 6.
5. Reúnanse en el grupo de trabajo ya establecido, bien sea de manera virtual (utilizando el correo electrónico o el *chat*) o presencial y diligencien la rejilla 6.
6. Una vez haya consenso en el grupo sobre el contenido de la rejilla envíenla al Tutor por el correo electrónico del curso ajustándose a la fecha establecida para ello en el plan de actividades del Módulo 1 y el calendario del curso.

Criterios de evaluación

- Puntualidad en las entregas
- Identificación de la imagen de escritor-enunciador que se pretende construir en el texto.
- Selección de las expresiones o ideas pertinentes a la imagen del

¹² Es importante aclarar que ambas autoras fueron diseñadoras del curso y una de ellas fue tutora del mismo.

¹³ Por estudiante activo se entiende aquel que entregó la totalidad de las actividades propuestas y mantuvo la comunicación con el tutor a través del correo electrónico hasta el final del curso.

autor-enunciador
• Inferencias a partir de «huellas textuales».
• Identificación de la intención del autor-enunciador que se pretende construir en el texto.
• Selección de las expresiones o ideas pertinentes a la intención del autor-enunciador.
• Inferencias a partir de «huellas textuales» de la intención del autor-enunciador.
• Identificación de la imagen de lector-enunciatario que se pretende construir en el texto.
• Selección de las expresiones o ideas pertinentes a la imagen del lector-enunciatario.
• Inferencias a partir de «huellas textuales» de la imagen del lector-enunciatario.

Figura 1. Taller de aplicación problemático

Para analizar las interacciones que se construyeron en torno a la realización de estos talleres de aplicación del estudiante seleccionado, se revisaron los siguientes datos: talleres de demostración previos a los talleres de aplicación, correos electrónicos que circularon entre el tutor y el estudiante, y el producto final, es decir, la resolución de los talleres de aplicación por parte del estudiante.

Para dichos datos los indicadores de análisis fueron los siguientes:

- El *contenido*: qué se dice en los talleres de demostración, en los objetivos.
- Las *consignas y los indicadores* de evaluación de los talleres de aplicación, así como en los borradores y el producto final de los mismos, en las preguntas de consulta de los estudiantes y en las respuestas ofrecidas por el tutor. Este último análisis se realizó en los correos electrónicos y los comentarios de las revisiones realizadas a los avances de los talleres de aplicación entregados por el estudiante.
- El *modo como se presenta el contenido*; básicamente se tuvo en cuenta, por un lado el orden de los intercambios mantenidos para la realización de los talleres de aplicación seleccionados del estudiante activo, es decir, la organización temporal de la presentación y envío de la información, a saber: primero el taller de demostración, posteriormente un primer avance del taller de aplicación, correos

electrónicos, un segundo avance del taller de aplicación, correos con revisiones y entrega final. Por otro lado, algunos recursos de apoyo para el estudiante (presentados en hipervínculos) como protocolos para organizar la información de los talleres de demostración y aplicación (tabla y rejillas), síntesis de procedimientos en formato de Power Point, glosarios, aclaraciones conceptuales.

- La *correspondencia* entre: i) los borradores de avance y la versión final de los talleres de aplicación con el contenido de los talleres de demostración, ii) las consignas y los indicadores de evaluación de los talleres de aplicación, así como en los borradores y el producto final de los mismos, iii) las preguntas de consulta de los estudiantes y las respuestas ofrecidas por el tutor.

Para complementar el análisis, se consideró importante conocer las diferentes percepciones de los estudiantes frente a su experiencia en el curso estudiado. Se recogió información en la única jornada presencial¹⁴ que se programó hacia el final del semestre. Para tal fin se diseñó una encuesta (Anexo 2) que se aplicó a los 7 estudiantes que finalizaron el curso; ésta incluyó dos ámbitos: uno que indagaba las opiniones de los estudiantes sobre distintos aspectos metodológicos del desarrollo del curso, y el otro exploraba la percepción de los mismos sobre lo que consideraban indispensable como saberes previos, habilidades y condiciones para matricularse en un curso que se apoya en el uso del computador y la red.

3. Resultados

Tal como se anunció, la presentación de los resultados atiende a la identificación de posibilidades y fortalezas que se encontraron en la experiencia analizada, para luego centrarse en las problemáticas y a partir de ellas realizar algunas propuestas para reflexionar.

¹⁴ Por la naturaleza de los objetivos y contenidos del aprendizaje, era indispensable este espacio para la presentación de una exposición en la que se sustentaba el trabajo escrito final.

3.1. Fortalezas de la experiencia analizada

Se encontró una tendencia hacia la evaluación cualitativa del desempeño de los estudiantes. De hecho, los estudiantes valoraron de manera positiva este tipo de estrategia, debido a que les permitía hacer ajustes y aprender de los problemas. Esta condición se evidenció en las consignas y criterios de evaluación de los talleres de aplicación, en la retroalimentación ofrecida por la tutora en los correos electrónicos y en los comentarios incluidos en los trabajos enviados por los estudiantes, situación que les permitía asumir los talleres de aplicación como procesos de escritura progresiva que apoyaban el alcance de los objetivos de aprendizaje. Veamos algunos ejemplos¹⁵:

- Cada uno de los talleres de aplicación incluía criterios de valoración, lo que significa que se evaluaba lo que se había explicado y se calificaba lo que con anticipación se había informado en dichos criterios.
- Las observaciones que la tutora escribía permitían a los estudiantes presentar borradores de sus trabajos. Se ilustra con el siguiente correo electrónico:

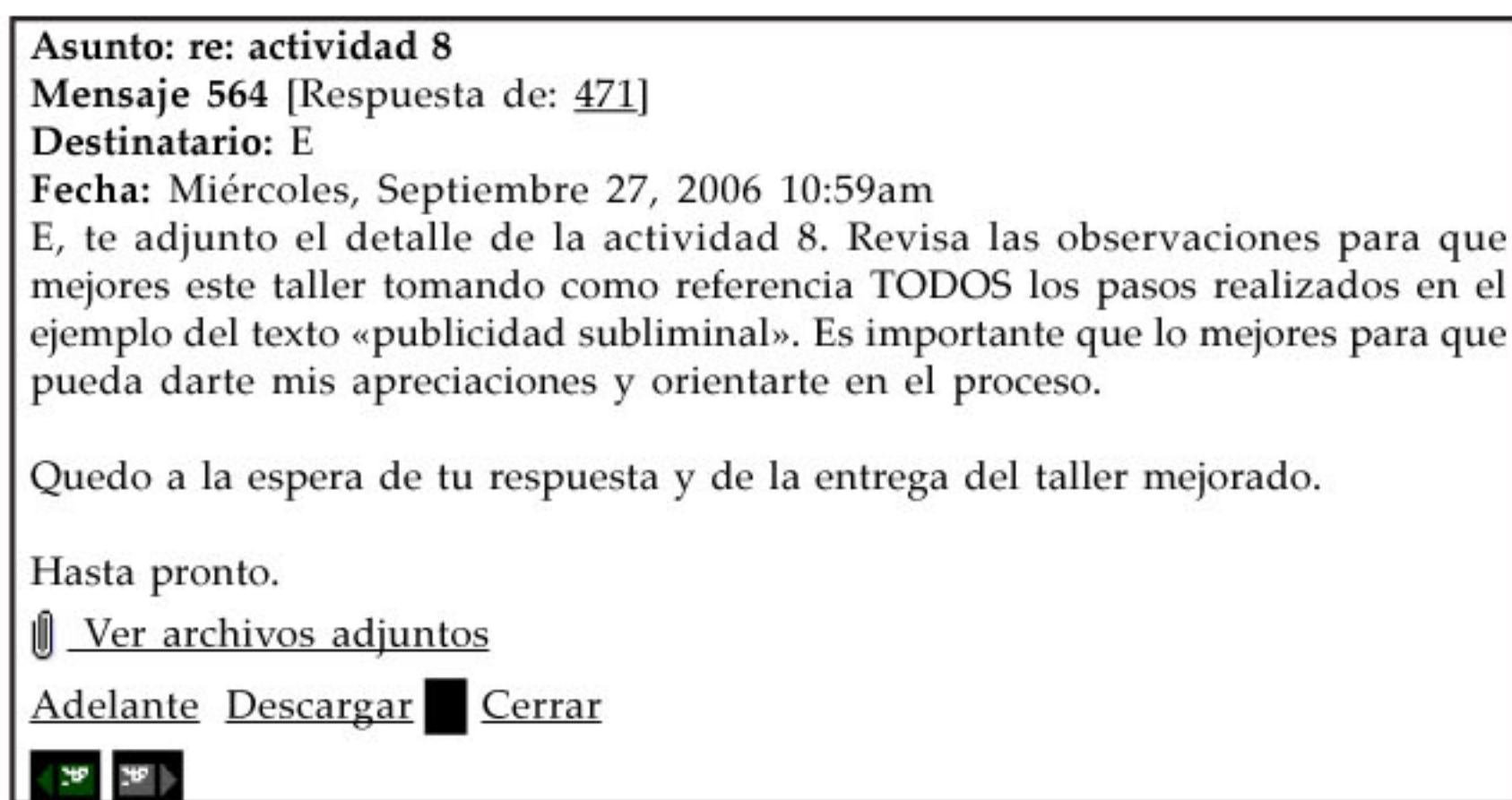


Figura 2. Correo electrónico con observaciones

¹⁵ Es necesario aclarar que no se modifica la digitación, la redacción ortográfica o gramatical de algunos de los datos escritos por parte de la tutora y de los estudiantes. De estos últimos se omiten sus nombres y se denominan con la letra «E» numerada, en caso de ser varios.

- La tutora realiza una valoración del desempeño de los estudiantes comparando las tareas que le envían con los criterios propuestos en la consigna de cada una de las actividades, y finalmente asigna una calificación correspondiente a las disposiciones institucionales¹⁶ sobre la relación entre la nota y el desempeño. Veamos:

Criterios de evaluación		
•	Puntualidad en las entrega	----- CUMPLIÓ
•	Identificación de la imagen de escritor-enunciador que se pretende construir en el texto	— CUMPLIÓ
•	Selección de las expresiones o ideas pertinentes a la imagen del autor-enunciador	——— CUMPLIÓ
•	Inferencias a partir de “huellas textuales”	—— CUMPLIÓ PARCIALMENTE

4.0	Bien	El estudiante logra los objetivos con un rendimiento adecuado. Son evidentes ciertas fallas o vacíos en algunos aprendizajes (No defines la imagen del lector según el análisis solicitado).
-----	------	--

De otro lado, se evidenció como fortaleza –necesaria, aunque no suficiente¹⁷–, que el diseño de las consignas para acompañar las actividades propuestas desde los módulos escritos, permite el acompañamiento del proceso en tanto se redactan describiendo «paso a paso» lo que se espera que el estudiante realice como muestra de su desempeño. Los estudiantes consideraron que el diseño de las consignas facilitaba la realización de las actividades y, además, algunos opinaron que les permitieron organizar el tiempo para el desarrollo de las mismas (ver consignas en la Figura 1).

Otro de los beneficios encontrados en el diseño de este curso fue un espacio digital, diseñado para este curso

¹⁶ El Reglamento Estudiantil (2005) de la institución estandariza una escala de calificaciones en la que cada asignación numérica corresponde a un desempeño cualitativo. Por ejemplo, una nota de 4,0 corresponde a un desempeño cualitativo equivalente a «Bueno», descrito así en dicho reglamento: «El estudiante logra los objetivos con un rendimiento adecuado. Son evidentes ciertas fallas o vacíos en algunos aprendizajes. Puede considerarse como el estudiante término medio» (p. 25).

¹⁷ Pensamos que las consignas son un modo de interacción, entre otras como el *chat*, el foro y el correo electrónico, que si bien acompañan los procesos de aprendizaje, no son exitosas si no se problematiza, confronta o reflexiona en torno a los objetos de aprendizaje.

especialmente, llamado «galería de trabajos» en el que las tareas escritas de los estudiantes se ofrecían como referentes para la discusión. Se observó que ante las problemáticas que pueden enfrentaban los estudiantes en la resolución de las actividades, la tutora sugirió analizar trabajos exitosos como un recurso didáctico para apoyarlos con las dificultades. Este espacio funcionaba como un «pizarra digital» (Figura 3) para socializar aquellos trabajos que la tutora consideraba pertinentes para sus propósitos de enseñanza.



Figura 3. Galería de trabajos

Esta estrategia se complementaba con las sesiones de foros y de *chat*. Los foros giraban en torno a una pregunta problema que se planificó desde el diseño del curso y que los subgrupos de estudiantes debían responder participando una sola vez (Figura 4). Los *chat* surgían para responder a las problemáticas que no era posible anticipar desde el diseño, ni resolver con la comunicación asincrónica por medio del correo electrónico. El desarrollo del curso mostró que la mayoría de los estudiantes (65%) ingresaron para participar en los foros mientras que con

el *chat* hubo problemáticas a las cuales se hará referencia en el siguiente apartado.

Actividad 17

FORO GENERAL 2

Tópico de análisis

¿Cómo aportan los aprendizajes sobre el análisis de la situación de enunciación, la macroestructura y la superestructura de los textos expositivos para realizar lecturas en el ámbito académico?

Autor: E1

Fecha: septiembre de 2006

Para mí, la superestructura y la macroestructura aportan mucho a la hora de realizar una lectura en el ámbito académico, pues son de gran ayuda, ya que nos sirven para organizar de una manera adecuada y comprensible las ideas de un texto, separando las ideas principales de las ideas secundarias o de apoyo si se requiere un resumen, o profundizando en éste si así se requiere, para así, mediante estas dos estructuras, poder comprender mejor un escrito analizando sus ideas o planteamientos.

Autor: E2

Fecha: septiembre de 2006

para mi estas dos formas de organizar las ideas que son las macroestructuras y la superestructuras son muy importantes ya que nos sirven de un gran apoyo en este proceso de aprendizaje debido a que por medio de estas podemos organizar de manera correcta las ideas para lograr un mejor analisis de un texto informativo cualquiera. para mi estas dos formas de agrupar ideas son una manera util de hacer que el estudiante ponga en practica el analisis y la interpretacion. De esta manera se superpone la sitiacion de enunciacion de un texto que es lo que busca estos tipos de herramientas.

profe este es mi aporte acerca del foro 2

gracias

Figura 4. Ejemplo de foro

Finalmente, los contenidos de enseñanza fueron considerados por los estudiantes¹⁸ como interesantes y específicos, además de esenciales para su formación, debido a que les resultaron útiles para desempeñarse en otras asignaturas. Piensan que la explicación de dichos contenidos en los módulos escritos, fue clara –por lo detallada– y suficiente en relación con las actividades posteriores que se les proponían. De hecho, los

¹⁸ Es necesario recordar que cuando se hace referencia a las percepciones de los estudiantes, se están retomando dichas afirmaciones de la encuesta aplicada en la única jornada presencial.

talleres de aplicación y reflexión se apreciaron como pertinentes por dos razones: uno, son consecuentes con los temas del curso; y dos, porque son un apoyo para aprender dichos temas.

En consecuencia, el diseño y la propuesta de talleres de reflexión (9 en total) ponen de manifiesto el interés pedagógico, desde el diseño, de permitir a los estudiantes la toma de conciencia sobre los aprendizajes, debido a que este tipo de talleres les exigían hacer explícitas las facilidades y las dificultades enfrentadas en el proceso y en el resultado de las actividades. Los talleres de reflexión recuperaban –en algunos casos– los saberes previos de los estudiantes, solicitaban retomar las actividades realizadas y finalmente, concluir la utilidad de los aprendizajes.

3.2. Problemáticas identificadas

Llamó la atención que los talleres de aplicación 1 y 2 del Módulo 1, tuvieron una baja frecuencia de entrega puntual. En ambos casos, el trabajo fue entregado por aproximadamente el 45% de los estudiantes matriculados, pero de ellos menos del 10% lo entregó en el tiempo estipulado. Esto fue llamativo además porque eran actividades propuestas al comienzo del semestre, momento de un curso en el que generalmente los estudiantes participan activamente del proceso.

De hecho, los estudiantes autoevaluaron como problemática la entrega puntual de sus trabajos y reconocieron que solicitaban tiempos adicionales para la entrega de algunas actividades. Las razones con las que justificaron esa situación fueron, por un lado, la falta de organización con el tiempo y, por el otro, la acumulación de trabajo.

No obstante, también se encontró en el análisis de los talleres de demostración y de aplicación algunas posibles razones por las cuales se presentó un bajo índice de entrega. Para la realización de los talleres de aplicación, los estudiantes debían leer los talleres de demostración que les exigían llevar a cabo procedimientos como: leer el texto del análisis, cuya extensión aproximada es de 2 páginas; también, leer y comprender (en promedio 19 páginas) las explicaciones del procedimiento que

«deberían» seguir en la actividad de aplicación; remitirse a las definiciones que se presentan una sola vez con hipervínculos; de igual manera, comprender las tablas de explicación en los talleres de demostración y utilizarlas como rejillas en los talleres de aplicación. Este complejo proceso fue percibido por los estudiantes, quienes consideraron que algunos de los contenidos y su explicación se tornaban extensos.

Este análisis de los distintos factores que intervinieron en la manera como los estudiantes se representaron las tareas para el aprendizaje y como participaron en ellas, estaría mostrando que los usos pedagógico de las TICE en esta experiencia son altamente relevantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Area 2005).

En particular, los talleres de aplicación remitían al estudiante a aclaraciones procedimentales que se sintetizaban en presentaciones Power Point y a las que accedía por medio de hipervínculos (p.e. consigna 1, Figura 1). Por último, las consignas contemplan la comunicación con la tutora una sola vez para el envío de las rejillas diligenciadas; sin embargo, ésta recuerda la asesoría en línea a través del correo electrónico (p.e. consignas 2 y 6, Figura 1).

También se encontró que la solicitud de realizar los talleres de aplicación en un grupo de trabajo podría explicar la tardanza en la entrega de los talleres analizados, debido a que esta condición implica el tiempo para gestionar y mantener un trabajo cooperativo con el equipo. Sin embargo, la metodología de trabajo en grupo¹⁹ fue valorada por los estudiantes como una buena estrategia porque: uno, permitía compartir responsabilidades para el caso de trabajos extensos; dos, facilitaba el trabajo con compañeros que conocían de otros cursos presenciales en la misma universidad; y tres, se recibe apoyo de un par más experto, sobre todo para el caso de los estudiantes que decían tener poca experticia con el aprendizaje apoyado en el uso del computador y la red. A pesar de esta percepción

¹⁹ Para el trabajo grupal se propuso formar grupos de 2 y 3 estudiantes. El 92% de las actividades se propusieron en esta modalidad de trabajo.

positiva entre los estudiantes, se observó que la mitad del curso trabajó en grupo (52%) y la otra mitad de manera individual.

Se piensa que este comportamiento tiene sus posibles causas en los siguientes factores: en primer lugar, a pesar de que se sugiere a los estudiantes el uso del *chat* y el correo electrónico para convocar un grupo de trabajo y ponerse en discusión y negociación, antes de enviarlo a la tutora (ver la consigna 5 en la Figura 1), la consigna sin su intervención explícita no garantiza que los estudiantes interactúan por su cuenta.

En segundo lugar, es relativo pensar que una experiencia educativa apoyada en TICE es un esquema flexible de formación, cuando las actividades que se proponen se rigen por unos tiempos fijos y previstos de funcionamiento, tanto para la realización de la actividad como para su envío. Además, la cantidad total de actividades en el curso analizado era de 24 y éstas se ajustaban en un cronograma de 16 semanas del calendario académico. Como se ve, la asignación de actividades desbordaba las posibilidades reales de tiempo durante el semestre, razón por la cual, talvez, los estudiantes que eligieron trabajar en modalidad individual decidieron no invertir el tiempo requerido para la constitución de un grupo (que implica contacto, concertación, negociación, definición de roles, entre otros).

Finalmente, es posible que conformar equipos se complicara debido al índice de deserción de los estudiantes; la Figura 5 muestra: 17 estudiantes matriculados, 12 después de las fechas de cancelación de asignaturas definidas por la institución y 7 activos al finalizar el semestre.

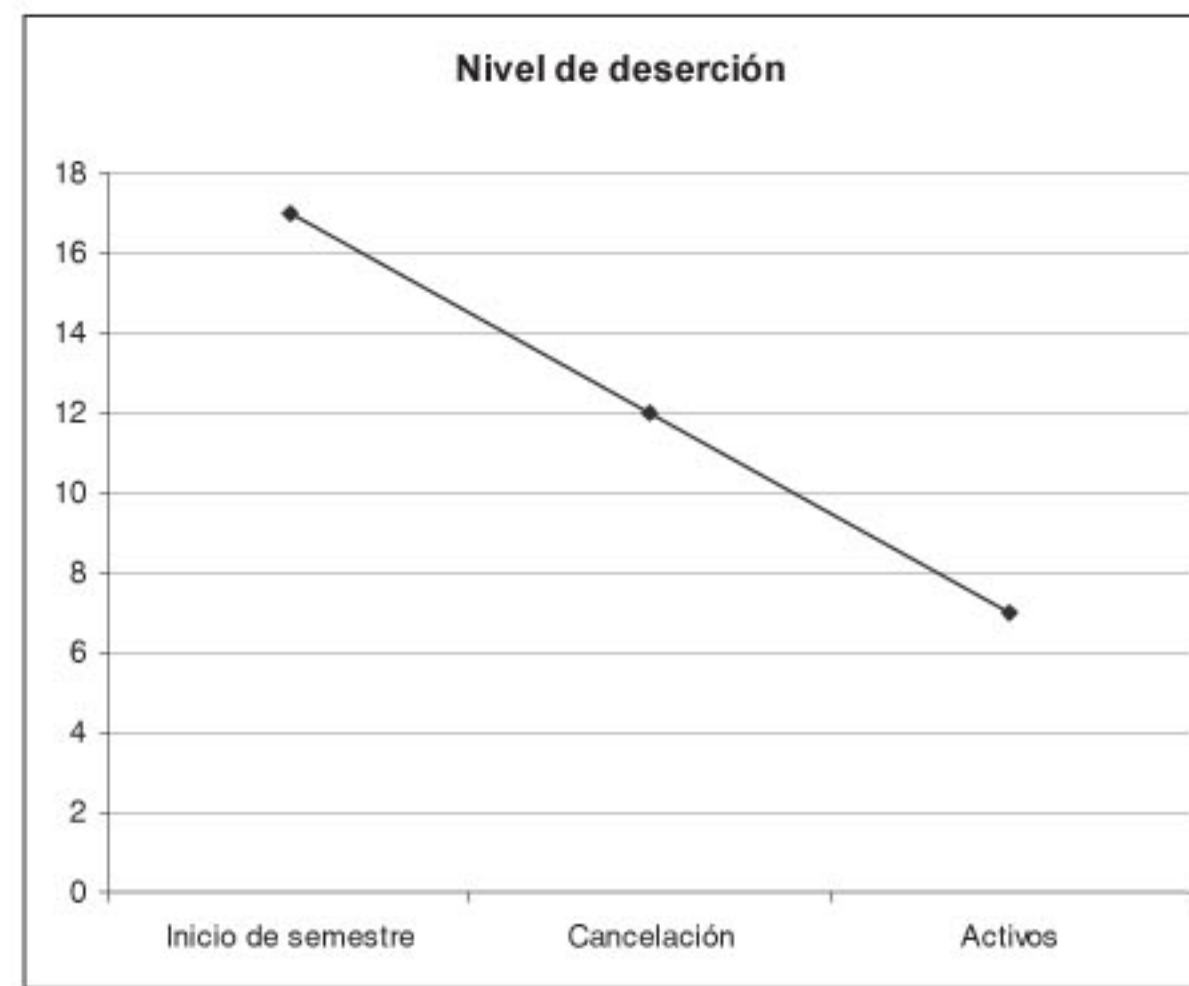


Figura 5. Nivel de deserción

Por lo anterior, puede decirse que una manera de incidir en esta problemática sería que la tutora citara a subgrupos de estudiantes en el *chat* para realizar con ellos la conformación de los grupos. También se podrían incluir foros –al principio de la asignatura– que propicien espacios de conocimiento del grupo que incluya la información (información personal, académica y expectativa) de los estudiantes participantes.

Tal como lo muestra la investigación realizada por Juárez y otros (2003), no se evidencia un consenso de opiniones entre los docentes sobre los aspectos de «efectos del trabajo en grupo» y «la efectividad pedagógica» cuando utilizan en estos dispositivos (*chat*) de comunicación.

En relación con la función de los correos electrónicos en la asignatura, los estudiantes consideraron útil y constante la comunicación mantenida con el tutor porque siempre respondió a las demandas que se realizaron. Sin embargo, se encontró una tendencia (el 75%), a utilizarlos –tanto por parte del tutor como de los estudiantes– más como una herramienta de comunicación con fines de gestión (Figura 6), p.e. indagación sobre las condiciones de entrega de trabajos como las fechas estipuladas y la confirmación de la evaluación obtenida). Mientras que correos con fines de aprendizaje (Figura 7), p.e. obtener retroalimentación,

exponer dudas, poner en consideración el avance de un trabajo, entre otros, sólo circularon en un 25% de los casos.

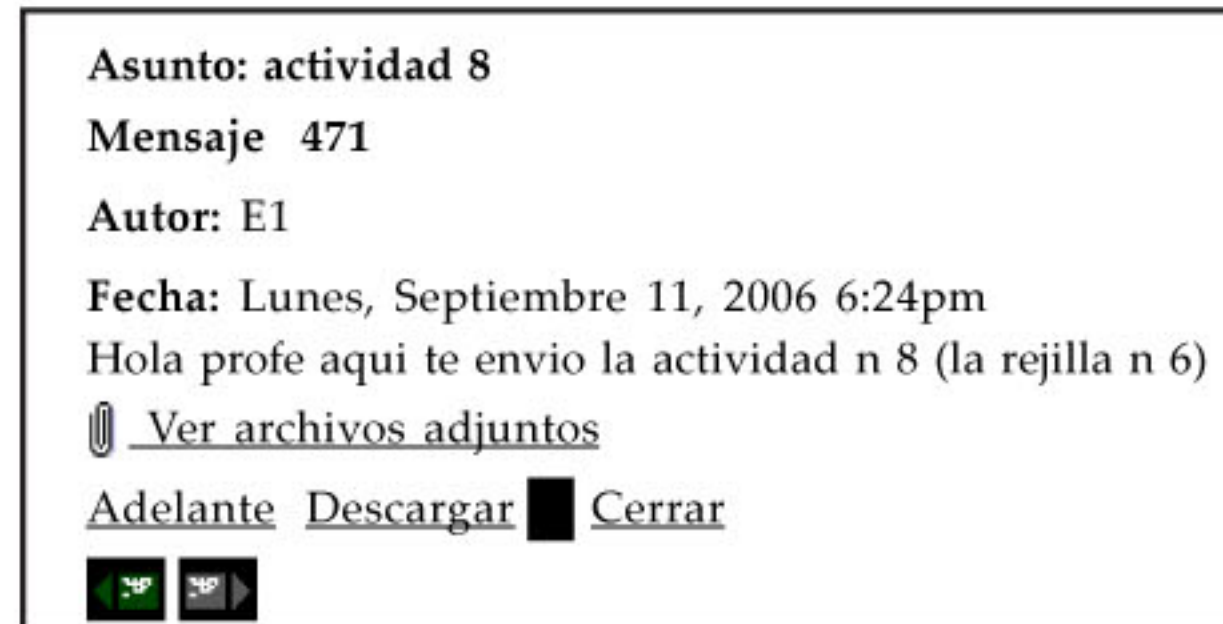


Figura 6. Ejemplo de correo de gestión

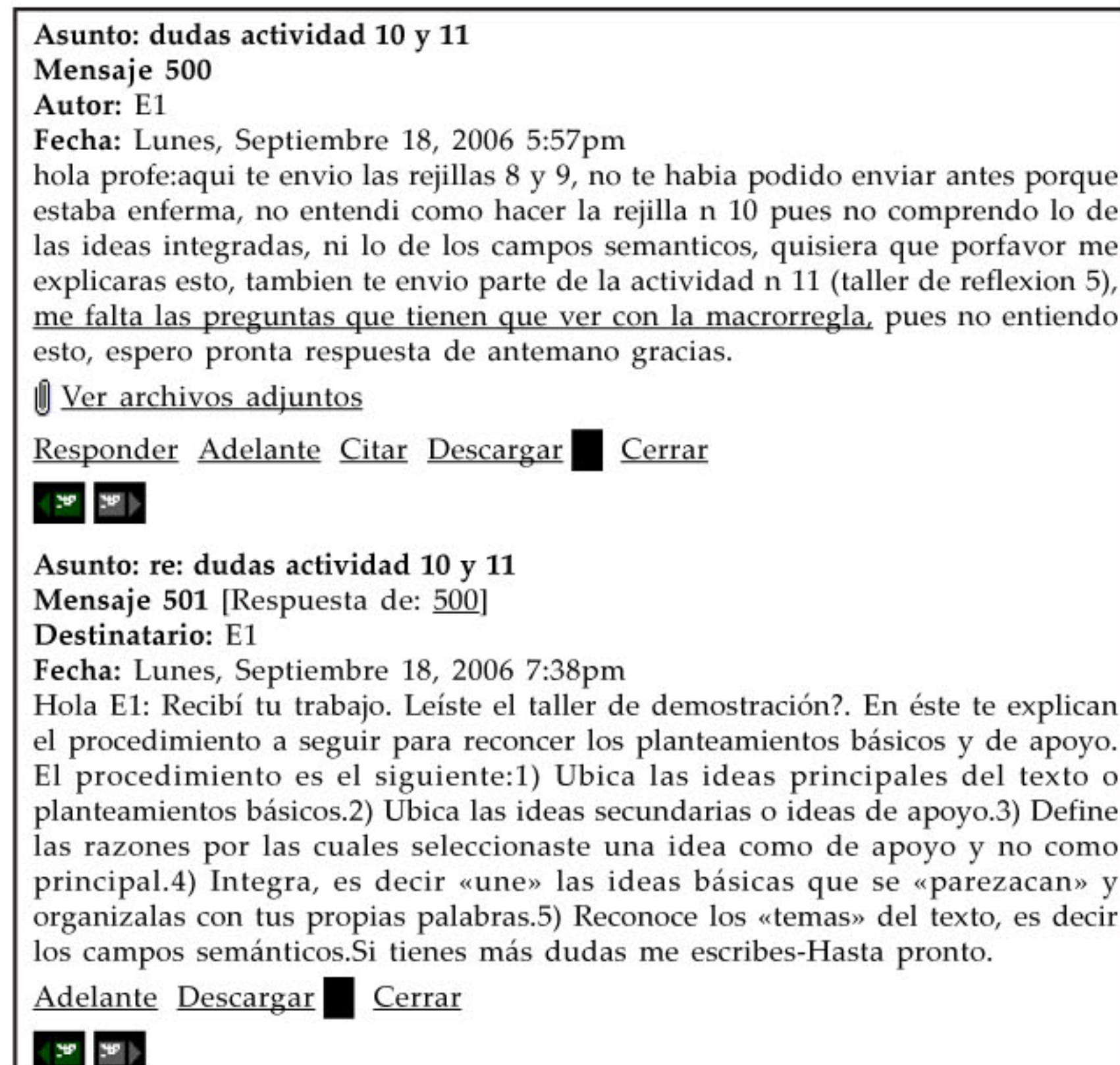


Figura 7. Ejemplo de correo de aprendizaje

En cuanto al tipo de preguntas realizadas por los estudiantes en los correos electrónicos con fines de aprendizaje, se observó

que las dudas sobre las actividades se reducían a la resolución de preguntas puntuales (como lo muestra el subrayado en el mensaje anterior del E1 en la Figura 7).

Lo anterior podría mostrar que desde el diseño de los talleres de aplicación se contemplaron situaciones de aprendizaje que provocaban inquietudes coyunturales sobre el objeto de aprendizaje. Otra posible razón que explique el tipo de preguntas realizadas por los estudiantes, podría ser la extensión y las demandas de algunos de los talleres, que como fue manifestado por ellos en la encuesta, les desbordaba el tiempo asignado de trabajo independiente, lo que desviaba su atención para, principalmente, cumplir con la actividad asignada.

Además, es posible que la función que los participantes asignaron a los correos electrónicos y las características de las dudas de los estudiantes, se presentaron porque a pesar de sugerirse la asesoría en línea, las consignas del curso indicaban comunicarse con el tutor sólo para enviar los trabajos a través del correo electrónico y solicitar las asesorías a través de ese mismo medio (ver Figura 1, consigna 2 y 6). Esta condición fue similar a la solicitud de participar una sola vez en los foros, tal como lo muestra la Figura 4, lo que limitó el desarrollo de discusiones que reconocieran a los compañeros como interlocutores además del profesor; en consecuencia este recurso no se aprovechó para fomentar conversaciones que tejieran puntos de vista diversos para llegar a acuerdos.

Por último, fue difícil de mantener la interacción exclusivamente apoyada en el computador y la red, debido a que algunos estudiantes consideraban necesaria la asesoría presencial. Concretamente el 71% de los estudiantes activos la solicitaron, su justificación fue que, en ocasiones, el correo electrónico no era suficiente para la aclaración de dudas²⁰ (Figura 8) y en caso de recurrir al *chat* se encontraban con dificultades técnicas para establecer la comunicación (Figura 9).

²⁰ Es importante recordar que este curso fue una primera experiencia de aprendizaje organizado con el uso del computador y la red y que hace parte del currículo de tres programas académicos que son presenciales.

Los problemas técnicos son frecuentes con el uso de este tipo de recurso. Juárez y Waldegg (2005) encontraron que la participación sincrónica en sesiones de *chat* sufre una evolución interesante: las primeras participaciones son abundantes, pero las limitaciones de la tecnología no permiten seguir verdaderos diálogos por lo cual la respuesta a una pregunta particular puede darse inmediatamente o minutos después de que aparece la primera respuesta.

Del mismo modo, Organista y Backhoff (2002) muestran en un estudio que el «aspecto más débil» de los cursos en modalidad virtual es precisamente la participación y comunicación de los estudiantes, lo que convierte en un reto de la educación asistida por computadora «mejorar la interacción entre maestro, máquina y estudiante».

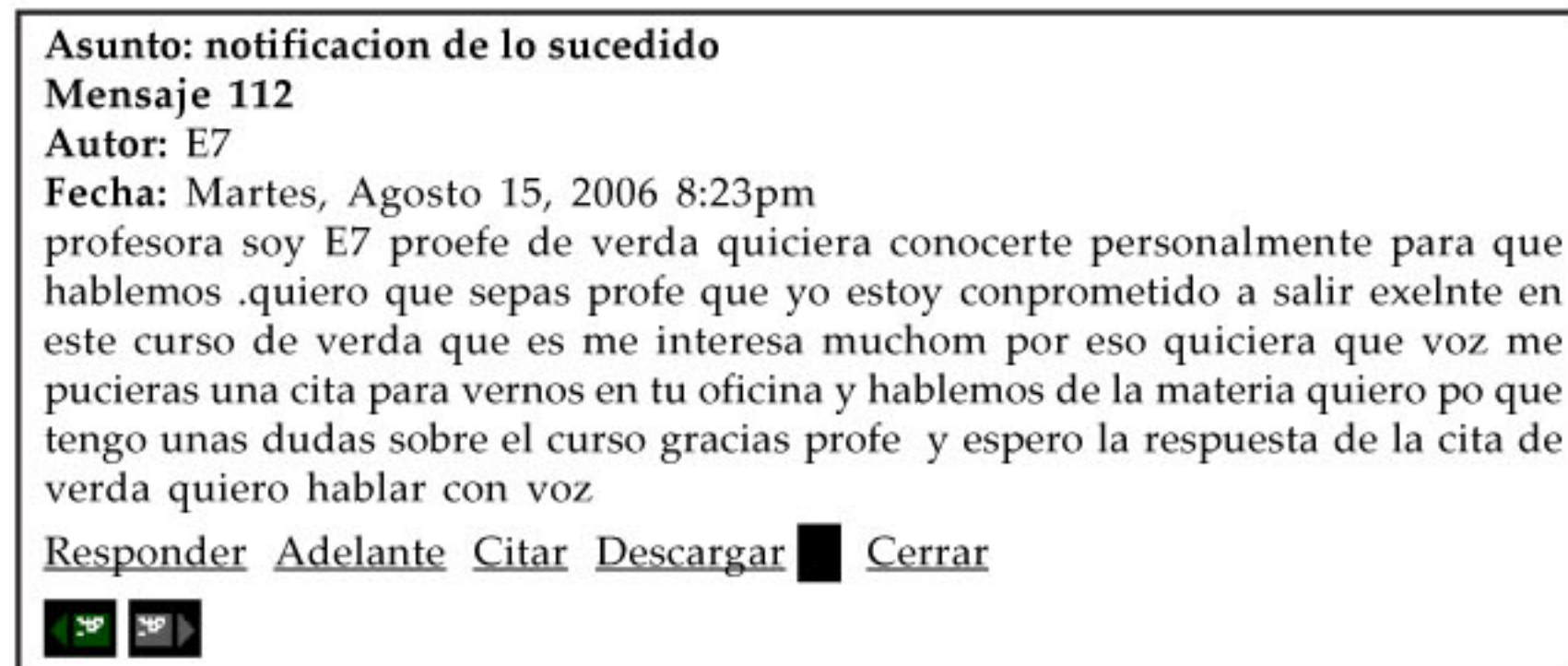


Figura 8. Ejemplo de correo con solicitud de asesoría presencial

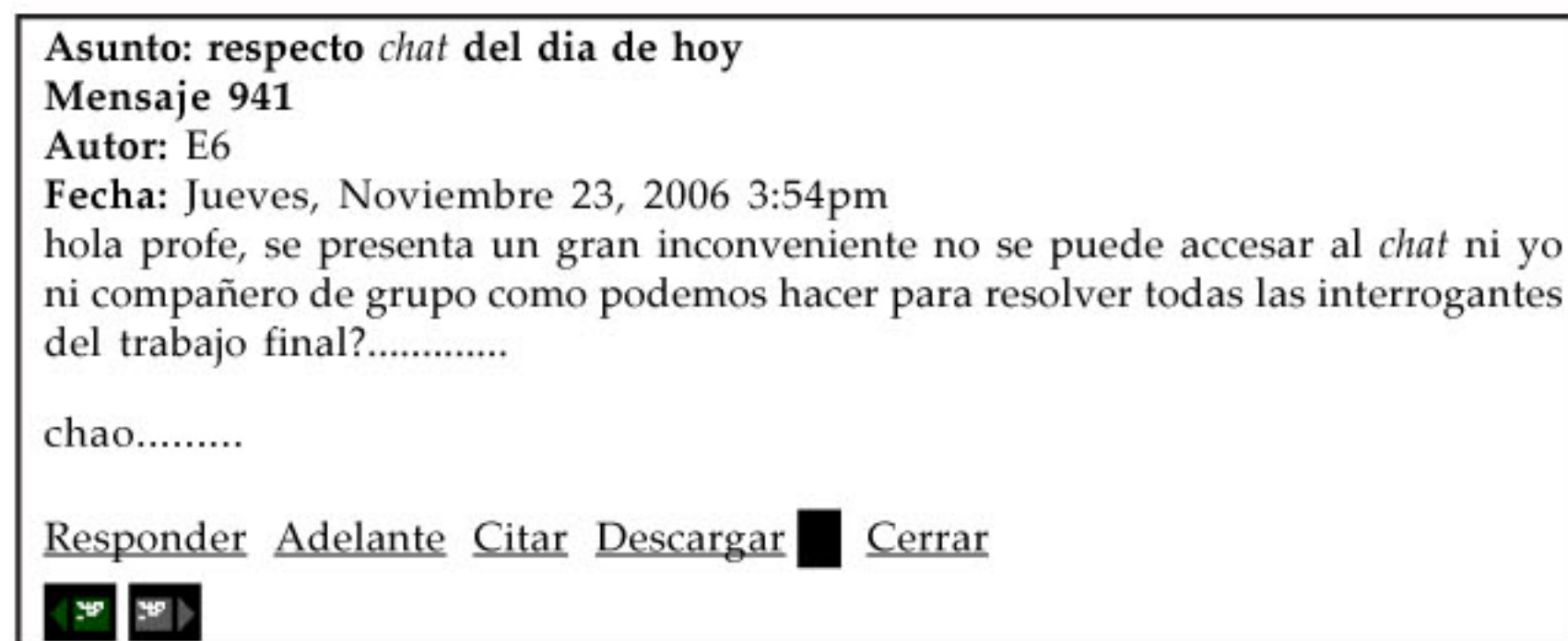


Figura 9. Ejemplo de correo sobre la dificultad de comunicación en el *chat*

4. Discusión: ¿cuál parece ser el desafío?

En primer lugar, es necesario reconocer que parte de las fortalezas identificadas en la experiencia analizada (la evaluación cualitativa, la escritura como proceso y los talleres de reflexión sobre el aprendizaje), ratifican que estas cualidades no son exclusivas de una asignatura organizada con TICE, sino que responden a un paradigma sociocultural de la educación.

Si bien la galería de trabajos, que fue diseñada exclusivamente para este curso, es un importante espacio de movilización de aprendizajes y utilizado por la tutora, es necesario que se aproveche como contexto para potencializar las interacciones sincrónicas y asincrónicas (*chat*, foro o correo electrónico), sobre los talleres de aplicación y reflexión que en ella se publican, con el fin de propiciar el trabajo cooperativo que impacte en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de procesos colaborativos del aprendizaje, esta experiencia mostró que asignar las actividades en equipo no es una condición, ni suficiente ni necesaria, para la consolidación de aprendizajes colectivos. En otras palabras, a pesar de que el 92% de las actividades se planeó para desarrollar en equipos de trabajo y el 52% de los estudiantes atendió a esta condición, esta caracterización no asegura procesos colectivos de aprendizaje.

Ahora bien, debe replantearse el uso de protocolos para organizar la información de los talleres de demostración y aplicación (tablas y rejillas), como única estrategia para explicar y evidenciar el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, la problemática identificada sobre el exceso de documentos escritos en los talleres de demostración, podría mostrar que es necesario rediseñar el curso utilizando otros recursos que ofrecen las TICE como los videos o las videoconferencias en los que se ilustre el modo de realizar los talleres de aplicación. Esta situación también deberá enfrentarse con una planeación razonable de un cronograma de la asignatura, armonizando la cantidad de actividades con el tiempo destinado para el desarrollo de un semestre (16 semanas para el caso del curso en la institución en la que se imparte).

En cuanto al diseño de talleres de aplicación que generen problemas de aprendizaje, sería útil que el tutor enviara correos electrónicos que anticipen las dificultades que podrían enfrentarse en las actividades. Para el caso específico de los foros se encontró que limitar la participación de cada subgrupo de estudiantes a una sola vez, no posibilita la puesta en discusión de las participaciones. De ahí que podrían concertarse espacios de encuentro en el *chat* que permitieran a los estudiantes compartir efectos y posturas frente a los talleres y los temas que se tratan.

Así mismo, el *chat* y el correo podrían aprovecharse para poner en discusión algún trabajo exitoso o problemático de los estudiantes. La intención de incrementar las sesiones libres de *chat* se basa en que este tipo de interacción sincrónica responde a ese componente de espontaneidad que también constituye los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Juárez y Waldegg (2005), abordar una tarea académica con las herramientas sincrónicas y asíncronas muestra la necesidad de formación para el desarrollo de habilidades tanto en los profesores como en los estudiantes relacionadas con el trabajo con roles explícitos, el respeto por los tiempos de participación establecidos, la concentración por períodos largos de tiempo durante la discusión de un tema, la lectura y la escritura ágil y congruente con el hilo de una discusión.

De otro lado, son llamativas las modificaciones en digitación, ortografía y gramática que se encontraron en algunos intercambios sostenidos entre la tutora y los estudiantes, a través de correo electrónico, foros y *chat*; es posible que esta situación responda a la inmediatez de los intercambios que se establecen apoyados en estos recursos. De otro lado, es interesante que no se conviertan, necesariamente, en un obstáculo para la comunicación, sino que sean percibidos por los participantes como parte de un acuerdo implícito de funcionamiento.

Teniendo en cuenta que la tardanza en el envío de las actividades puede demostrar que existen complejos problemas que el estudiante no resolvió con la lectura exclusiva de los módulos escritos, tal vez no es suficiente ofrecer la tutoría en

línea o recordar en un correo el envío de dudas. Se podría anticipar en el diseño de curso, algunas de las situaciones problemáticas que enfrentarían los estudiantes, como una manera de orientar sus dudas y ofrecer un apoyo pertinente y oportuno para la resolución de los tres tipos de talleres propuestos en este curso.

Atendiendo a los desempeños, tanto exitosos como problemáticos, que reportaron los 7 estudiantes activos en el curso y sus sugerencias en la encuesta aplicada, se podría considerar un perfil de estudiante necesario para poder participar activamente en esta asignatura en el contexto de la institución en que se ofrece. Dicho perfil podría ser el de un estudiante que: controle y organice el manejo del tiempo; conozca la asignatura en su modalidad presencial (57% de los estudiantes activos la habían cancelado en el semestre anterior); tenga preferencias en el uso del computador y la comunicación a través de la red y sea constante en la participación comunicándose con el tutor e ingresando a la plataforma virtual. También es necesario revisar las condiciones tecnológicas que requieren los participantes para aprovechar la totalidad de herramientas de comunicación (Karsenti, Larose y Núñez 2002).

Finalmente, asumir el desafío de rediseñar el curso bajo estas condiciones y mantener la preocupación por la revisión crítica de su puesta en marcha, será un camino viable en la construcción de interacciones que permitan superar las problemáticas y fortalecer las cualidades identificadas en este análisis, así como encontrar nuevos obstáculos cuya explicación aporte a la discusión sobre los cursos universitarios y las TICE.

Referencias bibliográficas

Agudelo, Ma. A. (2004). Una aproximación a la consolidación de líneas de investigación desde la educación, la comunicación y la tecnología. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (1). Disponible en <<http://revista.iered.org>>, consultado en junio de 2007.

- Andreone, A. y Bollo, D. (2005). Plataformas educativas en Internet – condicionantes tecnológicos culturales. Proyecto de investigación. Disponible en <http://www.ateneonline.net/datos/06_3_Andreoni_Adriana_y_otros.pdf>, consultado en junio de 2007.
- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1), 3-25. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm>, consultado en junio de 2007.
- Berdugo, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Lenguaje*, 28, 85-86.
- Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB (2006). Curso de tutoría en ambientes virtuales de aprendizaje. Ministerios de Educación Nacional. Colombia.
- Hernández, N. (2001). El Chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Docencia Universitaria*, 2 (2). Disponible en <<http://www.revele.com.ve/pdf/docencia/volii-n2/pag27.pdf>>, consultado en junio de 2007.
- Juarez, M. y Waldegg, G. (2005). Aprendizaje colaborativo, uso de las NTIC e interacción entre profesores de ciencias: habilidades requeridas y problemas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Disponible en <<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-juarez2.html>>, consultado en junio de 2007.
- Karsenti, T., Larose, F. y Núñez, M. (2002). La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en <<http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-karsenti.html>>, consultado en junio de 2007.
- Martín-Barbero, J. (2000). Retos culturales: de la comunicación a la educación. *Nueva Sociedad*, 169, 33-43. Disponible en <http://www.nuso.org/upload/articulos/2878_1.pdf>, consultado en junio de 2007.
- Mercer, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. En C. Coll, y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 11-21). Madrid: Aprendizaje, S.L.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Organista, J. y Backhoff, E. (2002). Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <<http://>

redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-organista.html>, consultado en junio de 2007.

Prado, J. (2001). Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios. *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación. Comunicar*, Marzo, 16, 161-170. Disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801622.pdf>>, consultado en junio de 2007.

Rincón, G., Narváez, E. y Roldán, C. (2005). Las formas de organización y enseñanza de la comprensión de textos. La construcción de conocimiento compartido. Enseñar a comprender textos escritos en la universidad –Análisis de dos casos–. Colciencias y Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Sobre las autoras

Elizabeth Narváez Cardona

Fonoaudióloga, Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, y Magíster en Lingüística y español, de la Universidad del Valle. Profesora departamento de lenguaje, Universidad Autónoma de Occidente. Correo electrónico: enarvaez@uao.edu.co

Beatriz Elena Calle Cadavid

Fonoaudióloga, Especialista en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, y con estudios en Maestría en Lingüística y español, de la Universidad del Valle. Profesora departamento de lenguaje, Universidad Autónoma de Occidente.

Correo electrónico: becalle@uao.edu.co

Fecha de recepción: 22-02-2008

Fecha de aceptación: 25-04-2008

Anexo 1

Rejillas de registro cuantitativo

Tipo de actividad	Módulos	Cantidad propuesta	Cantidad entregas	Entregas en el tiempo estipulado
Talleres de reflexión	1	1: Experiencias previas con la lectura y la escritura		
		2:		
		3:		
		4:		
		5:		
		6:		
		7:		
	2	1:		
		2:		
	3	1:		
Talleres de aplicación	1	1:		
		2:		
		3:		
	2	1:		
	3	1:		
Foros	1	1:		
		2:		
	2	1:		
		2:		
	3	1:		

Tipo de actividad	Módulos	Cantidad propuesta	Correo elect. enviado por docente sobre asuntos de gestión	Correo elect. enviado por docentes sobre asuntos del aprendizaje	Correo elect. enviado por el estudiantes sobre asuntos de gestión	Correo elect. enviado por el estudiantes sobre asuntos de aprendizaje
Talleres de reflexión	1	1: Experiencias previas con la lectura y la escritura				
		2:				
		3:				
		4:				
		5:				
		6:				
		7:				
	2	1:				
		2:				
	3	1:				
Talleres de aplicación	1	1:				
		2:				
		3:				
	2	1:				
	3	1:				
Foros	1	1:				
		2:				
	2	1:				
		2:				

Anexo 2

Encuesta aplicada a los estudiantes

Programa académico:

Semestre:

Con el propósito de realizar un análisis crítico del curso virtual «Comunicación oral y escrita» estamos interesados en conocer su percepción frente al proceso adelantado, así como las sugerencias que considera pertinentes para potencializar la propuesta del curso.

MUCHAS GRACIAS

1. ¿Había cursado esta asignatura de manera presencial?
Si _____ No _____
2. En el siguiente cuadro encontrará distintos aspectos del curso. De acuerdo **con su experiencia particular** valore cada aspecto marcando con una «X» en la columna «positivo» o «problemático» y justifique –en la columna siguiente– su elección. Tenga en cuenta que un mismo aspecto puede ser valorado tanto de manera positiva como problemática. La última columna le permite proponer sugerencias, en los aspectos que usted considera que se necesitan porque mejorarían la propuesta del curso:
3. De acuerdo con su experiencia, describa saberes previos, habilidades y las condiciones que considera **indispensables** para que un estudiante conozca antes de matricularse en un curso en modalidad virtual.

Aspecto del curso	Positivo	Problemático	Justifique su elección	Sugerencias
Los contenidos de enseñanza				
La explicación de los contenidos en los módulos escritos				
Las consignas con las que se solicitan las actividades				
Los talleres de aplicación y reflexión				
Los foros				
La comunicación mantenida con el tutor				
La manera en que el tutor atendió sus dudas				
Los modos de evaluación de las actividades				
La metodología de trabajo en grupo				
El tiempo destinado para la realización de las actividades en función de la cantidad total propuesta				
La entrega <u>puntual</u> de sus trabajos				
Los foros				

Aspectos		Justifique su elección
Saberes previos en	- Lectura - Escritura - Uso de las tecnologías de la información y comunicación en la comunicación y la enseñanza	
Habilidades con	- La comunicación a partir de las tecnologías de la información y comunicación en la comunicación y la enseñanza (chat, correo electrónico, foros). - Manejo del tiempo. - Lectura y escritura en computador.	
Condiciones físicas y tecnológicas	- Características físicas del computador - Programas (software) instalados - Acceso a Internet	