



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

LAS INTERACCIONES DIDÁCTICAS EN UN AMBIENTE DE APRENDIZAJE
MIXTO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
SUSANA GARCÍA ÁVILA

TUTOR O TUTORES PRINCIPALES
MTRO. CARLOS RAMÍREZ SÁMANO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

MÉXICO, D. F. **Noviembre** 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, cómplices y cimientos de cada uno de mis días. Gracias por apoyar todas mis decisiones.

A mis hermanos, por creer y crecer conmigo.

A mis sobrinos, por darme la más sincera de las sonrisas cuando solo necesitaba un respiro.

A mi otra familia, por compartir risas, tristezas, logros y tropiezos. Gracias por decidir vivir conmigo.

Al CONACYT, por el apoyo financiero brindado durante mi estancia en la Maestría en Pedagogía.

Se cierra el telón y termina el segundo acto...

RESUMEN

La presente tesis tiene la finalidad de identificar las características de las interacciones didácticas en un escenario de aprendizaje mixto, donde se considere la planeación didáctica del curso, los roles que asumen los profesores y estudiantes así como las particularidades del B-learning . Con la finalidad de proporcionar datos empíricos a las investigaciones teóricas realizadas sobre la incorporación de las TIC al ámbito educativo.

Se considera que las TIC han iniciado una revolución en cuanto la enseñanza-aprendizaje; sin embargo aún no se define cuál es la metodología adecuada para que la incorporación de éstas sea asimilado positivamente y en un sentido progresista. Por ello, se considera que el B-learning (aprendizaje mixto) puede ser una forma factible de introducir estas nuevas tecnologías.

Para estructurar el reporte de investigación, se realizaron cuatro capítulos. El primero corresponde a la argumentación teórica que proporciona los conceptos clave sobre las características de modelo educativo. El capítulo segundo describe el contexto de la institución educativa a la que pertenece el grupo de investigación, así como la descripción sociodemográfica, uso y tenencia de tecnología de las personas a investigar. En el capítulo tercero, se describe la metodología utilizada y la elaboración de las técnicas e instrumentos de investigación empleados. Y finalmente el capítulo cuatro está integrado por los resultados obtenidos y la interpretación según el círculo hermenéutico.

ABSTRACT

The present thesis have as purpose identify the characteristics of the didactic interactions in a blended learning scenario, where is considered the educational planning of the course, the roles assumed by teachers and students as well as the particularities of B-learning . With the purpose to provide empirical data to theoretical research about the incorporation of TIC into the educational field.

It is considerate that TIC have started a revolution in teaching-learning ; however it is not defined yet what is the appropriated methodology to make this incorporation been assimilated in a positively and in a progressive direction. Therefore, it is considered that the B-learning (blended learning) may be a feasible way to introduce these new technologies.

To carry out this investigation, four chapters were developed. The first one corresponds to the theoretical argument that provides the key concepts on the characteristics of educational model. The second chapter describes the context of the educational institution at which the research group owns, as well as the socialdemographic description, use and tendency of technology of people investigated. In the third chapter, it is described the methodology used and the development of research techniques and instruments used. And finally the fourth chapter is integrated by the obtained results and the interpretation according to the hermeneutic circle.

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Introducción	7
Capítulo primero: Las características de las interacciones didácticas en modalidades de educación presencial y mixta	11
1.1. Las interacciones didácticas	11
1.2. Características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación presencial	13
1.3. Características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación mixta	17
1.4. Características comunes a la presencialidad y virtualidad	23
Capítulo segundo: Contextualización del grupo de análisis	32
2.1. La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM	32
2.1.1. Misión de la UNAM	33
2.2. La Facultad de Estudios Superiores Acatlán	33
2.2.1. Filosofía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán	35
2.3. Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva	36
2.4. Descripción del grupo de investigación	37
Capítulo tercero: Elaboración de los instrumentos de investigación	43
3.1 Diseño del estudio	43
3.2. Descripción de la elaboración de instrumentos	44
3.3. Procedimiento de recolección de datos de campo	45
3.3.1. Método etnográfico	46
3.3.1.1. Entrevista al profesor responsable del grupo	46
3.3.1.2. Por observación no participante	47
3.3.2. Análisis de contenido de foros y correos electrónicos entre estudiantes y profesor	48
3.3.3. Técnica cuantitativa: Encuesta	48
Capítulo cuarto: Resultados e interpretación	51
4.1 Modelo de interpretación hermenéutica	51
4.2. Presentación de los resultados por indicador y categoría por técnica	54
4.2.1 Entrevista	54
4.2.2 Observación no participante	55
4.2.3 Concentración de correos, chats y foros electrónicos	59
4.2.4 Resultados del instrumento cuantitativo	59
4.3. Presentación de los resultados de las técnicas cualitativas y cuantitativas por concepto	64
4.3.1 Aprendizaje mixto (B-learning)	64
4.3.2 Roles que asumen los estudiantes en grupos B-learning	67
4.3.3 Roles que asumen los profesores en grupos B-learning	70
4.3.4 Planeación didáctica del curso	73
Conclusiones	77
Fuentes de consulta	
Bibliográficas	86
Cibergráficas	88

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1.1. Elementos presentes en las definiciones de didáctica	11
Tabla 3.1. Tipos de estudios	43
Tabla 4.1. B-learning	55
Tabla 4.2. Porcentajes totales por concepto y momento de observación	56
Tabla 4.3. Variación porcentual por indicador (roles de los profesores)	56
Tabla 4.4. Variación porcentual por indicador (roles de los estudiantes)	58

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1.1. Evolución del proceso educativo	16
Figura 1.2. Interacciones didácticas en una modalidad mixta	23
Figura 1.3. La planeación didáctica del curso	26
Figura 1.4. Los recursos didácticos	27
Figura 1.5. Los roles del profesor	29
Figura 1.6. Los roles del estudiante	30
Figura 1.7. Uso de los recursos didácticos	31
Figura 4.1. Modelo de la hermenéutica analógica	54

INTRODUCCIÓN

«La tecnología, por sí misma, no deja de ser una fase natural del proceso creativo que ha ocupado al hombre desde que forjó su primera herramienta y comenzó a transformar el mundo, para humanizarlo».
Freire, 1990

Para iniciar, es necesario definir que por tecnología se refiere a cualquier artefacto elaborado por el hombre con la finalidad de modificar el entorno en pro de la calidad de vida. Se sabe que en gran medida la evolución del hombre se logró gracias a los instrumentos que inventaban para la caza, la construcción de refugios y manejo de fuego, entre otros, así se estableció el posicionamiento de la persona como ser modificador del entorno. La tecnología funge como aliado del ser humano.

En cada periodo histórico, los avances tecnológicos responden a necesidades sociales, políticas y económicas específicas. Incluso el uso de cada uno de ellos está determinado por lugares específicos, así los avances tecnológicos se visualizan con la creación de instrumentos físicos y al utilizarlos, el beneficio obtenido se relaciona con el ahorro de energía y fuerza de trabajo.

Los avances tecnológicos se concretan en la invención de artefactos. Se entiende por artefactos como aquello material e inmaterial hecho con inteligencia para ser usado con inteligencia para apoyar el hacer humano. El hacer humano refiere a todas las actividades sociales e individuales del hombre. Por ello, es relevante aclarar que con la creación de los artefactos no se pretende disminuir la esencia humana, sino sólo cubrir determinadas necesidades, según los intereses sociales, políticos y económicos establecidos por cada grupo social.

Para identificar tales intereses, es necesario conceptualizarlos desde lo general a lo particular, ya que éstos se ven trastocados por la época, la modalidad político, económico, el espacio geográfico y obviamente el hombre como ser social e

individual. Es así que las personas, como seres sociales, han necesitado comunicarse con los semejantes, por lo cual que se utilizaron diferentes medios masivos de comunicación que fueron producto de la evolución y de las tecnologías que desarrollaron para desenvolverse en el entorno donde le fue necesario adquirir hábitos, costumbres, y conocimientos que ayudaron a la realización personal en los aspectos físicos, cognitivos, socio afectivo y culturales, por lo tanto hoy en día, comunicarse con una persona es más fácil debido a los avances tecnológicos, específicamente en el ámbito de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que son un conjunto de artefactos desarrollados para gestionar información y enviarla de un lugar a otro.

En el ámbito educativo las TIC han venido a revolucionar la enseñanza-aprendizaje, pero también es cierto que todavía no se han aceptado del todo, es por ello que el B-learning (aprendizaje mixto) es una forma factible de introducir estas nuevas tecnologías. En la FES-Acatlán se han llevado a cabo estudios acerca de las TIC, pero ninguno de ellos ha establecido si la inclusión de este tipo de instrumentos modifica o no las interacciones didácticas, ni se tienen establecidas las categorías de análisis, ni los indicadores que den cuenta de esas modificaciones.

Actualmente, las TIC han creado en el hombre un pensamiento innovador y esto da pie a una sociedad futurista que influye en un cambio educativo respecto al uso de éstas. Es posible que el sistema educativo deba adaptarse a estos nuevos cambios, con la finalidad de intentar favorecer la enseñanza-aprendizaje y así sustentar el desarrollo de los conocimientos.

En este trabajo se planteó como objetivo: identificar las características de las interacciones didácticas en un escenario de aprendizaje mixto, donde se considere la planeación didáctica del curso, los roles de asumen los profesores, los roles que asumen los estudiantes y las características propias del B-learning o mixto.

Con la finalidad de lograr el objetivo anterior, este trabajo plantea un análisis hermenéutico de los datos obtenidos a través de metodologías cuantitativas y

cuantitativas sobre el uso de las TIC y la incidencia en las interacciones didácticas en la Licenciatura en Comunicación. El análisis está dividido en cuatro capítulos:

- Capítulo I: Presenta los argumentos teóricos que dan pauta para realizar la investigación de campo referente a las interacciones didácticas de los profesores con estudiantes y entre los mismos estudiantes en un grupo donde se empleen el aprendizaje mixto. Por lo que se desarrollan subtemas como características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación presencial, características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación mixta y características comunes a la presencialidad y virtualidad.
- Capítulo II: Dedicado a describir el contexto del referente empírico de esta investigación, es decir, a la contextualización histórica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) y el Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva. La finalidad de este capítulo es conocer la filosofía de la institución, la tendencia administrativa, la ubicación curricular de los cursos y el perfil de los estudiantes a estudiar.
- Capítulo III: Describe la metodología utilizada y el diseño de los instrumentos como la guía de observación, encuesta y guía de tópicos para entrevista. Los tres con la finalidad de identificar las interacciones didácticas entre profesor – estudiante y estudiante – estudiante, en clases desarrolladas en el aprendizaje mixto.
- Capítulo IV: Presenta la aplicación y resultados de cada una de las técnicas cualitativas (entrevista, observación etnográfica no participante y análisis de discurso) y cuantitativas (encuesta). Además se presentarán tablas comparativas de por indicador y categoría con la finalidad de lograr la discusión entre los resultados encontrados respecto al marco teórico.

Se aclara que las normas de citación y referencias bibliográficas dentro del capitulado de este trabajo de investigación, corresponde al Latino, por otro lado el capitulado se relaciona entre sí con la finalidad de cumplir con el objetivo general de la investigación y abrir nuevas líneas de investigación sobre la temática definida como la inclusión de las TIC en el ámbito educativo.

CAPÍTULO PRIMERO:

Las características de las interacciones didácticas en modalidades de educación presencial y mixta¹

Este capítulo está dedicado a presentar los argumentos teóricos que darán pauta para realizar la investigación de campo referente a las interacciones didácticas de los profesores con estudiantes y entre los mismos estudiantes en un grupo donde se emplee el aprendizaje mixto. Para ello se presentan las características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación presencial y las características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación mixto para concluir con una propuesta teórica por parte de quien esto escribe.

1.1. Las interacciones didácticas

Para ubicar la pertinencia de los puntos de análisis de este trabajo, se presentan los elementos comunes que según Mallart, diversos teóricos refieren como didáctica y así identificar a las interacciones didácticas.

Aspectos de la didáctica	Descriptorios de la definición
Carácter	Disciplina subordinada a la Pedagogía, teoría, práctica, ciencia, arte y tecnología
Objeto	Proceso de enseñanza-aprendizaje, enseñanza, aprendizaje, instrucción y Formación
Contenido	Normativa, comunicación, alumnado, profesorado y metodología
Finalidad	Formación intelectual, optimización del aprendizaje, integración de la cultura y desarrollo personal

Tabla 1.1. Elementos presentes en las definiciones de Didáctica²

Con base en los descriptorios anteriores, en esta investigación, se define a la didáctica como disciplina de carácter teórico-práctico perteneciente a la Pedagogía. Cuyo objeto de estudio son el proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza, el aprendizaje, la institución y la formación del ser humano a través de

¹ Dentro de la literatura sobre este tema, la modalidad mixta también es nombrada como modalidad híbrida, en ambos casos se hace referencia a la combinación entre la modalidad presencial y virtual.

² Sepúlveda, F. Didáctica General para psicopedagogos. p. 27.

las diversas normativas y metodologías que existen en cuanto a comunicación entre el alumnado y profesorado con la finalidad de optimizar el aprendizaje, integrar a la cultura en el desarrollo personal y la formación profesional.

En la didáctica existen diversos elementos a estudiar. Uno de ellos corresponde a la comunicación entre alumno y profesor, es decir, a las interacciones didácticas referidas como el intercambio entre personas (docente y estudiante) y objetos o situaciones de enseñanza-aprendizaje (contenidos de estudio) en condiciones definidas por el ámbito de desempeño que permiten analizar holísticamente los aspectos psicopedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que lo conforman (docente-estudiante-objetos referentes; estudiante-objetos referentes y estudiante-objetos referentes-docente)³.

Según Anderson y Garrison,⁴ en el proceso educativo pueden darse seis formas de interacción para facilitar el aprendizaje: la interacción profesor-estudiante, la interacción entre estudiantes, la interacción estudiante-contenidos, la interacción profesor-contenidos, la interacción entre profesores y la relación que este haga con los contenidos. De tal forma que en esta investigación se estudiará a la planeación didáctica del curso, los roles que asumen los profesores, los roles que asumen los estudiantes y el aprendizaje mixto. Elementos que dan cuenta de las relaciones y posibles interacciones que conforman el proceso educativo.

La interacción didáctica⁵ se refiere a la comunicación intencional estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares. Se reconocen tres grandes modelos a) de transmisión, b) sistémico instruccional y c) conversacional.

La interacción didáctica está condicionada por el proceso de construcción del conocimiento escolar en el aula y el rol de la intervención del docente en ella. Por

³ Irigoyen, et. al. Análisis de las interacciones didácticas: ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? p. 233-234.

⁴ Anderson, y Garrison. En: Ramírez, C. Didáctica y procesos de enseñanza aprendizaje. p.16.

⁵ Villarta Paucár, M.A. et. al. Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable.

lo que en esta investigación, los elementos que definen a la interacción didáctica son la planeación didáctica del curso, los roles que asumen los docentes y estudiantes y la modalidad educativa B-learning.

1.2. Características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación presencial.

La relación entre educación y sociedad es una constante desde el origen de la humanidad hasta nuestros días; no obstante, la forma de llevar a cabo el proceso educativo es lo que se ha modificado a través de los siglos, con el fin de cumplir las necesidades sociales del ser humano en distintas épocas. Ya que como designó Platón⁶, según los conocimientos bajo los cuales se eduque a los hombres, será el tipo de sociedad que reine.

Por ello, si se quisiera hacer una monografía del proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de la humanidad, se encontraría que el ser humano ha adoptado diversos medios en cada época para lograr tener un mayor alcance educativo en la población. De ahí que el proceso de enseñanza aprendizaje haya iniciado como un proceso de imitación, por mímica, después a través de la oralidad, la escritura y ahora la virtualidad.

En cada uno de las formas de los procesos mencionados anteriormente, existen agentes y medios que permiten el cumplimiento del objetivo de la educación. En el caso de la educación presencial, existen dos agentes principales; el estudiante y el docente, pero es en el segundo en donde se centra el desarrollo del proceso de enseñanza. El profesor es el responsable de brindar a los estudiantes los conocimientos necesarios, en palabras de Coll⁷, el docente es un agente mediador entre los destinatarios de la acción educativa (los estudiantes) y los conocimientos que intenta que éstos aprendan.

⁶Platón. Libro siete de la República. p. 338.

⁷ Coll, C. ¿Qué es el constructivismo?. p 9.

De todas las vertientes del constructivismo, el presente trabajo se basará en el constructivismo sociocultural, ya que es la vertiente teórica que permite ver a la educación escolar como un proceso de socialización que admite al individuo tener una construcción de la realidad a través de la formación individual y social.

En el proceso de socialización, el profesor tiene un papel de mediador⁸ entre la actividad mental constructiva de los estudiantes y los contenidos escolares para que éstos logren la categoría de aprendizajes significativos y el estudiante sea capaz de asimilarlos y lograr un uso cotidiano de ellos. Para cumplir tal objetivo, las interacciones que existen entre el profesor-estudiante, estudiante-estudiante y estudiante-profesor-institución educativa son fundamentales, pues este proceso socializador fomenta e influye en la construcción de conocimiento; sin quitarle responsabilidad al estudiante/a del propio aprendizaje que desarrollará con la ayuda del profesor, pues la actividad mental del estudiante no sólo influye en el proceso educativo socializador, sino que le da el carácter protagónico al estudiante, en el aprendizaje. Lo que ocasiona que los profesores, los compañeros, los libros, los materiales y otros recursos didácticos sólo sean un apoyo para los estudiantes/as más no los responsables directos del aprendizaje.

Al ser el estudiante el protagonista del aprendizaje, es fundamental identificar las características individuales del alumno, ya que la importancia del proceso de aprendizaje escolar no se relaciona con la cantidad de contenidos que se han visto durante el curso, sino en la capacidad de hacerlos significativos para los estudiantes, es decir, que existan relaciones claras entre el nuevo material de aprendizaje y los elementos de conocimiento ya existentes en la estructura cognoscitiva del estudiante. De tal modo que el aprendizaje significativo en el estudiante, depende de la actividad mental tanto en procesos cognoscitivos como afectivos.⁹

⁸ Ibid. p 9.

⁹ Ibid. p 10.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula se basa en un proceso de interacción que lleva a cabo el profesor y los estudiantes en cuanto a contenidos académicos. Es en esta interacción donde los contenidos previos se manifiestan para significar a los nuevos a través del trabajo mediador del profesor, quien establece la articulación entre el proceso mental del estudiante y los contenidos escolares previamente establecidos¹⁰. Al planear los procesos educativos escolares, debe existir una metodología didáctica¹¹ que sea la guía tanto para profesores como para estudiantes.

El método adecuado es aquel que en mayor o menor grado se ajusta a las necesidades del proceso de construcción que llevan a cabo los estudiantes.

El constructivismo está orientado a analizar, explicar y comprender la educación escolar a través de las teorías del desarrollo y del aprendizaje. En esta investigación, a través de este paradigma se identificará, analizará y comparará la educación escolar mediada por el profesor y también con el apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).¹²

Por lo que se puede mencionar que una característica propia de la sociedad actual, es el uso de las TIC como instrumentos incluidos en el sistema educativo. Esto se refleja en las modalidades educativas que en este caso se analizarán: presencial y mixto.

En ambas modalidades, estudiadas bajo el paradigma constructivista sociocultural, la educación se logra a través de un proceso de socialización en donde el profesor

¹⁰ Ibid. p 13.

¹¹ Ibid. p 14.

¹² El constructivismo por su carácter integrador, pone al alcance del profesorado y de otros profesionales de la educación conocimientos que, de otro modo serían difícilmente accesibles y que, en cualquier caso, perderían gran parte de su utilidad para orientar el trabajo docente. Además, ayuda a identificar problemas nuevos, a revisar creencias y postulados relativos a la educación escolar, aceptados a veces como obvios de una forma un tanto crítica y establecer prioridades para la investigación educativa y psicoinstruccional. Coll, C. ¿Qué es el constructivismo? p 15.

funge como mediador y el estudiante como agente activo capaz de lograr el aprendizaje significativo y la metacognición.

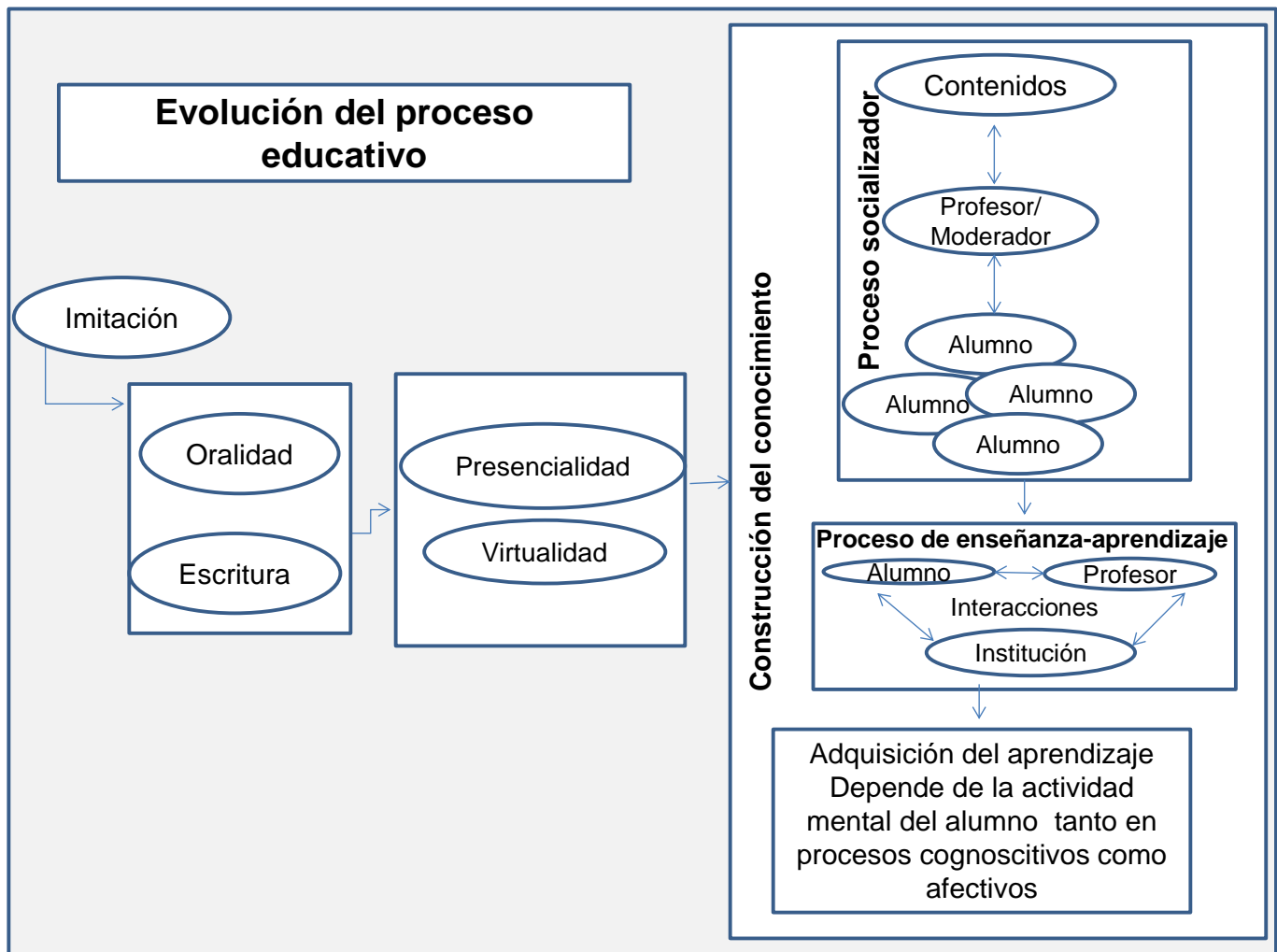


Figura 1.1. Evolución del proceso educativo (SGA, 2014)

1.3. Características de las interacciones didácticas en la modalidad de educación mixto

La globalización ha provocado cambios sociales, políticos, económicos y educativos. Cambios que afectan desde los contenidos académicos, hasta los enfoques educativos, por ejemplo el de competencias. Es decir, se visualizan revoluciones educacionales, mencionadas por Brunner,¹³ para un cambio de paradigma de organización de la tarea social de la educación.

Tales modificaciones son vistas sobre todo en el nivel universitario, donde la demanda del manejo de habilidades informáticas¹⁴, tanto para los docentes como para los estudiantes, es más evidente por la cercanía a la inmersión en el mundo laboral, en un mundo globalizado.

Tanto en las clases presenciales como en la de la modalidad mixta,¹⁵ la importancia que se le da a las interacciones didácticas que se dan entre el profesor-estudiante y estudiante-estudiante, están relacionadas con la formación de pensamiento crítico y la obtención del aprendizaje. El proceso de aprendizaje no sólo recae en la actividad mental del estudiante, sino que es un proceso que requiere de un trabajo colaborativo, diálogo e interacción con otros estudiantes, profesores y recursos que son parte del mismo contexto socioeducativo¹⁶.

Algunas críticas que se hacen al empleo de las TIC en el ámbito educativo, consisten principalmente en que este proceso educativo reduce la socialización y la interacción, ya que, en primer instancia niegan que se pueda comparar con el

¹³ Brunner, J. J. Nuevas Tecnología y Sociedad de la Información. p. 45.

¹⁴ Las habilidades informáticas de docentes y estudiantes son principalmente el uso de la red, elaboración de documentos en computadora, videoeducativo, aplicaciones en la web 2.0. En Competencias informáticas para el aprendizaje colaborativo. En Virtuami.izt.uam.mx/competencias_inf_aprendizajecolaborativo_educación

¹⁵ Un modelo mixto es conocido también como b-learning, es decir, cuando el profesor hace intervenir en el aula medios virtuales o en línea. El B-learning se entiende como el modelo en donde las tecnologías de uso presencial y no presencial se combinan para optimizar el proceso de aprendizaje.

¹⁶ Rinaudo, M. C. Listas de distribución: recursos mediadores para enseñar y aprender a distancia. p.1.

contacto cara a cara que existe en la modalidad presencial; sin embargo, en contra parte, los avances que se han logrado en las aplicaciones informáticas (gadgets) para el ambiente educativo, permiten que exista comunicación multidireccional con el empleo de diversas aplicaciones multimediáticas, de manera sincrónica y asincrónica, directa e indirecta, entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante.¹⁷ Además de las características específicas de los estudiantes, quienes desde los usos cotidianos de las TIC, modifican el contexto de las relaciones de aprendizaje, en las aulas.¹⁸

El presente trabajo, no tiene la intención de favorecer alguna modalidad educativa, ya que se concentra en el establecimiento de los criterios de las frecuencias de las interacciones didácticas, pues diversos estudios¹⁹ han comprobado que ambas modalidades tienen índices semejantes de éxito o fracaso en el proceso educativo, a pesar de la diferencia establecida en los roles que asumen los estudiantes y profesores cuando se utilizan recursos informáticos.

Los roles de los profesores y estudiantes se modifican para responder a las demandas y necesidades, con el empleo de las TIC, el rol de autoridad del docente tendría como base tres habilidades²⁰ claves: hacer, aprender y colaborar.

La inclusión de las TIC en el ámbito educativo ofrece un cambio de formas y contenidos culturales²¹ palpables en la era de la información, en la cual se

¹⁷ Ibid. p.2.

¹⁸ Ramírez, C. op. cit. p.7.

¹⁹ Según Sangrá, A. menciona que autores como Moore, Thompson, Phipps, Merisotis y Russell han comprobado tanto hipótesis positivas como negativas que tanto los sistemas virtuales como los presenciales, pueden conseguir los mismos resultados educativos. Sangrá, A. Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una triada para el progreso educativo. p. 11.

²⁰ Semenov señala que la habilidad se refiere tanto al poder de controlar el entorno como a la sabiduría para hacer uso de ese poder de forma adecuada. Semenov, A. Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Montevideo, Uruguay, División de Educación Superior. p. 123.

²¹ Estos cambios de formas y contenidos culturales corresponden al proceso de medialización cultural de las personas pertenecientes a la configuración digital nativa y migrada caracterizada principalmente porque la información está en las redes informáticas, no requieren de la

visualiza a ésta como un motor para el desarrollo y para lograr el paso de la era de la información a la era del conocimiento. El docente al planear los momentos de enseñanza debe contemplar nuevos medios y herramientas que le posibiliten el desarrollo de materiales dinámicos, interactivos y con contenidos motivadores²² para los estudiantes y para ellos mismos, pues bajo la teoría sociocultural, el aprendizaje se logra bajo la interacción mediadora entre las profesor estudiante. De tal forma que en la sociedad del conocimiento, el aprendizaje significativo es elemento central en la constitución de esta clase de sociedad, de ahí la necesidad de estructurar procesos y comunidades de aprendizaje que converjan en los modelos educativos con TIC.²³

Con la finalidad de cumplir los parámetros establecidos por la teoría constructivista sociocultural, los roles del profesorado²⁴ que emplea recursos informáticos, son:

- Diseñar y gestionar estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje (individuales y cooperativas) de gran potencial didáctico para la construcción sociocultural del conocimiento.
- Elegir y estructurar los materiales que se emplearán de acuerdo con los conocimientos previos de los estudiantes (si es necesario estableciendo niveles). Además de prefigurar el momento de hacerlo y la forma de utilización, donde se cuiden los aspectos organizativos de las sesiones (habrá que evitar el uso descontextualizado de los materiales).
- Constituir una fuente de información para los estudiantes, pero evitar que sea la única (presentación de los aspectos más importantes de los temas,

presencialidad y saben cómo encontrar la información (Las otras dos configuraciones la letrada recurre a papel y a saber dónde está la información, mientras que la oral tiene la información en la memoria). Hug, T. Consideraciones críticas hacia la medalización del saber en la era digital.

²² Olivar, A. y Daza, A. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su Impacto en la Educación del Siglo XXI. p.24.

²³ Ramírez, C. op.cit. p.7.

posibles aplicaciones prácticas, relaciones con otros temas conocidos). Sugerir la consulta de otras fuentes alternativas.

- Orientar y guiar los aprendizajes de los estudiantes. Actuar como consultor para aclarar dudas de contenido y metodología, mientras se aprovechan los errores para promover nuevos aprendizajes.
- Experimentar en el aula, buscar nuevas estrategias didácticas y nuevas posibilidades de utilización de los materiales.
- Evaluar los aprendizajes de los estudiantes y las estrategias didácticas utilizadas.²⁵

Al utilizar las TIC como parte de los recursos didácticos en clase, los profesores juegan distintos roles, lo mismo ocurre con los estudiantes, quienes dejan de ser sólo receptores de los conocimientos transmitidos por los docentes para convertirse en actores que usan las TIC, para procesar la información y para comunicarse. Es decir, los estudiantes (digitales, nativos y migrados) se adaptan a los nuevos entornos virtuales de aprendizaje (que superan los límites temporales y espaciales)²⁶.

Para Ramírez, el profesor como facilitador y co-creador de un clima adecuado para el aprendizaje, debe idear y poner en práctica actividades para alentar la discusión entre los estudiantes y con él mismo. Debe mantener el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes en el logro de las metas establecidas en el curso. El aprendizaje efectivo requiere de cooperación y de un sentido de pertenencia y aceptación en un grupo con intereses comunes.²⁷

Para lograr esa adaptación de manera exitosa, los estudiantes deben:

- Desarrollar estrategias de exploración, estructuración, almacenamiento y tratamiento (análisis, síntesis) de la información utilizando diversas fuentes

²⁵ Olivar, A. y Daza, A. op. cit. p.38.

²⁶ Olivar, A. y Daza, A. op. Cit. p.39.

²⁷ Ramírez, C. op. cit. p.9.

- Desarrollar pensamiento crítico y reflexivo, encaminado a la metacognición y autoevaluación permanente.
- Ser proactivo y aprender a trabajar en equipo.
- Ser responsable del propio aprendizaje, trazar estrategias que consideren diversas técnicas y decidir los riesgos por asumir.
- Actuar con motivación, autoestima, persistencia (frente a frustraciones), afán de superación y disciplina, a la vez que con creatividad, abierto a nuevas ideas y al cambio para adaptarse al medio y buscar nuevas soluciones a los problemas que enfrente.
- Utilizar diversas estrategias de aprendizaje: repetitivas (memorizar, copiar, recitar), de elaboración (relacionar la nueva información con la anterior, subrayar, esquematizar y elaborar diagramas o mapas conceptuales), exploratorias (experimentar, generar y verificar hipótesis, ensayo-error) y de regulación (analizar y reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, metacognición).²⁸

La formación de los estudiantes, se fomentará a través del uso que se le proporcionen a los recursos informáticos para que resulte eficaz y efectivo el proceso de aprendizaje significativo y para la construcción sociocultural del conocimiento con las TIC. Para lograrlo, se requiere de una innovación en metodología didáctica²⁹ por parte de los agentes educativos.

La incorporación de las TIC en la educación, pueden considerarse una innovación. Las innovaciones provocan cambios drásticos o progresivos. Los cambios drásticos implican que las cosas se dejan de hacer como antes para hacerlas de otra forma y suelen llevar asociado un alto costo económico y humano y

²⁸ Olivar, A. y Daza, A. op. Cit. p. 24.

²⁹ Delacote, G. Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica. p.39.

únicamente se incorporan en situaciones límite o estratégicas. Los cambios progresivos suelen llevar asociado un bajo costo y son perfectamente asumibles.

El empleo de las TIC en la vida escolar, debe permitir que:

- Los estudiantes obtengan el mismo desempeño que se conseguía sin innovación pero con menos esfuerzo; o bien con el mismo esfuerzo pero con mayor desempeño.
- Los profesores logren que los estudiantes construyan conocimientos, desarrollen habilidades y capacidades relacionadas con la asignatura que imparten.
- La novedad introducida en el proceso formativo reduzca el tiempo empleado por un estudiante en aprender una asignatura, a la vez que adquiere conocimientos, habilidades y capacidades.³⁰

Las interacciones didácticas en un modelo mixto se representan en la figura 1.2.

³⁰ [Fidalgo](#), Á. ¿Qué es innovación educativa?

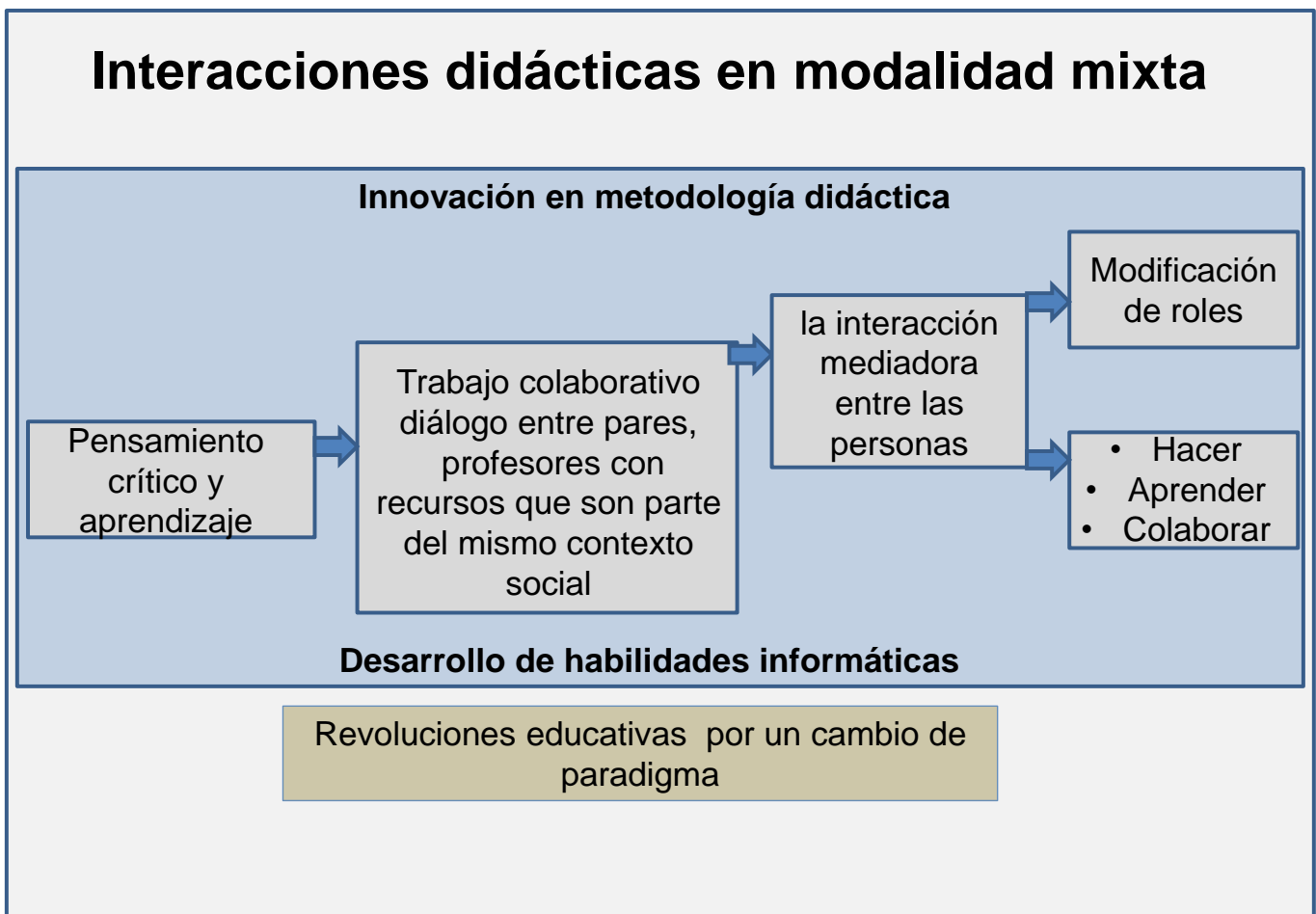


Figura 1.2. Interacciones didácticas en modalidad mixta (SGA, 2014)

1.4. Características comunes entre presencialidad y virtualidad

Como podrá observarse en los dos subtemas anteriores, las características de uno y otro modelo pueden o debieran estar presentes en ambos. La diferencia radica en que unas están señaladas en textos que tratan del uso de las TIC y otros en el contexto de las clases presenciales.

Un aspecto común e imprescindible en ambos es la búsqueda de nuevos o reajustes de paradigmas educativos que den respuesta a las diversas demandas sociales, ya que es un hecho que el uso de las TIC por sí mismas o de continuar sólo con las clases presenciales, no se va a lograr un cambio en el ámbito educativo.

La introducción de las TIC como herramientas interactivas a través del Internet (B-learning)³¹ podrían modificar las prácticas, sólo si éstas se ponen al servicio de una pedagogía conocida y dominada a través de la aproximación multisensorial (multimedia o multimodal), propia de los soportes multimedia y la organización del espacio. Esta pedagogía diferenciada y vista junto con los aportes teóricos de Vigostky, las TIC funcionarían el papel de instrumentos mediadores (sin menoscabo de la mediación del docente) dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mediación, en los modelos aquí estudiados, estaría dirigida en dos aspectos de interacción fundamentales: entre los estudiantes-contenido y entre los aspectos comunicativos de los participantes (profesor-estudiante y estudiante-estudiante)³².

No se puede encasillar a ninguno de los modelos (presencial o mixto) sólo como mediadores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como señala Vigostky en la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, para lograr el aprendizaje es necesario utilizar instrumentos psicológicos³³. Pues son éstos los recursos culturales simbólicos, es decir, el lenguaje que fomenta el dominio de las funciones psicológicas como la memoria, la percepción y la atención. Así, el empleo de las TIC y la oralidad del profesor son herramientas que, debido a los entornos simbólicos en las que se encuentran inmersas, permiten planificar,

³¹ González, J. B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. p.123.

³² Coll, C. Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. p. 379.

³³ Kozulin, A. Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural. p. 98.

regular y orientar las actividades hacia procesos intra e inter-mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje.

Es necesario establecer, que el uso que se le proporcione al B-learning como a la educación presencial, dependerá de las habilidades de los integrantes para el manejo de representaciones del conocimiento, de construcción de redes semánticas, del empleo de bases de datos, de elaboración de modelos, de visualización, de comunicación síncrona y asíncrona, de colaboración y elaboración conjunta.

De los subcapítulos anteriores se rescata para los fines este trabajo (y que serán considerados en el capítulo tercero) que:

1. La planeación didáctica, conforme a lo mencionado por Coll, de un curso se puede basar en teorías del desarrollo y del aprendizaje para dar cuenta de la interacción entre docente y estudiantes, en donde el profesor presente situaciones y actividades para promover la adquisición de determinados saberes por parte de los estudiantes, contenidos en los libros, materiales y otros recursos didácticos que el estudiante utilizará en el curso para establecer la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender por sí solo y cuando requiere de la ayuda del profesor, así como la forma y tiempo en que se llevará a cabo una evaluación diagnóstica y la relación entre esta evaluación y los nuevos conocimientos por aprender. Por último, la planeación de un curso debe establecer la metodología didáctica y la forma y frecuencia de la interacción entre profesor-estudiante.

Una representación gráfica de estos aportes es la figura 1.3.

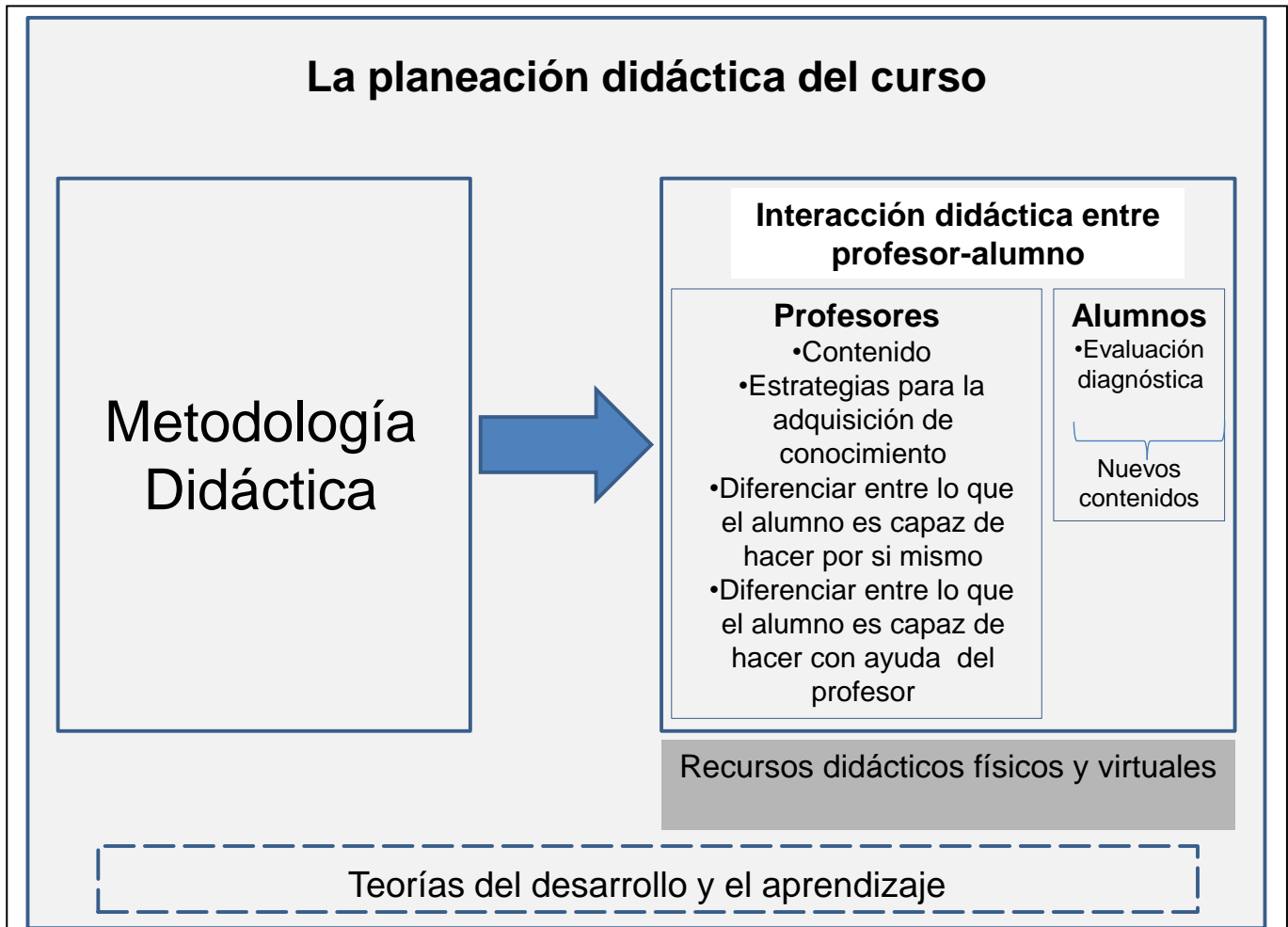


Figura 1.3. La planeación didáctica del curso (SGA, 2014)

2. Los recursos didácticos, donde se incluyen los informáticos, utilizados para apoyar el proceso de aprendizaje deben permitir, con mayor frecuencia, la interacción entre profesor-estudiante, no sólo de manera sincrónica y asincrónica, sino también directa, donde se perciba la colaboración entre ambos en cuanto a los intercambios de información sobre los contenidos de aprendizaje, formas de trabajo, cuestiones técnicas en cuanto al manejo de TIC y retroalimentación sobre cualquier aspecto del curso y para propiciar la interacción entre los estudiantes y la filosofía de la institución educativa.

3. El fomento de la participación e intervención de los estudiantes en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje donde se involucre el proceso cognitivo de los estudiantes.

Una representación gráfica de los aportes numerados como dos y tres, están en la figura 1.4.



Figura 1.4. Los recursos didácticos (SGA, 2014)

4. El rol del profesor, cuando es:

- transmisor de información, es para destacar los aspectos y aplicaciones importantes de los temas.
- motivador emplea medios o herramientas para organizar entornos de aprendizaje dinámicos e interactivos y elige y estructura los materiales de acuerdo a los conocimientos previos de los estudiantes.
- orientador de los aprendizajes adopta el rol de mediador entre el conocimiento y el estudiante.
- autoridad provee las bases orientadoras de una adecuada actividad para estimular el trabajo colaborativo en clase.
- estimulador de la investigación admite que no es la única fuente de información y enseña a sus estudiantes a encontrar fuentes alternativas; cuando desarrolla habilidades y actitudes de colaboración trabaja de forma conjunta con los estudiantes y con otros profesores.
- diseñador y gestor diseña estrategias didácticas para la realización de actividades de aprendizaje individuales y cooperativas.
- orientador aclara dudas de contenido y metodología y aprovecha los errores para promover nuevos aprendizajes; cuando es experimentador innova estrategias didácticas y uso de materiales en clase.
- evaluador lo hace de los aprendizajes, de las estrategias empleadas en la clase.

Una representación gráfica de los roles de los profesores está en la figura 1.5.

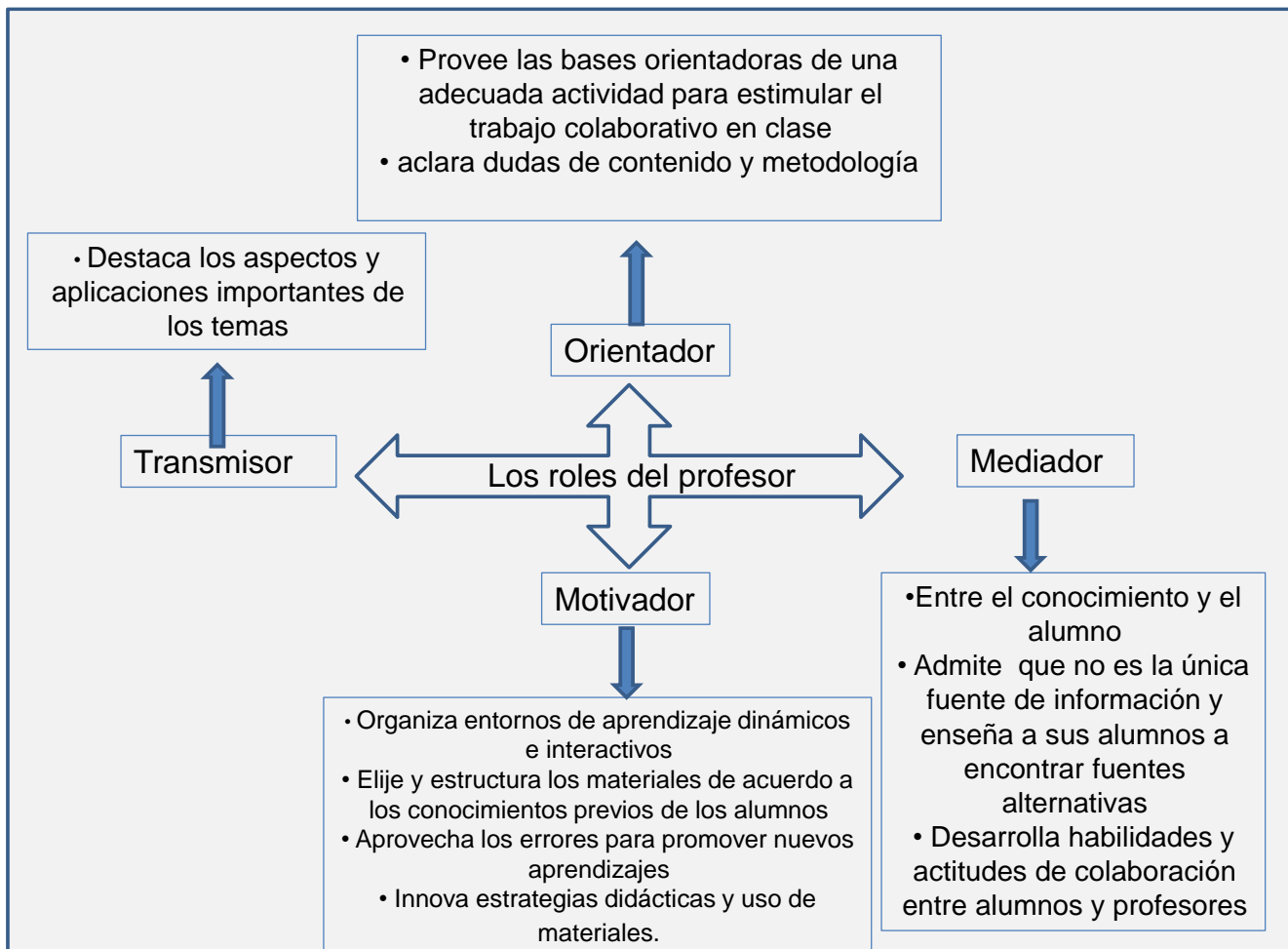


Figura 1.5. Los roles del profesor (SGA, 2014)

5. Los roles que asumen los estudiantes cuando son pensadores activos consisten en utilizar con frecuencia las TIC para procesar la información, toman con responsabilidad el propio aprendizaje, es automotivado, con autoestima, persistencia y maneja la frustración ante la equivocación en el aprendizaje; explota la creatividad para buscar soluciones a los problemas de aprendizaje; desarrolla estrategias de exploración, estructuración, almacenamiento y tratamiento para desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de la información; demuestra contar con pensamiento crítico y reflexivo para la metacognición autoevaluación permanente; utiliza técnicas de aprendizaje

repetitivas (memorizar, copiar, recitar); utiliza técnicas de aprendizaje elaborativas (relacionar la nueva información con la anterior, subrayar, esquematizar y elaborar diagramas o mapas conceptuales); utiliza técnicas de aprendizaje para explorar (experimentar, verificar hipótesis, ensayo-error); se muestra como un actor proactivo y tiene la habilidad para trabajar colaborativamente.

Una representación gráfica de los roles de los estudiantes está en la figura 1.6.

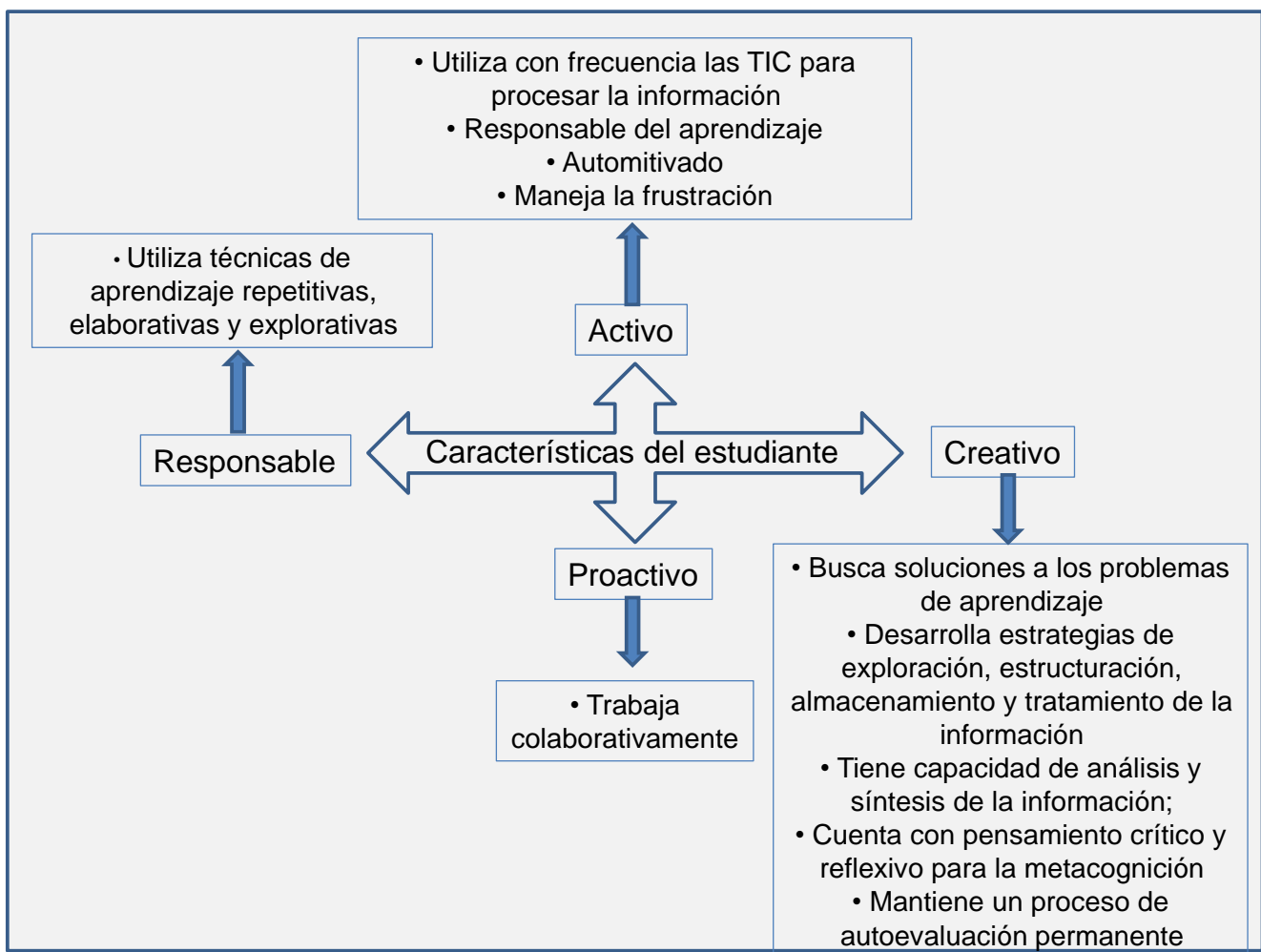


Figura 1.6. Los roles del estudiante (SGA, 2014)

6. El uso que se le proporciona a los recursos informáticos debe partir del conocimiento que tengan los estudiantes del paradigma psicopedagógico

(nombrarlo y describirlo); de procedimiento del diseño instruccional empleado para el desarrollo de los materiales de apoyo y de las estructuras de participación; del empleo de la Internet en clases; de las estrategias de enseñanza individualizadoras y colaborativas empleadas en clase; el conocimiento de la función mediadora de las TIC, los contenidos, los estudiantes, la comunicación entre los miembros del grupo y el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Una representación gráfica de estos usos, está en la figura 1.7.



Figura 1.7. Uso de los recursos didácticos (SGA, 2014)

Capítulo segundo: Contextualización del grupo de análisis

Debido al referente empírico de esta investigación, este capítulo está dedicado a la contextualización histórica de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) y el Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva, con la finalidad de conocer cuál es la filosofía de la institución, la tendencia administrativa y el perfil de los estudiantes.

2.1. La Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM

El origen de la UNAM data de 1551³⁴, cuando se creó la Real y Pontificia Universidad de México. Reformada oficialmente como Universidad Nacional en 1910. Años después, es reconocida como la máxima casa de estudios de nuestro país debido a la permanente actualización de los planes de estudio, profesores e investigadores.

A principios del siglo XX³⁵, las escuelas, facultades y edificios administrativos de la Universidad estaban dispersos por la ciudad (algunos son el Colegio de San Ildefonso, el Antiguo Palacio de la Inquisición, el Templo de San Agustín y el Palacio de Minería), y se conceptualizó un proyecto para relocalizar las mismas a un solo campus que integraría la vida universitaria.

En 1943, el gobierno federal expropió el terreno donde actualmente se encuentra Ciudad Universitaria (CU) y fue el 11 de septiembre de 1946 cuando el Rector Salvador Zubirán formó la Comisión de Ciudad Universitaria, constituida por representantes de la Universidad y del Gobierno.

³⁴ UNAM. <http://www.unam.mx/acercaunam>

³⁵ Ibid.

2.1.1. Misión de la UNAM

La responsabilidad social de la UNAM, se ve reflejada en su Misión³⁶

Misión de la UNAM

Impartir educación superior para formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y los problemas nacionales; y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

Debido al apego a la misión, la UNAM se mantiene, entre otras cosas, como la máxima casa de estudio de nuestro país. Reconocimiento que le asigna una mayor responsabilidad sobre la formación de los egresados, motivo por el cual, siempre está a la vanguardia no sólo en las investigaciones que se realizan al interior de sus institutos y facultades, sino también, del proceso educativo. Con la finalidad de brindarles las herramientas necesarias a los egresados para responder a las demandas sociales. Actualmente, esas herramientas se relacionan con la incorporación de las TIC. Además de como un apoyo didáctico, también como medio por el cual se puede llevar a cabo la formación del estudiante.

2.2. La Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Con la finalidad de ampliar la oferta educativa universitaria para lograr cubrir la demanda que el aumento demográfico requería, en 1974 la UNAM promueve un proyecto de descentralización educativa. Mismo que dio lugar a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales.³⁷

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

El proyecto contempló la fundación de cinco ENEP's distribuidas en zonas estratégicas alrededor del Distrito Federal: Cuautitlán, en 1974; Iztacala y Acatlán, en 1975; y Aragón y Zaragoza en 1976. La ENEP Acatlán se estableció en el municipio de Naucalpan, en parte del terreno conocido como el Ejido de Oro. Fue inaugurada el primero de marzo de 1975 por el Doctor Guillermo Soberón Acevedo, rector de la UNAM en esa época. ³⁸

Con tres edificios y una unidad académica, el 17 de marzo de 1975, ingresó la primer generación de 4 mil 300 estudiantes distribuidos en 13 licenciaturas y 406 docentes. Año con año, la ENEP Acatlán creció en cuanto a infraestructura, consolidación académica y cultural, por lo que en el 2004, el H. Consejo Universitario de la UNAM, le otorgó el rango y denominación de Facultad de Estudios Superiores. ³⁹

Actualmente, la FES Acatlán fortalece la oferta académica al incrementar a 20 el número de licenciaturas que imparte, incluyendo la Licenciatura en Enseñanza de (alemán), (español), (francés), (inglés), (italiano), como Lengua Extranjera, la LICEL –única en la UNAM– y la incursión desde 2008 también en la modalidad de educación a distancia. ⁴⁰

La Facultad inauguró en el 2006 el Centro Tecnológico para la Educación a Distancia (CETED), donde con la aplicación de las TIC se incursionó en la ejecución de nuevas formas de aprendizaje.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ UNAM. Gaceta Informativa de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. p. 42.

2.2.1. Filosofía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán

La Misión de la FES Acatlán es:

Formar integralmente y con una perspectiva inter, multi y transdisciplinaria profesionales, docentes e investigadores de alto nivel académico, capaces de comprometerse con el cambio y la innovación para resolver problemas nacionales, así como extender los beneficios de la cultura para colaborar en la consecución de una sociedad más justa, culta y de la salud. ⁴¹

La Visión consiste en:

Ser una propuesta académica innovadora, flexible y comprometida, para la formación integral de profesionales; la generación de nuevos conocimientos inter, multi y transdisciplinarios; la diversificación y ampliación de su posgrado, y la vinculación con los ámbitos cultural, científico, intelectual y tecnológico, en los sectores sociales, público o privado. ⁴²

Los valores son:

- Actitud crítica y propositiva.
- Actitud de servicio.
- Actitud permanente de búsqueda de la verdad.
- Compromiso social.
- Libertad de cátedra.
- Orgullo y sentido de pertenencia universitaria.
- Pluralismo cognoscitivo y cultural.
- Respeto y sentido comunitario.
- Sentido de participación democrática.

⁴¹ UNAM. FES ACATLÁN. <http://www.acatlan.unam.mx/>.

⁴² Ibid.

- Sentido Ético.
- Vida colegiada.⁴³

2.3. Programa de Periodismo y Comunicación Colectiva

La FES Acatlán cuenta con varios programas académicos en la modalidad abierta y a distancia. En ninguna de estas modalidades se imparte Comunicación, por lo que se considera que la licenciatura pertenece al modelo presencial. Sin embargo, la libre cátedra que la Universidad le brinda a los docentes, ha permitido que éstos puedan incorporar o no los avances tecnológicos, específicamente las TIC como recurso didáctico dentro de las aulas.

La licenciatura en comunicación de la FES Acatlán, egresa a profesionales que poseen una formación teórico-metodológica, técnica y humanística que les permite insertarse en diferentes campos profesionales de la comunicación donde participan con responsabilidad y compromiso social en la solución de distintas problemáticas relacionadas con la disciplina.⁴⁴

Para cumplir con el perfil mencionado, actualmente en la FES Acatlán están vigentes 2 planes de estudio, el Plan de 1999 y el de 2012. Los estudiantes y profesores involucrados para el estudio de esta investigación, están inscritos al plan de 1999 que consta de 45 asignaturas distribuidas durante 9 semestres. A partir del séptimo semestre, los estudiantes eligen una preespecialidad de entre:

1. Periodismo escrito.
2. Comunicación organizacional.
3. Medios electrónicos.
4. Investigación y docencia.

El grupo a estudiar, pertenece a la generación de la Preespecialidad de Investigación y Docencia, inscritos en el 8° semestre, grupo único en el turno

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Ibid.

vespertino. El proyecto de esta investigación hace referencia a los Seminarios de Trabajo áulico y de planes y programas de estudio, en donde el profesor titular, relaciona los contenidos y emplea la modalidad B-learning para el desarrollo de las asignaturas.

2.4. Descripción del grupo de investigación

El grupo a estudiar pertenece a la generación 2009-2013. Está integrado por 11 estudiantes. Los datos sociodemográficos, obtenidos a través de un cuestionario aplicado al inicio del semestre a sólo siete estudiantes que asistieron, son:

1. ¿Con qué frecuencia usas la computadora?					
	Muy frecuente	Frecuente	Algunas veces	Casi Nunca	Nunca
Fr.	7	0	0	0	0
%	100	0	0	0	0

El 100% (7) de los estudiantes encuestados, usan muy frecuentemente la computadora.

2. Cuando inició el semestre 2013-II ¿contabas con computadora personal?		
	Si	No
Fr.	6	1
%	86	14

El 86% (6), no contaban con computadora personal al inicio del semestre 2013-II, mientras que el 14% (1) no contaba con ella.

3. ¿Desde hace cuánto tiempo tienes computadora personal?					
	1 año	2 años	3 años	5 años	11 años
Fr.	1	1	1	2	1
%	17	17	17	32	17

El 17% (1) de los estudiantes tiene computadora personal desde hace 10 años, 32% (5) desde hace 5 años, mientras que el 51% (3) restante, tienen computadora desde hace uno, dos o tres años respectivamente.

4. ¿Cuál es el lugar donde ocupas más tiempo la computadora?				
	Casa	Oficina	Escuela	Sitio público
Fr.	5	0	2	0
%	71	0	29	0

El 71% (5) de los encuestados, utiliza la computadora con mayor frecuencia en casa, mientras que el 29% (2) lo hace en la escuela.

5. ¿Cuál es la principal actividad que realizas en la computadora?					
	Preparar clase	Diversión	Aprender programas	Búsqueda de información	Comunicación
Fr.	1	1	0	1	4
%	14	14	0	14	58

El 58% (4) de los estudiantes encuestados, utiliza la computadora para realizar actividades que le permitan estar en comunicación con otros compañeros, el 42% (3) restante la utiliza para preparar clases, como medio de diversión o buscar información.

6. ¿Con qué frecuencia te conectas a Internet?					
	Muy frecuente	Frecuente	Algunas veces	casi nunca	Nunca
Fr.	7	0	0	0	0
%	100	0	0	0	0

El 100% (7) de los encuestados está conectado a Internet muy frecuentemente

7. ¿Cuentas con Internet en casa?		
	Si	No
Fr	6	1
%	86	14

El 86% (6) de los estudiantes encuestados cuenta con Internet en casa, mientras que el 14% (1) no.

8. Además de la computadora personal, ¿Con qué otros dispositivos móviles cuentas y que tengas capacidad de conectarse a Internet?			
	Smartphone	Smartphone y Tablet/lpad	Ninguno
Fr	4	2	1
%	58	28	14

El 58% (4) de los encuestados, además de computadora personal, cuenta con smartphones, el 28% (2) con smartphone y Tablet/lpad. Mientras que el 14% (1) restante, sólo cuenta con computadora personal.

9. ¿Con qué frecuencia usas esos dispositivos?					
	Muy frecuente	Frecuente	Algunas veces	Casi Nunca	nunca
Fr.	5	1	0	0	0
%	83	17	0	0	0

De los encuestados que tienen otros dispositivos móviles con conexión a Internet, el 83% (5) los utiliza muy frecuentemente, mientras que el 17% (1) restante solo frecuentemente.

Género		
	Femenino	Masculino
Fr.	6	1
%	86	14

El 86% de los encuestados fue de género femenino, mientras que el 14% (1) masculino.

Edad		
	21	22
Fr.	3	4
%	43	57

El 57% (4) de los encuestados tiene 22 años de edad, mientras que el 43% (3) restante tiene 21 años.

El perfil de egreso específico de la Preespecialidad, corresponde a la formación del educador comunicólogo, profesionalista que se dedica al estudio, producción y ejercicio de la comunicación educativa. Por ello las asignaturas que se cursan durante los tres últimos semestres de la licenciatura tienen un enfoque pedagógico, tales como: Teoría pedagógica, Seminario de planes y programas de

estudio, Seminario de trabajo áulico, Taller de comunicación educativa y Prácticas profesionales en investigación y docencia.

Una de las características propias de los egresados de la preespecialidad, es la incursión en las modalidades educativas no presenciales, tales como la mixta, virtual y móvil. Motivo por el cual, es necesario que los estudiantes cuenten con una formación semejante, que les permita explotar la creatividad a partir de procesos vivenciales y por ello en esa materia se opta por usar la modalidad mixto, bajo el siguiente esquema:

Momento	Presentación y planeación de actividades	Desarrollo	Evaluación
Modalidad Educativa			
Presencial			
Virtual			

Al inicio del semestre el profesor de las materias, objeto de referencia de esta investigación, que como ya se mencionó es un profesor y un solo grupo de estudiantes para ambas materias, presentó un plan de clases como sigue.

Modalidad Mixta.- La mayoría de las sesiones serán a través de la plataforma Moodle (comunicacioneducativa.net) y con supervisión presencial los días de clase. Los estudiantes recibirán algunos mensajes por correo electrónico, principalmente de recordatorio de entrega de productos parciales y terminales.

Productos terminales:

Los trabajos que los estudiantes elaborarán serán:

- a. El diagnóstico de las necesidades de las instituciones educativas de nivel superior de los diseñadores instruccionales, egresados de la licenciatura en comunicación de la FES Acatlán.
- b. Con el diagnóstico, se elaborará un breve curriculum con los programas de estudio

- c. Se desarrollarán dos unidades temáticas de una materia del curriculum, elaboradas con materiales educomunicativos.

Distribución de clases:

Hay 16 semanas de clase, 32 sesiones de dos horas por materia, es decir, 64 clases por las dos materias, de tal forma que se planean las tareas⁴⁵ por 64 sesiones de dos horas.

⁴⁵ Ver Anexo 15 Distribución de tareas por sesión.

Capítulo tercero: Elaboración de los instrumentos de investigación

En este capítulo se presenta la forma en que se elaboraron los instrumentos, es decir, guía de observación, encuesta y guía de tópicos para entrevista. Los tres con la finalidad de identificar las interacciones didácticas entre profesor – estudiante y estudiante – estudiante, tanto en clases desarrolladas en aprendizaje mixto como son los cursos de los Seminarios de Planes y Programas de Estudio y de Trabajo Áulico, de la preespecialidad de Investigación y Docencia, de la licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán, turno vespertino.

3.1. Diseño del estudio

Existen diversos diseños de estudio, según éste se determina los métodos y técnicas mediante los cuales se tendrá el acercamiento al objeto de estudio.

CARACTERÍSTICAS SEGÚN TIPO DE ESTUDIO ⁴⁶				
Tipos de estudio	Objetivo	Orientación	Tiempo	Intervención
Prevalencia	Descriptivo	Transversales Longitudinal	Retrospectivo	
Incidencia	Descriptivo	Longitudinales	Prospectivo	
Transversal	Analíticos	Transversales		Observacional
Casos-control	Analíticos	Longitudinales	Retrospectivo	Observacional
Cohortes	Analíticos	Longitudinales	Retrospectivo Prospectivo	Observacional
Antes-después	Analíticos	Transversales	Prospectivo	Experimental
Controlados no aleatorios	Analíticos	Longitudinales	Prospectivo	Experimental
Ensayos clínicos	Analíticos	Longitudinal	Prospectivo	Experimental

Tabla 3.1. Tipos de estudio

Kerlinger⁴⁷ define al diseño de una investigación como el plan y estructura de un estudio establecidas para dar respuestas a las preguntas de un estudio. El diseño señala la forma de conceptuar un problema de investigación y la manera de

⁴⁶ S.A. <http://www.uv.es/invsalud/invsalud/disenyo-tipo-estudio.html>

⁴⁷ Kerlinger.

http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpcontent/uploads/2010/09/Material_dia_3.pdf

colocarlo dentro de una estructura que sea guía para la recopilación y análisis de datos.

Existen diseños no experimentales, ya que en estos estudios se observa el fenómeno tal cual, para después analizarlos. En este caso, el diseño a desarrollar es no experimental descriptivo simple⁴⁸ ;, en tanto que los diseños cuantitativos de este tipo tienen como objetivo indagar la incidencia y los valores de las variables y ubicar, categorizar, describir y proporcionar una visión de un fenómeno o una situación desde el enfoque cualitativo.



A manera de síntesis, en el diseño no experimental descriptivo simple, el investigador obtiene información respecto al objeto de estudio, no supone la influencia de variables extrañas. Tiene como objetivo describir o categorizar un fenómeno a través del análisis cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos a utilizar son: lista de observación, lista de cotejo, encuesta, cuestionario.

3.2. Descripción de la elaboración de instrumentos

Para la elaboración de los tres instrumentos, se partió de una tabla de operacionalización de conceptos, a categorías, a indicadores y a reactivos.

La tabla de operacionalización es un instrumento que se utiliza para concretizar los conceptos que determinarán la construcción del instrumento de recolección de datos en campo.⁴⁹ La función de la tabla de operacionalización consiste en adaptar y ubicar los conceptos empleados en el marco teórico en términos de

⁴⁸ IESPP CREA.

http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpcontent/uploads/2010/09/Material_dia_3.pdf.

⁴⁹ Torres Lima, H.J. Módulo III, Seminario Taller Extracurricular de Titulación: La Opinión Pública.

indicadores empíricos, acordes al contexto de la temática particular de la que trata esta investigación.

La tabla de operacionalización contiene cuatro columnas: en la primera, se especifican los conceptos y se enumeran en orden progresivo con un dígito; en la segunda, se anotan las categorías por concepto y se enumeran en orden progresivo con dos dígitos; en la tercera, se anotan los indicadores por categoría y se enumeran en orden progresivo con tres dígitos; la cuarta columna, contiene los reactivos uno por cada indicador y se enumera con el mismo número del indicador. Así la tabla de operacionalización contiene a los conceptos, categorías, indicadores y reactivos⁵⁰.

El término de “concepto” se refiere a una representación literaria que expresa un rasgo característico del fenómeno a estudiar. El término “categorías” es la dimensión del concepto, son las características que asumen en la realidad (temática a estudiar) el concepto. El “indicador” es la determinación en la categoría y se expresa como la medida única y unívoca que se presenta en la realidad social en el caso particular de la temática a estudiar.

Se entenderá por “reactivo” a una pregunta (bases de reactivos) con sus respectivas opciones (posibles respuestas a la base de reactivos y de las cuales, sólo una será válida).⁵¹ La tabla de operacionalización se lee en forma horizontal y de arriba hacia abajo.⁵²

3.3. Procedimiento de recolección de datos en campo

Para la obtención de datos, se utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Con la finalidad, de que los datos empíricos que representen esta investigación, se complementen desde ambas perspectivas metodológicas.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ver Anexo 1: Tabla de operacionalización.

3.3.1.Método etnográfico

Hamme, M. y Atkinson⁵³ mencionan que la relevancia de la etnografía en las ciencias sociales, corresponde a la capacidad de mostrar las relaciones, modos de vida y cultura de los fenómenos sociales de cualquier actor social. Siempre y cuando el investigador/observador desarrolle la investigación sin un apego o sentido de pertenencia para identificar y explicar conforme a teoría, las acciones o suposiciones que los miembros del fenómeno viven de forma natural.

La etnografía como método puede valerse de diversas fuentes de información, es decir, técnicas que le permitan al investigador obtener los datos necesarios para mostrar e interpretar el fenómeno estudiado. Sin embargo, los autores refieren que cualquier investigación social toma la forma de observación participante: implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación. Indistintamente del método utilizado, en esencia no es diferente a otras formas de actividad práctica cotidiana, aunque por supuesto esté más cercano de unas que de otras⁵⁴.

En este trabajo, las fuentes de información serán abordadas por medio de técnicas cualitativas: entrevista al profesor responsable del grupo, observación no participante y análisis de contenido de los foros y correos electrónicos entre los estudiantes y el profesor. Y cuantitativa a través de la encuesta.

3.3.1.1. Entrevista al profesor responsable del grupo

Munarriz⁵⁵ considera a la entrevista como una conversación entre investigador e investigados con la finalidad de conocer las perspectivas, situaciones y/o problemáticas que se tienen como referentes en el trabajo de investigación. Y que requiere de ciertas especificidades según la tipología y finalidad por la cuál es aplicada.

⁵³ Hamme, M. y Atkinson, P. Etnografía Métodos de Investigación. p.6.

⁵⁴ Ibid. p.9.

⁵⁵ Munarriz, B. Técnicas y métodos en investigación cualitativa. p.13.

En este caso, por las características de la investigación y la relación que existe entre las técnicas de recolección de información posteriores, se utilizará la entrevista semiestructurada. Diseñada a partir de los reactivos establecidos en la tabla de operacionalización sobre el concepto B-learning ⁵⁶.

3.3.1.2. Por observación no participante

La etnografía como técnica, según Goetz y LeCompte,⁵⁷ necesita de estrategias de investigación que permitan una reconstrucción social. Éstas deben proporcionar en primera instancia, los datos fenomenológicos del hecho a investigar, ya que tal información representa la concepción del mundo de los sujetos de investigación. En un segundo momento, la estrategia que prosigue es la observación. En esta investigación se optó por la observación no participante para obtener datos empíricos sin que el investigador influyera de forma intencional en las variables del estudio.

La técnica de observación no participante es de tipo estructurada, ya que requiere de un instrumento de registro de datos y se realiza en los momentos pertinentes para la investigación. En donde sin intervenir en las interacciones que ahí surgen entre los miembros, se toma nota de los puntos establecidos como observables.

Los indicadores que se observarán serán:

- Planeación didáctica del curso.
- Roles que asumen los estudiantes.
- Roles que asume el profesor.

Las observaciones se anotarán en guías de observación establecidas para los tres momentos⁵⁸ y están estructuradas conforme a la tabla de operacionalización.⁵⁹

⁵⁶ Ver ANEXO 3 Guía de reactivos para entrevista

⁵⁷ Goetz J. y LeCompte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.

⁵⁹ Ver Anexo 4: Guías de observación.

Con la finalidad de identificar las modificaciones a las mediciones con respecto a los indicadores establecidos, las guías de observación etnográfica no participante, se aplicaron en tres momentos durante el desarrollo del semestre.

N° de observación	Momento semestral	Fecha de observación
Primera	Inicio	21 Febrero 2013
Segunda	Intermedio	07 Mayo 2013
Tercera	Final	21 Mayo 2013

3.3.2. Análisis de contenido de foros y correos electrónicos entre estudiantes y profesor

El registro del análisis de contenidos se realizará en un formato⁶⁰, que corresponde a los mismos indicadores de la tabla de operacionalización, con la diferencia de que se eliminaron aquellos que no son pertinentes para este tipo de análisis.

3.3.3. Técnica cuantitativa: Encuesta

La encuesta, según García,⁶¹ es definida como “una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación con intención de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población”.

⁶⁰ Ver Anexo 5: Formato para análisis de contenido.

⁶¹ García Ferrando, Manuel. El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación.

Para validar un instrumento cuantitativo, es necesario elaborar una prueba piloto, la cual constó de cuatro categorías a través de 64 reactivos y se clasificaron de acuerdo al tipo de reactivo como sigue:

# de reactivo	Categoría de análisis	Tipo de reactivo
1-16	Planeación	Dicotómico
17	Planeación	Likert
18-20	Interacciones/usos	Dicotómico
21-34	Roles de profesor	Likert
35-53	Roles de estudiantes	Likert
54,69,62,65	Estilos de aprendizaje	Dicotómico
55-58,60-61,63-65	Estilos de aprendizaje	Likert

La prueba piloto⁶² se realizó con la finalidad de verificar la eficacia de los reactivos y la funcionalidad del instrumento. En total, la prueba piloto se aplicó a 64 estudiantes, de la FES Acatlán en dos momentos:

El 28 de noviembre de 2012 se aplicaron 45 encuestas a estudiantes de la licenciatura en Comunicación de 9° semestre, turno vespertino.

El 29 de noviembre 2012 se aplicaron 19 encuestas a estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de 5° semestre, turno matutino.

⁶² Ver Anexo 2: Instrumento piloto.

En la aplicación de la prueba piloto se identificaron algunas preguntas que deberían modificarse en cuanto a redacción, por confusas y prestarse interpretaciones diferentes.

La aplicación de la encuesta se realizará al grupo de investigación integrado por 11 sujetos. Con la finalidad de obtener información sobre:

1. Frecuencia de las interacciones entre profesor y estudiante en grupo con uso de TIC
2. Los roles que asumen los profesores en grupo con TIC
3. Los roles que asumen los estudiantes en grupo con TIC
4. El uso que se le proporcionan a los recursos informáticos en el grupo con TIC
5. Estilos de aprendizaje

De tal modo que el instrumento final que se aplicará a los estudiantes sujetos de investigación, para obtener datos cuantitativos será de 63 reactivos.⁶³

Una vez aplicados los cuestionarios, se realizará un análisis estadístico de frecuencia y porcentaje que permita describir las categorías de análisis anteriores.

Las técnicas e instrumentos descritos en este capítulo, serán la base para el desarrollo del siguiente capítulo, en donde se presenta el análisis de los resultados obtenidos.

⁶³ Ver Anexo 6: Instrumento para encuesta.

Capítulo cuarto: Resultados e interpretación

La estructura de este capítulo está conformada por tres partes relacionadas entre sí:

- La explicación de la modalidad de interpretación hermenéutica de los resultados, interpretación que se encontrará intercalada en los siguientes subcapítulos (4.1.).
- Los resultados y la respectiva interpretación donde el criterio de orden de la presentación de los resultados es por indicador y categoría y se “cruzan” los datos obtenidos de las técnicas empleadas (4.2.).
- Los resultados de las técnicas con la correspondiente interpretación, el orden de presentación es por concepto general, según la tabla de operacionalización y en donde se resumen todos los indicadores y categorías (4.3.).

4.1. Modelo de interpretación hermenéutica

Si se considera que el acto hermenéutico hace referencia a la interacción y procedimiento del intérprete con el autor de un texto, con las finalidades, primera, de interpretar el escrito⁶⁴ en un contexto determinado por el investigador y, segunda, proporcionar interpretaciones integradoras de la diversidad de elementos para integrarlos a través de la argumentación. Resulta necesario que se presente el texto a interpretar según un determinado orden (el de la tabla de operacionalización y por técnicas de investigación de campo empleada) para relacionarlas entre sí. Los argumentos para seleccionar este procedimiento, se encuentran en los niveles de análisis del círculo hermenéutico, propuesto por Vernant quien distingue: “Tres niveles de análisis que permean el Círculo

⁶⁴ Entiéndase por texto cualquier expresión oral, escrita o plasmada en algún medio de difusión y que en el caso de la presente investigación son los datos obtenidos a través de las técnicas de investigación de campo con base en la tabla de operacionalización que a su vez está sustentada en el marco teórico.

hermenéutico y le dan consistencia al trabajo de interpretación: formal, semántico y socio-cultural.

- √ Análisis formal: se dirige hacia el orden narrativo y la lógica de lo narrado en el texto. Se trata de aprehender el corpus narrativo en su primer formato, de la manera en que se presenta a la comprensión. Se comprende la composición del texto, las relaciones y conexiones en el tiempo de lo narrado y los lazos efectuales.
- √ Análisis semántico: se aplica en la significación del texto, discerniendo relaciones de oposición y homología. Se trata en este nivel de abordar el texto (Gráfico 2); a partir del análisis de estructura superficial de los elementos que intervienen en la narración (lugares, tiempos, objetos, agentes o sujetos, acciones y situaciones) y su contenido significativo (el análisis de estructura profunda) estableciendo las redes interconectivas entre la estructura superficial del texto y su estructura profunda, descubriendo significados aparentemente ocultos en la semántica o gramática del texto, cuando se logra encontrar las implicaciones entre la gramática y los planos distintos de significaciones que oculta ésta.
- √ Análisis socio-cultural: que contempla la función social del hecho narrado en el texto en un contexto cultural dado y, en un sentido amplio, el imaginario que sustenta a la cosmovisión del sujeto que es interpretado en la expresión textual. El Círculo ocupa el corpus del texto completamente cuando se sumerge en el ámbito contextual que entorna al ser - texto, explorando las condiciones socioculturales donde se produjo el relato, y armando categorialmente una plataforma que reúne dinámicas de pensamiento, marcos de organización sociocultural y la codificación de la realidad cultural comprendida e interpretada.”⁶⁵

65 Vernant, J. Mito y sociedad en la Grecia antigua. Citado en: Rodríguez, Y. La Hermenéutica aplicada a la interpretación del texto.

Con la finalidad de explicitar la forma de interpretar los resultados y con base en los tres niveles de análisis que permean el Círculo hermenéutico, se plantea que:

- a. El análisis formal se hará con la descripción y presentación de los datos estadísticos, en el caso de la encuesta, y con los resultados cualitativos en los casos de la observación etnográfica, el análisis de contenido de los canales de comunicación y la entrevista.
- b. El análisis semántico se realizará con la búsqueda de las relaciones de oposición y homología entre los resultados por indicador de acuerdo a la categoría a la que pertenezca para identificar las acciones y situaciones concretas de la interacción entre los agentes educativos del caso de estudio de la investigación, todo esto con la finalidad de establecer las redes interconectivas entre las diferentes técnicas.
- c. Análisis socio-cultural que contempla la función social del hecho narrado desde el contexto cultural, en sentido amplio, desde el imaginario que sustenta la cosmovisión de los actores educativos que son estudiados. Se considera que la propuesta de Beuchot ⁶⁶ en tanto que define a la hermenéutica como la ciencia de la interpretación y que plantea una división desde la hermenéutica misma; la teórica (con principios y reglas para guiar la interpretación y que en este caso son el análisis formal y semántico) y la práctica o aplicada (que es ya una interpretación subjetiva e histórica del intérprete, como se aprecia en el siguiente cuadro.

⁶⁶ BEUCHOT, M. Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. p. 46-52.

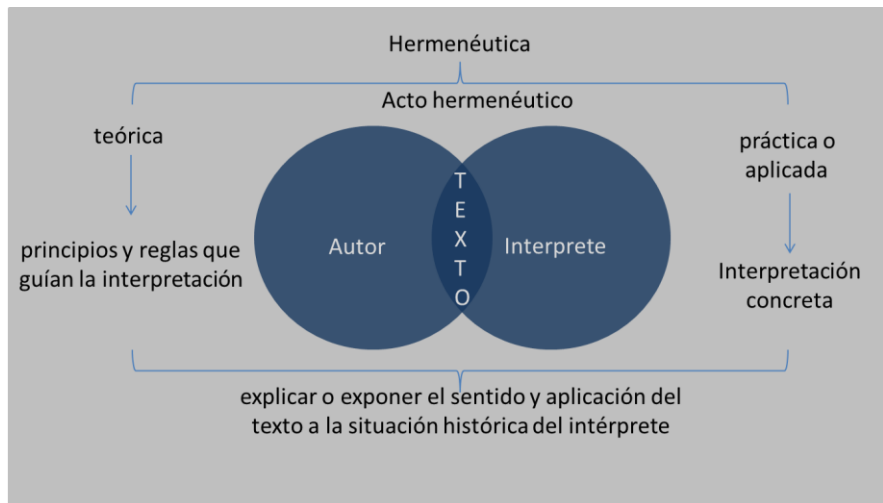


Figura 4.1. Modelo de la hermenéutica analógica de Beuchot

4.2. Presentación de los resultados por indicador y categoría por técnica

Conforme a lo enunciado en la página 50 aquí se presentan los resultados y la respectiva interpretación donde el criterio de orden de la presentación de los resultados es por indicador y categoría y se “cruzan” los datos obtenidos.

4.2.1. Entrevista

La entrevista se realizó el día 07 de marzo en las instalaciones de la FES Acatlán al profesor titular del grupo.⁶⁷ El concepto a investigar durante la entrevista, fue el B-learning .

El procedimiento para sintetizar el discurso que se obtuvo durante la aplicación de la técnica, se desarrolló a través de cuadros de concentración por indicador⁶⁸, categoría⁶⁹ y finalmente por concepto.

⁶⁷ Ver Anexo 7: Transcripción de la entrevista por indicador.

⁶⁸ Ver Anexo 8: Cuadro de concentración de la entrevista por indicador de análisis.

⁶⁹ Ver Anexo 9: Cuadro de concentración de la entrevista por categoría de análisis.

Concepto: B-learning
<p>El desarrollo de cursos B-learning además de referir a la combinación de ambientes virtuales y presenciales, permite el diálogo paradigmático entre el Conductismo, el Humanismo, el Cognoscitivismo, el Histórico-cultural y las distintas corrientes Constructivistas. El empleo de tales paradigmas, depende del momento didáctico del curso y del objetivo que desee el docente. Para ello, la elaboración de Material Educativo Digital (MED), se realiza con un diseño instruccional de 19 pasos que permite el desarrollo de estructuras de participación entre los actores educativos a través de distintas herramientas de la plataforma moodle. Mientras que las estrategias didácticas utilizadas tanto individualizadoras como grupales, se centran en el desarrollo de discusiones teóricas, técnicas, metodológicas e instrumentales con la finalidad de fomentar la capacitación argumentativa de los estudiantes. Además de utilizar como dinámica el trabajo colaborativo establecido en planeaciones estratégicas por producto a entregar.</p> <p>Al entender a la mediación como el traslado de un elemento de un sistema a otro sistema en donde el elemento que se mueve adquiere las mismas características al sistema que va y no de las que proviene, se definen a las TIC como mediadores de comunicación y de contenido. En cursos B-learning al tomar elementos del entorno, elementos del contenido, elementos del estudiante virtual, del profesor virtual y hacer que coincida o que tomé las características del MED, que logra que el estudiante signifique los contenidos, al profesor y se signifique a sí mismo, las TIC funcionan como instrumento mediador. Además que en la elaboración de los MED, el estudiante significa y aprende desde el contexto propio, aprende para resolver los problemas, por eso es aprendizaje, no educación.</p> <p>Las TIC como instrumentos psicológicos: el docente explica que al elaborar organizadores avanzados del contenido del curso, propicia el desarrollo cognitivo de los receptores-estudiantes.</p>

Tabla 4.1. B-learning

4.2.2. Observación no participante

La observación no participante se realizó en tres momentos durante el semestre; apertura, desarrollo y cierre del curso.

Durante el primer momento, los desempeños a observar⁷⁰ el 21 de Febrero del 2013 fueron: planeación didáctica del curso, roles del profesor y roles de los estudiantes. En el desarrollo⁷¹ y cierre⁷² del curso, los desempeños a observar el 05 y 21 de Mayo del 2013 respectivamente, fueron: roles del profesor y roles de los estudiantes.

⁷⁰ Ver anexo 10: Guías de observación durante la apertura del curso.

⁷¹ Ver anexo 11: Guías de observación no participante durante el desarrollo del curso.

⁷² Ver Anexo 12: Guías de observación no participante durante el cierre del curso.

Momento de observación	Concepto								
	Planeación didáctica del curso			Roles de los profesores			Roles de los estudiantes		
	Si	No	N/A	Si	No	N/A	Si	No	N/A
Inicio del curso	62	38	0	84	8	8	65	6	29
Desarrollo del curso	0	0	100	92	8	0	71	29	0
Cierre del curso	0	0	100	85	15	0	100	0	0

Tabla 4.2. Porcentajes totales por concepto y momento de observación

En la tabla anterior, se aprecia que el concepto Planeación didáctica del curso, solo se realizó durante la primera observación debido a la naturaleza propia de la categoría e indicadores de la misma. Además de la variación porcentual que existió por categoría durante el inicio, desarrollo y cierre del curso.

Indicador	Concepto: Roles de los profesores											
	Apertura			Desarrollo			Cierre			% de variación en sí	% de variación en no	% de variación en N/A
	Si	No	N/A	Si	No	N/A	Si	No	N/A			
1.1.1. El profesor transmite información a los estudiantes	1	0	0	0	1	0	0	1	0	33	67	0
1.3.2. El profesor orienta a los estudiantes sobre recursos educativos más adecuados para cada situación	0	1	0	1	0	0	1	0	0	67	33	0
2.4.1. El profesor tiene la figura de autoridad	1	0	0	1	0	0	0	1	0	33	67	0
2.7.1. El profesor establece nuevas estrategias didácticas y posibilidades de utilización de los materiales en clase	0	0	1	1	0	0	1	0	0	67	0	33

Tabla 4.3. Variación porcentual por indicador (Roles de los profesores)

El concepto de Roles de los profesores, se integra de ocho categorías desglosadas en trece indicadores. Los indicadores que se reportan en la tabla anterior, pertenecen a las siguientes categorías de análisis:

2.1. Profesores como transmisores de información.

2.3. Profesor como un orientador de los aprendizajes, proveedor y asesor de los recursos educativos más adecuados para cada situación.

2.4. Profesor como autoridad.

2.7. Profesor como experimentador.

El comportamiento de los porcentajes en la categoría de análisis 2.1, corresponde a que el profesor solamente durante la apertura del curso centró la participación en el grupo como un transmisor de información (33%). Esto por la planeación del curso, en la que se definió que durante la apertura del curso, el docente revisaría la parte teórica del curso.

La variación que presentó la categoría 2.3., profesor como orientador del aprendizaje, el 67% del curso (durante el desarrollo y cierre del curso), el docente desempeñó el papel de orientador, pues durante la observación dos y tres, tanto estudiantes como profesor, tenían establecida la dinámica de trabajo en la que el profesor orienta a los estudiantes sobre qué material educativo digital se pueden o no desarrollar según el contenido teórico de los seminarios.

En la categoría 2.4. a pesar de tener establecida la dinámica de trabajo de los seminarios de forma horizontal, en algunos momentos (67%) durante la apertura y desarrollo del curso, el profesor tomó la figura de autoridad para tomar decisiones que determinaban el tiempo y forma de entrega de los avances del trabajo grupal.

Y en la categoría 2.7., se observa que una demanda del rol docente en cursos B-learning, es ser dinámico en cuanto a las estrategias didácticas utilizadas en las sesiones. Esta función, el profesor titular la desempeñó durante el desarrollo y cierre del curso, en donde por iniciativa o por la demanda de los estudiantes, el profesor utilizaba diversos recursos didácticos de la red (67%).

Indicador	Concepto: Roles de los estudiantes											
	Apertura			Desarrollo			Cierre			% de variación en sí	% de variación en no	% de variación en N/A
	Sí	No	N/A	Sí	No	N/A	Sí	No	N/A			
1.1.4. El estudiante maneja la frustración por equivocación en su aprendizaje	0	0	1	0	1	0	1	0	0	33	33	33
1.1.5. El estudiante explota su creatividad para buscar nuevas soluciones a los problemas de aprendizaje	1	0	0	0	1	0	1	0	0	67	33	0
1.1.6. El estudiante desarrolla estrategias de exploración, para desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de la información	1	0	0	0	1	0	1	0	0	67	33	0
1.2.2. El estudiante desarrolla estrategias de	0	0	1	0	1	0	1	0	0	33	33	33

estructuración, para desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de la información												
1.2.3. El estudiante desarrolla estrategias de almacenamiento para desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de la información	1	0	0	0	1	0	1	0	0	67	33	0
3.3.1. El estudiante demuestra contar con pensamiento crítico y reflexivo que lo encaminen a la metacognición	0	0	1	1	0	0	1	0	0	67	0	33
3.3.2. El estudiante demuestra contar con pensamiento crítico y reflexivo que lo encaminen a la autoevaluación permanente	0	1	0	1	0	0	1	0	0	67	33	0
3.3.5. El estudiante utiliza técnicas de aprendizaje para explorar (experimentar, verificar hipótesis, ensayo-error)	0	0	1	1	0	0	1	0	0	67	33	0
3.3.6. El estudiante utiliza técnicas de aprendizaje de regulación (analizar y reflexionar sobre los propios procesos cognitivos, metacognición)	0	0	1	1	0	0	1	0	0	67	33	0

Tabla 4.4. Variación porcentual por indicador (Roles de los estudiantes)

El concepto de Roles de los estudiantes, se integra por cuatro categorías desglosadas en diecisiete indicadores. Los indicadores que se reportan en la tabla anterior, pertenecen a las siguientes categorías de análisis:

- 3.1. Actores activos en el proceso de enseñanza.
- 3.2. Estudiante como desarrollador de estrategias de análisis y síntesis.
- 3.3. Estudiante con pensamiento crítico y reflexivo.

El comportamiento de los porcentajes en la categoría de análisis 3.1. Actores activos en el proceso de enseñanza, muestra el avance de los estudiantes (67%) en el desarrollo de clase, pues lograron no solo el cumplimiento de los objetivos establecidos por sesión; sino también, el manejo de la frustración ante los errores o conflictos durante el desarrollo del curso, aportaron diversas soluciones a los problemas detonados para el trabajo y aprendizaje, además de desarrollar habilidades socioafectivas, cognitivas del grupo y manejo y síntesis de la información.

En la categoría 3.2. Estudiante como desarrollador de estrategias de análisis y síntesis. La observación reporta que durante los tres momentos del curso, los

estudiantes desarrollan menos estrategias de estructuración de la información (33%), que de almacenamiento (67%).

Mientras que en la categoría 3.3. Estudiante con pensamiento crítico y reflexivo, durante el desarrollo y cierre del curso (67%), los estudiantes mostraron tener la capacidad de llegar a la metacognición que los mantiene en una autoevaluación permanente, y promueve el uso de técnicas de aprendizaje de exploración y autoregulación. Lo cual, durante la primer etapa no ocurría constantemente (33%).

4.2.3. Concentración de correos, chats y foros electrónicos

Otros medios de comunicación que se utilizaron durante el desarrollo del curso B-learning fueron los correos, chats y foros electrónicos⁷³. Las temáticas generales que se trabajaron fueron:

Temática	Correo electrónico	Foros	Chats
Indicaciones de tareas próximas			
Proporcionar material			
Recomendaciones extraacadémicas			
Retroalimentación de trabajos			
Resolución de dudas			
Motivación			
Avisos generales			
Exposición de problemas grupales			
Exposición de problemas familiares			
Exposición de problemas académicos			
Comentarios sobre actitudes de clase			

4.2.4. Resultados del instrumento cuantitativo

El grupo de análisis está integrado por 11 estudiantes. Sin embargo, en la fecha de aplicación del instrumento cuantitativo, sólo asistieron a clase 10. Por lo que el porcentaje mayor de referencia es del 91%.

El grupo está compuesto en un 73% por mujeres y un 18% por hombres. El 54% de los integrantes del grupo, tienen 22 años de edad y el 27% tienen 23 años

⁷³ Ver Anexo 13: Cuadros de concentración de los correos, chats y foros electrónicos. Y Anexo 14: Cuadro de concentración por temática en correos, foros y chats electrónicos.

cumplidos. De los 10 encuestados, el 81% señaló que al inicio del semestre el profesor a cargo del grupo sí presentó la planeación didáctica del curso.

Del 81% que señaló que al inicio del semestre el profesor a cargo del grupo sí presentó la planeación didáctica del curso, aseguró que tal planeación contaba con las teorías del aprendizaje y desarrollo que se utilizarían durante el semestre⁷⁴.

El 91% del grupo a analizar, aseguró que la planeación del profesor presenta las situaciones y actividades para promover la adquisición de determinados saberes por parte de los alumnos. La mitad de los encuestados, afirmó que la planeación del profesor presenta los libros, materiales y otros recursos didácticos que el alumno utilizará en el transcurso del curso. Sin embargo, el otro 45.45% asegura que la planeación no cuenta con ese material.

El 72.72% de los encuestados afirmó que la planeación del profesor establece la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer y de aprender por sí solo. Además de asegurar que la planeación del curso establece la diferencia entre lo que el alumno es capaz de hacer con la ayuda del profesor.

El 63.63% de los encuestados afirmó que durante la planeación, el profesor establece cómo y cuándo se llevará a cabo una evaluación diagnóstica. El 81.81% afirmó que en la planeación, se establece la metodología didáctica que se utilizará.

El 90.90% del grupo de análisis aseguró que sí existió una interacción entre profesor-alumno en cuanto a la organización y formas de trabajo durante el curso. Además de referir que el profesor utiliza o recomienda recursos informáticos durante el desarrollo de la clase. Mientras que el 72.72% mencionó que el profesor utiliza o recomienda el uso de recursos informáticos para el desarrollo del curso fuera del aula.

⁷⁴ Los estudiantes cursaron un semestre anterior con el mismo profesor y se revisaron teorías del aprendizaje. Por lo cual, podían determinar si se enunciaron en la planeación.

El 72.72% del grupo encuestado, afirma que los recursos informáticos didácticos utilizados, apoyan el proceso de aprendizaje y permiten la interacción profesor-alumno. Los miembros encuestados señalaron que los recursos informáticos didácticos que se utilizaron en clase y que permiten la interacción profesor-alumno fueron Dropbox 54.5%, WhatsApp 90.9%, Skype 81.8%, Correo electrónico 90.9%, Google drive 54.5% y Moodle 72.7%.

En cuanto a la frecuencia de uso de los recursos informáticos didácticos utilizados, el 45.4% aseguró que Moodle lo utilizaron siempre, el 45.5% señaló que Dropbox lo usaron casi siempre, al igual que Skype con el 27.2%. WhatsApp, Google drive y Google+, fueron referidos con poco uso por el 36.3% de los encuestados.

El 54.5% de los miembros del grupo de análisis, afirmó que durante las interacciones didácticas con el profesor, se percibe la colaboración en cuanto a los intercambios de información de los contenidos de aprendizaje.

Sobre la interacción que tienen los encuestados con el profesor, el 63.63% aseguró que la relación era para aclarar contenidos, mientras que el 36.36% mencionó que era para aclarar cuestiones técnicas en cuanto al manejo de las TIC o para retroalimentar algún aspecto del curso. El 72.7% del grupo de análisis aseguró que durante el curso, las interacciones didácticas con el profesor fomentan la participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El 72.72% del grupo de análisis, afirmó que casi siempre las interacciones didácticas con su profesor fomentan el desarrollo cognitivo. Mientras que el 36.6% aseguró que siempre o casi siempre el profesor adoptó el papel de transmisor de información para destacar los aspectos importantes y aplicaciones de los temas estudiados.

El 54.5% refirió que casi siempre el profesor motiva a los alumnos a través del empleo de medios o herramientas que le permiten organizar entornos de aprendizaje dinámicos e interactivos. Y el 45.4% señaló que el profesor, en su papel de motivador, elige y estructura los materiales que se emplearán de acuerdo

con los conocimientos previos de los alumnos. El 54.5% aseguró que casi siempre el profesor adopta el papel de mediador entre el conocimiento y el alumno. El 36.6% piensa que siempre o casi siempre, el profesor considera importante la provisión de una base orientadora del aprendizaje adecuada para estimular el trabajo colaborativo en clase.

El 54.5% del grupo de análisis, aseguró que siempre el profesor admite que no es la única fuente de información y enseña a sus alumnos a encontrar fuentes alternativas. El 36.6% aseguró que siempre el profesor trabaja de forma conjunta con los alumnos y con otros profesores. Mientras que otro 36.6% refirió que el profesor pocas veces lo hace.

El 63.6% considera que casi siempre el profesor diseña y gestiona estrategias didácticas que consideren la realización de actividades de aprendizaje individuales y cooperativas. Al igual que el profesor en el papel de orientador, aclara dudas de contenido y metodología. El 36.6% aseguró que siempre o casi siempre, el profesor en el papel de orientador, aprovecha los errores para promover nuevos aprendizajes. El 45.4% refirió que casi siempre, el profesor en el papel de experimentador establece nuevas estrategias didácticas y posibilidades de utilización de los materiales en clase. Y el 45.4% consideró que casi siempre el profesor evalúa el aprendizaje de los estudiantes. Al igual que el profesor evalúa las estrategias de aprendizaje utilizadas y por utilizarse.

El 63.6% aseguró que siempre utilizan las TIC para procesar la información. Mientras que el 45.4% siempre o casi siempre las utiliza para comunicarse.

El 45.45% del grupo de análisis mencionó que casi siempre se hacen responsables de su aprendizaje. Pero el 54.54% refirió que casi siempre manejan la frustración ante las equivocaciones en el proceso de aprendizaje.

El 45.45% mencionó que casi siempre explotan su creatividad para buscar nuevas soluciones a los problemas de aprendizaje. Mientras que el 36.36% refirió que casi siempre o de manera regular desarrollan estrategias de exploración, el

54.54% mencionó que regularmente desarrollan estrategias de almacenamiento y tratamiento para desarrollar la capacidad de análisis y síntesis de la información.

El 45.45% aseguró que casi siempre demuestran contar con pensamiento crítico y reflexivo que te encaminen a la metacognición. Mientras que el 45.45% señaló que regularmente utilizan técnicas de aprendizaje repetitivas (memorizar, copiar, repetir), el 54.54% casi siempre utiliza técnicas de aprendizaje elaborativas (relacionar la nueva información con la anterior, subrayar, esquematizar y elaborar diagramas o mapas conceptuales), utilizas técnicas de aprendizaje para explorar (experimentar, verificar hipótesis, ensayo-error), el 45.45% de manera regular utilizan técnicas de aprendizaje de regulación (analizar y reflexionar sobre tus procesos cognitivos y metacognición).

El 45.45% definió que regularmente son proactivos en su proceso de aprendizaje. Pero el 72.72% casi siempre tienen habilidad para trabajar colaborativamente, el 63.63% mencionó que casi siempre analizan la información para tomar decisiones en cuanto a su aprendizaje. Y el 45.45% casi siempre analiza la información con la finalidad de identificar las distintas posibilidades de acción en una situación.

El 36.36% coincide en que las palabras que describen la forma en que aprenden son Improvisar, descubrir, animar, divertido y construir. Mientras que el 27.27% señaló que las palabras que describen el proceso de aprendizaje son ponderativo, receptivo, analítico, exhaustivo y observador. Al igual que el 27.27% restante quienes se identifican con palabras como experimentado, práctico, teórico, decisivo y directo.

El 36.36% describe la forma en que aprenden al seguir un orden y el 27.27% señaló que lo hace con base en la lógica, mientras que el 9.09% lo hace con disciplina, síntesis o a partir de una hipótesis.

El 36.36% señaló que participan poco en clase para dar definiciones, mientras que el 18.18% aseguró que lo hace casi siempre. El 43.45% refirió que recuerda

regularmente teorías/autores de los temas que estudias. Mientras que el 36.36% regularmente necesita integrar la experiencia en un marco teórico de referencia.

El 36.36% del grupo casi siempre analizan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Así como casi siempre o regularmente buscan innovar en técnicas de aprendizaje y casi siempre o regularmente son ellos quienes establecen la forma y ritmo de trabajo al igual que actúan rápidamente en la ejecución de ideas o proyectos.

4.3. Presentación de los resultados de las técnicas cualitativas y cuantitativas por concepto

En este subcapítulo se presentan los resultados de las tres técnicas cualitativas (entrevista y análisis de discurso) y de la cuantitativas (encuesta y observación etnográfica no participante), con la correspondiente interpretación, el orden de presentación es por concepto general, según la tabla de operacionalización y en donde se resumen todos los indicadores y categorías.

4.3.1. Aprendizaje mixto (B- learning)

Conforme a lo explicado en el apartado anterior, los resultados de este concepto⁷⁵ se interpretarán desde lo formal, lo semántico y lo socio cultural. El B-learning o aprendizaje mixto se operacionalizó a través de trece indicadores,⁷⁶ con base en lo que Delacotte y González identifican como características del B- learning.

Análisis formal

El docente utilizó cinco paradigmas psicopedagógicos: el conductista, el cognitivo, el sociocultural, el humanista y el constructivista. El empleo de cada uno de ellos, depende del objetivo del momento educativo, del objetivo de la sesión y del objetivo de la estrategia y/o actividad. Sin embargo, esta selección sólo la conoce

⁷⁵ Ver Anexo 16_ Resultados B-learning.

⁷⁶ Estos trece indicadores están consignados en la tabla de operación. Véase Anexo 1.

el docente, pues ni en los correos, foros o chats, ni en algún momento de la observación no participante se hace referencia a este rubro.

El profesor verifica que los materiales educativos digitales se entiendan por sí mismos, se emplea un diseño instruccional de 19 pasos que permite el desarrollo de estructuras de participación entre el profesor - estudiantes y entre pares, a través de los pasos de dudas y participación en los foros, chats o wikis. Tanto los materiales elaborados durante el curso, como los materiales multimedia proporcionados por el docente, son estructurados según ese diseño instruccional.

En la clase presencial, se utilizan cañón, computadora e Internet como recursos didácticos. Las estrategias consisten en aprendizaje por retroalimentación a través de la corrección grupal directa sobre los materiales a entregar. Para las estrategias de enseñanza individual, el profesor utiliza la asesoría individual directa. En cuanto al trabajo colaborativo se fomenta al establecer la estructura del trabajo, fijar el producto, objetivo y contenido a través de discusiones directas con los estudiantes para elaborar cronograma y planeación estratégica. Elementos que los mismos estudiantes trabajan a través de los foros y correos electrónicos con la finalidad de cumplir con los productos a entregar en tiempo y forma.

Las TIC son el único instrumento mediador que se utiliza entre el contenido de la materia y los estudiantes. Los contenidos, los estudiantes y el profesor tienen como centro a las TIC, con la finalidad de lograr que los estudiantes signifiquen los contenidos. El proceso cognitivo de los estudiantes es apoyado con organizadores avanzados (redes conceptuales, matrices de doble entrada y modelos).

Análisis semántico:

Análisis de homologación

En general, en este concepto se identifica que el profesor responsable del grupo que se estudió, desarrolla los puntos establecidos por Delacotte y González sobre

cursos B- learning, es decir, hay una homologación entre lo que dice la teoría y lo que se hace en el salón de clases.

Análisis de oposición

En el nivel teórico, se menciona que el profesor debe dar a conocer los paradigmas psicopedagógicos, actividad que no se realiza y por lo tanto los estudiantes no los ubican. Además se aclara que las estrategias didácticas individuales y grupales deben ser con la ayuda del Internet, lo cual se hace sólo en las sesiones presenciales.

Análisis de interconectividad entre los resultados

En el curso que se estudió, la modalidad de aprendizaje mixto o B-learning se lleva a cabo con las características que señalan los teóricos, es decir, se utilizan diferentes paradigmas sociopedagógicos, aunque el profesor no los da a conocer a los estudiantes lo que ocasiona que éstos no los identifiquen y, probablemente, realicen las actividades sólo porque el profesor lo diga y no puedan llegar a procesos de metacognición sobre los procesos. Por otra parte, los materiales que se incorporan a la red son para proporcionar información, tareas, ejercicios y actividades que los estudiantes realizan, pero no se proporcionan las estrategias didácticas individuales y grupales, lo que ocasiona que los estudiantes deban asistir forzosamente a la clase presencial para recibirlas, lo que ocasiona que la participación de los miembros del grupo se vea restringida. Otro aspecto a mencionar es que no se emplea el Internet en las clases presenciales debido a la falta de conexión con la red, pues la institución educativa tiene un servicio deficiente.

Análisis socio cultural

Es de apreciarse que esta experiencia de aprendizaje mixto o B-learning , desde el punto de vista histórico no es totalmente nuevo en el ámbito educativo, aunque la denominación sí lo es. Han existido modelos con combinaciones de sesiones presenciales y a distancia desde hace varios decenios, es decir, han combinado

diferentes recursos (desde cartas, libros, folletos, correos electrónicos, etc.) más o menos convencionales, que han potenciado la interacción presencial. De tal manera que en este caso, el uso de materiales educativos digitales, son un recurso con las características propias de la velocidad informática, que es donde se encuentra la innovación, en sentido estricto. En el grupo de estudio se podían percibir los principios pedagógicos de décadas atrás y la forma institucional y organizativa, pero al mismo tiempo una propuesta de empleo de sistemas digitales de enseñanza y aprendizaje, donde las interacciones fueron, al mismo tiempo, simétricas, asimétricas, síncronas y asíncronas, donde las interacciones didácticas se dieron entre el profesor y los estudiantes ubicados en espacios/tiempos diferentes para aprender de forma independiente y colaborativa.

4.3.2. Roles que asumen los estudiantes en grupos B-learning

Los resultados de este concepto⁷⁷ se interpretarán de la misma manera que el anterior (formal, semántico y socio cultural). El concepto de roles que asumen los estudiantes se operacionalizó a través de diecisiete indicadores,⁷⁸ con base en lo que Olivar identifica.

Análisis formal

Durante la investigación de campo se apreció que los estudiantes incrementaron el papel de sujetos activos aunque no tuvieron conciencia de ello. Este incremento se dio con el uso de más herramientas tecnológicas (correos, chats y foros) y en las áreas emotivas, de organización del trabajo, manejo de información y de elaboración de los MED.

Se observó que en la etapa inicial del curso, es necesario fomentar que los estudiantes sean capaces de estructurar información y no sólo almacenarla. Sin embargo, hubo una diferencia significativa al concluir el curso, con el 43.24% de

⁷⁷ Ver Anexo 17_Resultado de roles que asumen los estudiantes.

⁷⁸ Estos diecisiete indicadores están consignados en la tabla de operación. Véase Anexo 1.

los estudiantes encuestados quienes reconocen que casi siempre desarrollan estrategias de análisis y síntesis de la información.

Durante las observaciones no participantes de desarrollo y cierre del curso, el 67% de los estudiantes eran capaces de llegar a la metacognición⁷⁹. Esto debido al desarrollo del curso durante la etapa de apertura, en la que la didáctica y estrategias de enseñanza planificadas por el profesor, lograron que los estudiantes desarrollaran la capacidad de autoevaluación permanente, así como el uso de técnicas de aprendizaje. Avances que se observan en el intercambio de correos, participación en los foros y chats. En los cuales, son los estudiantes quienes organizan y evalúan los productos a entregar antes de realizar la entrega final al profesor; sin embargo, sólo el 41%⁸⁰ de los estudiantes encuestados afirma que regularmente cuenta con pensamiento crítico y reflexivo, mientras que un 10.2% considera que pocas veces es competente en ese ámbito.

En los tres momentos de las observaciones, se identificó que los estudiantes debían trabajar en equipo y colaborativamente. Características que promovieron la mejoría de actitudes y disposición una vez que lograron la organización e integración como grupo. El 72.72% de los estudiantes encuestados refiere que casi siempre sabían trabajar colaborativamente; además, según la participación en los foros, los recursos virtuales como Facebook y blogs, les ayudaban a organizar el trabajo.

Análisis semántico

Análisis de homologación

En este concepto se encuentra que los estudiantes en el curso objeto de análisis, cuentan con las características establecidas por Olivar. Por lo que se define que existe una homologación entre lo que dice la teoría y el caso empírico.

⁷⁹ Ver Anexos 10-12 y 20.

⁸⁰ Ver Anexos 10-12 y 20.

Análisis de oposición

Teóricamente se define a los estudiantes de cursos B-learning como agentes con capacidad crítica, autoconfianza y actitudinal. Características que los miembros del grupo analizado deben reforzar, debido a que son estudiantes acostumbrados a la emisión de calificaciones numéricas y no propiamente cualitativas.

Análisis de interconectividad entre los resultados

En general, el rol de los estudiantes en cursos B-learning los define como seres activos, responsables del aprendizaje. En el caso de estudio, la planeación del curso se diseñó para lograr que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico y reflexivo que los lleve a la metacognición. Por ello, durante el desarrollo del curso se fomenta el uso de técnicas de aprendizaje repetitivas, elaborativas y explorativas para el análisis y síntesis de la información.

Otra característica clave de los estudiantes en esta modalidad, es la habilidad para el manejo de TIC en el área académica. En este rubro, los estudiantes miembros del grupo, fueron capaces de gestionar canales de comunicación propios con el apoyo de diferentes redes sociales y Gadgets, con lo que se puede dar cuenta de la capacidad para trabajar colaborativamente, así como de ser creativos para buscar soluciones a los problemas de aprendizaje. Además, durante el desarrollo de los MED, los estudiantes mostraron tener motivación propia, autoestima, persistencia y capacidad para manejar la frustración. Características necesarias en estudiantes B-learning .

Análisis socio cultural

Con la finalidad de formar en la institución educativa a personas funcionales para el grupo social al que pertenecen, el rol de los estudiantes se modifica de acuerdo a las condiciones económicas, políticas y sociales del grupo.

Contextualmente, la incorporación de las TIC no sólo en el ámbito académico, sino también en la esfera social, requiere ciertas modificaciones en los agentes educativos. El empleo de las TIC demanda comportamientos actitudinales de los

estudiantes, de agentes consumidores de información a prosumidores⁸¹ de información y conocimiento a través de las determinantes establecidas en el conectivismo que conceptualiza las modificaciones actitudinales y cognitivas de los estudiantes usuarios de TIC.

4.3.3. Roles que asumen los profesores en grupos B-learning

Este concepto⁸² se investigó a través de trece indicadores establecidos por Olivar en la descripción del perfil de un docente que utiliza las TIC. El análisis de los datos, se realiza en lo formal, semántico y socio cultural.

Análisis formal (descripción y presentación de los datos)

Durante la investigación de campo se identificó que el 33% de los tres momentos observados, el profesor fungió como transmisor de información durante la apertura del curso. Lo cual, estaba definido desde la planeación didáctica del curso, pues fue en ese momento en el que el docente revisó la parte teórica del curso; sin embargo, en la encuesta el 36.3% refiere que casi siempre y siempre el profesor funciona como transmisor de información.

Además, se identificó que el profesor fungió el papel de motivador. Y en la encuesta, el 55% refirió que el profesor casi siempre ejerció un papel de motivador para el aprendizaje. Durante las interacciones a través de correo y foros, se observa que el profesor motiva a los estudiantes a través del reconocimiento de los aciertos y propuestas en la dinámica de trabajo. Así como a través de poesía.

Sólo durante el desarrollo y cierre del curso (67%), se observó al profesor como orientador del aprendizaje. Debido a que durante el inicio del curso, se estableció la dinámica de trabajo en la que el profesor orienta a los estudiantes sobre qué MED se pueden o no desarrollar según el contenido teórico de los seminarios. Lo que se reafirma con el 54.5% de los encuestados que refirieron que casi siempre

⁸¹ Es un usuario interactivo que produce y consume. Scolari, C. Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. pág. 248.

⁸² Ver Anexo 18: Resultado de los roles que asumen los profesores.

el profesor funciona como orientador del aprendizaje, proveedor y asesor de los recursos educativos.

El papel de autoridad, fue observado durante el inicio y desarrollo del curso (67%), incluso este mismo rol se visualiza en las asesorías virtuales que se tuvieron a través de foros, chats y correos. En donde los estudiantes al verse en conflicto tanto académica como emocionalmente, recurrían al profesor para que él determinara las estrategias o dinámicas a seguir. Rubro que también fue mencionado por el docente en entrevista; sin embargo, en la encuesta sólo el 48.3% refiere que el profesor casi siempre desarrolló este papel y el 27.6% refiere que lo hizo de manera regular.

El papel de diseñador o gestor fue identificado durante los tres momentos de la observación. Además, el 63.6% de los encuestados reconoce que el docente siempre fungió de tal forma en las situaciones problemáticas o confusas del curso.

El docente como orientador y guía fue identificado durante los tres momentos, así como en los correos electrónicos en donde proporcionaba asesoría sobre dudas específicas de los estudiantes. Este mismo punto, fue reconocido por el profesor durante la entrevista y el 55% de los encuestados refiere que casi siempre el profesor funcionó bajo ese papel. Como experimentador fue identificado sólo durante el desarrollo y cierre del curso (67%), en donde el profesor tenía la necesidad de utilizar diversos recursos didácticos de la red. Pero sólo el 45.4% refiere que el profesor casi siempre funge como experimentador.

El papel de evaluador fue observado durante los tres momentos del curso, pero sólo el 50% de los estudiantes refirió que el profesor casi siempre funge este papel; sin embargo, el profesor sólo lo menciona al final del curso y dice desempeñar este rol sólo por exigencia institucional.

Análisis semántico:

Análisis de homologación

Se identifica que el profesor a cargo del grupo estudiado, cumple con los roles definidos por Olivar para el desarrollo de un curso B-learning . Debido a que durante el inicio, desarrollo y cierre del curso, el docente funcionó como transmisor de información, motivador de empleo de medios o herramientas para organizar entornos de aprendizaje dinámicos, orientador de los aprendizajes, autoridad para estimular el trabajo colaborativo en clase, estimulador de la investigación para evitar que sea la única fuente de información, desarrollador de habilidades y actitudes de colaboración, diseñador y gestor de estrategias didácticas y de aprendizaje individuales y cooperativos, guía al aclarar dudas de contenido y metodología, experimentador de estrategias didácticas, evaluador de los aprendizajes y de las estrategias empleadas.

Análisis de oposición

El profesor responsable del grupo, desempeña los roles identificados por Olivar; sin embargo, no deberían estar condicionados por los momentos didácticos del curso, sino en cada una de las participaciones del docente debieron ser ejecutados. Además de que los estudiantes no los identifican/diferencian.

Análisis de interconectividad entre los resultados

En el curso que se estudió, el profesor cumple con las características establecidas teóricamente para la modalidad de aprendizaje mixto o B-learning ; sin embargo, el docente no los hace explícitos en el desarrollo de la clase. Motivo por el cual, pasan desapercibidos por los estudiantes, lo que los limita para comprender las diversas estrategias didácticas utilizadas en esta modalidad. Lo que puede retrasar el proceso cognitivo de los estudiantes hacia la metacognición.

Análisis socio cultural

El papel del docente dentro del proceso educativo, siempre ha tenido una esencia dialéctica debido a la naturaleza propia de la educación. Pues es él quien lleva a cabo políticas, teorías y estrategias. Por ello, los profesores para la modalidad B-learning deberían estar capacitados para desempeñar la docencia presencial y virtual.

El perfil docente en la actualidad, demanda no sólo el uso e incorporación de las TIC en clases. También se requiere un cambio actitudinal, encaminado a aprender a aprender y promover el aprendizaje colaborativo y el fomento de prosumidores de información y conocimiento. Es necesario tener en cuenta el nuevo perfil, sobre todo para esta modalidad, ya que el docente tiene la responsabilidad de diseñar idóneamente los ambientes de aprendizaje presencial y virtual en donde las estrategias didácticas permitan la reestructuración de pensamiento en los estudiantes.

4.3.4.Planeación didáctica del curso

Este concepto⁸³ está integrado por cuatro categorías y dieciocho indicadores que indagan sobre lo que Coll ⁸⁴ menciona de este rubro.

Análisis formal

La planeación didáctica de un curso se puede basar en teorías del desarrollo y del aprendizaje para dar cuenta de la interacción entre docente y estudiantes, en donde el profesor presente situaciones y actividades para promover la adquisición de determinados saberes por parte de los estudiantes, contenidos en los libros, materiales y otros recursos didácticos que el estudiante utilizará durante el curso para establecer la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender por sí solo y cuando requiere de la ayuda del profesor, así como la forma

⁸³ Ver Anexo 19: Resultados de planeación didáctica.

⁸⁴ Ya no se mencionan las páginas específicas donde se anotaron los conceptos de los autores, dado que ya están referenciados en la tabla de operacionalización.

y tiempo en que se llevará a cabo una evaluación diagnóstica y la relación entre esta evaluación y los nuevos conocimientos por aprender. Por último, la planeación de un curso debe establecer la metodología didáctica, la forma y frecuencia de la interacción entre profesor-estudiante. En el caso de estudio se encontró que existe una incongruencia entre las dos técnicas que estudiaron a este indicador, pues durante la observación no participante que se realizó el primer día del curso, el profesor no especificó las teorías a utilizar; sin embargo, en la encuesta aplicada a los estudiantes miembro del grupo, el 81% afirma que tales teorías si fueron presentadas. Esta variación podría deberse a que la observación de la apertura del curso, sólo se realizó durante un día.

La planeación cuenta con las situaciones y actividades para promover la adquisición de determinados saberes por parte de los estudiantes, es decir, fue un elemento observado y el 90.90% de los encuestados afirmó que así ocurre. Integra los medios de interacción entre profesor y estudiante. Durante la observación no participante, se revisaban y referían a los distintos medios de interacción. Y en la encuesta, el 90.90% afirma que la interacción se estableció desde la planeación del curso proporcionada por el profesor. Además, durante el desarrollo del semestre, los medios se fueron adaptando según los tiempos, recurso y tenencia de los recursos informáticos de los estudiantes. Por ello, la frecuencia de uso variaba entre recursos como chats, foros, skype y aplicaciones como whatsapp.

Tanto en las técnicas de la observación, encuesta (45.45%), entrevista y el análisis de correos, foros y chats. Se identifica que no sólo se proporcionaron los recursos didácticos que el estudiante utilizaría en el curso. Sino que la distribución del material tanto físico como electrónico, se dio durante todo el semestre y por diversos medios.

Durante la observación no participante, no se identificó la evaluación diagnóstica, ni la relación entre ésta y los nuevos conocimientos por aprender; sin embargo, en la encuesta, el 72.72% de los estudiantes afirma que el profesor sí realizó la evaluación diagnóstica y que explicó y relacionó el contenido de la misma con los

temas nuevos que estaban por revisar. Así como exponer la metodología didáctica del curso, así como las pautas generales para las interacciones. Además, en la encuesta el 72.72% refiere que sí se definieron estos puntos durante la apertura del curso; sin embargo, tanto la frecuencia como los medios se modificaron durante el desarrollo del curso, según la situación.

Análisis semántico:

Análisis de homologación

Según los criterios observados, los datos identificados en la encuesta y durante la entrevista, se identificó que la planeación diseñada para el curso a analizar, cuenta con los lineamientos establecidos por Coll en cuanto a teorías del desarrollo y del aprendizaje, interacción entre docente y estudiantes, situaciones y actividades relacionados con los contenidos de los libros, materiales y otros recursos didácticos para establecer la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender por sí solo y cuando requiere de la ayuda del profesor, debe establecer la evaluación diagnóstica y relación con los nuevos conocimientos por aprender, establecer una metodología didáctica, así como la forma y frecuencia de la interacción entre profesor-estudiante.

Análisis de oposición

A pesar de que la planeación didáctica del curso B-learning analizado cumple con lo mencionado conceptualmente por Coll. En este caso, requiere especial atención en las sesiones virtuales. Sobre todo en cuanto a presentación de contenido nuevo. Es decir, explotar más la modalidad de B-learning por parte del docente.

Análisis de interconectividad entre los resultados

En la medida en que no hubo grupo control, es decir, sólo presencial, no se puede aseverar que no haya planificación en éstos últimos, pero sí que en cursos B-learning es forzosa.

Análisis socio cultural

Para ejercer la docencia en cualquier nivel educativo, es necesario planificar los contenidos de acuerdo a los objetivos planteados en curso. Cada modalidad requiere una planeación específica que responda a las demandas que la presencialidad, la virtualidad y el ambiente mixto tienen. Sin embargo, una de las críticas a los cursos que han migrado a una modalidad distinta a la presencial, es que sólo se realiza una “adaptación” sin tomar en cuenta las necesidades y recursos que ofrecen los ambientes virtuales. En la medida en que no hubo grupo control, es decir, sólo presencial, no se puede aseverar que no haya planificación, pero sí que en cursos B-learning es forzoso que se definan las teorías de aprendizaje, los procesos de interacción, la evaluación diagnóstica, el desarrollo de los contenidos, las situaciones o actividades relacionadas con los mismos, los recursos y metodología didácticas, así como las herramientas que tiene la plataforma que se utilizará y el objetivo de las clases presenciales como las virtuales.

CONCLUSIONES

El ser humano como ser social desarrolla su entorno en cuatro grandes pilares; el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. En cuanto al aprender a hacer, se refiere a todas las actividades sociales e individuales del humano, mismas que realiza en la mayoría de las situaciones con ayuda de diversos artefactos y la incorporación de éstos no pretende disminuir la esencia humana, sino sólo cubrir determinadas necesidades, según los intereses establecidos.

Uno de los puntos a analizar, se refiere a la modificación de necesidades que el ser social de nuestra época tiene. Ya que además de los cambios económicos, políticos y sociales, en esta era, los artefactos no sólo cubren determinadas necesidades, sino también las crean, por ejemplo la tecnologías de información y comunicación (TIC).

Las TIC trajeron cambios en aspectos claves que conforman al ser social. Uno de estos es el proceso educativo, pues se ha convertido en un eje transversal que ocasiona cambios en las instituciones educativas.

Tales cambios son retos a los que se enfrenta la educación en el S. XXI. Para analizarlos, es necesario mencionar al aprendizaje social que se logra a través de la interacción entre las personas para establecer soluciones a problemas con la ayuda de artefactos materiales e inmateriales.

El principal reto de la educación es asegurar que el proceso educativo forme seres críticos, plurales, conscientes de la temporalidad, consecuentes en el actuar diario para lograr vislumbrar la trascendencia a través de los aportes al legado social.

Para lograr tal trascendencia en el entorno actual, es necesario que el hacer humano esté vinculado con los avances tecnológicos, principalmente la tecnología

digital que ha marcado pautas específicas en el comportamiento individual y social.

La apropiación de la tecnología digital genera perspectivas en el comportamiento social a nivel mundial. Con las TIC se facilita no sólo el intercambio de información, sino también la elaboración del conocimiento a través del trabajo colaborativo de los miembros de la sociedad virtual.

La educación no es un proceso estático, se encuentra sujeto a cambios que lo adecuan al contexto en el que se desarrolla, motivo por el cual, la educación presencial ha incorporado “nuevos instrumentos” que forman parte del contexto actual de los educandos.

En la actualidad, la incorporación de las TIC al ámbito educativo no es una temática novedosa, pues hace ya algunas décadas, se iniciaron los estudios referentes a la incorporación de las tecnologías de información y comunicación al ámbito educativo; sin embargo, parte de esta línea de investigación se desarrolla acerca de las bondades o desventajas de estos instrumentos en un sentido teórico sin proporcionar datos empíricos sobre la inclusión de las TIC en la educación.

Durante el desarrollo de esta investigación, se analizaron cuatro rubros sobre el uso de las TIC y la incidencia en las interacciones didácticas en la Licenciatura en Comunicación, con lo que se cumplió el objetivo de la investigación: identificar las características de las interacciones didácticas en un escenario de aprendizaje mixto, donde se considere la planeación didáctica del curso, los roles que asumen los profesores, los roles que asumen los estudiantes y las características propias del B-learning o mixto.

Como se estableció durante el desarrollo del capítulo uno, esta investigación no tiene la intención de favorecer alguna modalidad educativa, sino sólo analizar cuáles son las características de las interacciones didácticas en un ambiente de aprendizaje mixto. Esta investigación tuvo como referente empírico un grupo de la preespecialidad de Investigación y Docencia de la Licenciatura en Comunicación

de la FES Acatlán durante un semestre en el que cursaron dos asignaturas con el mismo profesor a través de la modalidad de aprendizaje mixto (B-learning).

Para el análisis de las interacciones didácticas en cuestión, se identificaron cuatro conceptos base que pueden o no sufrir modificaciones al momento de incorporar a las TIC en el ámbito educativo: la planeación didáctica del curso, los roles que asumen los profesores en grupos con B-learning , los roles que asumen los estudiantes y finalmente el Blended Learning (B- learning). Al respecto se concluye que:

- Se requiere necesariamente de una planificación didáctica en cuanto a la aplicación de teorías del desarrollo y del aprendizaje, la interacción entre docente y estudiantes, las situaciones y actividades relacionados con los contenidos de los libros, materiales y otros recursos didácticos para establecer la diferencia entre lo que el estudiante es capaz de hacer y de aprender por sí solo y cuando requiere de la ayuda del profesor, la evaluación diagnóstica y relación con los nuevos conocimientos por aprender, la metodología didáctica y la forma y frecuencia de la interacción entre profesor-estudiante.
- Con la incorporación de las TIC, sí existen modificaciones en cuanto al papel del docente responsable del grupo, pues es él quien funge como transmisor de información, motivador de empleo de medios o herramientas para organizar entornos de aprendizaje dinámicos, orientador de los aprendizajes, autoridad para estimular el trabajo colaborativo en clase, estimulador de la investigación para evitar que sea la única fuente de información, desarrollador de habilidades y actitudes de colaboración, diseñador y gestor de estrategias didácticas y de aprendizaje individuales y cooperativos, orientador y guía al aclarar dudas de contenido y metodología, experimentador de estrategias didácticas y evaluador de los aprendizajes y de las estrategias empleadas.

- Al incorporar las TIC al proceso educativo, los estudiantes desarrollan diversas características como ser activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, usuarios frecuentes de las TIC para procesar la información, tener motivación propia, autoestima, persistencia y manejar la frustración, ser creativos para buscar soluciones a los problemas de aprendizaje, desarrollar estrategias de exploración, estructuración, almacenamiento y tratamiento para el análisis y síntesis de la información, desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para la metacognición, utilizar técnicas de aprendizaje repetitivas (memorizar, copiar, recitar), elaborativas (relacionar la nueva información con la anterior, subrayar, esquematizar y elaborar diagramas o mapas conceptuales) y explorativas (experimentar, verificar hipótesis y por ensayo-error). Además mostrarse como actores proactivos y con habilidades para trabajar colaborativamente.
- En cuanto al aprendizaje mixto (B- learning), es necesario que tanto el docente como los estudiantes conozcan e identifiquen los diversos paradigmas psicopedagógicos empleados durante el curso. Las estrategias didácticas individuales y grupales deben explotar tanto los recursos proporcionados por las TIC como los elementos de la presencialidad y el diseño instruccional tanto para la presencialidad como en la virtualidad, debe garantizar la participación y aprendizaje de los miembros del grupo.

Dado las características anteriores, se puede determinar que sí existe la posibilidad de realizar investigaciones de carácter empírico con la finalidad de obtener datos concretos que validen la incorporación de las TIC al ámbito educativo y sobre todo que proporcionen conocimiento sobre el uso de TIC como medios del proceso de aprendizaje. Por lo que se concluye que para investigaciones futuras se sugiere:

1. Elaborar una tabla de operacionalización en la que se establezcan los conceptos a conocer y evidenciar la incorporación de las TIC en el ámbito educativo, así como la incidencia de éstas en las interacciones didácticas.
2. Con base en los indicadores, diseñar los instrumentos para la entrevista al profesor titular, para la encuesta a los estudiantes, así como para las guías de observación con la finalidad de obtener datos cualitativos y cuantitativos.
3. Se recomienda que las tres técnicas de investigación se apliquen mínimo durante los tres momentos del curso analizado. Y en el caso de las observaciones no participantes, sea constante durante todo el curso.
4. Diseñar una técnica e instrumentos que permitan el análisis de los mensajes emitidos a través de redes sociales, recursos de LMS y plataformas de mensajería.

De manera general, se concluye que en la modalidad mixta, se debe poner énfasis en los cuatro pilares de la educación, pues sólo así los sujetos serán capaces de desarrollarse en un mundo que día a día demanda diversas necesidades, principalmente donde el profesor no trasmite conocimientos, sino que guía, apoya y asesora a los estudiantes para que construyan por sí mismos ese conocimiento.

Con base en los resultados y discusión de este trabajo, la incorporación de las TIC en el ámbito educativo es posible apegarse a los argumentos teóricos del aprendizaje planteados en este trabajo para proporcionar un sentido que tiene que ver con la capacidad para ubicar y utilizar la información y satisfacer las demandas del contexto social. También se puede mencionar que la tecnología digital en el ámbito educativo no pretende sustituir a la presencia del profesor, por el contrario, es un apoyo.

Por otra parte, se concluye que cualquier modalidad educativa cuando se opera en realidades concretas, se debe adaptar a las condiciones de la institución donde se desarrolla. En el caso de este trabajo, no hay ningún lineamiento institucional que guíe la aplicación de una modalidad mixta, en primer lugar porque los cursos están

planeados para educación presencial y las condiciones de infraestructura en cuanto a los salones de clase, la disposición y equipamiento del mobiliario del aula así como la misma conexión a Internet por parte de estudiantes y profesor es limitada.

Además, hay que considerar que no hay material educativo exprofeso para las temáticas del curso (objetos de aprendizaje), que los profesores, en la mayoría de los casos, tienen escasa o nula preparación en la aplicación de estrategias para la modalidad semipresencial, independientemente de la actitud que tienen con respecto al empleo de dispositivos electrónicos en el salón de clases. También hay que tomar en cuenta que los estudiantes no están acostumbrados a emplear dispositivos y estrategias propias del B-learning , de manera constante en los cursos o bien los emplean para otro tipo de situaciones ajenas al ámbito educativo.

Un curso semipresencial debería cumplir con ciertos requisitos básicos, tales como:

- a. Lineamientos institucionales para el desarrollo y aplicación de la modalidad semipresencial tanto en los cursos independientes como a lo largo del plan de estudios.
- b. Motivación basada en las necesidades reales de estudiantes y profesores.
- c. Actitud propositiva de los agentes educativos hacia el empleo de TIC, no sólo en el aula sino en general en todos los estudios.
- d. Capacitación para el empleo de dispositivos, herramientas y principalmente de estrategias pedagógicas y didácticas en la modalidad mixta a nivel licenciatura.
- e. Infraestructura que incluya tanto pantalla para proyectar, conexiones eléctricas, mobiliario adecuado y de manera importante una conexión estable y con una banda ancha y con Internet libre.

Se considera que con estos requisitos cubiertos se podría proponer una justificación, fundamentación y planeación de un curso B-learning donde puedan evaluarse las características de la interacción entre profesores y estudiantes para verificarlas conforme a una teoría del aprendizaje específica en esta modalidad.

La justificación de un curso en la modalidad B-learning contemplaría:

- a. La función de la universidad y específicamente de la UNAM como máxima casa de estudios del país.
- b. La sociedad del conocimiento donde se elaboran y comparten contenidos y las personas están involucradas en las TIC.
- c. Características sociodemográficas y de uso y tenencia de TIC de los estudiantes actuales.

La fundamentación de un curso en la modalidad B-learning contemplaría:

- a) Argumentación teórica desde la cual, se propone desarrollar determinados cursos en la modalidad B-learning .
- b) Análisis contextual (social, político y económico) que da lugar a la pertinencia de la propuesta.

La planeación de un curso en la modalidad B-learning contemplaría:

- a. Datos generales del curso.
- b. Distribución por sesiones intercaladas entre ambas modalidades.
- c. Diseño y elaboración de los objetos de aprendizaje para la modalidad virtual, este proceso consiste en seis fases.

Fase I. Planeación: detección de necesidades y análisis del currículo y temario.

Fase II. Planeación pedagógica: establecimiento de la modalidad de estudio, organización didáctica del contenido, selección de estrategias didácticas, selección de actividades, selección de las evaluaciones.

Fase III. Diseño gráfico: elaboración del mapa de navegación, guión instruccional y principios del diseño gráfico del OA.

Fase IV. Desarrollo del OA: empaquetamiento SCORM y metadatos.

Fase V. Distribución: repositorio de objetos de aprendizaje.

Fase VI. Evaluación del objeto de aprendizaje.

La inclusión de las TIC en el ámbito educativo ofrece un cambio de formas y contenidos culturales evidentes en la era de la información, en la cual se visualiza a ésta como un motor para el desarrollo y paso a la era del conocimiento. Para lograrlo, se puede aceptar que la forma en la que los jóvenes viven hoy en día, difiere de como interactuaban hace una década. Por ende, el proceso educativo demanda modificaciones curriculares donde el docente como actor pedagógico debe plantear desde la inclusión de los artefactos digitales como un recurso de apoyo formativo y no solamente instrumentalista.

Esta última aseveración cobra sentido puesto que desde la teoría del conectivismo los estudiantes (aprendices) recuperan, organizan y aplican información (contenidos académicos) en la situación problemática que el profesor presenta a solucionar. Este proceso requiere que los estudiantes, en primer lugar, identifiquen que el conocimiento no es necesariamente cierto y válido en cualquier situación, motivo por el cual no es pertinente que lo guarden en la memoria biológica sino en memorias digitales, pero al mismo tiempo requieren de un sistema de organización de esa información que esté disponible en el momento que se le requiera.

En la experiencia de B-learning que se presenta hay evidencias de que el grupo (profesor y estudiantes) crearon un sistema de organización digital de la información, con la finalidad de que todos contribuyeran a agregar significados y

aplicaciones conforme a los propósitos del curso, es decir, conformaron una comunidad de práctica de aprendizaje situado para generación de objetos de aprendizaje (cuyo referente era un Plan de Tutorías por Pares para los estudiantes de primer ingreso a la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán) en donde hubo una cognición distribuida para plantear aprender a resolver casos en un área laboral emergente (tutorías) y para ello desde las actitudes y acciones individuales y de grupo se constituyeron como una forma de ser específica.

No se puede mencionar que hay evidencias de investigación de la forma en cómo se moldeó el pensamiento de los participantes y mucho menos emplear la analogía de “recableado del cerebro”, pero si plantear algunas inducciones de que, los participantes, sabían dónde estaba la información, cómo y para qué la ocuparían, es decir, interconectaron los mundos subjetivos, fueron hábiles para conectarse a través de la tecnología digital correspondiente. El empleo de la modalidad B-learning en un ámbito acostumbrado y diseñado exclusivamente para la presencialidad donde los estudiantes cumplen el rol de alumnos y el profesor de enseñante, gestiona de manera diferente el conocimiento.

Sin embargo, si se asevera que la modalidad de educación presencial se ve afectada por el empleo de TIC principalmente desde el ámbito extraescolar y los docentes no pueden resistirse a introducirlas al aula. De ahí que este trabajo no es un elemento para tomar decisiones acerca del proceso de aprendizaje, contribuye a caracterizar las interacciones didácticas en un escenario de aprendizaje mixto (desde la planeación didáctica del curso, los roles de asumen los profesores, los roles que asumen los estudiantes y las características propias del B-learning) en una situación dada como es el caso de un curso de la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán.

Fuentes de consulta

Bibliográficas

1. Beuchot, M. Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación. Facultad de filosofía y Letras, UNAM. 2009
2. Brunner, J. J. Nuevas Tecnología y Sociedad de la Información. En Educación: Escenarios de Futuro. No. 16. Enero del 2000.
3. Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (Coor). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana, España, 2008.
4. Cobo Romaní, C. y Moravec, J. Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 2011.
5. Coll, C. ¿Qué es el constructivismo?, Argentina, Magisterios Río de la Plata, 1997.
6. Coll, C. Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Anuario de Psicología, vol. 38, nº 3. Universidad de Barcelona, Faculta de Psicología, 2007.
7. Delacote, G. Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica. Barcelona, Gedisa, 1997.
8. Gaceta Informativa de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM, 2ª quincena de febrero 2009. ISSN-14059606. No 66
9. García Ferrando, Manuel. "El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de investigación", Madrid, Alianza Universidad, 1992.
10. Goetz J. y LeCompte. "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa", España, Ediciones Morata. S.A., 1995.

11. González, J. B-learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. Revista Complutense de Educación. Vol. 17 Núm. 1, 2006.
12. Kozulin, A. Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural. Barcelona, Paidós Iberica. 2000.
13. Martínez, Betty. Homo Digitalis: Etnografía de la cibercultura. Ediciones Unidas. Bogotá, Colombia, 2006.
14. Muñoz, H. La universidad en el escenario global. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: México en los Escenarios Globales. Una visión prospectiva, UNAM, 21-28 febrero 2011
15. Olivar, A. y Daza, A. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y su Impacto en la Educación del Siglo XXI. Revista NEGOTIUM / Ciencias Gerenciales Año 3 / N° 7 / Julio 2007.
16. Ortega y Gasset. *Meditación de la técnica*. ESPASA-CALPE. España, 1965.
17. Peñalosa, E. Estrategias docentes con tecnologías. Guía práctica. Edit Pearson, 2013
18. Platón. Libro siete de la República. Madrid, Tecnos, 1986.
19. Ramírez, C. Didáctica y procesos de enseñanza aprendizaje. FES Acatlán, 2010.
20. Rinaudo, M. C. Listas de distribución: recursos mediadores para enseñar y aprender a distancia. Argentina, Universidad Nacional de Río Cuarto, 2002.
21. Scolari, C. Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona, GDISA, 2008.
22. Semenov, A. Las tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza. Montevideo, Uruguay, División de Educación Superior, UNESCO, 2005.
23. Siemens, George. Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era Digital, 2004

24. Torres Lima, Héctor. "Módulo III, Seminario Taller Extracurricular de Titulación: La Opinión Pública". México, ENEP Acatlán, agosto 2003.

Cibergráficas

25. Angel Fidalgo, Ángel. ¿Qué es innovación educativa? En:
<http://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/01/09>.
26. Barbera, E. y Badia, A. El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento Vol. 2 - N.º2 / Noviembre de 2005. Disponible en: www.uoc.edu/rusc ISSN 1698-580X
27. Barbera, E. y Badia, A. Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. Universitat Oberta de Catalunya, España. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF>
28. Cabero Almenara, J.; Llorente Cejudo, M. (2007). La interacción en el aprendizaje en red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 10, nº 2. Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/volumendiez/la-interaccion.pdf>
29. Díaz Barriga, Frida. Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Disponible en: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/xnumeros/7/pdf/pensamientoiberoamericano-158.pdf>
30. Díaz Barriga, Frida. La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada al futuro desde las condiciones actuales. Universidad Nacional Autónoma de México, 2011. Disponible en: <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
31. Disponible en: <http://www.uv.es/invsalud/invsalud/disenyo-tipo-estudio.htm>
32. Disponible en:
http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpcontent/uploads/2010/09/Material_dia_3.pdf.

33. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. ¿Quiénes somos? Disponible en:
<http://www.tic.unam.mx/mision.html>
34. Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Acatlán, una mirada a su trayectoria como Facultad. Disponible en:
<http://www.acatlan.unam.mx/campus/351/>
35. Giroux, Henry. Educación posmoderna y generación juvenil. Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, 148-167 Disponible en:
http://www.nuso.org/upload/articulos/2554_1.pdf
36. Hamme, M. y Atkinson, P. “Etnografía Métodos de Investigación”, Barcelona, Editorial Paidós, 1994. Disponible en:
<http://asodea.files.wordpress.com/2009/09/etnografia-metodos-de-investigacion-martyn-hamme-paul-at.pdf>
37. Hernández, Pennesi, Sobrino y Vázquez (Coord). Tendencias emergentes en educación. Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Barcelona, 2012. Disponible en:
http://ciberespiral.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacion_n_TIC.pdf
38. Hug, T. Consideraciones críticas hacia la medialización del saber en la era digital. En Revista Autónoma de Comunicación #7 Septiembre 2014. México, UNAM FCPyS. Disponible en:
<http://investigacion.politicas.unam.mx/racomunicacion/consideraciones-criticas-hacia-la-medializacion-del-saber-en-la-era-digital1/>
39. IESPP CREA. Disponible en:
http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpcontent/uploads/2010/09/Material_dia_3.pdf.
40. Irigoyen, Acuña y Jiménez. Análisis de las interacciones didácticas: ¿Cómo auspiciar la formación de estudiantes competentes en el ámbito científico? Enseñanza e investigación en psicología vol. 16, num. 2, julio-diciembre, 2011. Disponible en:
http://www.cneip.org/documentos/revista/CNEIP_16_2/227.pdf

41. Morán Lourdes, Blended-Learning, desafío y oportunidad para la educación actual, Universidad de Buenos Aires. EDUTEC Revista electrónica de tecnología educativa, n° 39, Marzo 2012. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec39/pdf/Edutec-e_39_%20Moran.pdf
42. Munarriz, B. "Técnicas y métodos en investigación cualitativa". Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>.
43. Rodríguez Noriega, Y. La Hermenéutica aplicada a la interpretación del texto. El uso de la técnica del análisis de contenido. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n20/2-20-8.pdf> Consultado 28 de marzo de 2014
44. Segura, A. y Castañeda, L. Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila y Fiorucci, M. (Eds). Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Disponible en: <http://lindacastaneda.com/publicaciones/>
45. Sepúlveda, F. (coord.). Didáctica General para psicopedagogos. España, Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2001. Disponible en: <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>
46. Suárez, Cristóbal. Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. Revista de Medios y Educación, núm. 36, enero, 2010, pp. 53-67. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36815128004>
47. Suárez, Cristóbal. Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación, Universidad de Salamanca. Disponible en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
48. UNAM Disponible en: <http://www.unam.mx/acercaunam>
49. Villarta, M.A., Valencia, M. y Guzmán, M.A. Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto

social vulnerable. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 16
N.51 Octubre-Diciembre 2011. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx>

50. <http://virtuami.izt.uam.mx/competencias-inf-aprendizajecolaborativo.html>